

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO



Educação Sexual em Contexto Escolar: Outro ano zero?!

Rui Miguel Barbosa Macário

Mestrado em Dinamização das Ciências em Contexto Escolar

2010

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO



Educação Sexual em Contexto Escolar: Outro ano zero?!

Rui Miguel Barbosa Macário

Mestrado em Dinamização das Ciências em Contexto Escolar

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Maria Helena Martins

2010

Dedico este trabalho ao meu irmão Paulo Macário.

Caminhamos juntos...

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	iv
ÍNDICE DE TABELAS	v
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO.....	1
Parte I - Revisão da literatura.....	5
Capítulo 1. Sexualidade.....	6
1.1. Sexualidade – definição de conceitos.....	6
1.2. Breve História da sexualidade	8
1.3. a sexualidade na adolescência	10
1.3.1. Pré-adolescência	10
1.3.2. Adolescência.....	11
Capítulo 2. Educação Sexual.....	15
2.1. Educação sexual – o que é?.....	15
2.2. Importância da Educação Sexual.....	17
2.3. Objectivos da Educação Sexual.....	22
2.4. Modelos de Educação Sexual.....	23
2.5. Programas, metodologias e actividades de Educação Sexual	26
2.6. Educação Sexual na Adolescência	30
2.6.1. Educação Sexual e os pais.....	30
2.6.2. Educação sexual e os professores.....	32
2.6.3. Educação Sexual e os pares	37
2.7. Educação Sexual em Portugal – perspectiva histórica e quadro actual.....	39

2.8. Estudos sobre Educação Sexual efectuados em Portugal.....	53
Parte II - Estudo Empírico.....	64
Capítulo 3. Conceptualização da Investigação Empírica	65
3.1. Fundamentação do estudo, definição do problema	65
3.2. Objectivos do estudo	66
3.3. Metodologia.....	68
3.3.1. Desenho da investigação	69
3.3.2. Amostra	70
3.3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	74
3.3.4. Tratamento e análise de dados.....	81
Capítulo 4. Apresentação dos Resultados	83
4.1. Alunos	83
4.1.1. Dados Sócio Demográficos	83
4.1.2. Dados sobre Educação Sexual.....	84
4.2. Professores.....	93
4.2.1. Dados Sócio Demográficos	93
4.2.2. Dados sobre Educação Sexual.....	96
4.2.3. ESTUDOS CORRELACIONAIS	105
4.2.4. Entrevistas aos Coordenadores PES.....	109
Capítulo 5. Análise e discussão dos resultados.	112
Capítulo 6. Conclusão	131
6.1. Conclusões gerais	131
6.2. Limitações do estudo.....	134
6.3. Implicações e desafios para o futuro	135
Referências bibliográficas	137
ANEXOS.....	144

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sexo dos alunos inquiridos.....	83
Figura 2 – Distribuição dos alunos por ano lectivo.....	83
Figura 3 – Concordância dos alunos com a Educação Sexual na escola.....	84
Figura 4 – Abordagem do tema sexualidade nas aulas.....	85
Figura 5 – Áreas Curriculares onde foram desenvolvidas sessões de ES.....	86
Figura 6 – Sexo dos professores inquiridos.....	93
Figura 7 – Idade dos professores inquiridos.....	93
Figura 8 – Tempo de serviço dos professores.....	94
Figura 9 – Grau académico dos professores inquiridos.....	94
Figura 10 – Disciplinas leccionadas pelos professores.....	95
Figura 11 – Religião dos professores e respectiva prática.....	95
Figura 12 – Formação dos professores em ES.....	96
Figura 13 – Tipos de formação em ES dos professores.....	96
Figura 14 – Auto-classificação da formação em ES.....	97
Figura 15 – Envolvimento futuro em acções de formação em ES.....	97
Figura 16 – Dinamização de sessões de ES com os alunos.....	101
Figura 17 – Actividades desenvolvidas nas sessões de ES.....	101
Figura 18 – Ter sentido dificuldades no desenvolvimento das sessões de ES.....	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Modelos de ES (adaptado de Sanchez, 2002, citado por Vilaça, 2006, p.114 e 115).....	24
Tabela 2 – Características de programas eficazes de Educação Sexual (adaptado de Unesco, 2009).....	26
Tabela 3 – Características de programas ‘bem sucedidos’ e que ‘não funcionam’ (adaptado de GTES, 2005).....	28
Tabela 4 – Frequência e percentagem dos professores inquiridos.....	73
Tabela 5 – Relação entre Escola e Ano de Escolaridade dos alunos inquiridos.....	73
Tabela 6 – Questões e objectivos do questionário dos professores (QESCE-P).....	77
Tabela 7 – Questões e objectivos do questionário dos alunos (QUESCE-A).....	79
Tabela 8 – Questões do guião da entrevista.....	80
Tabela 9 – Nacionalidades dos alunos inquiridos.....	84
Tabela 10 – Abordagem da ES no ano lectivo 2009/2010 (“ <i>este ano lectivo</i> ”) e em anos lectivos anteriores.....	85
Tabela 11 – Relação entre os alunos que tiveram sessões de ES este ano lectivo e em anos lectivos anteriores.....	86
Tabela 12 – Assuntos abordados nas sessões de ES.....	87
Tabela 13 – Estratégias utilizadas nas sessões de ES.....	88
Tabela 14 – Grau de esclarecimento dos alunos relativamente ao tema da sexualidade.....	88
Tabela 15 – Grau de satisfação dos alunos relativamente à ES que tiveram nas aulas.....	89
Tabela 16 – À vontade dos professores a falar sobre ES, segundo a opinião dos alunos.....	90
Tabela 17 – Existência de Gabinete de Apoio ao aluno nas diferentes escolas.....	90
Tabela 18 – Frequência do Gabinete de Apoio.....	91
Tabela 19 – Sugestões de temas/assuntos que os alunos gostariam de ver tratados.....	91
Tabela 20 – Outras sugestões dos alunos sobre a ES.....	92
Tabela 21 – Atitudes dos professores face à ES.....	98

Tabela 22 – Conhecimentos dos professores sobre ES.....	99
Tabela 23 – Conforto/desconforto dos professores face à ES.....	99
Tabela 24 – Valoração atribuída pelos professores às finalidades da ES expressas no artigo 2.º da Lei n.º 60/2009.....	100
Tabela 25 – Resultados das actividades utilizadas nas sessões de ES.....	102
Tabela 26 – Dificuldades sentidas no desenvolvimento de acções de ES.....	103
Tabela 27 – Alterações sugeridas para a optimização da aplicação da ES.....	104
Tabela 28 – Prática religiosa vs atitudes, conhecimentos e conforto.....	105
Tabela 29 – Conforto vs Atitudes vs Conhecimentos.....	105
Tabela 30 – Implementação vs atitudes, conhecimentos, conforto, prática religiosa e auto-classificação.....	106
Tabela 31 – Finalidades vs atitudes, conforto, prática religiosa e auto-classificação da formação.....	106
Tabela 32 – Implementação vs atitudes, conhecimentos, conforto, prática religiosa e auto-classificação.....	107
Tabela 33 – Resultado das actividades vs conforto, prática religiosa e auto classificação da formação.....	107
Tabela 34 – Dificuldades vs atitudes, conforto, formação e auto classificação.....	108

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido ao longo dos últimos meses, um pouco à semelhança da Educação Sexual, foi sinuoso, contudo é bom atingir a meta com a sensação de que as dificuldades encontradas contribuíram para um redobrado sentimento de satisfação em relação ao produto final.

Porém, para atingir este resultado final encontrei muitos apoios ao longo do trajecto a que agora é meu dever prestar o mais sincero agradecimento.

Assim, em primeiro lugar, queria deixar uma palavra à Professora Doutora Helena Martins, pelo importantíssimo apoio prestado ao longo de toda a investigação. A sua disponibilidade, simpatia, frontalidade, experiência, conhecimento e profissionalismo constituíram um pilar fulcral deste trabalho. Os seus reparos, comentários e observações foram fundamentais no desenrolar das várias fases da investigação.

Um reconhecimento especial a todos os professores do mestrado pelas experiências e ensinamentos que me proporcionaram. Reconhecimento extensivo aos colegas de mestrado pelo companheirismo e amizade desenvolvida ao longo destes últimos dois anos.

Uma palavra de apreço aos Directores das três escolas pela forma simpática como nos receberam e possibilitaram a realização da nossa investigação.

Estou também grato aos Coordenadores de Educação para a Saúde que colaboraram no desenrolar da recolha de dados e se mostraram sempre disponíveis para prestar todo o apoio possível. Agradeço igualmente a todos os professores e alunos pela gentileza de terem respondido aos nossos questionários.

Agradeço ainda ao Professor Doutor Duarte Vilar, à Professora Doutora Zélia Anastácio, à Mestre Lúcia Ramiro e ao Doutor António Filhó pelas sugestões, comentários, críticas e reparos prestados que se constituíram um valioso contributo para este trabalho.

Para finalizar, mas não menos importante, um profundo agradecimento aos meus pais pelo apoio e incentivo, ao meu irmão Fernando pelo saber ouvir e companheirismo e à minha namorada Marisa, alicerce emocional de todo o meu trabalho, pela ajuda, companhia e ânimo nos momentos de maior desalento.

RESUMO

Em Portugal a Educação Sexual (ES) em contexto escolar tem uma história legislativa de quase 30 anos, contudo a sua aplicação efectiva e generalizada tem um percurso muito curto e sinuoso.

No presente trabalho é nosso objectivo principal analisar o processo de implementação de ES nas escolas, à luz do proposto nas recentes alterações legislativas, partindo do ponto de vista dos seus actores principais – alunos e professores.

A investigação decorreu em três escolas do Algarve, sendo a nossa amostra constituída por 61 professores e 564 alunos. Os instrumentos que utilizámos para a recolha de dados foram dois questionários – um para professores, adaptado do QAAPES (Reis & Vilar, 2002), e outro para alunos. Foram ainda realizadas entrevistas aos professores Coordenadores de Educação para a Saúde de cada uma das escolas.

Os resultados que encontramos permitem-nos concluir que a ES é já uma realidade nas escolas por nós investigadas e para todos os seus alunos, embora a forma como está a ser levada a cabo ainda necessite de ser aprimorada, nomeadamente em aspectos como: descentralizar a intervenção apenas da vertente fisiológica; desenvolver os projectos de ES de cada um dos grupos-turma segundo a metodologia de trabalho de projecto; apostar em estratégias mais participativas que vão ao encontro dos interesses dos alunos; promover a interdisciplinaridade, uma vez que as áreas curriculares para além das Ciências e da Formação Cívica, também têm colaboração a prestar; apostar mais nas parcerias, nomeadamente com os profissionais de saúde e reforçar a participação e trabalho de parceria com os pais.

Concluimos também que a formação é um recurso fundamental para se melhorar a prestação dos professores, pois quando aquela aumenta os docentes demonstram mais conforto, atitudes mais positivas, estão mais predispostos para desenvolver sessões de ES e quando o fazem obtêm melhores resultados.

Palavras-chave: Educação Sexual, Escolas, Implementação, Professores, Alunos.

ABSTRACT

School Sex Education in Portugal has a legislative history of almost 30 years, however its effective and generalized application has a very short and winding journey.

In the present study our principal objective is analyzing the process of School Sex Education implementation, according to the proposed in the recent legislative changes, starting from the point of view of its main actors – students and teachers.

The research took place in three Algarve's schools, with a sample of 61 teachers and 564 students. For data collection we used two questionnaires – one for teachers, adapted from QAAPES (Reis & Vilar, 2002), and another for students. We also performed interviews with the Coordinators for Health Education teachers of each school.

The found results allow us to conclude that School Sex Education is already a reality in schools investigated by us and for all its students, however the way it is being carried out still needs to be improved, particularly in aspects such as: decentralize the intervention of only the physiological aspects; develop the School Sex Education projects in each class-group according to the project-work methodology; bet on more participatory strategies to meet student's interests; encourage an interdisciplinary approach, since the curriculum areas in addition to Science and Civics, also have to provide collaboration; bet more on partnerships, including health professional and increase participation and partnership work with parents.

We also conclude that formation is a fundamental resource to improve teacher's performance, because when that increases teachers demonstrate more comfort, more positive attitudes, get more predisposed to develop School Sex Education sessions and when they do it they get better results.

Key-words: Sex Education, Schools, Implementation, Teachers, Students.

INTRODUÇÃO

Façamos um pequeno exercício de imaginação. Não excessivamente fantasioso. Pensemos num país onde os índices de gravidez na adolescência e de infecções sexualmente transmissíveis (IST), com a SIDA à cabeça, são dos mais elevados a nível europeu. Onde a idade da primeira relação sexual coital é cada vez mais precoce; onde essas primeiras experiências sexuais acontecem muitas vezes associadas ao consumo de drogas e/ou álcool e, cumulativamente, sem nenhum tipo de prevenção. Imaginemos ainda, que em tal país os números da interrupção da gravidez têm aumentado nos últimos anos, havendo mulheres que o fazem repetidamente. A pílula do dia seguinte é usada como um vulgar método contraceptivo, havendo mulheres que a tomam duas ou três vezes durante um ciclo menstrual. Neste nosso país ilusório os números da violência doméstica, violência no namoro e abusos sexuais sobre crianças e jovens têm também crescido perigosamente nas últimas décadas.

Perante o cenário atrás traçado imaginamos um qualquer país onde certamente Educação Sexual (ES) seria um conceito desconhecido e como tal a sua ausência era notória. Seríamos levados a pensar na premência de medidas do poder político no sentido de colorir tão negro cenário. Obviamente implementando ES articulada entre a escola e as famílias.

Mas, e nestas estórias há sempre um mas, informam-nos que o tal país tem mesmo ES. Dizem que desde 1984 que ela é possível nas escolas. Será possível?! Acrescentam ainda que em 1998 e em 2009 voltou a ser legislado este assunto, tornando-a obrigatória. Contam-nos que apesar de tudo isto, tirando algumas experiências pontuais de professores com boa vontade e de algumas (poucas) organizações não governamentais, poucos se têm verdadeiramente interessado pelo assunto, pelo que a ES estava, em 2009, outra vez num ano zero!

Terminemos o mistério. Claro que o país atrás apontado corresponde, sem grandes exageros, a Portugal. País onde na ES, como em muitos outros assuntos, se é reactivo ao invés de pró-activo. País onde se apregoa o futuro, mas se continua agarrado aos brandos e tacanhos costumes. País onde um *Kit* sobre métodos contraceptivos, que tem no seu conteúdo um modelo de pénis de esferovite, ocupa várias páginas de jornais e minutos televisivos, sendo considerado uma aberração de teor altamente chocante, sobretudo para as crianças e jovens.

Este é o cenário onde se enquadra o presente trabalho – a implementação da ES em meio escolar. É um cenário algo cinzento, onde parece haver muito para reflectir e melhorar, e essa é a nossa grande motivação para eleição desta temática de investigação.

A análise à realidade social permite-nos constatar que em pleno século XXI, a ES é uma temática com uma história muito recente. Talvez possamos afirmar que a contenda, relativamente à sua utilidade e importância, entre um grupo mais conservador, próximo da Igreja Católica, e um grupo mais liberal, próximo do meio científico, foi ultrapassada, essencialmente face à crescente preocupação em torno do aumento dos números da gravidez na adolescência e ao advento e crescimento exponencial das IST.

Foi também amadurecendo, principalmente ao longo das últimas duas décadas, a ideia de que a ES não deve ser abordada desgarradamente, mas enquadrada na Educação para a Saúde (EpS). Esta ideia adveio da Carta de Ottawa (WHO, 1986) que definia o conceito de Promoção da Saúde como sendo *“o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar”* (p. 1). Na Carta de Ottawa reconhece-se que a saúde, a sua protecção e promoção, não dizem unicamente respeito ao sector - da saúde, mas que constituem uma actividade essencialmente intersectorial.

A discussão em torno do papel do papel activo da escola na ES, também foi, e continua a ser, um campo gerador de opiniões díspares, no entanto hoje é (quase) consensual que a escola desempenha um papel relevante, possibilitando aos estudantes ampliarem os seus conhecimentos na área da sexualidade e promoção de atitudes e comportamentos adequados e com menos risco (GTES, 2007b). Porém, a responsabilidade primordial cabe à família, pois esta é *“o espaço emocional privilegiado para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos saudáveis na área da sexualidade”* (GTES, 2007b, p.7). O Grupo de Trabalho da Educação Sexual (2007b) fez questão de realçar que nunca deve ser menosprezado o importante papel da família, pois a cooperação entre a escola e as famílias é uma vertente nuclear na ES.

Portugal é um dos países da Europa com mais infectados pelo VIH e outras IST. Em números de gravidez na adolescência, na UE apenas somos batidos pelo Reino Unido, e as primeiras relações sexuais surgem, muitas vezes, após consumo de álcool ou drogas. Pelo atrás exposto fica claro que é de extrema urgência uma efectiva aplicação da ES no nosso país. Acrescente-se ainda, que os estudantes há muito que reivindicam a ES, e que as associações de pais e encarregados de educação manifestam-se favoravelmente à sua aplicação.

Duarte Vilar, no ano de 1987, alertava que a inclusão da ES nos currículos escolares era ainda um tema polémico, objecto de pressão e negociação política. Quinze anos depois, Rodrigues e Fontes (2002) referiam que “o termo educação sexual é ainda hoje [2002] objecto de múltiplos entendimentos ao nível do seu significado, dos seus conteúdos, da sua eficácia e consequências” (p.178).

A primeira lei a contemplar a ES em meio escolar foi publicada em 1984 (Lei n.º 3/84) – Direito à Educação Sexual e ao Planeamento Familiar, no entanto os aspectos referentes ao planeamento familiar foram aprovados e a parte relativa à ES nunca foi regulamentada. Assim, o processo estagnou no início de 1985. Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), mencionava a ES, embora de maneira ligeira, enquadrando-a na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Em 1999 surge a Lei n.º 120/99 – reforço das garantias de acesso à saúde, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 259/2000.

Em Junho de 2005, através do Despacho n.º 19 737/2005, foi criado um grupo de trabalho (GTES) com o objectivo de proceder ao estudo e propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar. Este grupo de trabalho elaborou um relatório preliminar em Setembro do mesmo ano, aprovado pela Ministra da Educação através do Despacho n.º 25995/2005, que definiu os princípios orientadores do modelo de educação e promoção da saúde. O GTES continuou o seu trabalho, apresentando em Setembro de 2007 o seu relatório final.

As propostas do GTES estiveram na origem da promulgação da Lei n.º 60/2009, em Agosto de 2009, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. A sua regulamentação surgiria apenas em Abril do ano seguinte através da Portaria n.º 196-A/2010.

De facto, em termos legislativos, e apesar da existência de documentos legais visando a ES há mais de duas décadas, pelas mais diversas razões, ainda não foi efectivamente aplicada generalizadamente no nosso país.

Assim, é nosso objectivo geral investigar a forma como está a ser aplicada a ES, no 2º ciclo de três escolas do Algarve, analisando as actividades desenvolvidas, as dificuldades sentidas e os resultados obtidos na perspectiva de alunos e de professores.

De acordo com o objectivo apresentado o presente estudo encontra-se articulado em duas partes fundamentais. A parte I enquadra a revisão da literatura consubstanciando-se em dois capítulos.

No capítulo 1, intitulado Sexualidade, faz-se uma breve definição de conceitos e da história da sexualidade abordando a sexualidade na adolescência.

No capítulo 2, Educação Sexual, clarifica-se o conceito, objectivos, importância, modelos, programas, metodologias e actividades da educação sexual em contexto escolar. São ainda analisadas as participações dos pares, pais e professores na educação sexual. É igualmente traçado o trajecto histórico e o quadro actual da educação sexual em Portugal.

Na parte II procede-se ao estudo empírico, encontrando-se esta dividida em quatro capítulos.

No capítulo 3 faz-se a conceptualização da investigação empírica, centrada em aspectos como os objectivos do estudo, metodologia adoptada, desenho da investigação, constituição da amostra e instrumentos de recolha de dados, tratamento e análise dos mesmos.

O capítulo 4 é destinado à apresentação dos resultados obtidos, quer nos questionários, quer nas entrevistas.

No capítulo 5 procede-se à análise e discussão dos resultados obtidos.

No capítulo 6 apresentam-se as conclusões gerais do estudo, assim como as limitações que o estudo encerra, e se apontam algumas implicações e desafios para o futuro.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1. Sexualidade

“Estamos perante uma pergunta difícil de responder: o que é a sexualidade, esta realidade que tanto nos motiva e condiciona, que pode impedir de dormir o adolescente, transformar a vida do enamorado, levar o adulto a fazer loucuras, encher os cartazes dos nossos cinemas, ajudar a vender um produto, exercer violência sobre os outros ou fomentar vínculos afectivos extremamente fortes?” (López & Fuertes, 1999, p. 8)

1.1. SEXUALIDADE – DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

O Homem vivencia a sua sexualidade desde o período intra-uterino até à morte, é sempre um ser sexuado, e em nenhum momento da sua existência se encontrará isento dessa condição. Alves, Silva e Silva (2004) sintetizam que *“a condição da sexualidade humana é inevitável, inexorável e irremovível”* (p. 2).

Podemos acrescentar que da mesma forma que é humanamente impossível não comunicar, também é inerente à condição humana a impossibilidade de viver sem assumir uma determinada forma de expressar a sua sexualidade.

Sendo a ES a temática fulcral deste trabalho implica, antes de mais, a necessidade de clarificar o próprio conceito de sexualidade que como foi referenciado anteriormente é inerente à condição humana.

De acordo com López e Fuertes (1999) a sexualidade é uma realidade complexa que não pode ser definida a partir de uma só perspectiva, de uma só ciência ou de um conjunto de palavras. A sexualidade humana tem uma inegável dimensão biológica, pois todas as nossas células, órgãos e funções são sexuadas, pelo que a sexualidade está entranhada no biológico. Porém, não é possível conceber e definir a sexualidade apenas pela dimensão biológica, já que o nosso psiquismo, a nossa organização social e a nossa cultura são igualmente sexuados.

Em jeito de conclusão López e Fuertes (1999) explicam que para entender a sexualidade humana não basta apenas conhecer a anatomia e a fisiologia sexuais, pois é também necessário ter em conta a psicologia sexual e a cultura em que cada indivíduo vive.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta a seguinte definição de sexualidade - “é uma energia que motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; integra-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ser-se sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental” (Frade, Vilar, Alverca & Marques 2003, p. 16).

É possível, através desta definição e das palavras de López e Fuertes (1999), perceber que a sexualidade humana é uma realidade multifacetada, que apresenta, para além da sua componente biológica, uma dimensão psicológica, uma dimensão social, uma dimensão ética e uma dimensão emocional e afectiva. Em termos de finalidades da sexualidade elas passam obrigatoriamente pela reprodução, já que nos encontramos pré-definidos biologicamente neste sentido. No entanto, esta função não é a única nem forçosamente a mais importante, pois a sexualidade humana é também uma fonte de prazer, de comunicação, de afectos e bem-estar.

Podemos citar López e Fuertes que, poeticamente, referem que a sexualidade é definitivamente “uma fonte de amor à vida, de atitude positiva em relação a si mesmo, aos outros e às coisas” (1999, p. 11). Assim a sexualidade pode constituir-se como uma força que marca positivamente o sujeito e aqueles que com ele interagem ou, pelo contrário, representar uma faceta negativa do indivíduo e perturbar o grupo social em que está inserido. A sexualidade influencia e é influenciada pelas diversas experiências do indivíduo. Desta forma a sua ES e as experiências nesta área podem marcar o percurso de vida de um Ser Humano, dando-lhe a capacidade ou tornando-o incapaz de amar ou de ser amado. Por outro lado, afecta directa ou indirectamente, a saúde física e mental e condiciona a sua capacidade para ser feliz (López & Fuertes, 1999).

1.2. BREVE HISTÓRIA DA SEXUALIDADE

Da análise à literatura científica constata-se que não fará sentido traçar um enquadramento teórico da ES, umbilicalmente ligada à sexualidade, sem uma abordagem à história da sexualidade. Sem termos a pretensão de traçar uma intensiva e completa história da sexualidade, dado que não é esse o nosso objectivo, seguidamente iremos debruçar-nos sobre alguns factores principais, focados essencialmente no século XX – século onde ganhou carácter de disciplina científica como sexologia, pois parece-nos que conhecer a história é fundamental para compreender o presente e programar o futuro.

A sexualidade humana desde sempre despertou interesse e reflexão por parte de todos aqueles que lhe reconhecem um papel importante na saúde e bem-estar do Ser Humano. No entanto o termo ‘sexualidade’ apenas surgiu no século XIX e só no início do século XX é que passou a constituir objecto de estudo científico (Foucault, 1997).

Os primeiros estudos científicos sobre a sexualidade surgem no final do século XIX e princípio do século XX, utilizando critérios ainda pouco definidos e, sobretudo, bastante influenciados pelos códigos morais dominantes, nomeadamente os do período *Vitoriano*¹, caracterizados por princípios muito repressivos em termos de sexualidade (López & Fuertes, 1999; Vilar, 2003; Mottier, 2010).

Krafft Ebbing (1840–1902), considerado um dos pioneiros da Sexologia, escreve, em 1886, a obra *Psicopatia Sexual*, apresentando uma “*catalogação das formas de comportamento sexual consideradas patológicas*” (Vilar, 2003, p. 95). O trabalho de Ebbing deve ser analisado à luz da moral dominante, pelo que não é de estranhar que a homossexualidade e a masturbação fossem consideradas condutas patológicas. Ainda assim, ele é considerado o *predecessor* da Sexologia (López & Fuertes, 1999).

Os trabalhos de Freud (1856–1939) e Ellis (1859–1939) já estão enquadrados pelo denominado período do *liberalismo*, que sucedeu à *era vitoriana*, e sendo caracterizados como menos influenciados pela rigidez dos princípios religiosos. É com estes dois médicos, sobretudo com o segundo, que a Sexologia passa a disciplina científica (López & Fuertes, 1999).

¹ Designação adoptada ao longo reinado (1837-1901) da Rainha Vitória I em Inglaterra.

Havelock Ellis (1859–1939), médico e professor inglês, publicou a partir de 1896 cerca de 32 ensaios, reunidos em diferentes volumes e intitulados *Estudos sobre a Psicologia do Sexo*. Nestes estudos a sexualidade assume uma dimensão positiva, a masturbação e a homossexualidade não são consideradas como desvios ou doenças e reconhece o peso dos factores psicossociais na origem de algumas disfunções sexuais. Ellis foi também um defensor da ES na infância, pois acreditava que a história sexual infantil era muito importante no desenvolvimento futuro da pessoa. Teve grande influência nos estudos de Freud, como este reconhecerá (López & Fuertes, 1999).

A obra polémica de Sigmund Freud (1856–1939) que estuda, através da Psicanálise, os “*mecanismos internos da sexualidade no desenvolvimento psíquico global, nomeadamente na infância*” vem trazer um grande contributo para a compreensão da sexualidade humana (Frade et al, 2003, p. 14).

Ao longo das três primeiras décadas do século XX surge um movimento de ‘reforma sexual’ que defendia a necessidade de se fazer uma verdadeira revolução sexual fundamental para a revolução social. É neste movimento que se enquadra o *Sex-Pol*, dos anos trinta na Alemanha e Áustria e que tinha em W. Reich o seu mentor. Esta ‘revolução’ defendia o direito dos jovens à sexualidade e a obrigação da sociedade providenciar ES e contraceção, para que pudessem exercer tal direito sem correr riscos, (López & Fuertes, 1999; Frade et al, 2003; Mottier, 2010).

Estes movimentos vêm os seus trabalhos interrompidos pela 2ª Guerra Mundial, tendo sido continuados já nas décadas de 50 e 60, por Kinsey (comportamento sexual) e Masters e Johnson (pesquisas laboratoriais sobre o funcionamento sexual) (Frade et al, 2003; Mottier, 2010).

Outros autores debruçaram-se, ao longo do século XX, sobre o tema da sexualidade. Podemos destacar Bataille, Merleau-Ponty, Foucault, Sartre e Mancuse que analisam a sexualidade pelo prisma da Filosofia, do Existencialismo e da Ética, contribuindo assim para recolocar a sexualidade “no contexto da natureza profunda, da felicidade e da dignidade humana” (Frade et al, 2003, p. 15).

No final da década de 60 e anos 70, vários movimentos sociais, nomeadamente movimentos feministas, juvenis e homossexuais, trouxeram a discussão de temas como a liberalização do aborto, a igualdade de género, o direito à contraceção e os direitos das minorias sexuais para a opinião pública, tendo a sexualidade humana deixado de ser algo obscuro e

proibido, para passar a ter valor próprio e uma dimensão, assumidamente, positiva (Frade et al, 2003; Vilar, 2003; Mottier, 2010).

De assinalar que em Portugal é Egas Moniz quem publica, em 1913, a obra *A Vida Sexual* onde os comportamentos sexuais são objecto de uma abordagem científica. De referir que a “sexologia do início do século constituiu o primeiro corpo estruturado de considerações de ordem científica que reconhece claramente o valor da sexualidade na natureza e nos comportamentos humanos”, (Vilar, 2003, p. 95) apesar de ainda apresentar traços do paradigma do final do século XIX. Por exemplo, em relação à masturbação, Egas Moniz apresenta-a como sendo um comportamento natural.

1.3. A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Não há estrelas no céu a dourar o meu caminho,
 Por mais amigos que tenha sinto-me sempre sozinho.
 (...)
*A primavera da vida é bonita de viver,
 Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover.*
 (...)
*Mãe, o meu primeiro amor foi um trapézio sem rede,
 Sai da frente por favor, estou entre a espada e a parede.
 Não vês como isto é duro, ser jovem não é um posto,
 Ter de encarar o futuro com borbulhas no rosto.*
 (...)

Rui Veloso & Carlos Tê – “Não há estrelas no Céu” (1990)

1.3.1. PRÉ-ADOLESCÊNCIA

A pré-adolescência é normalmente caracterizada como sendo a primeira etapa da adolescência, compreendida entre os 10 e os 12 anos. É nesta fase que se inicia a puberdade e como tal tem algumas características a nível social diferentes das restantes fases da adolescência (López & Fuertes, 1999; Frade et al., 2003).

Na pré-adolescência, as grandes alterações que acontecem ao corpo são vivenciadas de formas diferentes pelos jovens, porém vergonha, timidez, pudor e até alguma ansiedade são sentimentos que podem surgir, quer em casa face a pais e irmãos, quer na escola junto dos colegas e professores. Estes sentimentos são muito comuns, mas compreensíveis face às alterações biológicas e psicológicas que vão acontecendo diariamente ao adolescente. A vivência da sexualidade nesta fase é associada a fantasias eróticas e sonhos. A necessidade crescente da expressão sexual é satisfeita pelo auto-erotismo, que passa pela masturbação, normalmente associada a alguém desejado (Frade et al., 2003).

Diversas são as alterações ao nível biofisiológico e psicológico que se iniciam na pré-adolescência e que serão abordadas no ponto seguinte.

1.3.2. ADOLESCÊNCIA

Neste nosso trabalho importa-nos clarificar, sinteticamente, as principais características de um período que marca a transição entre a criança e o adulto, a que se dá o nome de adolescência. Para López e Fuertes (1999) a adolescência é “um período da vida na qual se produz um confronto de alterações biofisiológicas, psicológicas, intelectuais e sociais que situam o indivíduo perante uma nova forma de se encarar a si próprio e tudo o que o rodeia” (p. 83). Tem início com a puberdade e o seu fim é difícil de delimitar, pois está dependente de vários factores.

Muitos são os investigadores que referem que as mudanças profundas e geralmente rápidas que acontecem na adolescência acarretam uma certa dose de crise, o que implica readaptações, que muitas vezes o adolescente tem dificuldade em assimilar, pelo que a ansiedade, as dificuldades em se auto-definir e as preocupações com a aparência física fazem parte da vida dos adolescentes. Porém, estas mudanças ocorrem num específico contexto sociocultural que, no dizer de López e Fuertes (1999, p. 83), “potencia e aumenta essa crise inerente à adolescência”. Ainda a este respeito, Sprinthall e Collins (1999) referem que a sexualidade na adolescência começa com a biologia, mas termina com a cultura, ou seja os factores biológicos tem um papel importante, mas o papel principal acaba por estar relacionado com factores sociais.

Efectivamente, a adolescência é um período onde ocorrem inúmeras mudanças biofisiológicas, psicológicas e sociais, que caracterizamos, de forma reduzida, seguidamente.

Assim, ao nível das **mudanças biofisiológicas**, estas têm início com a puberdade onde acontece um conjunto de mudanças fisiológicas gerais, como o aumento da estatura e do peso, e mudanças ligadas à sexualidade que conduzirão à maturação das gónadas que tornarão possível a reprodução.

O início da puberdade é muito variável, mas normalmente nas raparigas acontece entre os 9,5 e os 14,5 anos, já nos rapazes tem lugar entre os 10,5 e os 16 anos (Frade et al. 2003).

Nos rapazes um dos primeiros marcos da puberdade é o crescimento do tamanho dos testículos e do escroto. Pouco depois surgem os pêlos púbicos, e cerca de um ano mais tarde tem início o crescimento longitudinal do pénis. Nesta altura também surgem os pêlos nas axilas e um pouco mais tarde no resto do corpo. Os testículos iniciam a produção de esperma, pelo que acontecem as primeiras ejaculações, geralmente associadas aos *sonhos molhados* (Sprinthall & Collins, 1999; López & Fuertes, 1999; Frade, et al., 2003).

O *pulo da puberdade* também é uma mudança importante, que consiste num aumento rápido da estatura dos rapazes por volta dos 13 anos. No entanto, modificações ao nível da voz, cutâneas, musculares e ósseas são igualmente características desta etapa (Sprinthall & Collins, 1999; López & Fuertes, 1999).

Nas raparigas o primeiro sinal da puberdade é o aparecimento do *botão mamário* - pequeno montículo que surge em consequência do desenvolvimento do tecido mamário sub-aureolar. Paralelamente surgem os pêlos nas axilas e na púbis. Os ovários, o útero e as trompas desenvolvem-se rapidamente. A vagina aumenta de tamanho, as suas paredes alargam e engrossam. A vulva torna-se mais rosada e húmida, os grandes lábios aumentam de tamanho, os pequenos lábios ficam menos salientes e o clítoris é dotado de mais vasos sanguíneos (Sprinthall & Collins, 1999; López & Fuertes, 1999).

Surge a primeira menstruação ou *menarca*, em média, aos 12 anos, embora o seu aparecimento possa estar dependente de muitos factores. Inicialmente as menstruações acontecem diferentemente até à regulação do ciclo ovulatório (López & Fuertes, 1999).

Também acontece nas raparigas o *pulo*, só que mais cedo, em média, por volta dos 12 anos. Outras mudanças como a quantidade e distribuição do tecido adiposo, alargamento das ancas e modificações ao nível da voz, cutâneas, musculares e ósseas são características desta fase (López & Fuertes, 1999).

É importante não esquecer que todos estes fenómenos são desencadeados por alguns factores não hormonais, mas essencialmente por factores neuro-hormonais, que não iremos aprofundar neste trabalho, no entanto convém destacar que as hormonas responsáveis pelas mudanças atrás registadas, também são responsáveis por um aumento do desejo sexual e das sensações eróticas em tudo semelhantes ao padrão da resposta sexual do adulto (Sprinthall & Collins, 1999; Frade, et al., 2003).

Ao nível das **mudanças psicológicas** este período é marcado pela aquisição, a nível intelectual, de uma nova forma de pensamento que possibilita ao adolescente passar do concreto para o abstracto. Esta passagem permite-lhe uma nova compreensão da realidade e uma nova relação consigo próprio e com os outros. Passa também, a ter a capacidade de reflectir sobre os seus pensamentos, comprometendo-se com determinados ideais e valores (López & Fuertes, 1999, Vaz et al. 1996).

Ao nível das **mudanças sociais**, elas estão essencialmente associadas à capacidade de integração no grupo de pares e no mundo dos adultos. O grupo de pares começa por ser unissexual para lentamente passar a ser um grupo misto. A sua importância vai sendo crescente ao longo da adolescência, quer enquanto veículo de normas e valores, quer enquanto guardida e apoio perante possíveis conflitos com os adultos. Desta forma, o grupo de pares é uma referência na construção da identidade própria. A integração no mundo dos adultos, dos quais se destaca a família, não perde importância nesta fase, apenas acontece que o grupo de pares ganha consideração, pelo que muitas vezes se considera a existência de ruptura entre estes dois grupos, o que não corresponde à realidade a menos que a família deixe de fornecer modelos válidos (López & Fuertes, 1999). Sprinthall e Collins (1999) referem que a influência social no desenvolvimento sexual na adolescência pertence à “prescrição social” (p. 449), que é um conceito que engloba as expectativas aprendidas e o significado social associado a determinados modelos de actividade sexual.

Decorrente deste conjunto complexo de mudanças biofisiológicas, psicológicas e sociais as primeiras relações amorosas começam a acontecer, embora de carácter fugaz, nas quais a experimentação sexual acontece, quer seja através de carícias, beijos ou relações sexuais com ou sem penetração. A experimentação sexual assume, por vezes, contacto íntimo no grupo de pares do mesmo sexo, que significa a descoberta de si mesmo através do efeito espelho. Comportamentos de isolamento, diários, adoração de ídolos são também característicos desta fase,

normalmente associadas ao auto-conhecimento. Outra expressão da sexualidade na adolescência é o *petting*, que pode ir desde abraços, beijos carícias entre pares do mesmo grupo até contactos mais íntimos com as partes genitais (Vaz et al., 1996).

A relação sexual coital é também uma das formas de expressão sexual de uma etapa mais avançada da adolescência, pese embora a idade média desta tenha diminuído nos últimos anos, visível por exemplo no *Global Sex Survey*² de 2005, onde os jovens de 41 países, incluindo Portugal, com idades entre 25 e 34 anos referem a primeira relação sexual, em média, aos 17,9 anos, enquanto os jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 20, relatam a primeira experiência sexual, em média, aos 16,3 anos. Estas primeiras relações sexuais, normalmente dão-se de forma não programada, fazendo parte da ânsia de vivenciar e experimentar tão características dos adolescentes, no entanto este enquadramento dificulta a utilização de medidas seguras de contracepção (Vilar et al., 2003).

De todas as mudanças que se processam ao longo da adolescência, o aumento do impulso sexual, acompanhado de sentimentos e ideias novas e muitas vezes estranhos, é dos mais característicos. Tanto para os rapazes como para as raparigas, uma das tarefas mais difíceis de realizar, nessa altura, é a de lidarem com a sexualidade nascente e ajustarem-na ao seu sentido de identidade e aos seus valores, sem conflitos ou ansiedades excessivos (López & Fuertes, 1999).

As mudanças físicas que vêm acontecer no seu corpo, as ideias novas que lhes chegam à mente, os sentimentos e impulsos que experimentam, confundem-nos. Os pais, os professores e os amigos podem ajudar ou dificultar o ajustamento a essas mudanças e podem também influenciar no sentido de se tornarem motivo de orgulho ou uma fonte de confusão e ansiedade (López & Fuertes, 1999).

Os jovens querem e têm direito a receber informação correcta sobre questões práticas como relações sexuais, concepção, gravidez e controlo de natalidade mas, e talvez sobretudo, querem saber como integrar o sexo com os outros valores e como se devem relacionar de forma mutuamente compensadora e construtiva com indivíduos do seu próprio sexo e do sexo oposto. Este direito dos jovens só pode ser efectivado com recurso a uma efectiva implementação da ES em meio escolar, a que aludiremos no capítulo seguinte.

² Durex, Give and Receive – 2005 Global Sex Survey Results. Acedido a 24 de Junho de 2010 em <http://web.archive.org/web/20080216080708/http://www.durex.com/cm/gss2005result.pdf>

Capítulo 2. Educação Sexual

“Não creio que exista uma única boa razão para recusar às crianças as explicações exigidas pela sua sede de saber, a não ser que a intenção do educador seja apagar, o mais cedo possível, toda a tentativa da criança em pensar com independência, para dar vantagem a uma ‘honestidade’, que pode ser muito querida e, então, para conseguir isso, nada ajudará mais o educador do que enganar a criança no plano sexual e intimidá-la no plano religioso.” (Freud, 1907, citado por Cruz, 2010, p. 54)

2.1. EDUCAÇÃO SEXUAL – O QUE É?

Sendo a Educação Sexual a temática fulcral do presente trabalho é importante delimitar o respectivo conceito, ou seja, perceber de que forma é entendido por diversos autores, qual a sua abrangência e quais os aspectos com que está directamente relacionado.

Começaremos por afirmar que o conceito educação em termos etimológicos provém de *educatio* de *educare* que significa alimentar ou criar. No dizer de Jacques Ulmann (2001), a educação consiste numa acção exercida por um Ser Humano sobre outro Ser Humano, mais frequentemente de um adulto sobre uma criança, para permitir ao educado a aquisição de certos traços culturais como os saberes ou maneiras de agir, tanto técnicas, como morais, que os costumes, o sentimento ou uma convicção reflectida consideram desejáveis.

Podemos ainda acrescentar que a educação é um processo inerente a qualquer sociedade e aos grupos que a constituem, sendo que a educação escolar é apenas uma das suas vertentes. Normalmente a educação é um processo único que incorpora a educação formal, a educação não formal e a educação informal. “Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma

certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.” (Afonso, 1989, p. 88)

A definição de educação que apresentámos, quando aplicada ao campo da sexualidade origina o que vários autores denominam ‘Educação Sexual’.

Para o GTES (2005) ES é o processo através do qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual. Este grupo de trabalho também a designou de Educação para a Sexualidade.

Frade e colaboradores (2003) referem-na como sendo um “conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva (p. 13).”

Duarte Vilar (2003) define o conceito de ES como sendo “uma intervenção do tipo profissional, portanto intencional, dirigida a diferentes grupos-alvo, e que aborda um conjunto de temáticas ligadas às atitudes, práticas e conhecimentos na esfera da sexualidade humana” (p. 11).

As orientações ministeriais em vigor (Portaria n.º 196-A/2010) integram a ES na EpS uma vez que esta assenta num conceito de abordagem semelhante, que tem por fim a promoção da saúde física, psicológica e social. Este conceito tem subjacente a ideia de que a informação permite identificar comportamentos de risco, reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção. Assim a EpS, e por inerência a ES, segundo o preceituado na Portaria atrás referida, têm como principais propósitos informar e consciencializar cada jovem acerca da sua própria saúde e que estes adquiram de competências no sentido de uma progressiva auto-responsabilização.

Segundo o documento *International Guidelines on Sexuality Education* (2009) da Unesco a ES deve ser apropriada à idade, culturalmente sensível, abrangente, tem de incluir programas que prestem informações cientificamente precisas, realistas e sem pré-julgamentos. Deve dar oportunidade para que os jovens explorem as suas atitudes e valores, e para a prática de tomada de decisões que permitam fazer escolhas informadas sobre a sua vida sexual. Estes programas têm de respeitar a diversidade de crenças e valores das comunidades, complementar e ampliar a ES que as crianças recebem das famílias, grupos religiosos e comunitários e profissionais de saúde.

Sintetizando, está presente nas várias definições de ES, que esta deve ser intencional, continuada, organizada e abrangente de forma a integrar as várias dimensões da sexualidade que identificámos no ponto anterior deste trabalho.

2.2. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Frade e colaboradores (2003) referem que “todos fazemos ES e todos t(iv)emos uma ES, porque somos seres sexuados e objecto de um processo educativo desde que nascemos até que morremos” (p. 8). No entanto, como os mesmos ressaltam é necessário ter uma preparação básica para o envolvimento em programas de ES.

Para percebermos a afirmação anterior é importante referir que se faz sempre ES, mesmo quando não programada, pelo que é importante distinguir as três diferentes formas que esta pode assumir. Assim, segundo Vaz e colaboradores (1996) e López Sanchez (1990) a ES pode ser **informal, formal ou não formal**.

A ES **informal** da sexualidade (também designada incidental) decorre durante todo o desenvolvimento humano e é determinada por experiências do quotidiano. Representa uma forte influência a vinculação aos modelos sexuais proporcionados pelos pais e familiares, contribuindo para um estreitamento de relações psico-afectivas. É na família que surgem as bases das atitudes sexuais muito embora possam sofrer a influência das constantes mudanças socioculturais. Normalmente, na ES informal há sempre um vínculo ao modelo de sexualidade dominante, condicionando-se valores, conhecimentos e comportamentos sexuais.

A ES **formal e não formal** (também designadas de intencionais) referem-se a “processos de aprendizagem sistemática desenvolvidos por profissionais” (Vaz et al. 1996, p. 21) que se desenvolvem em contexto escolar. A formal assume uma integração curricular sendo os professores os seus principais agentes. A não formal desenrola-se através de actividades extracurriculares ou em paralelo à formal tendo a colaboração de profissionais de saúde e outras entidades credenciadas para tal.

De assinalar que sempre que no presente trabalho nos referirmos a ES estamos a referir-nos ao processo educativo de ES formal atrás definido, no entanto é importante referir, como o fez o GTES (2005, p. 7), que “no processo global de ES, é inevitável o entrecruzamento da aprendizagem formal e informal, facto que todos os programas deverão ter em conta, procurando a síntese possível.” Porém, é preciso notar que a ES, na sua vertente informal e espontânea que existe sempre e em toda a parte, não é, muitas vezes, suficiente, esclarecedora e eficaz.

Actualmente, a ES formal reúne consenso generalizado, essencialmente porque políticos, especialistas na matéria, professores e toda a comunidade em geral perceberam que ela é necessária, fundamental e urgente para que os jovens tenham uma vivência mais informada, consciente e gratificante da sua sexualidade. Podemos afirmar à semelhança de Ramiro, Reis e Matos (2008, pp. 223-224) que “a promoção de uma atitude positiva face à sexualidade é uma das competências mais importantes a desenvolver pelos adolescentes.”

Se dúvidas restassem quanto à importância da ES, basta pensarmos nas gravidezes indesejadas, início precoce da actividade sexual, SIDA e outras IST, abuso sexual, mas também na manutenção do sexismo e na discriminação do que se afasta da “norma”, para percebermos que a sexualidade humana, sendo um conceito tão complexo e abrangente, exige uma abordagem de cariz educacional que ultrapasse a simples transmissão de conhecimentos.

Neste trabalho temos como objecto de estudo os jovens e adolescentes, que são um grupo com características próprias, como de resto já se referiu, porém algumas dessas características levam a que sejam considerados um grupo de risco.

Refira-se que também Vilaça (2006) refere que “a nível do comportamento sexual, os adolescentes e jovens adultos estão vulneráveis a atitudes e à realização de comportamentos sexuais que não são compatíveis com a sua saúde sexual, nomeadamente, com os seus valores ou projecto de vida futuro”(p. 8). Assim, faz todo o sentido que os jovens sejam alvo de ES na escola, na medida em que esta poderá contribuir para um *empowerment* que fará a diferença na altura de tomar decisões, que se pretende que sejam responsáveis ao longo de toda a vida (Frade et al., 2003; GTES, 2005, 2007b; Ramiro, Matos & Vilar, 2008).

Vilaça (2006) apresenta um extenso conjunto de factores que tornam os jovens um grupo de risco, que expomos, de forma resumida, seguidamente:

a) Os pares que de acordo vários estudos (Nodin, 2001; Ferreira & Vilar, 2009) são a principal fonte de informação, muitas vezes têm em comum a inexperiência e baseiam os seus

comportamentos em conhecimentos imprecisos, o que conduzirá a dificuldades nas primeiras experiências sexuais e de comunicação entre parceiros;

b) É uma característica da adolescência, a adoção de comportamentos de risco pois encontram-se numa fase de desenvolvimento em que as suas capacidades cognitiva e social estão em maturação; a capacidade do adolescente para ponderar o seu futuro, para antecipar as consequências e decisões vai aumentando ao longo da adolescência (Brooks-Gunn, Boyer & Hein, 1988, citados por Vilaça, 2006);

c) Muitos adolescentes avaliam o risco dos seus parceiros sexuais baseando-se única e exclusivamente na aparência física, desconhecendo a sua história comportamental e a possibilidade de apresentarem alguma IST;

d) A maior parte dos jovens infectados pelo VIH não o sabe e, pelo conhecimento que existe baseado em estudos do comportamento sexual na adolescência, tem probabilidade de involuntariamente continuar a transmitir o vírus a outros parceiros (Hein, 1992, citado por Vilaça, 2006);

e) Muitas vezes os adolescentes abusam de substâncias (álcool e drogas) antes de encontros sexuais o que fará aumentar a probabilidade de assumirem comportamentos de risco;

f) Muitos adolescentes acreditam na velha máxima ‘só acontece aos outros’, pelo que se julgam imunes a acontecimentos negativos e, por isso, sentem-se invulneráveis à SIDA e não tomam precauções para evitar esta infecção. Também é característico terem o risco como um valor, pois não querem parecer menos aventureiros que os seus pares;

g) Em meios sociais onde imperam normas anti-prevenção, o facto do jovem querer ter sexo seguro, leva a que seja visto como possível portador de IST;

h) A evolução biofisiológica e a maturação psicológica permitem à maior parte dos jovens aceder à experiência sexual, no entanto a nossa sociedade ainda impede o acesso aos recursos necessários ao exercício desta experiência de forma responsável, pois é ambivalente entre a permissão e a negação. Esta dualidade proibição *versus* anuência leva Félix Lopez (2010), especialista na temática, a concluir que os valores que estamos a incutir nos jovens de hoje estão a torná-los mais furtivos no relacionamento sexual.

No entender de Vilaça (2006) as características atrás apontadas em conjunto com as características biopsicosociais dos adolescentes levam a que a ES seja imprescindível na escola.

Kirby (2001) também fez um levantamento de razões que levam um adolescente a adoptar comportamentos de risco face à sexualidade, e identificou mais de uma centena, tais como factores económicos, características da comunidade, estrutura familiar, influência dos pares, características biológicas, relação com a escola, perturbações emocionais, crenças e atitudes sobre sexualidade, entre outros. Estes factores, obviamente devem ser trabalhados no âmbito da promoção da ES.

Até aqui mencionámos um conjunto de factores que levam a que os jovens sejam considerados um grupo de risco, sem no entanto particularizar a realidade portuguesa. O GTES (2007b) caracterizou essa mesma realidade afirmando que “num país com elevada prevalência de IST, com destaque para a infecção pelo VIH, a patologia do colo do útero; onde a taxa de gravidez adolescente, sobretudo nas idades mais jovens, contínua elevada e constitui um factor de risco psicossocial a ter em conta; e onde as primeiras relações sexuais ocorrem muitas vezes, após a utilização de álcool ou drogas, não raro associadas a outros comportamentos de risco”, concluindo que face a este quadro se “torna imprescindível a ES em meio escolar”, ressaltando que esta deve complementar o “papel educativo das famílias” (p. 8).

Há ainda um outro conjunto de factores que transformam a escola num dos cenários mais importantes para a implementação da ES: o tempo que os adolescentes passam na escola; a escola é um dos locais privilegiados da relação dos adolescentes com os seus pares; e o papel educativo e formador da escola, que como tal deve possibilitar aos estudantes um incremento dos seus conhecimentos na áreas da sexualidade e a promoção de atitudes e comportamentos sem risco.

Importa ainda salientar que a facilitação no acesso à informação, por si só, não faz a ES. Neste sentido, ganha especial relevo a acção educativa da escola que ajudará os jovens a processar, seleccionar e contextualizar todas as informações que recebem no seu quotidiano.

Apesar de todos os factores atrás mencionados continua a haver quem questione se a ES não será uma maneira de incentivar ou promover a actividade sexual precoce. De facto este é um dos receios mais comuns, porém infundado, pois segundo vários estudos e revisões de estudos nacionais (Almeida et al, 2004; Silva, 2006; Sousa et al, 2007; Ferreira & Vilar, 2009) e internacionais (Kirby & Brown, 1996; Johnson et al, 2003; Poobalan et al., 2009; UNESCO, 2009) a ES na escola leva a que os jovens que frequentaram esse tipo de acções iniciem, em média, a actividade sexual um pouco mais tarde, para além de terem recebido informação acerca da redução de comportamentos de risco e de aumento de comportamentos preventivos nesta área. Por exemplo, Ferreira e Vilar (2009) num estudo onde inquiriram 2621 jovens, concluíram que a ES

não antecipa o início das relações sexuais, podendo ser um factor que leva ao seu adiamento; diminui alguns aspectos negativos na vivência das relações sexuais, proporcionando uma vivência mais gratificante das mesmas; e está positivamente associada a alguns comportamentos preventivos e a uma capacidade de pedir ajuda, quando necessário.

A Unesco no documento *International Guidelines on Sexuality Education* (2009) efectuou uma revisão de 87 estudos de todo o mundo sobre implementação de ES. Concluiu que esta poderá contribuir para: a) aumento dos conhecimentos sobre questões sexuais, como HIV, outras IST, gravidez e métodos de prevenção; b) melhor percepção de riscos (p.e. HIV, IST e gravidez); c) incremento de valores pessoais sobre a actividade sexual e abstinência; d) percepção das normas do grupo de pares; e) desenvolvimento da auto-eficácia para recusar relações sexuais e usar preservativos; f) intenção de se abster de relações sexuais desprotegidas ou restringir a actividade sexual ou número de parceiros; g) melhoramento da comunicação com os pais ou outros adultos e, potencialmente, com os parceiros sexuais.

No entanto, apesar do que foi aludido é necessária ponderação, pois para avaliar programas de ES é preciso que eles sejam desenvolvidos de forma consistente, continuada e harmonizada entre os vários actores educativos, algo que ainda parece não acontecer em parte das escolas do nosso país, pelo que fará sentido alinhar pela posição de Sousa e colaboradores (2007) quando afirmam que a participação em programas de ES pode originar “transformações aparentemente subtis de comportamento” (p. 43), que apesar de subtis poderão fazer toda a diferença na vivência responsável, saudável e gratificante da sexualidade.

Porém, não podemos olvidar os resultados desastrosos de um sistema de ensino e de uma cultura de “evitamento” relativamente à sexualidade, pois trata-se do contexto vivido e vivenciado por quase todos nós, e do qual a única conclusão a retirar é que o caminho a trilhar terá de ser, obrigatoriamente, diferente.

Ainda no seguimento da cultura de “evitamento” atentemos no seguinte exemplo, que consideramos paradigmático: o Estado do Texas, um dos mais conservadores do E.U.A., tem uma taxa de gravidez adolescente muito elevada (a mais elevada do país), tem médias de comportamentos sexuais de risco e precocidade no início de actividade sexual superiores à média dos estudantes do resto do país. É um cenário extremamente negativo, mas para o qual investigadores apontam uma razão. Segundo um estudo da *Texas Freedom Network* (Wiley & Wilson, 2009) descobriu que apenas 4% das escolas têm programas de ES. Além disso, o estudo

mostrou que há muitos programas de ES que dão informação errada aos adolescentes. Em alguns casos, os programas acentuam apenas a opção da abstinência. Noutros, é dito, subtilmente, que a culpa da gravidez precoce é da rapariga.

Face ao que foi exposto em consonância com o postulado pela UNESCO, pela UNICEF e pela OMS, que a ES em contexto escolar é crucial e a sua efectiva implementação deve ser urgente. A escola não pode esquecer o importante papel que tem na formação de crianças e jovens, para os quais a ES é uma necessidade e um direito.

2.3. OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Os objectivos da ES estão relacionados com o conceito de sexualidade, assim ela deve ter como propósito a integração harmoniosa das diversas facetas da sexualidade humana, promovendo a aquisição de uma postura responsável, flexível e gratificante de crianças e jovens enquanto seres sexuados. Na procura destes intentos pretende-se uma abordagem o mais universal possível, que não se limite à mera instrução e transmissão de conhecimentos na área da anatomia e fisiologia, mas que também, não se encontre limitada exclusivamente aos afectos.

Socorrendo-nos do importante trabalho do GTES (2005, p. 6) podemos afirmar que a ES tem como objectivo capital o “desenvolvimento de competências nos jovens, de modo a possibilitar-lhes escolhas informadas nos seus comportamentos na área da sexualidade, permitindo que se sintam informados e seguros nas suas opções”.

Os mesmos autores complementam que ela tem por intento “não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e as IST, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica”. (2007a, p. 9)

Se pensarmos numa perspectiva a longo prazo, a ES deve contribuir para a tomada de decisões responsáveis na área da sexualidade ao longo de toda a vida (GTES, 2005).

Em termos legislativos, a Lei n.º 60/2009, definiu onze finalidades que devem nortear a ES em contexto escolar. A regulamentação desta lei, através da Portaria n.º 196-A/2010, definiu os

objectivos mínimos, que no **2º ciclo** (5º e 6º anos) estão relacionados com temáticas como as alterações biológicas e emocionais da puberdade, respeito pela diversidade, igualdade de género, fisiologia e morfologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino, compreensão do ciclo menstrua e ovulatório, planeamento familiar, prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas e dimensão ética da sexualidade humana. No **3º ciclo** (7º ao 9º anos) os conteúdos passam pela fisiologia geral da reprodução humana, sensibilidade da sexualidade humana, métodos contraceptivos, compreensão do ciclo menstrua e ovulatório, conhecimento e prevenção das IST, conhecimento e compreensão das taxas de gravidez na adolescência e aborto, prevenção da violência e abuso físico, parentalidade num quadro de saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável e dimensão ética da sexualidade humana.

Sintetizando podemos afirmar que a ES em termos globais deve ter como finalidades educar para a ternura, para o prazer, para a partilha de afectos, para a aceitação do próprio corpo, para a igualdade, para a tolerância, para a auto-estima, para o auto-conhecimento, para a comunicação, para a criação de laços afectivos, para a assertividade, para o amor, para a felicidade.

2.4. MODELOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

O conceito de ES tem ao longo da história, essencialmente do último século, sofrido alterações um pouco associadas às diferentes visões da sexualidade que, por sua vez, foram sendo resultado de diferentes fases históricas caracterizadas pelas ideologias, condições sócio-económicas, avanços científicos e valores dominantes. Como consequência desta evolução foram surgindo diferentes modelos que se caracterizaram por terem distintos quadros de valores orientadores das práticas educativas, diferentes conteúdos e metodologias pedagógicas. (Vaz et al., 1996; Vilaça, 2006)

Sanchez (1990; 2002, citado por Vilaça, 2006) analisou as diferentes práticas educativas formais de ES, dentro ou fora do âmbito escolar, tendo em consideração os factores económicos, sociais e ideológicos em que essas práticas estavam alicerçadas e a história da sexologia, propondo

quatro modelos que explicam a evolução da ES: modelo de risco, modelo moral, modelo transformador revolucionário e o modelo compreensivo democrático cujos princípios fundamentais são apresentados na tabela que se segue.

Tabela 1. Modelos de ES (adaptado de Sanchez, 2002, citado por Vilaça, 2006, p. 114 e 115).

	Modelo de risco	Modelo moral	Modelo transformador revolucionário	Modelo compreensivo democrático
Origem	Reacção face aos problemas de saúde Prevenção da infecção pelo VIH/SIDA. Prevenção da gravidez.	Reacção face às mudanças sociais que se opõem à moral dominante. É a resposta das várias Igrejas.	Anos 30, associado aos movimentos universitários e aos movimentos feministas.	Associado ao paradigma educativo democrático e ao conceito holístico de saúde.
Fundamentação	Tem subjacente o realismo profissional e a neutralidade moral.	Tem subjacente uma visão religiosa do mundo e da sexualidade. Valoriza a ética e o papel dos pais.	Tem subjacente os direitos sexuais para todos e a visão positiva da sexualidade, mas o objectivo é a revolução sexual social.	Tem subjacente a inviolabilidade da vida humana, a liberdade e integridade do indivíduo, a igualdade da dignidade de todos os seres humanos e a igualdade de géneros.
Objectivos	* Evitar os problemas de saúde associados à sexualidade. * Evitar custos económicos e sociais. * Evitar o caos hospitalar. * Evitar o alarme social. * Evitar o sofrimento.	* Preparar para o matrimónio e a família. * Fazer uma educação moral. * Promover a castidade * Aprender a dizer “não” às relações sexuais.	* Promover a aceitação de qualquer manifestação sexual, incluindo o prazer e as diferentes formas de o obter. * Promover a liberdade individual e a ausência de juízos de valor moral sobre os comportamentos sexuais.	* Promover a visão da sexualidade como uma parte integral da vida humana, vista como uma fonte de felicidade e de prazer no relacionamento com outro indivíduo. * Habilidades sociais para viver a sua própria sexualidade e tomar decisões sobre o seu próprio comportamento sexual, nomeadamente na recusa da coerção sexual.
Aspectos positivos	* O realismo profissional. * A necessidade de intervir. * Chegar a todos de forma rápida. * Não ser moralista.	* O papel dos pais. * A importância da ética.	* Crítica à moral dominante num contexto de mudança histórica. * Defesa do direito à sexualidade. * Defesa dos direitos das minorias.	* A necessidade de agir para modificar as determinantes da saúde sexual. * O papel dos colegas, pais e restante comunidade. * A importância da ética * Visão holística da saúde sexual.
Aspectos negativos	* Não é educativo porque não educa positivamente para a sexualidade, associa a sexualidade a perigo. * É muito directivo. * Tem um efeito temporal, dado o seu carácter publicitário.	* Falta de informação sobre a fisiologia do prazer. * Não informa sobre contracepção, práticas de risco e práticas seguras, salvo a abstinência * O modelo é muito doutrinário e directivo.	* Muito combatente e directivo * Muito doutrinário com grandes tópicos * Pressão implícita e explícita a favor da actividade sexual dos adolescentes * Negar os pais.	

Um pouco à semelhança de Sanchez, Vaz e colaboradores (1996) definiram quatro modelos de ES, que apesar de nomes diferentes, no essencial são correspondentes. Assim, segundo Vaz e colaboradores os modelos são os seguintes:

a) Modelos impositivos conservadores - veiculam normas de comportamento sexual rígidas, baseadas em razões de ordem religiosa ou ideológica e regras de conduta limitativas das decisões pessoais. A sexualidade tem um carácter negativo, sendo apenas aceite com fins reprodutivos. Não aceitam os comportamentos homossexuais, a masturbação e o erotismo.

b) Modelos de ruptura impositivos - a ES é vista como uma forma de libertação da pessoa e resposta à repressão social. Ocorrem em diferentes épocas da História (anos 30, movimento *Sex-Pol* e décadas de 60 e 70) associados a movimentos juvenis, intelectuais, certos grupos políticos ou mesmo a grupos minoritários como os *gays* e tiveram um importante papel na crítica à moral sexual tradicional. Estes modelos caracterizam-se por adoptarem leituras da sexualidade baseadas apenas nos seus princípios político-ideológicos.

c) Modelos médico-preventivos: a ES surge como uma forma de prevenção de gravidezes indesejadas, de aborto, de IST. Está centrada sobretudo em aspectos fisiológicos e médicos. Procurou sempre responder a épocas na História onde problemas sociais de saúde ou natalidade tiveram grande impacto na sociedade. Centram-se sobretudo nos conhecimentos sobre, a anatomia e fisiologia da reprodução, métodos contraceptivos e formas de prevenir as IST.

d) Modelo de desenvolvimento pessoal: surge nos anos 80 e vê-se imbuído de uma perspectiva construtivista da pessoa, em que a sexualidade é vista como uma construção pessoal. O conceito de sexualidade integra a vertente biológica, psicológica, e social. A ES é abordada de forma plural e sempre com carácter positivo. Baseia-se em conhecimentos científicos, em atitudes democráticas de tolerância e abertura. Dá grande ênfase à responsabilidade e ética social.

Os modelos atrás analisados têm uma certa sequencialidade histórica, o que no entanto não significa que universalmente os modelos adoptados tenham seguido a mesma sequência, pois existem condicionantes sociais, políticas, religiosas, ideológicas e culturais, que fazem com que os diferentes países andem à sua 'própria velocidade'. É neste sentido, que Kirby (2001) refere que existem dois grandes grupos de programas de ES: os programas que promovem a abstinência sexual e o atraso do início da vida sexual, muito comuns nos EUA, e os programas que combinam a promoção da abstinência com informações sobre a utilização de preservativos e contraceptivos, assim como estratégias comportamentais que promovem uma sexualidade segura.

Em Portugal os modelos de ruptura impositivos (Vaz et al., 1996) ou transformador revolucionário (Sanchez, 1990) não tiveram grande expressão, porém os modelos conservadores impositivos (Vaz et al., 1996) ou moral (Sanchez, 1990) tiveram grande ênfase, dado o peso da Igreja na nossa sociedade. Podemos referir que presentemente esta longa influência ainda se faz notar amiúde, inclusive nas escolas.

No entanto, actualmente, não restam dúvidas de que o modelo de desenvolvimento pessoal ou modelo compreensivo democrático é considerado o mais actual e pertinente, pois aborda a sexualidade nas suas várias vertentes (Sanchez, 1990; Vaz et al., 1990; Vilar, 2002).

2.5. PROGRAMAS, METODOLOGIAS E ACTIVIDADES DE EDUCAÇÃO SEXUAL

A UNESCO, instituição preocupada com os problemas relacionados com a saúde reprodutiva e a ES a nível mundial, publicou em Dezembro de 2009 um documento - *International Technical Guidance on Sexuality Education*, que tem por objectivo apoiar educadores e decisores políticos a desenvolver e implementar programas e materiais de ES na escola. Neste documento de referência são avançadas, entre outras propostas, as características que devem reunir os programas eficazes de ES, ou seja aqueles que efectivamente contribuem para o aumento dos conhecimentos, clarificação de valores e atitudes, aumentam as competências das crianças e jovens e têm um impacto positivo no comportamento. Essas características apresentam-se na tabela 2.

Tabela 2. Características de programas eficazes de Educação Sexual (adaptado de Unesco, 2009).

1. Envolver os especialistas em pesquisa sobre sexualidade humana, alterações de comportamento e respectiva teoria pedagógica no desenvolvimento do currículo de ES.
2. Examinar as necessidades da saúde reprodutora e comportamentos dos jovens de modo a desenvolver um modelo que vá de encontro a essas necessidades.
3. Utilizar um modelo que contemple os objectivos a atingir em termos de saúde, os tipos de comportamento que comprometem esses objectivos, os riscos e factores (conhecimentos, atitudes, normas, competências, etc.) que afectam esses comportamentos, e actividades para alterar esses riscos e factores.
4. Planificar actividades que tenham em conta os valores da comunidade e os recursos disponíveis (ex. tempo

e capacidades da equipa, espaço disponível, recursos materiais).

5. Fazer um teste-piloto do programa e obter durante o mesmo um feed-back dos alunos sobre a adequação do programa às suas necessidades.
6. Estar centrado em objectivos claros, a partir dos quais se definirá conteúdos curriculares, abordagens e actividades.
7. Focar rigorosamente os comportamentos sexuais de risco e comportamentos protectores.
8. Assinalar todas as situações que possam conduzir a relações sexuais indesejadas e/ou desprotegidas, como evitá-las e, se for o caso, como sair delas.
9. Transmitir mensagens claras e consistentes sobre comportamentos para reduzir o risco de IST ou gravidez.
10. Focar os riscos e factores protectores que afectam especialmente os comportamentos sexuais e que são passíveis de mudança através do programa. (ex. conhecimentos, valores, normas sociais, atitudes e competências).
11. Utilizar métodos de ensino participativos que envolvam activamente os estudantes e os ajudem a interiorizar e integrar informação.
12. Implementar um conjunto de actividades (pelo menos 12 a 20 sessões) para alterar cada um dos riscos específicos.
13. Fornecer informação científica precisa e rigorosa sobre os riscos de ter relações sexuais desprotegidas e a eficácia dos diferentes métodos de protecção.
14. Fazer referência aos conceitos de risco, susceptibilidade e gravidade do VIH, outras IST e gravidez indesejada.
15. Fazer referência a valores pessoais e normas da família e pares sobre o envolvimento na actividade sexual e/ou ter múltiplos parceiros.
16. Fazer referência a atitudes individuais e normas de pares em relação a preservativos e contracepção.
17. Fazer referência tanto às competências, como à auto-eficácia para usar essas competências.
18. Abordar os tópicos seguindo uma sequência lógica.

Os programas a implementar, ao nível da ES em contexto escolar, podem assumir determinados formatos que derivam sempre da legislação existente em cada um dos países. No nosso país o programa, com os respectivos objectivos e conteúdos, encontra-se definido pela legislação actual (Lei n.º 60/2009 e Portaria n.º 196-A/2010) e deriva das recomendações presentes nos vários documentos elaborados pelo GTES (2005, 2007a, 2007b). A sua aplicação, como defende o GTES (2007b), deverá ser abordada seguindo sempre a metodologia de projecto.

Ramiro e colaboradores (2008) referem que “só uma abordagem holística e democrática da sexualidade, mas simultaneamente direccionada aos défices previamente identificados no grupo dos adolescentes, pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos felizes e responsáveis e, conseqüentemente, promover comportamentos saudáveis” (p. 224). Ou seja, a ES deve prever a participação de todos os ‘actores de ES’ de forma complementar e não desgarrada, mas tendo por meta comum o suprimento das lacunas encontradas na fase inicial de implementação do projecto.

No entanto, o GTES (2007b) também alerta que “em nenhum caso o programa deverá basear-se apenas numa vertente médico-sanitária, pois é essencial que a escola ajude os seus alunos a desenvolverem um conjunto de qualidades que lhes permitam encontrar uma conduta sexual que contribua para a sua realização como pessoas ao longo da vida” (p. 18).

No mesmo sentido, já apontava Nodin em 2001 quando referia que a ES apenas centrada na “transmissão de conhecimentos sobre a anatomia e a fisiologia do sexo, como muitas vezes é a tentação e o recurso mais fácil de alguns educadores, não é suficiente, sendo necessário, se não mesmo essencial, a abordagem dos aspectos relacionais e afectivos da Sexualidade” (p. 176).

Porém, quando analisamos alguns estudos recentes, deparamo-nos com uma grande prevalência da tal vertente ‘médico-sanitária’, também denominada de preventiva. Por exemplo Serrão, Barbosa-Ducharne e Vilar, num estudo efectuado em 2006 junto de quase três centenas de professores concluíram que era predominante a vertente preventiva no ensino da ES, o que para os investigadores, embora seja de utilidade incontestável, não contempla as componentes relacionais e emocionais da sexualidade humana e não favorece, nem a abordagem positiva do tema, nem de temáticas pertinentes que constituem focos de inquietação para os adolescentes.

Apoiando-se na análise de Gottfredson (1997), o GTES (2005) aponta as características de programas preventivos em contexto escolar que são ‘bem sucedidos’ e daqueles que ‘não funcionam’ (tabela 3).

Uma outra questão, muitas vezes apontada como um dos factores negativos de programas de ES, é a não clarificação do conjunto de valores, que inapelavelmente lhe estão associados. De acordo com o GTES (2007b) para que o “processo se torne eficaz é importante que todos os que participam na ES em meio escolar explicitem os valores em causa no programa” (p. 18).

Tabela 3. Características de programas ‘bem sucedidos’ e que ‘não funcionam’ (adaptado de GTES, 2005).

Programas ‘bem sucedidos’	Programas que ‘não funcionam’
Têm como objectivo criar a capacidade de iniciar e manter mudanças.	Baseiam-se apenas no aconselhamento.
Envolvem equipas baseadas nas escolas.	Fornecem apenas actividades extra curriculares pontuais.
Incluem objectivos de clarificar normas.	Fornecem apenas actividade de ocupação do tempo.
Incluem a promoção de competências pessoais e sociais das crianças e adolescentes (auto-controlo, gestão de stress, auto-gestão, comunicação, decisão).	Fornecem apenas informação.
São programas longos.	Baseiam-se na indução do medo.
	Baseiam-se apenas num apelo moral.

O projecto de ES a ser elaborado por cada escola, enquadrado no Projecto Curricular de Agrupamento/Escola, tendo em consideração o quadro legislativo actual, deverá consagrar diferentes metodologias e actividades, adequadas às características de cada um dos grupos-turma, tendentes a atingir os objectivos inicialmente previstos.

Existe uma enorme panóplia de actividades ou técnicas ao dispor de quem o pretenda, bastando para tal aceder à literatura e manuais práticos existentes. Ainda assim, apontaremos algumas que habitualmente são sugeridas pela sua eficácia em sessões de ES, embora este factor esteja seja sempre dependente das características de cada grupo. Assim, são apontadas actividades como: caixa de perguntas, visualização e criação de vídeos, documentários e animações, debates, jogos de clarificação de valores, atitudes e comportamentos; trabalhos de grupo, pesquisas orientadas, *brainstorming*, *roleplay* ou representações, apresentações orais, exploração de *Kits* educativos.

Algumas técnicas de dinâmicas de grupo também se têm revelado eficazes nas sessões de ES, pois permitem quer o ‘quebrar do gelo’ inicial, quer a consecução de determinados objectivos específicos para os quais foram adaptadas. O desenvolvimento de acções concertadas, quer com os pais, quer com outras instituições através de parcerias, também é expectável e muito aconselhável.

Relativamente às actividades e técnicas a desenvolver Frade e colaboradores (2003) aconselham “a utilização preferencial e intensiva de uma metodologia de ensino/aprendizagem de carácter participativo centrada nos interesses dos alunos” (p. 21).

2.6. EDUCAÇÃO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA

2.6.1. EDUCAÇÃO SEXUAL E OS PAIS

A legislação existente no nosso país revela claramente o papel fulcral e principal dos pais na ES. Assim, a Lei n.º 60/2009 no seu 11º artigo, ponto 1, refere que “os encarregados de educação (...) e as respectivas estruturas representativas devem ter um papel activo na prossecução e concretização das finalidades da presente lei”, acrescentando, no ponto 2, que os mesmos devem ser “informados de todas as actividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no âmbito da educação sexual”. Já a Portaria n.º 196-A/2010, regulamentar da lei atrás mencionada, estabelece que a ES deve “ser desenvolvida pela escola e pela família, numa parceria que permita respeitar o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa”.

Segundo Kirby (2001) o público-alvo dos programas de ES não deve limitar-se aos adolescentes, sendo fundamental a intervenção conjunta com os pais, uma vez que esta intervenção pode promover a comunicação entre os pais e os adolescentes, ajudando a fomentar conversas produtivas sobre sexualidade.

O GTES (2005) também é peremptório ao afirmar que a participação dos pais é considerada crucial e fundamental nas diversas fases do programa de ES em meio escolar. A cooperação entre a escola e a família, é considerada uma vertente nuclear das actividades de ES, porque “a família é o espaço emocional privilegiado para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos saudáveis na área da sexualidade” (2007b, p. 7).

Farias (2002), ciente da importância do papel dos pais e da família em termos de ES, procurou conhecer a importância atribuída pelos pais à escola e à família nesta temática. Concluiu que os pais atribuem importância semelhante ao papel da família e da escola no âmbito da ES.

A UNESCO (2009) no documento *International Technical Guidance on Sexuality Education*, também reconhece o papel fundamental dos pais e da família como uma fonte de informação e apoio na abordagem saudável da sexualidade, definindo que cabe à escola complementar o papel dos pais.

Um trabalho de investigação realizado por Mariano (2006) com o objectivo de conhecer a percepção de alunos e professores de 5 escolas do distrito de Viseu sobre a ES em meio escolar concluiu, entre outros aspectos, que quer alunos quer professores vêem a escola e a família como os principais responsáveis pela ES dos jovens.

Matos e Sampaio (2009) acrescentam que “aos pais e à escola não pertence decidir a vida sexual dos mais novos, mas compete capacitá-los para uma escolha o mais possível livre e responsável” (p. 169).

Face ao exposto constata-se que os pais e as famílias desempenham um papel vital na formação e forma de compreender a nossa identidade sexual e social. Neste sentido, têm de estar preparados para abordar os aspectos físicos e comportamentais da sexualidade humana com seus filhos que precisam de ser informados e equipados com conhecimentos e competências para tomar decisões responsáveis sobre todos os aspectos relacionados com a sua sexualidade (UNESCO, 2009; Vilar, 2005).

Porém, mesmo nas famílias em que existe comunicação com alguma intensidade e eficiência, é necessário ter em linha de conta que as práticas dos pais e a comunicação entre estes e os adolescentes poderá ter carácter maioritariamente informal e que, pais e jovens podem ter dificuldades reais na comunicação em questões sobre sexualidade. Dificuldades estas que são inerentes às características da adolescência e, noutros casos, às incapacidades ou insuficiências dos progenitores neste campo específico (Vilar, 2003, 2005).

Assim, o contexto familiar é, quer pela sua natureza, quer pela sua presença quotidiana, um factor essencial no processo de socialização, mas de facto, e contrariamente ao que por vezes se afirma, ele não é “o primeiro e muito menos o único agente de educação sexual” (Vilar, 2005, p.12). Pelo que somos levados à mesma conclusão de Vilar, pois “delegar nas famílias a educação sexual das crianças e dos jovens é continuar a situação de ignorância absoluta sobre as questões da sexualidade e limitar este direito às famílias cultural e tecnicamente mais apetrechadas” (p. 12).

Todavia, apesar de a família ser a instituição mais influente e consistente na educação para a sexualidade das crianças e jovens, hoje, as pessoas percebem e sentem que a escola é também uma instituição responsável pela ES dos alunos, dando eficazmente resposta a uma necessidade e um direito dos alunos. Mais, os professores possuem formação didáctico-pedagógica adequada aos vários níveis etários e o imprescindível conhecimento dos educandos e apesar de falhas de

formação específica na área de ES, a que aludiremos no ponto seguinte, são unanimemente considerados profissionais capazes de desempenhar tal missão.

2.6.2. EDUCAÇÃO SEXUAL E OS PROFESSORES

Ao longo deste trabalho referimo-nos constantemente a ES em meio escolar, o que como é óbvio implica directamente os professores como um dos protagonistas, embora os Assistentes Operacionais também tenham um papel importante quiçá merecedor de mais atenção.

Neste sentido, para Vaz e colaboradores (1996) a escola e os professores constituem o contexto e os agentes privilegiados para formalizar a ES, porque a comunicação é dirigida a grupos homogêneos, em função dos seus interesses e necessidades; porque a relação professor aluno está livre de afectos íntimos e porque o contexto é favorável à actualização da informação. Estes aspectos tornam os professores em fontes credíveis e acessíveis para os alunos.

É do conhecimento geral que os professores são obrigados, à luz da actual legislação, a implementar a ES nas suas práticas pedagógicas, no entanto e embora este grupo de profissionais sempre tenha manifestado concordância com esta implementação, já em relação ao seu envolvimento em acções de ES, os estudos mostram que ele é baixo, apesar de ter aumentado ao longo do tempo. Para além das atitudes dos professores face à ES, o conforto dos professores face à implementação da ES nas escolas tem vindo também a ser objecto de diversos estudos.

Dado que nos referimos anteriormente a atitudes importa clarificar a utilização deste conceito no âmbito do presente estudo. Assim, segundo Insko e Schopler (1980, citados por López & Fuertes, 1999) atitudes são “predisposições para avaliar favorável ou desfavoravelmente os objectos” (p. 22). Elas vão sendo formadas ao longo da vida, fruto de experiências e comportamentos aprendidos com outros.

Segundo os mesmos autores “as atitudes, para além de opiniões e sentimentos, são uma disposição para se comportar de determinada forma” (López & Fuertes, 1999, p. 23). Acrescente-se que elas podem ser mudadas face a novos conhecimentos ou novas experiências (López &

Fuertes, 1999), pelo que nos parece que a formação é uma importante arma na mudança de atitude de muitos docentes em relação à ES.

Apresentam-se seguidamente alguns estudos efectuados no nosso país e que comprovam que efectivamente o número de docentes interessados em implementar a ES nas escolas tem vindo a aumentar, aumentando ainda o grau de conforto que estes demonstram face a esta implementação.

Sampaio, num estudo realizado em 1990, inquiriu professores dos 1º e 2º ciclos, tendo concluído que a maioria concordava com a obrigatoriedades da ES nas escolas. Contudo, apenas 17% se diziam preparados para aplicar a ES, embora manifestassem vontade de obter formação nesta área.

Reis e Vilar (2004) inquiriram 600 professores de todo o país, que leccionavam nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, tendo os inquiridos demonstrado uma atitude positiva, em relação à implementação da ES nas escolas, o que segundo os autores dificulta a explicação para o seu fraco envolvimento em actividades de ES (apenas 27,7% tinham participado em acções de ES com os respectivos alunos). Os docentes deste estudo manifestaram bons conhecimentos e um elevado grau de conforto na abordagem de temas de ES. Verificou-se que, quanto maior o conforto em abordar esta temática, mais positivas eram as atitudes em relação à ES. Refira-se contudo que apenas 34,7% dos professores tinham formação em ES.

Anastácio (2007) num estudo com professores do 1º Ciclo concluiu que também a grande maioria dos professores concordava com a ES no nível de ensino em que trabalha.

Também Ramiro e Matos (2008) efectuaram um questionário sobre percepções e atitudes em relação à ES a 371 professores do Ensino Básico e Secundário. Este estudo demonstrou que, no geral, os professores são favoráveis à ES em contexto escolar, revelando quer atitudes, quer importância (médias/altas) em relação a esta temática. De salientar que os professores com mais formação atribuíram mais importância e revelaram uma atitude mais positiva em relação à ES.

Caridade (2008), num estudo com professores de uma escola de Cabeceiras de Basto, concluiu que estes atribuem grande importância à ES em meio escolar, contudo muitos dos docentes reconhece não ter formação suficiente para o fazer. Os professores consideraram ainda que uma boa relação escola-família e formação adequada são condições fundamentais para a implementação da ES. A falta de tempo, a necessidade de cumprir programas, o receio dos pais e a sua falta de colaboração são apontados como justificações para a não implementação.

Numa abordagem mais profunda Silva (2006) realizou um estudo de caso em que procura analisar as razões que estariam na inoperância da escola na implementação da ES quando existiam normativos legais que determinavam a sua obrigatoriedade. Concluiu que existiam dois tipos de factores que condicionam a implementação da ES em meio escolar: os internos - falta de motivação de muitos professores para a temática, pouca formação dos docentes na área, falta de à-vontade, receio e medo de quem nunca implementou ES; e os externos - a inexistência de um programa curricular específico e oficializado, a não avaliação sistemática dos programas de ES, a difícil articulação de espaços curriculares e o reduzido apoio, entre outros.

É transversal aos vários estudos a concordância dos professores com a ES em contexto escolar, a atribuição de um elevado grau de importância e um alto grau de conforto para trabalhar esta temática, no entanto também é comum a baixa percentagem dos que já desenvolveram este tipo de actividades. Quando se procura a causa para tal, surgem sempre uma série de factores, dos quais se destaca a falta de formação, que por sua vez terá implicações nos receios, medos, falta de à-vontade e desconforto.

Veiga, Teixeira, Martins e Meliço-Silvestre (2006) ao estudarem o conhecimento científico, os comportamentos e as crenças sobre a sexualidade e a reprodução humana, de 148 futuros professores portugueses de 1º CEB constataram que os mesmos consideravam ser importante abordar a ES na escola e que muitos tinham sido alvo desse processo, embora a maior parte não se sentisse preparado e confiante para abordar este tópico em sala de aula e tenha cometido erros científicos sobre aspectos fisiológicos e anatómicos do corpo humano. Foram identificados nos futuros professores comportamentos sexuais de risco que, segundo os autores, resultam, em parte, das suas crenças, e que podem ter implicações sobre a forma como irão abordar este tema em sala de aula. Concluem que face a estes resultados é essencial que as instituições de Ensino Superior prestem maior atenção à formação dos futuros professores nesta área.

No mesmo sentido também Zapiain (2003) enfatiza a importância da formação do professor, reconhecendo que os seus conhecimentos na área da sexualidade são pré-requisito para o sucesso da ES. Eles podem ser adquiridos durante a formação inicial na área ou por meio de formação contínua.

A formação inicial dos professores, quer ao nível das Escolas Superiores de Educação, quer ao nível das Universidades parece apresentar lacunas ao nível da formação específica em ES

(Serrão et al., 2006; Anastácio et al., 2008). Muitas vezes quando existe é, na maioria dos casos, numa perspectiva quase exclusivamente biológica da sexualidade (Serrão et al., 2006).

Se em relação à formação inicial, o cenário é pessimista, em relação à formação contínua não o é menos. Contudo em relação a esta última, o Ministério da Educação tem uma grande quota-parte de responsabilidade, nomeadamente por não cumprir o que legislou, já que tanto a Lei n.º 60/2009 (“...é garantida, pelo Ministério da Educação, a formação necessária ao exercício dessas funções.” – artigo 8º, ponto 4), como a Portaria n.º 196-A/2010 (“A formação [...] é assegurada pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação...” - artigo 8.º) que a regulamenta, atribuem esta incumbência ao Ministério da Educação.

De assinalar que em Portugal, os docentes são obrigados a cumprir no mínimo 25 horas anuais de formação contínua. Este tipo de formação torna-se ainda mais relevante porque, à luz do quadro legal actual, qualquer professor, independentemente da formação inicial e da formação complementar específica na área, poderá leccionar ES.

Alguns estudos (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Veiga, et al., 2006; Anastácio, Carvalho & Clément, 2008; Ramiro & Matos, 2008) demonstram a importância da formação, dado que a frequência desta é associada a maior envolvimento em acções de ES, maior conhecimento científico das várias vertentes da sexualidade humana, atribuição de maior importância e atitudes mais positivas em relação à ES. Por exemplo, Serrão e colaboradores (2006) num estudo com cerca de três centenas de professores, detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, quer ao nível do conhecimento, quer do conforto e disponibilidade, sendo o grupo que fez formação contínua o que apresenta médias mais elevadas nas três variáveis. Face a tais resultados os autores defendem que a formação sobre sexualidade deva ser enquadrada tanto na formação inicial dos professores como também na formação contínua.

Face aos estudos que apontam no sentido de a formação específica em ES, dotar os professores de uma atitude mais positiva, maior conhecimento, mais conforto, mais disponibilidade e estarem mais convictos dos benefícios desta para a saúde futura das crianças e jovens “somos conduzidos à ideia de que este tipo de formação poderá ser uma via eficaz para ultrapassar obstáculos e modificar as concepções no sentido do conhecimento cientificamente aceite, da reestruturação do sistema de valores e da mudança das práticas sócio-pedagógicas” (Anastácio et al., 2008, p. 10, 11).

Ramiro e colaboradores (2008) alertam ainda para um ponto de extrema importância quando referem que a concordância dos professores “com a ES e com o programa a desenvolver são condição *sine qua non* para a realização da mesma” (p. 10). Ou seja, se o professor tiver uma atitude favorável à ES, atribuirá mais importância ao tema, desenvolverá maior motivação para a leccionar e mais facilmente a implementará.

Na Conferência de Colónia, intitulada “ES dos Jovens numa Europa Multicultural”, realizada em 2006, foi elaborado um documento que traduz as principais conclusões e recomendações saídas do encontro. Este documento, no tocante aos professores de ES, salienta as competências necessárias para tal, assim como aponta as linhas de orientação dos cursos de formação, salientando que os programas de formação devem ser desenhados de acordo com o perfil desejado para os professores de ES.

Assim, as competências consideradas importantes foram: a) boa capacidade de comunicação; b) conhecimento de factos biológicos básicos; c) uma visão antropológica da sexualidade; d) mente aberta; e) conhecimento do ambiente social dos alunos; f) competências de formação; g) sentir-se confortável com o tópico (BZgA/WHO, 2006, p. 96).

Relativamente às linhas de orientação para os cursos de formação, foram propostas as seguintes: a) a ES não deve ser orientada para problemas mas ser encarada de forma positiva; b) os professores devem ter uma visão realista da ES; c) não devem pressionar nem ter muitas expectativas; d) a auto-reflexão sobre a própria sexualidade é muito importante para ensinar o tema (BZgA/WHO, 2006, p. 96).

Para concluir salientamos, à semelhança de Veiga e colaboradores (2006), que cabe às instituições de formação de professores, inicial e contínua, e respectivos formadores compreender a complexidade que a abordagem deste tema exige, mas será sempre cada professor, individualmente, a ter que enfrentar a difícil tarefa de encontrar novos caminhos para responder às diversas questões que as mudanças sociais e avanços científicos irão trazer para o seu dia-a-dia pessoal e profissional.

2.6.3. EDUCAÇÃO SEXUAL E OS PARES

Um estudo realizado por Nodin (2001) salienta que os amigos são os principais confidentes dos adolescentes em questões de sexualidade. Esta importância atribuída aos amigos em relação a qualquer outro agente de socialização (nomeadamente os progenitores) realça a relevância do grupo de pares, com quem os adolescentes passam muitas vezes mais tempo, em que existem preocupações comuns e códigos de comunicação bastante próximos.

Dias, Matos e Gonçalves (2007) realizaram um estudo com o objectivo de analisar a influência da família e pares nos comportamentos sexuais. Concluíram que os jovens têm no grupo de pares a “fonte de informação mais acessível e confortável e onde se sentem mais à vontade para expor as suas dúvidas, embora alguns jovens expressem preocupações no que se refere à acuidade da informação” (p. 631, 632). No entanto, os jovens também reconhecem que o grupo de pares pode funcionar como factor de risco, pois a pertença a um grupo que adopte comportamentos sexuais de risco pode levar à adesão a esses mesmos comportamentos.

Os estudos demonstram que efectivamente os pares têm um importante papel na transmissão de conhecimentos e influenciam atitudes, comportamentos e crenças. Refira-se contudo que esse papel pode ser considerado negativo, no caso de influenciar e promover comportamentos de risco e fornecer informações erradas e baseadas em pressupostos desajustados, ou pode ser muito positivo, se transmitir informações correctas e promover comportamentos e atitudes em redor de uma vivência saudável da sexualidade.

O GTES (2005) reafirma o papel capital do grupo de pares “na construção da identidade e autonomia”, na “formação de opiniões e atitudes”, “constitui um espaço de diálogo e apoio a problemas pessoais, escolares e profissionais”, cria muitas “ocasiões de desenvolvimento de novas relações consigo próprio e com os outros, estimula a gestão de conflitos e o desenvolvimento de relações sociais gratificantes” (p. 64). Este grupo de trabalho conclui ainda que os pares devem ter sempre um papel importante, quer como população-alvo, quer como agentes de mudança.

Face ao atrás exposto torna-se importante atribuir um papel activo aos pares, que pode passar pela educação de pares, internacionalmente conhecido e usado, na área da EpS e da ES. A educação pelos pares envolve uma minoria de pares representativos de um grupo que tenta informar e influenciar a maioria, promovendo uma mudança de conhecimentos, atitudes, crenças e comportamentos (Svenson, 2001). Desta forma, as mensagens de prevenção são adaptadas aos

diferentes valores e necessidades de cada grupo de pares, sendo mais facilmente aceites e tendo uma influência mais positiva aplanando, assim, o processo de mudança.

Os jovens que irão funcionar como formadores dos seus pares são previamente formados em temas de saúde, assumindo o papel de “peritos” já que dominam essas matérias relativamente aos seus pares. Prevê-se, igualmente, a aquisição de competências inter-pessoais, comunicacionais, de resolução de problemas, entre outras.

Mellanby, Newcombe, Rees e Tripp (2001) num estudo onde comparam programas de ES inter-pares com outros da responsabilidade de adultos, concluem que os projectos de ES desenvolvidos pelos pares são mais eficientes no incremento de normas e atitudes relativas a comportamentos sexuais, no entanto revelaram-se pouco eficientes em aspectos como a transmissão de informação fidedigna e envolvimento dos estudantes nas actividades. Os autores concluem que ambos podem ser usados, no entanto devem ser direccionados para a área em que se revelaram mais eficazes.

O GTES (2005) defende que a formação por pares é um “recurso relevante” e pode ser desempenhado quer pelos pares presentes na comunidade educativa (colegas de escola), quer por “jovens um pouco mais velhos, mas ainda assim mais próximos geracionalmente, recrutados a partir de escolas de formação superior em áreas relevantes (p.e. Medicina, Psicologia, Educação, Enfermagem, etc.)” (p. 65).

Não nos deteremos nas linhas orientadoras para o planeamento e implementação de projectos de educação inter-pares, no entanto, salientamos que as etapas passam pela definição do grupo-alvo e contexto onde se pretende intervir, o estabelecimento de objectivos, o desenvolvimento de um plano de acção, o recrutamento, formação e treino de educadores de pares e a sua supervisão e apoio (Svenson, 2001).

2.7. EDUCAÇÃO SEXUAL EM PORTUGAL – PERSPECTIVA HISTÓRICA E QUADRO ACTUAL

As políticas de ES em Portugal são recentes e aparecem “coladas”, essencialmente, à problemática da gravidez na adolescência e ao surgimento e proliferação da Sida e outras IST. As medidas políticas caracterizaram-se por avanços e recuos; ou seja desde 1984 que o direito à ES é uma realidade, no entanto olhamos para o retrovisor e o que observamos? – Alguns projectos/actividades de algumas escolas, um projecto experimental alicerçado na APF e mais umas (poucas) escolas a avançarem com projectos de ES, ainda que “disfarçados” na EpS. Realce-se que todas estas iniciativas aconteceram, essencialmente, na última década.

Se nos questionarmos sobre a razão para tal acontecer, pode deduzir-se a influência da ala conservadora da nossa sociedade, vinda essencialmente da Igreja Católica. Efectivamente, não podemos olvidar a história recente de Portugal, pois muitos dos decisores políticos, professores, pais e fazedores de opinião foram fruto da ditadura, que se caracterizava pela defesa de valores depurados nos discursos da moral puritana como sendo os referenciais “correctos” a serem transmitidos aos jovens em relação ao exercício da sexualidade e à saúde reprodutiva (Sampaio, 1987).

Sintetizando podemos afirmar que a política educativa de ES tem percorrido um sinuoso e difícil trilho, ou como referem Meredith e Deven (1989, citado por Vaz et al., 1996):

“A sexualidade e a educação sexual continuam a ser temas controversos na maioria, se não em todas as sociedades pluralistas. Poucos são os indiferentes ou os que não têm fortes opiniões sobre este assunto. O tratamento destes temas na Europa assumiu muitas vezes uma conotação política sob a forma de uma polarização entre liberais e conservadores, ou sob o que poderia ser descrito como um conflito entre «progressismo» versus «tradicionalismo»” (p. 53).

Debrucemo-nos então, mais pormenorizadamente, sobre o caminho legislativo da ES em Portugal desde os anos 60 até aos dias de hoje.

Podemos afirmar que tudo se iniciou, quando nos anos 60 começaram sentir-se “ventos de mudança” provenientes do Concílio Vaticano II que levaram à integração de algumas temáticas sobre sexualidade nas aulas de Religião e Moral Católicas, e também originários dos movimentos ideológicos juvenis e estudantis, e dos movimentos feministas da altura, que começavam a

manifestar e a reivindicar mudanças, quer no sentido da igualdade de géneros, quer no sentido da alteração do excesso de puritanismo (Vaz et al., 1996).

Ainda antes do 25 de Abril, Veiga Simão, então Ministro da Educação, criou em 1971 a Comissão para Estudo da Educação e da Sexualidade, o que dado o conservadorismo do regime de Marcelo Caetano poderá parecer surpreendente. E talvez seja ainda mais admirável se atentarmos na constituição da referida equipa, pois dela faziam parte alguns nomes que tinham protagonizado inovações na Igreja Católica, um dirigente da APF e era presidida por um professor de Higiene da Faculdade de Medicina. No dizer da médica Maria Adelaide Pinto Correia, que integrava esta comissão, o objectivo era “tentar elaborar e discutir um texto base que servisse de eixo às recomendações que devíamos propor” (Correia, 1990).

A Comissão interrompeu os trabalhos em 1973 sem ter concluído o texto base, no entanto ficaram recomendações importantes, como por exemplo que os esquemas e mapas do corpo humano nos manuais escolares não fossem mutilados. Mas, talvez o maior resultado desta Comissão tenha sido a restituição do ensino misto³, o que significou um claro movimento de abertura do regime. Porém, o trabalho da Comissão deu origem a outras mudanças que foram introduzidas ao longo das décadas de 70 e 80 no Sistema Educativo Português. Entretanto, a temática da ES, principal finalidade da Comissão, permaneceu relegada para segundo plano no Sistema Educativo, o que acabou por fortalecer os objectivos das forças contrárias à sua implementação.

Apesar das transformações trazidas com a revolução de Abril de 1974, a ES foi ficando para segundo plano, face a outras preocupações de maior importância social, o que no entanto não significou que esta questão fosse deixada de lado, até porque as organizações feministas e a APF, continuavam a reivindicar o acesso à contracepção, a legalização do aborto e a igualdade entre géneros (Vaz et al., 1996).

Nos anos de 1982/83/84 na sequência dos debates parlamentares sobre a legalização do aborto, gerou-se uma forte discussão no país. No fundo esta disputa, caracteriza a clássica contenda entre liberais e conservadores, entre quem tentava provocar uma ruptura nos tabus conservadores a respeito do direito da sexualidade livre e responsável e quem os defendia

³ Pelo Decreto-Lei n.º 482/72 de 28 de Novembro, também denominada lei da Co-Educação, a escola voltou a ter o regime misto nas escolas públicas, que tinha sido interrompida por medida institucional no período de ditadura entre 1926 e 1972.

acerrimamente. Porém as transformações sociais da época, nomeadamente as conquistas dos movimentos feministas e das associações LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgéneros) associado ao discurso do “amor livre” pregado pelo movimento *hippie* e a “Revolução Sexual” contribuíram fortemente para que a discussão sobre os assuntos relacionados com a sexualidade não fossem mais adiados.

Em 24 de Março é publicada a Lei N.º 3/84, que se centra essencialmente no planeamento familiar⁴ e por arrastamento sobre a ES em meio escolar (Vaz et al., 1996). Esta acaba por ser pioneira em termos legislativos, relativamente à ES, todavia apresentava uma visão muito ampla e generalista da mesma. Atentemos no ponto 1 do artigo 1º desta lei: “O Estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação.”

No artigo 2º, específico sobre a ES dos jovens, esta lei referia que o dever fundamental de proteger a família e cooperar com os pais na educação dos filhos preceitua que o estado tem de garantir ES aos jovens através da escola. Os programas escolares devem dotar os jovens de conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humana, no sentido de contribuírem para a igualdade de género e superação de discriminações. Ainda era referido que a formação inicial e contínua dos docentes iria ser fomentada, com o objectivo dos professores incrementarem os seus conhecimento e compreensão da problemática da ES.

O estado comprometia-se a regulamentar esta lei num prazo de 120 dias; tal veio a acontecer apenas em Janeiro de 1985, através da Portaria 52/85 onde se prevê a criação de centros de atendimento para jovens nos centros de saúde e hospitais. No entanto, o mesmo documento deixava claro, no artigo 4º, que nos centros de atendimento para jovens seriam desenvolvidas actividades que passavam pela prestação de informações sobre anatomia fisiologia da reprodução; preparação dos jovens para uma vivência correcta da sua sexualidade; e fornecimento de contraceptivos, apenas em situações de risco” (Frade, et al., 2003).

Esta Portaria também clarificava que todos os jovens em idade fértil teriam acesso aos centros de atendimento, e no caso de estes não existirem, às consultas de planeamento familiar (Frade et al., 2003). A ES acaba por não ser regulamentada por esta portaria. Segundo Vaz e colaboradores (1996, p. 58) “esta indefinição algo deliberada não se traduziu em quaisquer

⁴ A necessidade de legislar sobre o planeamento familiar surgiu na sequência dos debates parlamentares, mas também devido ao facto de um parecer da Procuradoria-Geral da República se manifestar contra o acesso dos jovens às consultas de planeamento familiar, preceituado na Lei n.23/80. (Vaz et al., 1996)

restrições à existência de actividades de ES, pelo que nos anos seguintes se assistiu a um acréscimo deste tipo de acções, com carácter ainda que pontual, em muitas escolas portuguesas”.

Em 14 de Outubro de 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que acaba por vir concretizar o conteúdo da Lei 3/84 ao referir no artigo 2º - Princípios Gerais, pontos 4 e 5, que é do Sistema Educativo a responsabilidade de incluir nos currículos e nos quotidianos escolares a abordagem de temas relacionados com acontecimentos e com problemas específicos da vida e o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens.

Esta lei acaba por dar a resposta à integração da EpS e da Es nos currículos escolares definindo no Artigo 28º (Apoio de saúde escolar) – que será realizado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos, o qual é assegurado, em princípio, por serviços especializados dos centros comunitários de saúde em articulação com as estruturas escolares. E essencialmente no ponto do artigo 47º (Desenvolvimento curricular) onde é referido que os planos curriculares incluirão uma área de formação pessoal e social que, entre inúmeras componentes, também refere a ES.

Inicia-se então uma Reforma do Sistema Educativo, com a reorganização curricular, novos programas e a definição das novas áreas propostas. Aqui, destaca-se o mencionado no ponto 2 do artigo 47º, que levou ao surgimento de duas hipóteses: criar uma nova disciplina (Desenvolvimento Pessoal e Social) ou uma abordagem interdisciplinar distribuindo o preceituado na lei nas disciplinas existentes (Vaz et al., 1996).

A Igreja Católica em união com os partidos políticos conservadores, que não queriam perder o poder de transmitir os seus valores às crianças e aos jovens através das aulas de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) orquestram um movimento de resistência e de esvaziamento das propostas de inovação presentes no texto da LBSE/86, no que se referia ao tratamento da sexualidade em contexto educativo.

Assim surge o Decreto - Lei nº 286/89, de 29 de Setembro, que determinou no artigo 6º, no nº 1, como forma de concretizar a Formação Pessoal e Social, a criação da Área - Escola nos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário.

O mesmo decreto, no artigo 7º, nº 2 cria para todos os alunos dos Ensinos Básico e Secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), de formação transdisciplinar, onde se efectivam as temáticas enunciadas no número 2 do artigo 47º, da Lei de Bases do Sistema Educativo. O número 4 deste artigo estabelece que os alunos poderão optar pela disciplina de

EMRC (ou de outras confissões) em alternativa à disciplina de DPS. Afirmando no número 5 a obrigatoriedade de frequência de uma das disciplinas, embora acrescentado no número 7, do mesmo artigo, que a disciplina de DPS apenas será proporcionada pelas escolas à medida que o sistema dispuser de docentes habilitados para tal.

Os intentos da Igreja Católica foram alcançados, o que se reflecte neste decreto, sendo que desta forma a disciplina de DPS foi esvaziada de sentido, em primeiro lugar pela inexistência de docentes habilitados e em segundo lugar, porque os pais e encarregados de educação muito socializados com os valores da Igreja Católica, associaram que para seus filhos a escolha mais acertada seria pela disciplina de EMRC, já que o assunto da ES era algo que gerava receios e resistências, conforme escreve Roque (2001) num texto sobre *Educação Sexual*: “nas regiões mais conservadoras do nosso país, em que a maioria das pessoas são católicas, os encarregados de educação obrigavam os seus educandos a optarem pelas aulas de EMRC, em detrimento da disciplina de DPS que, por falta de alunos, deixou de fazer parte das disciplinas leccionadas nas escolas, principalmente, nessas regiões mais do interior de Portugal” (parag. 14).

No mesmo sentido Frade e colaboradores (2003) referem que a disciplina de DPS “apesar de ter programas elaborados e professores formados, e de ter começado a existir em algumas escolas, nunca foi verdadeiramente implementada de forma generalizada” (p.17).

O advento da SIDA nos anos 80 trouxe novas preocupações. Assim, no início dos anos noventa, o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) inicialmente centrado na prevenção da toxicoddependência, alargou a sua abrangência englobando o comportamento sexual dos jovens e a prevenção da SIDA e outras IST (Frade et al., 2003; GTES, 2005).

Nos anos lectivos 1995/96, 1996/97 e 1997/98 a Associação para o Planeamento da Família (APF) desenvolve, com êxito, um projecto experimental de ES em várias escolas do país, produzindo o documento *Orientações Técnicas para a ES em Meio Escolar*.

Em Junho de 1998 é realizado um referendo sobre a despenalização do aborto, que dividiu a sociedade entre aqueles que eram a favor da despenalização e os que eram contra. O resultado final favoreceu o “Não”, mas o debate em torno da questão trouxe a ES à baila, sendo que neste momento passou a ser defendida, por ambas as facções, como forma de prevenir gravidezes indesejadas e por consequência o recurso ao aborto. A ES assumiu assim um lugar de destaque na agenda política do governo de tal forma que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98 aponta o seguinte:

“A realização do referendo sobre a despenalização da interrupção voluntária da gravidez evidenciou na sociedade portuguesa um amplo consenso sobre a necessidade de se dar cabal cumprimento aos princípios consignados na Lei n.º 3/84, de 24 de Março [...]. No sentido de dar cumprimento a esses princípios, decidiu o Governo identificar as acções já em curso, com o objectivo de as potenciar e desenvolver, numa perspectiva de articulação e cooperação intersectorial, bem como definir todas aquelas que permitam melhor alcançar os objectivos em causa.”

Era assim reconhecido que a ES, apesar de legislada de 1984, ainda não tinha sido efectivamente aplicada em todas as escolas, o que levou a fossem tomadas medidas nesse sentido. Na Resolução atrás mencionada também se refere o relatório da comissão interministerial, com representantes dos Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade e da Secretaria de Estado da Juventude, entretanto que havia sido criada com o objectivo de apresentar um plano de acção integrado para a ES e planeamento familiar.

No ano seguinte a Assembleia da República aprova a Lei n.º120/99 que vem reforçar as garantias do direito à saúde reprodutiva. Desta lei interessa-nos o capítulo II, sobre Promoção da saúde sexual no qual o Artigo 2.º, específico para a ES, onde em 5 pontos explicita que será implementado nas escolas um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, onde através de uma abordagem interdisciplinar, adequada aos diferentes níveis etários, será fornecida informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, SIDA e outras IST, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros. Esperava-se que esta intervenção promovesse condições para uma melhor saúde, nomeadamente pelo desenvolvimento de uma atitude responsável quanto a sexualidade e uma futura maternidade e paternidade conscientes. Pretendia-se que existisse uma colaboração estreita com os serviços de saúde locais, bem como com associações de estudantes e com as associações de pais e encarregados de educação. Era ainda proposta formação específica sobre Educação Sexual e reprodutiva para os docentes, a ser fornecida pelos centros de formação de associações de escolas dos Ensinos Básico e Secundário.

A referida lei é regulamentada através do Decreto-lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro que nos três pontos do Artigo 1.º do capítulo I, refere a obrigatoriedade da ES, a sua organização curricular no projecto educativo de escola e no plano de trabalho de turma e caracteriza a

abordagem a ser efectuada propondo que esta seja, quer na perspectiva interdisciplinar, quer integrada nas disciplinas cujos programas incluem a temática. É igualmente proposto que se deve fomentar a articulação escola-família e dinamizar parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o centro de saúde locais.

Também se revela importante atentar ao predisposto no Artigo 5.º referente à formação de docentes onde se refere que o Ministério da Educação deve ter nas suas prioridades apoiar a realização de acções de formação contínua dos professores no domínio da promoção da saúde e da educação sexual.

Em Outubro de 2000 é publicado o documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras, subscrito pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde e APF. No fundo tratou-se uma actualização, reformulação e adaptação das “Orientações Técnicas” de 1999, onde se explicitavam as intenções, os objectivos, a concepção e a forma como se encarava a ES em ambiente escolar. Na nota editorial, representantes dos Ministérios da Educação e da Saúde sustentam que se tratava de um documento de trabalho sobre a ES e a educação dos afectos que como tal se poderia constituir num elemento útil e oportuno ao serviço dos projectos educativos das escolas.

No ano seguinte, em Dezembro, é publicado “Educação Sexual - Material de Apoio ao Currículo - Guia Anotado de Recursos”, onde se pode ler o seguinte:

“O quadro legislativo actual [Dezembro de 2001] torna obrigatória a inclusão desta área (...) nos projectos curriculares das escolas e das turmas (...). A Educação Sexual, como temática transversal, permite o desenvolvimento do currículo e será trabalhada quer nas áreas curriculares disciplinares (integrada nas disciplinas e de forma interdisciplinar), quer nas áreas não disciplinares (área de Projecto e Formação Cívica). Quando nos referimos à Educação Sexual em meio escolar pensamos num conjunto de acções estruturadas e intencionais, com conteúdos e objectivos definidos. Não desejamos reduzir a Educação Sexual a um programa, ainda que bem preparado e necessário como base de trabalho” (pp.18, 19).

Em Janeiro de 2001 o Decreto-Lei 6/2001 produz uma reorganização curricular que contempla aspectos inovadores, dos quais se destaca a criação de três Áreas Curriculares Não Disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica). No contexto deste

decreto ficaram estabelecidos os princípios para diferenciação e flexibilização curricular no ensino básico e secundário.

Estas três novas áreas não curriculares constituem “espaços privilegiados de abordagem de temas transversais, como os direitos humanos, as questões do ambiente ou a sexualidade, entre outros (DEB, 2002).

As escolas, dentro do seu quadro de autonomia, efectuem uma avaliação diagnóstico da situação da comunidade em que se inserem e partilhando responsabilidades com a comunidade educativa podem gerir estas áreas curriculares não disciplinares de maneira a trabalhar as temáticas previamente identificadas e, claro está, incluindo-as quer no Projecto Educativo de Escola quer nos Projectos Curriculares de Turma. Na Área de Projecto várias escolas desenvolveram actividades no âmbito da “Promoção da saúde/Educação sexual (GTES, 2005).

Em 2005 o Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional, no Despacho n.º 19737/ 2005 (2ª série), reconhece as dificuldades de aplicação da ES nas escolas até essa altura. Também toma em conta a sensibilidade da temática junto da opinião pública, pelo que se revelava importante definir os moldes em que de aplicação da ES em meio escolar. Igualmente importante era que fosse um conjunto de especialistas nestas matérias a propor a novas orientações. Era assim criado o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) que tinha como propósito estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, com a finalidade última de promoção da saúde escolar.

Relativamente à criação desta equipa não podemos deixar de fazer nossas as palavras de Júlio Machado Vaz (2006) quando refere, de forma crítica, mas certa, que vinte e um anos após a aprovação da Lei n.º 3/84 “o ministério precisa de constituir uma comissão para averiguar o que se passa no (seu) terreno” (p. 147).

Em 31 de Outubro de 2005 o GTES elaborou um relatório preliminar onde resume a actividade desenvolvida entre 15 de Junho e 31 de Outubro, onde além de uma descrição de todo o trabalho desenvolvido nesta área, propõe uma série de medidas para tornar mais efectiva a ES e a EpS em meio escolar.

A 24 de Novembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o Parecer n.º 6/2005 sobre o modelo de ES em vigor nas escolas desde o ano 2000. Para levar a cabo esta análise foram eleitos cinco pontos: contextualização; olhares críticos; modelos de organização curricular da ES; apreciação global e recomendações.

No nosso entender, este parecer descreve no seu primeiro ponto, de forma crítica, o caminho tortuoso da ES, atentemos na citação:

“Com a inoperância curricular da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, (...) com a desculpabilização da Área-Escola, com a inconsequente experiência pedagógica da disciplina de Formação Cívica, no ano lectivo de 1991-1992, a Educação Sexual tem sido um dos temas recorrentes da sociedade portuguesa sempre que se discute a questão da interrupção voluntária da gravidez ou se anunciam resultados sobre comportamentos de risco, nomeadamente casos de gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis. Integrar a Educação Sexual na educação para a cidadania é reconhecê-la, de forma indirecta, como um dos pilares da arquitectura curricular, já que (...) a Educação para a Cidadania é uma formação transdisciplinar, comum a todas as áreas disciplinares” (p.16463).

O parecer também critica o Ministério da Educação por não ter promovido “uma avaliação sistemática nem adoptado práticas de monitorização” das iniciativas que protocolou com as organizações não governamentais⁵. Este documento no ponto IV - Apreciação global, item estratégias, ponto 10 alerta “nem todas as escolas inscrevem no seu projecto educativo a Educação Sexual como área de formação, não dando assim cumprimento à legislação em vigor.” (p. 16468)

Tomando em consideração o relatório preliminar apresentado pelo GTES e as conclusões do parecer apresentado sobre esta matéria pelo CNE o Ministério da Educação prorrogou por um ano o mandato do GTES, não só com a intenção de aprofundar o levantamento sobre o modelo de ES em vigor nas escolas, mas também para que este grupo de trabalho procedesse à elaboração de um guião para a exploração e concretização das várias temáticas da EpS; criação das orientações programáticas para a abordagem do tema nas áreas curriculares não disciplinares, bem como os moldes em que se deveria proceder ao seu controlo e acompanhamento; definição do perfil do Professor-Coordenador de EpS; definição de orientações programáticas para a formação contínua dos professores nesta temática; explicitação dos moldes que deveriam seguir as parcerias das escolas com outras instituições; avaliação dos materiais pedagógicos em uso na ES; constituição de um referencial que possibilitasse a criação, nas escolas de ensino secundário, de gabinetes de atendimento e apoio ao aluno.

⁵ O Ministério da Educação assinou protocolos com as seguintes organizações não governamentais: Associação para o Planeamento da Família (2001 e 2003); Fundação Portuguesa A Comunidade contra a Sida (2003), e Movimento de Defesa da Vida (2003).

No mesmo ano de 2006, em 27 de Setembro, no Despacho n.º 2709/2006, o Secretário de Estado da Educação determina que os agrupamentos e as escolas devem incluir no Projecto Educativo da Escola as seguintes temáticas prioritárias para a promoção e a educação para a saúde: a) alimentação e actividade física; b) consumo de substâncias psico-activas (tabaco, álcool e drogas); c) sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis, especialmente o VIH-SIDA; e) violência em meio escolar/Saúde Mental.

O GTES continuou a sua actividade, tendo em 4 de Janeiro de 2007 apresentado o relatório de progresso, onde para além da apresentação do trabalho efectuado, cria uma subcomissão para proceder à avaliação dos materiais em uso (manuais e videogramas). Neste documento também são definidos os conteúdos e objectivos mínimos da ES, tendo o grupo de trabalho a preocupação de esclarecer e alertar para que “do ponto de vista qualitativo, estes objectivos não devem constituir uma abordagem excessivamente preventiva, abstracta e sanitarista, desligada da realidade nacional concreta e da reflexão sobre atitudes e comportamentos sexuais nas e nos adolescentes” (2007a, p.18).

O Despacho n.º 2506/2007 de 20 de Fevereiro cria a figura do coordenador de educação para a saúde, cabendo aos agrupamentos/escolas criar as condições necessárias ao eficaz desempenho das suas funções.

Em Fevereiro de 2007 acontece o segundo referendo sobre a despenalização do aborto até às 10 semanas. Desta vez a vitória foi do “Sim”, no entanto esta vitória significava não só a despenalização da prática do aborto até a 10ª semana de gravidez, mas também algumas mudanças na matriz de valores e princípios da sociedade portuguesa, pese embora a forte influência exercida pelas autoridades religiosas e pelos respectivos movimentos sociais de inspiração teológica que compreendiam (e compreendem) que a despenalização do aborto era uma forma de atentado contra à vida.

A 7 de Setembro de 2007 o GTES apresenta o seu Relatório Final (GTES, 2007b), no qual divulga as directrizes em relação à EpS/Educação para a Sexualidade, reafirmando algumas prerrogativas já dispostas na Lei n.º120/99 e DL n.º259/00 e acrescentando algumas indicações. Assim são apresentadas as seguintes conclusões e sugestões:

- ⊕ EpS/Educação para a Sexualidade deve ser de carácter obrigatório e integrada no Projecto Educativo das escolas do 1º ao 12º ano, integrando as 4 áreas consideradas fundamentais: alimentação e actividade física; consumo de substâncias psico-ativas

- (tabaco, álcool e drogas); sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis, com relevância para a prevenção da SIDA; violência em meio escolar/Saúde Mental;
- ⊕ É fundamental existir articulação com as estruturas de saúde;
 - ⊕ A ES deve existir em todas as escolas. Deverá ser abordada de acordo com a idade dos alunos, através de acções com continuidade e organizadas segundo a metodologia do trabalho de projecto;
 - ⊕ A participação activa dos estudantes, bem como a colaboração dos pais e encarregados de educação é um aspecto fundamental para a concretização das acções propostas no programa;
 - ⊕ Os conteúdos e objectivos mínimos definidos para melhorar a informação sobre a sexualidade e, por conseguinte, promover uma sexualidade saudável são novamente apresentados de forma mais completa;
 - ⊕ O Professor-Coordenador de EpS que deve dinamizar todas as actividades nos 2º, 3º e Secundário e as escolas/agrupamentos devem proporcionar-lhe todas as condições necessárias ao bom desempenho do cargo, nomeadamente formação adequada, disponibilidade de tempo e relevância curricular para progressão na carreira;
 - ⊕ Deve continuar a ser prioritária a formação dos professores na Área de Educação para a Saúde;
 - ⊕ É da responsabilidade das estruturas do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Saúde conduzir uma política coerente na área de EpS bem como execução continuada das medidas propostas no relatório. Cabe ainda a estas entidades monitorizar sistematicamente as actividades e acções desenvolvidas nas escolas.

Para além das indicações atrás mencionadas, o GTES promoveu a publicação de referenciais sobre três dos temas propostos (“Educação alimentar em meio escolar”, “Consumo de substâncias psicoativas e prevenção em meio escolar” e “Prevenção da Violência em Meio escolar”). Uma subcomissão independente nomeada pelo GTES analisou livros, manuais e material audiovisual, incidindo na área da sexualidade, as recomendações desta comissão encontram-se anexas ao Relatório Final do GTES e classificam os materiais de acordo com a sua adequação ao fim pretendido.

Esta subcomissão de Avaliação de Manuais no seu relatório (2007) refere que, após ter analisado 52 materiais específicos para a ES (manuais e videogramas), a grande maioria dos itens

da análise (626 itens correspondentes a cerca de 85% do total de classificações atribuídas) obtiveram a classificação de “Bom”. Concluíram assim que a grande maioria dos materiais analisados era de boa qualidade.

As conclusões do GTES presentes nos documentos que produziram (GTES, 2005, 2007a, 2007b) levaram a que a comunicação social desse mais cobertura ao assunto e colocaram definitivamente esta temática na agenda política. Este assunto gerou muito debate e acusações mútuas entre os diferentes partidos com assento na Assembleia da República, onde o tema foi debatido várias vezes a propósito de várias propostas legislativas apresentadas pelos diferentes partidos ao longo do ano de 2008 e primeiro semestre de 2009.

Aprovada na Assembleia da República em 4 de Julho é publicada em 6 de Agosto de 2009 a Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime da aplicação da ES em meio escolar. Esta lei estabelece que, em todos os níveis de ensino e, independentemente da transversalidade do tema a outras disciplinas, a ES se integra no âmbito da EpS.

O diploma realça que esta lei pretende, entre outros objectivos, “valorizar a sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa”, “o desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade” e a “redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis”.

Os projectos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas devem incluir temas de ES, em moldes definidos pela escola ou agrupamento, depois de ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores.

Este diploma salienta a importância da participação no processo educativo de pais, alunos, professores e técnicos de saúde, destacando que os encarregados de educação e respectivas estruturas representativas terão de ser informados de todas as actividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no âmbito desta matéria.

O projecto de ES de cada turma deve incluir os conteúdos e temas a serem abordados, as iniciativas e visitas a realizar, as entidades, técnicos e especialistas externos à escola, a convidar. Este projecto deve ser elaborado no início do ano lectivo, conjuntamente, pelo director de turma, pelo professor responsável pela EpS e ES, bem como por todos os demais professores da turma envolvidos na ES no âmbito da sua transversalidade.

A carga horária da ES deve ser adaptada a cada nível de ensino, não devendo ser inferior a seis horas nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, nem inferior a doze horas no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. É igualmente referido que a carga horária deve ser distribuída de forma equilibrada ao longo do ano lectivo.

Segundo o diploma, no ano lectivo de 2009/2010 todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas deverão ter em funcionamento gabinetes de informação e apoio que, em articulação com as unidades de saúde, garantam aos alunos o acesso aos meios contraceptivos adequados.

Em 9 de Abril de 2010 é regulamentada a anterior lei, através da Portaria n.º 196-A/2010 que vem “consagrar as bases gerais do regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, conferindo -lhe o estatuto e obrigatoriedade, com uma carga horária adaptada e repartida por cada nível de ensino, especificada por cada turma e distribuída de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano lectivo e, por último, estabelecendo-se ainda que a educação sexual deva ser desenvolvida pela escola e pela família, numa parceria que permita respeitar o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa.”

Esta portaria definiu os conteúdos a serem abordados em ES, salientando que estes deverão ser desenvolvidos nas áreas curriculares não disciplinares, respeitando a transversalidade inerente às várias disciplinas, mas deve ser igualmente integrado nas áreas curriculares.

De assinalar que não obstante o que se encontra estipulado na legislação, ao se percorrer a imprensa, sites e blogues encontramos as mais variadas opiniões sobre a ES nas escolas, o que indicia que o assunto, porque envolve ‘sexo’, ainda gera algumas opiniões discordantes.

Vejamos dois exemplos do atrás referido:

1º - Num artigo no Jornal ‘i’ de 9 de Junho de 2010, a propósito da ES, duas pessoas com pontos de vista opostos são convidadas a opinar. Assim o psicólogo Eduardo Sá refere: “A ES nas escolas é algo que não merece discussão. Em primeiro lugar, porque a escola deve introduzir pluralidade na educação. Deve ter em atenção que a primeira obrigação é a boa educação e, em segundo lugar, a aquisição de conhecimentos. Educar não pode ser uma espécie de tecnocracia para a felicidade nem uma burocracia de afecto. A educação sexual não pode ser uma espécie de educação moral e religiosa para os alunos.”

Em sentido oposto o professor universitário Pedro Picoito argumenta que “o Governo prepara-se, sob o manto diáfano da ‘saúde reprodutiva’, para impor um modelo único e obrigatório

de educação sexual que não respeita a liberdade dos pais. Duvido, apesar das boas intenções, que esta lei sirva para prevenir comportamentos de risco e ilustrar a anatomia do aparelho reprodutor” concluindo que este modelo é “um atentado à liberdade de educação que nos deveria preocupar a todos”.

No Jornal Correio da Manhã de 13 de Junho de 2010 João Pereira Coutinho escreve uma crónica intitulada “Desastre”. Nesta, cita a opinião de Eduardo Sá quando este refere que a ES era algo que não merecia discussão. Diz o cronista que “ele revela (...) o espírito que preside à educação sexual. (...) Aqui temos o pluralismo e a abertura ao diálogo que define os especialistas na matéria. Um pluralismo e uma abertura que leva esta caridosa gente a fechar os filhos dos outros na sala de aula; e a distribuir pénis de esferovite pelo rebanho, com o simpático propósito de ensinar ‘afectos’”.

Uma vez que estamos perante uma temática que se reveste de alguma sensibilidade e que gera opiniões controversas, a comunicação social mais sensacionalista explora-a sempre que tem oportunidade, mesmo que muitas vezes revestindo os artigos de inverdades, desconhecimento (legislativo e das práticas lectivas) e argumentos caricatos, como nos parece ser o caso da crónica citada.

2º - Algumas associações revelam-se contra o modelo de ES a implementar nas escolas, como por exemplo a Associação das Famílias Numerosas, que sugere aos pais que estejam atentos e a par das acções desenvolvidas na escola pois têm dúvidas sobre a preparação dos professores neste campo. Uma outra, mais radical – Plataforma de Resistência Nacional, criada com único objectivo de lutar contra a obrigatoriedade da ES nos actuais moldes, incentiva os pais a não autorizarem a participação dos respectivos educandos em acções desta temática na escola e luta por um modelo de ES centrado na abstinência.

Apesar do atrás exposto, denota-se que a ES nas escolas é um tema que vai gerando mais consensos no nosso país, como por exemplo mostra um estudo da revista Teste Saúde (2006), baseado em mais de 3600 questionários, ao concluir que cerca de 90% dos inquiridos estavam de acordo com a ES nas escolas e 87% consideravam que ela deveria ser obrigatória. No entanto, ainda existem alguns actores educativos com a ideia contrária, o que se tem revelado um grande obstáculo e acaba por dar força aos movimentos que opõem à ES na escola.

Em suma, apesar da ES ser uma matéria consensual a nível legislativo há quase três décadas, é um processo que está (ainda) longe da sua efectiva implementação. Sendo por isso

necessário um maior empenho e investimento, não só dos decisores políticos, mas também, de toda a sociedade em geral e dos educadores em particular, essencialmente pela sua missão enquanto agentes de informação/formação.

Para percebermos a situação actual da ES em Portugal, atentemos no que refere Miguel Oliveira da Silva, um dos membros do GTES, actual presidente do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida e professor na Faculdade de Medicina de Lisboa, em entrevista ao Jornal Público (27 de Junho de 2010):

“Fico assustado quando vejo o número de alunos, génios iluminados que entraram para aqui [faculdade de medicina] com 19, a nata das natas dos alunos de Portugal e eles não conseguem identificar a altura certa de uma ovulação. E isto é educação sexual igual a zero. Dir-me-á educação sexual não é só isto. Mas sem isto não há educação sexual. Podemos falar sobre os afectos, sobre a ternura, sobre a fidelidade, sobre o crescimento a dois mas de que tipo de educação sexual estamos a falar se uma mulher não sabe identificar a ovulação?”

2.8. ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL EFECTUADOS EM PORTUGAL

Os estudos sobre ES realizados em Portugal têm um curto historial - as últimas três décadas, sendo que a prevalência é na última vintena de anos. De facto, como foi referenciado, a implementação da ES e os estudos com ela relacionados caminharam lado a lado, sendo que a maioria dos estudos foram cruciais para demonstrar a necessidade, importância e urgência de uma efectiva implementação da Educação Sexual nas escolas.

Assim apresentamos seguidamente um *overview* sobre alguns estudos efectuados sobre ES em Portugal, uma vez que eles foram, e são, poderosos instrumentos de trabalho quer na perspectiva de fundamentação desta investigação, quer na perspectiva de conhecimento da realidade portuguesa e também, na não menos importante, perspectiva de analisar o que foi feito até ao presente momento.

Neste sentido, destaca-se o estudo de Sampaio (1987), meio ano após aprovação na Assembleia da República da lei 3/84, na área do Grande Porto, e que teve como objectivo analisar as atitudes de professores do Ensino Primário e Preparatório (actual 1^a e 2^o ciclos, respectivamente), pais e líderes de opinião sobre a implementação da ES nas escolas portuguesas. Nesta investigação a autora concluiu que existia um grande consenso entre os participantes acerca de vários aspectos, nomeadamente: a ES das crianças e jovens deveria ser feita em primeiro lugar pelos pais, no entanto acautelam que os pais têm dificuldade em fazê-la, daí que, maioritariamente, concordem que a escola tem um importante papel a desempenhar, principalmente se for por “pessoal equilibrado e qualificado (pais, professores, médicos) ” (p. 73). Os dados recolhidos referem ainda que os pais consideram que a maioria dos professores portugueses não está preparada para fazer ES, manifestam desacordo em atribuir responsabilidades nesta área à Igreja, maioritariamente revelam acordo em relação à obrigatoriedades da ES nas escolas, acrescentam que os programas de ES devem ser discutidos com os pais e que a ES deve iniciar-se no ensino pré-escolar.

Há, no entanto, alguns aspectos onde reina o desacordo, que se prendem com factos como igualdade de conteúdos para rapazes e raparigas, o ser um professor a fazer a ES para rapazes e uma professora para raparigas e com a natureza da ES - disciplina independente ou de carácter interdisciplinar. Os pais defendem que ES seja feita em turmas separadas por professores do mesmo género e em disciplina independente, enquanto que os professores se colocam na posição contrária. Os líderes de opinião têm opiniões antagónicas de acordo com as suas convicções ideológicas.

A maioria dos professores inquiridos não se revelava preparado para aplicar ES (apenas 17% se dizia preparado), no entanto manifestavam vontade de obter formação nesta área. Apontam ainda que a ES tem como vantagens a difusão de “informação sexual que proporcionará um melhor e mais saudável comportamento sexual, um melhor desenvolvimento da pessoa como um todo, uma melhor socialização e uma melhoria nas relações familiares” (p.78).

Procurando conhecer as atitudes e comportamentos dos jovens Nodin (2001) realizou um estudo no nosso país com jovens de idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. Do grupo de inquiridos 80,5 % dos rapazes e 75,6% das raparigas, revelaram já ter iniciado a actividade sexual. Neste estudo, o autor verificou que, de um modo geral, os indivíduos com menor escolaridade se encontravam numa situação de maior vulnerabilidade ao nível da saúde sexual e reprodutiva, já

que mostraram ter mais comportamentos de risco do que os outros e como tal estavam mais susceptíveis a contrair IST ou a ficar perante uma gravidez indesejada. Este estudo também mostra que os amigos são os principais confidentes dos adolescentes em questões de sexualidade (85,7%). É, assim, atribuída grande importância aos amigos em relativamente a qualquer outro agente de socialização, nomeadamente os progenitores.

Este trabalho, à semelhança de outros, evidencia a importância da ES em contexto escolar e simultaneamente a necessidade de manter os jovens na escola, uma vez que a permanência nesta pode constituir-se como um factor protector no que respeita à saúde sexual e reprodutiva.

Lemos (2002) realizou um estudo sobre o impacto de um programa de ES de carácter interdisciplinar (Ciências da Terra e da Vida, Filosofia, Português e Educação Física), com uma turma pertencente a uma Escola Secundária da cidade de Coimbra. Este trabalho, apesar das limitações da amostra e o curto espaço de tempo de duração do programa (3 meses), revelou que os alunos que participaram nos programas de formação obtiveram aumentos significativos de conhecimentos relativos à Sexualidade, quando comparados com outros que não participaram. Relativamente às atitudes, os resultados obtidos não se mostraram conclusivos, ou seja, não se pode dizer que foram devidos ao procedimento experimental.

Almeida, Vilar, André e Lalandia (2004) procuraram caracterizar os conhecimentos, as práticas e representações da saúde reprodutiva junto de uma amostra de 150 mulheres em idade fértil. Este estudo revelou que as mulheres com comportamentos sexuais seguros são as que possuem mais conhecimentos, as mais escolarizadas e simultaneamente as que correspondem às gerações mais jovens. As mulheres inquiridas afirmaram que a aquisição de conhecimentos relacionados com os mecanismos de reprodução e métodos contraceptivos haviam sido adquiridos na escola, conjugados com o que apreenderam no grupo de amigos e meio familiar. Pelo contrário as mulheres mais velhas, que mais riscos correm, afirmaram que as informações haviam sido obtidas através das amigas ou das colegas de trabalho. Este estudo confirmou a importância que a escola assume no âmbito da vivência saudável da sexualidade.

Quase duas décadas depois do estudo de Sampaio (1987) atrás referido, Reis e Vilar (2004), realizaram uma investigação onde procuraram compreender as atitudes dos professores em relação à implementação da ES. Para o efeito, inquiriram 600 docentes de todo o país, que leccionavam nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Dos professores inquiridos 34,7% declararam ter tido formação, no entanto apenas 27,7% afirmaram ter realizado acções de ES para os alunos. Destes, a maioria (82,6%) considerou a experiência como positiva. Apenas 31,4 % se sentia preparado para desenvolver temas de ES e 35,4% revelaram necessitar de mais formação.

Os docentes manifestaram uma atitude positiva ($M = 3,90$; entre 1 e 5) em relação à ES nas escolas, elevados conhecimentos ($M = 9,69$; entre 1 e 15), e elevado conforto ($M = 3,52$; entre 1 e 5) em abordar temas de sexualidade. Os autores verificaram ainda uma grande associação entre o conforto e as atitudes; assim quanto maior era o conforto ao abordar temas de sexualidade mais positivas as atitudes dos professores em relação à ES.

Este trabalho também procurava também relacionar a religiosidade dos professores com o seu conforto para trabalhar temas de ES, tendo concluído que, quanto mais religiosas são as pessoas, mais desconfortáveis se sentem para abordar esta temática.

Como síntese conclusiva este estudo permitiu conferir algumas mudanças nas atitudes dos professores quando comparado com os dados do estudo de Sampaio (1987), atendendo ao facto dos professores demonstrarem uma atitude positiva relativamente à implementação da ES na escola. Pese embora a limitação do estudo de Sampaio (1987)⁶, é possível verificar que a percentagem de professores que afirmaram disponibilidade para abordar ES duplicou, porém esta ainda se situa em cerca de um terço dos inquiridos, o que era manifestamente pouco numa altura em que a legislação existente⁷ já preconizava a obrigatoriedade da ES em contexto escolar.

Num trabalho de Costa (2006) procurou-se conhecer as opiniões de professores e alunos, de uma Escola do Ensino Secundário de Viana do Castelo, relativamente à implementação da ES em contexto escolar e da sua importância para a aquisição de um melhor nível de Saúde. Os resultados obtidos mostraram que docentes e alunos atribuem muita importância à abordagem da ES. Apesar da importância verificada, os professores revelam que não abordaram a temática da Sexualidade assiduamente, legando geralmente esta responsabilidade aos profissionais de saúde. É ainda salientada a falta de formação do grupo docente para abordar temas relacionados com a sexualidade.

⁶ A autora caracteriza o seu estudo como preliminar e exploratório, sendo neste sentido não generalizável (N=128 da região do Grande Porto).

⁷ Lei n.º120/99, regulamentada através do Decreto-lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro.

Relativamente aos alunos inquiridos denotou-se a tendência de reduzir a ES apenas à abordagem dos métodos contraceptivos e prevenção de IST. Consideraram que a abordagem de temas relacionados com a Sexualidade é fundamental para a sua Saúde, porém cingem-se ao domínio das IST, não sendo realçados os domínios dos afectos e das relações humanas, assim como o bem-estar psicossocial dos indivíduos.

Silva (2006) realizou um estudo numa escola de 2º e 3º ciclos de Matosinhos focado essencialmente no ensino para os valores em sexualidade. Envolveu os professores, os alunos que frequentavam o 9º ano e três professoras estagiárias. Fazendo uso de diversos instrumentos de análise de dados (questionários, entrevistas, observação e registo naturalista de aulas), concluiu que existiam factores externos (não obrigatoriedade declarada para implementar a ES, ausência de um programa curricular específico e oficializado para a ES, não avaliação sistemática dos programas de ES, reduzido apoio a quem inicia a implementação de programas) e internos (falta de motivação geral dos professores para a temática o que levaria à procura de formação, falta de vontade, receios e medos inerentes a quem nunca implementou ES) que condicionam a implementação da ES por parte dos professores.

A formação específica que foi proporcionada às professoras em formação inicial na área da Educação dos Valores em sexualidade revelou-se uma mais-valia na construção da sua identidade pessoal e profissional.

Foram detectadas diferenças nas concepções, atitudes e comportamentos entre alunos do sexo feminino e masculino e entre os que estiveram, ou não, sujeitos ao programa de educação para os valores em sexualidade. A autora também alerta que foram encontradas em alguns alunos crenças, mitos e visões que não se harmonizam com uma sexualidade igualitária entre homens e mulheres.

Um estudo de Serrão, Barbosa-Ducharne e Vilar realizado entre Fevereiro e Março de 2006 com uma amostra de 286 professores (do 1.º ciclo ao Ensino Secundário), de 93 escolas da Zona Norte confirma a percepção positiva dos professores relativamente à introdução da ES nos currículos escolares. Neste sentido, 94% dos professores inquiridos concordam com a promoção da ES em contexto escolar, mais de metade (62,6%) consideram que esta deve ser iniciada logo no 1.º ciclo. Além disso, manifestam um razoável grau de conhecimento, conforto e disponibilidade para abordar esta temática nas aulas.

Apesar dos resultados obtidos, os investigadores estranham as diferenças entre o discurso dos professores e a acção concreta, ainda para mais quando o enquadramento legal da altura (2006) determinava a obrigatoriedade da ES. Embora não aprofundem esta aparente contradição, os resultados obtidos dão algumas pistas sobre as possíveis causas. Por exemplo, os professores elegeram a reacção dos pais em relação à abordagem dos temas específicos como o principal obstáculo ao ensino da ES. De resto, assumem mesmo que a ES só pode ter sucesso com uma participação activa dos encarregados de educação. Concluem ainda que o nível de conforto dos alunos e a reacção destes aos temas propostos são factores determinantes na disponibilidade dos professores para tratar os assuntos relacionados com a sexualidade.

Os professores inquiridos expressam, em termos globais, uma percepção alta acerca das três variáveis em análise - conhecimento, conforto e disponibilidade. Consideram que têm muito conhecimento para abordar temas como o nome correcto dos órgãos genitais, a imagem corporal, a menstruação, a reprodução e nascimento e métodos contraceptivos, assim como práticas de sexo seguro. Quanto ao conforto, os professores sentem possuir bastante conforto para a sua abordagem em todos os temas/áreas, exceptuando a pornografia. Relativamente à disponibilidade, os professores só põem algumas reservas ao tratamento de assuntos como sonhos molhados, abstinência sexual, masturbação, prazer sexual e orgasmo.

A investigação ressalta diferenças estatisticamente significativas entre os docentes que fizeram ou não formação em ES, quer ao nível do conhecimento, quer do conforto e disponibilidade, sendo o grupo que fez formação contínua o que apresenta médias mais elevadas nas três variáveis.

De assinalar que o número de professores com uma componente de ES na formação inicial é de apenas 14,7% e, na maioria dos casos, numa perspectiva quase exclusivamente biológica da sexualidade. Dos inquiridos, 88% afirmam nunca ter frequentado qualquer tipo de curso de formação em ES. Neste sentido, os investigadores sugerem que a formação da sexualidade deva ser enquadrada tanto na formação inicial dos professores como também na formação contínua.

Outra conclusão deste estudo é a predominância do modelo preventivo no ensino da ES. Isto é, um tipo de ensino direccionado para os problemas e as doenças, nomeadamente, a gravidez indesejada ou as IST deixando à margem as componentes relacionais e emocionais da sexualidade.

Saliente-se o estudo de Anastácio (2007) a professores do 1º Ciclo em que, através de métodos qualitativos (inquéritos) e quantitativos (debate, grupos focais e entrevista), procurou

encontrar as razões que levam os professores a (não) aplicarem a ES em contexto escolar. Concluiu que a grande maioria dos professores concordava com a ES no nível de ensino em que trabalha – 1º CEB. Os poucos que não concordavam, procuram ocultar a sua opinião, utilizando diversos subterfúgios. De assinalar que a investigadora encontrou entre os dois extremos, de concordância com ES, uma nova noção – a evitação – usada pelos professores, que embora concordem com a ES, evitam-na por vários motivos. As principais dificuldades dos professores para abordarem a ES residiam nos tópicos de relações eróticas, pornografia, relações sexuais coitais, sexualidade na perspectiva de prazer, localização dos órgãos de prazer e homossexualidade. A investigação ainda revelou que os professores atribuíram aos pais o papel primordial na aplicação da ES, seguindo-se os técnicos de saúde (médicos e enfermeiros) e os psicólogos. Colocavam-se a si próprios em quarto lugar. Os participantes que consideram menos importantes são os pares e a igreja. Os receios dos professores que formaram a amostra deste estudo prendiam-se com a mentalidade e reacções dos pais, mas também com o conservadorismo da comunidade. Quanto aos apoios, eles apenas chegavam dos colegas e dos directores de escolas.

Neste estudo também se concluiu que as professoras inquiridas manifestaram menor concordância com a ES. Em sentido contrário perfilaram-se os docentes com formação contínua na área e os em início de carreira. Outro ponto importante deste trabalho foi conhecer os argumentos pró e contra dos professores em relação à abordagem da ES. Assim, como argumentos favoráveis apontaram as consequências positivas, o exemplo positivo e a autoridade da legislação. Em sentido desfavorável foram referidos as competências dos professores, a autoridade das famílias em detrimento dos professores e até argumentos que desaconselham os futuros professores a não abordarem esta temática. Destaque-se ainda a posição intermédia, que a autora denominou de “evitação”, na qual apresentaram argumentos justificativos da não abordagem, que passam principalmente pela “argumentação moral, pela analogia e pela ignorância, assentando numa lógica não formal. Nestas posições salienta-se um sentimento de insegurança como argumentação de causalidade da não abordagem” (Anastácio, 2007, p. 516).

Sousa, Soares e Vilar (2007) desenvolveram uma pesquisa onde procuraram comparar o desenvolvimento psicosexual - conhecimentos, atitudes e comportamentos no campo da sexualidade - entre dois grupos de jovens, um que havia participado no Programa Experimental de Educação Sexual e Educação para a Saúde durante o Ensino Secundário, e outro que nunca havia tido Educação Sexual na escola. Para análise dos resultados foi aplicado um questionário sobre ES

e Desenvolvimento Psicosexual a 35 alunos de cada um dos grupos. Os resultados, ainda que limitados à pequena amostra e ao facto de ser um estudo efectuado três anos após terem participado no programa de ES, mostram que o grupo de controlo esteve mais envolvido em situações/comportamentos de risco, enquanto o grupo sujeito ao projecto experimental apresentava uma ES com menores níveis de risco. No entanto, não existiram diferenças significativas entre os dois grupos relativamente a conhecimentos e atitudes sexuais, o que segundo os autores, pode indicar que a participação em programas de ES pode originar “transformações aparentemente subtis de comportamento” (Sousa, Soares & Vilar, 2007, p. 43), como é o caso de maior protecção das IST.

Ramiro e Matos (2008) efectuaram um questionário sobre percepções e atitudes em relação à ES a 371 professores do Ensino Básico e Secundário. Este estudo demonstrou que, no geral, os professores são favoráveis à ES em contexto escolar, sendo que os que manifestam atitudes mais favoráveis foram as mulheres, os professores com formação nesta área e os com experiência em ES. No entanto, os professores inquiridos consideraram que a maior parte dos tópicos devem ser introduzidos apenas nos 2º e 3º ciclos.

Correia (2008) inquiriu 7932 estudantes de capitais de distrito sobre as suas expectativas em relação aos profissionais, na área da sexualidade. Concluiu que os adolescentes consideravam indispensável a existência de estruturas de apoio (96,3%) e apontam a Escola (87,6%) como o sítio indicado para os apoiar nas questões sobre sexualidade.

Destaque ainda para um estudo sobre “Educação Sexual em Meio Escolar” desenvolvido pela Divisão de Saúde e Prevenção de Toxicodependências da Câmara Municipal Odivelas em 2009. Neste trabalho foram inquiridos todos os agentes da comunidade educativa (alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, do Ensino Secundário e Profissional, professores de todos os níveis de ensino, auxiliares de acção educativa, associações de estudantes e associações de pais) da rede escolar pública do concelho. O relatório de apresentação dos resultados deste estudo, em Março de 2009, da autoria de Alves e que teve Nodin como Consultor Técnico, apresenta como principais conclusões que os professores e outros agentes educativos necessitam de formação profissional adequada. Tais dados assentam na elevada percentagem (89%) dos professores do 1º CEB e 67% dos restantes docentes que revelou nunca ter frequentado formação em ES. Os professores do Ensino Básico, Secundário e Profissional revelaram algum desconforto em tratar com os seus

alunos temas como masturbação, aborto e abusos sexuais. No entanto, na sua maioria, defendem que a ES deve ter início no Ensino Pré-Escolar.

No caso dos alunos inquiridos, estes, na sua grande maioria, consideraram que a ES tem consequências positivas, trazendo-lhes benefícios à vivência da sua sexualidade e aumentando o grau de informação a esse respeito. Consideraram como sendo benefícios da ES viverem a sua sexualidade de forma mais informada, preventiva e responsável. Refira-se que apenas 57% dos inquiridos afirmam ter participado em actividades escolares sobre ES, que decorreram essencialmente nas Áreas Curricular Não-Disciplinares (36,4%), seguindo-se as Áreas Curriculares Disciplinares com 33,8% (ex: Biologia, Ciências Naturais) e ainda em Actividades Extracurriculares (28,8%). De referir também, que quando questionados sobre onde preferiam ter ES, verifica-se a ordem inversa, ou seja a preferência recai nas Actividades Extracurriculares. Saliente-se que, dos alunos inquiridos, apenas uma percentagem residual (2,2%) prefere a existência de uma disciplina de ES.

Os alunos deste estudo mencionam ainda como fontes de informação primordiais os amigos (62,5%) e os pais (52,7%), no entanto a informação sobre sexualidade que é proveniente da *Internet* (41,9%) e da comunicação social (37,7%) também assumem especial relevo. Quanto à forma como gostariam de ser informados os técnicos de saúde (médicos, enfermeiros) assumem a maior representatividade (50,3%), seguindo-se os pais (39%) e os professores (27,7%).

Este trabalho também se debruçou sobre a relação entre os vários agentes educativos a propósito da ES, tendo neste tópico os professores referido que ao nível da articulação com a família consideram ser mais importante promover formação aos Pais/Encarregados de Educação. aquando do desenvolvimento de actividades de educação sexual. Reuniões com os pais e atendimento mais individualizado às famílias acerca da ES dos seus educandos são aspectos também referenciados como importantes. Quanto aos auxiliares de acção educativa estes têm uma significativa importância na intervenção junto dos alunos, no âmbito de questões relacionadas com a sexualidade, quer ao nível de pedido de conselhos por parte dos alunos, quer quando têm de intervir junto dos mesmos. Para além da relação com os professores, não é de descurar também a proximidade das famílias com este grupo profissional, principalmente nos graus de ensino mais baixos, onde é comum verificar-se que os pais troquem impressões e depositem confiança nestes profissionais.

As Associações de Pais/Encarregados de Educação inquiridas atribuem uma importância intermédia à ES, concordando com a obrigatoriedade da ES nas escolas. As Associações de Estudantes (Ensino Secundário) admitem nunca serem envolvidas em actividades de ES realizadas na escola, sendo que caso o fizessem privilegiariam as Actividades Extra-Curriculares (jogos, ciclos de cinema, sessões/palestras, debates, exposições, peças de teatro).

Em 2008 Ferreira e Vilar iniciam o estudo “Educação Sexual dos Jovens Portugueses: Conhecimentos e Fontes” em 2008, numa parceria entre a APF e o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, onde inquiriram 2621 jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, de 63 Escolas Secundárias de todo o país sobre os respectivos conhecimentos e fontes de informação na área da sexualidade.

As conclusões do trabalho revelam que os amigos (quase entre os 50% e 70% em todos os temas) e a mãe (à volta dos 40% em todos os temas) são as principais fontes de informação (Ferreira & Vilar, 2009).

Estes investigadores destacam a relevância que a Escola tem na educação sexual dos jovens. Referem no entanto, que a escola está maioritariamente centrada numa abordagem de tipo biológico e preventivo, feita no contexto das Ciências Naturais. A par desta disciplina, a Formação Cívica e os colóquios têm alguma relevância na Educação Sexual no 3º Ciclo, enquanto no Secundário é a disciplina de Filosofia que assume algum protagonismo.

A maioria dos jovens da amostra respondeu correctamente à maior parte das questões que integravam a escala de conhecimentos do questionário, no entanto subsistem alguns temas deficitários em termos de conhecimentos que passam por questões práticas referentes aos métodos contraceptivos e o conhecimento sobre as IST (à excepção da SIDA). Daí que os autores se interroguem sobre a eficácia do tipo de abordagem a estas questões nas escolas.

Dos jovens inquiridos 42% afirmaram já ter tido relações sexuais (as raparigas ligeiramente mais). Dos que não tiveram, 66% referem não o ter feito por não terem encontrado o parceiro ideal. A idade modal de início das relações sexuais é 14 anos nos rapazes e 15 nas raparigas.

A maioria dos jovens inquiridos afirmou ter tido comportamentos preventivos em matéria de gravidez não desejada e IST, pelo que parece que a lógica preventiva já faz parte da vivência sexual dos jovens. Porém existe, uma parte significativa, ainda que minoritária, com comportamentos de risco, como reflectem 29% dos jovens que não usaram nenhum método

contraceptivo na última relação sexual e 27 jovens (16 raparigas e 11 rapazes) que se viram envolvidos em gravidezes não desejadas.

Este estudo, segundo os autores, sugere: a) que a educação sexual não antecipa o início das relações sexuais e poderá ser mesmo um factor que leva ao seu adiamento; b) que melhor educação sexual diminui alguns aspectos negativos na vivência das relações sexuais, proporcionando uma vivência mais gratificante das mesmas; c) que a educação sexual tende também a estar positivamente associada a alguns comportamentos preventivos e a uma capacidade de pedir ajuda, quando necessário (Ferreira & Vilar, 2009).

Face ao que foi exposto poder-se-á questionar sobre a situação actual da ES nas Escolas Portuguesas face à actual conjuntura legislativa. Muitos são os estudos efectuados, muitas as conclusões retiradas que parecem ter conduzido à presente situação.

Assim o problema que se coloca tem necessariamente a ver com a implementação real da legislação no âmbito da Educação Sexual nas nossas escolas. Será que estamos a assistir a outro ano zero na implementação da Educação Sexual nas Escolas Portuguesas? Como está a processar-se este projecto no dia-a-dia de professores e alunos? Quais as dificuldades sentidas? Qual o balanço do trabalho efectuado?

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3. Conceptualização da Investigação Empírica

3.1. FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO, DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Embora continuem a subsistir opiniões contraditórias vários estudos e revisões de estudos nacionais e internacionais (Kirby & Brown, 1996; Johnson et al., 2003; Almeida et al., 2004; Silva, 2006; Sousa, et al., 2007; Ferreira & Vilar, 2009; Poobalan et al., 2009) demonstram que a ES em contexto escolar pode contribuir para o adiamento do início das relações sexuais, para a diminuição de alguns aspectos negativos na vivência da sexualidade e está associada ao aumento de comportamentos preventivos e à capacidade de pedir ajuda, quando necessário. Assim, poderemos dizer que a participação das crianças e jovens em programas de ES contribui fortemente para uma vivência mais feliz, responsável e saudável da sexualidade (GTES, 2005a, 2007; UNESCO, 2009). Instituições de reconhecido mérito e indiscutível independência, como a UNESCO, a UNICEF e a OMS apontam igualmente no sentido de que a ES em contexto escolar é crucial, pelo que a sua efectiva implementação é uma urgência. Por outro lado a escola não pode esquecer o importante papel que desempenha na formação das crianças e jovens, que têm a ES como uma necessidade e um direito.

O presente estudo decorre no primeiro ano após a publicação da mais recente legislação sobre ES (Lei n.º 60/2009 e Portaria n.º 196-A/2010) que, entre outros aspectos, lhe atribuí, novamente, o estatuto de obrigatória em contexto escolar.

Importa ainda destacar o papel fulcral desempenhado pelos professores na dinâmica de implementação da ES em meio escolar. Assim, estamos em crer que o sucesso da ES passa pela capacidade destes profissionais desempenharem da melhor forma o seu papel. No entanto, para que tal aconteça não podemos esquecer que os docentes necessitam de ter formação adequada, já que a frequência desta está associada à melhoria do conforto, maior envolvimento em acções de ES, mais conhecimentos sobre sexualidade e atitudes mais positivas em relação à ES (Serrão, et

al., 2006; Veiga, et al., 2006; Anastácio, et al., 2008; Ramiro & Matos, 2008). É igualmente importante que os docentes manifestem concordância com a ES (Ramiro, et al., 2008).

Na sequência do atrás referido parece-nos ser relevante e urgente analisar o processo de implementação da ES em contexto escolar, pelo que o nosso problema de investigação decorre desta problemática. Assim, coloca-se o seguinte problema: **Será que estamos a assistir a outro ano zero na implementação da Educação Sexual nas Escolas Portuguesas? Como está a processar-se este projecto no dia-a-dia de professores e alunos?**

3.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

O objectivo geral do presente estudo é **analisar como foi implementada a Educação Sexual nas Escolas, centrando a análise em aspectos como: as atitudes, os conhecimentos, o conforto e a formação dos professores, enquanto possíveis factores condicionantes da efectiva implementação da ES, nas actividades desenvolvidas, nas dificuldades sentidas e nos resultados obtidos.**

Face ao objectivo geral atrás formulado definimos no presente estudo dois níveis de investigação que seguidamente explicitaremos:

Global informado – onde procuramos ter uma visão integral do processo de implementação da Educação Sexual em cada uma das escolas, através de entrevistas aos Professores Coordenadores de Educação para a Saúde. Estes dispõem de uma visão total, ainda que apenas informada, dado não terem presenciado caso-a-caso a efectivação das sessões de Educação Sexual.

Prático interno – onde analisamos o processo a partir das informações recolhidas, via questionários, dos seus actores – alunos e professores.

Decorrente dos níveis de investigação apresentados o presente trabalho pode ser concretizado em duas questões gerais de investigação:

As atitudes, os conhecimentos, o conforto e a formação dos docentes são factores que poderão condicionar a implementação da ES?

Quais as actividades desenvolvidas, as dificuldades sentidas e os resultados obtidos no processo de implementação da ES em meio escolar?

A partir das questões gerais definimos os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer a formação, as atitudes, os conhecimentos, o conforto dos professores em relação à ES e a importância atribuída às finalidades da ES previstas na Lei 60/2009.
- Determinar a relação entre as variáveis religiosidade, atitudes, conhecimentos, conforto, auto-classificação da formação, importância das finalidades, dinamização de actividades e resultado das actividades de ES.
- Apurar os objectivos/finalidades priorizados por cada uma das escolas.
- Determinar a relação entre a importância atribuída às finalidades da ES e a religiosidade, as atitudes, os conhecimentos e o conforto dos professores.
- Analisar o funcionamento dos Gabinetes de Apoio ao Aluno.
- Analisar as parcerias desenvolvidas no âmbito dos projectos de ES das escolas.
- Determinar se a ES já havia sido implementada em anos lectivos anteriores.
- Analisar as temáticas abordadas e as actividades desenvolvidas nas sessões de ES, respectivos resultados e dificuldades sentidas.
- Conhecer o grau de esclarecimento e de satisfação dos alunos em relação à ES que tiveram.
- Analisar a perspectiva dos alunos sobre o “à-vontade” dos docentes.
- Identificar as alterações e sugestões de professores e alunos relativas à implementação da ES.

3.3. METODOLOGIA

Com o intuito de analisar o processo de implementação da ES nas escolas, optou-se pela utilização combinada de diferentes métodos e, naturalmente, pela aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, sendo uns de natureza quantitativa e outros de natureza qualitativa. Entendemos também que a combinação de técnicas de índole qualitativa e quantitativa seria a mais adequada, uma vez que as suas diferentes características possibilitariam a necessária complementaridade dos dados recolhidos junto dos vários sujeitos.

Desta forma, o presente trabalho de investigação tem um carácter predominantemente quantitativo, mas também uma vertente qualitativa. Foi nossa intenção seguir Bogdan e Biklen (1994) quando esclarecem que as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares e que em alguns estudos isso é desejável. Flick (2002) também refere que as abordagens qualitativas e quantitativas são complementares e que a escolha de um método particular depende da natureza do problema em estudo. Strauss e Corbin (1998) defendem a mesma ideia e advertem que combinação de métodos deve ser feita com o propósito de suplementar, complementar, informar e desenvolver.

A primeira fase do nosso trabalho pretendeu elaborar, à luz da fundamentação teórica, dois questionários de natureza quantitativa, um para inquirir professores outro para inquirir alunos. Desta forma procurámos seguir Flick (2002) quando menciona que, na investigação quantitativa “as situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)” (p. 3).

Face a alguns objectivos da investigação, que passavam pelo aprofundar de determinadas temáticas, assumimos que a melhor maneira de os alcançar seria utilizando igualmente metodologias e técnicas de índole qualitativa, nomeadamente entrevistas aos professores Coordenadores de EpS de cada uma das escolas e algumas questões abertas nos questionários. Os dados que obtivemos foram depois analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995).

Quando se usam dois ou mais métodos de recolha de dados na mesma investigação, como é o caso da presente investigação para estudar algum aspecto do comportamento humano estamos na

presença da triangulação metodológica (Flick, 2002). Entendemos pois que a abordagem seguida, ao combinar técnicas quantitativas com técnicas qualitativas, fazendo uma triangulação entre os vários métodos (questionário e entrevistas individuais) nos permite aprofundar o problema de investigação.

3.3.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Após termos definido a problemática de investigação e procedido à revisão bibliográfica fez-se necessário definir o trajecto de investigação a seguir. Neste sentido, começámos por idealizar que face ao nosso problema seria necessário recolher dados junto dos actores principais da problemática em questão, ou seja alunos, professores e também Professores Coordenadores de Educação para a Saúde.

O desenho de investigação seguido foi o que Flick (2002) designa por desenho simultâneo, em que o investigador utiliza as metodologias quantitativas e qualitativas ao mesmo tempo e analisa os dados de forma complementar.

Os instrumentos de recolha que seleccionámos para o efeito foram: dois questionários, um para alunos, e outro para professores que preferencialmente tivessem desenvolvido acções de ES; e entrevistas aos professores Coordenadores de EpS de cada um dos Agrupamentos. Nos pontos que se apresentam seguidamente explicita-se e justifica-se o processo de construção de todos os instrumentos que utilizámos.

A recolha de dados foi precedida das necessárias autorizações formais e legais. Em primeiro lugar solicitou-se autorização para aplicação dos questionários à Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular através da plataforma *online* do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar). Paralelamente, contactámos formalmente os Directores dos três Agrupamentos onde se efectuou o estudo. De todos - DGIDC e Directores - obtivemos resposta afirmativa, pelo que aplicação dos questionários avançou, mas não sem antes termos informado e solicitado autorização formal a todos os encarregados de educação dos alunos inquiridos.

A recolha de dados, via questionários, realizou-se durante os meses de Maio e Junho de 2010. As entrevistas realizaram-se no início de Julho do mesmo ano.

3.3.2. AMOSTRA

Sempre que se parte para uma investigação há a necessidade de definir a *população* ou *universo*, que se designa como o “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill & Hill, 2009. p. 41). Este conjunto total de casos deve partilhar características comuns, estabelecidas por um conjunto de critérios, como nos diz Fortin (1999, p. 202).

Quando os investigadores definem particularmente uma população, submetendo-a a um estudo, diz-se que estamos perante a *população alvo*; esta população é “constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações” (Fortin, 1999, p. 202).

No presente estudo o *universo* é constituído pela totalidade de alunos e professores de três escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino público do Algarve Central (escolas dos concelhos de Faro, Loulé e São Brás de Alportel).

Qualquer uma das escolas em questão representa o paradigma das escolas da região, um autêntico mosaico sociocultural representativo da população algarvia, a principal região, actualmente, de atracção de estrangeiros, com aproximadamente um terço das solicitações a nível nacional. O Algarve, segundo Estatísticas Demográficas de 2008 do Instituto Nacional de Estatística, conta com 74 mil estrangeiros legalizados que representam 17% da população residente nesta região. Da população estrangeira residente as principais nacionalidades são os britânicos, seguidos do leste da Europa (Ucrânia, Moldávia e Rússia), depois os Palop's, os brasileiros, os romenos e os alemães segundo dados oficiais do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2008).

Pese embora as semelhanças entre as escolas, cada uma tem a sua identidade própria, que deriva da comunidade em que está inserida, dos docentes, da gestão, dos funcionários e sobretudo das dinâmicas criadas por todos os actores mencionados, pelo que faremos seguidamente uma sintética caracterização de cada uma delas.

São Brás de Alportel situa-se no barrocal algarvio, que faz a transição entre a costa e a serra. Fica no sopé da Serra do Caldeirão. É um concelho com características rurais onde sobressai a agricultura de subsistência, os serviços, o comércio e a pequena indústria. Em consequência, à excepção dos alunos da sede de concelho, todos os outros são o reflexo do meio rural de onde provêm.

O Agrupamento de Escolas de São Brás de Alportel caracteriza-se por ser muito aberto à comunidade, sendo a participação dos pais muito boa. É frequente este agrupamento estar envolvido em muitos projectos. Existem pouco casos de indisciplina, todos de pouca gravidade.

Segundo o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento da Inspeção Geral de Educação, de Novembro de 2008, presta um bom serviço educativo, goza de uma boa imagem junto da comunidade local, “os pais mostram satisfação quanto aos resultados escolares e ao apoio e acompanhamento prestados” (p. 3), pelo que há “tendência para que os alunos de concelhos limítrofes, designadamente estrangeiros, se inscrevam no Agrupamento” (p. 3). Existe um “bom ambiente entre professores/alunos/funcionários o que contribui para um bom ambiente de trabalho e contribui para o sucesso escolar dos alunos” (p. 12).

A EB 2,3 é frequentada por aproximadamente seis centenas de alunos, entre os quais algumas dezenas de estrangeiros, onde se destacam ingleses, alemães e ucranianos. Existem vários alunos de ‘etnia cigana’.

A vila de Almancil localiza-se no litoral do concelho de Loulé, ocupando uma extensa orla costeira. Na vertente sócio-económico tem registado um enorme crescimento. É um local de grande fluxo turístico, o que leva a uma constante chegada e fixação de pessoas vindas das mais diversas regiões do país e do estrangeiro para garantir a mão-de-obra e os serviços necessários ao desenvolvimento desta vertente económica.

A população estudantil do Agrupamento caracteriza-se por uma grande heterogeneidade étnica, linguística e sociocultural devido ao facto de muitos alunos serem provenientes de famílias migrantes e imigrantes, aos quais não são alheios eventuais problemas de adaptação e integração na comunidade. A grande maioria dos alunos evidencia muitas carências a nível económico, social e cultural. Por tudo o exposto o Agrupamento passou, em 2009, a integrar o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O Agrupamento de Escolas procura dar resposta a algumas das carências da comunidade, quer a nível social, quer ao nível cultural, pelo que vem gozando de uma imagem positiva junto da mesma, ainda assim existe algum distanciamento entre ambas as partes, visível, por exemplo, na fraca participação dos pais nas actividades para que são convidados.

A EB 2,3 onde se desenrolou o estudo é frequentada por aproximadamente seis centenas de alunos, aproximadamente um quarto estrangeiros, destacando-se romenos, ucranianos, russos,

moldavos, brasileiros e provenientes dos PALOP. Para além destes alunos estrangeiros, marca presença nesta localidade uma forte comunidade africana, sobretudo oriundos dos PALOP.

Situado na saída oeste da cidade de Faro no limite entre a cidade e os arredores rurais, o Agrupamento de Escola Neves Júnior serve uma população muito heterogénea, de proveniência urbana e rural. Uma parte significativa é proveniente de contextos socioeconómicos e culturais pouco favorecidos, pouco escolarizados e com fracas expectativas relativamente à função social da escola.

O agrupamento está inserido num meio urbano em expansão, que sustenta o seu desenvolvimento em torno de actividades do sector terciário, comércio e serviços, nomeadamente decorrentes da sua condição de capital do Algarve.

Uma das características do agrupamento mencionadas por várias entidades externas, nomeadamente a Inspeção Geral de Educação no relatório de avaliação externa realizada em Maio de 2007, reside precisamente no (bom) acolhimento de alunos provenientes de contextos sociais diferenciados.

Em relação à escola sede, onde se desenrolou o estudo, é caracterizada pela participação em vários projectos europeus com parceiros de várias nacionalidades; pela qualidade de espaços desportivos e áreas ajardinadas. Caracteriza-se ainda por algum insucesso dada a população que a frequenta, o que no entanto tem vindo a sofrer uma evolução positiva nos últimos anos assim como a indisciplina, que tem diminuído drasticamente e a que continua presente assume, maioritariamente, baixa gravidade. Em termos de participação de pais e Encarregados de Educação ela é considerada pouco satisfatória.

A EB 2,3 é frequentada por aproximadamente seis centenas de alunos, entre os quais se contam várias dezenas de estrangeiros, destacando-se os brasileiros e do leste Europeu.

A *amostra* é constituída por professores que leccionaram nas três escolas, atrás descritas, no ano lectivo 2009/2010, e que, preferencialmente, tivessem desenvolvido actividades de ES com os alunos, dado um dos principais intentos deste trabalho residir neste aspecto. De salientar que no entanto não rejeitámos os que não satisfaziam esta condição, pois seriam também úteis no tratamento de outros aspectos.

Distribuímos 65 inquéritos aos professores e obtivemos 61 inquéritos válidos, o que se traduz numa taxa de retorno de 94%. Na tabela 4 apresenta-se o número de inquiridos em cada uma das escolas onde se desenvolveu o presente trabalho.

Tabela 4. Frequência e percentagem dos professores inquiridos.

	Frequência	Percentagem (%)
EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho	22	36,1
EB 2,3 Poeta Bernardo Passos	20	32,8
EB 2,3 Dr. José Neves Júnior	19	31,1
Total	61	100,0

Em relação aos alunos inquiridos, foi nossa preocupação que eles constituíssem uma amostra representativa das respectivas escolas, pelo que solicitámos a 40/60 alunos, por ano lectivo e por escola que respondessem ao questionário. Os números finais são um pouco diferentes, pois tivemos que eliminar alguns questionários face a um elevado número de não respostas, faltas de coerência interna e notória existência de respostas ao acaso. Distribuímos 600 inquéritos aos alunos e obtivemos 564 inquéritos válidos, o que se traduz numa taxa de retorno de 94%. A relação entre as escolas e anos de escolaridade dos alunos inquiridos é apresentada na tabela 5.

Tabela 5. Relação entre Escola e Ano de Escolaridade dos alunos inquiridos.

	Ano de Escolaridade					Total
	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano	
EB 2,3 Dr. António Sousa Agostinho	42	53	44	51	39	229
EB 2,3 Poeta Bernardo de Passos	26	31	36	36	40	169
EB 2,3 Dr. José Neves Júnior	35	22	28	41	40	166
Total	103	106	108	128	119	

A restante caracterização sócio-demográfica dos respondentes será efectuada no capítulo seguinte, *apresentação dos resultados*.

Por uma questão de anonimato e confidencialidade, as escolas mencionadas serão identificadas nos capítulos seguintes pelas letras X, Y e Z, pelo que os Coordenadores do Projecto de EpS serão identificados segundo a escola a que pertencem o mesmo acontecendo com os professores e alunos inquiridos.

3.3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Atendendo aos objectivos estabelecidos, às questões orientadoras que lhe estão subjacentes, aos intervenientes e à temática em estudo, seleccionámos o inquérito por questionário como um dos instrumentos de recolha de informação a ser usado no nível de investigação **prático interno**.

Para Quivy e Campenhoudt (1998) o inquérito por questionário é um método através do qual se “colocam a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

Embora não fosse nossa intenção solicitar aos inquiridos informações sobre comportamentos, atitudes ou ideais sobre a respectiva vivência da sexualidade, o facto da problemática em estudo ser um assunto ainda tabu contribuiu igualmente para esta escolha, pois desta forma os inquiridos sentem-se menos constrangidos para exprimir as suas opiniões. Por outro lado, ao pretendemos inquirir professores e alunos sobre acções educativas que tiveram lugar em sala de aula é crucial assegurar o anonimato. Por último, adoptámos as ideias de Fortin (1999) quando defende que o questionário surge como um instrumento de recolha de informação adequado sempre que o investigador pretende obter informações “relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes” (p. 245).

Não obstante as desvantagens e limitações inerentes a este instrumento, o que de resto sucede também com outros instrumentos, considerámos que esta escolha seria a mais sensata atendendo principalmente aos objectivos para os quais este instrumento é adequado: a) conhecer uma população relativamente às suas condições de vida, comportamentos, valores, opiniões; b) analisar fenómenos sociais; c) interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Elaborámos dois questionários no âmbito deste estudo, um para aplicar aos professores (QESCE-P) e outro para distribuir aos alunos (QESCE-A). A sua construção teve por base a revisão bibliográfica, especialmente o Questionário de Avaliação de Atitudes de Professores face à

Educação Sexual (QAAPES), elaborado e validado por Reis e Vilar (2002), e as questões orientadoras da nossa pesquisa.

Através da revisão bibliográfica no âmbito da metodologia de investigação verifica-se que é frequente e recomendável a validação dos instrumentos de pesquisa por especialistas. Procedemos a esta validação, tendo enviado a 1ª versão do questionário a alguns especialistas. Foram obtidas três respostas, nomeadamente de Duarte Vilar, Lúcia Ramiro e Zélia Anastácio, que através de sugestões, correcções e interrogações contribuíram para o aperfeiçoamento e melhoria dos questionários.

Outro importante aspecto mencionado na literatura é a realização de um pré-teste antes da aplicação dos questionários. Este procedimento tem por objectivo avaliar a eficácia e a pertinência do questionário, assim como verificar algumas situações, tais como:

“a) se os termos utilizados são facilmente compreensíveis e desprovidos de equívocos: é o teste da compreensão semântica; b) se a forma das questões utilizadas permite colher as informações desejadas; c) se o questionário não é muito longo e não provoca desinteresse ou irritação; d) se as questões não apresentam ambiguidade” (Fortin, 1999, p. 253).

Por outras palavras, através da realização do pré-teste descobrem-se problemas apresentados através do instrumento de recolha de informação, evitando-se dificuldades no preenchimento do mesmo quando for realizado o estudo real (Bell, 1997, p. 110).

Cientes do atrás mencionado, aplicámos as primeiras versões dos questionários a 25 alunos de vários anos lectivos e a cinco professores.

A partir dos resultados do pré-teste procedemos a alterações no conteúdo e formato de algumas questões. Melhorámos alguns aspectos gráficos e a ordem de algumas questões no QESCE-A.

3.3.3.1. Questionários

Os inquéritos incorporam questões fechadas e abertas, predominando no entanto as questões fechadas. Optámos preferencialmente por estas últimas por três motivos: i) algumas das questões foram adaptadas do QAAPES (Reis & Vilar 2002), pelo que as mantivemos o mais próximo do original; ii) facilidade de análise estatística das respostas; iii) os alunos serem um dos grupos alvo de estudo, pois outros estudos revelam que o grau de não-respostas é elevado se imperam questões abertas.

As versões finais dos questionários (Anexos 4 e 5) são constituídas por duas partes, uma onde são solicitados dados sócio-demográficos e outra onde são apresentadas as questões sobre ES em contexto escolar. Em ambos foi incluída uma pequena introdução, onde se apresenta o objectivo do estudo, o seu enquadramento e onde se garante o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

O QESCE-P é constituído por questões que pretendem investigar seis diferentes dimensões relacionadas com a implementação da ES, na perspectiva dos professores, num total de dezasseis questões. Essas dimensões são: **formação, atitudes, conhecimentos, conforto, valoração das finalidades legislativas e implementação da ES.**

Em relação à primeira dimensão, **formação**, o questionário incluí quatro questões sobre a formação que os professores detêm, a auto-classificação da própria formação e o envolvimento futuro em acções de formação sobre ES. Algumas questões desta dimensão foram adaptadas de Reis e Vilar (2002).

Na dimensão **atitudes**, o instrumento contém uma escala de atitudes com dez itens, cinco positivos, como por exemplo “A Educação Sexual nas escolas é muito importante para crianças e jovens” e cinco negativos, como “Hoje em dia com toda a informação dada pelas revistas, televisão e Internet, a Educação Sexual na escola é pouco necessária”. A resposta era dada numa escala do tipo *Likert* com cinco pontos: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – nem concordo nem discordo, 4 – concordo, e 5 – concordo totalmente. Esta questão foi retirada do QAAPES de Reis e Vilar (2002), tendo apenas sido alvo de pequenos ajustes que não alteraram o seu significado.

Relativamente aos **conhecimentos**, a dimensão foi também adaptada do QAAPES de Reis e Vilar (2002). Retirámos alguns itens, modificámos outros e acrescentámos alguns, principalmente para fazer face às alterações legislativas recentes e ao actual estado das práticas

lectivas em torno da ES. A dimensão ficou constituída por nove itens (cinco correctos e quatro incorrectos) com possibilidade de resposta de verdadeiro ou falso.

Na dimensão **conforto** relativamente a temas sexuais, o instrumento é constituído por trinta e três itens para medir o conforto/desconforto dos professores ao abordarem esses tópicos com os alunos. A resposta é dada numa escala do tipo *Likert* com cinco pontos organizados num continuum entre 1 e 5 em que 1 corresponde a muito desconfortável e 5 a muito confortável. Esta questão foi adaptada do QAAPES de Reis e Vilar (2002), tendo sido retirado um item (*Legislação existente*), outro foi modificado (*Doenças transmitidas sexualmente* para *Infecções transmitidas sexualmente*) e acrescentados quatro novos itens (*Transformações na adolescência*, *Prostituição*, *Pornografia* e *Igualdade de Género*).

Quanto à **avaliação das finalidades legislativas**, a dimensão apresenta as onze finalidades da ES previstas na Lei n.º 60/2009 para que os inquiridos, através de uma escala de *Likert* com cinco pontos (1 corresponde a *nada importante*, 2 a *pouco importante*, 3 a *razoavelmente importante*, 4 a *bastante importante* e 5 a *muitíssimo importante*), assinem a importância que atribuem a cada uma das finalidades.

No tocante à dimensão **implementação da ES**, o instrumento vai ao encontro de três tópicos: resultado das actividades, dificuldades e sugestões relativas à implementação da ES em meio escolar, sendo estas duas últimas questões abertas. Para averiguar o resultado das actividades implementadas apresentámos um conjunto de treze itens, cuja resposta é dada através de uma escala de *Likert* de cinco pontos, em que 1 correspondia a *nada*, 2 a *pouco*, 3 a *razoável*, 4 a *bastante* e 5 a *muitíssimo*. As dificuldades sentidas e as sugestões foram solicitadas através de questões abertas.

Apresenta-se seguidamente, na tabela 6, os objectivos específicos de cada uma das questões relativas aos dados sobre ES em contexto escolar do QESCE-P.

Tabela 6. Questões e objectivos do questionário dos professores (QESCE-P).

<i>Questões</i>	<i>Objectivos</i>
7	Determinar se os docentes possuem formação em ES.
7.1	Conhecer os tipos de formação em ES que os professores detêm.
8	Averiguar a auto-classificação que os docentes fazem da sua formação.
9	Apurar a disponibilidade dos professores para envolvimento futuro em acções de formação.
10	Conhecer as atitudes dos professores em relação à ES.

11	Verificar os conhecimentos dos docentes sobre ES.
12	Avaliar o grau conforto/desconforto dos professores em falar sobre temas de ES.
13	Averiguar a importância que os professores atribuem às finalidades da ES previstas na Lei 60/2009.
14	Apurar se os docentes dinamizaram sessões de ES com os alunos.
14.1	Conferir o resultado das actividades desenvolvidas nas sessões de ES.
15	Determinar se os docentes tiveram dificuldades no desenvolvimento de actividades de ES.
15.1	Indagar as dificuldades sentidas no desenvolvimento das actividades.
16	Investigar as alterações sugeridas pelos professores.

O QESCE-A é constituído por questões tocantes a 3 dimensões: **concordância** com a ES, **implementação da ES** e **avaliação**.

Na **concordância** com a ES, o questionário continha uma questão para que os alunos indiquem se estão de acordo com a presença desta temática na escola.

Quanto à **implementação** da ES, um dos objectivos principais objectivos deste estudo, o instrumento é constituído por várias questões. Na primeira destas questões inquiriu-se os alunos sobre abordagem ou não da ES, se tinha sido este ano lectivo e ou em anos lectivos anteriores e em que áreas disciplinares tinham ocorrido as sessões. Seguem-se duas questões idênticas ao QESCE-P. Os trinta e três itens usados para avaliar o conforto, são apresentados para que os alunos indiquem se estes tinham sido abordados; as actividades usadas para averiguar o respectivo resultado, pretendiam que os inquiridos assinalassem se haviam sido usadas. Incorpora ainda uma questão específica sobre a existência de Gabinete de Apoio ao Aluno e a respectiva frequência por parte dos alunos e uma questão aberta acerca dos assuntos/temas que desejam ver discutidos futuramente.

Em relação à dimensão **avaliação**, é solicitado aos alunos, em resposta fechada, que quantifiquem o seu grau de esclarecimento e satisfação face à ES abordada nas aulas, assim como a desinibição e naturalidade dos professores para abordar esta temática.

Apresentam-se seguidamente, na tabela 7, os objectivos específicos de cada uma das questões relativas aos dados sobre ES em contexto escolar do QESCE-A.

Tabela 7. Questões e objectivos do questionário dos alunos (QUESCE-A).

<i>Questões</i>	<i>Objectivos</i>
6	Determinar a concordância dos alunos com a ES em meio escolar.
7	Apurar se foram dinamizadas sessões de ES com os alunos.
7.1	Investigar a continuidade da ES em meio escolar.
7.2	Determinar as áreas curriculares onde foram dinamizadas sessões de ES.
8	Conhecer as temáticas abordadas nas sessões de ES.
9	Conferir quais as actividades que foram desenvolvidas nas sessões de ES.
11	Conhecer o grau de esclarecimento dos alunos ao nível das temáticas abordadas.
12	Apurar o grau de satisfação dos alunos em relação à ES que tiveram.
13	Analisar a perspectiva dos alunos sobre o à-vontade dos docentes.
14	Averiguar a existência de Gabinete de apoio ao aluno.
14.1	Determinar a frequência dos gabinetes.
15	Investigar os assuntos/temas que os alunos gostariam de discutir futuramente.

3.3.3.2. Entrevistas

Para além do questionário também foi utilizado neste trabalho a entrevista. Entrevistámos os Coordenadores de EpS das três escolas onde se desenrolou o estudo, procurando desta forma atingir os objectivos do nível de investigação **global informado**.

Os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, permitem retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, e por uma fraca directividade por parte daquele (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A entrevista é, possivelmente, uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada em investigação qualitativa. A flexibilidade que a entrevista permite é uma das características que a torna tão atractiva, se bem que o processo em si (a transcrição das entrevistas e a sua análise) possa consumir bastante tempo.

As entrevistas efectuadas podem ser qualificadas como sendo semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), semidirectivas ou semidirigidas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Desta forma, foi

constituída uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos – o guião de entrevista. No entanto, dada a flexibilidade possibilitada por este tipo de entrevista as questões não seguiram exactamente a ordem prevista no guião e, inclusivamente, foram colocadas questões que não se encontravam no guião, em função do decorrer da entrevista, quer com o intuito de aprofundar determinadas questões, quer no sentido de abordar outras não previstas inicialmente.

Na preparação do guião das entrevistas foram tidos em conta aspectos tais como: criar alguma ordem nas áreas/tópicos principais, de modo a que as questões sobre estas áreas/tópicos fossem fluídas, mas estando preparado para alterar a ordem das questões durante a entrevista; formular questões que contribuam para dar resposta à temática de investigação, mas sem tornar as questões muito específicas.

Houve ainda o cuidado de não formular questões que pudessem influenciar ou sugerir determinada resposta. O guião elaborado para a entrevista apresenta-se seguidamente na tabela 8.

Tabela 8. Questões do guião da entrevista.

-
- ❑ A ES está a ser implementada nesta escola pela 1ª vez ou já foi desenvolvida alguma experiência anteriormente?
 - ❑ Quais as orientações que foram dadas aos professores para se proceder à efectiva implementação da ES? Como foi desenvolvido o processo?
 - ❑ Que materiais foram disponibilizados para apoiar os professores nas várias sessões de ES?
 - ❑ Quais os objectivos/finalidades da ES que foram privilegiados? Porquê?
 - ❑ Quais as principais dificuldades sentidas até ao momento?
 - ❑ Tem algum plano de formação em estudo, em execução ou aguarda por novidades da DGIDC?
 - ❑ Qual pensa ser o balanço deste 1º ano de implementação da ES nesta escola?
 - ❑ Existe Gabinete de apoio e informação ao aluno? Se sim, qual é o balanço que faz do seu funcionamento?
-

As entrevistas realizaram-se individualmente, só com a presença do entrevistador e do entrevistado, de forma a criar um ambiente no qual os intervenientes sentissem preservada a sua intimidade. O espaço foi sempre o mais sossegado possível, longe de fontes de distrações e ou ruído.

Tendo presente que uma boa entrevista acarreta necessariamente uma grande atenção ao outro (Bogdan & Biklen, 1994), procurou-se ouvir pacientemente todos os entrevistados, mesmo

quando estes abordavam questões mais particulares, com o intuito de poder chegar a explicações claras e abrangentes sobre o que lhes havia sido perguntado.

Recorreu-se à gravação em suporte áudio, com a autorização dos entrevistados, o que por um lado diminuiu o tempo gasto na entrevista, e por outro é garantia de não haver perda de dados.

No início de cada entrevista houve a preocupação de colocar o entrevistado à-vontade, criando um clima de confiança e dando-lhe a conhecer o enquadramento do estudo, o principal objectivo e a importância da sua opinião sobre a temática, bem como a garantia da confidencialidade, procurando que o interlocutor se sentisse parte importante desta investigação (Ghiglione & Matalon, 1997). Durante a entrevista houve a preocupação de não interromper as respostas do entrevistado, de maneira a seguir a sua narrativa espontânea. Também houve o cuidado de incentivar a continuidade da narração através de expressões não verbais.

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, incluindo aspectos que não constituíam uma preocupação a investigar à partida, dado poderem vir a constituir objecto de estudo desta ou de outra investigação. A transcrição das entrevistas encontra-se nos Anexos.

3.3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados quantitativos, provenientes dos questionários, utilizámos o programa estatístico *IBM SPSS Statistics (versão 17.0)*.

Os resultados obtidos nas entrevistas e nas perguntas abertas dos questionários foram objecto de análise recorrendo à Análise de Conteúdo, partindo do princípio que a análise de dados assenta na procura de uma organização sistemática, de forma a promover a sua compreensão, procurando criar unidades manipuláveis, encontrar padrões e sintetizar dados (Bogdan & Biklen, 1994). No processo de codificação tanto podem ser usados procedimentos fechados que são aqueles que fazem intervir “categorias pré definidas” anteriormente à análise propriamente dita, como procedimentos abertos ou exploratórios que são aqueles que não fazem intervir “categorias pré definidas”, tendo por isso um carácter puramente exploratório.

Após audição das entrevistas e da leitura do que foi transcrito, procedeu-se à codificação das respostas. Tendo presente os objectivos da investigação, e fazendo uma análise atenta de cada resposta de forma a procurar pontos comuns entre respostas diferentes, criaram-se categorias e subcategorias de resposta. Como refere Bardin (1995), partindo de um desmembramento da resposta chega-se a um reagrupamento analógico em categorias.

Na construção das categorias ou categorização utilizámos uma combinação dos dois processos possíveis, ou seja algumas categorias foram previamente estabelecidas, fundamentadas no referencial teórico de base, a partir do qual foram formuladas as questões da entrevista. Outras, digamos que, emergiram do conteúdo recolhido, ou seja foram construídas “à posteriori”, pois foram consideradas relevantes na temática de investigação. No entanto, todas as sub-categorias foram definidas “à posteriori”.

Pereira (1998) destaca que tão importante quanto construir o quadro de categorias de referência é proceder à análise categorial de modo a estabelecer a distinção e ou diferenciação dos elementos constitutivos do objecto em análise. Esta foi também, uma preocupação que tivemos, uma vez que não só é importante construir as categorias, como igualmente é necessário que elas sejam relevantes e vão ao encontro dos objectivos da investigação.

Capítulo 4. Apresentação dos Resultados

4.1. ALUNOS

Neste ponto faremos a apresentação dos resultados obtidos no QESCE-A após análise estatística. Faremos em primeiro lugar a caracterização sócio demográfica da amostra, seguida da apresentação dos dados sobre ES em contexto escolar.

4.1.1. DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

Em termos da amostra de alunos ($N=564$) verifica-se uma distribuição quase equitativa, quer em termos de sexo (figura 1), quer em termos de distribuição por ano lectivo (figura 2). Esta quase igualdade em termos de alunos inquiridos por ano lectivo surge na sequência da nossa preocupação em torno da representatividade da amostra. Já a equidade de sexos, obviamente é puramente accidental.

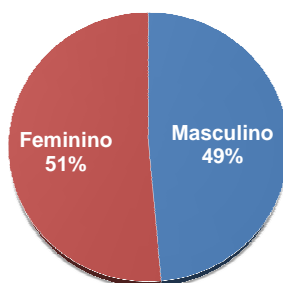


Figura 1. Sexo dos alunos inquiridos.

Figura 2. Distribuição dos alunos por ano lectivo.

A idade dos alunos inquiridos varia entre os 10 e os 18 anos, sendo a média 13,02 anos com um desvio padrão de 1,70.

Relativamente à nacionalidade dos alunos, verifica-se que a maioria é constituída por alunos portugueses (78,8%), dos restantes destacam-se os de nacionalidade romena, ucraniana, moldava, inglesa, brasileira e dos Palop (tabela 9).

Tabela 9. Nacionalidades dos alunos inquiridos.

	N	%
Portuguesa	445	78,8
Inglesa	10	1,8
Romena	31	5,5
Ucraniana	18	3,2
Moldava	15	2,7
Outros países europeus	16	2,8
Brasileira	13	2,3
Outros países sul-americanos	2	0,4
PALOP	13	2,3
Chinesa	1	0,2
Total	564	100

4.1.2. DADOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

Concordância com a Educação Sexual na escola.

Os alunos revelam um elevado grau de concordância com a ES na escola (92%) (figura 3). A concordância tem a sua expressão máxima aos 14 anos de idade ($N=110$), registando-se a maior prevalência nas idades de 13, 14 e 15 anos. Os que apresentam opinião negativa são essencialmente os alunos mais novos (10, 11 e 12 anos), sendo que nos alunos mais velhos registam-se apenas alguns casos pontuais de discordância (tabela 35 em Anexos).

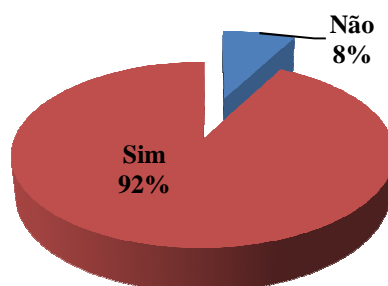


Figura 3. Concordância dos alunos com a Educação Sexual na escola.

Abordagem de Educação Sexual nas aulas

A esmagadora maioria dos alunos refere que a ES já foi abordada nas aulas (figura 4), apenas 2,5 % ($N=14$) afirmam o contrário. De assinalar que estes frequentam todos a mesma escola (tabela 36 em Anexos) e muito possivelmente serão da mesma turma.

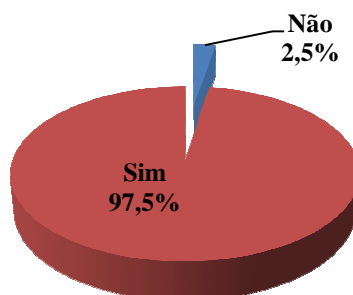


Figura 4. Abordagem do tema Sexualidade nas aulas.

Quando foi abordada a Educação Sexual?

Dos alunos que referem ter tido sessões de ES, a quase totalidade (97%) menciona que elas aconteceram no presente ano lectivo. Já em relação a anos lectivos anteriores, apenas cerca de um quarto dos alunos revela que as mesmas aconteceram nas suas aulas, como se evidencia na tabela 10. A abordagem em anos anteriores teve maior expressão na escola X (38%) e menor na escola Y, onde apenas 17% dos alunos tiveram sessões de ES em anos transactos (tabela 37 em Anexos).

Tabela 10. Abordagem da ES no ano lectivo 2009/10 (“*este ano lectivo*”) e em anos lectivos anteriores.

		Frequência	Percentagem
Este ano lectivo	Não	17	3
	Sim	529	97
	Total	546	100,0
Em anos lectivos anteriores	Não	395	72
	Sim	151	28
	Total	546	100,0

De todos os alunos que referem ter tido ES (N=546), 72% só tiveram sessões no presente ano lectivo, 25% no presente ano lectivo e em anos lectivos anteriores e 3% apenas em anos lectivos anteriores (tabela 11).

Tabela 11. Relação entre os alunos que tiveram sessões de ES este ano lectivo e em anos lectivos anteriores.

		Em anos lectivos anteriores	
		Não	Sim
Este ano lectivo	Não	0%	3%
	Sim	72%	25%

Áreas Curriculares onde foram realizadas as sessões de Educação Sexual

Formação Cívica, Ciências da Natureza/Naturais e Área de Projecto são as áreas curriculares onde se desenvolveram as sessões de ES (figura 5). No entanto, em termos percentuais, apenas as duas primeiras são verdadeiramente significativas – Formação Cívica com 76,9% e Ciências Naturais/Natureza com 46,5% (tabela 38 em Anexos).

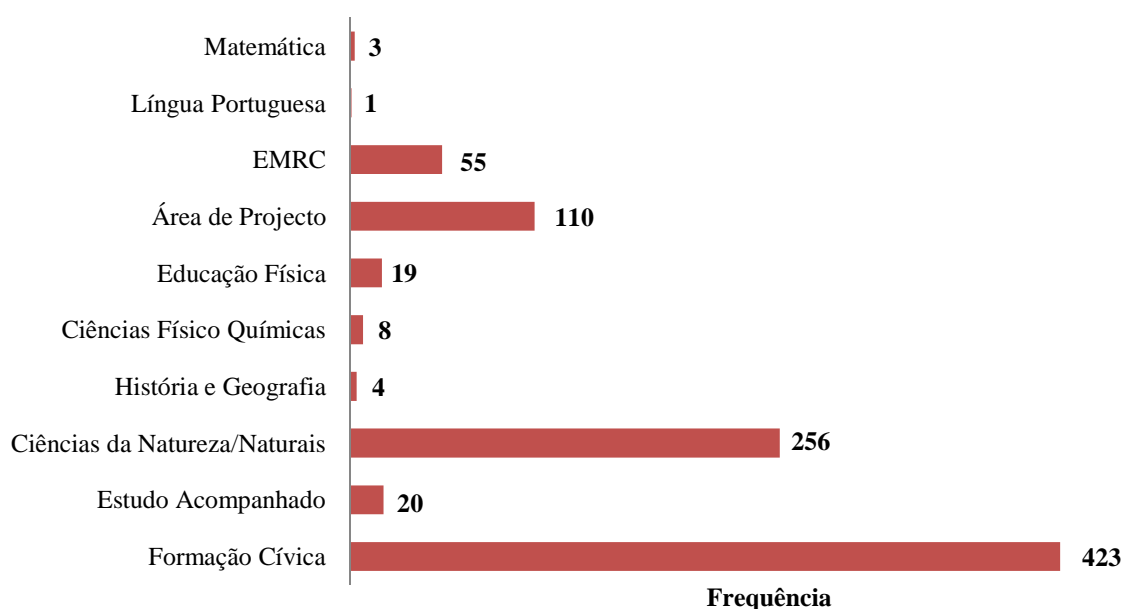


Figura 5. Áreas Curriculares onde foram desenvolvidas sessões de ES (N = 550).

Assuntos abordados nas sessões de Educação Sexual

Relativamente aos assuntos abordados, a nível global, catorze dos trinta e três itens de resposta foram desenvolvidos nas sessões de menos de metade dos alunos. Destes apenas quatro – *sexo anal, erotismo, abstinência e pornografia* – se situam abaixo dos 30%. Os assuntos mais abordados foram *corpo masculino, corpo feminino, transformações na adolescência, concepção e gravidez, relações sexuais, funcionamento sexual masculino, funcionamento sexual feminino, preservativos, Infecções Transmitidas Sexualmente, SIDA, amor e ciclo menstrual*.

Ao nível dos anos lectivos denota-se, no geral, um aumento das respostas positivas com o aumento da escolaridade, pese embora alguns itens se destaquem mais nos 6º e 9º anos, como é o caso por exemplo do *corpo masculino e corpo feminino* (tabela 12). O ano lectivo onde os itens apresentam percentagens mais baixas é o 5º ano, no qual apenas cinco itens têm percentagens acima dos 50%.

Tabela 12. Assuntos abordados nas sessões de ES (percentagem de respostas positivas).

	5º ano	6º ano	7º ano	8ºano	9º ano	Global
Corpo masculino	73	97	74	66	98	81
Corpo feminino	69	96	74	69	100	82
Aborto	3	59	51	56	70	49
Abuso sexual	7	58	56	75	48	50
Amor	64	66	73	90	76	75
Funcionamento sexual masculino	64	60	69	63	97	76
Funcionamento sexual feminino	61	89	69	63	97	76
Contraceção	20	43	60	78	93	61
Orientação sexual	16	36	46	74	60	48
Ejaculação	34	40	48	45	78	49
Preservativos	17	82	75	97	100	76
Ciclo menstrual	47	84	71	73	99	75
Infecções Transmitidas Sexualmente	19	79	80	94	98	76
SIDA	15	83	78	98	98	76
Sexo oral	7	31	27	41	45	31
Transformações na adolescência	39	90	77	85	98	79
Sexo anal	5	24	17	38	35	25
Erotismo	2	16	22	27	26	19
Concepção e Gravidez	49	83	76	84	95	78
Relações sexuais	42	86	79	91	90	78
Comportamentos sexuais de risco	19	65	66	75	91	64
Sonhos molhados	14	38	37	41	42	35
Masturbação	3	43	50	65	44	42
A primeira vez	8	45	60	54	49	44
Decisões responsáveis	25	62	68	70	75	61
Gravidez na adolescência	21	82	79	87	96	74
A pílula	18	58	75	85	96	68
Contraceção de emergência	3	31	44	49	77	42
Prostituição	5	26	25	63	31	32
Consultas para jovens	6	33	40	52	62	40
Abstinência	16	25	26	36	31	27
Pornografia	8	24	19	48	29	26
Igualdade de género	37	50	51	66	69	55

Estratégias utilizadas nas sessões de Educação Sexual

De acordo com os inquiridos as estratégias mais utilizadas para dinamizar a ES, a nível global, foram esclarecimento de dúvidas (87%), visualização de vídeos/documentários/animações (67%), apresentações orais (55%) e trabalhos de grupo (50%) (tabela 13). As menos utilizadas foram exploração de *kits*, jogos e *roleplay*.

Tabela 13. Estratégias utilizadas nas sessões de ES (percentagem de respostas positivas).

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Global
Caixa de perguntas	25	35	51	55	46	43
<i>Roleplay</i> / Jogos de papéis / Representações	31	26	23	21	26	25
Apresentações orais	39	49	59	66	58	55
Visualização de vídeos / documentários / animações	75	62	71	59	67	67
Esclarecimento de dúvidas	75	84	86	95	95	87
Fichas de trabalho	54	70	26	30	55	46
Pesquisas orientadas	30	45	21	48	34	36
Exploração de kits educativos da APF	2	10	31	23	29	20
Sessões de esclarecimento com profissionais de saúde	6	30	51	33	47	34
Debates	35	34	44	61	61	48
Jogos	36	21	24	11	19	21
Trabalhos de grupo	52	63	19	57	55	50

Esclarecimento obtido sobre o tema da sexualidade

Na sua maioria os alunos mostram-se esclarecidos sobre a temática (64,7%), seguindo-se aqueles que se manifestam muito esclarecidos (22%). Apenas 8% se consideram pouco esclarecidos e 5,3% nada esclarecidos (tabela 14). Um aluno não respondeu a esta questão.

Tabela 14. Grau de esclarecimento dos alunos relativamente ao tema da sexualidade.

	Frequência	Percentagem
Muito Esclarecido	124	22,0
Esclarecido	364	64,7
Pouco Esclarecido	45	8,0
Nada Esclarecido	30	5,3
Total	563	100,0

Por ano de escolaridade, evidencia-se que os alunos do 5º ano são os que se mostram menos esclarecidos, uma vez que mais de um quarto se dizem pouco ou nada esclarecidos. Em sentido contrário encontramos os do 9º ano, onde nenhum aluno se diz nada esclarecido (tabela 39 em Anexos). Curiosamente é também no 5º ano que encontramos a maior percentagem de alunos muito esclarecidos.

Por escolas encontramos maior grau de esclarecimento na escola X, enquanto a escola Y é a que apresenta maior número de alunos muito esclarecidos (tabela 40 em Anexos).

Grau de satisfação relativamente à Educação Sexual abordada nas aulas

Os alunos demonstram um elevado grau de satisfação relativamente a ES que tiveram, nomeadamente 68,3%, satisfeitos e 21,4%, muito satisfeitos tendo os insatisfeitos ou muito insatisfeitos uma percentagem global na casa dos 10% (tabela 15). Dois alunos não responderam a esta questão.

Tabela 15. Grau de satisfação dos alunos relativamente à ES que tiveram nas aulas.

	Frequência	Percentagem
Muito Satisfeito	120	21,4
Satisfeito	384	68,3
Insatisfeito	24	4,3
Muito Insatisfeito	34	6,0
Total	562	100,0

Fazendo uma análise por ano de escolaridade verifica-se que os alunos que demonstram mais insatisfação são os que frequentam o 5º ano, seguidos pelos do 7º ano (tabela 41 em anexos). Verifica-se que os alunos que apresentam um maior grau de insatisfação são os que frequentam a escola Y, enquanto os que frequentam a escola X são os que se mostram mais satisfeitos, recolhendo a opção muito satisfeitos 33% das opiniões (tabela 42 em Anexos).

À vontade dos professores para abordar o tema da sexualidade

Os alunos consideram que os professores demonstraram um elevado à-vontade quando abordaram a ES, neste sentido 71,6% referem que os professores estiveram sempre à vontade,

23,1% que estiveram algumas vezes à-vontade, enquanto pouco mais de 5% dizem que nunca ou raramente estiveram à vontade (tabela 16). Quinze alunos não responderam a esta questão.

Tabela 16. À vontade dos professores a falar sobre ES, segundo a opinião dos alunos.

	Frequência	Porcentagem
Sempre estiveram	393	71,6
Algumas vezes estiveram	127	23,1
Raramente estiveram	13	2,4
Nunca estiveram	16	2,9
Total	549	100,0

Quando analisadas as respostas dos alunos por ano de escolaridade, verifica-se que são os dos 7º e 5º anos que revelam que os seus professores estiveram menos à vontade. Em todos os anos se verifica uma alta percentagem no *sempre estiveram*, porém não deixa de ser curioso que ela assume o valor mais alto também no 5º ano (tabela 43 em anexos).

Existência de Gabinete de Apoio ao Aluno

Quatrocentos e trinta e um alunos afirmaram existir Gabinete de Apoio ao Aluno na respectiva escola. Nas escolas X e Y a quase totalidade dos alunos revelam a existência de Gabinete de Apoio, enquanto na escola Z a maioria aponta para a sua não existência, já que apenas 39% mencionam a sua existência (tabela 17).

Tabela 17. Existência de Gabinete de Apoio ao aluno nas diferentes escolas.

	Sim
Escola X	91%
Escola Y	94%
Escola Z	39%

Frequência do Gabinete de Apoio

De assinalar que 83,1% dos alunos inquiridos refere não ter frequentado o Gabinete de Apoio e Informação. Dos que frequentaram, verifica-se que os que vão entre uma e três vezes é o mais significativo com 15,3%, enquanto os que frequentaram mais de três vezes assumem valores residuais (tabela 18).

Tabela 18. Frequência do Gabinete de Apoio.

	Frequência	Porcentagem
Nunca	358	83,1
1 a 3 vezes	66	15,3
Entre 4 e 10 vezes	6	1,4
Mais de 10 vezes	1	0,2
Total	431	100,0

Dentro da pouca frequência dos Gabinetes, os alunos da escola Y são os que mais frequentam o Gabinete (tabela 44 em anexos). Dos vários anos de escolaridade verificamos que a frequência é superior no 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), embora que os que frequentam mais do que três vezes sejam os do 2º ciclo (5º e 6º anos) (tabela 45 em anexos).

Sugestões dos alunos

Os alunos apontaram uma série de temas que gostariam de ver tratados e também algumas actividades que gostariam de ter nas sessões de ES. Os temas/assuntos mais sugeridos são: contracepção, sexo oral, sexo anal e aborto (tabela 19).

Tabela 19. Sugestões de temas/assuntos que os alunos gostariam de ver tratados

CATEGORIA	Frequência
Masturbação	19
Gravidez	9
Sexo oral	35
Sexo anal	31
Prostituição	15
Gravidez na adolescência	24
Aborto	30
Orientação sexual	13
A 1ª vez	26
Parto	1
Abuso sexual	28
Erotismo	22
Ejaculação	15
Abstinência	3
Pornografia	27
Sexualidade precoce	1
Sonhos molhados	24
Decisões responsáveis	7
Ciclo Menstrual	11
Órgãos sexuais	1

CATEGORIA	Frequência
Contracepção (métodos, como usar,...)	36
Igualdade de género	4
SIDA	15
Contracepção de emergência	5
Transformações na adolescência	12
Corpo masculino/corpo feminino	4
Amor	5
Violência doméstica	1
Funcionamento sexual	1
IST	21
Pedofilia	1
Consultas para jovens	3
Funcionamento sexual feminino	1
Orgasmo	1
Comportamentos sexuais de risco	3
Jogos	6
Vídeos	8
Explicações de profissionais	5
Demonstrações	2

Os alunos também apresentaram outras sugestões sobre alguns tópicos relacionados com a ES, como por exemplo à vontade dos professores, carga horária e actividades. Essas sugestões apresentam-se na tabela 20.

Tabela 20. Outras sugestões dos alunos sobre a ES.

À vontade dos professores	<i>“Gostava que nas aulas os professores falassem de tudo sobre a sexualidade que estivessem prontos para se ‘abrirem’ com os alunos, para falarem de tudo o que estivesse relacionado com a sexualidade...” Aluna X1 9º ano</i>
Carga horária	<i>“Seria melhor se houvesse mais tempo dedicado à ES...” Alunos X5 9º ano & X6 6º ano</i>
Dúvidas	<i>“Se uma adolescente com +/- 14 anos que ainda não tenha aparecido a menstruação fizer sexo pode ter algum risco de engravidar?” Aluna X3 9º ano</i>
Vergonha	<i>“Porque é que as pessoas têm tanta vergonha em falar nisto [sexualidade]?” Aluno Y1 5º ano “... às vezes um aluno não compreende e fica com receio/vergonha de perguntar uma 2ª vez.” Aluna X4 9º ano</i>
Preconceito	<i>“...[Orientação sexual] se as pessoas estivessem mais informadas talvez não houvesse tanto preconceito...” Aluna X2 9º ano</i>
Actividades	<i>“...mas que não falassem só, que mostrassem em vários modos de apresentação de modo a que os alunos aprendessem as coisas, mas com entusiasmo e interesse.” Aluna X1 9º ano “Era importante e educativo a exploração de kits da APF, pois muitas vezes só se vê visualizações virtuais sobre os métodos contraceptivos e não temos ideia do que é.” Aluno Z1 8ºano</i>
Pais e a ES	<i>“Eu nesses assuntos não tenho dúvidas, porque tenho uma mãe que sempre falou comigo sobre a ES e também sobre os métodos contraceptivos.” Aluna X4 9º ano</i>

4.2. PROFESSORES

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos no QESCE-P após análise estatística. Faz-se em primeiro lugar a caracterização sócio demográfica da amostra, seguida da apresentação dos dados sobre ES em contexto escolar.

4.2.1. DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

A amostra é constituída por 72% de sujeitos do sexo masculino ($N=17$) e 28% do sexo feminino ($N=44$) (figura 6). Em termos de idades, variam entre os 22 e os 55 anos, ($M=38,3$; $DP=6,4$). A grande maioria dos professores tem idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos, sendo que o intervalo que apresenta maior frequência é o de 41-45 anos (figura 7).

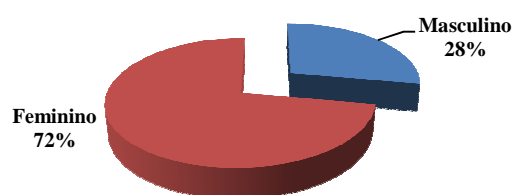


Figura 6. Sexo dos professores inquiridos ($N=61$).

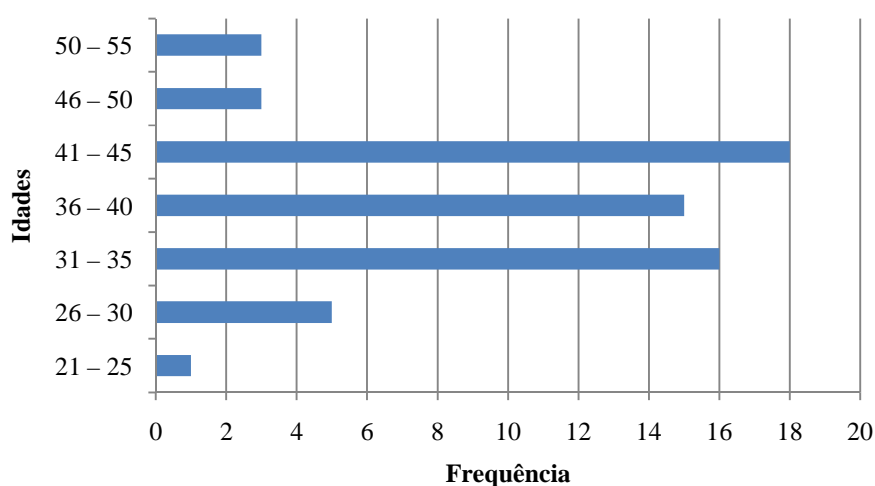


Figura 7. Idade dos professores inquiridos.

O tempo de serviço dos professores varia entre 1 e 28 anos, sendo a média 14 anos ($M=13,98$; $DP=5,68$). A grande maioria de professores tem tempos de serviço que variam entre 9 e 20 anos (figura 8).

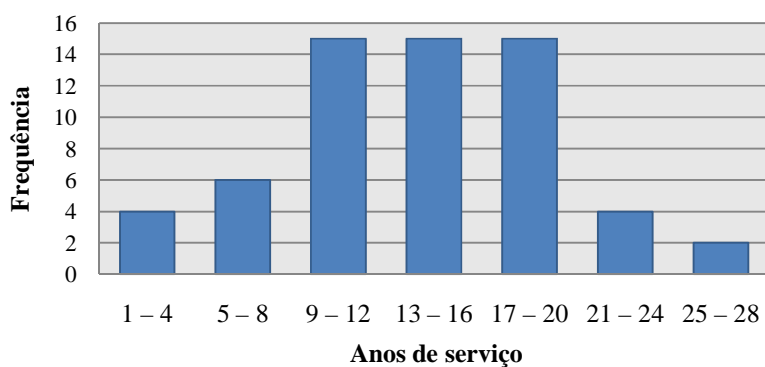


Figura 8. Tempo de serviço dos professores.

A maioria dos docentes (82%) possui o grau de licenciado, sendo *mestre* o segundo grau (10%) mais encontrado na amostra, obtendo os restantes valores residuais (figura 9).

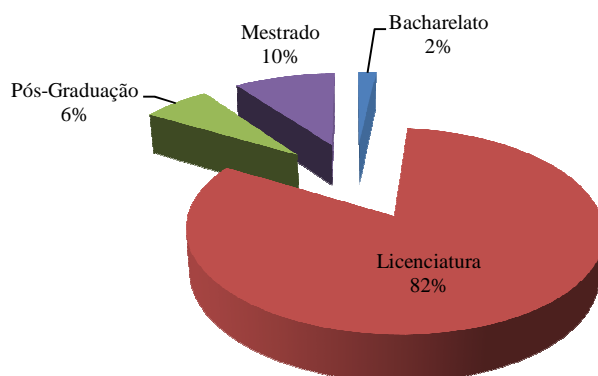


Figura 9. Grau acadêmico dos professores inquiridos.

A maior parte dos inquiridos são docentes de Ciências Naturais (3º ciclo) ou Ciências da Natureza (2º ciclo), seguidos pelos docentes das outras Ciências Exactas (Físico-Química e Matemática) e pelos das Línguas (figura 10).

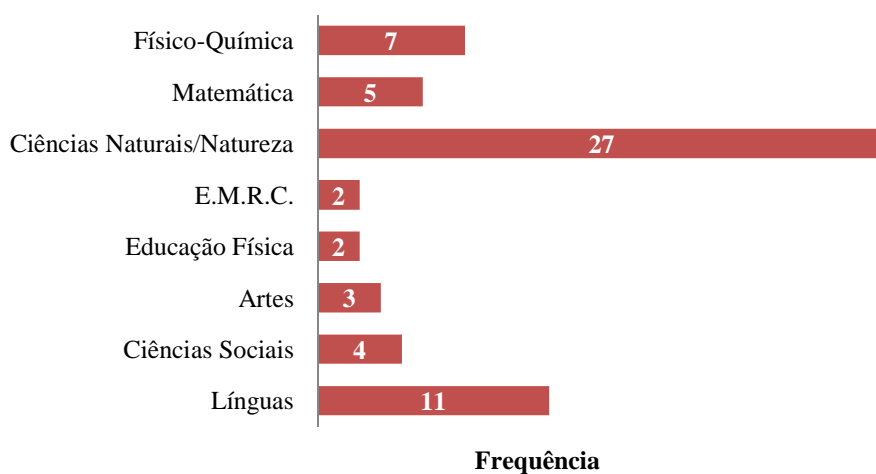


Figura 10. Disciplinas leccionada pelos professores.

Em termos de religião os docentes são maioritariamente católicos (84%). Destes a maior parte assume-se como pouco praticante (61%) (figura 11).

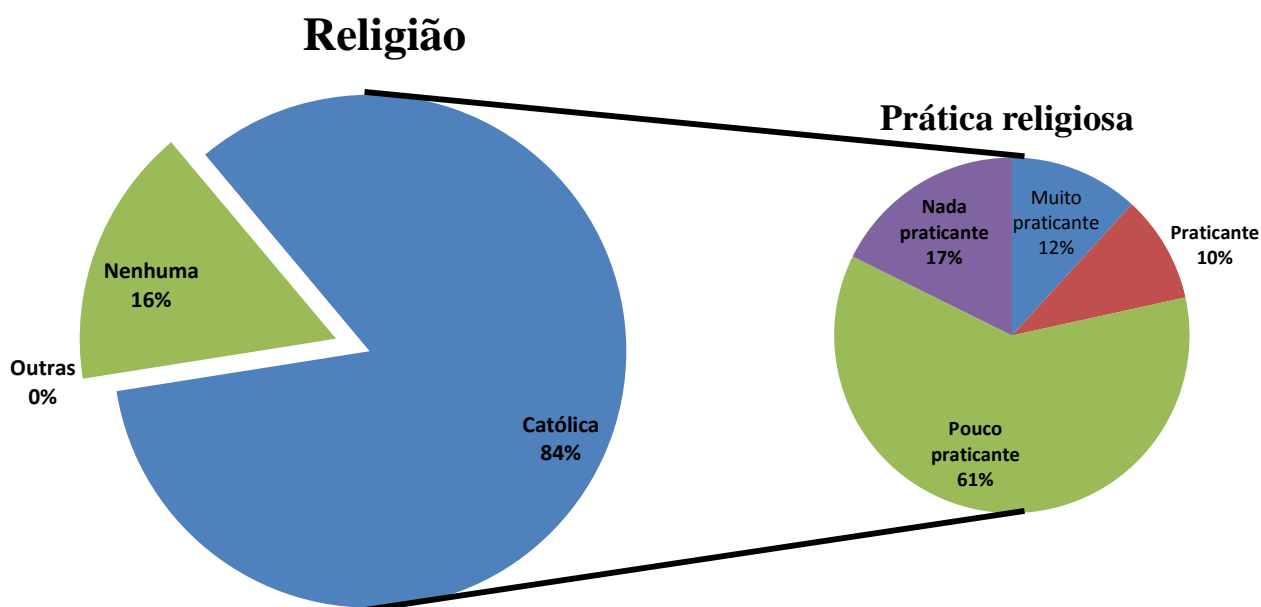


Figura 11. Religião dos professores e respectiva prática.

Estatisticamente, o perfil do professor que constitui a amostra do presente estudo é o seguinte: mulher, 38 anos, licenciado, 14 anos de serviço e católico pouco praticante.

4.2.2. DADOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

Formação

Dos docentes inquiridos, 56% referem ter algum tipo de formação em ES. Os restantes 44% não têm formação nesta área (figura 12). Os professores que têm formação obtiveram-na principalmente através de Acções de Formação (figura 13)



Figura 12. Formação dos professores em ES.

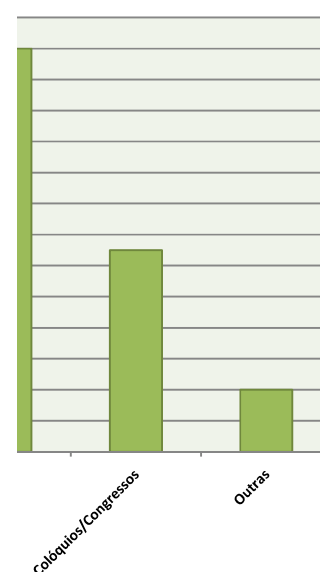


Figura 13. Tipos de formação em ES dos professores.

Auto-classificação da formação em ES

As classificações de *boa* (36%) e *suficiente* (32%) são as mais escolhidas pelos professores como classificação da formação em ES. Um quarto considera-a *insuficiente* e apenas 7% lhe atribuem a classificação de *muito boa* (figura 14).

Os docentes do sexo masculino são os que mais consideram a sua formação como sendo *insuficiente*, enquanto os do sexo feminino a consideram *suficiente* ou *boa* (tabela 46 em Anexos).

Em termos de disciplinas para as quais possuem habilitação académica específica, e considerando apenas os casos estatisticamente significativos, verificamos que os docentes de outras ciências exactas para além das Ciências Naturais/Natureza – Matemática e Ciências Físico-

Químicas são os que revelam deter uma formação *insuficiente*. Os docentes de Ciências Naturais/Natureza, Ciências Sociais e Línguas são os que consideram deter mais formação em ES (tabela 47 em Anexos).

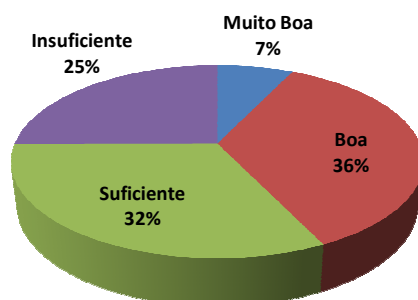


Figura 14. Auto-classificação da formação em ES.

Envolvimento futuro em acções de formação de ES

Os docentes demonstram um elevado grau de disponibilidade para participarem em futuras acções de formação de ES. De facto, 70% mostra-se disponível e 21% muito disponível, sendo os indisponíveis apenas 2% (figura 15).

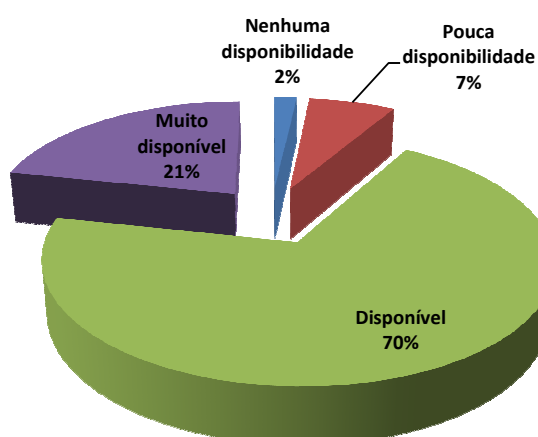


Figura 15. Envolvimento futuro dos professores em acções de formação de ES.

Atitudes dos professores face à Educação Sexual

Os professores demonstraram uma atitude positiva em relação à ES. Neste sentido, numa escala de atitudes que variava num *continuum* entre 1 e 5, foi encontrada uma média de 3,95 ($DP=0,91$). *A ES nas escolas é muito importante para as crianças e jovens* foi o item que apresentou média mais alta. Em sentido oposto aparece o item *a sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida não na escola*, com uma média de 3,27 e ($DP=1,1$) o que indicia alguma dispersão de opiniões (tabela 21). O *alpha Cronbach* obtido foi de 0,78.

Tabela 21. Atitudes dos professores face à ES.

	N	Média	Desvio Padrão
A ES nas escolas é muito importante para as crianças e jovens.	61	4,48	0,648
A ES nas escolas motiva comportamentos sexuais precoces.	59	4,02	1,122
A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida não na escola.	60	3,27	1,103
Só os professores de Ciências devem ter responsabilidades na ES.	60	4,22	0,783
A ES deve ser uma actividade obrigatória em todas as escolas.	61	3,95	1,056
As acções de ES na escola são um meio muito eficaz de prevenção da SIDA.	61	3,95	0,865
As acções de ES na escola são um meio muito eficaz de prevenção do aborto.	60	3,67	0,774
É aos pais e não à escola que compete a ES das crianças e jovens.	60	3,68	0,892
Hoje em dia com toda a informação das revistas, televisão e internet a ES na escola é pouco necessária.	60	4,27	0,880
Todos os professores devem ter responsabilidade na ES dos seus alunos.	61	4,00	1,017

Conhecimentos

A escala de conhecimentos traduzia-se na resposta a um conjunto de 9 questões, pelo que os resultados variam entre 0 (nenhuma resposta correcta) e 9 (todas as respostas correctas). A média global encontrada foi de 6,67 ($DP=1,57$), o que mostra bons conhecimentos em relação à ES.

De todos os itens, destaca-se *A legislação existente autoriza as actividades de ES nas escolas* ao qual responderam acertadamente 98,4% dos professores e *No ensino básico as sessões de ES são feitas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares* que apenas obteve 41,7% de respostas correctas. Este último item foi o único onde a maioria dos professores deu uma resposta incorrecta, pois reponderam maioritariamente falso (tabela 22), quando a afirmação é verdadeira, já que as sessões de ES no Ensino Básico são realizadas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Tabela 22. Conhecimentos dos professores sobre ES.

	Verdadeiro (%)	Falso (%)
A legislação existente autoriza as actividades de ES nas escolas.	98,4	1,6
A lei só permite acções de ES a partir do 2º ciclo.	15,3	84,7
O professor responsável pela ES deve ser preferencialmente o Director de Turma.	26,2	73,8
O professor responsável pela ES deve ser preferencialmente o professor de CN.	15,3	84,7
A carga horária dedicada à ES, no 2º ciclo, é no mínimo 6 horas/ano.	78,6	21,4
A carga horária dedicada à ES, no 3º ciclo, é no mínimo 6 horas/ano.	30,5	69,5
No ensino básico as sessões de ES são feitas nas ACND.	41,7	58,3
Os EE devem ser informados de todas as actividades desenvolvidas no âmbito da ES.	70	30
É obrigatório, por lei, integrar acções/actividades de ES no Projecto Educativo da escola.	86	14

Nota: as questões estão sombreadas na alternativa correcta.

Conforto/desconforto em relação a temas de ES

Os docentes demonstraram um alto conforto em tratar temas relacionados com a ES, pois numa escala que variava entre 1 e 5 (1 significa muito desconfortável e 5 muito confortável) obtiveram uma média de 4,06 ($DP=0,99$). O α de Cronbach obtido foi de 0,98.

Tabela 23. Conforto/desconforto dos professores face à ES.

	Média	Desvio-padrão
Corpo masculino	4,25	0,869
Corpo feminino	4,26	0,835
Aborto	3,95	1,016
Abuso sexual	3,64	1,155
Amor	4,30	0,823
Funcionamento sexual masculino	4,18	0,885
Funcionamento sexual feminino	4,18	0,940
Contraceção	4,34	0,873
Orientação Sexual	3,85	1,014
Ejaculação	4,05	1,071
Preservativos	4,30	0,937
Ciclo menstrual	4,30	0,901
Infecções transmitidas sexualmente	4,25	0,888
SIDA	4,34	0,834
Sexo oral	3,43	1,384
Transformações na adolescência	4,41	0,864
Sexo anal	3,31	1,421

	Média	Desvio-padrão
Erotismo	3,70	1,202
Concepção e Gravidez	4,31	0,923
Relações sexuais	4,03	1,064
Comportamentos sexuais de risco	4,18	0,922
Sonhos molhados	3,77	1,216
Masturbação	3,70	1,216
A primeira vez	3,84	1,157
Decisões responsáveis	4,28	0,733
Gravidez na adolescência	4,21	0,897
A pílula	4,48	0,698
Contraceção de emergência	4,21	0,933
Prostituição	3,89	1,097
Consultas para jovens	4,05	0,990
Abstinência	4,07	0,946
Pornografia	3,64	1,141
Igualdade de género	4,31	0,807

Os níveis mais elevados de conforto foram encontrados nos itens *pílula, transformações na adolescência, contraceção e SIDA*. Os níveis mais baixos encontram-se nos itens *sexo anal, sexo oral, abuso sexual e pornografia* (tabela 23).

Valoração das finalidades da ES

Os docentes atribuíram uma elevada média ($M=4,55$; $DP=0,60$) às finalidades da ES, constantes no artigo 2º da Lei n.º 60/2009. O *alpha de Cronbach* encontrado foi de 0,91.

As finalidades **d)** (“a redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis”) e **g)** (“a valorização de uma sexualidade responsável e informada”) foram as que reuniram uma média mais alta, enquanto as finalidades **j)** (“a compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos”) e **a)** (“a valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa”) obtiveram as médias mais baixas (tabela 24).

Tabela 24. Valoração atribuída pelos professores às finalidades da ES expressas no artigo 2.º da Lei n.º 60/2009.

	Média	Desvio-padrão
Finalidade a)	4,39	0,714
Finalidade b)	4,60	0,588
Finalidade c)	4,51	0,566
Finalidade d)	4,72	0,581
Finalidade e)	4,60	0,616
Finalidade f)	4,56	0,592
Finalidade g)	4,72	0,488
Finalidade h)	4,57	0,618
Finalidade i)	4,42	0,619
Finalidade j)	4,31	0,593
Finalidade l)	4,61	0,585

Dinamização de sessões de ES

Dos docentes inquiridos 85% (figura 16) afirmam já ter dinamizado sessões de ES com os seus alunos.

Dos docentes que não dinamizaram a ES nas suas aulas, verificamos que 50% classificam a sua formação como sendo *insuficiente*, enquanto os restantes 50% apenas a classificam como *suficiente* (tabela 48 em Anexos). É também possível verificar que os docentes que não dinamizam a ES têm todos menos de 16 anos de serviço, sendo que a maioria dos que não o fazem têm entre 13 e 16 anos de serviço (tabela 49 em Anexos).

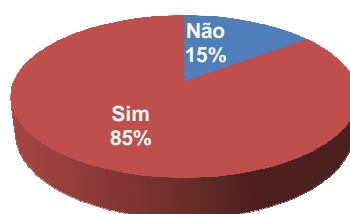


Figura 16. Dinamização de sessões de ES com os alunos.

Actividades desenvolvidas em ES

As actividades a que os docentes mais recorreram nas sessões de ES foram esclarecimento de dúvidas, visualização de vídeos/documentários/animações e debates (figura 17).

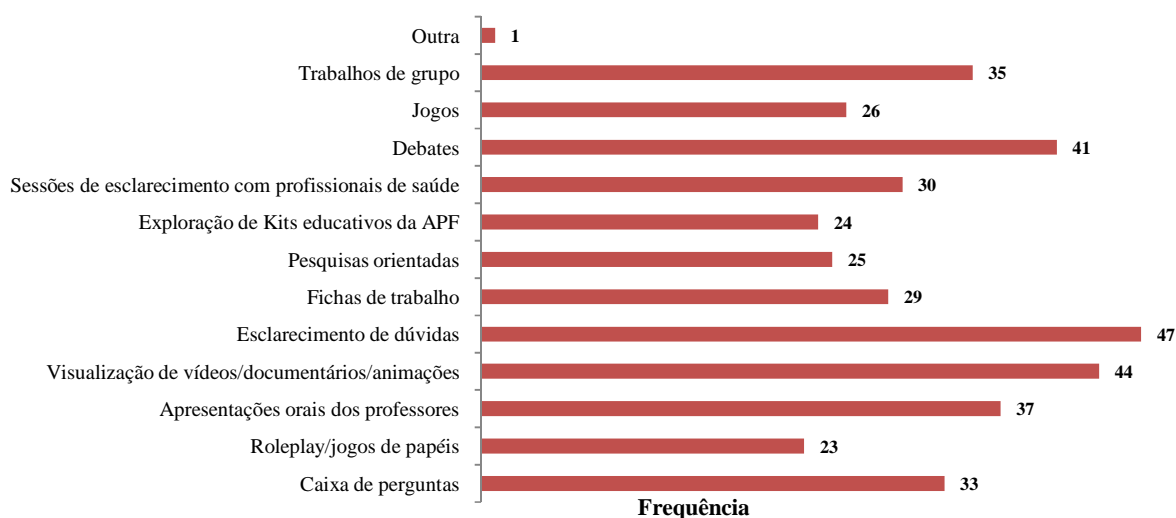


Figura 17. Actividades desenvolvidas nas sessões de ES.

As actividades obtiveram resultados altos, sendo a média global de 3,82. As actividades que obtiveram melhores resultados foram o *esclarecimento de dúvidas*, os *debates* e a *visualização de vídeos/documentários/animações*, enquanto *roleplay*, *apresentações orais* e *fichas de trabalho* foram as que resultaram menos bem (tabela 25). O alpha de *Cronbach* obtido foi de 0,94.

Tabela 25. Resultados das actividades utilizadas nas sessões de ES.

	Percentagem					Média
	Nada (1)	Pouco (2)	Razoável (3)	Bastante (4)	Muitíssimo (5)	
Caixa de perguntas (n=33)	6,1	6,1	21,2	51,5	15,5	3,64
Roleplay/jogos de papéis (n= 23)	13	13	21,7	47,8	4,3	3,17
Apresentações orais dos professores (n=37)	5,4	2,7	32,4	51,4	8,1	3,54
Visualização de vídeos/documentários/animações (n= 44)	0	2,3	15,9	52,3	29,5	4,09
Esclarecimento de dúvidas (n= 47)	0	2,1	8,5	61,7	27,7	4,15
Fichas de trabalho (n= 29)	3,4	17,2	6,9	62,1	10,3	3,59
Pesquisas orientadas (n= 25)	8	8	12	56	16	3,64
Exploração de Kits educativos da APF (n=24)	16,7	0	12,5	41,7	29,2	3,67
Sessões de esclarecimento com profissionais de saúde (n=30)	13,3	3,3	10	50	23,3	3,67
Debates (n=41)	0	2,4	14,6	53,7	29,3	4,10
Jogos (n=26)	7,7	11,5	11,5	46,2	23,1	3,65
Trabalhos de grupo (n=35)	2,9	5,7	20	51,4	20	3,80
Outra (Produção de filmes de sensibilização para as IST) (n=1)	0	0	0	0	100	5,00

Dificuldades sentidas na ES

Dos docentes que dinamizaram sessões de ES (N=52), 63% declaram não ter sentido dificuldades nesta temática. Já 37 % apontam em sentido contrário (figura 18).

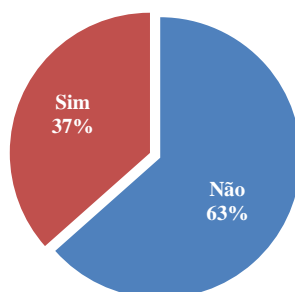


Figura 18. Ter sentido dificuldades no desenvolvimento das sessões de ES.

Os docentes que referem ter tido dificuldades nas sessões de ES são principalmente os que não têm formação em ES (tabela 50 em Anexos), os que classificam a sua formação como sendo *insuficiente* (tabela 51 em Anexos) e os das áreas disciplinares de Artes, Matemática, Físico-Química e Línguas (tabela 52 em Anexos).

Na tabela 26 apresentam-se as dificuldades sentidas pelos professores.

Tabela 26. Dificuldades sentidas no desenvolvimento de ações de Educação Sexual.

		Frequência	
Formação		<i>“falta de formação em alguns temas”</i>	6
		<i>“Falta de conhecimentos científicos”</i>	
		<i>“Nem sempre se sabe a melhor forma de abordar os temas”</i>	
Materiais	Escassez	<i>“Falta de materiais de apoio”</i> <i>“Falta de materiais didáticos”</i>	2
	Adequação	<i>“Achei alguns materiais pouco adequados à faixa etária”</i>	1
	Timing	<i>“Os materiais deveriam ter chegado muito mais cedo”</i>	1
Articulação/colaboração entre professores		<i>“há pouca articulação e deixa-se esta temática para os professores de Ciências”</i> <i>“Falta de colaboração de alguns professores”</i>	2
Alunos	Características	<i>“imaturidade dos alunos”</i> <i>“mostraram-se muito reservados”</i> <i>“alguns sentem-se desconfortáveis e outros tentam ‘brincar’”</i> <i>“têm dificuldade em expor a suas dúvidas em sala de aula”</i> <i>“é difícil saber se quem fez a pergunta está preparado para ouvir a resposta”</i> <i>“Saber até que ponto podia esclarecer dúvidas”</i>	7
	Conhecimentos	<i>“Revelaram poucos conhecimentos”</i> <i>“Diferentes níveis de conhecimento dentro da sala de aula”</i> <i>“diferentes graus de conhecimentos/experiências/idades no mesmo grupo-turma”</i>	3
Colaboração de técnicos de saúde		<i>“Conseguir a colaboração de técnicos de saúde”</i>	2

Alterações sugeridas para optimização da ES

Na tabela 27 apresentam-se as alterações sugeridas pelos docentes para a melhor aplicação da ES na escola.

Tabela 27. Alterações sugeridas para a optimização da aplicação da Educação Sexual.

		FREQUÊNCIA
Formação	Necessidade	12
	Conteúdo	2
Encarregados de Educação		6
Reivindicações	Directrizes Curriculares	2
	Materiais	1
	Verbas	1
	Carga horária	1
Parcerias	Profissionais de saúde	5
	Outras	1
Implementação nas escolas	Metodologias	3
	Materiais	1
	Resultados	1
	Responsáveis	1
Professores	Cooperação	1
	Empenho	1

4.2.3. ESTUDOS CORRELACIONAIS

Como se pode constatar da análise à tabela 28, verifica-se uma correlação negativa, fraca e pouco significativa, entre a prática religiosa e as atitudes, os conhecimentos e o conforto do professores, o que pode significar que quanto maior o grau de prática religiosa, menor é o conforto, os conhecimentos e as atitudes sobre a ES.

Tabela 28. Prática religiosa vs atitudes, conhecimentos e conforto.

		Atitudes	Conhecimentos	Conforto
Prática religiosa	Correlação	-0,257	-0,124	-0,100
	Sig.	0,069	0,386	0,485
	N	51	51	51

De salientar no entanto que existe uma associação positiva entre o conforto, os conhecimentos e as atitudes em relação à ES (tabela 29). As associações com os conhecimentos são fracas e como tal pouco significativas, no entanto entre o conforto sobre temas de ES e atitudes dos docentes encontra-se uma maior associação ($r=0,39$, $p<0,01$). Assim, quanto maior é o conforto em temas de sexualidade, mais positivas as atitudes dos docentes relação à ES.

Tabela 29. Conforto vs Atitudes vs Conhecimentos

		Atitudes	Conhecimentos
Conhecimentos	Correlação	0,011	
	Sig.	0,933	
	N	61	
Conforto	Correlação	0,386 [*]	0,151
	Sig.	0,002	0,246
	N	61	61

* $p < 0,01$

A leitura dos dados encontrados (tabela 30) permite constatar a presença de uma associação positiva entre a classificação que os professores fazem da sua própria formação em ES e as atitudes, os conhecimentos, a formação e o conforto. No entanto, a maior associação encontra-se entre a auto-classificação e o conforto ($r=0,57$, $p<0,0001$), pelo que quanto maior o conforto em temas de sexualidade melhor o docente classifica a sua formação em ES.

Tabela 30. Auto classificação da ES vs atitudes, conhecimentos, conforto e formação.

		Atitudes	Conhecimentos	Conforto	Formação em ES
Auto classificação da formação em ES	Correlação	0,186	0,129	0,573*	0,221
	Sig.	0,169	0,342	0,000	0,102
	N	56	56	56	56

* $p < 0,0001$

A análise dos dados encontrados (tabela 31) permite constatar que existe uma correlação positiva entre a valorização atribuída às finalidades da ES (artigo 2º, lei n.º 60/2009) e a auto classificação da formação, as atitudes e o conforto. A correlação da valorização das finalidades e o conforto dos professores é significativa ES ($r=0,38$, $p<0,01$), mas é ainda mais forte em relação às atitudes ($r=0,48$, $p<0,0001$), o que significa que quanto maior o conforto e mais positivas forem as atitudes, mais os professores valorizam as finalidades legislativas da ES. Encontrámos ainda, uma correlação negativa pouco significativa entre a valorização das actividades de ES e a prática religiosa dos docentes.

Tabela 31. Finalidades vs atitudes, conforto, prática religiosa e auto-classificação da formação

		Atitudes	Conforto	Prática religiosa	Auto classificação da formação em ES
Finalidades	Correlação	0,475**	0,383*	-0,195	0,245
	Sig.	0,000	0,002	0,170	0,069
	N	61	61	51	56

* $p < 0,01$

** $p < 0,0001$

Efectuámos o estudo das correlações entre a implementação de actividades de ES e as atitudes, os conhecimentos, o conforto, a prática religiosa e a auto-classificação da formação, tendo encontrado uma associações positiva entre todos, à excepção da prática religiosa ($r=-0,34$, $p=0,05$), o que significa que quanto mais alto o grau de prática religiosa do professor, menos dinamiza sessões de ES (tabela 32). Entre os factores em que se verifica associação positiva esta é significativa em relação à auto-classificação ($r=0,34$, $p=0,05$) e ainda mais em relação ao conforto ($r=0,47$, $p=0,0001$). Desta forma, os docentes que dinamizaram sessões são os que melhor classificam a sua formação em ES e o que mais conforto têm em relação às temáticas da sexualidade, o que faz todo o sentido já que atrás apurámos uma forte correlação entre estas duas variáveis.

Tabela 32. Implementação vs atitudes, conhecimentos, conforto, prática religiosa e auto-classificação.

		Atitudes	Conhecimentos	Conforto	Prática religiosa	Auto classificação da formação em ES
Já dinamizou sessões?	Correlação	0,118	0,239	0,467**	-0,342*	0,336*
	Sig.	0,366	0,063	0,000	0,014	0,011
	N	61	61	61	51	56
		* $p < 0,05$	** $p < 0,0001$			

De acordo com os dados apresentados na tabela 33 existe uma associação positiva entre o resultados das actividades e o conforto ($r=0,44$, $p<0,001$), e também com a auto-classificação da formação em ES ($r=0,48$, $p<0,001$). Tal indica que quanto maior o conforto a abordar temas de sexualidade e mais alta a classificação da formação, melhor resultam as actividades desenvolvidas nas sessões de ES. Encontrámos uma correlação negativa entre o resultado das actividades de ES e a prática religiosa.

Tabela 33. Resultado das actividades vs conforto, prática religiosa e auto classificação da formação.

		Conforto	Prática religiosa	Auto classificação da formação em ES
Resultado das Actividades	Correlação	0,442*	-0,079	0,477*
	Sig.	0,001	0,617	0,001
	N	52	43	48

* $p < 0,001$

Encontrámos uma associação negativa entre ter sentido dificuldades nas acções de ES e as atitudes, conforto, formação em ES e auto-classificação em ES, sendo que a correlação apenas é razoavelmente significativa em relação ao conforto ($r=-0,34$, $p<0,05$) e à auto-classificação da formação em ES ($r=-0,40$, $p<0,01$) (tabela 34). Tais dados indiciam que as dificuldades surgem principalmente aos docentes que apresentam menos conforto e temáticas de sexualidade e pior classificam a sua formação em ES.

Tabela 34. Dificuldades vs atitudes, conforto, formação e auto classificação.

		Atitudes	Conforto	Formação em ES	Auto classificação da formação em ES
Sentiu dificuldades no desenvolvimento das acções?	Correlação	-0,042	-0,340*	-0,159	-0,403**
	Sig.	0,769	0,014	0,262	0,004
	N	52	52	52	48

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Procederemos à análise de todas as correlações atrás mencionadas e das suas possíveis implicações na implementação da ES nas escolas no *capítulo 5 – Análise e discussão dos resultados*.

4.2.4. ENTREVISTAS AOS COORDENADORES PES

Aplicando a técnica de análise de conteúdo às entrevistas efectuadas aos Professores Coordenadores de EpS nas três escolas (transcrições das entrevistas no anexo 8), elaborámos a tabela de análise das entrevistas (anexo 7) onde se encontram os principais tópicos sobre a implementação da ES em cada uma das escolas. Seguidamente apresentamos as ideias principais.

Houve nas três escolas a determinação de objectivos prioritários. Na escola X passavam pela prevenção comportamentos de risco e IST, sexualidade saudável e métodos contraceptivos, porque foram considerados mais adequados à realidade da escola. Na escola Y apesar de valorizarem praticamente todos, foram assumidos como prioritários a diminuição de aproximações abusivas, violência e gestão dos afectos, uma vez que estes foram considerados os que teriam mais urgência em ser tratados. Na escola Z a preocupação era contribuir para que os alunos tomem decisões responsáveis e adquiram conhecimentos, pois esta seria a forma ideal para formar jovens capazes de tomarem decisões responsáveis.

A justificação para a opção em torno de finalidades, à excepção do Coordenador da escola Y que aponta, objectivamente, as questões prioritárias e faz referência a um inquérito para auscultar as dúvidas/questões/sugestões dos alunos, surge da leitura que os Coordenadores fazem da realidade da sua escola.

Nas escolas que analisámos, verificámos que existe Gabinete de Apoio e Informação ao aluno, porém apenas tem funcionamento efectivo nas escolas X e Y. O Coordenador da escola Z quando refere que este Gabinete não estava disponível para os alunos o poderem frequentar caso o pretendessem, tendo inclusive as suas instalações sido usadas para outro fim no 3º período. Em termos de localização esta é óptima na escola X, enquanto na escola Y se revela um obstáculo à frequência dos alunos. O balanço do funcionamento dos Gabinetes efectuado pelos Coordenadores das escolas X e Y é negativo uma vez que este é pouco frequentado pelos alunos.

As parcerias desenvolvidas nas três escolas passaram pelas estruturas de saúde locais, embora os Coordenadores refiram que esta a parceria não funcionou da melhor maneira devido à reestruturação do Serviço Nacional de Saúde que decorreu em 2009. Também entraram no rol das parcerias alguns projectos, como o projecto Recria do Programa Escolhas na escola Z e instituições não governamentais como a APF, embora a nível não protocolado, na escola X.

Em relação à parceria com os pais e Encarregados de Educação encontramos situações muito diferentes nas escolas em análise. Assim, nas escolas X e Y não participam, enquanto na escola Z encontramos a situação oposta, uma vez que participam activamente, nomeadamente pais técnicos de saúde que desenvolvem algumas sessões de ES com os alunos.

No que concerne ao posicionamento dos pais em relação à ES, na escola X ela é caracterizada pela indiferença, na escola Z encontramos anuência e colaboração, enquanto na escola Y, apesar da aprovação, o Coordenador nota alguma desconfiança.

Em termos de continuidade de implementação da ES verificámos que em todas as escolas investigadas as actividades relacionadas com a sexualidade em anos lectivos anteriores se revestiram de um carácter pontual, muito à custa da boa vontade e interesse dos professores, pese embora nos pareça que as escolas Y e Z tenham mais historial de ES.

A implementação da ES no ano lectivo 2009/2010, ainda que com ligeiras diferenças relacionadas com determinadas especificidades de cada uma das escolas, desenrolou-se segundo um guião comum, alicerçado no conteúdo legislativo. Assim, numa lógica vertical, o Coordenador de EpS deu a conhecer aos directores de turma o enquadramento, material disponível e outros pormenores relativos ao desenvolvimento da ES em todas as turmas. Por sua vez, os directores de turma em conjunto com o respectivo Conselho de Turma, estabeleceram a planificação de ES de acordo com as características e necessidades da turma e escolheram o professor responsável pela ES. Importa ainda mencionar que nas escolas X e Y os Coordenadores foram tendo conhecimento do desenrolar do processo de implementação através de pequenos relatórios e ou balanços trimestrais elaborados pelos professores responsáveis pela ES em cada uma das turmas.

Todos os Coordenadores fazem um balanço positivo da aplicação da ES. O Coordenador da escola Y diz que correu melhor do que esperava, o da escola Z refere que o balanço é muito positivo, enquanto o da escola X efectua uma avaliação positiva do trabalho efectuado em torno da implementação da ES.

As dificuldades mencionadas pelos Coordenadores passam pelo défice de formação e falta de empenho dos docentes, pelas características dos alunos, nomeadamente a diversidade de idades e de experiência no campo da sexualidade, pela carga horária e pela falta de materiais específicos.

Em relação à formação dos professores os Coordenadores das três escolas referem que a formação prometida na recente legislação ainda não teve lugar, pelo que avançam com situações

de recurso que passam por especialistas convidados (escola Y) ou formação facultada por organizações não governamentais (escola X).

Os materiais utilizados para apoiar as sessões de ES nas três escolas foram essencialmente de três tipos: adquiridos para apoio às actividades, como por exemplo videogramas, *kits* da APF, posters, panfletos; produzidos para apoio às actividades, como fichas, vídeos e “*livro de receitas*” (escola Z); e informativos, como enciclopédias, livros científicos, blogue (na escola X) e artigos.

Dada a quantidade de materiais disponíveis ser algo limitada, nomeadamente nalgumas temáticas, os Coordenadores referem a produção de materiais específicos adequados às necessidades das escolas.

Após termos descrito a realidade da implementação da ES em cada uma das escolas, na perspectiva informada externa dos Coordenadores de EpS, poderemos referir que apesar de diferenças significativas em alguns aspectos, no geral a ES foi orientada segundo uma matriz comum nas três escolas.

Capítulo 5. Análise e discussão dos resultados.

Após termos apresentado os resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas é necessário proceder à respectiva análise e discussão tendo em conta o nosso problema de partida, o objectivo geral e os objectivos específicos do presente estudo. Assim, definimos como problema de partida determinar se estamos a assistir a outro ano zero na implementação da ES nas Escolas Portuguesas, analisando a forma como este projecto se processou no dia-a-dia de professores e alunos, as dificuldades sentidas e o balanço do trabalho efectuado.

Desta forma procederemos seguidamente à análise dos resultados à luz dos vários objectivos específicos que definimos no ponto 3.2.

- Conhecer a formação, as atitudes, os conhecimentos, o conforto dos professores em relação à ES e a importância atribuída às finalidades da ES previstas na Lei 60/2009.

A formação dos professores é um factor muito importante, atendendo a que os conhecimentos destes na área da sexualidade são pré-requisito para o sucesso da ES em meio escolar (Zapian, 2003). Vários estudos (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Veiga, et al., 2006; Anastácio, Carvalho & Clément, 2008; Ramiro & Matos, 2008) mostram a importância da formação, associando a frequência desta a maior envolvimento em acções de ES, maior conhecimento científico das várias vertentes da sexualidade humana, atribuição de maior importância e atitudes mais positivas em relação à ES.

Uma parcela com algum significado dos professores inquiridos reconhece não ter formação específica sobre ES. Pela análise de diversos estudos (Reis & Vilar, 2004; Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Ramiro & Matos, 2008) e pelo conhecimento que temos da realidade educativa conhecia-se previamente a existência desta lacuna formativa. Os Coordenadores de EpS confirmam tal evidência, e ainda acrescentam que a formação prometida na recente legislação tarda a acontecer, pelo que apenas resta avançarem com situações de recurso que passam pela formação inter-pares, especialistas convidados ou formação facultada por organizações não governamentais, normalmente pagas pelos docentes.

Pouco mais de metade dos professores inquiridos têm formação específica em ES, embora seja de salientar a evolução positiva, quer em relação a estudos mais antigos (Sampaio, 1987), quer a outros mais recentes (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008). Esta formação provém maioritariamente de acções de formação, colóquios e seminários.

Os docentes classificam a própria formação nesta temática como sendo, maioritariamente, *boa* ou *suficiente*. No entanto, encontrámos um quarto que a classifica como sendo *insuficiente*, o que à luz do exposto anteriormente faz todo o sentido, já que temos uma percentagem alta de professores sem formação.

Verificámos que os professores do sexo masculino são os que mais consideram a sua formação como sendo *insuficiente*, enquanto os do sexo feminino a consideram como sendo *boa* ou *suficiente*. Os docentes das disciplinas de Matemática e Ciências Físico-Químicas são os que referem a formação como mais fraca, enquanto os de Ciências da Natureza/Naturais, Ciências Sociais e Línguas afirmam o oposto. Os resultados eram expectáveis, no caso dos docentes destas últimas disciplinas, face à formação específica e à existência de muitos tópicos de ES que entram nas respectivas *zonas de conforto*. No caso das primeiras também o seria, pois trata-se de áreas onde a sexualidade não tem muitos tópicos comuns com as *zonas de conforto* – espaço onde dominam os assuntos. No entanto, importa realçar que independentemente do sexo ou da disciplina leccionada, a formação tem um papel importantíssimo na implementação de eficiente ES, como mostra a literatura já mencionada e como teremos oportunidade de constatar com o presente estudo.

Os docentes, cientes da importância da ES e do papel que a formação tem a sua prossecução, mostram-se muito disponíveis para se envolverem futuramente em formação no âmbito desta temática.

As atitudes que temos face a um determinado assunto influenciam determinantemente o nosso comportamento, mais ainda se estivermos na presença de um tema polémico (López & Fuertes, 1999). Ora tendo a ES vários temas polémicos, torna-se perceptível que as atitudes dos professores em relação a esses temas terão uma enorme influência no seus comportamentos ao abordarem essas temáticas.

Os docentes do nosso estudo evidenciaram uma atitude positiva em relação à ES, isto é apresentam uma predisposição positiva para avaliar a ES. Comparativamente a outros estudos (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008), que utilizaram a mesma escala (QAAPES de Reis &

Vilar, 2002), denota-se uma ligeira diferença positiva. Destaque para dois itens que ostentam uma grande contradição, senão vejamos: “A ES nas escolas é muito importante para as crianças e jovens” foi o item que apresentou média mais alta, enquanto “a sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida não na escola” recolhe a pior média. Se, no primeiro caso, os docentes demonstram uma forte concordância com a ES, no segundo contradizem-se e constata-se que, pelo menos parte dos professores não tem uma opinião muito sólida sobre a importância da ES em meio escolar.

Em relação aos conhecimentos, os docentes demonstraram que detêm muitos conhecimentos na área. Relativamente ao estudo de Reis e Vilar (2004), embora estejamos perante escalas com algumas diferenças, proporcionalmente os nossos resultados são ligeiramente mais altos. A quase totalidade dos professores tem conhecimento da existência de legislação que implementa a ES nas escolas, no entanto, maioritariamente, não dominam o seu teor, pois só assim se compreende que defendam que só os professores de Ciências devem ter responsabilidade na ES e que muitos afirmem que as sessões de ES, no Ensino Básico, não devem ser feitas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares.

O conforto dos professores relativamente aos temas da ES é alto, neste caso razoavelmente superior ao estudo de Reis e Vilar (2004). Todos os itens obtiveram uma média positiva, contudo os que tiveram médias mais altas estão relacionados com a vertente bio-fisiológica da reprodução, enquanto os tópicos com médias mais baixas estão relacionados com temáticas que poderão ser controversas à luz dos valores, crenças e comportamentos de muitos professores.

Verificámos no presente trabalho que os docentes inquiridos apresentam atitudes, conforto e conhecimentos superiores aos de outros estudos. Tal pode dever-se a três hipotéticos cenários que designaremos por *ideal*, *prudente* e *provável*. O *ideal* passa por sugerirmos que com o passar dos anos os professores foram aumentando a sua formação nesta temática que, por sua vez, provocou uma melhor atitude e mais conforto em relação às temáticas da sexualidade. O *prudente* sugere que as melhorias não são assim tão acentuadas e que a nossa amostra privilegiou docentes que haviam desenvolvido sessões de ES e que para levarem a cabo tal feito reuniram à partida conhecimentos, conforto e atitudes superiores aos demais. O *provável* sugere uma mistura dos dois anteriores, isto é, os dados mostram que nem todos os docentes inquiridos implementaram ES, mas muitos procederam à implementação mesmo tendo insuficiente formação, pelo que somos levados a concluir que, de facto, há uma ligeira melhoria nas atitudes, conforto e conhecimentos dos docentes do nosso estudo em relação aos estudos de Reis e Vilar (2004) e Ramiro e Matos (2008).

Os professores atribuíram uma elevada importância às finalidades legislativas (Lei n.º 60/2009) da ES. As finalidades que alcançaram média mais alta estão relacionadas com a vertente da prevenção da gravidez indesejada e das IST e promoção de uma vivência responsável e informada da sexualidade. Se, a primeira dá força à ideia atrás apresentada de a ES ser ainda assumida numa lógica preventiva, a segunda leva-nos a pensar que também são assumidas outras preocupações para além da prevenção.

Não deixa de ser antagónico a compreensão do funcionamento dos sistemas reprodutores ter recolhido a pior média, pois é extremamente importante para alicerçar a tal vivência responsável e informada da sexualidade, uma vez que a ES para além da componente das atitudes e dos comportamentos, encerra outra igualmente importante – os conhecimentos, que não podem ser menosprezados dado o seu papel basilar no desenvolvimento das primeiras (GTES, 2005, 2007b).

- Determinar a relação entre as variáveis religiosidade, atitudes, conhecimentos, conforto, auto-classificação da formação, importância das finalidades, dinamização de actividades e resultado das actividades de ES.

Uma das finalidades do presente estudo é conhecer algumas variáveis que à luz da revisão da literatura efectuada no *capítulo 2* poderiam condicionar o desempenho dos professores na implementação da ES. Assim, procurámos conhecer esta realidade junto dos docentes da nossa amostra com o intuito de comparação com outros estudos e auxílio na análise da realidade de implementação da ES nas escolas.

A religiosidade foi uma das variáveis que correlacionámos com o conforto, os conhecimentos, as atitudes. Segundo Lukoff (1992, citado por Faria & Seidl, 2005) a religiosidade define-se como a adesão a crenças e práticas relativas a uma instituição religiosa organizada, que no caso dos docentes inquiridos é a religião católica, embora alguns tenham referido não terem nenhuma religião.

No nosso estudo constatámos que existe uma relação negativa com diminuto significado entre a religiosidade e o conforto, as atitudes e os conhecimentos. Estes resultados vão ao encontro dos verificados por Reis e Vilar (2004), embora neste estudo a relação mais significativa se tenha verificado entre a religiosidade e o conforto, enquanto no nosso trabalho a religiosidade esteja

mais relacionada com as atitudes. Desta forma poderemos dizer que a religiosidade se revela como um factor pouco significativo na definição dos conhecimentos, das atitudes e do conforto dos professores sobre ES.

Face à forte identidade católica do povo português poderíamos questionar a constatação atrás efectuada, porém Menéndez (2007) explica este facto ao referir que uma elevada percentagem dos portugueses se afirmam católicos, mas com um baixo grau de religiosidade, assinalando ainda que alguns valores e comportamentos adoptados actualmente por uma grande maioria dos portugueses no campo da sexualidade se opõem à doutrina da Igreja. Assim, o papel da religião em Portugal parece que tem vindo a perder poder face à moderna vivência da sexualidade, pelo que cada pessoa faz a adequação das normas religiosas à sua própria conduta, o que nos leva a concluir que actualmente não são os ditames religiosos a balizarem os comportamentos individuais, mas sim o inverso (Pacheco, 2003; Parker et al., 2009).

Encontrámos no presente estudo uma relação positiva entre o conforto, as atitudes e os conhecimentos, mas que só assume valores significativos entre as variáveis conforto e atitudes, o que permite concluir que, quanto maior o conforto em temáticas de sexualidade, mais positivas são as atitudes dos docentes em relação à ES. Comparativamente ao estudo de Reis e Vilar (2004), verifica-se igualmente que a associação mais forte é entre as atitudes e o conforto, contudo neste estudo todas as relações entre estas três variáveis são mais significativas, possivelmente pela diferença significativa de dimensão das amostras.

O factor mais preponderante na auto-classificação da formação específica dos professores é o conforto em temas de sexualidade, pois encontrámos uma correlação bastante significativa entre estas duas variáveis, daí que sejam os docentes com mais conforto aqueles que mais dinamizaram sessões de ES, como veremos adiante. Curiosamente a formação em ES não tem grande relação com a auto-classificação da formação dos professores, o que nos poderá levar a dizer que, por um lado a formação que muitos docentes tiveram não foi de qualidade e, por outro que alguns têm apostado na formação autodidáctica.

Os docentes que mais valorizam as finalidades legislativas da ES são os que apresentam mais conforto em temáticas de sexualidade e atitudes mais positivas em relação à ES. A correlação mais significativa verifica-se relativamente às atitudes, o que seria expectável à partida, pois os docentes manifestaram uma predisposição positiva para avaliar a ES que, neste caso, é extensível às suas finalidades em meio escolar.

Detectámos que os docentes que dinamizaram sessões são os que apresentam mais conforto para abordar temáticas de sexualidade. Ao contrário do estudo de Sampaio (1987), encontramos uma correlação negativa, ainda que pouco significativa, entre a prática religiosa e a implementação de sessões de ES, o que pode significar que os professores com mais religiosidade são os que menos dinamizam sessões de ES.

O conforto é o factor mais correlacionado com a implementação da ES, assim os professores que revelam mais conforto em temáticas de sexualidade são os que mais dinamizam sessões de ES.

A auto-classificação da formação também é um factor que está relacionado com a implementação da ES, o que nos poderá levar a constatar que a ausência de formação de qualidade é um factor que contribui para a não implementação de ES por parte de alguns professores do nosso estudo, o que vai ao encontro do verificado noutros trabalhos realizados no nosso país (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Veiga, et al., 2006; Anastácio, Carvalho & Clément, 2008; Ramiro & Matos, 2008) e dá, em parte, razão a Nogueira, Saavedra e Costa (2008) quando referem que é fundamental implementar programas sexuais para os adolescentes, mas para tal é essencial trabalhar com os docentes, senão em primeiro lugar, pelo menos em simultâneo.

Poderemos ainda afirmar que a formação terá igualmente um papel importante enquanto factor propiciador do aumento do conforto dos docentes ao abordar temáticas de sexualidade.

Verificámos que o conforto e a mais alta classificação da formação são os factores que conduzem a actividades com melhores resultados, uma vez que encontramos correlações significativas entre estas variáveis.

Como constatámos no ponto 4.2.3. existe uma correlação negativa com algum significado entre a existência de dificuldades nas acções de ES e auto-classificação da formação, o que reforça a ideia que a formação é uma das condições necessárias para que os docentes se deparem com menos dificuldades no desenvolvimento das sessões de ES. Existe igualmente uma correlação negativa com algum significado entre a existência de dificuldades e o conforto, o que significa que os docentes que sentiram dificuldades nas sessões foram os que têm menos conforto a abordar temáticas de sexualidade.

As correlações que encontramos entre as várias variáveis acentuam o crucial papel que a formação tem na melhoria do conforto, na dinamização de sessões de ES com bons resultados e na diminuição das dificuldades. No entanto, importa mencionar que a formação específica a fornecer

aos professores deve ser de óptima qualidade, pois se não o for corremos o risco de condenar ao insucesso a ES em meio escolar.

- Apurar os objectivos/finalidades prioritizados por cada uma das escolas.

Houve nas três escolas por nós estudadas a determinação de objectivos prioritários. Na escola Z foi delineado um projecto transversal de ES de onde derivariam todos os projectos das turmas, porém o facto de não ter havido um sistemático acompanhamento das actividades desenvolvidas impossibilitou, em parte, o intento inicial, tendo cada turma elaborado e implementado o respectivo projecto. Nas escolas Y e Z foi dada total liberdade aos Conselhos de Turma para construírem os respectivos projectos de ES respeitando o preceituado na lei, sendo feito um acompanhamento através de pequenos relatórios e ou balanços trimestrais.

Segundo a metodologia de trabalho de projecto sustentada pelo GTES (2005, 2007) e pela actual legislação, a primeira fase de implementação do Projecto de ES seria sempre a avaliação diagnóstica, que pode passar pelo uso de questionários, ou pelo conhecimento que os Coordenadores detêm da sua realidade. A partir deste diagnóstico inicial são definidos os objectivos principais da intervenção, quer ao nível global da escola, quer ao nível específico de cada turma.

Os objectivos definidos como prioritários em cada uma das escolas aqui analisadas, surgem da leitura efectuada pelos Coordenadores da realidade sócio-educativa em que se inserem, o que de resto vai ao encontro do “sentido de coerência” que o GTES (2007b, p.24) aponta como sendo ideal. No entanto, este sentido de coerência é mais visível no Coordenador da escola Y, já que este aponta, objectivamente, as questões prioritárias, bem como faz referência a um inquérito para auscultar as dúvidas/questões/sugestões dos alunos. Ainda neste propósito, o Coordenador de EpS da escola Z refere a metodologia de trabalho de projecto como sendo uma das lacunas formativas dos professores, ou seja a dificuldade em seguir os diversos passos conducentes à efectiva implementação do projecto de ES em cada uma das turmas. Como veremos mais adiante, esta poderá ser uma das explicações para alguns resultados obtidos na implementação da ES.

- Analisar o funcionamento dos Gabinetes de Apoio ao Aluno.

A Lei n.º 60/2009 dedica o Artigo 10.º aos Gabinetes de Informação e Apoio ao aluno, definindo as suas condições físicas e materiais, modo de funcionamento e parcerias. Nas escolas que analisámos, verificámos que este Gabinete existe, porém apenas tem funcionamento efectivo nas escolas X e Y. A lei atrás mencionada refere que aquele deve estar ao dispor dos alunos e fornecer-lhes informação e apoio no âmbito da EpS e da ES.

Na escola Z como foi referido pelo Coordenador e confirmado pela maioria dos alunos o Gabinete de Apoio e Informação não estava disponível para os alunos o poderem frequentar caso o pretendessem, uma vez que teve um funcionamento muito circunscrito, tendo inclusive o espaço sido utilizado para outro fim no 3º período. Ainda assim, uma parte significativa dos alunos desta escola refere a existência deste gabinete, possivelmente pelo seu funcionamento no passado ter sido mais efectivo.

Em relação à frequência confirma-se o referido pelos coordenadores – os alunos frequentam pouco e os que frequentam vão poucas vezes –, possivelmente porque vêem os gabinetes apenas como um espaço dos professores, criado por estes sem uma lógica participativa (GTES, 2005; UNESCO, 2009) que também envolva os alunos na frequência, divulgação e dinamização deste espaço.

A frequência dos gabinetes é maior junto dos alunos do 3º ciclo, o que acaba por ser natural pois o avançar da adolescência traz consigo mais dúvidas, angústias e receios (López & Fuertes, 1999) que levam os alunos a procurar apoio e esclarecimentos. Os alunos do 2º ciclo vão menos, mas os que vão fazem-no com mais frequência, talvez por uma questão de curiosidade, por encontrarem professores com quem têm mais afinidade, ou até, nalguns casos, por estes espaços lhes garantirem protecção de adultos durante o tempo em que não têm actividades lectivas.

Este ponto parece-nos ser ainda algo deficitário nas escolas analisadas, quer por não existir, quer por existir e ter uma fraca assiduidade. Existem determinados pressupostos para que um gabinete deste tipo se constitua uma mais-valia, ao invés de ser um espaço meramente decorativo. Esses pressupostos passam pela sua localização, preferencialmente num local facilmente acessível, mas que proporcione algum recato; condições físicas e materiais que garantam uma informação adequada e confidencialidade aos utilizadores; horário de funcionamento, que dever ser pelo menos uma manhã e uma tarde por semana, mas bem definido e exposto em local visível; parcerias, nomeadamente com unidades de saúde locais, outros organismos do estado ou outras

organizações que desenvolvam actividades dentro desta temática; atendimento proporcionado por profissionais com formação em EpS e ES; espaço na Internet com informação disponível para os alunos e acesso a meios contraceptivos e consultas de planeamento familiar em articulação com as unidades de saúde (GTES, 2005, 2007b; Lei n.º 60/2009).

Convém ainda referir que não deve ser esquecido o importante papel destes gabinetes e não desanimar pela pouca afluência de alunos, pois como refere o coordenador de EpS da escola X “se conseguirmos ajudar um aluno já é óptimo, já justifica estar o gabinete aberto” (l 114).

- Analisar as parcerias desenvolvidas no âmbito dos projectos de ES das escolas.

As parcerias desenvolvidas nas três escolas passaram pelas estruturas de saúde locais, pese embora a reestruturação do Serviço Nacional de Saúde que decorreu em 2009 não tenha propiciado o desejável e recomendável trabalho de parceria, como de resto nos confirmaram os Coordenadores. Alguns projectos (Recria) e instituições não governamentais (APF) também entraram no rol das parcerias, porém muitas vezes num nível não protocolado. As Associações de Pais e de Estudantes, também serão óbvias parcerias a desenvolver, principalmente a primeira enquanto representante dos pais - parceiros ideais e obrigatórios.

O tópico das parcerias é um dos pontos a desenvolver futuramente, pois daqui poderão advir mais-valias enriquecedoras da ES. Convém não esquecer o *know-how* de muitas instituições locais ou regionais e a educação de pares com proximidade geracional, recrutados em escolas superiores de áreas como a Medicina, Enfermagem, Psicologia, entre outras, (GTES, 2005) que no caso em análise poderão passar pela colaboração com a Universidade do Algarve.

Os pais têm um papel importante na ES, inclusive naquela que se desenvolve em meio escolar, já que eles devem ser não só os principais parceiros, como a principal voz a ser ouvida na elaboração do projecto de ES dos agrupamentos ou escolas (GTES, 2005, 2007b; Vilar 2005). Alguns estudos (Sampaio, 1987; Farias, 2002; Vilar 2003) mostram que os pais atribuem muita importância e responsabilidade em termos de ES à escola.

Nas escolas em análise encontramos situações muito diferentes: se nas escolas X e Y eles não participam, na escola Z encontramos a situação oposta, já que participam activamente, nomeadamente pais em formação na área da saúde que desenvolvem algumas sessões de ES com os alunos.

No que concerne ao posicionamento dos pais em relação à ES, na escola X ela é caracterizada pela indiferença, na escola Z encontramos anuência e colaboração, enquanto na escola Y, apesar da aprovação, o Coordenador nota alguma desconfiança. Para que o trabalho de parceria com os pais seja uma realidade, é necessário que estes sejam chamados a participar, que sejam realmente envolvidos, pois existem muitos pais que, por motivos profissionais, socioeconómicos ou culturais se vêm arredados desta missão, cabendo aqui à escola o papel de incluir todos neste processo, quer aqueles que pela formação estão aptos para dinamizar sessões de ES, quer aqueles que necessitam também de apoio para poderem desenvolverem ES com filhos. Kirby (2001) defende que os programas de ES devem ser dirigidos quer aos adolescentes, quer aos pais, pois esta intervenção conjunta propicia a comunicação entre os pais e os adolescentes, ajudando assim a favorecer o diálogo construtivo sobre sexualidade.

- Determinar se a ES já havia sido implementada em anos lectivos anteriores.

Verificámos, em termos de continuidade da ES, que esta não era alvo de efectiva e sistemática aplicação nas escolas, o que de resto é comum a muitas escolas portuguesas (Parker et al., 2007; Ramiro & Matos, 2008). Exemplo paradigmático do atrás referido é a opinião do Coordenador de EpS da escola Z quando refere que a implementação da ES “dependia da turma e do professor, pois não havia o sentido de obrigatoriedade que agora há” (Anexo 8). Pese embora nos pareça que as escolas Y e Z tenham mais historial de ES, em todas elas as actividades relacionadas com a sexualidade revestiram-se de um carácter pontual, muito à custa da boa vontade e interesse dos professores, o que é contrário à necessária continuidade e sistematização da ES.

Os alunos inquiridos opinam no mesmo sentido dos Coordenadores de EpS, uma vez que a quase totalidade destes refere ter tido ES no ano lectivo 2009/2010, enquanto que apenas um quarto dos alunos revela ter tido sessões em anos lectivos anteriores.

Assim, poderemos afirmar que nas escolas investigadas apenas existiam algumas sessões e actividades de carácter esporádico nos anos lectivos anteriores à publicação da recente legislação.

- *Analisar as temáticas abordadas e as actividades desenvolvidas nas sessões de ES, respectivos resultados e dificuldades sentidas.*

No ano lectivo 2009/2010 a quase totalidade dos alunos (97%) refere ter tido ES. Apenas alguns alunos referem que a temática não foi abordada nas suas aulas, o que em nosso entender resulta do facto de termos inquirido alunos de uma turma onde, provavelmente, não foram implementadas sessões de ES. Comparativamente com o estudo de Costa (2006) onde 60,7% dos alunos inquiridos referia que a ES tinha sido abordada algumas vezes, sobressai uma enorme diferença, alicerçada na discrepância percentual e no carácter pontual que as mesmas assumiam.

A grande maioria dos docentes inquiridos refere ter procedido à implementação da ES com os respectivos alunos. Apesar dos Coordenadores de EpS e alunos apontarem para a implementação muito elevada da ES, verificámos que alguns professores ainda não o fazem, para mais quando, pelo menos no campo teórico, o deveriam ter feito, uma vez que a nossa amostra foi, preferencialmente, centrada nos docentes que desenvolveram ou que deveriam ter desenvolvido sessões de ES.

Apurámos que as sessões foram desenvolvidas essencialmente nas áreas curriculares de Formação Cívica, Ciências da Natureza/Naturais e Área de Projecto. A opção por estas áreas curriculares revela-se acertada, uma vez que está de acordo com o referido na actual legislação. Refira-se no entanto que a ES não se esgota nestas áreas e como tal deve ser transversal a todas as disciplinas. Todavia, excluindo as Ciências da Natureza/Naturais e a Educação Moral e Religiosa Católica (apenas na escola Y) encontrámos um contributo quase nulo das restantes disciplinas.

Uma forma de alterar esta situação é apontada pelo GTES (2005) quando diz que cada disciplina deveria procurar qual o contributo que teria a dar, quer para a EpS, quer para a ES. Tal seria desejável e, ao contrário do que se possa pensar, todos os professores têm na sua *zona de conforto* – espaço onde dominam os assuntos –, tópicos que podem desenvolver no âmbito da sexualidade.

Os assuntos abordados nas sessões de ES estão enquadrados na actual legislação porém, podem e devem ser maleáveis de acordo com as características de cada um dos grupos-turma. Os assuntos a abordar devem ter como intenção o concretizar dos objectivos da ES, não esquecendo que esses propósitos passam não só pela redução dos comportamentos de risco, como pelas IST e pela gravidez na adolescência, mas igualmente pela promoção da “qualidade das relações

interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e sócio-histórica” (GTES, 2007a, p. 9).

Analisando os assuntos abordados verificámos que alguns itens como *corpo masculino e feminino, funcionamento sexual feminino e masculino, concepção e gravidez, ciclo menstrual e transformações na adolescência* atingem as percentagens mais elevadas nos 6º e 9º anos. Tal verifica-se devido a ser nestes anos lectivos que estes conteúdos fazem parte dos programas curriculares das disciplinas de Ciências da Natureza e de Ciências Naturais e confirma que estas disciplinas são, a par da Formação Cívica, onde mais se efectuam as sessões de ES. Devido aos tópicos em questão podemos concluir que a ES feita nestas disciplinas assume o carácter de transmissão de informação e reforço dos conhecimentos, que se revela importante para alavancar as restantes finalidades da ES.

Da análise aos conteúdos abordados por ano de escolaridade, sobressai que no 5º ano poucas temáticas são abordadas nas sessões de ES, sendo que um elevado número de tópicos quase não são tratados, o que nos leva a equacionar se os docentes interiorizaram a ideia (incorrecta) que estes alunos são muito novos para terem ES, ou pelo menos para abordarem muitas das temáticas. A actual legislação (Portaria n.º 196-A/2010) consagra a obrigatoriedade da ES logo desde o 1º ciclo, incluindo neste ciclo de ensino temas como, por exemplo, *abuso sexual e orientação sexual*, que os docentes do nosso estudo decidiram não abordar com alunos mais velhos. Por outro lado, temas como *transformações na adolescência e sonhos molhados* deveriam ser abordados dada a fase da adolescência em que se encontram – início da puberdade (Frade et al, 2003).

A idade ideal para iniciar a ES continua a gerar alguma polémica, contudo é hoje claro que a ES se deve iniciar o mais cedo possível, idealmente, antes da manifestação de comportamentos sexuais (Goldman, 2008; Ramiro & Matos, 2008; Poobalan et al., 2009), pois desta forma podem dotar-se as crianças e jovens de competências, conhecimentos e atitudes que mais tarde se revelarão vitais. Contrariamente ao atrás mencionado, um estudo de Ramiro e Matos (2008) mostra que os docentes consideram que a maior parte dos tópicos de ES apenas devem ser iniciados no 2º ciclo. Vários estudos (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Anastácio, 2007) referem que a maioria dos docentes considera que a ES deve ser iniciada logo no 1º ciclo ou até no ensino pré-escolar (Sampaio, 1987), contudo em todos eles denotou-se uma enorme diferença entre o discurso e as práticas, já que muitos nem nos 2º e ou 3º ciclos procediam à sua implementação.

Observa-se nos resultados do presente estudo que os assuntos vão sendo mais abordados à medida que aumenta o ano de escolaridade. No entanto, em vários itens, nota-se excepção principalmente entre os 6º e o 7º anos, o que realça o que já atrás referimos de a ES acontecer essencialmente nas disciplinas de Ciências da Natureza/Naturais nos anos em que a sexualidade faz parte dos conteúdos curriculares.

Os conteúdos menos abordados foram *erotismo*, *sexo anal*, *pornografia*, *abstinência*, *sexo oral* e *prostituição*. Se tópicos como *sexo anal* e *oral*, *pornografia* e *prostituição* nos pareça que tal se tenha ficado a dever ao baixo nível de conforto revelado pelos docentes nestes temas e à possibilidade de os terem considerado desadequados aos estádios de desenvolvimento dos alunos, outros como *erotismo* e *abstinência* não se compreende a sua fraca abordagem, já que o primeiro faz a interligação entre os afectos e a sexualidade, enquanto o segundo seria expectável que tivesse maior abordagem dada a forte influência da Igreja Católica no nosso país, no entanto aqui encontramos uma semelhança com estudo de Ramiro e Matos (2008) onde os professores propuseram que este tópico fosse excluído da ES. Por outro lado, em Portugal, nos últimos 30 anos, nem especialistas (Zapian, 2003; Frade, et al, 2003; GTES, 2005) nem a população (Teste Saúde, 2006) defendem uma ES baseada na abstinência.

Destaque ainda para tópicos importantíssimos como *contracepção de emergência*, *orientação sexual*, *consultas para jovens*, *abuso sexual* e *igualdade de género* que não foram abordados em percentagens significativas e que se referem a objectivos primordiais da ES – promoção da igualdade de género, respeito pelas diferenças, prevenção dos abusos e consultas de planeamento familiar.

Da lista de itens apresentada, a nível global, encontramos dezanove que obtêm uma média superior a 50%. Porém, os que alcançam média mais elevada estão quase todos relacionados com a perspectiva biofisiológica da sexualidade. Este facto, a par de muitos dos assuntos mais abordados obterem percentagem mais elevada nos anos lectivos em que fazem parte dos conteúdos curriculares de Ciências da Natureza/Naturais, leva-nos a concluir que a vertente médico-sanitária (GTES, 2005a) ainda tem aqui uma presença significativa, à semelhança de outros estudos efectuados num passado recente (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Ferreira & Vilar, 2009).

Os itens para os alunos assinalarem se haviam sido abordados nas sessões de ES eram os mesmos da escala de conforto dos professores, o que nos permite fazer uma comparação precisa

entre os assuntos abordados e o grau de conforto para proceder a essa abordagem. Assim, no geral, os professores demonstram um alto grau de conforto. Os tópicos onde revelam menor grau de conforto correspondem aos menos abordados na ES e aqueles onde revelam maior conforto correspondem aos mais abordados, a menos que os docentes optem por não abordar determinado assunto por o considerarem desadequado à faixa etária, como é o caso de vários assuntos não abordados no 5º ano, ou por outros motivos específicos, como é o caso da *abstinência*, já atrás dissecado.

As estratégias recomendadas para uma ES eficiente passam pelo uso de metodologias participativas centradas nos interesses dos alunos (GTES, 2005; Frade et al, 2003). Segundo os alunos inquiridos, as estratégias mais utilizadas foram o *esclarecimento de dúvidas*, a *visualização de vídeos/documentários/animações*, *apresentações orais* e *trabalhos de grupo*. Esta informação vai ao encontro do referido pelos professores já, que apontam estas actividades como sendo as mais utilizadas e também as que resultaram melhor.

As estratégias mais utilizadas permitem concluir que o trabalho tem decorrido principalmente baseado no diálogo professor-alunos, a partir de esclarecimentos de dúvidas ou em análises de videogramas. Outras metodologias iminentemente participativas, como debates, trabalhos de grupo, pesquisas orientadas, *roleplay* e jogos, defendidas pelos especialistas (GTES, 2005; Frade et al, 2003; UNESCO, 2009) são deixadas para segundo plano em alguns anos de escolaridade. Acrescente-se ainda que os alunos preferem uma abordagem da ES o mais interactiva possível (Ogden & Harchen, 1999).

Os *debates* foram mais utilizados nos 8º e 9º anos, possivelmente por esta estratégia resultar melhor com alunos com mais maturidade. As *fichas de trabalho* foram um método muito utilizado no 2º ciclo, principalmente no 6º ano, embora nos pareça que os alunos tenham associado a ES apenas aos conteúdos da disciplina de Ciências da Natureza. A *caixa de perguntas* – recurso amiúde referido como sendo o ideal para iniciar a ES em qualquer grupo –, foi deixada um pouco de parte, tendo obtido apenas um valor médio alto (3,64 de 1 a 5) quanto à forma como resultou. A pouca utilização da caixa de perguntas, associada ao elevado recurso ao esclarecimento de dúvidas, leva-nos a concluir que a maioria dos alunos tímidos ou dos que não se querem expor poderão não ter obtido esclarecimento das suas dúvidas no decorrer das sessões de ES.

Os *kits educativos*, recurso que obteve a mais baixa taxa de utilização, poderiam ter sido mais utilizados pelas potencialidades que encerram. De resto, este facto não passou ao lado da

crítica de um aluno da escola Z que referiu ser “importante e educativo a exploração de *kits* da APF, pois muitas vezes só se vê visualizações virtuais sobre os métodos contraceptivos e não temos ideia de como é.”

As sessões de esclarecimento com profissionais também obtiveram uma baixa utilização, o que se deve ao facto, atrás mencionado, de no ano lectivo 2009/2010 a parceria com os serviços de saúde locais não ter corrido da melhor forma. O resultado desta actividade, segundo os professores, foi médio alto, mas nesta temática terá sempre de ser ponderada a relação entre a preparação científica e a preparação didáctica dos profissionais de saúde para desenvolverem sessões de ES na escola, pois estes profissionais, à semelhança dos docentes, também necessitam de preparação específica para este fim.

Os materiais utilizados para apoiar as sessões de ES nas três escolas foram essencialmente de três tipos: adquiridos para apoio às actividades, como por exemplo videogramas, *kits* da APF, posters, panfletos; produzidos para apoio às actividades, como fichas, vídeos e “*livro de receitas*” (escola Z); e informativos, como enciclopédias, livros científicos, blogue (na escola X) e artigos.

Alguns docentes e os Coordenadores de EpS apontam como dificuldade a escassez de materiais específicos. O relatório da Subcomissão para Análise de Manuais do GATES (2007) dá razão a estes docentes, pois procederam à análise dos materiais específicos para esta temática existentes no nosso país, tendo analisado apenas 52 materiais (43 livros/manuais e 9 videogramas). No entanto, e encerrando determinadas polémicas sobre este tópico que atrás aludimos, a grande maioria dos materiais analisados foram considerados de boa qualidade. Destaque ainda para o facto de entre todos os itens analisados, o relacionado com o desenvolvimento de metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens/competências ter sido o que obteve a mais alta classificação.

Dada a quantidade de materiais disponíveis ser algo limitada, nomeadamente nalgumas temáticas, as escolas seguem a via de produzir os próprios materiais, o que se revela positivo já que estes colmatam lacunas existentes e não são feitos numa lógica generalista, mas sim à medida da realidade específica da escola. Seria benéfico que futuramente houvesse partilha destes materiais que, embora específicos, poderão ser úteis noutras escolas.

As dificuldades mencionadas pelos Coordenadores passam pelo défice de formação e falta de empenho dos docentes, pelas características dos alunos, nomeadamente a diversidade de idades e de experiência no campo da sexualidade e pela carga horária das áreas Curriculares Não

Disciplinares que, principalmente no 3º Ciclo, poderá ser insuficiente para se proceder à abordagem do número mínimo de doze sessões de ES. De salientar que estas dificuldades vão sendo esbatidas, quer produzindo materiais, quer procurando proporcionar formação aos docentes, quer procurando mobilizar os docentes para esta missão. Porém, no tocante às dificuldades dos professores, não podemos olvidar a ‘evitação’ referida por Anastácio (2007) para caracterizar o grupo de professores que embora concordem com a ES, a evitam por diversos motivos.

Um pouco mais de um terço dos professores reconhecem ter enfrentado dificuldades na implementação da ES. Os docentes que sentiram dificuldades são principalmente aqueles que não têm formação, aqueles que pior classificam a sua formação, aqueles que se sentem menos confortáveis a abordar temas de sexualidade, e são das áreas disciplinares de Artes, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Línguas, que, não por acaso, são aquelas onde os docentes classificaram a sua formação em ES como sendo baixa.

As dificuldades referidas pelos professores estavam relacionadas principalmente com as características dos alunos e com a formação, mas também com os materiais, a articulação e colaboração com os restantes docentes, e colaboração dos técnicos de saúde. Ao longo da análise dos resultados já nos referimos a todas as dificuldades mencionadas, à excepção da que se prende com as características e conhecimentos dos alunos. Assim, em nosso entender, este tópico poderá estar relacionado, em parte, com a falta de formação específica, pois a presença de alunos com diferentes idades, graus de conhecimentos ou diferentes vivências, entendido como um entrave, pode deixar de o ser se tais conhecimentos ou vivências forem aproveitados em prol do enriquecimento das sessões de ES. Quando há uma grande disparidade de idades, como é o caso de algumas turmas do 2º ciclo, a questão está necessariamente justaposta à opinião dos docentes sobre a idade ideal para se iniciar a ES e, no presente trabalho verificámos, por exemplo, que no 5º ano poucas temáticas foram abordadas, o que nos leva a concluir que os docentes entendem que estas devem ser abordadas mais tarde, mesmo quando nessas turmas existem alunos mais velhos. Refira-se contudo que a ES deve ser iniciada antes de haver comportamentos sexuais (Ramiro & Matos, 2008), pelo que faz todo o sentido que não seja feita “censura” a algumas temáticas, já que tal levará à preservação de determinados mitos e falta de conhecimentos, e em última análise a um desfecho negativo da implementação da ES.

Finalizamos a análise centrada neste objectivo com o referido por um dos Coordenadores. Assim, o Coordenador em questão disse que, com o material existente, a ajuda dos docentes do

gabinete e alguma pesquisa não seria muito difícil desenvolver actividades de ES. No entanto tal não será tão linear, pois alguns estudos (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008) provam precisamente o contrário, isto é, que os docentes com formação apresentam uma atitude mais favorável e mais conforto no desenvolvimento de acções de ES. Paralelamente o documento *International Guidelines on Sex Education* (Unesco, 2009) defende que os educadores que desenvolvem actividades de ES devem ser competentes, estar motivados e, sobretudo, deve-lhes ser proporcionada formação de qualidade, pois só assim se consegue que os programas sejam bem sucedidos.

- *Conhecer o grau de esclarecimento e de satisfação dos alunos em relação à ES que tiveram.*

Os alunos inquiridos revelaram um elevado grau de concordância com a ES em contexto escolar, o que vai ao encontro de outros estudos efectuados no nosso país (Costa, 2006; Mariano, 2006; Correia, 2008) e a uma reivindicação antiga dos estudantes. Entre os poucos alunos que não concordam encontrámos essencialmente os mais novos (10, 11 e 12 anos), cuja opinião estará certamente relacionada com as características específicas do início da adolescência, fase também designada de pré-adolescência (Frade, et al, 2003) a que aludimos no ponto 1.3. – *A sexualidade na adolescência*, nomeadamente os sentimentos de vergonha, timidez e pudor face às transformações que estão a ocorrer no corpo do jovem (Frade, et al, 2003).

Os alunos inquiridos, que como vimos demonstram grande concordância com a ES, dizem-se muito esclarecidos e muito satisfeitos com a ES que tiveram. Entre os menos esclarecidos e mais insatisfeitos surgem os do 5º ano, o que faz todo o sentido já que foi neste ano lectivo que a ES foi mais limitada. Da análise escola a escola, ressalta que os alunos mais esclarecidos e satisfeitos são os da escola X.

Apesar dos alunos se mostrarem muito esclarecidos e muito satisfeitos poderemos equacionar se tais sentimentos são verdadeiros ou resultado da inexistência de termo de comparação, pois a grande maioria refere não ter tido ES em anos anteriores.

- *Analisar a perspectiva dos alunos sobre o “à-vontade” dos docentes.*

Quando chamados a avaliar o “à-vontade” dos professores nas sessões de ES os alunos classificam-no como sendo elevado. Apenas pouco mais de 5% dos alunos dizem que os docentes estiveram pouco ou nada “à-vontade”. Entre estes encontramos principalmente os dos 5º e 7º anos, porém não deixa de ser curioso verificar que os do 5º ano também são aqueles que mais referem que os professores *sempre estiveram* “à-vontade”. Tal dualidade de opiniões pode ser interpretada à luz da imaturidade destes alunos que em média têm apenas 10 anos de idade.

Se atentarmos no facto de que nas sessões do 5º ano muitas temáticas não foram abordadas, e que nos restantes anos a maior parte dos assuntos foram tratados nas aulas de Ciências da Natureza/Naturais esta opinião dos alunos pode estar um pouco desvirtuada.

- *Identificar as alterações e sugestões de professores e alunos relativas à implementação da ES.*

As sugestões para a optimização apresentadas pelos docentes prendem-se, essencialmente, com as dificuldades que tiveram ou com aspectos que consideram ter funcionado menos bem. Assim, é mencionada a necessidade de formação, bem como são dadas algumas sugestões para o respectivo conteúdo. É pedido o efectivo funcionamento das parcerias, particularmente com os Serviços de Saúde; é solicitado maior envolvimento e colaboração dos Encarregados de Educação; são dadas sugestões a vários níveis da implementação nas escolas e são efectuadas várias reivindicações que se prendem com a clarificação das directrizes curriculares, a produção de materiais com supervisão do Ministério da Educação, mais verbas e aumento da carga horária, não da ES, mas sim da disciplina de Ciências, o que não deixa de espelhar uma das realidades nas escolas analisadas – a ES faz-se muito nas aulas de Ciências da Natureza/Naturais.

As sugestões dos alunos em termos de temas e assuntos a tratar futuramente na ES passam, essencialmente, pelas temáticas menos abordadas, contudo importa notar que a *contracepção* é o tópico mais referido, o que significa que, apesar de ter sido abordado, os alunos não se consideram suficientemente esclarecidos. São também sugeridas algumas actividades que os alunos julgam ser as mais adequadas para uma boa ES.

Convém também ter em linha de conta outras sugestões dos alunos tais como: mais “à-vontade” dos professores; aumento da carga horária; actividades e respectiva justificação;

importância do envolvimento dos pais; e questão da vergonha e ou receio de exposição no esclarecimento de dúvidas.

Neste aspecto importa atentar na opinião de uma aluna da escola X, quando refere que “os professores esclarecem dúvidas, mas às vezes os alunos não compreendem e ficam com receio/vergonha de perguntar uma segunda vez,” acrescentando ainda que “eu nesses assuntos não tenho dúvidas, porque tenho uma mãe que sempre falou comigo sobre educação sexual e também sobre os métodos contraceptivos,”

Se mais argumentos fossem necessários para justificar a necessidade da ES em meio escolar, para provar que este nunca é um processo terminado, antes algo que se vai construindo e melhorando numa lógica de continuidade e análise do trabalho desenvolvido, bastava atentar na seguinte dúvida colocada por uma aluna do 9º ano da escola X: “se uma adolescente com mais ou menos 14 anos que ainda não tenha aparecido a menstruação fizer sexo pode ter algum risco de engravidar?”

Capítulo 6. Conclusão

6.1. CONCLUSÕES GERAIS

A primeira conclusão a retirar deste estudo é que a ES, deixou de ser um projecto experimental, quase um “capricho de alguns” que iam insistindo em levá-la a cabo, para passar a ser uma certeza nas escolas. Tal intento foi conseguido, quer através das alterações legislativas, quer através dos *média*, que progressivamente contribuíram para que se instalasse nas escolas a ideia de *agora é a sério*, ou seja, a ES é obrigatória e é mesmo para aplicar nas escolas.

Na fase final do presente estudo não podemos deixar de lamentar que a universal efectivação da ES tenha seguido por “linhas travessas”, pois a generalidade dos professores deveriam ter noção da necessidade e urgência da educação para a sexualidade, ao invés de a verem como uma imposição. Porém, se para alguns professores esta realidade serviu de “pedra de toque” para o envolvimento na abordagem de temáticas de ES, para muitos outros recomenda-se prudência e ponderação, pois sabemos que para que os programas de ES sejam bem sucedidos é necessário que os docentes se sintam confortáveis sobre as temáticas da sexualidade, motivados e tenham formação de qualidade (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008; Unesco, 2009).

O processo de implementação da ES nas escolas, à luz da actual legislação e da opinião dos especialistas (GTES, 2005, 2007b), parece-nos que foi bem conseguido, apesar de alguns aspectos necessitarem de melhorias, o que acaba por ser aceitável, se pensarmos que estamos na presença de escolas onde só agora a ES foi efectivamente aplicada na generalidade das turmas. Os aspectos a melhorar prendem-se essencialmente com o trabalho colaborativo entre os docentes, quer nos Conselhos de Turma, quer na escola; desenvolvimento dos projectos das várias turmas segundo a metodologia de trabalho de projecto e a não imposição do cargo de responsável pela EpS e ES da turma ao Director de Turma.

A ES que foi implementada nas turmas, teve lugar em Formação Cívica e Ciências da Natureza, os tópicos mais abordados centraram-se na vertente morfofisiológica da sexualidade, as estratégias passaram pelo esclarecimento de dúvidas, debates e visualização de videogramas e as principais dificuldades foram a falta de formação, as características dos alunos, a falta de materiais

e a colaboração de profissionais de saúde. Estamos desta forma na presença de ES que ainda se centra demasiado na vertente biológica. Importa referir que este não é um aspecto obrigatoriamente negativo, mas não se pode descurar as outras vertentes da ES, já que elas são de igual importância e só fazem sentido se interligadas. É neste sentido que se pode dizer que face aos resultados por nós analisados nos encontramos perante uma ES médico-sanitária (GTES, 2005) de 2º grau, isto porque à, principal parcela, biológica e preventiva, juntamos uma outra, mais reduzida, que se prende com os afectos e as relações humanas. Embora esta não seja a ES pretendida, é certo que já existe preocupação em promover todas as vertentes da ES, no entanto o caminho só se faz caminhando e neste caso parece-nos que o caminho passa pela reflexão continuada e pelo incremento de uma formação de qualidade.

As estratégias utilizadas deveriam ser mais participativas, procurando trabalhar-se segundo a metodologia de trabalho de projecto. Os professores não devem *a priori* julgar que os seus alunos são “muito novos”, pois mais importante do que a idade é o grau de maturação e as experiências, para que não sejam excluídas temáticas como por exemplo transformações na adolescência e abuso sexual, quando estas, pela urgência e importância, deveriam sê-lo.

Os professores inquiridos apresentam fortes conhecimentos, atitudes muito positiva em relação à ES e elevado grau de conforto em temas de sexualidade. Encontrámos uma melhoria, relativamente a estudos recentes (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008), que é razoável no caso da formação e do conforto e ligeira no caso dos conhecimentos e das atitudes dos professores em relação à ES.

A formação continua a ser um entrave à melhoria do desempenho dos docentes nas sessões de ES, pois como demonstra o presente estudo o aumento desta traz mais conforto, atitudes mais positivas, os professores ficam mais predispostos para desenvolverem sessões de ES e quando o fazem estas resultam melhor. É caso para se dizer, à semelhança de Nogueira, Saavedra e Costa (2008), que primeiro do que os alunos deveriam ser alguns professores a ter formação em ES.

A formação dos professores é então um factor de enorme importância e aqui cabe às instituições de Ensino Superior dotarem os futuros professores de competências na área da ES, mas igualmente importante é não descurar a formação contínua para os docentes que não possuem formação específica. Nesta última deve ser o Ministério da Educação a cumprir o que legislou, proporcionando a formação prometida, quer na Lei n.º 60/2009, quer na Portaria n.º 196-A/2010.

Relativamente à formação é importante não esquecer que só se poderá efectuar uma intervenção de qualidade nas escolas se o corpo docente tiver uma preparação adequada.

Os alunos mostraram-se satisfeitos e esclarecidos com as sessões de ES que tiveram, todavia é necessário ter em conta que muitos deles não têm a exacta noção do que é a ES pois é a primeira vez que têm este tipo de sessões de forma consistente e organizada.

No ano lectivo a que reporta o presente estudo a participação dos profissionais de saúde não foi a desejável, essencialmente pelo processo de reestruturação que aconteceu nos serviços de saúde locais. Este é um dos aspectos que terá de ser melhorado futuramente, pois um bom trabalho de parceria com estes profissionais certamente que levará a uma melhoria global da ES em contexto escolar.

Os Coordenadores funcionam como catalisador de toda a dinâmica em redor da EpS em geral, e da ES em particular. Face aos resultados obtidos no presente estudo, pode constatar-se que os elementos da nossa amostra revelaram um grande empenho na prossecução dos objectivos, na motivação dos docentes que fazem parte da equipa da Educação para a Saúde, na aquisição e produção de materiais auxiliares à ES e na procura de formação para os professores. Assim, poderemos afirmar que estes detêm um papel muito importante na finalidade principal da EpS que é contribuir para um agrupamento com jovens e crianças saudáveis, responsáveis e felizes.

Pode concluir-se ainda que os Gabinetes de Apoio e Informação aos Alunos deparam-se com um conjunto de dificuldades que levam a que se possa instalar uma certa desmotivação, no entanto pensamos que não é este o caminho, pois se os gabinetes forem estruturados numa lógica participativa, com valências várias, desde a informação presencial e online até à presença de técnicos de saúde, revelar-se-á uma mais-valia cujos benefícios apenas serão percebidos a médio e longo prazo.

Apesar do estudo se ter desenrolado em três escolas diferentes do Algarve, sendo que cada uma tem as suas especificidades, não encontramos diferenças significativas entre elas, quer ao nível do conforto, atitudes, conhecimentos e formação dos professores, quer ao nível da análise global do processo de implementação da ES. Possivelmente existirão diferenças, mas que só serão notórias a médio prazo, pois como refere Ribeiro (2008) a ES faz-se “com tempo, ao longo do tempo, para o tempo e em tempo útil” (p. 7).

Em resposta à questão que serve de título ao presente trabalho podemos constatar que face a algumas acções de ES que foram acontecendo de forma esporádica no passado recente, ao

crescente número de professores com formação específica e ao empenho de alguns docentes, nomeadamente dos coordenadores de EpS, não se trata de um novo ano zero, mas possivelmente do ano um da implementação da ES em contexto escolar. Assim, durante o ano lectivo 2009/2010, a ES foi implementada generalizadamente nas escolas que investigámos com resultados positivos, ainda que com vários aspectos a melhorar. Todavia, o principal – fazer com que a ES fosse uma realidade para todos os alunos de todas as escolas – parece-nos que foi conseguido, pelo menos nas escolas por nós estudadas, pelo que consideramos este ano lectivo como sendo não o zero, mas o um. Ainda assim, restam vários aspectos a melhorar, mas estamos em crer que se proceder a uma efectiva e consistente análise do trabalho desenvolvido, por certo se encontrarão soluções para melhorar os aspectos menos positivos.

É caso para, metaforicamente, afirmar que o comboio está nos carris e em andamento, resta agora conduzi-lo da melhor forma, não esquecendo que ele necessita de revisões frequentes e de maquinistas bem preparados.

6.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As investigações científicas encerram sempre algumas limitações e dificuldades de várias ordens, questão à qual o presente estudo não será uma excepção.

Em todos os estudos que têm à partida um horizonte temporal definido para a sua execução é necessário estabelecer limites e fazer opções metodológicas tendo em vista o cumprimento dos prazos impostos. Este estudo não é excepção pelo que tivemos de fazer opções metodológicas, quer ao nível dos instrumentos de pesquisa, quer ao nível da constituição da amostra.

Assim, a nossa opção metodológica por um estudo de carácter quantitativo, optando por construir e ou adaptar questionários para professores e alunos serviu os nossos intentos, mas temos a convicção de que se tivéssemos usado algumas técnicas de carácter qualitativo, como entrevistas a alguns professores e alunos, por certo teríamos percebido melhor e aprofundado alguns aspectos relacionados com a implementação da ES em contexto escolar. Ainda assim, as

entrevistas realizadas aos Coordenadores de EpS possibilitaram um cruzamento entre o lado qualitativo e lado quantitativo que nos permitiu inferir algumas conclusões e perceber melhor as realidades por detrás dos números.

A constituição da amostra também foi limitada a professores e alunos de três escolas do Algarve, pelo que os resultados por nós encontrados, apenas traduzem a realidade destas escolas, não podendo ser generalizáveis a outras escolas.

Embora a nossa pertença a uma das escolas investigadas e a existência de relações profissionais com pessoas de todas elas possa ser vista à partida como uma limitação que poderia levar-nos a inquinhar a interpretação de alguns dados; tentámos que não se constituísse como tal, pois foi nossa preocupação ter sempre presente tal facto, para que esta limitação não enviesasse as nossas conclusões.

Uma última limitação é o nosso comprometimento com a ES, pois somos bastante apologistas da sua implementação em meio escolar, o que poderá ter condicionado determinadas análises. É de salientar contudo que tentámos ser objectivos e sobretudo que esta nossa convicção não se sobrepusesse ao necessário rigor inerente ao processo de investigação.

Por fim, resta-nos referir que como em qualquer estudo, as limitações podem e devem ser vistas como oportunidades para melhorar o trabalho efectuado, pelo que devem encaradas como possíveis caminhos para investigações futuras, esperando que este nosso estudo se possa constituir um primeiro contributo sobre a análise da temática no contexto da realidade algarvia.

6.3. IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA O FUTURO

É inerente ao desenrolar de qualquer estudo que vão surgindo novas hipóteses a explorar, novas perspectivas sobre determinado assunto ou a possibilidade de extensão do estudo. No presente estudo surgiram algumas dessas hipóteses a que seguidamente daremos destaque.

É imperioso que as escolas continuem a seguir o caminho agora iniciado na ES, mas é nosso entender que não devam seguir o caminho, apenas por seguir. É necessário que procurem

melhorar os aspectos menos positivos, e claro, não descurando os positivos. Para que tal aconteça é necessário que se analise e se reflecta sobre as práticas, um pouco a semelhança do que fazemos neste trabalho.

Se é certo que à escola cabem responsabilidades em torno da ES, esta não pode estar sozinha, também a família tem a sua quota-parte, pelo que é imprescindível comprometer os pais com os projectos de ES, não esquecendo que também muitos destes necessitam ver contemplada a sua formação. Para que tal parceria se torne real e produza frutos é imprescindível aumentar e tornar mais eficiente a comunicação entre professores e pais.

Os professores enquanto actores principais da ES em contexto escolar necessitam de ter apoio no seu desenvolvimento profissional nesta área, e aqui apelamos às instituições de Ensino Superior enquanto garante da formação inicial e especializada; ao Ministério da Educação e aos Centros de Formação, enquanto garante da formação contínua. À semelhança de Anastácio (2007) temos a convicção que é de extrema importância investir na formação inicial e contínua dos professores, pois só assim poderemos “contribuir para que a história da ES deixe de se fazer com permanentes avanços e recuos e para que a “sexeracia” se torne uma realidade saudável (p. 517).

É de registar que cada escola está inserida num determinado contexto socioeconómico e cultural do qual não se pode alienar, mas pelo contrário, deve promover a criação de parcerias, que passam pela óbvia e necessária com os serviços de saúde locais e por outras instituições, que possam trazer mais-valias para os seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos mais saudáveis e por isso mais felizes.

Para estudos futuros sugerimos que sejam comparados os resultados obtidos neste estudo com outras amostras e até quiçá com uma amostra que abarque todo o país para se poder aferir com rigor como está a decorrer o processo de implementação da ES em contexto escolar. Igualmente importante é analisar com uma metodologia também qualitativa a médio prazo os conhecimentos, atitudes e comportamentos dos alunos que são agora alvo de ES para se poder tirar conclusões sobre os métodos utilizados e assim redefinir prioridades, estratégias e metodologias.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1989). *Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?* In A. J. Esteves (org.), *A sociologia na escola – Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento. 81-96.
- Almeida, A.N., Vilar, D., André, I.M., & Lalanda, P. (2004). *Fecundidade e contraceção: Percursos de saúde reprodutiva das mulheres portuguesas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- Alves, M., Silva, M. & Silva, M. (2004). *Sexualidade e Adolescência: É Preciso Vencer os Tabus*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. Acedido a Maio, 13, 2010 em <http://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa169.pdf>
- Anastácio, Z. F. C. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2008). *Concepções dos professores de 1º CEB sobre o contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e a sua relação com a formação*. In Pereira, B., Carvalho, G. (coord.). “Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção”. Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*; Porto: Porto Editora.
- BZgA/WHO (2006). *Conference on Youth Sex Education in a Multicultural Europe: Documentation*. Cologne.
- Caridade, M. (2008). *O Papel da Escola e da Educação em Ciências na Educação Sexual dos Adolescentes: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

- Correia, A. P. (1990). *Memórias de 30 anos de Saúde Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, T. (2008). *Expectativas dos adolescentes portugueses em relação aos professores e profissionais de saúde na área da sexualidade*. *Sinais Vitais*, 80, 42-48
- Costa, A. (2006). *A Educação Sexual numa perspectiva de Educação para a Saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cruz, J. (2010). *Sexualidade e Educação - Ciência, História, Mito e Arte*. Cadernos Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- DEB (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Dias, S., Matos, M. G. & Gonçalves, A. (2007). *Percepção dos adolescentes acerca da influência dos pais e pares nos seus comportamentos sexuais*. *Análise Psicológica*, 25 (4), 625-634.
- Divisão de Saúde e Prevenção de Toxicodependências da Câmara Municipal Odivelas (2009). *Educação Sexual em Meio Escolar*. Acedido a Junho 19, 2010 em http://www.cm-odivelas.pt/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/Saude/Anexos/Educacao_Sexual_Meio_Escolar.pdf
- Faria, J. & Seidl, E. (2005). *Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: Revisão da literatura*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3 (18), 381-389.
- Farias, J. (2002). *Atitudes dos Pais Encarregados de Educação Face à Educação Sexual. Estudo com Pais Encarregados de Educação de Alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Teixoso*. Tese de Mestrado. Universidade da Beira Interior.
- Ferreira, P., & Vilar, D. (2009). *A educação sexual dos jovens - Conhecimentos e Fontes*. *Educação Sexual em Rede*, 5, 2-53.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Edições Monitor.
- Focault, M. (1997). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fortin, M.F. (1999). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Frade, A.; Vilar, D.; Alverca, C. & Marques, A. M. (2003). *Educação Sexual na Escola – Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goldman, J. (2008). *Responding to parental objections to school sexuality education: a selection of 12 objections*. *Sex Education*, 8 (4), 415-438.

- GTES (2005). Relatório Preliminar. Lisboa. Acedido a Dezembro 8, 2009 em http://www.dgipc.minedu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf.
- GTES (2007a). Relatório Progresso. Lisboa. Acedido a Dezembro 8, 2009 em http://www.dgipc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf.
- GTES (2007b). Relatório Final. Lisboa. Acedido a Dezembro 8,2009 em http://www.dgipc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf.
- GTES - Subcomissão para Análise de Manuais (2007). Relatório. Acedido a Dezembro 8, 2009 em <http://www.min-edu.pt/np3/1093.html>.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário (2ª edição)*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Inspecção Geral de Educação (2007). *Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento Vertical de Escolas Neves Júnior, 8-10 de Maio de 2007*. <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRAIg/AE%20Ag%20NevesJunior%20R.pdf>
- Inspecção Geral de Educação (2009). *Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de São Brás de Alportel, 5-7 de Novembro de 2008*. Em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRAIg/AEE_09_Ag_Sao_Bras_Alportel_R.pdf
- Instituto Nacional de Estatística (2008). *Estatísticas Demográficas de 2007*. Lisboa: INE, I.P.
- Johnson, B. T., Carey, M. P., Marsh, K. L., Levin, K. D. e Scott-Sheldon, L.A.J. (2003). *Interventions to reduce sexual risk for the Human Immunodeficiency Virus in adolescents, 1985-2000*. Arch Pediatric Adolescent. 157. 381-388.
- Kirby D. (2001). *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington, D.C.: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy (Summary).
- Kirby, D. e Brown, N. (1996). *Condom availability programs in US schools*. Family Planning Perspectives. 28 (5). 196-202.
- Lemos, E. (2002). *O papel dos conhecimentos e atitudes como pré-requisitos para comportamentos saudáveis*. Sexualidade e Planeamento Familiar, nº 33, 43-49.
- López, F. (1990). *Educacion Sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- López, F. (2010). *La educación sexual y la educación emocional y afectiva*. Seminário de Educação Sexual, Universidade de Aveiro, 10 de Setembro.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.

- Mariano, M. (2006). *A Educação Sexual na Escola. Um Estudo com Alunos e Professores do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Marques, A. ; Vilar, D. ; Forreta, F.(2002). *Educação sexual no 1º ciclo: Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Matos, M. G. & Sampaio, D. (2009). *Jovens com Saúde - Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editora.
- Mellanby, A. R.; Newcombe, R. G.; Rees, J. & Tripp, J. H. (2001). *A comparative study of peer-led and adult-led school sex education*. Health Education Research, 16 (4), 481-492.
- Menéndez, M. A. (2007). *Religiosidade e valores em Portugal: comparação com a Espanha e a Europa católica*. Análise Social, XLII (184), 757-787.
- Mottier, V. (2010). *Sexualidade, uma breve introdução*. Lisboa: Texto Editora.
- Nodin, N. (2001). *Os jovens portugueses e a Sexualidade em finais do século XX*. Lisboa: APF.
- Nogueira, C.; Saavedra, L.; Costa, C. (2008). *(In)visibilidade do género na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco*. Pro-Posições, Campinas, 19, (2), 59-80.
- Ogden, J. & Harden, A. (1999). *The timing format and content of school based sex education: an experience with a lasting effect?* British Journal of Family Planning, 25 (3), 8-115.
- Parker, R.; Wellings, K. & Lazarus, J. (2009). *Sexuality education in Europe: an overview of current policies*. Sex Education, 9, (3), 227-242.
- Pacheco, J. (2003). *Sexualidade e Religião*. In Fonseca, L.; Soares, C. & Vaz, J. M. *A sexologia – perspectiva multidisciplinar II*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pereira, L. H. (1998). *A análise de conteúdo: um approach do social*. Cadernos de sociologia. Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. 9, 87-114.
- Poobalan, A., Pitchforth, E., Imamura, M., Tucker, J., Philip, K., Spratt, J., Mandava, L. & Teijlingen, E. (2009). *Characteristics of effective interventions in improving young people's sexual health: a review of reviews*. Sex Education. 9 (3). 319-336.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramiro, L, Reis M., & Matos, M. G. (2008). *Educação Sexual: Propostas para Escolas*. In Matos, M. G. *Sexualidade, segurança & sida - estado da arte e propostas em meio escolar*.

- Ramiro, L. & Matos, M. G. (2008). *Percepções de professores portugueses sobre educação sexual*. Rev. Saúde Pública, 42 (4), 684-692.
- Ramiro, L., Matos, M. G. & Vilar, D. (2008). *Factores de sucesso da Educação Sexual em meio escolar*. Educação Sexual em Rede, 3, 8-13.
- Reis, M. H., & Vilar, D. (no prelo) (2002). *Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual*. Sex Education: Sexuality, Society and Learning. Londres: Routledge.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2004). *A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores*. Análise Psicológica, XXII (4), 737-745.
- Ribeiro, T. T. (2008). *Educação da sexualidade em meio escolar: os valores comuns*. V Encontro Luso-Brasileiro de Bioética, Porto, 3 e 4 de Julho.
- Rodrigues, I., Fontes A. (2002). *Identificação do papel da escola na educação sexual dos jovens*. Investigações em Ensino de Ciências, 7, 177-187.
- Roque, F. (2001). *Educação Sexual*. Acedido a Junho 18, 2010 em: <http://profviseu.com/pessoal/FRoque/EduSexual/default.htm>
- Sampaio, M. M. (1987). *Escola e Educação Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrão, C., Barbosa-Ducharne, M. & Vilar, D. (2006). *Opiniões dos professores em relação à Educação sexual na escola*. In N. Machado, M.I. Lima, M.M. Melo, A. Candeias, M-I. Grácio & A. Calado. *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Departamento de Psicologia, Universidade de Évora. 2-20.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2008). *Relatório de Actividades - Imigração, Fronteiras e Asilo – 2007*.
- Silva, I. V. P. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Sousa, A. P., Soares, I. S., & Vilar, D. (2007). *Lessons learnt from a secondary school Sex Education Program in Portugal*. *Sex Education*, 7 (1), pp. 35-45.
- Sprinthall, N. A., Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Svenson, G. R. (2001). *Os Jovens e a Prevenção da SIDA- Guia Europeu de Educação pelos pares*. Lisboa: Comissão Nacional de Luta Contra a Sida.
- Ulmann, J. (2001) O pensamento Educativo Contemporâneo. In Olga Pombo (Org.), *Educar e Ensinar: Materiais de Estudo*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- UNESCO (2009). *International Guidelines on Sexuality Education: an evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education*. Acedido a Março 25, 2010 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>
- Vaz, J. M.; Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vaz, J. M. (2006). *Diálogos - Manuel Tavares conversa com Júlio Machado Vaz sobre Sexualidade e Educação Sexual*. Revista Lusófona de Educação, 7, 144-147.
- Veiga, M. L., Teixeira, F., Martins, I. & Meliço – Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of portuguese future elementary teachers. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 6(1), 17-29, Routledge: Taylor and Francis.
- Vilaça, M. T. M. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vilar, D. (2002). *Contributos para a história da Educação Sexual em Portugal*. In Marques, A. ; Vilar, D. & Forreta, F.(2002). *Educação sexual no 1º ciclo: Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora. 15-23
- Vilar, D. (2003). *Falar disso: a educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vilar, D. (2005). *A Educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança?* Educação Sexual em Rede, APF, 1, 8-14.
- WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Acedido a Janeiro, 16, 2010, em http://whqlibdoc.who.int/hq/1995/WHO_HPR_HEP_95.1.pdf

Wiley, D. & Wilson, K. (2009). *Sexuality Education in Texas Public Schools*. Texas Freedom Network. Acedido a Maio 15, 2010 em http://www.tfn.org/site/DocServer/SexEdRort09_web.pdf?docID=981

Zapiain J. (2003). *A educação afectivo-sexual na escola*. Sexualidade e Planeamento Familiar, APF, 36, 8-33.

_____(2006). *Sexualidade: portugueses satisfeitos, mas em risco*. Teste Saúde, 60, 18-23.

LEGISLAÇÃO

Diário da República, I Série, N.º 71. **Lei n.º 3/84** (24 de Março de 1984).

Diário da República, I Série, N.º 22. **Portaria 52/85** (26 de Janeiro de 1985)

Diário da República, I Série, N.º 237. **Lei de Bases do Sistema Educativo** (14 de Outubro de 1986)

Diário da República, I Série-B, N.º 243. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98** (21 de Outubro de 1998).

Diário da República, I Série-A, N.º 186. **Lei n.º 120/99** (11 de Agosto de 1999).

Diário da República, I Série-A, N.º 240. **Decreto-Lei n.º 259/2000** (17 de Outubro de 2000)

Diário da República, I Série-A, N.º 15. **Decreto-Lei n.º 6/2001** (18 de Janeiro de 2001)

Diário da República, II Série, N.º 176. **Despacho n.º 19737/2005** (15 de Junho de 2005)

Diário da República, II Série, N.º 226. **Parecer n.º 6/2005 do Conselho Nacional de Educação** (24 de Novembro de 2005)

Diário da República, II Série, N.º 36. **Despacho n.º 2506/2007** (20 de Fevereiro de 2007)

Diário da República, I Série, N.º 151. **Lei n.º 60/2009** (6 de Agosto de 2009)

Diário da República, II Série, N.º 69. **Portaria n.º 196-A/2010** (9 de Abril de 2010)




ANEXOS

ANEXO 1

Autorizações

DGIDC

Ministério da

Educação

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0088400001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: rui.macario@gmail.com

20 de Maio de 2010 19:01

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0088400001, com a designação *Questionário sobre Educação Sexual em Contexto Escolar*, registado em 27-04-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Rui Macário

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

É necessário obter autorização expressa dos pais / encarregados de educação dos alunos participantes

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 2

Pedido de autorização aos Directores dos Agrupamentos

Ex.mo Sr. Director
do Agrupamento _____

Rui Miguel Barbosa Macário, professor de Matemática e Ciências a exercer funções na EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho, encontrando-se a frequentar o Mestrado de Dinamização das Ciências em Contexto Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, vem solicitar colaboração na consecução da sua investigação sobre “*Educação Sexual em contexto escolar*”.

Neste sentido, vem solicitar autorização para aplicar questionários aos professores e alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do agrupamento de que Vª Ex.ª é Director. Os questionários têm como objectivo primordial investigar a forma como está a ser aplicada a Educação Sexual, em escolas do Algarve, analisando o processo (estratégias desenvolvidas e respectivo resultado), motivações, dificuldades sentidas e os resultados obtidos.

Os resultados dos inquéritos apenas serão usados para elaboração da dissertação atrás mencionada. No entanto, posteriormente, os resultados poderão ser facultados ao Agrupamento tendo em vista uma possível avaliação interna da implementação da Educação Sexual.

Com os melhores cumprimentos,

Faro, 4 de Maio de 2010

ANEXO 3

**Pedido de
autorização aos
Encarregados
de Educação**

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Faro, 10 de Maio de 2010

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação:

Rui Miguel Barbosa Macário, professor de Matemática e Ciências da Natureza, a exercer funções na EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho - Almancil, encontrando-se a frequentar o Mestrado de Dinamização das Ciências em Contexto Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, vem por este meio solicitar que autorize o seu educando a preencher um questionário sobre “*Educação Sexual em Contexto Escolar*”.

Tendo já obtido autorização ao Director do Agrupamento que o seu educando frequenta, apenas falta a sua indispensável autorização para que o seu educando possa preencher o referido questionário. Neste questionário (que se encontra disponível para consulta junto da Direcção do Agrupamento) é garantida a confidencialidade das respostas.

O questionário é uma das partes integrantes do estudo que tem como objectivo primordial investigar a forma como está a ser aplicada a Educação Sexual, em escolas do Algarve, analisando o processo (estratégias desenvolvidas e respectivo resultado), motivações, dificuldades sentidas e os resultados obtidos.

Desta forma, solicita-se que autorize o seu educando a responder, em situação de sala de aula, ao referido questionário. **Caso não autorize** deverá assinar e devolver o destacável ao Director de Turma **até ao dia 17 de Maio de 2010**.

Grato pela sua preciosa colaboração!

.....

PRENCHER APENAS EM CASO DE NÃO AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (nome completo),
Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____
_____ (nome completo), nº _____, da turma
_____ do _____º ano de escolaridade, declaro que **não autorizo** o preenchimento pelo meu educando do questionário sobre “*Educação Sexual em Contexto Escolar*”.

O Encarregado de Educação

(Assinatura legível)

_____/_____/2010

ANEXO 4

QESCE-P

**Questionário sobre
Educação Sexual
em Contexto
Escolar
(Professores)**

ANEXO 5

QESCE-A

**Questionário sobre
Educação Sexual
em Contexto
Escolar
(Alunos)**

ANEXO 6

OUTROS

DADOS

ESTATÍSTICOS

COMPLEMENTARES

Tabela 35. Relação entre a idade dos alunos e a concordância com a Educação Sexual

	Idade								
	10	11	12	13	14	15	16	17	18
NÃO	10	13	9	6	2	1	1	1	0
SIM	32	67	88	108	110	85	23	6	2
Total	42	80	97	114	112	86	24	7	2

Tabela 36. Relação entre a abordagem do tema Sexualidade e as escolas.

	O Tema Sexualidade já foi abordado nas tuas aulas?	
	Não	Sim
Escola X	0	229
Escola Y	14	155
Escola Z	0	166
Total	14	550

Tabela 37. Abordagem da ES em anos lectivos anteriores em função da escola.

Em anos lectivos anteriores	Escola		
	Não	Escola X	Escola Y
Não	62%	76%	83%
Sim	38%	25%	17%

Tabela 38. Áreas Curriculares onde foram realizadas as sessões de ES.

Disciplina	Frequência	Percentagem
Formação Cívica	423	76,9
Estudo Acompanhado	20	3,6
Ciências da Natureza/Naturais	256	46,5
História e Geografia	4	0,7
Ciências Físico Químicas	8	1,5
Educação Física	19	3,5
Área de Projecto	110	20,0
Educação Moral e Religiosa Católica	55	10,0
Língua Portuguesa	1	0,2
Matemática	3	0,5

Tabela 39. Grau de esclarecimento dos alunos em função do ano de escolaridade.

		Ano de Escolaridade				
		5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
Esclarecimento obtido sobre o tema da sexualidade	Muito Esclarecido	25,2%	24,5%	16,8%	21,1%	22,7%
	Esclarecido	49,5%	62,3%	67,3%	68,8%	73,1%
	Pouco Esclarecido	10,8%	11,3%	6,5%	7,8%	4,2%
	Nada Esclarecido	14,5%	1,9%	9,4%	2,3%	0%

Tabela 40. Esclarecimento dos alunos em função da escola que frequentam.

	Esclarecimento obtido sobre o tema da sexualidade			
	Muito Esclarecido	Esclarecido	Pouco Esclarecido	Nada Esclarecido
Escola X	32%	61%	4%	3%
Escola Y	14%	65%	9%	12%
Escola Z	17%	69%	12%	2%

Tabela 41. Grau de satisfação dos alunos por anos de escolaridade.

	Grau de satisfação sobre abordagem do tema da sexualidade			
	Muito Satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
5ºano	22%	54%	7%	17%
6ºano	24%	70%	4%	2%
7ºano	18%	66%	6%	10%
8ºano	20%	76%	2%	2%
9ºano	24%	72%	3%	1%

Tabela 42. Grau de satisfação dos alunos por escola.

	Grau de satisfação sobre abordagem do tema da sexualidade			
	Muito Satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
Escola X	33%	61%	4%	2%
Escola Y	12%	71%	3%	14%
Escola Z	14%	77%	5%	4%

Tabela 43. Opinião dos alunos, por ano de escolaridade, sobre o à vontade dos professores a falar sobre ES.

	À vontade dos professores para abordar o tema da sexualidade			
	Sempre estiveram	Algumas vezes estiveram	Raramente estiveram	Nunca estiveram
5ºano	77%	16%	2%	5%
6ºano	68%	27%	1%	4%
7ºano	68%	21%	7%	4%
8ºano	75%	21%	2%	2%
9ºano	70%	29%	1%	0%

Tabela 44. Frequência do Gabinete de Apoio por escola.

	Quantas vezes frequentaste o Gabinete de Apoio?			
	Nunca	1 a 3 vezes	Entre 4 e 10 vezes	Mais de 10 vezes
Escola X	83%	15%	1%	1%
Escola Y	78%	19%	3%	0%
Escola Z	94%	6%	0%	0%

Tabela 45. Frequência do Gabinete de Apoio por ano de escolaridade.

	Quantas vezes frequentaste o Gabinete de Apoio?			
	Nunca	1 a 3 vezes	Entre 4 e 10 vezes	Mais de 10 vezes
5ºano	86%	12%	2%	0%
6ºano	85%	11%	3%	1%
7ºano	81%	18%	1%	0%
8ºano	85%	14%	1%	0%
9ºano	80%	19%	1%	0%

Tabela 46. Relação entre a classificação da formação em ES e sexo dos professores.

		Auto classificação da formação em ES			
		Insuficiente	Suficiente	Boa	Muito Boa
Sexo	Masculino	41%	18%	29%	12%
	Feminino	18%	38,5%	38,5%	5%

Tabela 47. Relação entre a classificação da formação em ES e as disciplinas que leccionam.

	Auto classificação da formação em ES			
	Muito Boa	Boa	Suficiente	Insuficiente
Línguas (n=10)	10%	20%	40%	30%
Ciências Sociais (n=4)	0%	50%	50%	0%
Artes (n=3)	0%	33%	33%	33%
Educação Física (n=1)	0%	0%	100%	0%
E.M.R.C. (n=2)	50%	0%	0%	50%
Ciências Naturais/Natureza (n=26)	4%	50%	35%	11%
Matemática (n=5)	0%	20%	20%	60%
Físico-Química (n=5)	20%	20%	0%	60%

Tabela 48. Relação entre a classificação da formação e a dinamização de sessões de ES.

		Auto classificação da formação em ES			
		Muito Boa	Boa	Suficiente	Insuficiente
Já dinamizou sessões?	Não (n=8)	0%	0%	50%	50%
	Sim (n=48)	8%	42%	29%	21%

Tabela 49. Relação entre o tempo de serviço e a dinamização de sessões de ES.

	Anos de leccionação						
	1 a 4	5 a 8	9 a 12	13 a 16	17 a 20	21 a 24	25 a 28
Não (n=9)	11%	11%	22%	56%	0%	0%	0%
Sim (n=52)	6%	10%	25%	19%	28%	8%	4%

Tabela 50. Relação entre a formação e ter tido dificuldades nas sessões de ES.

		Sentiu dificuldades no desenvolvimento das acções?	
		Não	Sim
Formação em ES	Não (n=22)	54%	46%
	Sim (n=30)	70%	30%

Tabela 51. Relação entre auto classificação da formação e ter tido dificuldades nas sessões de ES.

		Sentiu dificuldades no desenvolvimento das acções?	
		Não	Sim
Auto classificação da formação em ES	Insuficiente (n=10)	30%	70%
	Suficiente (n=14)	64%	36%
	Boa (n=20)	75%	25%
	Muito Boa (n=4)	100%	0%

Tabela 52. Relação entre as áreas disciplinares e ter tido dificuldades nas sessões de ES.

		Sentiu dificuldades no desenvolvimento das acções?	
		Não	Sim
Areas disciplinares	Línguas (n=11)	55%	45%
	Ciências Sociais (n=3)	67%	33%
	Artes (n=3)	0%	100%
	Educação Física (n=2)	100%	0%
	E.M.R.C. (n=1)	100%	0%
	Ciências Naturais/Natureza (n=23)	78%	22%
	Matemática (n=3)	33%	67%
	Físico-Química (n=6)	50%	50%

ANEXO 7

**Grelha de análise das
entrevistas aos
Coordenadores do
Programa de
Educação para a
Saúde.**

Grelha de análise das entrevistas aos Coordenadores do Programa de Educação para a Saúde.

Categorias	Sub-categorias	Escola X	Escola Y	Escola Z
Continuidade da ES	<p>“No ano passado já tentamos cumprir as sessões, as actividades e os conteúdos sugeridos no tal documento do GTES.”</p>	<p>“Estou há 4 anos nesta escola e o projecto vem de há muito tempo atrás.”</p> <p>“...há sempre meia dúzia de Directores de Turma que desenvolvem um trabalho continuado, mas na grande maioria foram sessões pontuais (...) pouco estruturadas.</p>	<p>“Não digo que arduamente, mas sempre trabalhamos a problemática da ES.”</p> <p>“...de forma pontual, apesar de tentarmos dar alguma continuidade às actividades.”</p> <p>“...dependia da turma e do professor, pois não havia o sentido de obrigatoriedade que agora há.”</p>	
Processo de implementação da ES	<p>“...apresentámos os objectivos aos Directores de Turma (...) no início do ano. Para além disso, afixámos toda a informação no placar do PES situado na sala de professores.”</p> <p>“...em cada turma, numa das primeiras reuniões do ano lectivo, foi elaborado um Projecto de ES a inserir no PCT e escolhido um professor responsável pela ES.”</p> <p>“...temos acesso a todos os projectos das turmas e (...) nós gabinete PES, ajudamos a articular ao nível de recursos humanos e recursos materiais necessário para o desenvolvimento das actividades.”</p>	<p>“...tendo (...) passado a legislação e (...) a respectiva explicitação aos Directores de Turma na reunião antes do início do ano lectivo.”</p> <p>“Posteriormente cada Director de Turma, em conjunto com o restante Conselho de Turma, elaborou o projecto para a respectiva turma...”</p> <p>“...período a período, pedi um pequeno relatório para ter noção se estavam a ser realizadas as actividades previstas.”</p>	<p>“...Projecto transversal para aplicar a Educação Sexual em todas as turmas da escola.”</p> <p>“...na reunião geral o Director informou todos os professores sobre a existência do Projecto de ES.”</p> <p>“Fui às reuniões de Directores de Turma onde explicitiei o Projecto.”</p> <p>“Os Directores de Turma (...) nas respectivas reuniões de Conselho de Turma (...) divulgaram aos restantes professores.”</p> <p>“...o Director de Turma em conjunto com o Conselho de Turma tem a responsabilidade de elaborar e implementar o Projecto de cada turma.”</p>	
Materiais	<p>“...alguns dvd’s da Flaminia”</p> <p>“...foram sendo elaborados materiais de apoio (...) específicos sobre ES”</p> <p>“Adquirimos (...) ao longo deste ano os Kits da APF para 2º e 3º ciclo e também o específico para o 1º ciclo...”</p> <p>“...blogue do PES na página da escola, onde disponibilizávamos alguns materiais de apoio</p>	<p>“...alguma bibliografia na Biblioteca da escola, várias enciclopédias temáticas.”</p> <p>“...na <i>Porta Azul</i>, temos jogos, livros específicos, um kit sobre contracepção da APF...”</p> <p>“Os membros da equipa estão disponíveis, mediante o respectivo horário, para esclarecer dúvidas e apoiar, quer os alunos,</p>	<p>“...‘livro de receitas’ onde há a ficha do professor, a ficha do aluno e a resolução.”</p> <p>“...dois kits da APF, alguns vídeos da APF e da editora Flaminia, posters...”</p> <p>“...gravamos cd’s de episódios dos Morangos com Açúcar onde a problemática [gravidez na adolescência, violência no namoro e outros temas] estava presente.”</p>	

		para os professores.” “...material de apoio na Biblioteca: dvd’s, alguns livros e alguns documentos.”	quer os professores.”	
Objectivos/ finalidades	Escolhidos	“...prevenir e sensibilizar a comunidade escolar no âmbito da ES e IST.” “Os temas que privilegiámos foram sexualidade saudável, métodos contraceptivos, adolescência e comportamentos de risco e prevenção de IST.”	“...pretendemos que os alunos tenham um atitude face à sexualidade, que não seja sexista, que não se baseie em tabus e que lhes dê alguma formação para que sejam responsáveis na sexualidade e conseguirem (...) saber quais os riscos associados a comportamentos e como se devem proteger.” “...demos muita prioridade – a violência e aos abusos...” “...eles têm muita dificuldade na gestão dos afectos, a questão da ‘posse’.”	“...ensiná-los a pensar ‘pela própria cabeça’.” “...dotá-los de decisões responsáveis, sem esquecer os conhecimentos...”
	Justificação	“...eram os que tinha mais a ver com a realidade da escola e com as necessidades dos alunos que a frequentam.” “são objectivos abrangentes que nos permitem abarcar muita coisa.”	“É uma questão de urgências, tratamos em primeiro lugar o que consideramos mais urgente...” “Temos, mais ou menos, uma avaliação do que seria mais importante abordar, na perspectiva dos alunos.”	“...sabemos que não se tomam decisões responsáveis sem deter os conhecimentos.”
Dificuldades	Formativas	“...não têm à-vontade, nem formação...”	“...alguns professores não têm à-vontade nem formação...”	“...sobre a metodologia de projecto, ou seja como pegar no projecto e aplicá-lo na sala de aula.”
	Empenho	“...a resistência das pessoas...”	“...uma das dificuldades é ao nível da adesão das pessoas.” “...continua a ser muito difícil a articulação.”	
	Materiais		“...a falta de materiais específicos que sejam de utilização fácil...”	
	Carga horária	“...falta de tempo, principalmente no 3º ciclo ”		
	Características dos alunos		“...quando dentro da mesma turma as necessidades são muito diversas.” “...é difícil acompanhar os diferentes ritmos, não ferir algumas sensibilidades e ao mesmo tempo conseguir chegar a todos.”	
Plano de Formação		“Quanto à formação da DGIC, estamos à	“...fizemos uma lista (...) que foi enviada para	“...tenho pedido várias vezes à APF para nos

Professores	<p>espera.”</p> <p>“Todos os anos a Direcção Regional (...) pede uma lista de professores interessados em formação (...) as pessoas inscrevem-se (...) e ano após ano...nada!”</p> <p>“No próximo ano queremos fazer um Fórum sobre ES e Cidadania, com vários convidados e aberto à comunidade”</p> <p>“...com o material de que dispomos, a ajuda das pessoas do gabinete e algum trabalho de pesquisa não é assim tão difícil desenvolver as sessões de ES.”</p>	<p>a Direcção Regional. Posteriormente recebemos informação que não haveria possibilidade de formação para todas as pessoas...”</p> <p>“...pedi ao Coordenador da EpS da Direcção Regional para (...) fazer uma sessão de esclarecimento. Ele acedeu (...)” “...fui informada, por alguém do Ministério da Educação, que iriam abrir formação nesta área ao abrigo da regulamentação [Portaria n.º 196-A/2010] (...) Pediram-nos para recolher inscrições...”</p>	<p>fazer uma formação neste sentido [metodologia de projecto] ”</p> <p>“Acções de formação de carácter mais prolongado (...) vai haver para os Coordenadores, mas para os restantes professores ainda não sei nada.”</p>	
Balço da implementação da ES	<p>“...apesar de tudo é positivo.”</p> <p>“...há muitos professores a avançar e a dinamizar sessões em Formação Cívica, na Área de Projecto (...) e em Ciências.”</p> <p>“...uma grande vantagem foi a maioria dos professores responsáveis serem de Ciências (...) Este facto facilitou o processo, porque (...) estão habituados a abordar estes temas (...) nas suas disciplinas.”</p>	<p>“Correu melhor do que aquilo que eu estava à espera!”</p> <p>“Para 1º ano correu bem, tendo sido cumprido o número mínimo de horas em quase todas as turmas.”</p> <p>“...há muita coisa que tem ser melhorada.”</p>	<p>“...o balanço é muito positivo.”</p> <p>“...pelos conversas que tive com alunos e professores, por actividades que vi desenvolvidas na escola, pelo feedback (...) de pessoas externas (...) posso concluir que o balanço final é bastante positivo.”</p>	
Gabinete de apoio ao aluno	Existência	<p>“nós gabinete PES”</p> <p>“No gabinete do PES”</p>	<p>“...Porta Azul é o nome do nosso gabinete de atendimento aos alunos...”</p> <p>“...já temos (...) um gabinete há muitos anos, que nem te sei precisar quantos.”</p>	<p>“...funcionou fundamentalmente porque tínhamos lá os materiais e a psicóloga fazia lá o atendimento.”</p> <p>“No terceiro período foi apropriado pela rádio da escola.”</p> <p>“... dessa forma [os alunos dirigem-se ao Gabinete de livre e espontânea vontade], este ano não tivemos.”</p>
	Localização	<p>“A localização do gabinete (...) é ótima, (...) mesmo ao lado da sala de convívio dos alunos.”</p>	<p>“Está situado no primeiro piso, pelo que os alunos têm de justificar aos funcionários para onde vão...”</p>	
	Balço	<p>“O gabinete de apoio foi o centro de toda a actividade do PES”</p> <p>“...penso que nos falta a cultura de ir ao</p>	<p>“...pouco frequentada pelos alunos.”</p> <p>“...os alunos não têm disponibilidade para lá ir...”</p>	

	<p>gabinete”</p> <p>“...apenas alguns alunos vão lá colocar as suas dúvidas e procurar informação.” “...em termos de ES, o gabinete terá de ser melhor aproveitado.”</p> <p>“...se conseguirmos ajudar um aluno já é óptimo, já justifica estar o gabinete aberto.”</p>	<p>“...da forma que está actualmente o nosso gabinete não serve para nada!”</p> <p>“Temos de arranjar outra estratégia.”</p> <p>“...não temos explorado muito o gabinete...”</p> <p>“Apenas lá vão os alunos que têm à-vontade com os professores e combinam previamente connosco, de forma espontânea poucos vão.”</p>	
Parcerias	<p>“...Centro de Saúde...”</p> <p>“...Associação de Estudantes e (...) Associação de Pais.”</p> <p>“...APF, apesar de não termos um protocolo estabelecido...”</p>	<p>“Centro de Saúde...”</p> <p>“...serviço de Orientação e Psicologia...”</p>	<p>“...Centro de Saúde...”</p> <p>“...Hospital de Faro”</p> <p>“...Projecto Recria do Programa Escolhas...”</p>
Participação Encarregados de Educação	<p>“Não aderem.”</p>	<p>“...não se pronunciaram muito, nem favoravelmente nem contra.”</p> <p>“Os pais concordam, mas olham sempre um pouco de lado para o que é feito na escola: o que é vão dizer aos alunos, o que é que vão fazer, como eles vão usar esses conhecimentos...”</p>	<p>“ não colocaram nenhum tipo de entrave”</p> <p>“...não tivemos nenhuma dificuldade a este nível.”</p> <p>“...em algumas partes do Projecto tivemos cá pais a implementar. Pais Enfermeiros, pais médicos vieram e colaboraram connosco.”</p>

ANEXO 8

**Transcrição das
entrevistas aos
Coordenadores de
Educação para a
Saúde.**

Transcrição da entrevista ao Coordenador de Educação para a Saúde da escola X

Investigador – A ES está a ser implementada nesta escola pela 1ª vez ou já foi desenvolvida alguma experiência anteriormente?

Coordenador de Educação para a Saúde da Escola 1 – Nós aqui, já no ano lectivo transacto tentávamos cumprir aquelas normas do Relatório do GTES, onde constavam as linhas orientadoras da Educação Sexual nas escolas. No ano passado já tentamos cumprir as sessões, as actividades e os conteúdos sugeridos no tal documento do GTES.

I – Quais as orientações que foram dadas aos professores para se proceder à efectiva implementação da ES? Como foi desenvolvido o processo?

C1 – Nós apresentámos os objectivos aos Directores de Turma na reunião de Directores de Turma no início do ano. Para além disso, afixámos toda a informação no placar do PES situado na sala de professores.

Depois em cada turma, numa das primeiras reuniões do ano lectivo, foi elaborado um Projecto de Educação Sexual a inserir no Projecto Curricular de Turma e escolhido um professor responsável pela Educação Sexual. O objectivo desta situação era termos acesso a todos os projectos das turmas, e depois, nós gabinete PES, ajudamos a articular ao nível de recursos humanos e recursos materiais necessário para o desenvolvimento das actividades. Por exemplo se viesse um enfermeiro à escola, tentávamos que fizesse várias sessões para várias turmas no mesmo dia, em vez de vir cá uma série de vezes.

I. – Que materiais foram postos ao dispor dos professores para dinamizarem as sessões de ES?

C1 – No ano passado já tínhamos alguns dvd's da Flaminia. Ao longo deste ano foram sendo elaborados materiais de apoio, nas diferentes vertentes da Educação para a Saúde, mas também específicos sobre Educação Sexual.

Adquirimos mais materiais ao longo deste ano, como os Kits da APF para 2º e 3º ciclo e também o específico para o 1º ciclo, um para cada uma das várias escolas...

I – Também está a ser implementada a Educação Sexual no 1º Ciclo?

C1 – Sim, também está a implementar. Eu falei com as coordenadoras de ciclo, neste caso do 1º, e elas reuniram com os professores, de forma a passarem a informação no sentido de se proceder à implementação da Educação Sexual no 1º ciclo.

I – Voltando aos materiais, além dos que já referiu, que outros é que têm?

C1 – Tivemos uma acção de sensibilização para todos os professores do Agrupamento. Dispúnhamos do blogue do PES na página da escola, onde disponibilizávamos alguns materiais de apoio para os professores. Também existia algum material de apoio na Biblioteca: dvd's, alguns livros e alguns documentos. No gabinete do PES também existiam alguns materiais para os professores.

Nós tínhamos alguma falta de material, mas penso que a fomos colmatando ao longo do ano.

Depois, penso que tivemos uma grande vantagem, que foi a maioria dos professores responsáveis serem de Ciências, grande parte deles fazendo parte da equipa PES. Este facto facilitou o processo, porque estes professores estão

habituaados a abordar estes temas, até mesmo nas suas disciplinas. Conseguimos criar uma boa articulação neste campo, embora tenha consciência que apenas agora é que estamos apetrechados com material para poder desenvolver um bom projecto em todas as turmas.

I – Quais os objectivos/finalidades da ES que foram privilegiados? Porquê?

C1 – O nosso grande objectivo, em termos de Educação Sexual, eram prevenir e sensibilizar a comunidade escolar no âmbito da Educação Sexual e IST. A promoção de hábitos de vida saudáveis e promover a integração da família e a comunidade no Projecto foram outros objectivos que delineámos inicialmente.

Os temas que privilegiámos foram sexualidade saudável, métodos contraceptivos, adolescência e comportamentos de risco e prevenção de IST.

I – Por que razão seleccionaram esses temas?

C1 – Porque achámos que eram os que tinha mais a ver com a realidade da escola e com as necessidades dos alunos que a frequentam. Também, porque são objectivos abrangentes que nos permitem abarcar muita coisa.

I – Qual é balanço que faz da participação dos pais?

C1 – Não aderem. Fizemos ao longo do ano várias actividades direccionadas para os pais onde tínhamos uma ou dezenas de pais no máximo. Este de resto é um dos grandes problemas deste Agrupamento, os pais não aderem a estas questões, apesar da Educação Sexual ser uma área muito sensível em que os pais deveriam estar presentes e participar.

Esta, de resto, é uma das situações que no próximo ano vamos tentar melhorar. Vamos tentar ir nós ao encontro deles, sair da escola, já que eles não vêm...

I – Que parcerias desenvolveram no âmbito do Projecto de Educação Sexual?

C1 – Tivemos com o Centro de Saúde, embora este ano, ao nível da Educação Sexual, eles não tenham participado tanto como em anos transactos já que andam em remodelações. No entanto, já sei de antemão que no próximo ano iremos ter mais apoio deles.

Trabalhamos em parceria com a Associação de Estudantes e com a Associação de Pais.

Trabalhámos muito em conjunto com a APF, apesar de não termos um protocolo estabelecido, sempre se mostraram disponíveis para nos ajudar.

I – Quais foram as principais dificuldades sentidas até ao momento?

C1 – Uma grande dificuldade tem sido a articulação com o 1º ciclo, não pelas pessoas não quererem fazer, porque todos fazem e tenho os relatórios que o comprovam. A grande dificuldade reside no facto das escolas serem muito distantes.

Outra grande dificuldade, que a saída da lei [Lei n.º 60/2009] veio atenuar um pouco, é a resistência das pessoas a tratarem estes temas. Esta resistência não é por não quererem, é por sentirem que não têm à-vontade, nem formação para abordar esta temática.

Outro problema que nos vai sendo colocado é a falta de tempo, principalmente no 3º ciclo. No Estudo Acompanhado e na Área de Projecto, para além das actividades específicas ainda têm de ser trabalhados o Plano da Matemática, o Plano da Leitura e Apoios de Matemática. Na Formação Cívica, com apenas 45 minutos por semana, existem uma

série de temas para abordar, para além de determinadas questões/problemas específicos da turma, pelo que falta tempo para mais estas horas de Educação Sexual.

I – Em relação à formação dos professores, têm alguma já agendada ou aguardam novidades da DGIDC?

C1 – No próximo ano queremos fazer um Fórum sobre Educação Sexual e Cidadania, com vários convidados e aberto à comunidade. Tentaremos durante dia fazer várias sessões para professores e à noite para a comunidade.

Em relação à formação, temos entidades que nos fazem essa formação, mas custam dinheiro... que não temos!

Quanto à formação da DGIDC, estamos à espera. Todos os anos a Direcção Regional me pede uma lista de professores interessados em formação. Eu coloco uma folha na sala de professores, as pessoas inscrevem-se, envio a ficha de inscrição e ano após ano...nada! Não acontece nada!

Não é fácil falar de Educação Sexual, é um tema complicado para as pessoas que não têm formação. No entanto, com o material de que dispomos, a ajuda das pessoas do gabinete e algum trabalho de pesquisa não é assim tão difícil desenvolver as sessões de Educação Sexual. Um exemplo, temos os Kits da APF desde final do 2º período e até agora apenas duas ou três pessoas mostrou interesse em utilizá-los.

I – Qual é o balanço que faz deste ano de implementação da ES nesta escola?

C1 – Eu acho que apesar de tudo é positivo. É positivo, porque apesar de ser um tema complicado, há muitos professores a avançar e a dinamizar sessões em Formação Cívica, na Área de Projecto quando é possível e em Ciências.

Claro que há ainda algumas arestas a limar. Até porque este não é um projecto só de um ano, é necessário haver continuidade e ir melhorando ao longo do tempo.

Ainda assim, face aos relatórios que recebi, há muita gente a abordar as várias temáticas da Educação Sexual com os alunos.

I – Já mencionou a existência do gabinete de apoio ao aluno. Que é o balanço que faz do seu funcionamento?

C1 – O gabinete de apoio foi o centro de toda a actividade do PES. Tudo o que estava relacionado com a Educação para a Saúde – actividades, feitura de materiais, jornal de parede, página da escola, partia do gabinete.

A localização do gabinete de apoio, em meu entender é óptima, pois está situada mesmo ao lado da sala de convívio dos alunos.

Agora, penso que nos falta a cultura de ir ao gabinete, quiçá por sermos uma escola do ensino básico. Pois apenas alguns alunos vão lá colocar as suas dúvidas e procurar informação. Por outro lado, penso que o gabinete de apoio só começará a funcionar melhor quando acontecerem duas situações: 1ª – quando todos os professores começarem a abordar este tema, porque só aí irão surgir dúvidas mais específicas que levarão os alunos ao gabinete; 2ª – quando conseguirmos ter professores disponíveis durante os intervalos para atender às solicitações/questões/dúvidas dos alunos. No próximo ano iremos ter uma enfermeira uma manhã inteira cá na escola, pode ser que assim consigamos dinamizar e fomentar a frequência do gabinete.

Também gostaríamos que os próprios Directores de Turma fossem com os alunos ao gabinete, já que seria uma forma de os informar e incentivar a irem lá sempre que quisessem.

Penso que, em termos de Educação Sexual, o gabinete terá de ser melhor aproveitado. É positivo estar aberto, pois se conseguirmos ajudar um aluno já é óptimo, já justifica estar o gabinete aberto.

Transcrição da entrevista ao Coordenador de Educação para a Saúde da escola Y

Investigador – A ES está a ser implementada nesta escola pela 1ª vez ou já foi desenvolvida alguma experiência anteriormente?

Coordenador de Educação para a Saúde da Escola 2 – Sim, já foi. Estou há 4 anos nesta escola e o projecto vem de há muito tempo atrás. Nós já temos, por exemplo, um gabinete há muitos anos, que nem te sei precisar quantos.

Este ano foi orientado de uma maneira diferente devido à legislação que saiu. Tivemos a preocupação de assegurar que os colegas tratassem, em todos os anos lectivos, as temáticas específicas de acordo com as orientações que recebemos, nomeadamente da Direcção Regional. Eu, enquanto Coordenadora, fui à reunião de Directores de Turma e passei essa mensagem a todos os professores. Pedi para coordenarem as actividades em Conselho de Turma e para fazerem o respectivo projecto. Nos anos anteriores foi menos organizado, este ano face à nova legislação, que obrigava ao número mínimo de horas por ciclo, teve de ser mais organizado e estruturado. De qualquer forma é um tema já tratado há muito tempo cá na escola e que tem tido a participação de muitos Directores de Turma.

I – Anteriormente as actividades aconteciam de forma sistemática ou de forma pontual?

C2 – Era de forma mais pontual. Acho que a equipa [do PES] envolve-se, há sempre meia dúzia de Directores de Turma que desenvolvem um trabalho continuado, mas na grande maioria foram sessões pontuais que a equipa foi organizando, pouco estruturadas. Este ano tivemos de organizar um Projecto, obrigatoriamente inserido no Projecto Educativo do Agrupamento, e os projectos de Educação para a Saúde em cada uma das turmas.

I – Apesar de já ter abordado ligeiramente esta questão, volto a questionar acerca das orientações dadas, este ano, aos professores para se proceder à efectiva implementação da ES. Como foi desenvolvido o processo?

C2 – Nós recebemos a legislação [Lei n.º 60/2009] em tempo de férias, por isso quando cheguei analisei-a, tendo depois passado a legislação e toda a respectiva explicitação aos Directores de Turma na reunião antes do início do ano lectivo. Este processo também se desenrolou em relação ao 1º ciclo, fui à reunião de Professores Titulares de Turma, forneci-lhes a legislação e uma grelha para eles estruturarem os temas que vão tratando. Levei também algumas orientações dos relatórios do GTES sobre temas que deveriam tratar.

Posteriormente cada Director de Turma, em conjunto com o restante Conselho de Turma, elaborou o projecto para a respectiva turma, que me entregaram e foram desenvolvendo as actividades programadas ao longo do ano. Depois, período a período, pedi um pequeno relatório para ter noção se estavam a ser realizadas as actividades previstas.

I. – Que materiais foram postos ao dispor dos professores para dinamizarem as sessões de ES?

C2 – Temos alguma bibliografia na Biblioteca da escola, várias enciclopédias temáticas...A coordenadora da Biblioteca, que agora tem um nome específico...

I. – Professora Bibliotecária.

C2 – Sim, isso. A professora Bibliotecária, a meu pedido, fez uma selecção de alguns livros com mais interesse na área da sexualidade, uns mais direccionados para a parte biológica outros para a parte afectiva. Disponibilizamos os materiais que tínhamos na *Porta Azul*, temos jogos, livros específicos, um kit sobre contracepção da APF...

I – Tem de esclarecer o que é a *Porta Azul*.

C2 – A *Porta Azul* é o nome do nosso gabinete de atendimento aos alunos, que já existe há muito tempo.

Como estava a dizer disponibilizamos os materiais que lá temos, e que reforçamos ultimamente com a verba disponibilizada para o PES no ano transacto. O material que teve mais saída foi o kit da APF, pois foi usado por muitos Directores de Turma.

Os membros da equipa estão disponíveis, mediante o respectivo horário, para esclarecer dúvidas e apoiar, quer os alunos, quer os professores. Alguns membros da equipa foram às turmas esclarecer algumas dúvidas. Outros, em conjunto com a Professora Bibliotecária que tem formação nesta área dada pela APF, dinamizaram na biblioteca algumas sessões baseadas no debate de ideias e levantamento de dúvidas para que depois os professores trabalhem nas aulas.

I – E materiais audiovisuais?

C2 – Temos poucos e em meu entender muito desactualizados.

I – Quais os objectivos/finalidades da ES que foram privilegiados? Porquê?

C2 – De uma forma geral pretendemos que os alunos tenham um atitude face à sexualidade, que não seja sexista, que não se baseie em tabus e que lhes dê alguma formação para que sejam responsáveis na sexualidade e conseguirem, no fundo, saber quais os riscos associados a comportamentos e como se devem proteger. Também foi debatido em muitas turmas uma questão a que demos muita prioridade – a violência e os abusos, porque temos algumas situações na escola, que nos foram chegando ao conhecimento pelos Directores de Turma.

I – Fizeram um diagnóstico da realidade da escola antes de avançarem com o Projecto de ES?

C2 – Fizemos, mas foi já no início do ano passado, entretanto entraram mais turmas do 5ºano. Temos, mais ou menos, uma avaliação do que seria mais importante abordar, na perspectiva dos alunos. Por exemplo, nós aqui não trabalhamos muito a temática das dependências. Temos turmas a trabalhar projectos específicos, como por exemplo o Projecto Atlante. Fala-se pontualmente no tabaco, mas outras dependências só em sessões pontuais, porque achamos que não é uma temática tão evidente, embora saibamos que cá na escola temos uma ou outra situação pontual. É uma questão de urgências, tratamos em primeiro lugar o que consideramos mais urgente e penso que é mais importante que eles saiam daqui no final do 3º ciclo com consciência do que é perigoso, do que podem fazer para evitar determinadas situações, para se protegerem a eles e os outros.

I – Em termos da sexualidade quais as lacunas que detectaram no diagnóstico efectuado?

C2 – Os alunos têm dificuldade logo em termos biológicos e de fisiologia que depois vão colmatando gradualmente, principalmente na disciplina de Ciências. Também sentimos que eles têm muita dificuldade na gestão dos afectos, a questão da ‘posse’. Os alunos, principalmente os rapazes, têm muita dificuldade em desligar o namoro da posse que têm da pessoa, ou seja pensam que namoram e que são ‘donos’. Nos mais pequenos [2º ciclo] há algumas situações de abusos em casa. Tivemos algumas situações mais complicadas que tiveram de ser encaminhadas para a Comissão de Protecção de Jovens e Crianças em Risco.

I – Quais as principais dificuldades sentidas até ao momento?

C2 – Apesar de haver um plano formal, uma grelha para toda a gente participar, continua a ser muito difícil a articulação. Acho que se devia debater mais nas reuniões onde e como nos podemos cruzar, porque senão as coisas parecem um pouco forçadas. Parece que as coisas se fazem apenas porque se têm que fazer!

I – Mas forçadas, porquê?

C2 – Porque as pessoas estão preocupadas em de cumprir os seus programas e, por vezes, esquecem-se de dar uma perspectiva diferente a um determinado conteúdo. Por exemplo, ao nível do Português dão a poesia, mas apenas estão preocupados com aqueles conteúdos, quando podiam explorar determinados conceitos como a afectividade, o amor e muitas vezes quando isso acontece é forçado. Na maior parte das turmas acaba sempre por cair o trabalho todo em cima do Director de Turma, até porque é este que tem de apresentar o relatório e a papelada, embora numa ou outra situação funcione o trabalho de parceria.

Portanto uma das dificuldades é ao nível da adesão das pessoas. Além disso, alguns professores não têm à-vontade nem formação para tratar esta temática.

Há muitos professores sem formação, e é difícil numa temática destas falar sobre determinados assuntos se nós próprios não nos sentirmos bem, por que no fundo poderemos estar a condicionar o futuro dos alunos. Qualquer coisa que digamos que esteja descontextualizada e que possibilite algum juízo de valor pode influenciar os alunos nas suas vivências futuras.

Por tudo isto acho que é muito importante apostar na formação e na produção de materiais para os colegas trabalharem, porque nós aqui não temos muitos materiais. Esta é outra das dificuldades, a falta de materiais específicos que sejam de utilização fácil e que não exijam um conhecimento tão profundo das temáticas.

Para além de tudo isto, é sempre difícil trabalhar este assunto quando dentro da mesma turma as necessidades são muito diversas. Há alunos que estão muito à frente e por vezes é difícil acompanhar os diferentes ritmos, não ferir algumas sensibilidades e ao mesmo tempo conseguir chegar a todos.

Outra grande dificuldade é envolver os pais nisto, porque eu acho que eles têm de fazer um trabalho de parceria connosco. Os pais concordam, mas olham sempre um pouco de lado para o que é feito na escola: o que é vão dizer aos alunos, o que é que vão fazer, como eles vão usar esses conhecimentos...

I – Já agora que fala nos pais, tiveram a preocupação de os pôr ao corrente do Projecto?

C2 – Sim os pais estão informados, no entanto não se pronunciaram muito, nem favoravelmente nem contra.

I – E procuraram envolvê-los?

C2 – Não ao nível prático, este ano, não fizemos nada para eles. Estou a pensar dinamizar no próximo ano lectivo uma actividade só para pais. A nossa preocupação desde o início do ano foi pôr isto a funcionar, dar conhecimento aos pais mas realmente reconheço que eles não foram muito envolvidos.

I – Falou há pouco na falta de formação dos professores. A minha próxima questão vai nesse sentido. Têm algum plano de formação em estudo, em execução ou guardam novidades da DGIDC?

C2 – No ano passado fizemos uma lista para uma possível acção de formação no âmbito da sexualidade que foi enviada para a Direcção Regional. Posteriormente recebemos informação que não haveria possibilidade de formação para todas as pessoas, pedindo-nos para guardar a lista, pois seríamos contactados quando houvesse possibilidade para tal. Até ao final do ano ninguém nos contactou.

Este ano pedi ao Coordenador da Educação para a Saúde da Direcção Regional para ele vir cá fazer uma sessão de esclarecimento, para que as pessoas pudessem estar um pouco mais à-vontade com a temática, mostrar algumas actividades que se pudessem fazer. Ele aceitou e fizemos uma acção com três grupos de pessoas, uma só com professores de 1º ciclo e os restantes de 2º e 3º ciclos. As acções foram muito práticas, tiveram a duração de cerca de 4 horas, com actividade de dinâmica de grupo e acho que motivou mais um pouco os professores.

Eu estive no passado mês de Maio numa reunião onde fui informada, por alguém do Ministério da Educação, que iriam abrir formação nesta área ao abrigo da regulamentação [Portaria n.º 196-A/2010] que saiu em Abril. Pediram-nos para recolher inscrições, mas privilegiando quem não tem nenhum tipo de formação nesta área.

I – E no centro de formação que abrange esta escola havia alguma formação nesta área?

C2 – Não, também não havia nada.

I – Qual é o balanço que faz deste 1º ano de implementação da ES nesta escola?

C2 – Correu melhor do que aquilo que eu estava à espera! Notei preocupação de todos os colegas em tentarem integrar-se à sua maneira, em tentarem colaborar. Notei envolvimento, mas acho que há muita coisa que tem ser melhorada. Para 1º ano correu bem, tendo sido cumprido o número mínimo de horas em quase todas as turmas.

I – E na perspectiva dos alunos, tem algum tipo de feedback?

C2 – Tenho mais do 9º ano, que é o ano que lecciono e consigo aperceber-me melhor disso. No 9º ano eles aderiram bem, participaram e mostraram-se empenhados, embora eu considere estes nonos anos muito infantis para algumas temáticas que já pedidas a este nível, nomeadamente o aborto.

Em relação aos outros, o contacto que tenho é na Porta Azul, apesar de pouco frequentada pelos alunos. Os que lá vão levam muitas questões mais dirigidas aos afectos. No resto não tenho muito feedback dos alunos.

I – Ao nível de parecerias, quais foram as que desenvolveram?

C2 – Sim, com o Centro de Saúde. Temos uma relação muito boa com as enfermeiras que vêm muitas vezes e mostram-se disponíveis. Tivemos também o serviço de Orientação e Psicologia que realizou uma palestra dirigida a pais, no âmbito das alterações de comportamento alimentar, mas também se falou um pouco da sexualidade. Para o próximo ano vou investir aí, para chamar os pais à escola.

I – Que tipo de actividades foram desenvolvidas pelas enfermeiras?

C2 – Em termos de sexualidade apenas vieram dinamizadas sessões sobre contracepção em todas as turmas do 9º ano.

I – Já mencionou por diversas vezes a Porta Azul, gabinete de apoio ao aluno. Que é o balanço faz do seu funcionamento?

C2 – Em relação ao gabinete temos um horário afixado na porta com os professores disponíveis, onde procurámos ter alguém todos os dias, quer no período da manhã, quer no período da tarde. Porém os alunos vão lá muito pouco, o gabinete não tem funcionado bem, porque os alunos não têm disponibilidade para lá ir, pois têm aulas de substituição, têm o horário muito cheio, e quando têm disponibilidade para ir dependem da boa vontade dos professores para ficarem com eles nos intervalos.

Este ano queríamos implementar uma estratégia e acabamos por não conseguir. Consistia em criar uma espécie de um sub-pólo do gabinete na sala dos alunos, com algum material, de forma a conseguir cativá-los a frequentarem a

Porta Azul. Porém não conseguimos, mas temos de fazer alguma coisa, pois da forma que está actualmente o nosso gabinete não serve para nada!

Está situado no primeiro piso, pelo que os alunos têm de justificar aos funcionários para onde vão, é a questão dos horários como disse, por isso da maneira em que está não funciona. Temos de arranjar outra estratégia.

Apenas lá vão os alunos que têm à-vontade com os professores e combinam previamente connosco, de forma espontânea poucos vão.

I – Que tipo de actividades é que dinamizam para além do esclarecimento de dúvidas?

C2 – Também é verdade que não temos explorado muito o gabinete, porque os próprios professores que vão para lá acabam por desanimar já que passam lá horas e horas sem aparecer ninguém. Temos lá alguns jogos que eles podem jogar, a tal bibliografia temática que podem consultar e podemos falar com eles sobre o que pretenderem.

Outras dinâmicas específicas no Gabinete, não temos. Não temos muito espaço, não temos muita disponibilidade de professores para lá estarem e para trabalharmos em pareceria.

É um aspecto que vamos ter de melhorar, mas não sei como é que vamos dar a volta à questão.

Transcrição da entrevista ao Coordenador de Educação para a Saúde da escola Z

Investigador – A ES está a ser implementada nesta escola pela 1ª vez ou já foi desenvolvida alguma experiência anteriormente?

Coordenador de Educação para a Saúde da Escola 3 – Estou nesta escola há 13 anos. O actual Director foi dos primeiros a trabalhar a temática da Educação Sexual, quando esta esteve *'em moda'* há 10/15 anos atrás. Na altura havia muita gente a fazer formação em Educação Sexual - 50 horas, 75 horas. Ele esteve nessa *leva*. Portanto, foi uma pessoa que sempre viu com muito bons olhos o facto de se trabalhar a temática da Educação Sexual nas escolas.

Indo ao encontro dos programas de Ciências do 6º ano e 9º anos onde se fala na gravidez e aparelhos reprodutores, nós pelo menos nesse âmbito desenvolvemos algumas actividades. Tínhamos palestras, fazíamos concursos entre outras actividades.

Portanto sempre trabalhamos aqui esse tema. Não digo que arduamente, mas sempre trabalhamos a problemática da Educação Sexual.

Temos outra grande vantagem que é ter o Centro de Saúde do outro lado da estrada, e apesar de não termos uma parceria *'mesmo no papel'*, sempre trabalhamos muito em conjunto com as enfermeiras, que nos bons velhos tempos até vinham cá oferecer os seus préstimos. Fizemos actividades muito giras sobre a gravidez na adolescência e transmissão de IST. Também sobre os afectos, principalmente para os mais pequenos [2º ciclo], mas também para os maiores [3º ciclo] quando se falou na questão da violência no namoro.

Em relação a este ano lectivo, saiu em Agosto do ano passado a lei [Lei n.º 60/2009] que decretava a obrigatoriedade da Educação Sexual e o número mínimo de horas. Nessa altura estava de férias, quando me liga o Director dizendo que era necessário elaborar um Projecto transversal para aplicar a Educação Sexual em todas as turmas da escola.

Eu sou professora de Ciências, portanto quer queira, quer não queira, não posso ter problemas em abordar estas questões com os alunos. Os colegas de outras disciplinas, uns têm sensibilidade e não têm qualquer problema em falar deste assunto, mas outros recusam-se porque não sabem como o fazer. Assim, preparei uma espécie de *'livro de receitas'* onde há a ficha do professor, a ficha do aluno e a resolução. Pelo feedback que foi tendo ao longo do ano as pessoas que o utilizaram, praticamente todas, conseguiram realizar as actividades.

I – As actividades realizadas em anos anteriores tinham um carácter pontual ou aconteciam de forma sistemática?

C3 – Era de forma pontual, apesar de tentarmos dar alguma continuidade às actividades. Não era tão continuado como teve que ser este ano, mas havia turmas onde ultrapassávamos em muito as 12 horas. Tudo dependia da turma e do professor, pois não havia o sentido de obrigatoriedade que agora há. Também lhe posso dizer que havia turmas que nem sequer abordavam a Educação Sexual.

I – Apesar de já ter abordado esta questão, volto a questionar acerca das orientações dadas aos professores para se proceder à efectiva implementação da ES. Como foi desenvolvido o processo?

C3 – No início do ano lectivo há uma reunião geral onde se abre o leque de tudo o que vai acontecer na escola, quais são as ofertas, os projectos em que estamos envolvidos, ... Nessa reunião geral o Director informou todos os

professores sobre a existência do Projecto de Educação Sexual. No entanto, ele não foi explicado na reunião geral já que a lei e a respectiva regulamentação referem que é o Director de Turma em conjunto com o Conselho de Turma que tem a responsabilidade de elaborar e implementar o Projecto de cada turma.

Depois fui às reuniões de Directores de Turma onde explicitiei o Projecto. Os Directores de Turma por sua vez marcaram as respectivas reuniões de Conselho de Turma, onde divulgaram aos restantes professores.

I – Para além do livro de receitas que já mencionou, que outros materiais foram postos ao dispor dos professores para dinamizarem as sessões de ES?

C3 – Os materiais que temos estão no gabinete de atendimento ao aluno. Gostaríamos de ter mais mas a verba disponibilizada não chega. Temos dois kits da APF, alguns vídeos da APF e da editora *Flaminia*, posters e não temos muito mais. Depois no nosso projecto temos partes, como por exemplo violência no namoro, onde gravamos cd's de episódios dos Morangos com açúcar onde a problemática estava presente. Retirei esta ideia de algo parecido que encontrei no site da Junta da Andaluzia, que de resto tem imensas sugestões e materiais para trabalhar várias temáticas da Educação para a Saúde. Em relação aos Morangos com Açúcar, nós lá conseguimos encontrar tudo – gravidez na adolescência, violência e outros temas.

I – Quais os objectivos/finalidades da ES que foram privilegiados? Porquê?

C3 – Ao nível do Projecto de Educação Sexual o que tentamos privilegiar é ensiná-los a pensar 'pela própria cabeça'. Fundamentalmente dotá-los de decisões responsáveis, sem esquecer os conhecimentos, pois sabemos que não os tomam decisões responsáveis sem deter os conhecimentos.

I – Quais as principais dificuldades sentidas até ao momento?

C3 – Alguns colegas de outras escolas referiram os pais como sendo uma grande dificuldade, no nosso caso não tivemos nenhuma dificuldade a este nível. Tanto assim foi que em algumas partes do Projecto tivemos cá pais a implementar. Pais Enfermeiros, pais médicos vieram e colaboraram connosco. Os pais foram informados no início do ano lectivo e não colocaram nenhum tipo de entrave ao desenvolvimento do Projecto.

As maiores dificuldades foram da parte dos professores. Os alunos colaboram muito bem, estiveram sempre receptivos e demonstraram muito empenho em todas as actividades. Já os professores têm muitas dificuldades, principalmente sobre a metodologia de projecto, ou seja como pegar no projecto e aplicá-lo na sala de aula. Já tenho pedido várias vezes à APF para nos fazer uma formação neste sentido, mesmo que não seja creditada.

I – Em relação à formação dos professores, para além da que vai solicitar à APF, têm alguma já agendada ou aguardam novidades da DGIDC?

C3 – Estamos à espera dessa da APF que não vais ser creditada e que vai ter de ser paga. Também estamos à espera de uma ajuda da parte da Escola Superior de Saúde, na pessoa do Dr. António Filhó.

Acções de formação de carácter mais prolongado, sei que vai haver para os Coordenadores, mas para os restantes professores ainda não sei nada.

I – Qual é o balanço que faz deste ano de implementação da ES nesta escola?

C3 – Eu acho que o balanço é muito positivo. Quer pelas conversas que tive com alunos e professores, quer por actividades que vi desenvolvidas na escola, quer pelo feedback que retive de pessoas externas que vieram cá fazer algumas formações posso concluir que o balanço final é bastante positivo.

I – Para além do Centro de Saúde, que outras parcerias desenvolveram?

C3 – Temos uma série delas. Com o Centro de Saúde que, como já referi, é a mais fácil. Com o Projecto Recria do Programa Escolhas que desenvolvem actividades com 1º ciclo, embora também intervenham aqui no 2º e 3º ciclos.

Outra parceria é o G.A.T.O., também trabalhos com o IDT, mas mais nas questões das drogas. O Hospital de Faro é outro parceiro com quem trabalhamos, mais na questão da alimentação, embora também já tenham vindo alguns enfermeiros e médicos, pais de alunos aqui da escola, dar algumas palestras aqui na escola.

A nível do funcionamento, este ano a parceria com o Centro de Saúde foi a que funcionou pior, pois a equipa de saúde escolar foi reestruturada e as enfermeiras têm pouca disponibilidade dada a quantidade de tarefas que têm ao seu encargo.

I – Já mencionou o gabinete de apoio ao aluno. Que é o balanço que faz do seu funcionamento?

C3 – O gabinete funcionou fundamentalmente porque tínhamos lá os materiais e a psicóloga fazia lá o atendimento. No terceiro período foi apropriado pela rádio da escola.

I – Como é que foi o funcionamento do Gabinete, esteve aberto aos alunos?

C3 – Sim, esteve aberto aos alunos. Cada vez que qualquer turma vai desenvolver uma actividade relacionada com a saúde na escola, nós disponibilizamos o mesmo para que possam ir lá, acompanhados pelos professores, consultar os materiais que lá existem - panfletos que vamos arranjanando no início do ano lectivo e outros materiais.

I – Quando digo aberto aos alunos, é eles dirigirem-se ao Gabinete de livre e espontânea vontade.

C3 – Não, assim dessa forma, este ano não tivemos. No ano lectivo anterior tentamos criar um gabinete de apoio à família e ao aluno, mas por falta de recursos humanos e financeiros não avançamos. Apenas tivemos, há dois anos atrás, uma psicóloga do Projecto RECRRIA que estava disponível todas as manhãs, no Gabinete ou noutros espaços da escola, para apoiar os alunos.

Em termos de recursos físicos temos o Gabinete pronto, mas não funcionou por falta de recursos humanos.