

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***O IMPACTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM
CONTEXTO ESCOLAR***

Liliana Sofia Sequeira Paulos

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e da
Formação, especialidade em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof^ª. Doutora Sandra Valadas

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***O IMPACTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM
CONTEXTO ESCOLAR***

Liliana Sofia Sequeira Paulos

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e da
Formação, especialidade em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof.^a. Doutora Sandra Valadas

2014

Título » O impacto da educação sexual em contexto escolar

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

(c) Copyright: Liliana Sofia Sequeira Paulos

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Dedico este trabalho ao Vasco!
“Trata cada dia como se fosse uma vida!” (Séneca)

Agradecimentos

Dois anos se passaram... partilhados com aqueles que acreditaram em mim e a quem passo a agradecer:

Professora Sandra Valadas, obrigada pela infinita disponibilidade e atenção, pelos ensinamentos e orientações, pela boa disposição e empatia!

Professores do mestrado de CEF, obrigada por me terem feito acreditar que é possível praticar um método de ensino-partilha-aprendizagem!

Janeca, Oni, Cezinha, Miguel, Sandra e Hélder, obrigada pelos momentos partilhados ao longo do curso, pela confiança, gargalhadas, força e amizade que, certamente, ficará para a vida!

Alunos e professores que colaboraram neste estudo, obrigada pela paciência e consideração!

Professoras Ana Lúcia de Andrade, Sandra Gonçalves, Filomena Póvoa e Gabriela Fonseca, obrigada pela dedicação e disponibilidade inesgotáveis!

Família fareense, obrigada por estarem sempre presentes... no Álvaro ou no C2, na praia ou em casa, no parque ou na rua!

Amigos do coração, obrigada por nunca terem duvidado de que esta nova aventura chegaria ao fim!

Cunhadinha, sobrinhão e Maggie, obrigada por fazerem parte, pelos mimos e sorrisos!

Mãe Alice, obrigada pelo apoio incondicional, confiança e respeito!

Mami e manuxo, obrigada pelo exemplo de coragem e persistência, por apoiarem todas as decisões que tomo, acreditando que são as melhores para mim, e por compreenderem e aceitarem as minhas longas ausências (físicas)!

Guri, obrigada por me ensinares a ser uma pessoa melhor todos os dias, por me fazeres acreditar que tudo é possível e que nada impede a realização de um sonho!

Ba, obrigada! Obrigada! Obrigada! Obrigada pela motivação constante e estímulo intelectual, pela confiança e orientação, pelas aulas de *R* e introdução à estatística, pelas constantes revisões e dicas, pelo amor e respeito... e pelo brilho no olhar!



Resumo

Na presente investigação, pela sua complexidade e pressupostos, recorremos a uma metodologia mista, optando-se por apresentar a investigação qualitativa separadamente da quantitativa. No primeiro estudo, foi nossa intenção avaliar a implementação da Educação Sexual (ES) em contexto escolar, na região do Algarve, recorrendo a uma entrevista semidiretiva, aplicada a sete coordenadores de Educação para a Saúde/Educação Sexual (EpS/ES), a um diretor de agrupamento de escolas (AE) e a um docente de Ciências Naturais, de seis AE. Concluímos que a ES foi integrada nos projetos educativos de todos os AE do estudo e nomeados professores-coordenadores para a EpS/ES. Os AE situados em concelhos com menos residentes partilharam mais fatores no processo de implementação da ES, apresentando um percurso mais próximo das recomendações da lei que regula atualmente a ES em contexto escolar. Apesar de os AE terem demonstrado intenção de implementar a ES de forma transversal e interdisciplinar, tem sido a disciplina de Ciências Naturais que mais tem participado na implementação da ES. De acordo com os objetivos da ES privilegiados pelos AE, a ES realizada teve em vista, sobretudo, a aquisição de conhecimentos, seguindo-se, maioritariamente, o modelo médico-preventivo. As limitações à implementação da ES apontadas passaram pelo pouco apoio do Ministério da Educação e Ciência, e pela falta de formação, de experiência e de vontade dos docentes nesta área. No segundo estudo, avaliámos a dinamização da ES no 3º ciclo do ensino básico (CEB), aplicando dois inquéritos por questionário, o primeiro a 346 alunos do 10º ano, e o segundo a 55 professores do 3º CEB, em seis AE. O estudo permitiu concluir que têm sido os professores de Ciências Naturais os que mais têm dinamizado a ES, que apenas metade da amostra de professores tem formação específica na área da ES e que poucos concluíram formação especializada/pós-graduação. A dinamização da ES tem sido baseada, sobretudo, no diálogo professor/aluno, sendo que a prevenção da gravidez e das infeções sexualmente transmissíveis continuam a merecer maior destaque por parte dos professores. A importância da ES foi reconhecida por quase todos os alunos, e o grupo de pares foi mencionado como sendo o agente educativo mais importante na sua ES. O terceiro estudo visou identificar as variáveis que melhor explicaram os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos face à ES. Para tal, foram aplicados dois inquéritos por questionários, o primeiro a 346 alunos do 10º ano, e o segundo a

55 professores do 3º CEB. Dos resultados destacamos o facto de termos identificado três grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimento face à ES: “bom”, “mediano” e “baixo”, sendo que os alunos com bons conhecimentos estão em maioria. A variável que melhor explicou a diferença entre os níveis de conhecimento foi a idade dos alunos, sendo que os alunos mais novos (<16 anos) são os que possuem mais conhecimentos. Também a formação específica na área da ES e a formação especializada/pós-graduação dos professores que dinamizaram a ES explicaram de alguma forma os diferentes níveis de conhecimento. Apesar das limitações decorrentes das amostras estudadas, podemos afirmar que esta investigação contribuiu para um conhecimento mais completo e contextualizado da implementação e dinamização da ES na região do Algarve, permitiu caracterizar a formação dos professores e avaliar os conhecimentos dos alunos face à ES, identificando as variáveis que melhor explicaram os diferentes níveis de conhecimento.

Palavras-chave: educação sexual, implementação, dinamização, adolescência, Escola, conhecimentos, professores.

Abstract

The present thesis was performed under the mixed paradigm, combining qualitative and quantitative methods, although we adopted to show the results from both approaches separately. The first study aimed to evaluate the implementation of Sexual Education (SE) in the schools of southern Portugal (Algarve). We interviewed seven Health/Sexual Education (HE/SE) coordinators, one director of an *Agrupamento de Escolas*¹ (AE) and one teacher of Natural Sciences in six different AE. Results showed that all AE have integrated SE in their educational programs and have designated a specific teacher to coordinate HE/SE. The AE located in regions with fewer residents implemented SE more similarly and followed more strictly the recommendations outlined in the current Law regulating SE in schools. Natural Sciences was the class where SE is addressed more frequently, regardless the intention of all AE in implementing SE at the interdisciplinary and transversal level. The SE carried out in the studied AE aimed only for knowledge acquisition, majorly following a medical/prevention model. We further verified that the main limitations in the implementation of SE were the poor support of the Ministry of Education and Science and the lack of training, know-how and confidence level of teachers. In the second study we evaluated how SE is currently carried out in the 3rd basic education by conducting two distinct surveys (questionnaires), the first to 346 students of the 10th grade, and the second to 55 teachers, in six different AE. This study allowed to conclude that the teachers of Natural Sciences were those how tutor most SE, that only half of the teachers had specialized training in SE, and a few of them got postgraduate training. In general, SE in schools was based on teacher-student debate, with the prevention of unwanted pregnancy and sexual transmitted infections being the subjects that teachers merit most. Most students recognized the importance of SE and classmates were pointed as the most important vehicles for SE. In the third study we identified the variables that better explain the different levels of student's knowledge regarding SE. We conducted a questionnaire to 346 students of the 10th grade, and another to 55 teachers of the 3rd basic education. Results allowed to identify 3 groups of students with different knowledge levels: “good”, “average” and “low”. The variable that best explained such clustering was age, with younger students (<16 years old) showing higher knowledge. Teachers receiving specialized

¹ In Portugal, *agrupamento de escolas* includes schools of different levels and stages of education.

training in SE and postgraduate training also allowed to explain the different levels of knowledge. Despite the inherent limitations of our sampling, the present thesis allowed to generate an extended knowledge about how SE was implemented and has been carried out in southern Portugal. It also allowed to evaluate teachers' level of training, assess the students knowledge in respect to SE and identify a set of variables expelling the different levels of knowledge.

Keywords: sexual education, implementation, execution, adolescents, school, knowledge, teachers.

Estrutura da dissertação

A presente dissertação divide-se em seis capítulos. O capítulo I corresponde à introdução geral, na qual definimos os principais constructos do estudo, apresentamos os objetivos definidos e as opções metodológicas. Os capítulos II, III e IV são estudos independentes que procuram responder aos objetivos propostos, e são apresentados em formato de artigo para que possam ser submetidos a jornais/revistas científico(a)s, podendo ser lidos separadamente:

Capítulo II. Avaliação da implementação da educação sexual em contexto escolar – a perspetiva de coordenadores da Educação para a Saúde/ Educação Sexual e de diretores de agrupamentos de escolas.

Capítulo III. Avaliação da dinamização da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico - perceções de professores e alunos.

Capítulo IV. Variáveis que explicam os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à educação sexual.

No capítulo V procedemos à discussão dos principais resultados do estudo, enquanto que no capítulo VI sintetizamos as principais implicações e limitações do estudo, e sugerimos alguns desafios para futuras investigações.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Índice de anexos | 1 |
| Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos | 2 |
| Capítulo I » Introdução geral | 4 |
| » Sexualidade | 4 |
| Evolução e transformação do conceito | 4 |
| » Educação sexual | 7 |
| Conceito e importância, objetivos e modos de realizar a educação sexual | 7 |
| Modelos, metodologias e técnicas de educação sexual | 9 |
| Educação sexual em contexto escolar | 11 |
| <i>Educação sexual na adolescência e os vários agentes educativos</i> | 11 |
| Implementação da educação sexual em Portugal | 14 |
| <i>Enquadramento legal</i> | 14 |
| <i>A educação sexual noutros países europeus</i> | 16 |
| » Identificação da problemática em estudo | 17 |
| » Objetivos do estudo | 18 |
| » Metodologia | 20 |
| Procedimentos de amostragem | 21 |
| Instrumentos de recolha de dados | 22 |
| Procedimentos de recolha e análise de dados | 24 |
| » Referências bibliográficas | 25 |
| Capítulo II » Avaliação da implementação da educação sexual em contexto escolar – a perspetiva de coordenadores da Educação para a Saúde/Educação Sexual e de diretores de agrupamentos de escolas | 30 |
| » Resumo | 31 |
| » Abstract | 31 |
| » Introdução | 32 |
| » Método | 34 |
| Participantes | 34 |
| Instrumentos | 34 |

| | |
|---|-----------|
| Procedimentos de recolha e análise de dados | 35 |
| » Resultados | 36 |
| A integração da educação sexual no projeto educativo dos agrupamentos de escolas e os agentes educativos que participaram no processo | 36 |
| Implementação da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico | 37 |
| » Discussão dos resultados | 40 |
| Avaliar se a educação sexual foi incluída no projeto educativo dos agrupamentos de escolas e de que forma foi implementada | 40 |
| Identificar os agentes que participaram no processo de implementação da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico | 44 |
| Identificar a existência de Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno | 47 |
| » Considerações finais | 47 |
| » Referências bibliográficas | 49 |
| | |
| Capítulo III » Avaliação da dinamização da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico - perceções de professores e alunos | 52 |
| » Resumo | 53 |
| » Abstract | 53 |
| » Introdução | 54 |
| » Método | 56 |
| Participantes | 56 |
| Instrumentos | 57 |
| Procedimentos de recolha e análise dos dados | 58 |
| » Resultados | 59 |
| Técnicas e materiais utilizados, e conteúdos abordados pelos professores na dinamização da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico | 59 |
| Perceções dos alunos sobre a educação sexual que receberam e sobre as estruturas de apoio disponíveis | 61 |
| Formação, experiência e motivação dos professores que dinamizaram a educação sexual no 3º ciclo do ensino básico | 63 |
| Importância que os alunos atribuíram à educação sexual na aquisição de comportamentos sexuais saudáveis | 64 |
| » Discussão dos resultados | 65 |

| | |
|---|-----------|
| Avaliação da dinamização da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico | 65 |
| Caracterizar a formação académica e específica na área da educação sexual, a experiência e a motivação dos professores que dinamizaram a educação sexual no 3º ciclo do ensino básico | 67 |
| Perceber qual é a importância que os alunos atribuem à educação sexual na aquisição de comportamentos sexuais saudáveis | 69 |
| » Considerações finais | 70 |
| » Referências bibliográficas | 72 |
| Capítulo IV » Variáveis que explicam os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos face à educação sexual | 75 |
| » Resumo | 76 |
| » Abstract | 76 |
| » Introdução | 77 |
| » Método | 79 |
| Participantes | 79 |
| Instrumentos | 80 |
| Procedimentos de recolha e análise dos dados | 81 |
| » Resultados | 84 |
| Conhecimentos dos alunos face à educação sexual | 84 |
| Variáveis que explicam os diferentes índices de conhecimento dos alunos face à educação sexual | 87 |
| » Discussão dos resultados | 89 |
| » Considerações finais | 93 |
| » Referências bibliográficas | 94 |
| Capítulo V » Discussão geral | 98 |
| » A implementação da educação sexual em contexto escolar e os agentes educativos, e os parceiros envolvidos | 98 |
| » A dinamização da educação sexual em contexto escolar | 100 |
| » Os conhecimentos dos alunos face à educação sexual e as variáveis que explicaram os diferentes níveis de conhecimento | 102 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo VI » Conclusões e desafios para o futuro | 104 |
| » Conclusões | 104 |
| » Limitações do estudo e desafios para o futuro | 105 |
| » Referências bibliográficas | 106 |
| Anexos | 108 |

Índice de anexos

| | |
|---|-----|
| A - Guião de entrevista | 108 |
| B - Questionário “O impacto da Educação Sexual em contexto escolar – conhecimentos e comportamentos dos alunos” | 109 |
| C - Questionário “O impacto da Educação Sexual em contexto escolar – formação e experiência dos professores” | 114 |
| D - Autorização da Direção-Geral de Educação para aplicação dos instrumentos em contexto escolar | 118 |
| E – Pedido de autorização destinado aos(às) diretores(as) do agrupamento de escolas | 119 |
| F – Pedido de autorização destinado aos encarregados de educação | 121 |
| G – Grelha de categorização de dados | 122 |
| H – Fatores considerados pelos agrupamentos de escolas no processo de implementação da educação sexual | 125 |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACND – Área Disciplinar Não Curricular
AE – Agrupamento de Escolas
APF – Associação para o Planeamento da Família
APPC – Associação de Paralisia Cerebral
ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CITP/ISCO¹ – Classificação Internacional Tipo de Profissões
CN – Ciências Naturais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CSH – Centros de Saúde e Hospitalares
CVP – Cruz Vermelha Portuguesa
DDI - Departamento de Doenças Infecciosas
DGS – Direção-Geral de Saúde
DGE – Direção-Geral de Educação
ES – Educação Sexual
GAT – Grupo Português de Activistas sobre Tratamentos de VIH/SIDA
GIAA – Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno
GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual
HBSC - Health Behavior in School-aged Children
IBCI – Intervenções Baseadas em Computadores Interativos
IC – Índice de conhecimento
IES – Instituições de Ensino Superior
INE – Instituto Nacional de Estatística
IPJD – Instituto Português da Juventude e do Desporto
IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MAPS – Movimento de Apoio à problemática da SIDA
ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Ciência

¹ Sigla em inglês

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
MS – Ministério da Saúde
NVLDI - Núcleo de Vigilância Laboratorial de Doenças Infecciosas
OMS/WHO² – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização Não Governamental
PAHO – Pan American Health Organization
PES – Projeto de Educação para a Saúde
QAAPES - Questionário de Avaliação de Atitudes de Professores face à Educação Sexual
REEPS - Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde
RNEPS - Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde
RPART – Recursive Partitioning for Classification
SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências
SIDA – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
UNAIDS – Joint United Nation Programme on HIV and AIDS
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nation Children’s Fund
URVE - Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica
VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

² Sigla em inglês

Capítulo I » Introdução Geral

O conjunto dos estudos que fazem parte desta dissertação, enquadram-se na temática atual de implementação da Educação Sexual (ES) em contexto escolar. Porque importa, em primeiro lugar, conceptualizar, dedicamos uma primeira parte desta introdução a algumas reflexões sobre a sexualidade, em particular no que se refere à evolução e transformação do conceito. Segue-se uma análise cuidada do conceito de ES, na sua vertente conceptual, de enquadramento legal e, por fim, no contexto escolar propriamente dito, mencionando os principais agentes educativos.

Como objetivos gerais, pretendemos avaliar o processo de implementação da ES e avaliar a sua dinamização no 3º ciclo do ensino básico (CEB), na região do Algarve, bem como avaliar os conhecimentos dos alunos face à ES, identificando as variáveis que melhor explicam as diferenças entre os conhecimentos. Para o efeito, formulámos as questões de investigação, sendo posteriormente apresentados os objetivos que nortearam o nosso estudo. Segue-se uma justificação detalhada das nossas opções metodológicas, nomeadamente do desenho de investigação, dos instrumentos de recolha de dados, e dos procedimentos de amostragem e de recolha e análise de dados.

Sexualidade

Evolução e transformação do conceito

A sexualidade adquiriu um valor próprio. Foi sendo considerada uma componente positiva e inerente do ser humano, cujas expressões contribuíam para o bem estar pessoal e relacional. Tornou-se um campo de análise científica e, mais recentemente, deixou de ser somente um tema de exigência social ou de debate ideológico, para se transformar, também, em objeto das políticas governamentais de saúde, de educação, de juventude e de condição feminina (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2006). Ao considerarmos a definição da World Health Organization (WHO) apercebemo-nos da abrangência do conceito de sexualidade:

É um aspecto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, papéis de género, orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução [...] é vivida e expressa em pensamentos, fantasias,

desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se sexualidade pode incluir todas as dimensões, nem sempre todas elas são experienciadas ou expressas [...] é influenciada pela interação de factores biológicos psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.” (WHO, 2006, p. 4)³

Se, por um lado, a sexualidade tem uma componente biológica centrada no corpo sexuado, no desejo e na atração sexual (Vilar, 2003a), por outro, é mediatizada por todo o crescimento e experiência pessoais, tendo em conta as determinantes históricas, como os sistemas de família e parentesco, as mudanças económicas e sociais, as formas de regulação social formais (e.g., a lei, a moral pública) e informais (e.g., os grupos de pares ou a relação entre parceiros), os contextos políticos e as culturas de resistência (Weeks, 2003). Como refere Plummer (citado por Vilar, 2003b) a sexualidade não é uma constante natural, mas sim um resultado, uma variável dependente de outras múltiplas variáveis pessoais, sociais e culturais. De acordo com DeLamater e Friedrich (2002) toda e qualquer sociedade molda, estrutura e restringe o desenvolvimento e a expressão de sexualidade de todos os seus elementos; as regras sociais que regem a expressão da sexualidade estão embutidas nas instituições básicas da sociedade, nomeadamente, a família, a religião e a economia; e é a cultura de cada sociedade que determina o que está apropriado ou inapropriado em cada circunstância.

As transformações sociais e as mudanças de mentalidades foram construindo e modelando o conceito de sexualidade (Vilar, 2003a), o qual sofreu ao longo da história evidentes e revolucionárias transformações (Giddens, 1992). A história da sexualidade deve ser encarada como um percurso de mudanças cíclicas (Herzog, 2011), caracterizada por períodos de liberalização e repressão, presentes em várias épocas históricas (Fonseca, Soares & Vaz, 2003). Segundo Engels (citado por Cano, Ferriani & Gomes, 2000), nos primórdios da civilização, as relações sexuais eram livres entre homens e mulheres, e as famílias organizavam-se dentro do sistema patriarcal. Contudo, a organização social foi sofrendo transformações e, até ao século XVIII, a sexualidade foi fortemente influenciada e moldada pelos ideais culturais, cristãos, políticos e económicos, os quais defendiam que a mulher deveria manter a

³ Definição resultante de uma consulta alargada a diversos técnicos no sentido de obter definições para sexo, sexualidade, saúde sexual e direitos sexuais, realizada pela WHO, em 2002. Os resultados foram depois revistos por um grupo de peritos de diferentes partes do mundo (WHO, 2006).

virgindade até ao casamento e que a vida sexual tinha fins procriativos, enquanto que ao homem eram permitidas a prática sexual e a busca do prazer fora dos limites do casamento (Cano, Ferriani & Gomes, 2000). A partir do século XVIII, na Europa, surgiu o amor romântico, que vinculou a ideia de liberdade para a busca do parceiro ideal, considerado um aspeto desejável no casamento. O amor romântico, juntamente com outras mudanças sociais, promoveu a intimidade do casal, fazendo com que o sexo se unisse ao amor e comesçassem a fazer parte do casamento e da maternidade (Giddens, 1992).

Nas últimas décadas do século XX, nas sociedades ocidentais, operou-se um conjunto de transformações profundas nos valores, normas e práticas sociais sobre as questões da sexualidade (Vilar, 2003a). Nas décadas de 60 e 70, os movimentos de contestação social, o direito à contraceção, a legalização do aborto, a igualdade de direitos entre os sexos, os direitos das minorias sexuais, por exemplo, contribuíram para o confronto e rutura entre as antigas e as novas formas de pensar a sexualidade. O modelo *reprodutivo*, que limitava no plano moral as expressões da sexualidade aos campos das práticas reprodutivas, do matrimónio e da heterossexualidade, deu lugar ao modelo *recreativo*, em que a sexualidade é vista essencialmente como uma dimensão lúdica, entendida no seu sentido mais global de expressão humana – corpo, emoções, desejos, fantasias, significações e relacionamentos (Vilar, 2005).

Como resultado deste processo histórico, a sexualidade começou a ser encarada como uma experiência pessoal e fundamental na construção do sujeito, estando no centro da esfera da intimidade e da afetividade, deixando de ser um campo obscuro, reduzido ao segredo, à anedota ou aos códigos religiosos (Frade e colaboradores, 2006); a procriação ocupa um espaço reduzido e o controlo social, referido por Foucault (1994), opera sobretudo na delimitação dos comportamentos considerados desviantes ou criminosos (Vaz, 2003b). Parece-nos, pois, que este conceito é cada vez mais entendido como um conjunto de noções ligadas ao desenvolvimento corporal, à maturação sexual e à reprodução, bem como ao conjunto de valores que a ela se encontram associados, às relações afetivas, à qualidade das relações interpessoais, à vivência da intimidade, à identidade sexual e à promoção da saúde sexual (Frade e colaboradores, 2006; Grupo de Trabalho para a Educação Sexual - GTES, 2007).

Educação sexual

Conceito e importância, objetivos e modos de realizar a educação sexual

Tendo em conta as ligações da sexualidade às dimensões da identidade pessoal e das relações interpessoais, a ES integra todo um conjunto de componentes de outras áreas de aprendizagem, tais como os valores, as atitudes e os afetos, ou as questões do género, a estrutura de personalidade e as competências pessoais e sociais. De acordo com o GTES (2005), a ES é o “processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual” (p. 6), sendo muito mais que a informação sobre anatomia, fisiologia e reprodução. É, sobretudo, um processo progressivo de orientação e formação, que visa desenvolver atitudes e valores, permitindo a socialização do indivíduo (Leitão, 1990). Também Cortesão, Silva e Torres (1989) defenderam que a ES não pode reduzir-se a mera informação científica sobre morfologia e fisiologia dos órgãos genitais, mas tem que ajudar os jovens a integrar a sua sexualidade na globalidade da sua pessoa. Vilar (2003a) definiu o conceito 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).

Quer seja intencional ou informal, a ES deve ser um processo formativo contínuo, constante e abrangente, o qual deve ter início o mais cedo possível para que possa promover um desenvolvimento equilibrado e saudável do indivíduo (Roper, citado por Sousa, 2000). De acordo com Ramiro, Reis, Matos, Diniz e Simões (2011), para que a ES possa constituir a principal forma de prevenir comportamentos de risco, quer seja através da promoção de comportamentos preventivos quer seja através da alteração de comportamentos iniciais de risco, deve-se ter em conta (1) a importância da aquisição das competências cognitivas e comportamentais necessárias; (2) a avaliação da vulnerabilidade ao risco e da motivação para a mudança; e (3) os fatores situacionais que possam intervir na implementação desse comportamento/mudança, como são as normas sociais, a pressão do grupo de pares e a influência do parceiro.

De acordo com Frade e colaboradores (2006), o grande objetivo da ES é “contribuir (ainda que parcialmente) para uma vivência mais informada, gratificante e

autónoma, logo, mais responsável da sexualidade” (p. 19). Para Frade e colaboradores (2006), à semelhança de Dias, Remalheira, Marques e Seabra (2002), quando se definem os objetivos da ES, deve-se considerar as áreas de (1) conhecimentos, pretendendo-se que a ES contribua “para um maior conhecimento dos factos e componentes que integram a Sexualidade” (Frade e colaboradores, 2006, p.19); (2) sentimentos e atitudes, esperando-se que cada indivíduo aprenda “a importância dos valores na formação da consciência individual e definir a sua atitude pessoal perante questões concretas (Dias e colaboradores, 2002, p. 31); e (3) desenvolvimento das capacidades individuais, pretendendo-se o “desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais de autonomia, responsabilidade, capacidade de decisão e comunicação, assertividade e resolução de problemas” (Dias e colaboradores, 2002, p.31).

Importa referir que existem diferentes modos e processos pelos quais cada indivíduo realiza as suas aprendizagens nesta área. De acordo com o ambiente em que se processa, a ES assume três vertentes: informal, formal e não formal. A vertente informal refere-se ao processo de aprendizagem da sexualidade que ocorre de modo espontâneo, e não intencional, e que acompanha o indivíduo nas diversas etapas do seu desenvolvimento, permitindo que este adquira e construa as primeiras conceções da sexualidade (Ministério da Educação - ME, 2002). Trata-se de uma aprendizagem que ocorre por modelagem, ou seja, por observação de um comportamento modelo potenciado por pessoas significativas (e.g., pais, amigos, família alargada) e que expressa o conjunto de valores dominantes, em relação à sexualidade, que se apresentam nos contextos culturais mais imediatos e incidentais (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). As vertentes formal e não formal referem-se a um processo sistemático desenvolvido por profissionais, os quais são responsáveis pela organização e planeamento de atividades, cujos objetivos e conteúdos são explicitados e estruturados de forma coerente (Vaz e colaboradores, 1996). A ES formal é um processo que inclui ações planeadas e desenvolvidas num tempo previamente definido, levadas a cabo em contexto escolar ou institucional (López, 1990; Marques, Vilar & Forreta, 2002). O seu processo efetua-se de uma forma sistemática, coerente e complementar através de diferentes ciclos de ensino, permitindo o envolvimento dos professores, a aquisição de materiais, a reivindicação de formação e a articulação com os pais. Pode assumir uma forma disciplinar ou uma forma inter e transdisciplinar, que é o mais congruente com o próprio conceito de sexualidade (Vaz e colaboradores, 1996). A ES não formal é um processo

extracurricular e/ou paralelo ao sistema educativo formal, que se desenvolve num curto espaço de tempo, frequentemente realizado por especialistas na área da sexualidade. Pretende colmatar as distorções da ES informal e, de certa forma, tenta colmatar a falta da ES formal no âmbito da educação global (Vaz e colaboradores, 1996).

Modelos, metodologias e técnicas de educação sexual

As abordagens educativas no âmbito da sexualidade e, conseqüentemente, da ES são diversificadas e foram surgindo de acordo com a evolução e transformação do próprio conceito de ES. Assim, os diferentes modelos de ES caracterizam-se por terem distintos quadros de valores que orientam as práticas educativas, diferentes conteúdos e metodologias pedagógicas (Vaz e colaboradores, 1996; Vilaça, 2006). Vaz e colaboradores (1996) definiram quatro modelos de ES que, apesar de nomes diferentes, se coadunam com os modelos propostos por López (1990): (1) Modelo impositivo conservador, segundo o qual a sexualidade é encarada de acordo com regras de conduta restritivas, baseadas em razões de ordem religiosa ou ideológica, que desvalorizam formas de sexualidade que não se incluem em contextos de reprodução e que, por isso, se distanciam da realidade social e das relações interpessoais (modelo moral de López, 1990); (2) Modelo de ruptura impositivo, surge como oposição ao modelo anterior, no qual a ES é vista como uma forma de libertação da pessoa e resposta à repressão social, traduzindo-se em comportamentos radicais e centrando-se apenas nos interesses individuais (modelo transformador revolucionário de López, 1990); (3) Modelo médico-preventivo, normalmente desenvolvido por profissionais de saúde, foi promovido pelos primeiros programas de ES implementados, visando a prevenção do aborto, das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e da gravidez na adolescência (modelo de risco de López, 1990); e (4) Modelo biográfico ou de desenvolvimento pessoal, integra os elementos positivos dos modelos referidos anteriormente, considerando as interações das diferentes dimensões da sexualidade, e pretende fomentar uma atitude liberal aberta, considerando a sexualidade como uma fonte potencial de vida, de prazer e de comunicação, contribuindo para o bem-estar e harmonia do indivíduo (modelo compreensivo democrático de López, 1990).

Em Portugal, o modelo de ruptura impositivo não teve grande expressão; porém, o modelo impositivo conservador teve grande ênfase, dado o peso da Igreja na nossa sociedade, assim como o modelo medico-preventivo, que se tornou característico das intervenções de muitas instituições de saúde em meio escolar (López & Oroz, 1999), tendo sido amplamente divulgado em Portugal nos anos 90, no âmbito da Rede de Escolas Promotoras de Saúde (REPS). Dos quatro modelos apresentados, o modelo medico-preventivo, embora não seja defendido como modelo de aplicação exclusiva, é o mais praticado e no qual os governos mais investem, de forma a evitar as consequências da gravidez na adolescência, do VIH/SIDA, dos abusos sexuais a crianças e adolescentes, etc. (López, 1990). No entanto, atualmente, o modelo de desenvolvimento pessoal é considerado o mais atual e pertinente, pois aborda a sexualidade nas suas várias vertentes (López, 1990; Vaz e colaboradores, 1990; Vilar, 2002).

A organização e o planeamento anuais da ES devem ter em consideração as necessidades do grupo ao qual ele se destina (Kirby, Laris & Rolleri, 2007; UNESCO, 2009). Assim, a ES é orientada para um contexto, que depende da idade, do género, do meio social, da orientação sexual, do estágio de desenvolvimento e da capacidade individual dos seus destinatários (WHO, 2010). De acordo com Ramiro, Matos e Vilar (2008) apenas uma abordagem holística e democrática da sexualidade, direcionada para as necessidades previamente identificadas na fase inicial de implementação de um projeto de ES, pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos sadios e responsáveis e, conseqüentemente, promover comportamentos saudáveis. Para tal, a ES deve seguir e atender um conjunto de valores que respeite a individualidade de cada um, ou seja, os valores pessoais, familiares e culturais (Ministérios da Educação – ME, Ministério da Saúde – MS, & Associação para o Planeamento da Família - APF, 1999). Também as metodologias utilizadas, apesar de serem comuns aos vários ciclos de ensino, devem estar adaptadas às várias fases de desenvolvimento psicosexual dos alunos, às diferenças individuais, interesses e necessidades dos alunos (Frade e colaboradores, 2006). Sabemos que o aluno é o principal agente da sua aprendizagem, o qual deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, e que o adulto deve apoiar e acompanhar o aluno neste processo de construção, fornecendo-lhe os meios e os recursos necessários (Frade e colaboradores, 2006; Bucharest Communiqué, 2012). Assim, a ES deve basear-se em metodologias de ensino/aprendizagem de carácter participativo, as quais promovem a

participação das crianças/jovens, aproveitam e potenciam os conhecimentos, os sentimentos, e as experiências dos participantes, aumentam a motivação e o bem estar do grupo, facilitam a tomada de decisão e a resolução de problemas, e facilitam a comunicação em temas difíceis, íntimos e polémicos (López, 1990; Sanders & Swinden, 1995; Branco, 1999; Frade e colaboradores, 2006). Segundo Vaz e colaboradores (1996), este tipo de metodologias expressa-se na utilização de várias técnicas, as quais têm como objetivo a partilha de informação (e.g., trabalhos de pesquisa, fichas de trabalhos e visitas externas), a clarificação de valores e atitudes (e.g., debates), e o treino de competências (e.g., role-play e dramatizações).

Educação sexual em contexto escolar

Educação sexual na adolescência e os vários agentes educativos

Segundo Papalia, Olds e Feldam (2006) a adolescência é "uma transição no desenvolvimento entre a infância e a idade adulta" (p. 440). De acordo com Bekaert (2005), apesar de o desenvolvimento psicosssexual lhe ser muito anterior, é durante a adolescência que se inicia a organização sexual definitiva, tanto do ponto de vista somático, como sociológico e psicológico, e que a identidade sexual se torna importante. Assim sendo, a sexualidade insere-se neste processo, sobretudo, como um elemento estruturador da identidade do adolescente (Osório, 1992). Considerando Ferreira e Torgal (2011), a adolescência é uma etapa fundamental na aquisição e consolidação de estilos de vida saudáveis, dependendo das escolhas efetuadas pelos adolescentes. Contudo, os comportamentos de risco na adolescência, como por exemplo a maternidade/paternidade, têm consequências irreversíveis (WHO & UNICEF, 2000). O início da atividade sexual, normalmente durante a adolescência (UNICEF, 2002), não está associado a uma ES consistente, nem a um conhecimento dos aspetos biológicos do sexo ou da reprodução, sendo que muitos adolescentes não utilizam métodos contraceptivos (Ferreira, Paúl & Amado, citados por Ferreira & Torgal, 2011), ou utilizam mal ou de forma inconsistente o preservativo, aumentando o risco de gravidez e de ISTs (UNICEF, 2002; Bekaert, 2005). Desta forma, é neste momento crucial do desenvolvimento da personalidade que a ES se reveste de uma importância particular (Leitão, 1990), justificando a necessidade de operar ao nível da ES formal.

Para Ferreira (1998), a Escola é “um espaço privilegiado, pelo seu contributo na aquisição e estruturação de conhecimentos, na interiorização de valores e no desenvolvimento de práticas que vão constituir um suporte essencial para a cidadania” (p. 28). Por sua vez, Canário (2005) definiu a Escola a partir da dimensão (1) pedagógica, na qual existe uma relação social entre um professor e um aluno; (2) organizacional, através de modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber; e (3) institucional, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funcionando como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social. Desta forma, a Escola possui uma vertente de formação pessoal e social que atua na promoção de competências e capacidades para a resolução dos problemas quotidianos (Campos, 1991), devendo ser considerada como um contexto importante para possibilitar o aumento de conhecimentos na área da sexualidade e para a promoção de atitudes e comportamentos adequados (GTES, 2007).

Em contexto escolar, o professor é o principal agente educativo no âmbito da sexualidade, mais ainda quando a ES requer conhecimentos específicos, sensibilidade e bom senso (López, 1990; Bowden, Lanning, Pippin & Tanner, 2003; Vilar, 2003a; CNE, 2005). Na opinião de Braeken e Massey (1990), o professor deve possuir requisitos a nível pessoal, pedagógico e científico para o desenvolvimento da ES. A nível pessoal, o professor deve compreender a importância da sexualidade e aperceber-se da sua complexidade, estar à vontade com a linguagem sexual empregue e ter consciência das suas próprias ideias e atitudes, em relação à sexualidade (Braeken & Massey, 1990), não devendo, segundo Branco (1999), impor valores ou posições. A nível pedagógico, o professor deve ser comunicativo, desenvolver atividades diversificadas, articular a ES com as necessidades dos alunos e ter à disposição um conjunto de materiais didáticos que facilitem o desenvolvimento das atividades (Braeken & Massey, 1990). A nível científico, o professor deve ter fácil acesso à informação e possuir os conhecimentos básicos corretos sobre sexualidade. Contudo, como em qualquer processo educativo, o professor não deve estar isolado dos restantes agentes de socialização, como o grupo de pares e os/a pais/família, por exemplo.

O grupo de pares é considerado a principal fonte de informação sexual, na adolescência (Vaz e colaboradores, 1996), junto do qual o jovem se sente mais à vontade para expor os seus receios ou partilhar sentimentos (López & Fuertes, 1999).

O GTES (2005) reafirmou a importância do grupo de pares “na construção da identidade e autonomia”, na “formação de opiniões e atitudes”, visto que “constitui um espaço de diálogo e apoio a problemas pessoais, escolares e profissionais” e que cria diversas “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). Segundo Cortesão e colaboradores (1989), a influência dos pares é benéfica, na medida em que a aprendizagem assenta na partilha horizontal de conhecimentos e valores, visando operar mudanças nos hábitos e estilos de vida. Contudo, existem também aspetos negativos associados à aprendizagem através dos pares, uma vez que a “informação transmitida entre eles é frequentemente imprecisa, a pressão do grupo, no sentido da experimentação, leva à descoberta da sexualidade, muitas vezes sem preparação e desrespeitando ritmos pessoais” (Cortesão e colaboradores, 1989, p. 19). Assim, os pares devem ter sempre um papel importante, quer como população-alvo, quer como agentes de mudança (GTES, 2005).

Os/a pais/família são os primeiros modelos, denominados *modelos reais*, os quais representam figuras de apego e de identificação (López & Fuertes, 1999). Possuem, portanto, um papel determinante no desenvolvimento da ES, sendo iniciada por eles (Bruess & Greenberg, 2004) e assumindo, à partida, um carácter informal. É necessário que os pais tenham consciência que a ES faz-se dentro ou fora da família, uma vez que pode ser transmitida por gestos, comportamentos e atitudes (Guasch, 1973). A UNESCO (2009) reconheceu, também, 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 o dever de realizar um trabalho conjunto para a promoção do diálogo entre pais e filhos. A cooperação entre a escola e a família, é considerada uma vertente nuclear das atividades de ES, porque “a família é o espaço emocional privilegiado para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos saudáveis na área da sexualidade” (GTES, 2007, p. 7). Desta forma, os programas de ES não devem ser dirigidos apenas aos adolescentes, sendo fundamental a participação dos pais nas diversas fases do programa (Kirby, 2001; GTES, 2005).

Implementação da educação sexual em Portugal

Enquadramento legal

Em 1972, no âmbito da reforma Veiga Simão, foi instituída a primeira Comissão Interministerial sobre Sexualidade e Educação, levando à aprovação da lei da coeducação (Decreto-Lei n.º 482/72). No entanto, a primeira lei a contemplar a ES em contexto escolar foi publicada apenas em 1984 (Lei n.º 3/84), a qual regulamentou a ES e o Planeamento Familiar, constituindo o primeiro passo para ponderar a inclusão da sexualidade e da reprodução humana no currículo e assegurar a promoção da ES em contexto escolar (Cortês e colaboradores, 1989). Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, a ES foi inserida na área de Formação Pessoal e Social, sendo constituída, a partir de 1993, uma disciplina com esta designação (Brito, citado em Diogo, 2011). Em 1995, cinco escolas do país desenvolveram um projeto experimental no âmbito da ES, durante três anos letivos, tendo daí resultado a publicação do documento *Orientações Técnicas para a Educação Sexual em meio escolar* (ME, MS & APF, 1999). Este projeto mostrou que a ES podia e devia ser desenvolvida pelos professores, desde que devidamente formados e apoiados, e mostrou ainda que os pais também podiam colaborar no projeto de ES. Em 1999, a Lei n.º 120/99 reafirmou a necessidade de reforçar as garantias do direito à saúde reprodutiva, e, em 2000, a Escola foi reconhecida, através do Decreto-Lei n.º 259/2000, como entidade competente para integrar estratégias de promoção e educação para a saúde, incluindo a ES nos currículos do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 259/2000). Com a nova reforma curricular de 2001, a ES pôde ser abordada, no ensino básico, nas áreas curriculares não disciplinares (ACND): Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto, estabelecidas pelo Decreto-lei n.º 6/2001. Estas áreas pretendiam promover a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico, sendo mais fácil abordar temas e problemas transversais às várias disciplinas, uma vez que são “de natureza transversal e integradora” e para os alunos correspondiam “a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras” (ME, 2001, p. 11). No entanto, a iniciativa teria de partir sempre do professor que lecionasse a ACND.

Em Setembro de 2007 foi publicado o Relatório Final do GATES⁴, concluindo que a Educação para a Saúde (EpS) devia ser obrigatória e que os projetos a desenvolver em meio escolar deviam incluir quatro áreas consideradas essenciais, sendo a sexualidade e as ISTs uma delas. O relatório reforçou que a ES devia existir em todas as escolas, com um programa mínimo e obrigatório, no qual deviam estar definidos conteúdos mínimos da ES, contemplando os três ciclos de ensino e o ensino secundário, sendo a avaliação dos conhecimentos obrigatória. Mas, somente em 2009, a Lei n.º 60/2009, que atendeu às orientações sugeridas pelos relatórios acima mencionados, estabeleceu a aplicação da ES nos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário de rede pública, privada e cooperativa com contrato de associação (Lei n.º 60/2009), na área da EpS e nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (n.º 1 e n.º 2 do artigo 3º da Lei n.º 60/2009), a qual é regulada pela Portaria n.º 196-A/2010.

Atualmente, a ES integra-se no conceito de EpS, o qual emergiu da Carta de Ottawa (1986) como “o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar” (p. 1), partilhando os seguintes objetivos: (1) identificar comportamentos de risco; (2) reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados; e (3) suscitar comportamentos de prevenção (Portaria n.º 196-A/2010). Desta forma, consagraram-se as bases gerais do regime de implementação da ES em contexto escolar, “conferindo-lhe o estatuto e a 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 letivo” (Portaria n.º 196-A/2010, p. 1170-2), devendo cada agrupamento de escolas (AE) e escolas não agrupadas designar um professor-coordenador para a EpS e ES (artigo 8.º da Lei n.º 60/2009). A ES passou a ser objeto de inclusão obrigatória nos projetos educativos dos AE (artigo 6.º da Lei n.º 60/2009), devendo ser elaborado, no início de cada ano letivo, o projeto de ES de turma, no qual devem constar os conteúdos e temas que, em concreto, serão abordados, as iniciativas e visitas a realizar, as entidades, técnicos e especialistas externos à escola a convidar (artigo 7.º da Lei n.º 60/2009).

⁴ Grupo criado pela então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues, através do Despacho n.º 19737, de Junho de 2005, e liderado pelo Doutor Daniel Sampaio.

A Educação Sexual noutros países europeus

Importa mencionar os países que, pela proximidade geográfica, possam ter influenciado a implementação da ES formal em Portugal. Espanha tem apresentado oscilações a par com os regimes políticos instituídos, mas foi com a “Lei Orgânica de Ordenamento Geral do Sistema Educativo”, entre 1982-1994, que a ES passou a ser obrigatória nas escolas, de forma transversal (Sánchez, 2005). Contudo, foi com o programa Harimaguada, implementado no Arquipélago das Canárias, em 1995, que se verificou “o movimento de renovação pedagógica mais importante em Espanha” (Sánchez, 2005, p. 22). No entanto, Sánchez (2005) alertou para a falta de formação dos professores, apesar de se preconizar o caráter transversal da ES. Em França, a ES tem sido encarada numa perspetiva biológica e de prevenção, sendo a sua promoção deixada ao critério do professor (Albagly, 2005). Contudo, e apesar de várias tentativas de integrar horas para a ES, no ensino secundário, com o objetivo de promover a prevenção na área do VIH/SIDA (Albagly, 2005), somente a partir de 2001, com a criação de uma lei que conferia obrigatoriedade ao tema, estipulando três sessões anuais nas escolas, foi possível chegar a todos os alunos. Não se verificou, contudo, uma aposta séria na formação de professores (Desaulnier, 1986; Albagly, 2005). No Reino Unido, vários estudos (Corteen, 2006; Strange, Forrest, Oakleya, Stephensonc & RIPPLE Study team, 2006; Mason, 2010) apontaram para a pretensão do Governo de tornar obrigatória a ES em contexto escolar, fazendo parte de um programa de desenvolvimento pessoal e social. Contudo, o estudo de Mason (2010), realizado em escolas primárias públicas do meio rural, concluiu que apesar de os conteúdos programáticos de ES abrangerem uma grande diversidade de temas relacionados com a sexualidade, não passavam de projetos de intenções, ficando a sua implementação muito aquém do previsto. Também Corteen (2006), com um estudo realizado em escolas secundárias públicas, constatou que estas escolas apresentavam políticas, programas e práticas que enfatizavam a proibição, seguindo um modelo de limitação de danos, e que, segundo Strange e colaboradores (2006), o tempo dedicado à ES era limitado, os programas surgiam tardiamente para muitos dos alunos e eram, na sua maioria, orientados numa perspetiva biológica. Por último, um país escandinavo, como a Suécia, incluiu a ES nas escolas como disciplina obrigatória em 1956 e desde os primeiros anos de escolaridade. A ES, desde cedo, foi baseada na realidade circundante, promovendo a igualdade de género e o direito à diferença. No entanto, após uma avaliação, em 80 escolas, no final da década de 90, concluiu-se

que, apesar de existir educação em sexualidade, a qualidade da educação não era uniforme, uma vez que dependia da visão ou das convicções de quem a lecionava (Nilsson, 2008).

Identificação da problemática em estudo

Se a ES é, acima de tudo, uma questão de educação (GTES, 2005), a sua concretização em contexto escolar é essencial (Frade e colaboradores, 2006). Para além disso, a sexualidade “não consegue ser mantida fora da escola” (Louro, 2000, p. 47), justificando a importância da ES em contexto escolar, de modo a educar e formar os jovens no âmbito da sexualidade e saúde sexual e reprodutiva. Apesar de se constatar uma tendência de diminuição da taxa de fecundidade na adolescência (mulheres com idade ≤ 19 anos) (INE, 2011), e de, nos anos mais recentes, o número total de casos de infeção por VIH/SIDA, diagnosticados anualmente, terem vindo a diminuir de forma moderada, mas consistente, desde 2000, é essencial promover a continuidade dos programas de intervenção em curso, bem como do reforço das medidas de prevenção dirigidas aos jovens (DDI, URVE & NVLDI, 2013). Por outro lado, o início precoce de uma atividade sexual tem sido identificado como um factor de risco para a saúde, sendo que vários estudos comprovaram que a ES promove a opção por uma sexualidade responsável, estando mesmo associada a um adiamento do início da atividade sexual (Kirby, 2002; GTES, 2007; Kirby, Laris, & Rolleri, 2007; Mueller, Gavin, & Kulkarni, 2008).

Os estudos realizados na última década, em Portugal, no âmbito da ES, situam-se, maioritariamente, na área da Psicologia, abordando os comportamentos e atitudes (e.g., Ferreira & Torgal, 2011; Ramiro, Reis, Matos, Diniz & Simões, 2011; Rosa & Marques, 2012) ou as perceções dos professores face à ES (e.g., Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008). Dois anos antes da legislação mais recente ter entrado em vigor (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010), o GTES realizou a avaliação da ES em contexto escolar (GTES, 2005; 2007a; 2007b), e em março de 2014 foi publicado o relatório de avaliação da ES em contexto escolar (Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014). Ainda assim, pareceu-nos pertinente, por um lado, avaliar o processo de implementação da ES, tentando perceber se a legislação tem sido cumprida e de que forma tem contribuído para a prossecução da ES em contexto escolar, e, por outro lado, avaliar de que forma a ES tem sido dinamizada no 3º CEB, caracterizando a

formação e a experiência dos professores responsáveis. Este estudo torna-se relevante também pelo facto de ser o primeiro, em Portugal, a tentar identificar as variáveis que explicam os diferentes conhecimentos dos alunos face à ES, uma vez que os estudos existentes foram realizados em países dos continentes africano, asiático e americano, cujas realidades educativas, culturais e sociais são distantes das de Portugal (Rahman e colaboradores, 2011; Woo, Soon, Thomas, Kaneshiro, 2011; Kumar, Lim, Langford, Seabrook, Speechley & Lynch, 2013). Nesta linha de pensamento, formulámos as seguintes questões de investigação:

- » A ES foi incluída nos projetos educativos dos AE?
- » Como decorreu a implementação da ES nos AE da região do Algarve?
- » Como foi dinamizada a ES no 3^a CEB?
- » Existem diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES?
- » Quais são as variáveis que explicam os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES?

Uma vez que a atividade sexual se inicia, normalmente, durante a adolescência (UNICEF, 2002), e que, segundo Papalia e colaboradores (2006), a adolescência começa entre os 11 e os 12 anos, considerámos pertinente que o nosso estudo incidisse no 3^o CEB, o qual compreende jovens com idades entre os 12 e os 14 anos. Foi com base neste entendimento que nos centrámos, neste estudo, em AE em municípios com número variável de residentes, de forma a abarcar diferentes realidades educativas, na região do Algarve, a qual assume um perfil que é representativo, em termos globais, do padrão nacional (INE, 2012).

Objetivos do estudo

De forma a responder às questões de investigação, formulámos os seguintes objetivos:

- » Avaliar se a ES foi incluída no projeto educativo dos AE e de que forma foi implementada;
- » Perceber se foi elaborado o projeto de ES de turma;
- » Identificar as vias de operacionalização do projeto de ES de turma;
- » Diagnosticar as dificuldades sentidas no processo de implementação da ES;

- » Perceber se os AE realizaram a avaliação do projeto de ES de turma e do seu impacto na aquisição de conhecimentos e nas mudanças de atitudes dos alunos;
- » Identificar os objetivos da ES que foram privilegiados pelos AE;
- » Perceber qual foi o papel do Ministério da Educação e Ciência no acompanhamento, supervisão e coordenação da EpS/ES nos AE em estudo;
- » Identificar os agentes que participaram no processo de implementação da ES;
 - » Avaliar se foi nomeado um professor-coordenador para a EpS/ES;
 - » Caracterizar a formação académica e inicial e perceber se têm formação específica na área da ES;
 - » Avaliar se foi constituída uma equipa interdisciplinar para a EpS/ES
 - » Caracterizar a formação académica e inicial dos professores que constituem a equipa e perceber se têm formação específica na área da ES;
- » Avaliar as parcerias estabelecidas com outras entidades credenciadas na área da EpS/ES (Organizações não Governamentais, Centros de Saúde e Hospitalares; Instituições de Ensino Superior, etc.);
- » Identificar a existência de Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno;
 - » Identificar as atividades promovidas e os recursos disponibilizados aos alunos;
 - » Perceber se os alunos sabem da sua existência e se o frequentam;
- » Avaliar de que forma a ES tem sido dinamizada no 3º CEB;
 - » Identificar as técnicas, os materiais didáticos utilizados e os conteúdos abordados;
 - » Compreender as perceções dos alunos face à ES recebida e sobre as estruturas de apoio disponíveis;
- » Caracterizar a formação académica e específica na área da ES, e a experiência dos professores que dinamizam a ES;
 - » Avaliar o grau de motivação dos professores para dinamizar a ES, identificando os motivos que os conduzem a dinamizar a ES;
 - » Perceber a importância que os alunos atribuem à ES na aquisição de comportamentos sexuais saudáveis, identificando com quem se sentem mais à vontade para falar sobre ES e identificando as suas fontes de informação;

» Construir um índice de conhecimento dos alunos face à ES e perceber se existem diferentes níveis de conhecimento;

» Construir um modelo para identificar as variáveis potencialmente explicativas dos diferentes níveis de conhecimento.

Metodologia

Vários autores defendem a integração das perspetivas metodológicas quantitativa e qualitativa, a qual potencia uma aproximação múltipla e diferenciada da realidade social de forma a conhecê-la efetivamente (Haase & Myers, 1988; Cook & Reichardt, 1997; Pérez, 1998; Moreira, 2007). Desta forma, o presente estudo enquadra-se no paradigma misto, combinando métodos qualitativos e métodos quantitativos e, naturalmente, a aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, sendo uns de natureza quantitativa e outros de natureza qualitativa.

Adotámos o modelo *two-phase design*, proposto por Creswell (1994), optando-se por apresentar a investigação qualitativa separadamente da quantitativa. Num primeiro momento, avaliámos a implementação da ES em contexto escolar (capítulo II), partindo da perspetiva de diretores de AE e de coordenadores da EpS/ES; seguido da avaliação da dinamização da ES no 3º CEB (capítulo III), a partir das perceções de professores e alunos. Seguimos o método de estudo de caso, o qual encontra fundamento no paradigma interpretativo, baseando-se na “compreensão e descrição dos fenómenos” (Almeida & Freire, 2008, p. 26), e no método indutivo, sendo que a teoria surge à posteriori dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na sua interpretação, e não nas conceções prévias do investigador (Miles & Huberman, citados por Coutinho, 2011). Num segundo momento, dedicámo-nos ao estudo das variáveis potencialmente explicativas dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos do 3º CEB face à ES (capítulo IV). Seguimos o método correlacional, o qual encontra fundamento no paradigma positivista (investigação quantitativa), centrando-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis suscetíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas durante o estudo (Coutinho, 2011). Este paradigma baseia-se num modelo hipotético-dedutivo que conduz à formulação de leis universais, e num modelo explicativo causal, uma vez que apenas um conhecimento capaz de explicar

os fenómenos partindo das suas causas, segundo leis universais, pode ser designado conhecimento científico (Sousa, 2009).

Procedimentos de amostragem

O presente estudo seguiu o método de amostragem probabilística, sendo que os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente (Coutinho, 2011). Constituíram-se amostras estratificadas, procurando garantir que a representatividade dos estratos fosse proporcional à existente na população (Coutinho, 2011). Devido a limitações temporais e à falta de recursos para recolher dados a nível nacional, optou-se por realizar o estudo na região do Algarve. Assim, incluíram-se no estudo seis AE, quatro em municípios com maior número de residentes (Loulé, Faro, Portimão e Albufeira) e dois em municípios com menor número de residentes (Lagoa e São Brás de Alportel)⁵ (INE, 2012), tendo em conta a existência do 3º CEB e do ensino secundário⁶.

Pela sua função como agentes educativos, os diretores de AE e os coordenadores da EpS/ES constituíram a primeira amostra, a qual foi fechada por saturação teórica (*theoretical saturation*) (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes, uma vez que as informações fornecidas pelos últimos apresentaram uma certa redundância ou repetição dos dados recolhidos, não sendo relevante persistir na recolha de dados (Denzin & Lincoln, 1994). Os alunos do 10º ano de escolaridade constituíram a nossa segunda amostra, tendo sido inquiridos 463 alunos. A amostra final integrou 346 alunos, uma vez que seleccionámos apenas aqueles que frequentaram as Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos (EB 2,3) pertencentes aos AE do estudo, e que não ficaram retidos no 10º ano (de forma a que todos tenham terminado o 3º CEB no mesmo ano letivo). Além dos alunos, também foram inquiridos professores do 3º CEB. No total, inquirimos 80 professores (até 15 professores por AE, na medida em que ao 6º/7º questionário atingimos a saturação dos dados no que poderiam ser fatores de resposta aos nossos objetivos), integrando a amostra final 55 porque seleccionámos apenas aqueles que dinamizaram a ES no 3º CEB.

⁵ (1) Sotavento Algarvio – Loulé (70 mil) e Faro (64 mil) (>= 40 mil residentes por município), e São Brás de Alportel (10 mil) (< 40 mil residentes por município); e (2) Barlavento Algarvio – Portimão (45 mil) e Albufeira (41 mil) (>= 40 mil residentes por município), e Lagoa (22 mil) (<40 mil residentes por município).

⁶ Uma vez que se pretendeu estudar o impacto da implementação da ES no 3º CEB, tendo que recolher dados junto dos professores do 3º CEB e dos alunos que já terminaram esse ciclo de ensino, sendo, portanto, alunos do ensino secundário.

Instrumentos de recolha de dados

No presente estudo foram utilizados o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. Num primeiro momento, foi utilizado o inquérito por entrevista, destinado a coordenadores da EpS/ES e a diretores de AE. Optámos por uma entrevista semidiretiva⁷ (Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione & Matalon, 2001) caracterizada “pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas (de modo a conseguir um contexto equivalente) e redigidas (para terem o mesmo significado por igual para todos os entrevistados), mas de resposta livre e aberta” (Moreira, 2007, p. 206; Bogdan & Biklen, 1994). Foi nossa intenção avaliar de que forma a ES foi implementada, identificando os agentes que participaram neste processo, bem como avaliar as parcerias estabelecidas com outras entidades credenciadas na área da EpS/ES e identificar as estruturas de apoio, como o GIAA. O guião foi construído com base nas leis que regulamentam a ES (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010), sendo constituído por 15 perguntas. Por motivos de garantia de fidelidade e validade do estudo, foi testado junto de três sujeitos, com experiência superior a 15 anos em funções de direção de escolas não agrupadas, na região de Lisboa, e mais de 30 anos de serviço. As questões foram apresentadas e discutidas com cada um dos sujeitos, individualmente (método da reflexão falada), tendo sido propostas algumas alterações e sugerida a introdução de novas questões.

Num segundo momento, foram utilizados dois inquéritos por questionário que, de acordo com Moreira (2007), consiste numa estratégia de recolher informações estruturadas através de perguntas diretas e uniformes às pessoas implicadas nos fenómenos estudados. Um dos inquéritos por questionário, que designámos “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – conhecimentos e comportamentos dos alunos”⁸, foi aplicado a alunos que frequentavam o 10º ano, com o objetivo de perceber qual era a importância atribuída à ES na aquisição de comportamentos sexuais saudáveis, conhecer as suas perceções face à ES recebida no 3ª CEB e avaliar os seus conhecimentos face à ES. O questionário teve por base outros instrumentos - “Comportamento e Saúde em jovens em idade escolar”, (Matos, Simões, Tomé, Gaspar, Camacho, Diniz & Equipa do Projeto Aventura Social, 2010); “Questionário Online sobre Sexualidade nos Jovens” (Matos, Ramiro, Reis & Equipa do Projeto Aventura Social, 2013), adaptados do estudo internacional “Health

⁷ Anexo A

⁸ Anexo B

Behavior in School-aged Children” (HBSC)⁹. Baseámo-nos nas questões relativas a comportamentos sexuais, educação sexual, conhecimentos, crenças e atitudes face ao VIH/SIDA, adaptando as perguntas que poderiam responder aos nossos objetivos, sem utilizarmos as escalas originais. O questionário integrava três secções, que avaliavam as seguintes dimensões: 1) caracterização socioeconómica dos alunos; 2) importância da ES em contexto escolar; e 3) conhecimentos face à ES. O questionário incluiu perguntas fechadas, de sinalização, de escolha múltipla e de posicionamento, utilizando-se, para resposta, duas escalas de Likert (1 = nenhuma a 3 = duas vezes por semana; e 1 = raramente a 5 = muitas vezes).

Um outro inquérito por questionário, destinado a professores do 3º CEB, que designámos “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – formação e experiência dos professores”¹⁰, teve como objetivo caracterizar a sua formação académica inicial e especializada/pós-graduação, bem como a formação específica e experiência na área da ES. Este instrumento foi construído com base no questionário elaborado e validado por Reis e Vilar (2002), “Questionário de Avaliação de Atitudes de Professores face à Educação Sexual (QAAPES)”, tendo sido consideradas as questões relativas à formação académica dos professores, formação e experiência em ES, e dinamização da ES. As questões foram adaptadas, não tendo sido utilizadas as escalas originais. O questionário integrava quatro secções: 1) caracterização sociodemográfica dos professores; 2) formação académica dos professores; 3) formação na área da ES; e 4) experiência na dinamização da ES no 3º CEB. As perguntas eram fechadas, de sinalização, de escolha múltipla e de posicionamento, utilizando-se, para resposta, duas escalas de Likert (1 = de difícil acesso a 3 = de fácil acesso; e 1 = nada motivado a 5 = muito motivado).

Depois de construídas as primeiras versões dos inquéritos por questionário, realizámos o pré-teste com 45 jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade, que frequentavam o 10º ano de escolaridade, numa escola secundária da região do Algarve, para o primeiro instrumento; e, para o segundo, realizámos o pré-teste com uma amostra de 34 professores do 3º CEB, dos quais oito lecionavam em escolas da região de Lisboa e 26 em escolas da região do Algarve. Nenhum destes

⁹ O “Health Behavior in School-aged Children” (HBSC) é um estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde (OMS), realizado de 4 em 4 anos por uma rede europeia de profissionais ligados à saúde e educação, que pretende estudar os estilos de vida dos adolescentes e os seus comportamentos nos vários cenários das suas vidas (Currie, Samdal, Boyce & Smith, citados por Matos e colaboradores, 2013).

¹⁰ Anexo C

participantes pertenceu à amostra final do presente estudo. Os participantes consideraram o questionário acessível, com perguntas claras e objetivas, respondendo a todas as questões colocadas, ainda que tenham surgido algumas questões que nos levaram a proceder a algumas alterações na formulação e no conteúdo das mesmas, e à introdução de novas questões.

Importa referir que os instrumentos de recolha de dados foram registados na plataforma online do Ministério da Educação e Ciência (MEC) – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), e aprovados pela Direção-Geral de Educação para aplicação em meio escolar com o número de registo 0396900001¹¹.

Procedimentos de recolha e análise de dados

A recolha dos dados foi efetuada entre fevereiro e maio, de 2014, concluídos todos os procedimentos de obtenção das autorizações junto do MEC, da direção dos AE¹² e dos Encarregados de Educação¹³. Os questionários aos alunos foram de aplicação coletiva pela investigadora (AE 5) ou pelos professores (AE 1, 2, 3, 4 e 6) [decisão do(a) diretor/a do AE]. Os questionários aos professores foram aplicados pela investigadora, individualmente, e também respondidos via e-mail, a pedido do(a) diretor(a) do AE ou da coordenadora da EpS/ES.

Quanto à análise e tratamento dos dados, no que se refere às entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo (Bardin, 1977), recorrendo a uma análise comparativa entre as indicações da legislação (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010) e os dados das entrevistas. Definimos categorias, tendo como base um quadro de referência *a priori* (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010), de forma a permitir a deteção da presença ou ausência dessas categorias no *corpus*. Para tratamento dos dados dos questionários recorremos à estatística (descritiva e inferencial), através do *software* R (R Development Core Team, 2013), com os pacotes *gdata*, *vegan*, *hclust*, *NbClust*, *rpart* e *dismo*, sendo o nível de significância adotado de 0.05. Recorremos à técnica *hierarchical clustering* para agrupar os alunos com base nas respostas mais similares, e desenvolvemos um Índice de Conhecimentos (IC) por aluno, com base na mesma matriz de respostas sobre os seus conhecimentos face à ES. Posteriormente, realizámos um modelo explicativo (*Recursive Partitioning*

¹¹ Anexo D

¹² Anexo E

¹³ Anexo F

for Classification) de modo a identificar quais as variáveis responsáveis pelo agrupamento dos alunos.

Referências bibliográficas

- Albagly, M. (2005). Educação para a Sexualidade. *Educação Sexual em Rede*, 2, 23-26.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bekaert, S. (2005). *Adolescents and sex: the handbook for professionals working with young people*. Oxford: Radcliffe.
- Braeken, D. & Massey, D. (1990). *They Know it All: a Manual for Everyone Interested in Sex Education Work*. London: International Planned Parenthood Federation.
- Branco, M. (1999). Metodologias em Educação Sexual nos Diferentes Graus de Ensino. *Revista Sexualidade e Planeamento Familiar*, 21/22, 29-34.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowden, R.G., Lanning, B.A., Pippin, G.R. & Tanner, Jr. J.F. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence – only sex education curricula. *Education*, 123 (4), 780-8.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potencial: Consolidating the European Higher Education Area*. Recuperado em: <http://www.ehea.info>.
- Bruess, C. & Greenberg, J. (2004). *Sexuality Education: Theory and Practice (4ª ed.)*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (ed). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação (207-267)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carta de Ottawa (1986). 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Recuperado em <http://www.who.int>.
- Cano, M., Ferriani, M. & Gomes, R. (2000). Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8 (2), 18-24. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n2/12413.pdf>.
- Corteen, K. (2006). Schools' fulfilment of sex and relationship education documentation: three school-based case studies. *Sex Education*, 6(1), 77-99.
- Cortesão, I., Silva, M. & Torres, M. (1989). *Educação para uma Sexualidade Humanizada: Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Creswell, J. (1994). *Research Design – Qualitative & Quantitative Approaches*. London, New Delhi: Sage.
- Cook, T. & Reichardt, C. S. (1997). *Métodos qualitativos e quantitativos em Investigacion Evaluativa (3ª Ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Lisboa: Edições Almedina
- DeLamater, J. & Friedrich, W. (2002). Human Sexual Development. *The Journal of Sex Research*, 39(1), 10-14.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Departamento de Doenças Infecciosas (DDI); Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica (URVE) & Núcleo de Vigilância Laboratorial de Doenças Infecciosas (NVLDI) (2013). *Infeção VIH/SIDA: a situação em Portugal a 31 de dezembro de 2012*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge (INSA, IP).
- Desaulnier, M (1986). A Educação Sexual Enquanto Disciplina Escolar. *Revista de Educação, 1*(1), 63-68.
- Dias, A., Remalheira, C., Marques, L. & Seabra, M. E. (2002). *Educação da Sexualidade no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Casa do Professor.
- Diogo, A. (2011). *A Educação Sexual veiculada pelos Manuais Escolares – um contributo para a Prática Docente no 1º Ciclo* (Tese de Doutoramento). Recuperado em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/2119>.
- Ferreira, A. (1998). Sexualidade na Infância: os Papéis da Família, da Escola e da Sociedade. *Revista Sexualidade e Planeamento Familiar, 17/18*, 27-28.
- Ferreira, M. & Torgal, M. (2011). Estilos de vida na adolescência: comportamento sexual dos adolescentes portugueses. *Revista da Escola de Enfermagem USP, 45*(3), 589-595. Recuperado em <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000300006>
- Fonseca, L., Soares, C. & Vaz, J. M. (2003). *A Sexologia – perspectiva multidisciplinar I*. Coimbra: Quarteto.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade*. Volume I – A vontade de saber. Lisboa: Relógio d'Água.
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. & Vilar, D. (2006). *Educação Sexual na Escola – Guia para Professores, Formadores e Educadores (5ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- Giddens, A. (1992). *Transformações da Intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Educação para a saúde: relatório preliminar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007). *Relatório final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Guasch, G. (1973). Educação Sexual. In R. Volcher (Dir.), *Enciclopédia da Sexualidade 2*. Lisboa: Moraes Editores.
- Haase, J. E. & Myers, S. T. (1988). Reconciling paradigm assumptions of qualitative and quantitative research. *Western Journal of Nursing Research, 10*, 128–137.
- Herzog, D. (2011). *Sexuality in Europe: A Twentieth-Century History*. Cambridge: University Press.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011). *Anuário Estatístico de Portugal, 2011*. Lisboa: autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Algarve*. Lisboa: autor.

- Kirby, D (2002), The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *The Journal of Sex Research*; 39(1), 27-33.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Fam Plann Perspect*, 33, 276-281.
- Kirby, D., Laris, B. A., & Roller, L. (2007). Sex and HIV education programs: Their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, 40, 206-217. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.11.143
- Kumar, M., Lim, R., Langford, C., Seabrook, J., Speechley, K. & Lynch, T. (2013). Sexual knowledge of Canadian adolescents after completion of high school sexual education requirements. *Paediatric Child Health*, 18(2), 74-80.
- Leitão, L. M. (1990) - Educação sexual nas Escolas. *Saúde e Escola*, 15, 4-9.
- Louro, G. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade (1ª ed.)*. Lisboa: Porto Editora.
- López, F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidade Empresa.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- López, F., Oroz, A. (1999). *Para Compreender la Vida Sexual del Adolescente*. Pamplona: Verbo Divino.
- Mason, S. (2010). Braving it out! An illuminative evaluation of the provision of sex and relationship education in two primary schools in England. *Sex Education*, 10(2), 157-169.
- Marques, A., Vilar, D. & Forreta, F. (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-escolar – Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. P. & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 335-355.
- Matos, M. G. (coord.), Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. A. e colaboradores da Equipa do Projecto Aventura Social (2010). *A saúde dos Adolescentes Portugueses – Relatório do Estudo HBSC 2010*. Lisboa: ACS/FMH/UTL/CMDT/UNL.
- Matos, M. G., Ramiro, L., Reis, M. & Equipa do Projeto Aventura Social (2013). *Sexualidade dos Jovens Portugueses – Relatório do Estudo Online sobre Sexualidade nos Jovens*. Lisboa: ACS/FMH/UTL/CMDT/UNL.
- Ministério da Educação (2002). *Educação Sexual*. Recuperado em <http://www.drec.min-edu.pt/cae/Coimbra/gtpes/html>.
- Ministério da Educação (ME) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministérios da Educação e da Saúde, Associação para o Planeamento da Família (1999). *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar: Contributos das equipas do projeto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mueller, T. E., Gavin, L. E. & Kulkarni, A. (2008) The association between sex education and youth's engagement in sexual intercourse, age at first intercourse, and birth control use at first sex. *Journal of Adolescent Health*, 42, 89-96.
- Nilsson, A. (2008). Avaliação da Qualidade da Educação em Sexualidade e Relações Interpessoais Suécia, 1999 e 2005. *Educação Sexual em Rede*, 4, 21-24.
- Osório, L. C. (1992). *Adolescente Hoje (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano (8ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.

- Pérez, S. G. (1998). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol. I – Métodos (2ª Ed.). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed)*. Lisboa: Gradiva.
- R Development Core Team (2013). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rahman, A., Rahman, R., Ibrahim, M., Salleh, H., Ismail, S., Ali, S., Muda, W,... & Ahmad, A. (2011). Knowledge of sexual and reproductive health among adolescents attending school in Kelantan, Malaysia. *Southeast Asian Journal Trop Med Public Health*, 42(3), 717-725.
- 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.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G. Diniz, J. & Simões, C. (2011). Educação Sexual, conhecimentos, crenças. Atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29 (1), 11-21. Recuperado em <http://www.cdi.ensp.unl.pt/docbweb/multimedia/rpsp2011-1/educação%20sexual,%20conhecimentos,%20crenças,%20atitudes.pdf>
- Reis, M. H. & Vilar, D. (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.
- Rosa, R. & Marques, A. (2012). Educação na Adolescência: meio rural versus meio urbano. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, 1, 83-90.
- Sánchez, F. (2005). Educação Sexual em Espanha. *Educação Sexual em Rede*, 1, 21-24.
- Sanders, P. & Swinden, L. (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer – Estratégias de Educação Sexual para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. (2000). *Sexualidade na Adolescência – comportamentos, conhecimentos e opiniões/atitudes de adolescentes escolarizados* (Dissertação de Mestrado). Recuperado em <https://www.researchgate.net>.
- Strange, V., Forrest, S., Oakley, A., Stephenson, J. RIPPLE Study Team (2006). Sex and relationship education for 13–16 year olds: evidence from England. *Sex Education*, 6(1), 31–46.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). International Guidelines on Sexuality Education: an evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education. Recuperado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF) (2002). *Young people and HIV/AIDS opportunity in crisis. Programme on HIV/AIDS and WHO*. Geneva: United Nations Children’s Fund, Joint United Nations Programme on HIV and AIDS.
- Vaz, J. M., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vilaça, M. (2006). *Ação e Competência de Ação 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 A. Marques, D. Vilar & F. Forreta (2002). *Educação sexual no 1º ciclo: Um guia para educadores e formadores (15-23)*. Lisboa: Texto Editora.
- Vilar, D. (2003a). *Falar disso: a educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Afrontamento.
- Vilar, D. (2003b). Questões Actuais sobre a Educação Sexual num contexto de mudança. In L. Fonseca, C. Soares & J. M. Vaz (2003). *A Sexologia – perspectiva multidisciplinar II (155-183)*. Coimbra: Quarteto.
- Vilar, D. (2005). A Educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança? In Associação do Planeamento para a Família. *Educação Sexual em Rede, 1*, 9-15.
- Weeks, J. (2003). *Sexuality*. Nova Iorque: Routledge.
- Woo, G.W., Soon, R., Thomas, J. M. & Kaneshiro, B. (2011). Factors Affecting Sex Education in the School System. *J Pediatric Adolescent Gynecology, 24*, 142-146.
- World Health Organization (WHO) (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva: author.
- World Health Organization & United Nations Children’s Fund (2000). *Programming for Adolescent Health and Development. What should we measure and how? Risk and protective factors affecting adolescent health and development*. Geneva: World Health Organization.

Legislação

- Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 - Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar. *Diário da República*, n.º 151, Série I, de 6 de agosto.
- Assembleia da República (1999). Lei n.º 120/99 - Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva. *Diário da República*, n.º 186, Série I-A, de 11 de agosto.
- Assembleia da República (1984). Lei n.º 3/84 - Educação Sexual e Planeamento Familiar. *Diário de República*, n.º 71, Série I-A, de 24 de março.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 - Estabelece a eliminação da disciplina Formação Cívica. *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 5 de julho.
- Ministério da Educação (2011). Decreto-Lei n.º 50/2011 - Estabelece a eliminação da disciplina Área de projecto. *Diário da República*, n.º 70, Série I, de 8 de abril.
- Ministérios da Saúde e da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010 - Regulamenta a Lei n.º 60/2009. *Diário da República*, n.º 69, Série I, de 9 de abril.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 – Aprova a reorganização curricular do ensino básico. *Diário da República*, n.º 15, Série I-A, de 18 de janeiro.
- Ministério da Educação (2000). Decreto-Lei n.º 259/2000 - Regulamenta a Lei n.º 120/99 de 11 de agosto (reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva). *Diário da República*, n.º 240, Série I-A, de 17 de outubro.
- Ministério da Educação Nacional (1972). Decreto-Lei n.º 482/72 – Restabelece o regime de coeducação no sistema educativo. *Diário da República*, n.º 277, Série I, de 28 de novembro.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2005). Parecer n.º 6/2005 - Educação sexual nas escolas. *Diário da República*, Série II, de 24 de novembro.

Capítulo II » Avaliação da implementação da educação sexual em contexto escolar – a perspetiva de coordenadores da Educação para a Saúde/Educação Sexual e de diretores de agrupamentos de escolas

Paulos, L.¹, Valadas, S. T.².

¹ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal.
Email: lilianasspaulos@gmail.com

² Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO),
Universidade do Algarve, Portugal.

Submetido para publicação (setembro, 2014).

Resumo

A World Health Organization (WHO) tem reforçado o papel da Educação Sexual (ES), a qual deve ajudar o indivíduo a integrar a sua sexualidade na globalidade da sua pessoa. O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo e pretendeu avaliar a implementação da ES na região sul de Portugal. Realizaram-se entrevistas semidiretivas a sete coordenadores da Educação para a Saúde/Educação Sexual (EpS/ES), a um diretor de agrupamento de escolas (AE) e a um docente de Ciências Naturais, de seis AE. Da análise dos dados destacamos o facto de a ES ter sido integrada nos projetos educativos de todos os AE do estudo e de terem sido nomeados professores-coordenadores para a EpS/ES. A disciplina de Ciências Naturais tem sido o espaço curricular onde temas da ES são abordados com mais frequência, sugerindo que a sua realização ao nível interdisciplinar e transversal não é ainda uma realidade constatada na prática. Os resultados do estudo sugeriram que a continuação e o sucesso da ES em contexto escolar dependem da motivação e vontade dos professores, e as limitações à sua prossecução passam pela falta de formação, de experiência e de à vontade dos docentes nesta área. Em termos da tutela, o Ministério da Educação e Ciência não tem tido um papel ativo na prossecução da ES. Os AE situados em concelhos com menos residentes e, conseqüentemente, com menos alunos, partilharam mais fatores no processo de implementação da ES, seguindo mais fielmente as recomendações da lei que regula atualmente a ES em contexto escolar.

Palavras-chave: educação sexual, implementação, adolescentes, Escola, professores.

Abstract

The World Health Organization (WHO) has stressed the role of Sexual Education (SE) helping individuals integrating sexuality in their own being. The present study was performed under the qualitative paradigm, with the main objective of evaluating the implementation of SE in the south of Portugal. We interviewed seven Health/Sexual Education (HE/SE) coordinators, one director of a *Agrupamento de escolas*¹⁴ (AE) and one teacher of Natural Sciences in six different AE. Our results showed that all AE have integrated SE in their educational programs and that each AE have designated a specific teacher to coordinate HE/SE. Natural Sciences is the class

¹⁴ In Portugal, *agrupamento de escolas* includes schools of different levels and stages of education.

where SE is addressed with more frequency, suggesting that its implementation at the interdisciplinary and transversal level is not a reality into practice. The results suggested that the persistence and success of SE in schools is dependent on the motivation and will of teachers and that its continuity may be limited by the lack of training, know-how and confidence level of teachers. The Ministry of Education and Science does not have an active role in promoting the continuity of SE. The *AE* located in areas with fewer residents, and therefore with fewer students, share more factors in the implementation process of SE, and were those that followed more strictly the recommendations outlined in the current Law regulating SE in schools.

Keywords: sexual education, implementation, school, adolescents, teachers, training.

Introdução

Face às mudanças socioculturais ocorridas nas últimas décadas¹⁵, a WHO (2010) reforçou a necessidade de implementar estratégias efetivas que promovam a vivência segura e feliz da sexualidade, realçando o papel da ES. Alguns autores (López & Fuertes, 1999; Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2006) têm vindo a defender que a sexualidade precisa de ser conceptualizada de forma holística, englobando as dimensões biológica, psicoafetiva, sociocultural, relacional e ética, ligadas e dependentes entre si. Assim, a ES não pode reduzir-se a mera informação científica sobre morfologia e fisiologia dos órgãos genitais, mas sim ajudar o indivíduo a integrar a sua sexualidade na globalidade da sua pessoa (Cortesão, Silva & Torres, 1989). Tendo em conta que a Escola é onde as crianças e os jovens passam grande parte do seu tempo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 2009), a concretização da ES em contexto escolar parece ser essencial (Frade e colaboradores, 2006). A Escola possui uma vertente de formação pessoal e social que atua na promoção de competências e capacidades para a resolução de problemas reais (Campos, 1991), devendo ser considerada como um contexto importante para possibilitar o aumento de conhecimentos na área da sexualidade e para a promoção de atitudes e comportamentos adequados (Grupo de Trabalho de Educação Sexual - GTES, 2007b).

¹⁵ Eclósão e mundialização do VIH/SIDA, a rápida disseminação da Internet e da tecnologia, a violência sexual, a globalização da pornografia e do sexo virtual, a alteração dos comportamentos sexuais dos jovens, entre outras (Ribeiro, Pontes & Santos, 2013).

Em Portugal, a primeira lei a contemplar a ES em contexto escolar foi aprovada em 1984 (Lei n.º 3/84). Em 2000, a escola foi reconhecida, através do Decreto-Lei n.º 259/2000, como entidade competente para integrar estratégias de promoção e educação para a saúde, incluindo a ES nos currículos do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 259/2000). Contudo, somente em 2009 a Lei n.º 60/2009 estabeleceu a aplicação da ES nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário, em resultado das recomendações presentes nos vários documentos elaborados pelo GTES (2005, 2007a, 2007b). Desta forma, consagraram-se as bases gerais do regime de implementação da ES em contexto escolar, “conferindo-lhe o estatuto e a 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 letivo” (Portaria n.º 196-A/2010, p. 1170-2), devendo cada escola/agrupamento de escola designar um professor-coordenador para a ES (Lei n.º 60/2009). Deve estar integrada na EpS e aplicada de forma a respeitar a transversalidade inerente às várias disciplinas (Portaria n.º 196-A/2010). Pretende-se, pois, que a ES não funcione como uma área separada, mas sim interligada com os conteúdos das outras áreas (Branco, 1999). A lei prevê, ainda, que a ES deve ter o acompanhamento de profissionais de saúde e devem ser estabelecidos acordos de parceria com entidades devidamente credenciadas na área da EpS/ES, para o desenvolvimento de projetos específicos (Lei n.º 60/2009).

Dois anos antes da legislação mais recente ter entrado em vigor, o GTES realizou uma avaliação da ES em contexto escolar (GTES, 2005; 2007a; 2007b). Em março do ano corrente foi publicado o relatório de avaliação sobre a aplicação da ES, como previsto no artigo 13.º da Lei n.º 60/2009 (Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014). Ainda assim, pareceu-nos pertinente avaliar e caracterizar o processo de implementação da ES na região do Algarve, tentando perceber se a legislação tem sido cumprida e de que forma tem contribuído para a prossecução da ES em contexto escolar. Centrámos-nos em agrupamentos de escolas (AE) localizados em municípios com número variável de residentes, de forma a abarcar diferentes realidades educativas. Como objetivos, pretendemos avaliar se a ES foi incluída no projeto educativo dos AE e de que forma tem sido implementada; identificar os agentes que participaram no processo de implementação da ES; avaliar as parcerias estabelecidas com outras entidades credenciadas na área da EpS/ES; e identificar a existência de Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA).

Método

Tendo em conta os objetivos apresentados e a natureza dos fenómenos, o presente estudo insere-se no paradigma qualitativo. Pelas suas particularidades, optámos por realizar um estudo de caso, com recurso a técnicas qualitativas (entrevista a coordenadores da EpS/ES e a diretores do AE).

Participantes

Foram constituídas amostras estratificadas, sendo que os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente, através do método de amostragem probabilística (Coutinho, 2011). O estudo foi realizado na região sul do país, a qual assume um perfil que é representativo, em termos globais, do padrão nacional (Instituto Nacional de Estatística - INE, 2012). Incluíram-se no estudo seis AE, quatro em municípios com maior número de residentes (Loulé, Faro, Portimão e Albufeira) e dois em municípios com menor número de residentes (Lagoa e São Brás de Alportel)¹⁶ (INE, 2012), tendo em conta a existência do 3º ciclo do ensino básico (CEB) e do ensino secundário¹⁷. O estudo integrou uma amostra constituída por nove sujeitos do sexo feminino (sete coordenadores de EpS/ES, um diretor de AE e um docente de Ciências Naturais). Esta amostra foi fechada por saturação teórica (*theoretical saturation*) (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição dos dados recolhidos, não sendo relevante persistir na recolha de dados (Denzin & Lincoln, 1994). Dos nove participantes, cinco são professores de Ciências Naturais e dois de Biologia (AE 1, 2, 3, 4 e 5), um é professor de Economia (AE 5) e um de Inglês/Alemão. A média de anos de serviço dos nove participantes é de 22,89 anos ($DP = 8,82$), e a média de anos de coordenação de EpS/ES dos sete participantes é de 7,71 anos ($DP = 4,75$).

Instrumentos

Neste estudo foi utilizado o inquérito por entrevista, tendo-se recorrido a uma entrevista semidiretiva (Ghiglione & Matalon, 2001) destinada a coordenadores da

¹⁶ (1) Sotavento Algarvio – Loulé (70 mil) e Faro (64 mil) (≥ 40 mil residentes por município), e São Brás de Alportel (10 mil) (< 40 mil residentes por município); e (2) Barlavento Algarvio – Portimão (45 mil) e Albufeira (41 mil) (≥ 40 mil residentes por município), e Lagoa (22 mil) (< 40 mil residentes por município) (INE, 2012).

¹⁷ Uma vez que pretendemos estudar o impacto da implementação da ES no 3º CEB, tivemos que recolher dados junto dos professores do 3º CEB e dos alunos que já terminaram esse ciclo de ensino, sendo, portanto, alunos do ensino secundário.

EpS/ES e diretor de AE. Foi nossa intenção avaliar de que forma a ES foi implementada, identificando os agentes que participaram neste processo, assim como avaliar as parcerias estabelecidas com outras entidades credenciadas na área da EpS/ES e identificar as estruturas de apoio. O guião foi construído com base na Lei n.º 60/2009 e na Portaria n.º 196-A/2010, sendo constituído por 15 perguntas. Por motivos de garantia de fidelidade e validade do estudo, foi testado junto de três sujeitos, com experiência superior a 15 anos em funções de direção de escolas não agrupadas, na região de Lisboa, e mais de 30 anos de serviço. As questões foram apresentadas e discutidas com cada um dos sujeitos, individualmente (método da reflexão falada), tendo sido propostas algumas alterações e sugerida a introdução de novas questões.

De referir que o instrumento de recolha de dados foi registado na plataforma online do MEC – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), e aprovado pela Direção-Geral de Educação para aplicação em meio escolar com o número de registo 0396900001.

Procedimentos de recolha e análise de dados

Os dados foram recolhidos entre fevereiro e maio de 2014. As entrevistas foram realizadas individualmente, pela investigadora. Recorreu-se a uma análise comparativa entre as indicações da legislação (Lei n.º 60/2009/ e Portaria n.º 196-A/2010) e os dados das entrevistas. Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas e os dados resultantes (corpus da análise) (Bardin, 1977) foram submetidos a procedimentos estatísticos. Compararam-se entrevistas de participantes diferentes, de forma a encontrar pontos comuns entre as respostas, a fim de as categorizarmos (Ghiglione & Matalon, 2001). Foram definidas categorias¹⁸, tendo como base um quadro de referência *a priori* (Lei n.º 60/2009 e Portaria n.º 196-A/2010), de forma a permitir a deteção da presença ou ausência dessas categorias no *corpus* (dados resultantes). Assim, nas perguntas que permitiram a deteção de uma resposta direta aos objetivos definidos (unidade de registo) (da pergunta 1 à 12), seguiu-se a análise qualitativa, a qual recorre a indicadores não frequenciais (presença ou ausência) suscetíveis de permitir inferências (Bardin, 1977); nas perguntas cujas respostas refletiram opiniões pessoais sobre o tema (da 13 à 15), contou-se o número de vezes

¹⁸ Anexo G

que determinado conteúdo apareceu (unidade de numeração aritmética), seguindo-se a análise quantitativa, a qual permite obter dados descritivos, tendo em conta a frequência de aparição de certos elementos da mensagem (Bardin, 1977).

Foram calculadas médias e o desvio padrão, bem como percentagens, recorrendo ao *software R* (R Development Core Team, 2013), com o pacote *gdata*.

Resultados

Tendo em conta a intenção de avaliar se a ES foi incluída no projeto educativo dos AE e de que forma foi implementada no 3º CEB, identificando os agentes que participaram neste processo e a existência de gabinetes de informação e apoio ao aluno (GIAA), bem como avaliar as parcerias estabelecidas com outras entidades credenciadas na área da EpS/ES, passamos à apresentação dos resultados.

A integração da educação sexual no projeto educativo dos agrupamentos de escolas e os agentes educativos que participaram no processo

A ES foi integrada nos projetos educativos de todos os AE pertencentes ao estudo. Os AE 3 e 4 integraram a ES apenas nos 2º e 3º CEB e no ensino secundário, e os restantes AE em todos os ciclos de ensino. Antes da publicação da Lei n.º 60/2009, todos os AE desenvolveram projetos na área da EpS/ES, disponibilizando Gabinetes para a Saúde, dedicados ao atendimento dos alunos (AE 1, 2, 3, 4 e 5), promovendo sessões de formação/sensibilização de carácter contínuo (AE 5) e de carácter pontual (AE 4, 5 e 6), dinamizadas por agentes externos.

Quanto aos agentes que participaram no processo de implementação da ES, os resultados evidenciaram a participação das direções dos AE, dos docentes, nomeadamente, os de Ciências Naturais, dos alunos e dos coordenadores da EpS/ES (AE 1, 2, 3, 4, 5 e 6), de outros agentes educativos (Psicólogos e Enfermeiros) (AE 4 e 6) e da antiga Direção Regional da Educação (AE 6).

Percebemos que foram designados professores-coordenadores para a EpS (AE 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e, também, para a ES (AE 2). Os professores-coordenadores da EpS lecionam Ciências Naturais (AE 1, 2, 3), Biologia (AE 4 e 6) e Economia (AE 5), e o professor-coordenador da ES leciona Inglês e Alemão (AE 2), e todos têm formação específica na área da ES. Constatou-se que os AE 2 e 6 têm equipas interdisciplinares, constituídas por professores de Inglês, Alemão, Ciências Naturais, Tecnologias da

Informação e Comunicação e Educação Física (AE 2), e por professores de Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual e Educação Física (AE 6).

Os dados indicaram também que todos os AE estabeleceram parcerias com Centros de Saúde e Hospitalares (CSHs), com Organizações Não Governamentais¹⁹ (ONGs) (AE 2, 4, 5 e 6), com Outros Organismos do Estado²⁰ (AE 2, 3, 4 e 5), com Instituições de Ensino Superior²¹ (IESs) (AE 2 e 4), e com Outras Entidades²² (AE 2). Os parceiros promoveram sessões pontuais de formação/sensibilização aos alunos (AE 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e, também, projetos contínuos (AE 2 e 4). Os seis AE contaram, ainda, com a colaboração de enfermeiros dos CSHs, os quais prestaram apoio ao GIAA, promovendo o atendimento e o esclarecimento de dúvidas aos alunos.

Implementação da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico

No início de cada ano letivo, deve ser elaborado o projeto de ES de turma (artigo 7.º da Lei n.º 60/2009). Neste estudo, pudemos observar que os professores-coordenadores da EpS/ES dos seis AE, e a equipa interdisciplinar (AE 2 e 6), elaboraram o projeto de ES. Os AE 1, 2, 5 e 6 procuraram integrar o projeto de ES nas várias disciplinas, de forma a que a ES fosse abordada naturalmente pelos professores, e recorreram, também, a agentes externos para desenvolverem atividades pontuais; no AE 4 a ES foi desenvolvida através de sessões pontuais de formação/sensibilização dinamizadas pelos Psicólogos do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e pela coordenadora da EpS/ES, recorrendo, também, aos parceiros os quais dinamizaram atividades de carácter contínuo e pontual, integradas no plano anual de atividades do AE; no AE 3 a ES foi desenvolvida, maioritariamente, pela coordenadora da EpS/ES que dinamizou sessões de formação/sensibilização pontuais nas turmas, e pela enfermeira, a qual promoveu, sobretudo, o atendimento aos alunos no GIAA.

Os resultados indicaram que a disciplina de Ciências Naturais tem sido a mais participativa no projeto de ES da turma. Seguiu-se a de Português e as restantes

¹⁹ APF – Associação para o Planeamento da Família, MAPS – Movimento de Apoio à problemática da SIDA, ASMAL – Associação de saúde Mental do Algarve, APPC – Associação de Paralisia Cerebral, GAT – Grupo Português de Activistas sobre Tratamentos de VIH/SIDA

²⁰ IPJD – Instituto Português da Juventude e Desporto, SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências, CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, CVP – Cruz Vermelha Portuguesa

²¹ Instituto Piaget.

²² Ordem dos Farmacêuticos.

disciplinas mencionadas pelos coordenadores obtiveram uma percentagem reduzida (Figura 1).

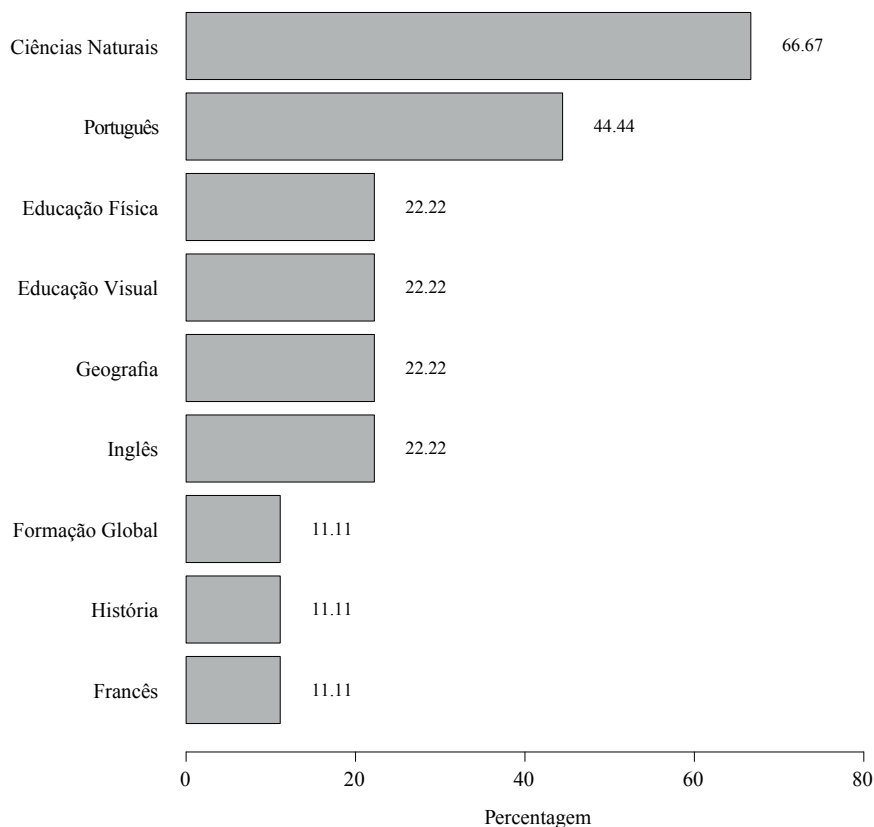


Figura 1 – Disciplinas que participaram no projeto de educação sexual de turma.

Observámos também que todos os AE se basearam nos objetivos mínimos da ES (artigo 2.º da Lei n.º 60/2009), adaptando os conteúdos previstos para o 3º CEB (quadro anexo, Portaria n.º 196-A/2010) às características e necessidades de cada turma. Contudo, os AE 3, 4 e 5 determinaram conteúdos prioritários, tais como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), a gravidez na adolescência, os métodos contraceptivos, o Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (VIH/SIDA) e os sistemas reprodutores, e, ainda, os afetos e as competências pessoais e sociais.

Percebemos que a avaliação do projeto de ES tem sido realizada tendo em conta “as horas usadas na ES”, “os temas abordados”, “as atividades realizadas”, “a opinião/avaliação dos alunos” relativamente às atividades desenvolvidas e o “número de alunos” que receberam informação através de sessões dinamizadas por agentes externos (AE 1, 2, 3, 4, 5 e 6); teve em conta, também, a contabilização das

disciplinas intervenientes (AE 1, 2 e 5) e os materiais produzidos no âmbito da ES (AE 1 e 2). O AE 2 realizou a avaliação do impacto do projeto de ES na aquisição de conhecimentos e mudança de comportamentos nos alunos através de avaliação qualitativa (nível de empenho e motivação dos alunos nas atividades desenvolvidas) e quantitativa (trabalhos realizados pelos alunos; testes de avaliação de conhecimentos; inquéritos aos alunos realizados previamente à atividade e no final, para verificar mudanças de opinião e atitudes). Os restantes AE realizaram uma avaliação qualitativa das atividades com base na motivação e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Somente o AE 6 não tem o GIAA a funcionar, encontrando-se em fase de implementação no presente ano letivo. Ainda assim, podemos dizer que os GIAA articularam a sua atividade com os CSHs (AE 1, 2, 3, 4 e 5), com ONGs (AE 4) e com Outros Organismos do Estado (AE 5). Os GIAAs estiveram abertos, pelo menos, uma tarde e uma manhã por semana em todos os AE. Disponibilizaram *kits* de demonstração e prestaram atendimento aos alunos (AE 1, 2, 3, 4 e 5), disponibilizaram um espaço condigno para os alunos frequentarem (AE 1, 3, 4 e 5) e Internet (AE 3, 4 e 5), promoveram o esclarecimento de dúvidas através da “caixa das dúvidas” (AE 1, 4 e 5), disponibilizaram livros (AE 3, 4 e 5) e sugestões de atividades para os professores desenvolverem com os alunos (AE 1 e 4), disponibilizaram métodos contraceptivos (AE 5) e folhetos (AE 4).

Pelo discurso dos coordenadores/diretor/professor, percebemos que o MEC não tem participado ativamente no trabalho desenvolvido no âmbito da EpS/ES, ao qual foram apontados aspetos negativos e positivos (Tabela 1).

TABELA 1

Opiniões sobre o papel do MEC no acompanhamento, na supervisão e na coordenação da educação sexual em contexto escolar, tendo em conta a frequência de respostas iguais por agrupamento de escolas.

| Aspetos negativos | Frequência |
|---|-------------------|
| Redução do número de horas destinadas à formação de professores | 9 |
| Redução de horas letivas por disciplina | 5 |
| Falta de recursos humanos para apoiar a ES | 3 |
| Legislação desatualizada | 2 |
| Programas curriculares desajustados | 2 |
| Aspetos positivos | |
| Verba disponibilizada para a EpS/ES | 3 |

A tabela que se segue exemplifica as limitações identificadas no processo de implementação da ES (Tabela 2).

TABELA 2

Limitações identificadas no processo de implementação da educação sexual, tendo em conta a frequência de respostas iguais por agrupamento de escolas.

| Limitações | Frequência |
|--|-------------------|
| Redução do número de horas destinadas à formação de professores | 9 |
| Falta de apoio por parte do MEC | 9 |
| Falta de informação sobre as diferentes dimensões da sexualidade, por parte dos professores e pais | 9 |
| Redução de horas letivas | 5 |
| Professores com pouco à vontade na área da ES | 5 |
| Poucos conhecimentos dos professores na área da ES | 3 |
| Pouca (ou nenhuma) participação dos pais no projeto de ES de turma | 3 |
| Alguns professores consideram que os temas da ES são de carácter privado | 2 |
| Alguns professores consideram precoce falar de ES com alunos do 3º CEB | 1 |

Através da leitura da tabela 3, percebemos a importância da ES em contexto escolar refletida pelos coordenadores da EpS/ES e diretor do AE.

TABELA 3

Importância da educação sexual em contexto escolar, tendo em conta a frequência de respostas iguais por agrupamento de escolas.

| Importância da ES | Frequência |
|---|-------------------|
| A ES é fundamental para a formação pessoal, social e cívica dos alunos | 9 |
| Permite trabalhar afetos, valores e atitudes | 4 |
| Beneficia as disciplinas que integrem nos seus conteúdos os objetivos da ES | 4 |
| Promove o treino de competências pessoais e sociais dos alunos | 3 |
| Meio de assegurar fontes seguras e fidedignas de informação | 2 |
| Temas da ES suscitam curiosidade e interesse nos alunos | 2 |
| Permite desmontar as várias dimensões da sexualidade | 2 |
| “A educação da sexualidade é um direito, e os direitos têm que ser ensinados para que sejam respeitados!” | 1 |

Discussão dos resultados

Avaliar se a educação sexual foi incluída no projeto educativo dos agrupamentos de escola e de que forma foi implementada

Os AE estudados desenvolveram, anteriormente à Lei n.º 60/2009, projetos na área da EpS/ES, no âmbito da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

(RNEPS)²³. Esta experiência na dinamização de um espaço dedicado à saúde (gabinetes para a saúde) e na promoção de sessões de formação/sensibilização, de caráter pontual e contínuo, dinamizadas por agentes externos, parece ter facilitado o processo de implementação da ES. Percebemos também que a ES foi incluída no projeto educativo de todos os AE do estudo, nomeadamente no 3º CEB, tendo sido integrada na EpS, com vista à promoção da saúde física, psicológica e social (como previsto na Portaria n.º 196-A/2010).

Relativamente ao que está regulamentado quanto à organização e ao planeamento anuais da ES, o projeto de ES de turma deve ser elaborado pelo professor-coordenador da EpS/ES e pela equipa interdisciplinar, e partilhado com os diretores de turma para que estes o adaptem, em conjunto com o conselho de turma, de acordo com as necessidades e características de cada turma, cumprindo-se 12 horas anuais (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010). No nosso estudo, constatou-se que este procedimento foi seguido por todos os AE e que todos, à exceção do AE 5, cumpriram as 12 horas previstas. O coordenador da EpS/ES do AE 5 justificou o não cumprimento das 12 horas anuais, com o facto de a redução da componente letiva atribuída ao coordenador ser insuficiente para levar a cabo o projeto da ES, e, também, porque os professores, ou por falta de tempo ou por falta de formação, experiência e à vontade, não participaram na ES como se desejaria. Segundo a UNESCO (2009), a grande maioria dos programas aplicados nas escolas que obtiveram resultados positivos a longo prazo incluíram 12 ou mais sessões anuais, com a duração de, pelo menos, 30 minutos.

A avaliação da ES realizada pelo GTES (2005; 2007a; 2007b) concluiu que a ES se processou fundamentalmente através de três dinâmicas: (1) ações de formação para alunos, professores e pais dinamizadas por agentes externos à escola; (2) conteúdos transversais trabalhados em todas as disciplinas; e (3) área curricular não disciplinar (ACND) integrada no currículo escolar regular. No presente estudo, verificou-se que todos os AE contemplaram as ações de formação dinamizadas por agentes externos e que os conteúdos transversais trabalhados em todas as disciplinas aconteceram apenas nos AE 1, 2, 5 e 6. Não se verificou a operacionalização da ES através das áreas curriculares não disciplinares (ACND), uma vez que estas foram

²³ Portugal integrou a Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (REEPS) em 1994, instituindo a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS), a qual visava a capacitação dos alunos a optarem por estilos de vida saudáveis e a evitar comportamentos de risco (Diogo, 2011).

extintas²⁴, apesar de a atual lei continuar a contemplar que os conteúdos da ES sejam desenvolvidos nas ACNDs (artigo 2.º da Portaria n.º 196-A/2010). Para os coordenadores da EpS/ES, o seu desaparecimento acabou por comprometer a operacionalização da ES, visto que os seus temas eram, muitas vezes, abordados no âmbito da Formação Cívica. Segundo os resultados do Projeto Experimental do Programa de Promoção e Educação para a Saúde - PES, Associação para o Planeamento da Família - APF e da Direção-Geral da Saúde - DGE (1999), as ações dinamizadas por agentes externos revelaram-se o método menos eficaz pelo seu carácter esporádico, irregular e menos responsabilizador da Escola como um todo. Contudo, os mesmos autores consideraram que este tipo de atividades é mais eficaz quando combinado com a ES realizada de forma transversal, o que se constatou nos AE 1, 2, 5 e 6, mas não nos AE 3 e 4.

Apesar de ter sido referido pelos coordenadores da EpS/ES de 4 AE que o projeto da ES de turma era dinamizado de forma transversal, nas várias disciplinas, os mesmos referiram que a disciplina de Ciências Naturais tem sido a mais participativa nos projetos de ES de turma. Segundo o GTES (2005) cada disciplina deveria procurar perceber qual o contributo a dar à EpS/ES, uma vez que todos os professores têm na sua zona de conforto tópicos que podem desenvolver no âmbito da sexualidade.

Os objetivos da ES (artigo 2.º da Lei n.º 60/2009) foram tidos em conta pelos AE aquando do planeamento do projeto de ES; contudo, os AE 3, 4 e 5 determinaram objetivos prioritários, tendo em conta a pertinência de certos conteúdos na faixa etária em questão e consoante as necessidades dos alunos. Assim, constatou-se que os AE 3, 4 e 5 privilegiaram o aumento e a solidificação dos conhecimentos (IST e gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, VIH/SIDA e sistemas reprodutores). Tal pode ter ocorrido devido ao facto de estes conteúdos fazerem parte do programa curricular da disciplina de Ciências Naturais no 3º CEB, na qual a ES é abordada com mais regularidade. Contudo, foram também privilegiados os objetivos que visam desenvolver sentimentos e atitudes, trabalhando os afetos e o reconhecimento da importância dos sentimentos e da afetividade na vivência da sexualidade, bem como o treino e aquisição de competências (AE 3, 4 e 5).

²⁴ A “Área de Projeto” deixou de existir no ano letivo 2011/2012, através do Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril; “Estudo Acompanhado” e “Formação Cívica” foram abolidas no ano letivo 2012/13 pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho.

A natureza dos fatores tidos em conta na avaliação da ES levada a cabo pelos AE, sugere-nos que os processos de avaliação não têm contemplado a avaliação de conhecimentos, nem os principais objetivos da ES - a aquisição de competências e as mudanças de comportamentos. No nosso estudo, apenas o AE 2 avaliou o impacto da ES nestas dimensões, sendo que os restantes AE realizaram uma avaliação qualitativa das atividades. Entendemos, à semelhança de Ramiro, Matos e Vilar (2008), que somente através da avaliação sistemática e efetiva dos projetos de ES e do seu impacto nos conhecimentos e atitudes dos alunos, será possível compreender mais e melhor os fatores que efetivamente promovem o sucesso da ES (Ramiro e colaboradores, 2008). Contudo, e na linha de pensamento de Reis (2004), parece-nos que esta avaliação só será possível a médio e a longo prazo, quando a ES estiver sistematizada nas escolas e depois de clarificar qual a dimensão pretendida quando se fala de avaliação na área da ES.

Os coordenadores da EpS/ES e o diretor do AE afirmaram ainda que o MEC não tem assumido ativamente o seu papel no acompanhamento, na supervisão e na coordenação da EpS/ES (artigo 13.º da Lei n.º 60/2009). Na prática, o MEC tem desempenhado funções no âmbito da avaliação do cumprimento da lei e não tanto no âmbito da viabilidade dos projetos de ES. Referiram ainda que a formação necessária para o exercício de funções na área da ES, garantida pelo MEC (n.º 4 do artigo 8.º da Lei n.º 60/2009), foi sendo reduzida, fazendo com que os professores recorressem a situações de recurso que passam pela formação interpares, especialistas convidados ou formação facultada por ONGs. Nas palavras dos coordenadores da EpS/ES “o MEC parece ter-se esquecido da ES”. Não obstante, foram realçadas as verbas disponibilizadas pelo MEC para a EpS/ES, através da Direção-Geral de Educação, as quais permitiram a aquisição de material para as atividades.

As maiores limitações apontadas pelos coordenadores da EpS/ES resultaram do pouco apoio do MEC, mas também das políticas educativas implementadas recentemente, tais como a redução do número de horas disponíveis para a formação de professores, a qual é exigida e necessária nesta área, e a redução de horas letivas, limitando o tempo dos professores para cumprir os conteúdos programáticos, não disponibilizando horas para a ES. Referiram, também, que o facto de os programas curriculares estarem desajustados, dificultando a integração dos objetivos da ES, e da desatualização da lei no que diz respeito à prossecução das finalidades da ES, comprometem a sua concretização (artigo 2.º da Portaria n.º 196-A/2010). Também a

falta de informação sobre as diferentes dimensões da sexualidade, por parte dos professores e pais, associando a ES somente à dimensão biológica da sexualidade, foi considerada um entrave, favorecendo a ideia de que é precoce falar de ES com jovens do 3º CEB. Foi ainda mencionado o facto de alguns professores considerarem os temas da ES de carácter privado, não devendo, por essa razão, ser abordados na Escola, reforçando a ideia de que a ES é, ainda, alvo de preconceitos e falta de informação. A pouca (ou nenhuma) participação e disponibilidade dos pais, os quais se demitem do seu papel e transferem para a Escola as responsabilidades de instruir e educar, foi referida como um obstáculo no percurso da ES. Estes resultados sugerem que a continuidade da ES em contexto escolar parece depender da motivação e vontade dos professores que consideram a ES fundamental para uma educação plena do aluno.

Tendo em conta os fatores considerados por cada AE no processo de implementação da ES²⁵, percebemos que nos AE situados em concelhos com menos residentes e, conseqüentemente, com menos alunos (AE 1 e 2), se observaram mais fatores em comum no processo de implementação da ES, sendo que seguiram mais fielmente as recomendações da lei que regula atualmente a ES em contexto escolar. Pelo contrário, os AE situados em concelhos com mais residentes e com mais alunos (AE 3 e 4) demonstraram, também, mais fatores em comum no processo de implementação da ES, mas maior distanciamento relativamente às recomendações da legislação em vigor.

Identificar os agentes que participaram no processo de implementação da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico

Para autores como Kirby, Laris, & Rolleri (2007) os projetos de ES devem estar de acordo com os valores da comunidade à qual se destinam, o que implica o envolvimento da comunidade na sua implementação e desenvolvimento, de forma a respeitar a diversidade dos seus valores e crenças, e a envolver os vários intervenientes (e.g., pais/família, pessoal docente e não docente, líderes comunitários e religiosos, alunos) (SIECUS, 2004, citado por Ribeiro, Pontes & Santos, 2013). No presente estudo, percebemos que a implementação da ES tem contado com a participação das direções do AE, dos docentes, nomeadamente, os de Ciências Naturais, dos coordenadores da EpS/ES, dos alunos, e de outros agentes educativos

²⁵ Anexo H

(Psicólogos, Enfermeiros, Assistentes Operacionais, etc). Contudo, a participação dos pais é quase inexistente, e parece estar restringida apenas ao conhecimento dos objetivos, atividades e conteúdos contemplados no projeto de ES de turma. À semelhança do que revelou o estudo de Caron, Knox, Rhoads, Aho, Tulman e Voloch (1993), foi referido pelos coordenadores da EpS/ES que muitos pais não se sentem à vontade para falar sobre sexualidade e que receiam não ter a informação apropriada. Acreditam ainda que, ao abordarem com os filhos a sua sexualidade, estarão a promover o início da sua atividade sexual mais cedo do que o esperado. Finger (2000) contraria esta ideia, referindo que os estudos realizados concluem que a ES retarda o começo da atividade sexual porque, quando bem informados, os educandos tendem a ponderar as suas atitudes e a fazer decisões acertadas sobre o seu comportamento sexual. Neste sentido, é fundamental que os pais participem nas diversas fases dos projetos de ES (Kirby, 2001; GTES, 2005).

Quanto à participação dos alunos, os resultados indicaram que estes têm sido consultados sobre os conteúdos que gostariam de ver abordados no projeto de ES de turma, que participaram nas atividades realizadas para comemorar as efemérides (e.g., dia dos namorados, dia mundial de luta contra a SIDA), e que alguns ajudaram a organizar e a dinamizar o GIAA. Foi também mencionado pelos participantes que, no geral, os alunos participaram com entusiasmo nas atividades realizadas nas sessões de ES, nomeadamente quando estas são dinamizadas por agentes externos. Contudo, importa reforçar a importância da participação dos jovens na organização, prossecução e avaliação da ES (WHO, 2010).

No presente estudo foi referido pelos coordenadores da EpS/ES que tem sido a disciplina de Ciências Naturais a intervir mais ativamente no projeto de ES de turma. Na opinião de vários coordenadores, tal pode acontecer por se acreditar, ainda, que os professores de Ciências Naturais são os mais capazes de abordar estes temas, ignorando-se o facto de que a ES não contempla apenas a dimensão biológica e científica, mas também a dimensão dos afetos, sentimentos, competências pessoais e sociais, a qual qualquer professor deveria estar habilitado a abordar. De acordo com Ramiro e colaboradores (2008), os professores de Ciências Naturais revelam mais conhecimentos e maior probabilidade de atribuir elevada importância aos vários temas da ES. No entanto, a concretização efetiva da ES implicaria que todos os professores oferecessem o seu contributo, para que todas as áreas do conhecimento

participassem no seu desenvolvimento, promovendo-se a ES de forma transversal (Precioso, 2004).

Também os coordenadores da EpS/ES têm participado ativamente na implementação e prossecução da ES dos AE estudados, tendo sido nomeados em todos os AE. Constatámos que, no geral, os professores-coordenadores têm formação inicial na área das Ciências, Matemática e Informática e formação específica na área da ES. Segundo o relatório do GTES (2007b), a formação nesta área não deve ser ignorada, sendo que os Centros de Formação de Escolas devem continuar a considerar a área de EpS como prioritária, disponibilizando módulos de formação contínua ao corpo docente da sua área. Percebemos também que este cargo não tem sido renovado com frequência, existindo professores a ocupá-lo há 18 anos consecutivos (desde a coordenação do antigo Projeto de Educação Sexual), visto que os professores de Ciências Naturais surgem, à partida, como candidatos mais motivados, pelo maior conhecimento dos aspetos biológicos do corpo humano. Assim sendo, os requisitos previstos na lei (artigo 7.º da Portaria n.º 196-A/2010) para a nomeação deste cargo não têm sido considerados. Entendemos que a rotatividade deste cargo torna-se pertinente devido à necessidade de renovar ideias e motivações, garantindo a efetiva implementação da ES (PROF 1, AE 2). Ainda a destacar que as equipas interdisciplinares (artigo 8.º da Lei n.º 60/2009) não foram constituídas nos AE 1, 3, 4 e 5, uma vez que partiu da direção do AE decidir o número de horas a reduzir na componente letiva de quem integra a equipa, sendo que nestes AE a redução não possibilitou a sua constituição. Relativamente a esta questão, os coordenadores da EpS/ES sugeriram que as direções dos AE sejam sensibilizadas para a importância da ES em contexto escolar e para os fatores que mais contribuem para o seu sucesso (AE 1 e 5).

A implementação da ES tem contado, ainda, com a colaboração de profissionais de saúde dos CSHs e de técnicos de ONGs, de Outros Organismos do Estado e de IESs, com os quais foram estabelecidas parcerias (previsto no artigo 9.º da Lei n.º 60/2009) para promoverem o atendimento aos alunos nos GIAAs e atividades com as turmas. Estas parcerias são indispensáveis para que os alunos e a comunidade educativa desenvolvam plenamente as suas potencialidades e adquiram competências de “saber ser” e “saber fazer” (Portaria n.º 196-A/2010).

Identificar a existência de Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno

O artigo 10.º da Lei n.º 60/2009 prevê a existência do GIAA no âmbito da EpS/ES, no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Constatou-se que dos seis AE apenas um (AE 6) não tem o GIAA a funcionar, encontrando-se em fase de implementação. Verificou-se que os GIAAs articularam a sua atividade com os CSHs, com ONGs e com outros Organismos do Estado, e que garantiram o horário estabelecido por lei (uma manhã e uma tarde por semana, pelo menos). No entanto, cumprir a lei não tem sido suficiente para alcançar o propósito do GIAA, o qual deve ser um espaço dos e para os alunos, organizado com a sua participação, devendo disponibilizar prontamente informação atualizada e métodos contraceptivos adequados. À exceção do AE 5, encontrou-se um espaço impessoal e pouco procurado pelos alunos, segundo as perceções da maioria dos coordenadores da EpS/ES. Os mesmos chamaram a atenção para o facto de o MEC não criar as condições necessárias para a viabilidade do GIAA, uma vez que os alunos não têm disponibilidade para o visitar por terem horários muito preenchidos (AE 1, 2, 3 e 4), e também por terem receio de serem rotulados por frequentarem o espaço, visto que existe alguma dificuldade em conseguir um espaço que garanta o anonimato (AE 1, 2 e 3). Os AE 4 e 5 foram os que garantiram e disponibilizaram mais recursos aos alunos e o AE 2 foi aquele que menos recursos garantiu e disponibilizou, tendo em conta que não tem um espaço em condições para o efeito. Apenas o AE 5 garantiu o acesso a métodos contraceptivos, sendo que os restantes coordenadores da EpS/ES alegaram não ter autorização para o fazer. Todavia, o número 8 do artigo 10.º da Lei n.º 60/2009 prevê que os GIAAs, articulados com os CSHs, assegurem aos alunos o acesso a métodos contraceptivos adequados. Num estudo recente à população portuguesa (Deco Proteste, citado por Ramiro e colaboradores, 2008), verificou-se que cerca de metade dos inquiridos concordou com a distribuição de preservativos em contexto escolar.

Considerações finais

O presente estudo permitiu perceber que a lei que estabelece o regime de aplicação da ES em contexto escolar (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010) está a ser cumprida no que respeita à sua integração no projeto educativo dos AE, na região sul do país. No que respeita à implementação da ES, percebemos que os AE situados em concelhos com menos residentes e, conseqüentemente, com menos alunos (AE 1 e

2), demonstraram mais fatores em comum no processo de implementação da ES, apresentando um percurso mais próximo das recomendações da lei que regula atualmente a ES em contexto escolar. Em particular, a disciplina de Ciências Naturais tem sido o espaço curricular onde temas da ES são abordados com mais frequência, sugerindo que a sua realização ao nível interdisciplinar e transversal não é, ainda, uma realidade constatada na prática. Os resultados deste estudo sugerem, ainda, que a continuação e o sucesso da ES em contexto escolar dependem da motivação e vontade dos professores que consideram importante abordar e integrar a ES nos conteúdos disciplinares, e que as limitações à sua prossecução passam pela falta de formação, de experiência e de à vontade dos docentes nesta área. Em termos da tutela, o MEC não tem tido um papel ativo na prossecução da ES, levando os professores a sentirem-se “cansados” e “sozinhos” neste percurso. Ainda assim, todos os coordenadores da EpS/ES acreditam na concretização efetiva da ES como uma educação transversal, indispensável ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Podemos concluir que é indispensável uma abordagem pedagógica realizada em contextos curriculares e extracurriculares, numa lógica interdisciplinar, privilegiando o espaço dos jovens, nomeadamente através do seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem (PES, APF & DGS, 1999). Acreditamos também que a abordagem a seguir no âmbito da ES deve ser holística e democrática, integrando as várias dimensões da sexualidade e promovendo a capacidade de escolha e decisão (Ramiro e colaboradores, 2008); sistemática, duradoura e não pontual, devendo iniciar-se antes de qualquer atividade sexual (Firestone, 1994).

Na mesma linha de pensamento de Ramiro, Reis, Matos, Diniz e Simões (2011), consideramos que a ES em contexto escolar passa por uma maior implicação das famílias na educação e relação com a escola, pelo aumento de competências dos professores, e pelo aumento de informação e de comportamentos preventivos dos pares.

Os nossos resultados levam-nos a concordar com López (1985), uma vez que ainda persistem vestígios de uma cultura que não encara a sexualidade como fonte de saúde, felicidade e prazer, dificultando o desenvolvimento de ações pedagógicas integradoras do tema. Além deste aspeto, muitos professores, educadores e pais não encaram a sexualidade como uma componente essencial da vida, acabando por transmitir, muitas vezes, a sua atitude negativa (López, 1985). Ainda assim, os participantes neste estudo continuam a investir na ES por reconhecerem a sua

importância na formação pessoal, social e cívica dos alunos, “promovendo o crescimento sadio, pleno e holístico do indivíduo” (PRF 2, AE 6).

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Branco, M. (1999). Metodologias em Educação Sexual nos Diferentes Graus de Ensino. *Revista Sexualidade e Planeamento Familiar*, 21/22, 29-34.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Caron, S., Knox, C., Rhoads, C., Aho, J., Tulman, K. & Voloch, M. (1993). Sexuality Education in the Workplace: Seminars for Parents. *Journal of Sex Education and Therapy*, 3, 200-211.
- Cortesão, I., Silva, M. & Torres, M. (1989). *Educação para uma Sexualidade Humanizada: Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diogo, A. (2011). *A Educação Sexual veiculada pelos Manuais Escolares – um contributo para a Prática Docente no 1º Ciclo* (Tese de Doutoramento). Recuperado em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/2119>.
- Finger, W. (2000). Sex Education Helps Prepare Young Adults. *Network*, 3, 10-15.
- Firestone, W. (1994). The content and context of sexuality education: An exploratory study in one state. *Family Planning Perspectives*, 26(3), 125-131.
- Frade, A., Alverca, C., Marques, A. M. & Vilar, D. (2006). *Educação Sexual na Escola – Guia para Professores, Formadores e Educadores* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Educação para a saúde: relatório preliminar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007a). *Relatório de Progresso*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007b). *Relatório final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Algarve*. Lisboa: autor.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Fam Plann Perspect*, 33, 276-281.
- Kirby, D., Laris, B. & Rolleri, L. (2007). Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *The Journal of Adolescent Health*, 40, 206–217.

- López, F. (1985). *Principios Básicos de la Educación Sexual*. Instituto de Ciencias de la Educación. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. P. & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal – legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15(2), 335–355.
- Precioso, J. (2004). A Educação para a Saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer. *O Professor*, 58(III), 17-24.
- Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento da Família & Direção-Geral da Saúde (1999). *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em meio escolar: contributos das equipas do projecto*. Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde; Associação para o Planeamento da Família & Direção-Geral da Saúde.
- R Development Core Team (2013). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Ramiro, L., Matos, M. G. & Vilar, D. (2008). Factores de sucesso da Educação Sexual em meio escolar. *Educação Sexual em Rede*, 3, 8-13.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., Diniz, J. & Simões, C. (2011). Educação Sexual, conhecimentos, crenças. Atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29(1), 11-21.
- Reis, M. H. (2004). Os professores com actores da implementação da Educação Sexual nas escolas: a experiências portuguesa. *Revista Eletrónica da Ciências da Educação*, 3(2), s/p.
- Ribeiro, J., Pontes, A. & Santos, L. (2013). Conceção e implementação de um projeto de educação sexual na turma : legislação vs literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 179–198.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). International Guidelines on Sexuality Education: an evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education. Disponível 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.
- World Health Organization (WHO) (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe - A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education.

Legislação

- Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 - Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar. *Diário da República*, n.º 151, Série I, de 6 de agosto.
- Assembleia da República (1984). Lei n.º 3/84 - Educação Sexual e Planeamento Familiar. *Diário de República*, n.º 71, Série I-A, de 24 de março.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 - Estabelece a eliminação da disciplina Formação Cívica. *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 5 de julho.
- Ministério da Educação (2011). Decreto-Lei n.º 50/2011 - Estabelece a eliminação da disciplina Área de projecto. *Diário da República*, n.º 70, Série I, de 8 de abril.

Ministérios da Saúde e da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010 - Regulamenta a Lei n.º 60/2009. *Diário da República*, n.º 69, Série I, de 9 de abril.

Ministério da Educação (2000). Decreto-Lei n.º 259/2000 - Regulamenta a Lei n.º 120/99 de 11 de agosto (reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva). *Diário da República*, n.º 240, Série I-A, de 17 de outubro.

Capítulo III » Avaliação da dinamização da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico - perceções de professores e alunos

Paulos, L.¹, Valadas, S. T.².

¹ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal.
Email: lilianasspaulos@gmail.com

² Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO),
Universidade do Algarve, Portugal.

Resumo

A adolescência é uma etapa fundamental na aquisição e consolidação de estilos de vida saudáveis, justificando a necessidade de operar ao nível da Educação Sexual (ES) formal. O estudo insere-se no paradigma qualitativo, tendo como principal objetivo avaliar a dinamização da ES no 3º ciclo do ensino básico (CEB), na região do Algarve. Foram aplicados dois inquéritos por questionário, o primeiro a 346 alunos do 10º ano, e o segundo a 55 professores do 3º CEB de seis agrupamentos de escolas (AE). O estudo permitiu concluir que têm sido os professores de Ciências Naturais os que mais têm dinamizado a ES, que apenas metade da amostra dos professores tem formação específica na área da ES e que poucos concluíram formação especializada/pós-graduação. Os professores têm recorrido a técnicas participativas para dinamizar a ES, mas o trabalho tem sido baseado, sobretudo, no diálogo professor/aluno. Globalmente, os alunos reconheceram a importância da ES para aumentar os conhecimentos e esclarecer dúvidas, sem se verificar, no entanto, uma ligação à dimensão afetiva e social da sexualidade. As perceções dos alunos face aos conteúdos abordados não correspondem aos conteúdos mencionados pelos professores no que se refere ao trabalho dos afetos e ao treino de competências, sendo que a prevenção da gravidez e das infeções sexualmente transmissíveis continuam a merecer maior destaque por parte dos professores. Os resultados evidenciaram, ainda, que é o grupo de pares que desempenha o papel mais importante na ES dos alunos inquiridos.

Palavras-chave: educação sexual, dinamização, escola, adolescência, professores, formação.

Abstract

Adolescence is a fundamental developing stage for the acquisition and consolidation of an healthy lifestyle. Thus there is the need to tutor Sexual Education (SE) during this fundamental period at the formal level. The present study was performed under the qualitative paradigm, with the main objective of evaluating how SE is currently carried out in the 3rd basic education, in the south of Portugal. We conducted two surveys (questionnaires), the first to 346 students of the 10th grade, and the second to 55 teachers. Our results showed that the teachers of Natural Sciences are those how tutor most SE, that only half of the teachers had specialized training in SE, and a few

of them got postgraduate training. In general, teachers hold on to participatory techniques to tutor SE, however most of the process is based on teacher-student debate. Students recognized the importance of SE to augment their knowledge and to clarify doubts; yet, no link to the affective and relational dimensions of sexuality was verified. The students perception to the subjects lectured did not matched those mentioned by the teachers, particularly regarding affections and social-skill training. The prevention of unwanted pregnancy and sexual transmitted infections seem to be the subjects that teachers merit most. Our results also showed that among the interviewed students, classmates have the most important role in SE.

Keywords: sexual education, execution, school, adolescents, teachers, training.

Introdução

A adolescência é uma etapa fundamental na aquisição e consolidação de estilos de vida saudáveis, dependendo das escolhas efetuadas pelos jovens (Ferreira & Torgal, 2011). Apesar de se constatar uma tendência de diminuição da taxa de fecundidade na adolescência²⁶ (Instituto Nacional de Estatística - INE, 2011), e do número total de casos de infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH) terem vindo a diminuir de forma consistente, é essencial promover a continuidade dos programas de ES e o reforço das medidas de prevenção dirigidas aos jovens (Departamento de Doenças Infecciosas - DDI; Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica - URVE & Núcleo de Vigilância Laboratorial de Doenças Infecciosas - NVLDI, 2013). É neste contexto que a ES se reveste de uma importância particular, justificando a necessidade de operar ao nível da ES formal (Leitão, 1990).

Educar para a sexualidade pressupõe, para além de promover a informação necessária, criar oportunidades de compreensão da dimensão afetiva da sexualidade, ajudando a compreender as emoções, os sentimentos e as decisões envolvidos no comportamento sexual (Grupo de Trabalho de Educação Sexual - GTES, 2005). A ES é, sobretudo, um processo progressivo de orientação e formação, que visa promover atitudes e valores, permitindo a socialização do indivíduo (Leitão, 1990).

De acordo com Ramiro, Matos e Vilar (2008), apenas uma abordagem holística e democrática da sexualidade, direcionada para as necessidades previamente identificadas na fase inicial de implementação de um projeto de ES, pode contribuir

²⁶ Mulheres com idade <=19 anos (INE, 2011).

para o desenvolvimento de indivíduos sadios e responsáveis e, conseqüentemente, promover comportamentos saudáveis. Para tal, a ES deve seguir e atender um conjunto de valores que respeite os valores pessoais, familiares e culturais (Ministério da Educação - ME, Ministério da Saúde - MS & Associação para o Planeamento da Família - APF, 2000).

Tendo em conta que o aluno é o principal agente da sua aprendizagem, capaz de construir o seu próprio conhecimento, e que o adulto deve apoiar e acompanhar o aluno neste processo de construção (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2006; Bucharest Communiqué, 2012), a ES deve basear-se em metodologias de ensino/aprendizagem de caráter participativo, as quais se expressam na utilização de várias técnicas²⁷, centradas nos interesses do aluno. Também o professor desempenha um papel crucial neste processo, sobretudo quando a ES requer conhecimentos específicos, sensibilidade e bom senso (Bowden, Lanning, Pippin & Tanner, 2003; López, 1990; Vilar, 2003; Conselho Nacional de Educação, 2005).

Em Portugal, a ES é obrigatória desde 2009, nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, tendo sido integrada na Educação para a Saúde (EpS) e aplicada de forma a respeitar a transversalidade inerente às várias disciplinas (Portaria n.º 196-A/2010; Lei n.º 60/2009). Os estudos realizados na última década sobre a ES enquadram-se, maioritariamente, na área da Psicologia, abordando os comportamentos e atitudes dos alunos (e.g., Ferreira & Torgal, 2011; Ramiro, Reis, Matos, Diniz & Simões, 2011; Rosa & Marques, 2012) e as perceções dos professores face à ES (e.g., Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008). Assim, pareceu-nos pertinente avaliar de que forma a ES tem sido dinamizada e caracterizar a formação e a experiência dos professores responsáveis.

Neste estudo, centrámo-nos em AE em municípios com número variável de residentes, de forma a abarcar diferentes realidades educativas. Como objetivos, pretendemos avaliar de que forma a ES tem sido dinamizada no 3º CEB, tentando identificar as técnicas e os materiais utilizados, e os conteúdos abordados pelos professores, e compreender as perceções dos alunos face à ES recebida e às estruturas de apoio disponíveis; caracterizar a formação académica e específica na área da ES, a experiência e a motivação dos professores que dinamizaram a ES no 3º CEB; e

²⁷ Trabalho de pesquisa, dinâmicas de grupo, tempestade de ideias, role-play ou dramatizações, resolução de problemas, jogos de clarificação de valores, visitas externas, produção de cartazes, caixa de perguntas, exploração de vídeos e outros meios audiovisuais, fichas, etc. (Frade e colaboradores, 2006)

analisar a importância que os alunos atribuem à ES na aquisição de comportamentos sexuais adequados.

Método

Tendo em conta os objetivos apresentados e a natureza dos fenómenos, o presente estudo insere-se no paradigma qualitativo. Pelas suas particularidades, optámos por realizar um estudo de caso, de natureza exploratória, com recurso a técnicas quantitativas (questionários a professores e alunos).

Participantes

Tendo em conta que os jovens do 3º CEB têm entre 12 e 14 anos, fase em que se inicia a organização sexual definitiva (Bekaert, 2005), considerámos pertinente que o nosso estudo contemplasse os alunos deste ciclo de ensino. Para o efeito, optámos pelo método de amostragem probabilística, sendo que os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente, constituindo-se amostras estratificadas (Coutinho, 2011). O estudo foi realizado na região do Algarve, a qual assume um perfil que é representativo, em termos globais, do padrão nacional (INE, 2012), incluindo-se seis AE (Loulé, Faro, Portimão, Albufeira, Lagoa e São Brás de Alportel), tendo em conta a existência do 3º CEB e do ensino secundário²⁸.

O estudo integrou duas amostras, sendo a primeira constituída por 55 professores, dos 80 que foram inquiridos, uma vez que seleccionámos apenas os sujeitos que dinamizaram a ES no 3º CEB. No total, oito sujeitos são do sexo masculino e 47 são do sexo feminino, sendo a média de idades de 43 anos ($DP = 4,14$) e de 42,32 anos ($DP = 6,16$), respetivamente. Quanto aos anos de serviço, a média total é de 18,63 anos ($DP = 5,3$).

A segunda amostra foi constituída por 346 alunos, dos 463 inquiridos, uma vez que seleccionámos apenas os alunos do 10º ano que frequentaram as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos (EB 2,3) pertencentes aos AE do estudo, e que não ficaram retidos no 10º ano. No total, 214 sujeitos são do sexo feminino e 132 são do sexo masculino, 310 alunos são de nacionalidade portuguesa e 36 de nacionalidade estrangeira, e 81 alunos ficaram retidos, pelo menos, um ano, sendo que os AE 1 e 2 detêm as maiores

²⁸ Para estudarmos o impacto da implementação da ES no 3º CEB, tivemos que recolher dados junto dos professores do 3º CEB e dos alunos que já terminaram esse ciclo de ensino, sendo, portanto, alunos do ensino secundário.

percentagens de retenção²⁹. A média de idades foi de 15,47 anos ($DP = 0,72$) para os alunos do sexo feminino e de 15,93 anos ($DP = 0,99$) para os alunos do sexo masculino.

Instrumentos

Num primeiro momento, foi construído um inquérito por questionário, que designámos “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – formação e experiência dos professores”, aplicado a professores do 3º CEB. Foi nossa intenção caracterizar a sua formação académica inicial e especializada, bem como a formação e experiência na área da ES. Este instrumento foi construído com base no questionário elaborado e validado por Reis e Vilar (2002), “Questionário de Avaliação de Atitudes de Professores face à Educação Sexual (QAAPES)”, e foram consideradas as questões relativas à formação académica dos professores, formação e experiência em ES, e dinamização da ES. As questões foram adaptadas, não tendo sido utilizadas as escalas originais.

O questionário integrava quatro secções: 1) caracterização sociodemográfica dos professores; 2) formação académica dos professores; 3) formação na área da ES; e 4) experiência na dinamização da ES no 3º CEB. As perguntas eram fechadas, de sinalização, de escolha múltipla e de posicionamento, utilizando-se, para resposta, duas escalas de Likert (1 = de difícil acesso a 3 = de fácil acesso; e 1 = nada motivado a 5 = muito motivado). Depois de construída a primeira versão do instrumento, foi realizado o pré-teste com uma amostra de 34 professores do 3º CEB, sendo que oito lecionavam em escolas da região de Lisboa e 26 em escolas da região do Algarve. Nenhum destes participantes pertencia à amostra final do presente estudo.

Num segundo momento, construímos o inquérito por questionário, que designámos “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – conhecimentos e comportamentos dos alunos”, destinado a alunos. Esta medida foi aplicada a alunos que frequentavam o 10º ano, com o objetivo de perceber a importância que atribuem à ES na aquisição de comportamentos sexuais adequados e conhecer as suas perceções face à ES recebida no 3ª CEB.

O questionário teve por base outros instrumentos - “Comportamento e Saúde em jovens em idade escolar”, (Matos, Simões, Tomé, Gaspar, Camacho, Diniz &

²⁹ Importa referir que nos AE 1 e 2 aplicámos o questionário, também, a alunos do ensino profissional.

Equipa do Projeto Aventura Social, 2010); “Questionário Online sobre Sexualidade nos Jovens” (Matos, Ramiro, Reis & Equipa do Projeto Aventura Social, 2013), adaptados do estudo internacional “Health Behavior in School-aged Children” (HBSC)³⁰. Foram consideradas as questões relativas a comportamentos sexuais, educação sexual, conhecimentos, crenças e atitudes face ao VIH/SIDA, adaptando as perguntas que poderiam responder aos nossos objetivos, sem utilizarmos, contudo, as escalas originais. O questionário original do presente estudo integrava três secções (para o presente estudo considerámos apenas as duas primeiras secções), que avaliavam as seguintes dimensões: 1) caracterização socioeconómica dos alunos; 2) importância da ES em contexto escolar; e 3) conhecimentos face à ES. O questionário incluiu perguntas fechadas, de sinalização, de escolha múltipla e de posicionamento, utilizando-se, para resposta, duas escalas de Likert (1 = nenhuma a 3 = duas vezes por semana; e 1 = raramente a 5 = muitas vezes).

Depois de construída a primeira versão, realizámos o pré-teste com 45 jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade, que frequentavam o 10º ano de escolaridade, numa escola secundária da região do Algarve, sendo que nenhum sujeito pertenceu à amostra final do estudo.

Os instrumentos de recolha de dados foram aprovados pela Direção-Geral de Educação para aplicação em meio escolar, com o número de registo 0396900001, depois de registados na plataforma online do Ministério da Educação e Ciência (MEC) – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

Procedimentos de recolha e análise de dados

A recolha dos dados foi efetuada entre fevereiro e maio de 2014. Os questionários aos professores foram aplicados pela investigadora, individualmente, e os questionários aos alunos foram de aplicação coletiva pela investigadora (AE 5) ou pelos professores (AE 1, 2, 3, 4 e 6) [decisão que coube ao(à) diretor(a) do AE].

Todos os testes estatísticos foram efetuados com recurso ao *software R* (R Development Core Team, 2013), com o pacote *gdata*, sendo o nível de significância adotado de 0.05. Foram calculadas médias e o desvio padrão, bem como

³⁰ O “Health Behavior in School-aged Children” (HBSC) é um estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde (OMS), realizado de 4 em 4 anos por uma rede europeia de profissionais ligados à saúde e educação, que pretende estudar os estilos de vida dos adolescentes e os seus comportamentos nos vários cenários das suas vidas (Currie, Samdal, Boyce & Smith, citado por Matos e colaboradores, 2013).

percentagens. Tendo em conta o número de participantes e o facto de a distribuição dos dados não ser normal, foram realizados testes não paramétricos de variância (*Kruskal-wallis*) para perceber se existiam diferenças por AE (1) no número de professores com formação especializada/pós-graduação e com formação específica na área da ES; (2) na média de anos de experiência dos professores na dinamização da ES; (3) na motivação dos professores para dinamizarem a ES; (4) no acesso aos materiais didáticos; (5) no número de alunos que receberam ES no 3º CEB; (6) na frequência com que os professores abordaram temas no âmbito da ES; (7) no número de alunos que sabiam da existência do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA) e do número de alunos que o visitaram; e (8) na média de frequência do GIAA. Ainda de referir que, apesar de terem sido identificadas 15 nacionalidades diferentes na amostra dos alunos, optámos por criar dois grupos distintos: nacionalidade portuguesa e nacionalidade estrangeira.

Resultados

Técnicas e materiais utilizados, e conteúdos abordados pelos professores na dinamização da educação sexual no 3º ciclo do ensino básico

Os resultados do estudo demonstraram que as técnicas mais utilizadas pelos professores na dinamização da ES no 3º CEB foram o esclarecimento de dúvidas (n=46), os debates (n=39) e a visualização de filmes/documentários (n=35). Das menos utilizadas destacaram-se as apresentações orais (n=14), as fichas de trabalho (n=15), o *role-play*/dramatizações (n=9), as peças de teatro (n=8), e os barómetros (n=1). O recurso a agentes externos constituiu também uma forma de abordar temas nesta área (n=20) (Figura 1).

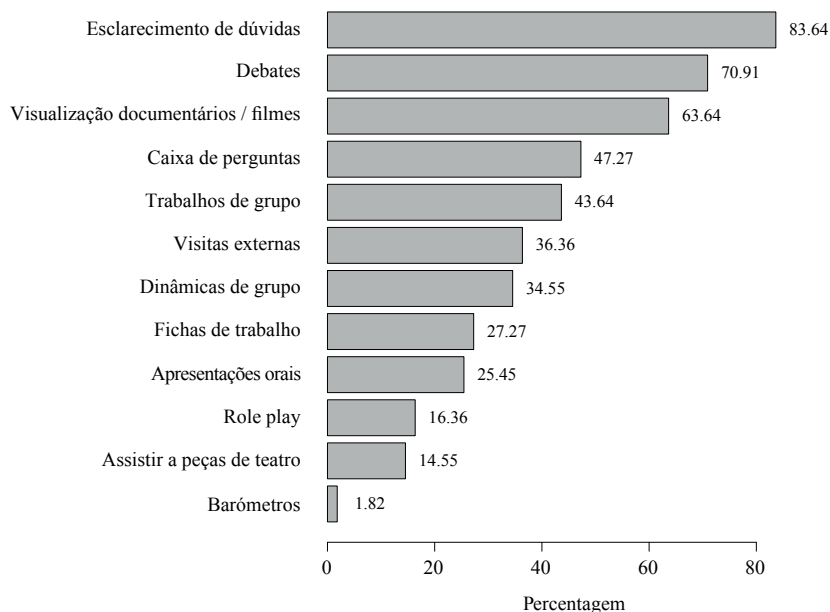


Figura 1. Técnicas utilizadas pelos professores na dinamização da educação sexual, no 3º ciclo do ensino básico

Dos professores que dinamizaram a ES, verificou-se que 83,64% (n=46) recorreu a materiais didáticos, sendo que os mais utilizados foram os vídeos e filmes (67,27%) e os *kits* de demonstração (56,36%). Seguiram-se as fichas (47,27%), os artigos científicos (36,36%) e os livros científicos (32,72%). Os menos utilizados foram a consulta de blogues (10,91%) e o recurso a jogos de tabuleiro (7,27%). As entidades que mais cederam materiais didáticos foram a Escola/AE (65,45%) e o Gabinete de Educação para a Saúde (60%). Seguiram-se o Centro de Saúde (30,91%), o Ministério da Saúde (23,64%), as Organizações Não Governamentais (7,27%) e o Ministério da Educação e Ciência (5,45%).

O acesso aos materiais didáticos foi considerado razoável por 65,22% dos professores (n=30), de fácil acesso por 30,43% (n=14) e de difícil acesso por 6,52% (n=3), não se observando diferenças significativas por AE ($X^2 = 5.555$; g.l. = 5, $p = 0.352$).

Os conteúdos mais abordados pelos professores foram as ISTs (n=46), os afetos (n=44), o VIH/SIDA (n=41) e os métodos contraceptivos (n=41); dos menos abordados destacaram-se a prevenção de aproximações abusivas (n=18), a gravidez na adolescência e o abuso sexual (n=16), a masturbação e a homossexualidade (n=11) (Figura 2).

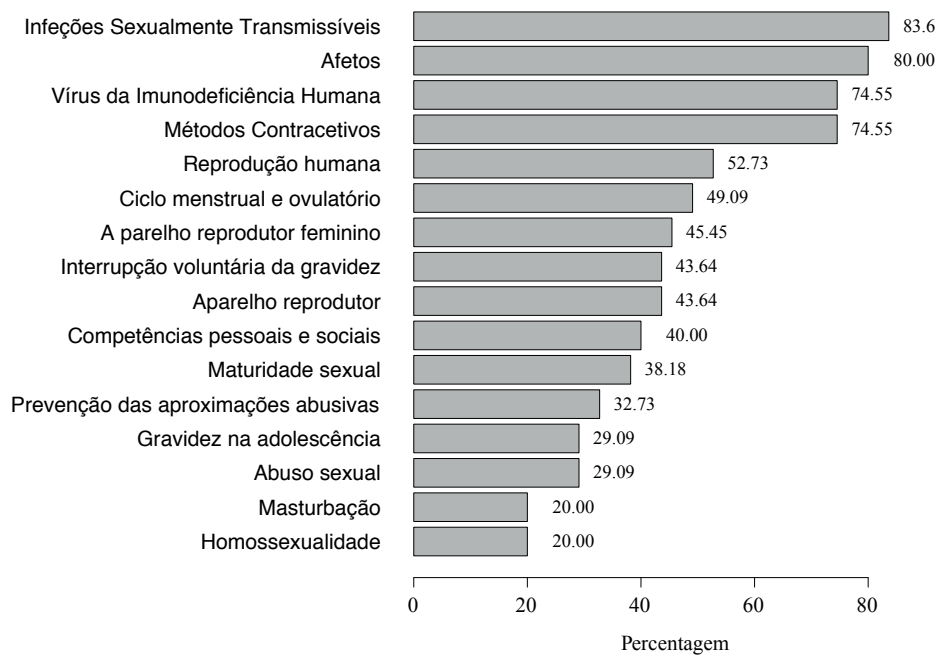


Figura 2. Conteúdos abordados pelos professores no âmbito da educação sexual, no 3º ciclo do ensino básico.

Perceções dos alunos sobre a educação sexual que receberam e sobre as estruturas de apoio disponíveis

Na amostra estudada, a quase totalidade dos alunos (95,66%) confirmou ter recebido informação sobre a ES no 3º CEB, não se verificando diferenças significativas nestas percentagens em função do AE ($X^2 = 4.574$, g.l. = 5, $p = 0.47$), sendo que 75,72% (n=195) recebeu ES no 9º ano, 72,54% (n=251) no 8º ano e 56,36% (n=262) no 7º ano. De acordo com os alunos, a média de frequência com que os professores abordaram a ES no 3º CEB foi de 2,26 valores ($DP = 1,12$), numa escala de 1 a 5, não se verificando diferenças significativas nas médias entre AE ($X^2 = 2.409$; g.l. = 5; $p = 0.7902$). A disciplina de Ciências Naturais foi considerada por 68,21% (n=236) dos alunos como sendo o espaço curricular em que foram abordados mais vezes temas no âmbito da ES. As disciplinas de Educação Moral e Religiosa foram mencionadas por 10,69% dos alunos (n=37), Formação Cívica por 8,38% (n=29), Português por 6,65% (n=23) e Geografia por 5,2% (n=18).

De acordo com os alunos, os conteúdos mais abordados pelos professores foram os métodos contracetivos (n=306), as ISTs (n=305) e o VIH/SIDA (n=294), os aparelhos reprodutores feminino e masculino (n=282), o ciclo menstrual e ovulatório (n=258) e a reprodução humana (n=257); dos temas menos abordados destacaram-se

os afetos (n=116), a masturbação (n=100), a homossexualidade (n=86), as competências pessoais e sociais (n=74) e a prevenção de aproximações abusivas (n=51) (Figura 3).

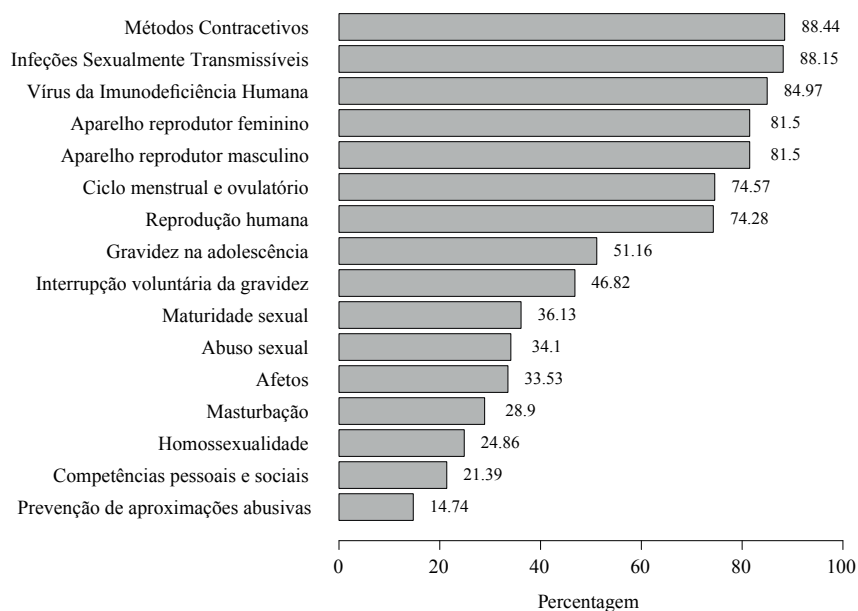


Figura 3. Temas abordados pelos professores no âmbito da educação sexual, no 3º ciclo do ensino básico, segundo as percepções dos alunos.

Dos alunos inquiridos apenas metade (n=174) sabia da existência do GIAA na EB 2,3 que frequentou no 3º CEB. Os resultados da análise estatística demonstraram que estas diferenças são significativas ($X^2 = 34.528$; g.l. = 5, $p = 1,7 \times 10^{-6}$), sendo que nos AE 2 e 4 os alunos que sabiam da sua existência representaram 70,97% (n=44) e 62,12% (n=41) da amostra, respetivamente; enquanto que nos AE 1 e 3 apenas 21,67% (n=13) e 38,46% (n=20) dos alunos, respetivamente, sabiam da sua existência. Dos alunos que sabiam da existência do GIAA, apenas 7,47% (n=13) o visitou, sendo que a média de frequência foi de 1,21 valores ($DP = 0,58$) (uma vez por semana). Não se observaram diferenças significativas nas percentagens de alunos que visitaram o GIAA entre AE ($X^2 = 4.024$; g.l.= 5; $p = 0.546$) nem nas médias de frequência ($X^2 = 5.423$; g.l. = 5; $p = 0.367$). Os motivos apontados para aqueles que visitaram o GIAA passaram pelo esclarecimento de dúvidas (50%), para ter acesso a métodos contraceptivos e para pesquisar sobre temas relacionados com a ES (14,28%).

Formação, experiência e motivação dos professores que dinamizaram a educação sexual no 3º ciclo do ensino básico

Os professores que dinamizaram ou abordaram temas no âmbito da ES dividem-se, maioritariamente, pela área da Educação (50,91%) (n=28) e pela de Ciências, Matemática e Informática (30,91%) (n=17), seguindo-se a área das Ciências Sociais (14,55%) (n=8), e, finalmente, as áreas de Artes e Humanidades (7,27%) (n=4) e de Agricultura (1,82%) (n=1). Verificou-se que apenas 27,27% (n=15) concluiu formação especializada/pós-graduação, não se observando diferenças significativas no número de professores com formação especializada em função do AE a que pertenciam ($X^2 = 5,331$; g.l. = 5; $p = 0.377$). As áreas científicas com maior percentagem de professores são a de Ciências da Educação (53,33%) e a de Ciências da Especialidade (40%), seguindo-se as áreas de Formação Ética e Deontológica e de Práticas e Investigação Pedagógica e Didática nos diferentes domínios da docência (ambas com 6,68%). Os professores que dinamizaram a ES no 3º CEB são, maioritariamente, professores de Ciências Naturais (30,91%), seguindo-se os professores de Educação Física (12,73%), de Geografia (10,91%) e de Português (9,09%); os professores de Matemática e de História representaram 7,27% da amostra, TIC, Físico-Química e Inglês representaram 5,45%.

A média de anos de experiência dos professores que dinamizaram a ES é de 7,32 anos ($DP = 5,23$), com o máximo de 17 anos e o mínimo de um ano, não se observando diferenças significativas nas médias entre AE ($X^2 = 4.233$, g.l. = 5, $p = 0.516$).

Relativamente à formação acreditada na área da ES, 49,09% (n=27) dos professores que integraram a amostra tem formação acreditada, não se observando diferenças significativas no número de professores com formação acreditada entre AE ($X^2 = 4.542$; g.l. = 5, $p = 0.474$). Esta formação foi adquirida, sobretudo, através de ações de formação (47,27%) e de *workshops* (10,91%) promovidos pelos Centros de Formação de Escolas (85,19%) e por Organizações Não Governamentais (22,22%). Entre os professores sem formação acreditada, constatou-se que 96,43% (n=27) estava disponível e interessado em receber formação na área da ES.

Quanto à motivação, a generalidade dos professores demonstrou-se motivada (4 valores) para dinamizar a ES, não se observando diferenças significativas entre AE ($X^2 = 5.015$; g.l. = 5, $p = 0.414$) (Figura 4). Os professores que dinamizaram a ES justificaram-no por “fazer parte do projeto de ES de turma” (83,64%), porque estava

“relacionado com os conteúdos disciplinares da disciplina que leciona” (45,45%), por “iniciativa própria” (34,55%), por “sugestão dos alunos” (21,82%) e pela “necessidade pontual de algum aluno” (3,64%).

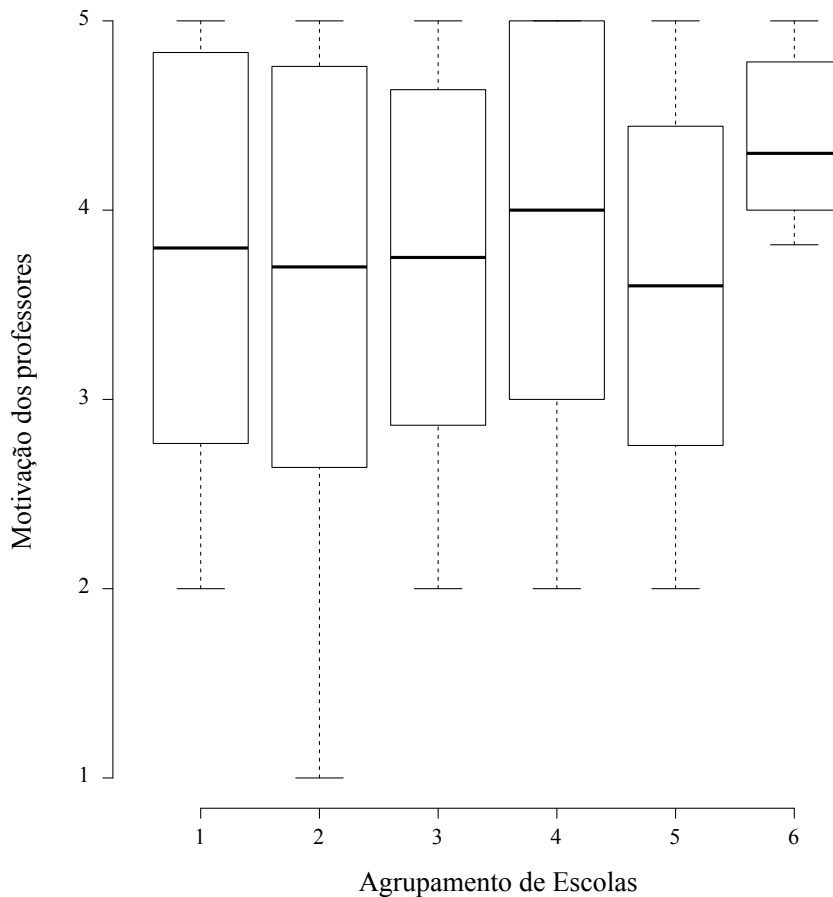


Figura 4. *Boxplot* que representa a média (linha negra), o desvio padrão (caixa fechada) e a dispersão de valores (intervalo definido pela linha a tracejado) da motivação dos professores para dinamizar a educação sexual por agrupamento de escolas.

Importância que os alunos atribuíram à educação sexual na aquisição de comportamentos sexuais adequados

Quando questionados sobre se concordam que se fale de ES na escola, 97,4% (n=337) dos alunos concordou, considerando que receber informação neste âmbito serve, essencialmente, para ter mais informação (84,39%) e para tirar dúvidas (77,75%), para prevenir as ISTs e uma gravidez não desejada (62,42%), para aprender a conhecer o próprio corpo (42,48%), para aprender a ter comportamentos sexuais adequados (41,04%), e para aprender a utilizar o preservativo (30,64%).

Os alunos inquiridos revelaram sentir-se mais à vontade para falar de ES com os amigos (73,41%), seguindo-se a mãe (38,72%) e o/a namorado/a (26,30%), os profissionais de saúde (Enfermeiro, Psicólogo, etc.) (17,92%), o pai (16,76%), os irmãos (15,61%), e, por último, os professores (13,29%). As fontes de informação mais expressivas foram os professores (54,91%), a Internet (55,49%) e os amigos (54,05%), seguindo-se os programas de televisão (42,77%), os folhetos (41,33%) e os pais (38,72%), os filmes (33,24%), os especialistas (27,75%) e o Centro de Saúde (21,39%), e, com menos de 20%, os irmãos (12,14%) e o GIAA (9,54%).

Discussão dos resultados

Avaliação da dinamização da ES no 3º CEB

A forma como se tem dinamizado a ES nos vários AE estudados revelou-se heterogénea no que se refere às técnicas utilizadas pelos professores. Apesar de, globalmente, os professores terem recorrido ao esclarecimento de dúvidas para abordar os conteúdos da ES, percebemos que recorreram, também, a debates e à visualização de filmes/documentários. Outras técnicas como o *role-play* ou dramatizações, as dinâmicas e os trabalhos de grupo foram remetidas para segundo plano, sendo que os trabalhos de pesquisa, a formação pelos pares e a resolução de problemas, defendidos por vários especialistas (Firestone, 1994; GTES, 2005; Frade e colaboradores, 2006; UNESCO, 2009;), não foram exploradas. Estas técnicas têm como objetivos a partilha de informação, a clarificação de valores e atitudes e o treino de competências específicas (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). Apesar de, no presente estudo, os professores recorrerem a técnicas participativas, parece-nos que o trabalho tem decorrido baseado, principalmente, no diálogo professor/aluno, recorrendo-se, sobretudo, a técnicas de partilha de informação e menos a técnicas de clarificação de valores e atitudes, e de treino de competências. Segundo Ramiro e colaboradores (2008) e Firestone (1994), os professores com menos formação e experiência têm tendência a utilizar técnicas mais centradas no professor, como a partilha de informação e o esclarecimento de dúvidas, acabando por reduzir o sucesso da ES. Ora, de acordo com alguns autores (GTES, 2005; Frade e colaboradores, 2006), a ES deve basear-se em técnicas que partam dos conhecimentos e interesses do aluno, devendo este ser o principal agente da sua aprendizagem, capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Percebemos que, no geral, os professores que dinamizaram a ES recorreram a materiais didáticos, os quais serviram de apoio às atividades desenvolvidas. Globalmente, os filmes/documentários e os *kits* de demonstração foram os mais requisitados. Pelas suas características, remetem para a utilização de técnicas menos participativas a não ser que, no caso dos filmes/documentários, exista um momento de debate e de reflexão no final, e, no caso dos *kits*, ocorra, por exemplo, a realização de trabalhos pelos alunos. Pelo contrário, o recurso a jogos de tabuleiro ou a consulta de blogues, foram estratégias pouco exploradas, apesar de remeterem para uma maior participação dos alunos na abordagem da ES. Visto que o acesso aos materiais foi considerado razoável, pela maioria dos professores, e fácil, para os restantes, e que, segundo Ogden e Harchen (1999), os alunos preferem uma abordagem da ES o mais interativa possível, entendemos que o professor deve explorar vários tipos de materiais, pensando nos interesses dos alunos e nos objetivos da ES.

Relativamente aos conteúdos abordados no âmbito da ES, percebemos que as ISTs, os métodos contraceptivos, o VIH/SIDA e a reprodução humana foram os mais falados quando comparados os resultados comuns a professores e a alunos. Tal pode ter ocorrido devido ao facto de estes conteúdos fazerem parte do programa curricular da disciplina de Ciências Naturais no 3º CEB, na qual a ES é abordada com mais regularidade. O trabalho dos afetos foi mencionado pela maioria dos professores, mas, curiosamente, foram poucos os alunos que o referiram. Verificou-se o mesmo relativamente ao trabalho de competências pessoais e sociais, o qual foi referenciado por quase metade dos professores, mas por menos de um quinto dos alunos. Apesar de as indicações na legislação apontarem para que os objetivos propostos contemplem múltiplas temáticas, os resultados do nosso estudo sugerem que as ISTs, VIH/SIDA, e métodos contraceptivos continuam a merecer maior destaque por parte dos professores. Tendo em conta os modelos de ES apresentados por Vaz, Vilar & Cardoso (1996), parece-nos que se tem seguido, maioritariamente, o modelo médico-preventivo, o qual visa a prevenção de comportamentos de risco. Neste contexto, a seleção dos temas a abordar pode estar relacionada com o conforto dos professores em abordar certos temas e não tanto com os interesses e necessidades dos alunos.

Tendo em conta as perceções dos alunos, os temas no âmbito da ES foram abordados no 3º CEB, verificando-se uma maior percentagem no 9º ano, provavelmente pelo facto de terem terminado este ano recentemente e, por isso, as aprendizagens estarem mais presentes. Contudo, os alunos consideraram que os temas

no âmbito da ES foram abordados poucas vezes pelos professores. A análise deste resultado deve ter em conta que se partiu das perceções dos alunos, verificando-se que, apesar da resposta mais frequente ter sido “poucas vezes”, houve na mesma turma alunos que consideraram que os professores abordaram “muitas vezes” temas de ES.

No que se refere às estruturas de apoio à EpS/ES, o artigo 10.º da Lei n.º 60/2009 prevê a existência do GIAA, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, o qual deve ser um espaço dos e para os alunos, organizado com a sua participação, devendo disponibilizar prontamente informação atualizada e métodos contracetivos adequados. Neste estudo, dos alunos inquiridos, apenas metade sabia da existência do GIAA na EB 2,3 que frequentou no 3º CEB, observando-se diferenças significativas em função do AE, o que nos leva a supor que este aspeto poderá depender do trabalho de divulgação e promoção realizado pelos coordenadores da EpS/ES e professores. Verificou-se que, globalmente, os alunos do AE 2 sabiam da existência do GIAA, o que não se passou nos AE 1 e 3. Contudo, o facto do GIAA ser divulgado e promovido, não parece ter influenciado a procura por parte dos alunos, uma vez que dos alunos que sabiam da sua existência, apenas 13 o visitaram, sem se constatarem hábitos de frequência. O facto de os alunos terem horários preenchidos e de alguma forma não quererem ser rotulados por frequentarem o espaço pode condicionar a procura do GIAA. Todavia, de acordo com o estudo de Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro e Leal (2014), a adesão dos alunos é classificada de “muito boa”, na perspetiva dos diretores do AE.

Caracterizar a formação académica e específica na área da educação sexual, a experiência e a motivação dos professores que dinamizaram a educação sexual no 3º ciclo do ensino básico

No presente estudo, os professores que constituem a amostra dividem-se, maioritariamente, pela área científica de Educação e pela de Ciências, Matemática e Informática, no que se refere à formação académica inicial. Percebemos que têm sido os professores de Ciências Naturais os que mais participaram na dinamização da ES, resultados reforçados pelos dos alunos, os quais identificaram a disciplina de Ciências Naturais como sendo o espaço curricular onde temas da ES são abordados com mais frequência. De acordo com Ramiro e Matos (2008), os professores desta disciplina

revelam mais conhecimentos e maior probabilidade de atribuir elevada importância aos vários temas da ES.

Os resultados do nosso estudo demonstraram que o número de professores que terminou formação especializada/pós-graduação é reduzido. De acordo com Ramiro e Matos (2008), a formação inicial parece ser redutora em relação à diversidade de áreas do conhecimento humano que a ES abrange, sendo, por isso, essencial a formação complementar. Acresce o facto de ser também pela formação complementar que os professores podem ultrapassar as dificuldades sentidas no âmbito da dinamização da ES (GTES, 2005; 2007a; Ramiro & Matos, 2008).

Relativamente à formação acreditada na área da ES, o estudo revelou que apenas metade da amostra frequentou ações de formação/*workshops*, sendo que, globalmente, aqueles que não têm formação se mostraram interessados em receber. Não obstante, é de salientar a evolução positiva da formação nesta área, quer em relação a estudos mais antigos (Sampaio, citado por Macário, 2011), quer a outros mais recentes (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008). Apesar de os professores não precisarem de ser peritos para promover a ES, é fundamental que estejam devidamente informados (Myles, Gale, Szirom, Davison & Dyson, citados por Diogo, 2011), uma vez que os seus conhecimentos na área da sexualidade são um pré-requisito para o sucesso da ES (Zapiain, 2003). Também o facto de os professores frequentarem ações de formação nesta área favorece atitudes mais positivas e aumenta a importância dada ao tema (Ramiro & Matos, 2008). Ainda relativamente a esta dimensão de análise, no nosso estudo, os professores têm, em média, sete anos de experiência, existindo professores com muitos anos de experiência (17 anos) e professores que estão agora a começar a dar os primeiros passos nesta área (um ano). De acordo com Reis (2004), à semelhança da formação, a experiência é igualmente importante, não podendo ser dissociada das atitudes do professor (Reis, 2004). Sobre este aspeto, López (1990) defendeu que “todo o acto de educação intencional, consciente e sistemático é sempre acompanhado de numerosos conteúdos não intencionais que podem ter grande influência educativa (posturas, gestos, expressões, etc.)” (p. 51). Afinal, “todo o educador transmite não apenas o que sabe, mas aquilo que pensa, aquilo que é e o mundo em que vive” (Benavente, 1995, p. 7). Assim, a responsabilidade do professor é amplificada pela capacidade de influenciar as atitudes

e os comportamentos dos jovens, tornando-se crucial a adequação entre as afirmações que faz e as suas atitudes (Ramiro e colaboradores, 2008).

Os resultados deste estudo demonstraram que, no geral, os professores inquiridos se sentem motivados para abordar temas no âmbito da ES. Globalmente, referiram que dinamizaram a ES porque fazia parte do projeto de ES de turma, e quase metade dos professores reconheceu que os objetivos da ES estão relacionados com os conteúdos da(s) disciplina(s) que lecionam. Este reconhecimento é crucial para desenvolver uma atitude favorável (não conservadora) em relação à ES, levando o professor a atribuir-lhe mais importância e, conseqüentemente, a facilitar a sua implementação (Ramiro e colaboradores, 2008). Segundo Fisher, Byrne, White e Kelley (1988) quanto mais favorável for a atitude do professor em relação à ES, mais importância atribuirá ao tema e maior motivação terá para adquirir conhecimentos e para a lecionar.

Perceber qual é a importância que os alunos atribuem à educação sexual na aquisição de comportamentos sexuais adequados

Os resultados da investigação permitem afirmar que os alunos defendem que a ES deve ser abordada na Escola. Percebemos que, para os alunos, receber informação neste âmbito serve, essencialmente, para ter mais informação, para tirar dúvidas e para prevenir as ISTs e uma gravidez não desejada, não se verificando, no entanto, o reconhecimento das dimensões afetiva e social da sexualidade. É neste contexto que a ES deve facultar aos jovens, para além da informação necessária, a oportunidade de compreender a dimensão afetiva da sexualidade, ajudando-os a compreender as emoções, os sentimentos e as decisões envolvidos no comportamento sexual (GTES, 2005).

No âmbito dos agentes educativos na área da sexualidade, os resultados deste estudo sugerem que, apesar de o professor, a par com o grupo de pares e a Internet, ter sido identificado como uma das principais fontes de conhecimento sobre sexualidade, a sua importância é secundarizada face ao grupo de pares, no que respeita ao seu papel na ES. Percebemos que, para a maioria dos inquiridos, são os amigos que têm o papel mais importante na sua ES (resultados obtidos também nos estudos de Dias & Rodrigues, 2009; Ramiro e colaboradores, 2011). Este resultado pode ser explicado, nas palavras de Sprinthall e Collins (1999), pelo facto de os pares, enquanto fontes de

informação, serem menos ameaçadores do que os adultos (professores ou pais), quanto se trata de um tema ao qual a sociedade associa elementos de culpa e de vergonha. Pela influência determinante do grupo de pares na atitude sexual do adolescente (Vilar, 1999), sugere-se que a intervenção se centre nos adolescentes e nos seus pares (Dias & Rodrigues, 2009).

Considerações finais

O presente estudo permitiu perceber que os professores que têm dinamizado a ES no 3º CEB têm formação académica inicial nas áreas científicas de Educação e de Ciências, Matemática e Informática, e que têm sido os professores de Ciências Naturais a participar mais ativamente na sua dinamização. A formação específica na área da ES fica, ainda, aquém do que se pretende ao nível da formação nesta área, apesar de existir vontade por parte dos professores sem formação em obtê-la, e foram poucos os professores que concluíram formação especializada/pós-graduação. Os professores reconheceram a ligação entre os objetivos da ES e os conteúdos disciplinares, e, no geral, demonstraram-se motivados para a lecionar, fatores que favorecem o desenvolvimento de atitudes positivas face à ES, permitindo-lhes desempenhar um papel proativo no desenvolvimento da ES.

Quanto à dinamização da ES no 3º CEB nos agrupamentos estudados, apesar de os professores inquiridos terem recorrido a técnicas participativas, parece-nos que o trabalho tem sido baseado, sobretudo, no diálogo professor/aluno, uma vez que as técnicas mais utilizadas nas sessões de ES foram, maioritariamente, as de partilha de informação e muito pouco as de clarificação de valores e atitudes, e de treino de competências. As características dos materiais didáticos utilizados remetem também para o recurso a técnicas menos participativas, sugerindo que a escolha dos materiais pode estar relacionada com o conforto dos professores em desenvolver certas atividades e não tanto com os objetivos da ES. Percebemos ainda que as perceções dos alunos face aos conteúdos abordados não corresponderam aos conteúdos mencionados pelos professores no que se refere ao trabalho dos afetos e ao treino de competências, os quais foram mencionados pelos professores como sendo conteúdos abordados frequentemente. A importância da ES formal foi reconhecida globalmente pelos alunos, principalmente no que se refere à aquisição de informação e ao esclarecimento de dúvidas, sem se verificar, no entanto, uma ligação à dimensão

afetiva e social da sexualidade. Apesar de se recomendar que a dinamização da ES deve ter em conta vários temas, os resultados do estudo sugerem que se tem seguido, maioritariamente, o modelo médico-preventivo, o qual visa a prevenção de comportamentos de risco, e que a seleção dos temas a abordar pode estar relacionada, mais uma vez, com o conforto dos professores em abordar certos temas e não tanto com os interesses e necessidades dos alunos.

Os resultados destes estudo sugerem que a prossecução da ES formal depende das convicções e do à vontade dos professores perante os temas da ES. Neste contexto, vários autores defendem que as atitudes mais positivas face à sexualidade estão relacionadas com a formação específica nesta área (Zapiain, 2003; Ramiro & Matos, 2008). Contudo, na mesma linha de pensamento de Reis e Vilar (2004), para que o professor se sinta motivado para levar a cabo um programa de ES que se deseja interdisciplinar é necessário considerar algumas variáveis, para além da formação: como arranjar o tempo, o espaço físico e as circunstâncias para pôr em prática um programa de ES desta natureza? Para além disto, e de acordo com Nóvoa (citado por Jesus, 2002), importa ter em conta que a realização da ES nas escolas de forma transversal pode aumentar a quantidade de tarefas exigidas ao docente na atualidade. Factos que nos levam a concordar com Sampaio (2002), quando referia que os obstáculos à ES surgem não tanto pela falta de vontade por parte dos professores em aderir a esta proposta, mas pela incapacidade de responder-lhe com segurança e qualidade.

Os resultados evidenciaram, ainda, que é o grupo de pares que desempenha o papel mais importante na ES dos alunos inquiridos. Neste contexto, surge a educação pelos pares através da qual os jovens passam a ser encarados como um importante parceiro e não apenas como um grupo-alvo (WHO, 2010). Sabe-se que, desde a década de 80, a educação pelos pares tem vindo a ser utilizada como estratégia de promoção e educação para a saúde, uma vez que a metodologia utilizada para transmitir a informação assenta na partilha horizontal, a qual tem a capacidade de induzir formas de pensar e de comportamentos, contribuindo para o processo educativo (ME e colaboradores, 2000). Todavia, importa referir que o grupo de pares não substitui os profissionais e técnicos desta área, mas pode constituir um importante recurso desde que devidamente formado e supervisionado (ME e colaboradores, 2000).

Para além da importância dos professores e do grupo de pares na ES dos jovens, revela-se fundamental a responsabilização e o comprometimento de outros agentes educativos, tais como os/a pais/família e os assistentes operacionais, alertando para o facto de que os professores não são agentes isolados neste desafio. Também a promoção de estruturas de apoio à EpS/ES, como o GIAA, revelam-se cruciais na dinamização da ES, uma vez que são espaços organizados com e para os alunos. Para além da divulgação deste espaço no seio da comunidade escolar, é necessário ter tempo e disponibilidade para pensá-lo e desenvolvê-lo com capacidade para responder prontamente às dúvidas dos alunos e fornecer informação atualizada na área da EpS/ES, garantindo as condições necessárias para que os alunos o frequentem.

Apesar das limitações decorrentes da própria amostra estudada, podemos afirmar que este estudo contribuiu, até certo ponto, para um conhecimento mais completo e contextualizado da forma como tem sido dinamizada a ES no 3º CEB na região do Algarve, permitindo-nos perceber as perceções dos alunos face a este processo e caracterizar a formação dos professores que a têm concretizado.

Referências bibliográficas

- Benavente, A. (Prefácio) (1995). In P. Sanders & L. Swinden (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer – Estratégias de Educação Sexual para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (7-9)*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Bekaert, S. (2005). *Adolescents and sex: the handbook for professionals working with young people*. Oxford: Radcliffe.
- Bowden, R. G., Lanning, B.A., Pippin, G. R. & Tanner, J. F. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence – only sex education curricula. *Education*, 123(4), 780-8.
- Bucharest Communiqué (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Disponível em: <http://www.ehea.info> (recuperado em novembro, 2012).
- Conselho Nacional de Educação (2005). Parecer n.º 6/2005. Diário da República, Série II, 2005-11-24.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- Departamento de Doenças Infecciosas, Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica & Núcleo de Vigilância Laboratorial de Doenças Infecciosas (2013). *Infeção VIH/SIDA: a situação em Portugal a 31 de dezembro de 2012*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.
- Dias, A. & Rodrigues, M. (2009). Adolescentes e sexualidade: Contributo da educação, da família e do grupo de pares adolescentes no desenvolvimento da sexualidade. *Revista Referência*, II(10), 15-22.

- Diogo, A. (2011). *A Educação Sexual veiculada pelos Manuais Escolares – um contributo para a Prática Docente no 1º Ciclo*. Tese de Doutoramento no ramo das Ciências da Educação, Especialidade em Didácticas. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. & Torgal, M. (2011). Estilos de vida na adolescência: comportamento sexual dos adolescentes portugueses. *Rev Esc Enferm USP*, 45(3), 589-95.
- Firestone, W. (1994). The content and context of sexuality education: An exploratory study in one state. *Family Planning Perspectives*, 26(3), 125-131.
- Fisher, W.A., Byrne, D., White, L.A. & Kelley, K.W. (1988). Erotophobia-erotophilia as a dimension of personality. *Journal Sex Research*, 25(1), 123-51.
- Frade, A., Alverca, C., Marques, A. M. & Vilar, D. (2006). *Educação Sexual na Escola – Guia para Professores, Formadores e Educadores* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Educação para a saúde: relatório preliminar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007a). *Relatório de Progresso*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007b). *Relatório final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011). *Anuário Estatístico de Portugal, 2011*. Lisboa: autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012). *Censos 2011, Resultados Definitivos – Região Algarve*. Lisboa: autor.
- Jesus, S. N. (2002). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Leitão, L. M. (1990) - Educação sexual nas Escolas. *Saúde e Escola*, 15, 4-9.
- López, F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidade Empresa.
- Macário, R. (2010). *Educação Sexual em contexto escolar: outro ano zero?!* (Dissertação de Mestrado). Recuperado em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1756/1/tese.pdf>.
- Matos, M. G., Ramiro, L., Reis, M. & Equipa do Projeto Aventura Social (2013). *Sexualidade dos Jovens Portugueses – Relatório do Estudo Online sobre Sexualidade nos Jovens*. Lisboa: ACS/FMH/UTL/CMDT/UNL.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. P. & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 335-355.
- Matos, M. G. (coord.), Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. A. & Equipa do Projecto Aventura Social (2010). *A saúde dos Adolescentes Portugueses – Relatório do Estudo HBSC 2010*. Lisboa: ACS/FMH/UTL/CMDT/UNL.
- Ministério da Educação, Ministério da Saúde & Associação para o Planeamento da Família (2000). *Educação sexual em meio escolar - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Saúde.
- 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.
- R Development Core Team (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.

- 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.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., Diniz, J. & Simões, C. (2011). Educação Sexual, conhecimentos, crenças. Atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29(1): 11-21.
- Reis, M. H. (2004). Os professores com actores da implementação da Educação Sexual nas escolas: a experiências portuguesa. *Revista Eletrónica da Ciências da Educação*, 3 (2), s/p.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 737-745.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2002). Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*. Londres: Routledge.
- Rosa, R. & Marques, A. (2012). Educação na Adolescência: meio rural versus meio urbano. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, 1, 83-90.
- Sampaio, M. (2002). A Escola, os Professores e a Educação Sexual. In *Educação Sexual no 1.º Ciclo – Um guia para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Sprinthall, N. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). International Guidelines on Sexuality Education: an evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf> (consultado em maio, 2014).
- Vaz, J. M.; Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vilar, D. (1999). Falar disso... contributos para compreender a comunicação sobre sexualidade entre progenitores e adolescentes. Tese de Doutoramento. Lisboa : Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa.
- Vilar, D. (2003). *Falar Disso: A Educação Sexual nas Famílias dos Adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- World health Organization (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe - A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education.
- Zapiain, J. (2003). A educação afectivo-sexual na escola. *Sex Planeam Fam*, 36, 33-8.

Legislação

- Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 - Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar. *Diário da República*, n.º 151, Série I, de 6 de agosto.
- Ministérios da Saúde e da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010 - Regulamenta a Lei n.º 60/2009. *Diário da República*, n.º 69, Série I, de 9 de abril.

Capítulo IV » Variáveis que explicam os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à educação sexual

Paulos, L.¹, Valadas, S. T.².

¹ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal.
Email: lilianasspaulos@gmail.com

² Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO),
Universidade do Algarve, Portugal.

Resumo

Tendo em conta que a atividade sexual é iniciada, normalmente, durante a adolescência, a Educação Sexual (ES) em contexto escolar tem o potencial de contribuir para o aumento dos conhecimentos e para a redução de comportamentos sexuais de risco. O presente estudo insere-se no paradigma quantitativo, seguindo-se o método correlacional, e pretendeu identificar as variáveis que melhor explicam os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES. Foram aplicados dois inquéritos por questionário, o primeiro a 346 alunos do 10º ano, e o segundo a 55 professores do 3º CEB, de agrupamentos de escolas da região sul de Portugal. Agruparam-se os alunos com respostas mais similares através da técnica *hierarchical clustering*, e para cada um dos grupos foi desenvolvido um índice de conhecimento por pergunta. Posteriormente, elaborou-se um modelo (*Recursive Partitioning for Classification*) de modo a identificar quais as variáveis responsáveis pelo agrupamento dos alunos. O estudo permitiu identificar três grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimentos: “bom”, “mediano” e “baixo”. A variável que melhor explicou a diferença entre os níveis de conhecimentos foi a idade, sendo que os alunos mais novos (<16 anos) são os que possuem mais conhecimentos. Também o facto de receberem ES através de professores com formação específica nesta área e através de professores com formação especializada/pós-graduação, explicou o facto de os alunos terem mais conhecimentos. Discutiu-se a possível influência de fatores desfavoráveis (e.g., baixa escolaridade dos pais, estatuto socioeconómico baixo, residir em zonas periféricas) aos quais os alunos mais velhos pudessem estar expostos, explicando o facto de terem ficado retidos e, por sua vez, o facto de terem apresentado menos conhecimentos. Discutiu-se, ainda, a importância do papel do professor e da sua formação, uma vez que o professor é o impulsionador de toda a orgânica ligada à promoção da ES em contexto escolar.

Palavras-chave: educação sexual, Escola, adolescentes, professores, formação, conhecimentos.

Abstract

Considering that sexual activity is generally initiated during adolescence, Sexual Education (SE) in schools has the potential to contribute to increase fundamental knowledge and reduce sexual risk behaviors. The present study was

performed under the quantitative paradigm, following the correlational method, in order to identify a set of variables that may explain the different levels of student's knowledge regarding SE. We conducted two surveys (questionnaires), the first to 346 students of the 10th grade, and the second to 55 teachers of the 3rd basic education, throughout different *Agrupamentos de escolas*³¹ in the south of Portugal. We used *hierarchical clustering* to group students with similar responses to the questionnaires, and for each single group, we developed an index of knowledge per question. Afterwards, we modeled which variables may explain the clustering of students using the method *Recursive Partitioning for Classification*. Our results allowed to identify 3 groups of students with different knowledge levels: “good”, “average” and “low”. The variable that best explained the clustering was age, with younger students (<16 years old) showing higher knowledge. Teachers receiving specialized training in SE and postgraduate training also allowed to explain the different levels of knowledge. We discussed the possible influence of a set of factors (e.g., the parents low education levels, low socio-economic status, living in rural or peripheral areas), that may negatively influence older students, which showed higher levels of retention and less knowledge regarding SE. We also stress the important role of specialized training for teachers, mostly because they are those how drive and promote SE in the school context.

Keywords: sexual education, school, adolescents, teachers, training, knowledge.

Introdução

A adolescência é uma fase que envolve grandes mudanças e transformações biopsicossociais (Osório, 1992), durante a qual, normalmente, a atividade sexual é iniciada (Avery & Lazdāne, 2010). Contudo, vários investigadores (Godeau, Nic Gabhainn, Vignes, Ross, Boyce & Todd, 2008; Mueller, Gavin & Kulkarni, 2008) consideram que a atividade sexual durante a adolescência é um comportamento de risco, visto que os adolescentes ainda estão num processo de maturação (física, emocional e cognitiva).

Vários estudos têm demonstrado que a ES pode contribuir para o aumento de conhecimentos, podendo retardar o início da atividade sexual (Kirby, 2002; Bennett &

³¹ In Portugal, *agrupamento de escolas* includes schools of different levels and stages of education

Assefi, 2005) e, também, o aumento do uso de preservativos entre os jovens sexualmente ativos, protegendo-os de infeções sexualmente transmissíveis (ISTs) e de uma gravidez indesejada (Joint United Nations Programme on HIV and AIDS - UNAIDS, 1997). Para a World Health Organization (WHO) (2011), intervir ao nível da ES representa uma oportunidade para lançar os alicerces da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes e para prepará-los a tomar decisões informadas e voluntárias. Uma vez que os comportamentos que podem levar às ISTs ou a uma gravidez não desejada começam na adolescência (Trani, Gnisci, Nobile & Angelillo, 2005), segundo a WHO (2011), a janela ideal para a formação dos indivíduos no âmbito da saúde sexual e reprodutiva situa-se entre os 10 e os 14 anos, ou seja, deve iniciar-se ainda no 2º ciclo do ensino básico (CEB) e continuar durante o 3º CEB.

Tendo em conta que, na maioria, os jovens passam muitos anos na Escola, antes e depois de iniciarem a sua vida sexual, a ES formal tem o potencial de reduzir os comportamentos sexuais de risco na adolescência (Kirby, Laris & Rolleri, 2007). Em Portugal, a ES em contexto escolar é obrigatória nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário desde 2009, tendo sido integrada na Educação para a Saúde (EpS) e aplicada de forma a respeitar a transversalidade inerente às várias disciplinas (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010). Tem 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 letivo (Portaria n.º 196-A/2010).

Nas últimas décadas, os estudos realizados, em Portugal e na Europa, incidiram, maioritariamente, na avaliação dos conhecimentos, comportamentos e crenças dos alunos face à ES, relacionando-os, maioritariamente, com a idade e com o género (Trani, Gnisci, Nobile & Angelillo, 2005; Westwood & Mullan, 2006; Ramiro, Reis, Matos & Diniz, 2011; Ramiro, Reis, Matos, Diniz & Simões, 2011) e na relação entre os conhecimentos e a atividade sexual (Mueller, Gavin & Kulkarni, 2008; Krauss e colaboradores, 2011). Os estudos levados a cabo para identificar os fatores que explicam as diferenças de conhecimentos entre alunos foram realizados pontualmente na Europa (e.g., Coleman & Testa, 2008), e, com maior expressão, em países dos continentes africano, asiático e americano, cujas realidades educativas, culturais e sociais são distantes das de Portugal e dos restantes países europeus (Rahman e colaboradores, 2011; Woo, Soon, Thomas, Kaneshiro, 2011; Kumar, Lim, Langford,

Seabrook, Speechley & Lynch, 2013). É neste contexto que o presente estudo assume particular relevância, ao tentar identificar os fatores que explicam os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES. Sendo realizado na região sul de Portugal, a qual assume um perfil que é representativo, em termos globais, do padrão nacional (INE, 2012), reveste-se de algumas particularidades. Como objetivos, pretendemos avaliar os conhecimentos dos alunos do 3º CEB e identificar as variáveis que melhor explicam os diferentes níveis de conhecimento, a partir de variáveis relativas ao percurso individual dos alunos (e.g., idade, género, notas finais do 3º CEB e AE onde frequentaram o 3º CEB), e a fatores de natureza mais familiar (e.g., escolaridade dos pais e a sua situação profissional, formação na área da ES e formação complementar dos professores).

Considerámos pertinente que o estudo incidisse no 3º CEB, o qual compreende jovens com idades entre os 12 e os 14 anos, encontrando-se na fase da adolescência (Papalia, Olds & Feldam, 2006) durante a qual se dá a organização sexual definitiva (Bekaert, 2005).

Método

Tendo em conta os objetivos apresentados e a natureza dos fenómenos, o presente estudo insere-se no paradigma positivista (investigação quantitativa), seguindo-se o método correlacional. Recorreu-se a instrumentos de recolha de dados quantitativos (questionários a professores e a alunos).

Participantes

Seguiu-se o método de amostragem probabilística, sendo que os sujeitos foram selecionados aleatoriamente, constituindo-se amostras estratificadas (Coutinho, 2011). Incluíram-se no estudo seis agrupamentos de escolas (AE) com número variável de residentes³² de forma a abarcar várias realidades educativas. O estudo integrou duas amostras, sendo a primeira constituída por 346 alunos, de 436 inquiridos inicialmente, na medida em que seleccionámos apenas os alunos do 10º ano que frequentaram as Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos (EB 2,3) pertencentes aos AE do estudo, e que não ficaram retidos no 10º ano. No total, 214 sujeitos são do sexo feminino e 132 são do

³² (1) Sotavento Algarvio – Loulé (70 mil) e Faro (64 mil) (>= 40 mil residentes por município), e São Brás de Alportel (10 mil) (< 40 mil residentes por município); e (2) Barlavento Algarvio – Portimão (45 mil) e Albufeira (41 mil) (>= 40 mil residentes por município), e Lagoa (22 mil) (<40 mil residentes por município) (INE, 2012).

sexo masculino, sendo a média de idades de 15,47 anos ($DP = 0,72$) e de 15,93 anos ($DP = 0,99$) respetivamente; 310 alunos são de nacionalidade portuguesa e 36 de nacionalidade estrangeira; e 81 alunos ficaram retidos, pelo menos, um ano; a média total das notas finais do 3º CEB a Matemática foi de 2,90 valores ($DP = 0,90$) e a Português foi de 2,99 valores ($DP = 0,69$). Relativamente à caracterização do contexto familiar da amostra, verificou-se que os pais de 236 alunos não têm formação superior (68,21%), sendo que aqueles que têm representam 28,61% da amostra ($n=99$). No que respeita à situação profissional dos pais, 226 alunos têm o pai e a mãe empregados (65,32%), 106 têm pelo menos um dos progenitores empregado (30,64%) e apenas 14 têm ambos desempregados (4,07%). Relativamente à situação profissional dos pais, 198 alunos têm os pais a desempenhar cargos técnicos (57,22%), 113 cargos de nível superior e intermédio (32,66%) e 20 cargos não qualificados (5,78%).

A segunda amostra foi constituída por 55 professores, dos 80 inquiridos inicialmente, uma vez que só considerámos para a amostra final os professores que dinamizaram a ES no 3º CEB. No total, oito sujeitos são do sexo masculino e 47 são do sexo feminino, sendo a média de idades de 43 anos ($DP = 4,14$) e de 42,32 anos ($DP = 6,16$), respetivamente. Quanto aos anos de serviço, a média para o género feminino é de 18,23 anos ($DP = 5,67$) e de 17,75 anos ($DP = 2,43$) para o género masculino, sendo a média total de 18,16 anos de serviço ($DP = 5,31$), com o máximo de 31 anos e o mínimo de 5 anos.

Instrumentos

No presente estudo foram construídos dois inquéritos por questionário, que designámos (1) “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – conhecimentos e comportamentos dos alunos”, destinado a alunos, com o objetivo de avaliar os seus conhecimentos face à ES e de caracterizar um conjunto de variáveis potencialmente explicativas dos diferentes níveis de conhecimento, e (2) “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – formação e experiência dos professores”, aplicado a professores do 3º CEB, de modo a recolher informações sobre um conjunto de variáveis que poderiam explicar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES. Os questionários tiveram por base outros instrumentos, sendo que para o primeiro se consideraram os questionários

“Comportamento e Saúde em jovens em idade escolar” (Matos, Simões, Tomé, Gaspar, Camacho, Diniz & Equipa do Projeto Aventura Social, 2010) e “Questionário Online sobre Sexualidade nos Jovens” (Matos, Ramiro, Reis & Equipa do Projeto Aventura Social, 2013); e para o segundo o “Questionário de Avaliação de Atitudes de Professores face à Educação Sexual (QAAPES)” (Reis & Vilar, 2002). As questões foram adaptadas, não tendo sido utilizadas as escalas originais. O questionário dos alunos integrava três secções, avaliando as seguintes dimensões: 1) caracterização socioeconómica dos alunos; 2) importância da ES em contexto escolar; e 3) conhecimentos face à ES, incluindo perguntas fechadas, de sinalização, de escolha múltipla e de posicionamento, utilizando-se, para resposta, duas escalas de Likert (1 = nenhuma a 3 = duas vezes por semana; e 1 = raramente a 5 = muitas vezes). O questionário dos professores integrava quatro secções: 1) caracterização sociodemográfica dos professores; 2) formação académica dos professores; 3) formação na área da ES; e 4) experiência na dinamização da ES no 3º CEB. As perguntas eram fechadas, de sinalização, de escolha múltipla e de posicionamento, utilizando-se, para resposta, duas escalas de Likert (1 = de difícil acesso a 3 = de fácil acesso; e 1 = nada motivado a 5 = muito motivado). Ambos foram alvo de pré-teste, o primeiro com 45 jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade, que frequentavam o 10º ano de escolaridade, e o segundo com uma amostra de 34 professores do 3º CEB, dos quais oito lecionavam em escolas da região de Lisboa e 26 em escolas da região do Algarve. Nenhum destes participantes pertenceu à amostra final do presente estudo.

Os instrumentos mencionados foram registados na plataforma online do Ministério da Educação e Ciência (MEC) – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), e aprovados pela Direção-Geral de Educação com o número de registo 0396900001.

Procedimentos de recolha e análise de dados

A recolha dos dados foi efetuada entre fevereiro e maio de 2014. Os questionários aos alunos foram de aplicação coletiva pela investigadora ou pelos professores. Os questionários aos professores foram aplicados pela investigadora, individualmente.

Recorreu-se a análises e testes estatísticos através do software R (R Development Core Team, 2013), com os pacotes *gdata*, *vegan*, *hclust*, *NbClust* e *rpart*, adotando-se o nível de significância de 0.05.

Numa primeira fase, determinou-se a similaridade relativa entre alunos com o pacote *vegan*, através da distância euclidiana aplicada à matriz de respostas sobre os seus conhecimentos face à ES (questões 17 e 26). Desta análise resultou uma matriz de distâncias que permitiu agrupar os alunos com base nas respostas mais similares, utilizando a técnica de *hierarchical clustering*, como implementada no pacote *hclust* (Everitt, Landau & Leese, 2001; Sormunen, Tanni, Alamettala & Heinnstrom, 2014). Dada a diversidade de métodos disponíveis para identificar o número plausível de grupos numa análise de *clustering*, usaram-se, indiscriminadamente, 23 critérios diferentes (Baker & Hubert, 1975), inferindo-se o número mais provável como aquele mais vezes identificado pelos diferentes critérios utilizados (pacote *NbClust*). A representação do agrupamento de alunos com respostas similares foi efetuada através de um Dendograma (Everitt e colaboradores, 2001).

Numa segunda fase, desenvolveu-se um Índice de Conhecimento (IC) por aluno, com base na mesma matriz de respostas sobre os seus conhecimentos face à ES. Este índice individual foi determinado por pergunta, através do somatório das escolhas certas, menos o somatório das escolhas erradas, a dividir pelo somatório total de escolhas certas (max. IC por pergunta = 1). Com base neste índice (1) calculou-se a média, mínimo e o máximo de IC por grupo de alunos, (2) a média de IC por pergunta e por grupo e (3) testou-se as diferenças entre as médias de IC por resposta através de testes par-a-par de *Mann-Whitney U* (idênticos a t, mas não paramétricos; também denominado *Wilcoxon Rank Sum*), ajustando o nível de significância para análises não independentes através da correção de *Bonferroni*.

Numa terceira fase, construímos um modelo explicativo de modo a identificar quais as variáveis responsáveis pelo agrupamento dos alunos. Apesar de se tratar de um estudo correlacional, as variáveis foram tratadas como variável dependente e variável independente. Assim, este modelo teve como variável dependente o grupo atribuído aos alunos na análise de *clustering*, *versus* seis variáveis medidas como independentes intrínsecas aos alunos (idade, sexo, nacionalidade, zona de residência, média das notas finais do 3º CEB a Português e a Matemática, e se visitam o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno) e nove variáveis extrínsecas aos alunos (escolaridade, situação profissional e profissão dos pais, proporção de professores

com formação em ES e formação complementar no AE, se os professores têm ou não experiência em ES, as técnicas e os materiais didáticos que utilizaram na dinamização da ES).

Algumas das variáveis foram alvo de transformação. Das 15 nacionalidades identificadas na amostra dos alunos, criaram-se dois grupos: (1) nacionalidade portuguesa e (2) nacionalidade estrangeira. Das 43 zonas de residência (freguesias) identificadas, criaram-se três grupos: (1) $\leq 10\ 000$ residentes; (2) $>10\ 000$ residentes e $\leq 40\ 000$ residentes; (3) $>40\ 000$ residentes. Para o grau de escolaridade dos pais foram criados dois grupos: (1) Formação Não Superior (até ao ensino secundário completo) e (2) Formação Superior (a partir da licenciatura, inclusive), sendo considerado apenas o maior grau do agregado. Para a situação profissional dos pais criámos três grupos: (1) ambos desempregados; (2) um está empregado e um está desempregado; e (3) ambos empregados. Para categorizar as profissões dos pais recorreremos à Classificação Portuguesa das Profissões, 2010 (INE, 2011) e, posteriormente, criámos três grupos, de acordo com os níveis de competências da CITP/ISCO/2008 definido para cada grupo de profissões: (1) Cargos Não Qualificados; (2) Cargos Técnicos; e (3) Cargos Superiores e Intermédios, sendo considerado apenas o maior nível do agregado.

Dado que o vínculo entre alunos e professores se dá através do AE, a partir dos questionários dos professores foram geradas variáveis que refletem a proporção de professores com características iguais por AE (e.g., proporção de professores com formação em ES por AE). Relativamente às técnicas seguidas pelos professores na dinamização da ES em contexto de sala de aula optámos por criar três grupos, tendo em conta os objetivos de cada técnica: (1) técnicas de partilha de informação³³, (2) técnicas de clarificação de valores e atitudes³⁴, e (3) técnicas de treino de competências³⁵ (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996), sendo que, à imagem dos cálculos anteriores, foi determinada a proporção dos diferentes tipos de técnicas utilizadas por AE.

O método de modelo explicativo utilizado foi o *Recursive Partitioning for Classification* (RPART; ver Strobl, Malley & Tutz, 2009; Kuhnert, 2013, para

³³ Esclarecimento dúvidas, Brainstorming, trabalho de pesquisa (trabalhos de grupo), questionários (caixa de perguntas), fichas de trabalho, visitas externas, produção de cartazes.

³⁴ Barómetro de atitudes, histórias valorativas, debates, visualização/exploração de filmes/documentários.

³⁵ Discussão de casos, Role-play ou dramatização, jogos pedagógicos, apresentações orais, participar em peças de teatro.

detalhes), uma técnica multivariada que cria árvores de decisão. Neste método, os dados são divididos sucessivamente ao longo dos eixos de coordenadas das variáveis medidas como independentes, de modo a que a cada nova divisão da árvore (nó de um ramo), a divisão seja efetuada maximizando a verosimilhança da variável dependente nos ramos direito e esquerdo. As tomadas de decisão no modelo foram efetuadas até a árvore esgotar os dados da variável dependente, gerando ramos terminais também denominados por folhas. Posteriormente, produziu-se um modelo mais simples e generalista, passível de ser transferido para alunos que não pertençam à amostra do estudo, através da redução da complexidade da árvore categórica (i.e., do modelo) por validação cruzada (*cross-validation*) (Strobl e colaboradores, 2009; Therneau & Atkinson, 2014), como implementado no pacote *rpart*. Nesta técnica, os dados relativos à variável dependente foram divididos em dois grupos distintos: um grupo com 90% dos dados para gerar árvores de decisão, e um segundo grupo com 10% dos dados para testar o poder de previsão da variável dependente de cada árvore. Esta abordagem foi efetuada 10 vezes, nunca repetindo os mesmos dados para formular o modelo, testando diferentes profundidades de árvores (números de ramos possíveis). O modelo escolhido foi aquele que produziu, em média, o menor erro em validação cruzada (i.e., que permite prever da melhor forma para além dos dados utilizados para gerar a árvore). Na medida em que o método RPART é dependente do parâmetro *minsplit* (número mínimo de membros num determinado ramo que permite uma nova divisão da árvore de decisão), determinou-se esse valor testando em modelos sucessivos, valores de *minsplit* de 2 até 100 e escolhendo aquele que produziu o menor desvio (*deviance*; i.e., aquele que gerou melhor ajuste dos dados à árvore de decisão). Por último, calculámos o desvio explicado (*deviance explained*), determinámos a importância de cada variável no modelo reduzido (como implementado no pacote *rpart*) e discutimos importâncias superiores a 5%.

Resultados

Conhecimentos dos alunos face à educação sexual

Tendo por base a similaridade relativa entre alunos, calculada através da matriz de respostas sobre os seus conhecimentos face à ES, 12 dos 24 critérios de *clustering* aplicados permitiram identificar três grupos prováveis de alunos (K=3), enquanto que

10 dos 24 identificaram dois grupos prováveis (K=2). Apenas dois critérios identificaram 10 grupos prováveis (Figura 1a).

No presente estudo, considerou-se como melhor solução de *clustering* K=3 na medida em que foram identificados por mais critérios e, também, porque a estruturação representada através de K=3 permite uma maior resolução dos resultados. O grupo 1 (G1) é constituído por 192 alunos, o grupo 2 (G2) por 107 alunos e o grupo 3 (G3) por 45 (Figura 1b).

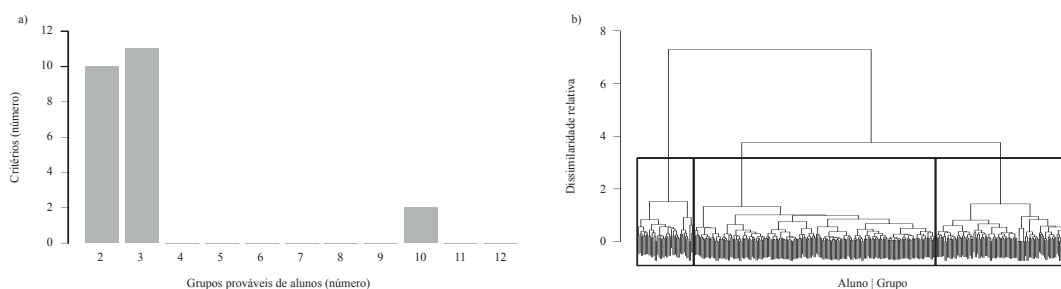


Figura 1:

- a) Grupos prováveis de alunos com conhecimentos mais similares face à educação sexual, determinados com base em 24 critérios de *clustering*;
- b) Dendograma que representa a similaridade relativa entre alunos com base nos seus conhecimentos face à ES. Os agrupamentos a vermelho ilustram a melhor solução de *clustering* (K=3), determinada com base em 24 critérios (n=107; n=192; n=45).

A média total dos índices de conhecimento (IC) determinados por aluno (compreendido entre 0 e 10) foi de 6,85 ($DP=1,602$) com o mínimo de 1,3 e o máximo de 9,78, observando-se diferenças significativas nos IC entre os grupos ($X^2 = 120.0989$; g.l. = 2; $p < 0.001$). Os alunos do G1 responderam acertadamente a mais questões, com uma média de 7,58 (mínimo 3.162 e máximo 9,78), considerando-se, no presente estudo, o grupo de alunos com um nível de conhecimento bom. Os alunos do G3 acertaram em menos respostas, com uma média de 4,251 (máximo 6,409 e mínimo 1.303), considerando-se o grupo de alunos com um nível mais baixo de conhecimento. O G2 foi considerado o grupo de alunos com um nível de conhecimento mediano, obtendo uma média de 6,647 (máximo 8,895 e mínimo 3.302) (Tabela 1).

Nas questões sobre os elementos que constituem os aparelhos reprodutores feminino e masculino, os métodos contraceptivos e as ISTs que os alunos conhecem ou que já ouviram falar, observaram-se diferenças significativas nos IC, sendo que o G1

demonstrou mais conhecimentos em todas, seguido do G2 e, por fim, do G3 (Tabela 1).

Nas questões sobre as formas de transmissão do VIH, sobre se a pílula protege ou não contra as IST, sobre o facto de uma pessoa saudável poder ser portadora de VIH e, ainda, sobre o facto de a SIDA não ter cura, não se observaram diferenças significativas entre os conhecimentos do G1 e do G2 (Tabela 1). Contudo, entre estes grupos e o G3 os conhecimentos variaram, verificando-se que os alunos pertencentes ao G1 e ao G2 demonstraram mais conhecimentos.

Observou-se que o G2 e o G3 demonstraram conhecimentos semelhantes sobre as formas de evitar as IST, não se observando diferenças significativas entre os grupos (Tabela 1). No entanto, os conhecimentos variaram entre estes grupos e o G1, o qual demonstrou mais conhecimentos.

Quando questionados sobre a possibilidade de uma gravidez acontecer quando existe apenas uma relação sexual desprotegida, os alunos dos três grupos demonstraram conhecimentos semelhantes, não se observando diferenças significativas entre os grupos (Tabela 1).

TABELA 1

Médias de resposta por grupo, por pergunta (de 0 a 1), considerando três grupos (K=3), sendo que os valores a negrito representam níveis significativos quando corrigidos por *Bonferroni* (p-value < 0.05 / 3)

| Questões | K=3 | | | | | |
|---|-------|-------|-------|------------------|------------------|------------------|
| | G1 | G2 | G3 | G1 G2 | G2 G3 | G1 G3 |
| | M | M | M | P | P | P |
| Identifica os elementos do aparelho reprodutor masculino. | 0.790 | 0.604 | 0.367 | 4.732e-15 | 8.309e-09 | 1.383e-16 |
| Identifica os elementos do aparelho reprodutor feminino. | 0.957 | 0.862 | 0.517 | 1.226e-09 | 9.553e-13 | 1.382e-24 |
| Identifica os métodos contraceptivos. | 0.662 | 0.454 | 0.230 | 4.087e-20 | 3.419e-10 | 1.387e-21 |
| Identifica as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) | 0.563 | 0.392 | 0.194 | 6.172e-12 | 2.445e-08 | 8.180e-17 |
| Identifica as formas de transmissão do VIH | 0.854 | 0.791 | 0.544 | 4.405e-02 | 4.738e-06 | 1.205e-09 |
| Identifica as formas de evitar a transmissão das ISTs. | 0.546 | 0.390 | 0.346 | 1.932e-04 | 5.106e-01 | 1.860e-03 |
| É possível engravidar quando existe apenas uma relação sexual desprotegida? | 0.658 | 0.651 | 0.512 | 8.929e-01 | 1.185e-01 | 8.841e-02 |
| A pílula protege contra as ISTs? | 0.884 | 0.856 | 0.615 | 4.642e-01 | 9.796e-04 | 4.587e-05 |
| Uma pessoa aparentemente saudável pode ser port. do VIH? | 0.947 | 0.916 | 0.435 | 2.752e-01 | 2.700e-11 | 3.511e-16 |
| A SIDA é uma doença que... | 0.722 | 0.727 | 0.487 | 9.278e-01 | 5.164e-03 | 4.566e-03 |
| TOTAL | 7.588 | 6.647 | 4.251 | | | |

Variáveis que explicam os diferentes índices de conhecimento dos alunos face à educação sexual

O modelo efetuado através de *Recursive Partitioning* explicou 52,62% da variância dos dados (*deviance explained*), sendo que a simplificação do modelo complexo resultou numa árvore com dez folhas (Figura 2). Neste modelo, a idade dos alunos foi a variável que melhor explicou os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES, seguindo-se a formação dos professores na área da ES (variáveis com importância relativa $\geq 10\%$). Também a formação especializada/pós-graduação dos professores, os anos de experiência dos professores na dinamização da ES e o AE onde os alunos frequentaram o 3º CEB, os materiais didáticos e as técnicas utilizados pelos professores na dinamização da ES, a escolaridade dos pais dos alunos e o sexo dos alunos foram identificadas como variáveis explicativas da variância dos dados, mas com menor importância relativa (variáveis com importância relativa $< 10\%$ e $\geq 5\%$) (Tabela 2).

TABELA 2

Variáveis que entraram no modelo e respetiva importância relativa na explicação da variação dos dados

| Variáveis | Importância relativa (%) |
|---|---------------------------------|
| Variáveis intrínsecas aos alunos | |
| Idade | 18.382701 |
| AE onde frequentaram o 3º CEB | 8.995677 |
| Sexo | 7.003162 |
| Notas finais do 3º CEB | 3.938545 |
| Nacionalidade | 3.859683 |
| Zona de residência | 3,739780 |
| Frequência do GIAA | 0 |
| Variáveis extrínsecas aos alunos | |
| Pais | |
| Escolaridade | 6.328438 |
| Profissão | 3.969823 |
| Situação profissional | 0 |
| Professores | |
| Formação específica na área da ES | 12.318828 |
| Formação especializada/pós-graduação | 9.660035 |
| Experiência na área da ES | 8.020446 |
| Técnicas utilizadas na dinamização da ES | 7.685389 |
| Materiais didáticos utilizados na dinamização da ES | 6.097494 |

Analisando as variáveis que contribuíram para explicar a variância dos dados (> 5%), verificou-se que os alunos com menos de 16 anos são os que possuem um nível de conhecimento bom (G1) (n=113). Destes alunos, mais de metade receberam ES num AE com maior proporção de professores com formação na área da ES (n=81), e dos alunos que receberam ES num AE com menor proporção de professores com formação, constatou-se que os pais têm formação superior (n=13). Os alunos com menos de 16 anos que têm um nível de conhecimento mediano (G2) (n=59) receberam ES num AE com mais professores sem formação na área da ES (n=32) e têm pais sem formação superior (n=29).

Quando os alunos têm mais de 16 anos, verificámos que os alunos do G2 se dividem em dois grupos: alunos com menos de 18 anos (n=63) e alunos com mais de 18 anos (n=10). Dos alunos com idades entre os 16 e os 18 anos, aqueles que receberam ES num AE com mais professores sem formação complementar, são, na maioria, alunos do G2, quando estes têm menos de 17 anos (n=26), e alunos do G3, quando estes têm mais de 17 anos (n=3); os alunos que receberam ES num AE com mais professores com formação complementar são, na maioria, alunos do G1 quando têm nacionalidade portuguesa (n=41) e residem em zonas com mais de 10 mil residentes por concelho (n=38), alunos do G2 quando têm nacionalidade estrangeira (n=11), e alunos do G3, quando têm nacionalidade portuguesa (n=14), residem em zonas periféricas com menos de 10 mil residentes por concelho e são do género masculino (n=4) (Figura 2).

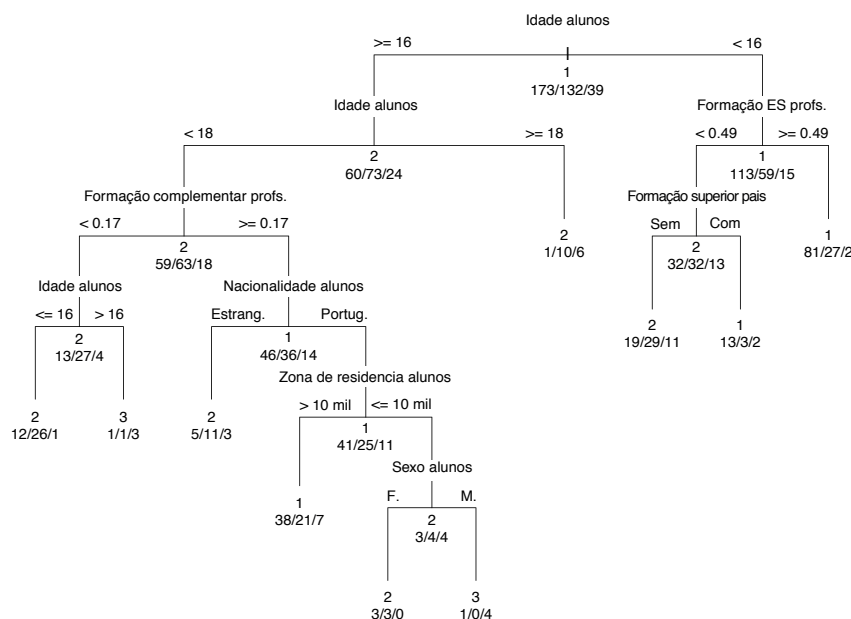


Figura 2. Modelo reduzido de *Recursive Partitioning for Classification*³⁶

Discussão dos resultados

O presente estudo permitiu avaliar os conhecimentos dos alunos face à ES que receberam no 3º CEB, na região sul de Portugal, bem como determinar as variáveis que melhor explicaram as diferenças entre os níveis de conhecimento. O modelo utilizado explicou 52,62%, o qual apresentou um ajuste excelente aos dados observados, explicando mais de 40% da variância dos dados (Louviere, Hensher & Swait, 2000).

Foram identificados três grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimento, os quais classificámos de “bom” (G1), “mediano” (G2) e “baixo” (G3). O G1 e o G2 detêm o maior número de alunos, por oposição ao G3, sugerindo que a percentagem de alunos com nível medíocre é inferior. Estes resultados sugerem que os alunos do 3º CEB receberam informação/formação no âmbito da ES e que, a maioria, adquiriu conhecimentos. Os resultados demonstraram que os alunos pertencentes ao G1 revelaram mais conhecimentos nas questões sobre os elementos dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, métodos contraceptivos e ISTs, quando comparados com o G2 e o G3. No entanto, apesar da diferença entre as

³⁶ Variáveis nos ramos discriminam a separação dos alunos pelos três grupos; as folhas indicam o grupo dominante na proporção de alunos discriminada pelas variáveis.

médias, os três grupos demonstraram possuir mais conhecimentos sobre os elementos do aparelho reprodutor feminino e menos sobre a identificação das ISTs. Pudemos ainda observar que o G1 e o G2 têm bons conhecimentos nas questões sobre as formas de transmissão do VIH, sobre se a pílula protege ou não contra as ISTs, sobre o facto de uma pessoa saudável poder ser portadora do VIH e, ainda, sobre o facto de a SIDA não ter cura. Todavia, ambos demonstraram mais conhecimentos na questão sobre o facto de uma pessoa aparentemente saudável poder ser portadora do VIH e menos conhecimentos sobre o facto de a SIDA ser uma doença que não tem cura. Percebemos também que, sobre a possibilidade de engravidar quando existe apenas uma relação sexual desprotegida, pouco mais de metade dos alunos, de cada grupo, revelou esse conhecimento. Observou-se o mesmo na questão sobre as formas de evitar as ISTs, à qual apenas metade dos alunos do G1 respondeu acertadamente, e o G2 e G3 demonstraram menos conhecimentos. Estes resultados demonstraram que os temas em que os alunos possuem mais conhecimentos são comuns aos três grupos, variando o nível de conhecimento entre cada um, sugerindo que os alunos tiveram acesso aos mesmos conteúdos, existindo, no entanto, temas mais fáceis de apreender que outros.

Ao determinarmos as variáveis com maior importância relativa na explicação dos dados, percebemos que a idade dos alunos foi a variável que melhor explicou os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Mais concretamente, quanto mais novos os alunos (<16 anos) maior o domínio dos conhecimentos sobre ES. Acresce o facto de, para além de terem idades inferiores a 16 anos, terem recebido ES num AE com maior proporção de professores com formação específica nesta área, parece explicar a evidência de os alunos revelarem mais conhecimentos sobre a ES. Também a formação complementar (ou especializada/pós-graduação) dos professores, de acordo com os resultados obtidos, contribuiu para a explicação da diferença entre os níveis de conhecimento dos alunos. Entre os alunos do G1, menos de metade do total do grupo tem mais de 16 anos, tendo tido contacto com a ES num AE com mais professores com formação complementar. Quando o AE tem mais professores sem formação complementar, percebemos que são os alunos do G2 e do G3 que se destacaram, ou seja, os alunos com menos conhecimentos. Ainda neste contexto, observámos que o facto de os alunos terem nacionalidade estrangeira, serem do sexo masculino e residirem numa zona periférica parece associar-se a um nível mais baixo de conhecimento dos alunos mais velhos. Contudo, estas três últimas variáveis, apesar

de terem alguma importância na explicação dos dados, são consideradas variáveis residuais, uma vez que explicaram uma pequena fração da variância dos dados, caracterizando uma realidade muito específica, como a da nossa amostra, e não permitindo, por este facto, extrapolar para outras realidades. Importa ainda referir que os alunos com pelo menos 17 anos, ficaram retidos pelo menos um ano até terminarem o 3º CEB. Esta evidência poderá ser explicada pelo facto de os jovens que ficam retidos estarem, normalmente, expostos a fatores de desvantagem (e.g., imaturidade, estatuto socioeconómico baixo, escolaridade dos pais baixa) (Rebelo, 2009), podendo influenciar, até certo ponto, o seu percurso escolar em termos de aprendizagem e explicar o facto de revelarem menos conhecimentos relativamente à ES. De destacar que foram seleccionados os alunos que iniciaram o 10º ano no mesmo ano letivo, o que afasta a hipótese de considerarmos como fator explicativo a possibilidade de os alunos mais novos terem mais conhecimentos pelo facto de a matéria recebida até ao final do 3º CEB estar mais presente.

Por um lado, o facto de os alunos mais novos do nosso estudo terem demonstrado mais conhecimentos sugere que estes resultados são positivos, na medida em que, de acordo com vários autores (Kirby, 2002; Bennett & Assefi, 2005), os jovens informados tendem a adiar o início da atividade sexual. Para além disso, quando estes jovens se tornam sexualmente ativos, estão em melhores condições para proteger a sua saúde sexual aumentando o uso de métodos contraceptivos e, principalmente, o uso do preservativo (Kirby e colaboradores, 2007; Mueller e colaboradores, 2008; UNAIDS, 1997). Por outro lado, o facto de os alunos mais velhos terem demonstrado menos conhecimentos leva-nos a concluir que estes resultados em particular são, de alguma forma, preocupantes. Uma vez que poderão ter já iniciado a sua vida sexual, estes jovens precisam de estar mais informados e de ter a capacidade de tomar decisões seguras, informadas e voluntárias sobre sua sexualidade e outros aspetos das suas vidas (WHO, 2011).

Apesar de a idade surgir no modelo como o factor mais importante na explicação dos resultados, a formação na área da ES e a formação complementar dos professores demonstraram ser variáveis decisivas na explicação da diferença de conhecimentos entre os grupos de alunos. Contudo, os resultados do nosso estudo indicaram que, entre os professores que dinamizaram a ES, apenas metade tinha formação específica e que menos de metade frequentou formação complementar. Esta evidência leva-nos a pensar que se houvesse mais professores com formação

complementar e com formação na área da ES, encontrar-se-iam diferenças menos acentuadas entre os níveis de conhecimento dos alunos. Assim, parece-nos pertinente alertar para a importância de garantir a continuidade de ações de formação na área da ES, e de as Instituições de Ensino Superior assumirem a responsabilidade na formação dos futuros professores nesta área. Alguns autores referem mesmo que a formação nesta área promove atitudes mais positivas nos professores (Ramiro & Matos, 2008), sendo que os professores com atitudes mais favoráveis em relação à ES, são aqueles que atribuem maior importância ao tema e que se sentem mais motivados para adquirir conhecimentos e para a dinamizar (Fisher, Byrne, White & Kelley, 1988). Para além disso, é através da formação complementar que os professores podem ultrapassar as dificuldades sentidas no âmbito da dinamização da ES (Grupo de Trabalho para a Educação Sexual - GTES, 2005; 2007; Ramiro & Matos, 2008).

Importa referir ainda que as variáveis anos de experiência dos professores que dinamizaram a ES, o AE onde os alunos frequentaram o 3º CEB, os materiais didáticos e as técnicas utilizadas pelos professores na dinamização da ES, apesar de explicarem de alguma forma a variância dos dados, não foram incluídas no modelo reduzido (reduzido por *cross-validation*). Este resultado sugere que, apesar de importantes para explicar a especificidade dos nossos dados, estas variáveis não possuem potencial explicativo. Não obstante, relativamente à experiência dos professores que dinamizam a ES, a literatura sugere que, a par da formação, a experiência é igualmente importante, não podendo ser dissociada das atitudes do professor e dos seus valores pessoais (Reis, 2004; Woo, Soon, Thomas & Kaneshiro, 2011). No nosso estudo, a média de anos de experiência foi de sete anos (min. um e max. 17 anos), verificando-se que existem professores que só agora começaram a dinamizar a ES. Também os materiais didáticos se revestem de extrema importância no apoio às atividades desenvolvidas, sendo que o presente estudo demonstrou que quase todos os professores (83,64%) recorreram a materiais didáticos, incluindo os vídeos e filmes (67,27%), os quais podem servir para introduzir um tema, problematizar e/ou colocar dúvidas (e. g. materiais audiovisuais) (Moizés & Bueno, 2010).

Apesar das limitações resultantes da nossa amostra, o presente estudo permitiu identificar três níveis de conhecimento dos alunos face à ES e permitiu determinar, a

partir de um conjunto de variáveis, aquelas que melhor explicaram as diferenças entre os conhecimentos dos alunos.

Considerações finais

O presente estudo permitiu perceber que os alunos têm diferentes níveis de conhecimento face à ES, sendo que os alunos com mais conhecimentos (G1) estão em maioria. Apesar de possuírem níveis diferentes de conhecimento, os temas no âmbito da ES são comuns aos alunos dos três grupos, o que sugere que tiveram acesso aos mesmos conteúdos. A diferença entre os níveis de conhecimento foi explicada quer por fatores intrínsecos aos alunos, como a idade, quer por fatores extrínsecos, como a formação dos professores que dinamizaram a ES.

Foi reforçada a importância da formação específica na área da ES e da formação complementar dos professores, as quais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências dos professores, marcando a diferença na aquisição de conhecimentos dos alunos. Estudos realizados em países europeus (Desaulnier, 1986; Sánchez, 2005; Albagly, 2005; Nilsson, 2008) sobre programas de ES em contexto escolar alertaram para a falta de formação dos professores e concluíram que, apesar de existir ES, a qualidade da educação não era uniforme, na medida em que dependia da perceção ou das convicções dos professores que a lecionavam (Albagly, 2005; Nilsson, 2008). Este facto remete para a importância do papel do professor e da sua formação, a qual deve promover uma visão abrangente e natural da ES.

Apesar de os resultados do presente estudo evidenciarem as variáveis intrínsecas e extrínsecas aos alunos como sendo as que melhor explicaram os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, importa referir que a ES em contexto escolar passa, também, por uma maior implicação das famílias na educação e na relação com a escola, pelo aumento de competências dos assistentes operacionais, e pela valorização dos pares enquanto potenciais educadores (Ramiro e colaboradores, 2011). Também o recurso a Intervenções Baseadas em Computadores Interativos (IBCI), ou seja, programas que, para além de fornecerem informação, apoiam nas decisões, na mudança comportamental, e/ou apoio emocional nas questões de saúde (Bailey e colaboradores, 2010), poderão fomentar o aumento de conhecimentos. Segundo estes autores, as IBCI demonstraram ser uma ferramenta eficaz no âmbito da

saúde sexual e reprodutiva, mostrando, também, efeitos positivos na autoeficácia, intenção e comportamento sexual dos alunos. De acordo com Kanuga (2004) e Skinner (2003) as IBCI oferecem potenciais vantagens sobre as intervenções cara-a-cara em que o acesso pode ser anónimo, repetido e em horários convenientes.

Não obstante, e tendo em conta que a Escola é apenas um espaço privilegiado, mas temporário, para a sua promoção, a ES deve ser promovida de forma contínua e constante (Desaulnier, 1986). Para tal, a família é fundamental em toda a orgânica inerente, quer para uma ES formal, quer informal. O ambiente envolvente é rico em modelos sexuais, essenciais para o desenvolvimento da moral sexual e dos comportamentos sexuais (López & Fuertes, 1999).

É necessário contribuir para a estruturação do conhecimento dos jovens numa perspetiva construtivista, promovendo o desenvolvimento de competências que permitam a escolha de estilos de vida saudáveis e a capacidade de tomar decisões ponderadas e responsáveis a título pessoal e social, tendo em conta que a adolescência é caracterizada por profundas mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais (WHO, 2011). Os programas de ES devem ter como objetivo último a autonomia, a responsabilização e a participação ativa dos jovens na construção do seu futuro com saúde e bem-estar (GTES, 2005).

Referências bibliográficas

- Albagly, M. (2005). Educação para a Sexualidade. *Educação Sexual em Rede*, 2, 23-26.
- Avery, L. & Lazdane, G. (2010). What do we know about sexual and reproductive health of adolescents in Europe? *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 15(S2), S54-S66.
- Bailey J. V., Murray, E., Rait, G., Mercer, C. H., Morris, R.W., Peacock, R,... & Nazareth, I. (2010). Interactive computer-based interventions for sexual health promotion. *Cochrane Database of Systematic (Reviews)*, 9, Art. N.º: CD006483. DOI: 10.1002/14651858.CD006483.pub2.
- Bekaert, S. (2005). *Adolescents and sex: the handbook for professionals working with young people*. Oxford: Radcliffe.
- Baker, F. B. & Hubert, L. J. (1975). Measuring the Power of Hierarchical Cluster Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 70(349), 31-38.
- Bennett, S. E. & Assefi, N. P. (2005). School-based pregnancy prevention programs: a systematic review of randomized controlled trials. *Journal of Adolescent Health*, 36, 72-81.
- Berger, D., Bernard, S., Clément, P. & Carvalho, G.S. (2008). Sex education : teachers' and future teachers' conceptions and social representations : what relevance for teachers' training? Recuperado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.

- Cohen, J. N., Byers, E. S., Sears, H. A. & Weaver, A. D. (2004). Sexual health education: attitudes, knowledge, and comfort of teachers in New Brunswick schools. *Can J Human Sexual, 13*(1), 1-15.
- Coleman, L. & Testa, A. (2008). Sexual health knowledge, attitudes and behaviours: variations among a religiously diverse sample of young people in London, UK. *Ethnicity & Health, 13*(1), 55-72.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- Desaulnier, M (1986). A Educação Sexual Enquanto Disciplina Escolar. *Revista de Educação, 1*(1), 63-68.
- Everitt, B. S.; Landau, S. & Leese, M. (2001). *Cluster analysis*. London: Arnold.
- Fisher, W.A., Byrne, D., White, L.A. & Kelley, K.W. (1988). Erotophobia-erotophilia as a dimension of personality. *Journal Sex Research, 25*(1), 123-51.
- Godeau, E., Nic Gabhainn, S., Vignes, C., Ross, J., Boyce, W. & Todd, J. (2008). Contraceptive use by 15 year-old students at their last sexual intercourse – results from 24 countries. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 162*(1), 66-73.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2005). *Educação para a saúde: relatório preliminar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007). *Relatório de Progresso*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012). Censos 2011, Resultados Definitivos – Região Algarve. Lisboa: autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões, 2010*. Lisboa: autor.
- Joint United Nations Programme on HIV and AIDS (UNAIDS) (1997). *Impact of HIV and sexual health education on the sexual behaviour of young people: a review update*. Geneva: Joint United Nations Programme on HIV and AIDS.
- Kanuga, M.; Rosenfeld, W.D. (2004). Adolescent sexuality and the Internet: the good, the bad, and the URL. *Journal of Pediatric & Adolescent Gynecology, 17*(2), 117–24.
- Kirby, D. (2002). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *The Journal of Sex Research, 39*(1), 27-33.
- Kirby, D., Laris, B. & Rolleri, L. (2007). Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *The Journal of Adolescent Health, 40*, 206–217.
- Krauss, H., Bogdański, P., Szulińska, M., Malewski, M., Buraczyńska-Andrzejewska, B., Sosnowski, P,... Mikrut, K. (2012). Sexual initiation of youths in selected European countries compared with their sexual and contraceptive knowledge. *Ann Agric Environ Med., 19*(3), 587-592.
- Kuhnert, P. (2013). Recursive Partitioning and Applications (2nd Ed.). In H. Zhang & B. H. Singer. *Australian & New Zealand Journal of Statistics* (55-56). New York: Springer.
- Kumar, M., Lim, R., Langford, C., Seabrook, J., Speechley, K. & Lynch, T. (2013). Sexual knowledge of Canadian adolescents after completion of high school sexual education requirements. *Paediatric Child Health, 18*(2), 74-80.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa : Associação para o Planeamento da Família.

- Louviere, J., Hensher, D. & Swait, J. (2000). *Stated Choice Methods: Analysis and Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Matos, M. G., Ramiro, L., Reis, M. & Equipa do Projeto Aventura Social (2013). *Sexualidade dos Jovens Portugueses – Relatório do Estudo Online sobre Sexualidade nos Jovens*. Lisboa: ACS/FMH/UTL/CMDT/UNL.
- Matos, M. G. (coord.), Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. A. & Equipa do Projecto Aventura Social (2010). *A saúde dos Adolescentes Portugueses – Relatório do Estudo HBSC 2010*. Lisboa: ACS/FMH/UTL/CMDT/UNL.
- Moizés, J. & Bueno, S. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 1(44), 205-212.
- Mueller, T. E., Gavin, L. E. & Kulkarni, A. (2008). The association between sex education and youth's engagement in sexual intercourse, age at first intercourse, and birth control use at first sexual intercourse. *Journal of Adolescent Health*, 42, 89-96.
- Nilsson, A. (2008). Avaliação da Qualidade da Educação em Sexualidade e Relações Interpessoais Suécia, 1999 e 2005. *Educação Sexual em Rede*, 4, 21-24.
- Osório, L. C. (1992). *Adolescente Hoje (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldam, R. (2006). *Desenvolvimento Humano (8ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- R Development Core Team (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rahman, A., Rahman, R., Ibrahim, M., Salleh, H., Ismail, S., Ali, S., Muda, W,... & Ahmad, A. (2011). Knowledge of sexual and reproductive health among adolescents attending school in Kelantan, Malaysia. *Southeast Asian J Trop Med Public Health*, 42(3), 717-725.
- Ramiro, L. & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Rev. Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G. & Diniz, J. (2011). Sex education among Portuguese adolescent students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 493-502.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., Diniz, J. & Simões, C. (2011). Educação Sexual, conhecimentos, crenças. Atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29(1), 11-21.
- Rebello, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 27-52.
- Reis, M. H. (2004). Os professores com actores da implementação da Educação Sexual nas escolas: a experiências portuguesa. *Revista Eletrónica da Ciências da Educação*, 3(2), s/p.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2002). Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*. Londres: Routledge.
- Sánchez, F. (2005). Educação Sexual em Espanha. *Educação Sexual em Rede*, 1, 21-24.
- Skinner, H., Biscope, S., Poland, B. & Goldberg, E. (2003). How adolescents use technology for health information: implications for health professionals from focus group studies. *Journal of Medical Internet Research*, 5(4), e32.

- Sormunen, E., Tanni, M., Alamettälä, T. & Heinström, J. (2014). Students' group work strategies in source-based writing assignments. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65, 1217–1231.
- Strobl, C., Malley, J. & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological methods*, 14, 323–348.
- Therneau, T. M. & Atkinson, E. J. (2014). An Introduction to Recursive Partitioning Using the RPART. *Routines*, 1-62.
- Trani, F., Gnisci, F., Nobile, C. & Angelillo, I. (2005). Adolescents and sexually transmitted infections: Knowledge and behaviour in Italy. *J. Paediatr. Child Health*, 41, 260–264.
- Vaz, J. M., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Westwood, J. & Mullan, B. (2006). Knowledge of secondary school pupils regarding sexual health education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 6(02), 151-162.
- World Health Organization (WHO) (2011). *The sexual and reproductive health of younger adolescents. Research issues in developing countries*. Geneva: author.
- Woo, G.W., Soon, R., Thomas, J. M. & Kaneshiro, B. (2011). Factors Affecting Sex Education in the School System. *J Pediatric Adolescent Gynecology*, 24, 142-146.
- Zapiain, J. (2003). A educação afectivo-sexual na escola. *Sex Planeam Fam*, 36, 33-8.

Legislação

- Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 - Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar. *Diário da República*, n.º 151, Série I, de 6 de agosto.
- Ministérios da Saúde e da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010 - Regulamenta a Lei n.º 60/2009. *Diário da República*, n.º 69, Série I, de 9 de abril.

Capítulo V » Discussão geral

A implementação da educação sexual em contexto escolar, os agentes educativos e os parceiros envolvidos

O presente estudo permitiu perceber que a implementação da educação sexual (ES) em contexto escolar, na região do Algarve, tem seguido as indicações previstas na lei (Lei n.º 60/2009; Portaria n.º 196-A/2010). O facto de os agrupamentos de escolas (AE) estudados terem desenvolvido, anteriormente à Lei n.º 60/2009, projetos na área da Educação para a Saúde/Educação Sexual (EpS/ES), parece ter facilitado o processo de implementação da ES. A ES foi integrada no projeto educativo de todos os AE estudados e a sua implementação tem contado com a participação das direções dos AE, dos docentes, nomeadamente, os de Ciências Naturais, dos coordenadores da EpS/ES, dos alunos, e de outros agentes educativos (e.g., Psicólogos, Enfermeiros, Assistentes Operacionais). Todavia, no geral, os pais têm sido pouco participativos. Sabemos que o conhecimento, as competências e a confiança dos pais para conversar com os seus filhos adolescentes sobre questões relacionadas com a ES têm potencial para promover os conhecimentos e os comportamentos preventivos nos jovens, sendo que os programas de ES devem considerar uma estratégia que aumente a frequência e eficácia de tal comunicação (Grossman, Frye, Charmaraman & Erkut, 2013).

Tal como previsto na lei, foram nomeados professores-coordenadores para a EpS/ES, com formação específica na área da ES, em todos os AE (n.º 1 do artigo 8.º da Lei n.º 60/2009). Contudo, percebemos que os requisitos previstos na lei (artigo 7.º da Portaria n.º 196-A/2010) para a nomeação deste cargo não têm sido considerados, uma vez que têm sido os professores de Ciências Naturais os que mais assumem este cargo, por se sentirem mais confortáveis com os temas a abordar. Por este motivo, não existe mobilidade nas funções com a frequência desejável, havendo professores há 18 anos no cargo, apesar de ser importante a rotatividade do mesmo, devido à necessidade de renovar ideias e motivações, garantindo a efetiva implementação da ES, como foi referido pelos coordenadores da EpS/ES, no capítulo II.

As equipas interdisciplinares (n.º 2 do artigo 8.º da Lei n.º 60/2009) foram constituídas apenas em dois AE. Uma vez que parte da direção do AE decidir o número de horas a reduzir na componente letiva de quem integra a equipa, os coordenadores da EpS/ES alertaram para a importância de sensibilizar as direções dos

AE para esta questão. Quando esta equipa não funciona nos AE, a organização e o planeamento anuais da ES têm sido elaborados apenas pelos coordenadores da EpS/ES, e partilhados com os diretores de turma, sendo, posteriormente, adaptados de acordo com as necessidades e características das turmas, como previsto na lei (Portaria n.º 196-A/2010; Lei n.º 60/2009). Percebemos que, na maioria, os AE dedicaram as 12 horas anuais previstas na lei, sendo esta a duração mínima para que um programa obtenha resultados positivos a longo prazo (UNESCO, 2009).

A implementação da ES tem contado, ainda, com a colaboração de profissionais de saúde dos centros de saúde e hospitalares (CSH) e de técnicos de organizações não governamentais (ONGs), de Outros Organismos do Estado e de Instituições de Ensino Superior (IESs) (previsto no artigo 9.º da Lei n.º 60/2009). Estas parcerias foram estabelecidas com o objetivo de promover o atendimento aos alunos nos Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno (GIAAs) e de desenvolver atividades com as turmas durante o ano letivo, contribuindo para o desenvolvimento e aquisição de potencialidades e competências dos alunos e da comunidade educativa (Portaria n.º 196-A/2010). No entanto, de acordo com as técnicas utilizadas pelos professores que dinamizaram a ES no 3º CEB (capítulo III), apenas 20% dos professores afirmou ter recorrido a agentes externos, disponibilizados por parceiros, para dinamizarem sessões de formação/sensibilização.

Também a existência dos GIAAs, enquanto estrutura de apoio à EpS/ES (previsto no artigo 10.º da Lei n.º 60/2009) no 3º CEB, foi verificada em cinco dos seis AE, os quais articularam a sua atividade com os CSHs, com ONGs e com outros Organismos do Estado, garantindo o horário estabelecido por lei (uma manhã e uma tarde por semana, pelo menos). Contudo, de acordo com o capítulo III deste estudo, a procura por parte dos alunos foi reduzida, uma vez que dos alunos que sabiam da sua existência (metade da amostra), apenas 13 o visitaram, sem se verificarem hábitos de frequência. Segundo as perceções da maioria dos coordenadores da EpS/ES (capítulo II), os alunos não frequentam o GIAA como seria desejável por terem horários muito preenchidos e, também, por terem receio de serem rotulados por frequentarem o espaço, visto que existe alguma dificuldade em conseguir um espaço discreto que garanta o anonimato dos alunos. Por sua vez, os resultados do estudo de Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro e Leal (2014) demonstraram que, na perspetiva dos diretores dos AE, a adesão dos alunos aos GIAAs tem sido “muito boa”. Esta controvérsia entre as perspetivas dos diretores e dos coordenadores da EpS/ES e entre as perspetivas dos

diretores e as ações dos alunos pode refletir algum distanciamento da realidade por parte dos diretores. Apesar de todos os GIAAs terem garantido e disponibilizado recursos aos alunos (e.g., Internet, livros, atividades), apenas um AE garantiu o acesso a métodos contraceptivos, sendo que os restantes coordenadores da EpS/ES alegaram não ter autorização para o fazer. Contudo, o número 8 do artigo 10.º da Lei n.º 60/2009 prevê que os GIAAs, articulados com os CSHs, assegure aos alunos o acesso a métodos contraceptivos adequados. Estes resultados sugerem que a concretização da ES depende, em parte, das convicções e dos valores de quem a implementa e dinamiza.

De acordo com as percepções dos coordenadores da EpS/ES e do diretor de AE (capítulo II), as maiores limitações verificadas aquando da implementação da ES resultaram do pouco apoio do MEC, nomeadamente na formação de professores, mas também das políticas educativas implementadas recentemente, tais como a redução do número de horas disponíveis para a formação de professores, a qual é exigida e necessária nesta área, e a redução de horas letivas, limitando o tempo dos professores para cumprir os conteúdos programáticos, não disponibilizando horas para a ES. Também a falta de informação sobre as diferentes dimensões da sexualidade, por parte dos professores e pais, o facto de alguns professores considerarem os temas da ES de carácter privado, e a pouca (ou nenhuma) disponibilidade dos pais em participar nos projetos, foram referidos como obstáculos no percurso da ES, cuja continuidade parece depender da motivação e à vontade dos professores para a dinamizar.

A dinamização da educação sexual em contexto escolar e a formação dos professores

De acordo com os coordenadores da EpS/ES (capítulo II), a dinamização da ES, em todos os AE do estudo, tem contado com a participação de agentes externos e dos coordenadores da EpS/ES para dinamizarem ações de formação/sensibilização; para além disso, de acordo com os coordenadores da EpS/ES de quatro AE, tem sido concretizada, maioritariamente, de forma transversal em todas as disciplinas, (AE 1, 2, 5 e 6). No entanto, de acordo com os capítulos II e III, a disciplina de Ciências Naturais tem sido o espaço curricular onde temas da ES são abordados com mais frequência, e o recurso a agentes externos foi mencionado por 20% dos professores. Apesar de a legislação apontar para a transversalidade da ES nas várias disciplinas, a

qual implica a participação de todas as áreas do conhecimento no seu desenvolvimento (Precioso, 2004), a concretização efetiva da ES parece-nos distante da realidade praticada.

Percebemos que no âmbito dos conteúdos abordados nos AE estudados foi privilegiado o aumento e a solidificação dos conhecimentos (ISTs, métodos contraceptivos, VIH/SIDA e reprodução humana), resultados comuns a coordenadores da EpS/ES (capítulo II), a professores e a alunos (capítulos III). Tal pode ter ocorrido devido ao facto de estes conteúdos fazerem parte do programa curricular da disciplina de Ciências Naturais no 3º CEB, na qual a ES é abordada com mais regularidade. Contudo, as perceções dos alunos no que se refere ao trabalho dos afetos e ao treino de competências diferem do que foi referido pelos coordenadores e pelos professores. O trabalho dos afetos e o reconhecimento da importância dos sentimentos e da afetividade na vivência da sexualidade foi mencionado pelos coordenadores da EpS/ES de três AE (capítulo II), e pela maioria dos professores (capítulo III), mas, curiosamente, foram poucos os alunos que o referiram (capítulo III). Verificou-se o mesmo relativamente ao trabalho de competências pessoais e sociais, o qual foi referenciado pelos coordenadores da EpS/ES de três AE e por quase metade dos professores, mas por menos de um quinto dos alunos. Apesar de a legislação apontar para que os objetivos propostos contemplem múltiplas temáticas, os resultados do estudo sugerem que se tem seguido, maioritariamente, o modelo médico-preventivo (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). O facto de, globalmente, os alunos terem reconhecido a importância da ES formal, principalmente no que se refere à aquisição de informação e ao esclarecimento de dúvidas (capítulo III) vem reforçar o que foi dito anteriormente.

O presente estudo permitiu ainda caracterizar a formação académica inicial e especializada/pós-graduação (complementar) dos professores que têm dinamizado a ES no 3º CEB. A maioria tem formação académica inicial nas áreas científicas de Educação e de Ciências, Matemática e Informática, destacando-se os professores de Ciências Naturais. Apenas metade da amostra tem formação específica na área da ES, sendo que a outra metade se mostrou interessada em obter formação nesta área, e foram poucos os professores que concluíram formação complementar. De acordo com as recomendações do GTES (2005; 2007a; 2007b) a formação complementar dos professores e a formação específica nesta área potenciam a implementação da ES formal, sendo de esperar atitudes mais positivas em relação à ES e um maior grau de

importância atribuído. Ainda neste contexto, os resultados referidos no capítulo IV demonstraram que os AE com maior proporção de professores com formação complementar e formação específica na área da ES explica o facto de os alunos terem mais conhecimentos.

Os conhecimentos dos alunos face à educação sexual e as variáveis que explicaram os diferentes níveis de conhecimento

O presente estudo permitiu identificar três grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimento, os quais classificámos de “bom”, “mediano” e “baixo”, sendo que os alunos com mais conhecimentos estão em maioria. Estes resultados sugerem que os alunos do 3º CEB que constituíram a nossa amostra receberam informação/formação no âmbito da ES e que, a maioria, adquiriu conhecimentos. Para além disso, os conteúdos sobre os quais os alunos foram inquiridos (capítulo IV), correspondem aos conteúdos mencionados pelos professores e alunos (capítulo III) como sendo aqueles que foram abordados nas aulas de ES. Por essa razão, seria de esperar médias dos IC mais elevadas. Todavia, os resultados sugeriram que mesmo os alunos que demonstraram mais conhecimentos não estão totalmente esclarecidos sobre alguns temas relacionados com a sua saúde sexual e reprodutiva, verificando-se a existência de mitos que poderão levar a comportamentos de risco, como o facto de não se engravidar na primeira relação sexual desprotegida (evidenciado por metade da amostra do estudo). No geral, os alunos demonstraram menos conhecimentos na identificação de ISTs e dos métodos contraceptivos, e sobre as formas de evitar as ISTs. Curiosamente, o capítulo III demonstrou que estes foram os temas mais abordados no 3º CEB, no âmbito da ES. Neste contexto, importa referir que a informação sobre a sexualidade é uma vertente essencial na ES, mas não é suficiente, sendo essencial que os programas promovam o treino de competências para que os jovens sejam capazes de destacar a informação pertinente e de tomar decisões assertivas (GTES, 2007a).

No presente estudo, a diferença entre os níveis de conhecimento dos alunos foi explicada quer por fatores intrínsecos aos alunos, como a idade, quer por fatores extrínsecos, como a formação dos professores que dinamizaram a ES. No presente estudo (capítulo IV), a idade foi a variável que melhor explicou os diferentes níveis de conhecimento, sendo que os alunos mais novos (<16 anos) demonstraram mais

conhecimentos face à ES. Para além da idade, os alunos que receberam ES em AE com maior proporção de professores com formação específica da área da ES e com formação complementar explicou, também, o facto de os alunos terem mais conhecimentos. No entanto, o capítulo III demonstrou que apenas metade dos professores que dinamizaram a ES no 3º CEB tinha formação específica nesta área e que menos de metade concluiu formação complementar, levando-nos a pensar que se houvesse mais professores com formação por AE, poderia reduzir as diferenças de conhecimento entre alunos. De acordo com as recomendações do GTES (2005; 2007a; 2007b) a formação complementar dos professores e a formação específica nesta área potencia a implementação da ES formal, sendo de esperar atitudes mais positivas em relação à ES e um maior grau de importância atribuído.

Apesar de o presente estudo enfatizar a importância do papel do professor e da sua formação no sucesso da ES e no aumento dos conhecimentos dos alunos, o capítulo III evidenciou que, apesar de o professor ter sido identificado como uma das principais fontes de conhecimento sobre sexualidade, a sua importância é secundarizada face ao grupo de pares, no que respeita ao seu papel na ES. Percebemos que, para a maioria dos inquiridos, são os amigos que desempenham o papel mais importante na sua ES (resultados obtidos também nos estudos de Dias & Rodrigues, 2009; Ramiro, Reis, Matos, Diniz & Simões, 2011).

Este estudo permitiu perceber como tem sido implementada a ES, identificando os agentes educativos e os parceiros que mais têm participado, bem como as estruturas existentes para apoiarem a concretização da ES. Contribuiu também para perceber quais têm sido os maiores desafios e as mais valias na implementação da ES em contexto escolar e como tem sido dinamizada no 3º CEB na região do Algarve. Permitiu, também, caracterizar a formação dos professores que têm dinamizado a ES e de identificar as variáveis que melhor explicaram os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES, enfatizando a importância da formação dos professores no sucesso da ES.

Capítulo VI » Conclusões e desafios futuros

Conclusões

Apesar das limitações decorrentes da própria amostra estudada, podemos afirmar que este estudo contribuiu para um conhecimento mais amplo e contextualizado da forma como tem decorrido o processo de implementação da educação sexual (ES) e de como tem sido dinamizada no 3º ciclo do ensino básico (CEB) na região do Algarve. Foi possível, também, caracterizar a formação académica e inicial, a formação especializada/pós-graduação e a formação específica na área da ES dos professores que têm dinamizado a ES no 3º CEB. Em termos de produtos, conseguimos, ainda, avaliar os conhecimentos dos alunos face à ES recebida no 3º CEB, identificando as variáveis que melhor explicaram os diferentes níveis de conhecimento.

Concluimos que a ES parece ser parte integrante dos projetos educativos de todos os AE estudados, não se verificando, no entanto, a sua concretização efetiva nas várias disciplinas. No processo de implementação da ES, percebemos que os AE situados em concelhos com menos residentes e, conseqüentemente, com menos alunos, apresentaram um percurso mais próximo das recomendações da lei que regula atualmente a ES em contexto escolar. As limitações identificadas no processo de implementação da ES passam pelo reduzido apoio do MEC, pela falta de formação, de experiência e de vontade dos docentes nesta área. A continuação e o sucesso da ES em contexto escolar dependem da motivação e vontade dos professores que consideram importante abordar e integrar a ES nos conteúdos disciplinares.

A disciplina de Ciências Naturais tem sido o espaço curricular onde temas da ES são abordados com mais frequência. As técnicas mais utilizadas nas sessões de ES foram, maioritariamente, as de partilha de informação, e muito pouco as de clarificação de valores e atitudes, e de treino de competências. No âmbito dos conteúdos abordados foi privilegiado o aumento e a solidificação dos conhecimentos, numa vertente de prevenção, apesar de percebermos que estão a ser assumidas outras preocupações, como o treino de competências pessoais e sociais, sentimentos e atitudes.

Os professores que têm dinamizado a ES no 3º CEB têm formação académica inicial nas áreas científicas de Educação e de Ciências, Matemática e Informática.

Foram poucos os professores que concluíram formação especializada/pós-graduação, e metade da amostra tinha formação específica na área da ES, ficando, ainda, aquém do que se pretende ao nível da formação nesta área.

A importância da ES formal foi reconhecida globalmente pelos alunos, principalmente no que se refere à aquisição de informação e ao esclarecimento de dúvidas, e o grupo de pares foi referido como sendo o agente educativo mais importante na ES.

Os alunos têm diferentes níveis de conhecimento face à ES (bom, mediano e medíocre), sendo que os alunos com mais conhecimentos estão em maioria. Os temas no âmbito da ES revelaram-se comuns aos alunos dos três grupos, sugerindo que tiveram acesso aos mesmos conteúdos no âmbito da ES no 3º CEB. A diferença entre os níveis de conhecimento foi explicada pela idade dos alunos, sendo que os alunos com 15 anos demonstraram mais conhecimentos; foi explicada também pelo facto de os professores que dinamizaram a ES terem formação específica na área da ES e formação especializada/pós-graduação.

Este estudo contribuiu, essencialmente, para percebermos a importância dos professores e da sua formação na ES em contexto escolar, nomeadamente no sucesso da sua implementação, dinamização e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Todavia, tendo em conta a complexidade do processo de socialização sexual, consideramos primordial uma maior implicação das famílias na educação e relação com a Escola. A ES, a qual contempla a sexualidade como uma componente intrínseca do indivíduo, deve ser um processo de construção promovido de forma contínua e constante (Desaulnier, 1986), sendo a família fundamental em toda a orgânica inerente, quer para uma ES formal, quer informal.

Limitações do estudo e desafios para o futuro

A limitação transversal aos vários estudos que constituem esta dissertação prende-se com o facto de se tratar de um estudo realizado apenas numa região do país, refletindo a incerteza da generalização dos resultados obtidos. Por um lado, a investigação de carácter qualitativo (capítulos II e III), possui limitações que se prendem com as características inerentes à opção metodológica adotada, nomeadamente no que concerne aos métodos e instrumentos de investigação utilizados. Uma limitação evidente prende-se com o facto de o grupo interveniente no

estudo de caso ser reduzido e, conseqüentemente, os dados terem sido tratados utilizando apenas a análise de conteúdo (capítulo II) e a estatística descritiva (capítulo III). No entanto, de modo a minorar as limitações, tivemos em consideração a saturação teórica da amostra, suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas pelos últimos apresentaram uma certa redundância ou repetição dos dados recolhidos. Também houve um esforço para que o relacionamento com os sujeitos entrevistados não tivesse influência e que se evitasse interferências ao nível da objetividade de análise por parte da investigadora (capítulo II).

Por outro lado, a investigação de caráter quantitativo (capítulo IV) apresenta limitações pelo facto de a amostra ser proveniente de uma determinada região do país e de não se terem considerado todas as variáveis possíveis para explicar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Apesar de o Algarve ser uma região que assume um perfil representativo, em termos globais, do padrão nacional (INE, 2012), e de o modelo generalista (reduzido) efetuado para determinar as variáveis que melhor explicam os diferentes níveis de conhecimento dos alunos face à ES, possuir potencial de inferência para além da amostra utilizada (testado através de *cross-validation*), consideramos essencial a replicação da metodologia aplicada noutros contextos nacionais. Esta replicação permitirá comparar e discutir os perfis de implementação e de dinamização da ES, perceber se a tendência dos resultados se mantém na caracterização da formação dos professores, bem como testar o potencial do modelo desenvolvido para prever os conhecimentos dos alunos face à ES, com base no conjunto reduzido de fatores, que poderão ser de facto de relevância transversal para as aprendizagens dos alunos a nível nacional.

Como desafios, julgamos pertinente que futuras investigações no âmbito da ES abordem a relação entre a família e a Escola nos programas de ES, bem como o papel desempenhado pelos assistentes operacionais e pelo grupo de pares enquanto agentes educativos neste processo.

Referências bibliográficas

- Dias, A. & Rodrigues, M. (2009). Adolescentes e sexualidade: Contributo da educação, da família e do grupo de pares adolescentes no desenvolvimento da sexualidade. *Revista Referência*, II(10), 15-22.
- Desaulnier, M (1986). A Educação Sexual Enquanto Disciplina Escolar. *Revista de Educação*, I(1), 63-68.

- Grossman, J. M., Frye, A., Charmaraman, L., Erkut, S. (2013). Family homework and school-based sex education: delaying early adolescents' sexual behavior. *Journal of School Health, 83*, 810-817.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Educação para a saúde: relatório preliminar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007a). *Relatório de Progresso*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007b). *Relatório final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. P. & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças, 15*(2), 335-355.
- Precioso, J. (2004). A Educação para a Saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer. *O Professor, 58*(III), 17-24.
- Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento da Família & Direcção-Geral da Saúde (1999). *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em meio escolar: contributos das equipas do projecto*. Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento da Família & Direcção-Geral da Saúde.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., Diniz, J. & Simões, C. (2011). Educação Sexual, conhecimentos, crenças. Atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública, 29* (1): 11-21.
- Vaz, J. M., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). *International Guidelines on Sexuality Education: an evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education*. Recuperado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>.

Legislação

- Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 - Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar. *Diário da República*, n.º 151, Série I, de 6 de agosto.
- Ministérios da Saúde e da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010 - Regulamenta a Lei n.º 60/2009. *Diário da República*, n.º 69, Série I, de 9 de abril.

Anexo A

Guião de entrevista

1. Há quantos anos ocupa o cargo de coordenador da Educação para a Saúde/Educação Sexual (EpS/ES) / Diretor(a) do Agrupamento de Escolas (AE)? Quantos anos tem de serviço?
2. Tem conhecimento se, anteriormente à publicação da Lei n.º 60/2009, o agrupamento X desenvolvia projetos na área da EpS? Se sim, que tipo de projetos desenvolvia?
3. Em que ano letivo a ES foi integrada no projeto educativo do AE X e em que ciclos de ensino?
4. Quem participou no processo de implementação da ES no 3º ciclo do ensino básico (CEB)?
5. Foi designado um professor-coordenador para a EpS/ES? Se sim, que disciplina(s) leciona? Fale-me do processo de nomeação do professor-coordenador e da respetiva formação na área da ES.
6. Existe, no AE, uma equipa interdisciplinar para EpS/ES? Se sim, fale-me um pouco sobre a sua constituição, a formação dos professores, etc.
7. Foram estabelecidas parcerias com entidades credenciadas na área da ES? Se sim, indique o tipo de entidades e o que preveem essas parcerias.
8. Na EB 2,3 X existe um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA)? Se sim, fale-me um pouco acerca do seu funcionamento e dos recursos que disponibiliza.
9. Fale-me um pouco sobre a organização e o planeamento anuais da ES no 3º CEB de forma a garantir as 12 horas anuais.
10. Fale-me sobre a avaliação que têm desenvolvido no âmbito da ES.
11. Quais foram os objetivos da ES que privilegiaram e porquê?
12. Qual tem sido o papel do MEC no acompanhamento, na supervisão e na coordenação da EpS/ES?
13. Desde que assumiu o cargo, como avalia o percurso e o desenvolvimento da ES no AE X?
14. Gostaria que me falasse um pouco sobre o que pensa da ES em contexto escolar, nomeadamente, no 3ª CEB.

Anexo B

Questionário “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – conhecimentos e comportamentos dos alunos”

Este questionário destina-se a alunos do 10º ano de escolaridade e tem como principais objetivos avaliar os teus conhecimentos face à Educação Sexual (ES) e perceber a sua importância na promoção de comportamentos sexuais saudáveis.

O questionário é anónimo, confidencial e de preenchimento individual. A tua colaboração é fundamental.

Muito Obrigada!

Instruções: Preenche, sempre que possível, com um X.

Parte I – Caracterização socioeconómica

1. **Sexo:** F M

2. **Idade:** _____

3. **Nacionalidade:** _____

4. **Zona de residência:** _____ (indica a localidade)

5. Grau de escolaridade dos teus pais:

| | Pai | Mãe |
|---|-----|-----|
| Menos do que o 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) | | |
| 3º Ciclo do Ensino Básico completo (9º ano) | | |
| Ensino Secundário | | |
| Licenciatura | | |
| Mestrado | | |
| Doutoramento | | |
| Não sei/Desconheço | | |

6. Situação profissional dos teus pais:

| | Pai | Mãe |
|--------------------|-----|-----|
| Empregado(a) | | |
| Desempregado(a) | | |
| Reformado(a) | | |
| Incapacitado(a) | | |
| Não sei/Desconheço | | |

7. Profissão dos teus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

8. Reprovaste algum ano?

Sim Não (Se respondeste não, passa para a questão 9)

8.1 Se respondeste sim, quantos anos reprovaste?

1 ano 2 anos 3 ou mais anos

8.1.1 Em que ano(s) reprovaste? (Podes assinalar mais do que uma opção)

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

5º ano 6º ano

7º ano 8º ano 9º ano

9. Quais foram as tuas notas nas provas finais de ciclo do 9º ano a:

Matemática: _____

Português: _____

10. Em que escola frequentaste o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos)?

Parte II – Questões relativas à Educação Sexual (ES)

11. Concordas que se fale de ES na escola?

Sim Não

12. Recebeste algum tipo de informação sobre ES no 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos)?

Sim Não (Se respondeste não, passa para a questão 13)

12.1. Se respondeste sim, em que anos? (Podes assinalar mais do que uma opção)

7º ano 8º ano 9º ano

12.2 Com que frequência os professores abordaram temas relacionados com a ES? (Assinala UMA única opção)

Raramente

Algumas vezes

Poucas vezes

Muitas vezes

Frequência razoável

12.3 Em que disciplina(s)? (Podes assinalar mais do que uma opção)

Português

Físico-Química

Língua Estrangeira. Qual? _____

Educação Visual

Geografia

TIC

História

Educação Física

Matemática

Educação Moral e Religiosa

Ciências Naturais

Outra: Qual?

12. 4 Que temas foram abordados nos 7º, 8º e 9º anos? (Podes assinalar mais do que uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Afetos | <input type="checkbox"/> Interrupção voluntária da gravidez |
| <input type="checkbox"/> Sistema reprodutor masculino | <input type="checkbox"/> Abuso sexual |
| <input type="checkbox"/> Sistema reprodutor feminino | <input type="checkbox"/> Homossexualidade |
| <input type="checkbox"/> Ciclo menstrual e ovulatório | <input type="checkbox"/> Prevenção de aproximações abusivas |
| <input type="checkbox"/> Reprodução humana | <input type="checkbox"/> Masturbação |
| <input type="checkbox"/> Métodos contraceptivos | <input type="checkbox"/> Maturidade sexual |
| <input type="checkbox"/> Infecções Sexualmente Transmissíveis | <input type="checkbox"/> Gravidez na adolescência |
| <input type="checkbox"/> VIH/SIDA | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Competências pessoais e sociais (autoestima, resolução de conflitos, assertividade, tomada de decisão, capacidade de lidar com frustrações, etc) | |

13. Na tua opinião, para que serve falar sobre ES? (Podes assinalar mais do que uma opção)

- Tirar dúvidas
- Ter mais informação
- Aprender a ter comportamentos sexuais adequados
- Não serve para nada
- Aprender a utilizar o preservativo
- Aprender a proteger-me das IST e de uma gravidez não desejada
- Aprender a conhecer o nosso corpo
- Sentirmo-nos mais à vontade com o assunto
- Outra. Qual? _____

14. Com quem te sentes mais à vontade para falar sobre ES? (Podes assinalar mais do que uma opção)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Amigos |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Namorado/a |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Tio/a |
| <input type="checkbox"/> Professor(es) | <input type="checkbox"/> Avó/Avô |
| <input type="checkbox"/> Igreja (Padre, catequista) | <input type="checkbox"/> Madrinha/Padrinho |
| <input type="checkbox"/> Profissionais (médico, psicólogo, enfermeiro, etc.) | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

15. Obténs informação acerca da ES através de... (Podes assinalar mais do que uma opção)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Programas de televisão | <input type="checkbox"/> Pais |
| <input type="checkbox"/> Filmes | <input type="checkbox"/> Irmãos |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Especialistas (enfermeiros, psicólogos) |
| <input type="checkbox"/> Folhetos | <input type="checkbox"/> Gabinete de Inform. e Apoio ao Aluno |
| <input type="checkbox"/> Professores | <input type="checkbox"/> Centro de Saúde |
| <input type="checkbox"/> Amigos | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

16. Na tua escola existe o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno?

- Sim Não Não sei (Se respondeste não ou não sei, passa para a questão 17)

16.1. Se respondeste sim, já o visitaste?

- Sim Não (Se respondeste não, passa para a questão 17)

16.1.1. Se respondeste sim, com que frequência visitas o gabinete?

- 1 vez por semana 2 vezes por semana Nenhuma

16.1.2. Por que razão procuras o gabinete? (Podes assinalar mais do que uma opção)

- Ter acesso a métodos contraceptivos
 Tirar dúvidas
 Passar o tempo
 Pesquisar temas relacionados com a ES
 Outra. Qual? _____

Parte III – Questões relativas a conhecimentos face à Educação Sexual (ES)

ASSINALA COM UM X:

17. Os elementos que fazem parte do sistema reprodutor masculino (podes assinalar mais do que uma opção):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pénis | <input type="checkbox"/> Epidídimo |
| <input type="checkbox"/> Canal deferente | <input type="checkbox"/> Próstata |
| <input type="checkbox"/> Testículos | <input type="checkbox"/> Vesícula seminal |
| <input type="checkbox"/> Traqueia | <input type="checkbox"/> Trompas de Falópio |

18. Os elementos que fazem parte do sistema reprodutor feminino (podes assinalar mais do que uma opção):

- | | |
|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Vagina | <input type="checkbox"/> Trompas de Falópio |
| <input type="checkbox"/> Ovários | <input type="checkbox"/> Vulva |
| <input type="checkbox"/> Esófago | <input type="checkbox"/> Clítoris |
| <input type="checkbox"/> Útero | <input type="checkbox"/> Epidídimo |

19. Os métodos contraceptivos que conheces ou de que ouviste falar (podes assinalar mais do que uma opção):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Preservativo masculino | <input type="checkbox"/> Implante hormonal |
| <input type="checkbox"/> Preservativo feminino | <input type="checkbox"/> Adesivo |
| <input type="checkbox"/> Pílula | <input type="checkbox"/> Diafragma |
| <input type="checkbox"/> Tomar banho a seguir à relação sexual | <input type="checkbox"/> Coito interrompido |
| <input type="checkbox"/> Espermicidas | <input type="checkbox"/> Duodeno |
| <input type="checkbox"/> DIU – Dispositivo Intrauterino | <input type="checkbox"/> Pílula do dia seguinte |
| <input type="checkbox"/> SIU – Sistema Intrauterino | <input type="checkbox"/> Vasectomia |
| <input type="checkbox"/> Anel vaginal | <input type="checkbox"/> Laqueação de trompas |

20. As Infecções Sexualmente Transmissíveis (podes assinalar mais do que uma opção):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Gonorreia | <input type="checkbox"/> Diabetes |
| <input type="checkbox"/> VIH/SIDA | <input type="checkbox"/> Hepatite B |
| <input type="checkbox"/> Hepatite C | <input type="checkbox"/> Herpes genital |
| <input type="checkbox"/> Tuberculose | <input type="checkbox"/> Clamídia |
| <input type="checkbox"/> Vírus do Papiloma Humano (HPV) | <input type="checkbox"/> Sífilis |

21. As formas de transmissão do VIH/SIDA (podes assinalar mais do que uma opção):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Transmissão mãe/feto | <input type="checkbox"/> Abraço |
| <input type="checkbox"/> Relações sexuais sem preservativo | <input type="checkbox"/> Espirros |
| <input type="checkbox"/> Transfusões de sangue | <input type="checkbox"/> Partilha de utensílios para comer |
| <input type="checkbox"/> Partilhar a mesma sala de aula | <input type="checkbox"/> Beijo na boca |
| <input type="checkbox"/> Partilha de seringas | |

22. As formas de evitar as Infecções Sexualmente Transmissíveis (podes assinalar mais do que uma opção):

- Usando preservativo em todo o tipo de relação sexual (vaginal, oral e anal)
- Tomando a pílula do dia seguinte
- Tomando banho a seguir à relação sexual
- Tendo apenas um parceiro sexual
- Abstinência sexual

23. A gravidez pode acontecer quando existe apenas uma relação sexual desprotegida?

- Sim Não Não sei

24. A pílula protege contra as Infecções Sexualmente Transmissíveis?

- Sim Não Não sei

25. Uma pessoa aparentemente saudável pode ser portadora do VIH?

- Sim Não Não sei

26. A SIDA é uma doença que... (termina a frase escolhendo UMA única opção)

- Tem cura
- Atinge mais as prostitutas, os homossexuais e os toxicodependentes
- Não tem cura e provoca a morte
- Atinge menos os jovens

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo C

Questionário “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar – formação e experiência dos professores”

O presente inquérito por questionário insere-se na investigação sobre “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar”, desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve. Destina-se a professores do 3º CEB, da região do Algarve, e tem como principais objetivos caracterizar a formação académica, a formação acreditada na área da Educação Sexual (ES) e a experiência na dinamização da ES.

O questionário é anónimo e absolutamente confidencial. A sua colaboração é fundamental.

Muito obrigada!

Instruções: Preencha, sempre que possível, com um X.

Parte I – Caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** F M

2. **Idade:** ____

Parte II – Formação Académica

3. **Indique a área científica da sua formação académica inicial:**

- Educação
- Artes e Humanidades
- Ciências Sociais
- Comércio e Direito
- Ciências, Matemática e Informática
- Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção
- Agricultura
- Saúde e Proteção Social
- Serviços

4. **Completo alguma formação especializada/pós-graduação?**

- Sim Não (se respondeu não, passe para a questão 5)

4.1 **Se respondeu sim, indique a área científica:**

- Ciências da Especialidade
- Ciências da Educação

Prática e Investigação Pedagógica e Didática nos diferentes domínios da Docência

Formação Ética e Deontológica

Outra. Qual: _____

5. Que disciplina(s) leciona no 3º ciclo do ensino básico (CEB)? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Português

Língua Estrangeira. Qual? _____

Geografia

História

Matemática

Ciências Naturais

Físico-Química

Educação Visual

TIC

Educação Física

Educação Moral e Religiosa

Outra. Qual: _____

6. Há quantos anos é professor(a)? _____

Parte III – Formação na área da Educação Sexual (ES)

7. Tem formação acreditada na área da ES?

Sim Não (Se respondeu não, passe para a questão 7.2)

7.1 Se respondeu sim, indique o tipo de formação acreditada (pode assinalar mais do que uma opção):

Pós-graduação

Mestrado

Ação de formação

Workshop

Outro. Qual? _____

7.1.1 Que tipo de entidade promoveu essa formação? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Instituição de Ensino Superior (universitária ou politécnica)

Centro de Formação de Escolas

Organização Não Governamental (ONG)

Outro. Qual? _____

7.2 Se respondeu não, está disponível para receber formação na área da ES?

Sim Não

Parte IV – Experiência na dinamização da Educação Sexual (ES)

8. Dinamiza/ sessões de ES, ou aborda temas relacionados, no 3º CEB?

Sim Não (Se respondeu não, passe para a questão 9)

8.1 Se respondeu sim, quantos anos tem de experiência? _____

8.2 Quando dinamiza sessões/aborda temas relacionados com a ES fá-lo...

(pode assinalar mais do que uma opção)

- Porque está relacionado com os conteúdos programáticos da disciplina que leciono
- Porque faz parte do projeto de ES das turmas
- Por iniciativa própria
- Por sugestão dos alunos
- Outro. Qual? _____

8.3 Que estratégia(s) utiliza para dinamizar/abordar a ES no 3º CEB?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

- Esclarecimento de dúvidas
- Visualização de documentários/filmes
- Caixa de perguntas
- Debates
- Role play* ou dramatização
- Visitas externas (ex.: especialistas)
- Dinâmicas de grupo
- Fichas de trabalho
- Trabalhos de grupo
- Apresentações orais
- Assistir a peças de teatro
- Outra. Qual? _____

8.4 Que temas aborda no 3º CEB? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Afetos
- Aparelho reprodutor masculino
- Aparelho reprodutor feminino
- Ciclo menstrual e ovulatório
- Reprodução humana
- Métodos contraceptivos
- Infecções Sexualmente Transmissíveis
- VIH/SIDA
- Competências pessoais e sociais
- Interrupção Voluntária da Gravidez
- Abuso sexual
- Homossexualidade
- Prevenção de aproximações abusivas
- Masturbação
- Maturidade sexual
- Outro. Qual? _____

8.5 Recorre a algum tipo de material didático?

- Sim Não (Se respondeu não, passe para a questão 9)

8.5.1 Se respondeu sim, indique o tipo de material didático (pode assinalar mais do que uma opção).

- Kits* demonstrativos
- Vídeos/Filmes
- Fichas
- Enciclopédias
- Blogues
- Jogos de tabuleiro
- Livros científicos
- Artigos científicos
- Outro. Qual? _____

8.5.2 A que tipo de entidade recorre para aceder a esses materiais?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

- Escola/Agrupamento
- MEC
- Ministério da Saúde
- ONG
- Centro de Saúde
- Junta de Freguesia
- Gabinete de Educação para a Saúde
- Outro. Qual? _____

8.5.3 Assinale com um X o que, na escala, melhor reflete a sua opinião sobre o acesso ao material didático.

| De difícil acesso | De acesso razoável | De fácil acesso |
|-------------------|--------------------|-----------------|
| | | |

9. Assinale com um X o que, na escala, melhor reflete a sua motivação para dinamizar sessões de ES.

| Nada motivado(a) | Pouco motivado(a) | Indiferente | Motivado(a) | Muito motivado(a) |
|------------------|-------------------|-------------|-------------|-------------------|
| | | | | |

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo D

Autorização da Direção-Geral de Educação para aplicação dos instrumentos em contexto escolar

Gmail – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0396900001

22/09/14, 14:19



Liliana Paulos <lilianasspaulos@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0396900001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
To: lilianasspaulos@gmail.com

24 January 2014 12:04

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0396900001, com a designação (1) *Guião de entrevista*; (2) *O impacto da implementação da Educação Sexual (ES) em contexto escolar – formação e experiência dos professores*; e (3) *O impacto da implementação da ES em contexto escolar – conhecimentos e comportamentos dos alunos*, registado em 21-01-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Liliana Sofia Sequeira Paulos
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público contactados para a realização do estudo na região do Algarve. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- c) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos (não identificar ou tornar identificável), confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente, para além da inquirição de adultos, existe inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) pelo que este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se que, de acordo com a natureza jurídica da DGE, publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, conjugada com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar (Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho), a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos, em estabelecimentos de ensino privados.

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 E

Pedido de autorização destinado aos(às) diretores(as) dos agrupamentos de escolas

Data:

Assunto: Pedido de colaboração no estudo “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar”.

Exma. Diretora do Agrupamento de Escolas X

Prof.^(a) X

Enquanto mestrande da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve, encontro-me atualmente a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, na área de especialização de Observação e Análise da Relação Educativa. O trabalho intitula-se “**O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar**” e está a ser realizado sob a orientação da Prof.^a Doutora Sandra Valadas, do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação.

O estudo em causa, já devidamente autorizado pelo Ministério da Educação e Ciência conforme despacho em anexo, será realizado na região do Algarve, tendo em conta os sistemas de ensino público e privado. Pretendemos analisar o processo de implementação da Educação Sexual (ES) no 3º ciclo do ensino básico (CEB), tendo em conta as perspetivas dos vários agentes nele implicados - diretores, alunos e docentes. Assim, tentaremos:

- (1) Caracterizar o processo de implementação da ES no 3º CEB;
- (2) Analisar as perceções dos alunos sobre a importância da ES na aquisição de comportamentos sexuais adequados;
- (3) Perceber que fatores explicam os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos face à ES;

Para tal, pretendemos recolher os dados entre **fevereiro e abril de 2014**, através de:

- (1) Entrevista semiestruturada ao(à) diretor(a) do agrupamento de escolas ou ao/à coordenador(a) da Educação para a Saúde/Educação Sexual;

(2) Questionários aos alunos do 10º ano de escolaridade, da escola secundária X;

(3) Questionários aos docentes do 3º CEB, da EB 2,3 X.

Os instrumentos de recolha de dados foram submetidos para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), de acordo com o Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, os quais foram aprovados (ver despacho em anexo). Os(as) agrupamentos/escolas, e respetivos diretores, alunos e professores, que colaborarem no estudo não serão, por isso, identificados(as), sendo que os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais.

Assim, venho por este meio pedir a autorização de V. Ex.^a para que o Agrupamento de Escolas X colabore neste estudo, o qual consideramos que poderá contribuir para melhor compreender o processo de implementação da ES em contexto escolar e, também, para identificar as boas práticas desenvolvidas, a fim de as partilhar.

Agradecendo a atenção dispensada e aguardando uma resposta de V. Ex.^a, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Liliana Sequeira Paulos

Anexo F

Pedido de autorização destinado aos encarregados de educação

Exmo. Encarregado de Educação

Enquanto mestrande da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve, encontro-me atualmente a desenvolver uma investigação sobre “O impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar”, sob a orientação da Prof.^a Doutora Sandra Valadas.

É nossa intenção analisar a implementação da Educação Sexual (ES) no 3º ciclo do ensino básico (CEB), tendo em conta as perspetivas dos vários agentes implicados no processo - diretores, alunos (10º ano de escolaridade) e professores.

Os alunos que colaborarem no estudo não serão identificados e todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais.

Assim, venho por este meio pedir a autorização de V. Ex.^a para que o seu educando colabore neste estudo. No caso de autorizar, por favor, preencha o formulário abaixo, pedindo ao seu educando que o entregue ao/à professor/a da disciplina de _____, até ao dia __/__/____.

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DO EDUCANDO NUM ESTUDO DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Eu, _____, abaixo assinado, na qualidade de encarregado de educação, autorizo o meu educando _____, do ___º ano, da turma __, com o número de aluno __, a responder ao questionário aplicado no âmbito da investigação “O Impacto da implementação da Educação Sexual em contexto escolar”, a realizar na escola.

Assinatura (Encarregado de Educação)

Anexo G

Grelha de categorização de dados

| Indicadores | Categorias |
|--|---|
| Cargo que o participante ocupa no agrupamento de escolas (AE) | Diretora do Agrupamento de Escolas (AE) Coordenadora Educação para a Saúde (EpS) Docente Ciências Naturais Coordenadora Educação Sexual (ES) |
| Tipo de projetos desenvolvidos pelo AE na área da EpS/ES | Gabinetes para a saúde, dedicados ao atendimento dos alunos Sessões de formação de caráter contínuo dinamizadas por agentes externos Sessões de sensibilização de caráter pontual dinamizadas por agentes externos |
| Ano de integração da ES no projeto educativo do AE | Anterior a 2009/2010 2009/2010 Posterior a 2010/2011 |
| Ciclos de ensino em que foram integrados a ES | 1º CEB 2º CEB 3º CEB Ensino Secundário |
| Participantes no processo de implementação da ES no 3º CEB | Direção do AE/escola não agrupada Diretores de Turma Professores de Ciências Naturais Outros Professores Coordenadores EpS/PES Pais Alunos Outros agentes (Psicólogos/Enfermeiros) Antiga Direção Regional de Educação do Algarve |
| Crítérios utilizados para designar o professor-coordenador da EpS/ES | Cargo de direção de turma Formação na área da ES Motivação para abordar temas ES Completar horário Experiência na dinamização da ES À vontade para abordar temas relacionados com a ES Competências pessoais e sociais Professores voluntariaram-se Formação inicial ou especializada em Ciências |
| Tipo de formação dos professores-coordenadores na área da ES | Formação inicial em Ciências Formação especializada (mestrado, pós-graduação) Ação de formação <i>Workshop</i> Palestra Sensibilização por parte da equipa da EpS/ES Nenhuma |
| Disciplina(s) que mais participam no projeto de ES de turma/Disciplina(s) lecionada(s) pelos coordenadores da EpS/ES | Português Inglês Francês Alemão Espanhol História Geografia Matemática Ciências Naturais Físico-Química Educação Visual TIC Educação Física Educação Moral e Religiosa |
| Tipo de entidades credenciadas na área da ES com as quais foram estabelecidas parcerias | Centros de Saúde e Hospitalares Organizações não Governamentais Instituições de Ensino Superior Outros Organismos do Estado Outras entidades |
| Tipo de apoio prestado pelos parceiros | Técnicos (enfermeiros para o GIAA) |

| | |
|--|---|
| | Projetos contínuos Sessões pontuais de formação/sensibilização |
| Ano em que o GIAA entro em funcionamento | Anterior a 2009/2010 2009/2010 Posterior a 2010/2011 |
| Responsável pelo GIAA | Professor-coordenador da EpS/PES Outro professor |
| Entidades com as quais o GIAA articula a sua atividade | Centros de Saúde e Hospitalares Organizações não Governamentais Instituições de Ensino Superior Outras entidades |
| Recursos disponibilizados pelo GIAA | Métodos contraceptivos Livros Internet Atividades Caixa de dúvidas Kits de demonstração Atendimento aos alunos Esclarecimento de dúvidas Folhetos Espaço condigno para os alunos |
| Horário do GIAA | Menos do que uma tarde/manhã por semana Uma tarde/manhã por semana Duas tardes/manhãs por semana Mais do que duas tardes/manhãs por semana |
| Estratégias para a prossecução do projeto de ES de turma | Projeto de ES coordenado pelo diretor de turma que delega funções ao Conselho de Turma Ações de formação/sensibilização pontuais realizadas por agentes externos Ações de formação/sensibilização pontuais realizados por docentes da equipa da EpS/ES Conteúdos transversais trabalhados em todas as disciplinas Aconselhamento/esclarecimento dúvidas por profissionais de saúde (parceiros) Atividades que envolvem a comunidade escolar na (comemoração de efemérides) Trabalho desenvolvido pelos psicólogos Atividades previstas dos parceiros integradas no plano anual de atividades, de acordo com os objetivos da ES |
| Frequência da avaliação do projeto de ES de turma | Uma reunião anual/relatório anual Duas reuniões anuais/relatórios semestrais Mais do que duas reuniões anuais |
| Fatores considerados na avaliação | Horas usadas na ES Temas abordados Disciplinas intervenientes Atividades realizadas Materiais/produtos produzidos Aspetos negativos e positivos Sugestões Opinião/avaliação dos alunos Número de alunos que participam nas atividades |
| Tipo de avaliação realizada | Qualitativa Quantitativa |
| Objetivos da ES privilegiados | Afetos Sistema reprodutor Ciclo menstrual ovulatório Reprodução humana Métodos contraceptivos IST VIH/SIDA Competências pessoais e sociais Gravidez na adolescência Abuso sexual Homossexualidade Prevenção de aproximações abusivas Masturbação Maturidade sexual Educação de género |

Anexo H

Fatores considerados pelos agrupamentos de escolas no processo de implementação da educação sexual

Concelhos dos agrupamentos de escolas (AE) do estudo, n.º de residentes por concelho. Fatores considerados no processo de implementação da educação sexual, concelhos dos agrupamentos de escolas (AE) do estudo, n.º de residentes por concelho e n.º de alunos por AE.

| | AE 1 | AE 2 | AE 3 | AE 4 | AE 5 | AE 6 |
|--|-------------------|--------|--------|--------|-----------|----------|
| Concelhos | S. B. de Alportel | Lagoa | Loulé | Faro | Albufeira | Portimão |
| Nº residentes por concelho* | 10.000 | 22.000 | 70.000 | 64.000 | 41.000 | 45.000 |
| Fatores considerados no processo de implementação da ES | AE 1 | AE 2 | AE 3 | AE 4 | AE 5 | AE 6 |
| ES incluída nos 1º, 2º e 3º CEB e Ens. Secund. | X | X | | | X | X |
| ES incluída nos 2º e 3º CEB e Ens. Secund. | | | X | X | | |
| Tradição em projetos na área da EpS, anteriormente à publicação da Lei n.º 6072009 | X | X | X | X | X | X |
| Coordenador para a EpS | X | X | X | X | X | X |
| Coordenador para a ES | | X | | | | |
| Parceria com entidades para além dos CSH | | X | X | X | X | X |
| Projeto de ES da turma elaborado | X | X | X | X | X | X |
| Projeto de ES desenvolvido de forma transversal e interdisciplinar | X | X | | | X | X |
| ES desenvolvida através de agentes externos e da coordenadora da EpS/ES | | | X | X | | |
| Não privilegiou objetivos da ES | X | X | | | | X |
| Privilegiou os objetivos da ES que visam o aumento e consolidação dos conhecimentos | | | X | X | X | |
| Privilegiou os objetivos da ES que visam o desenvolvimento de sentimentos e atitudes | | | | X | X | |
| Privilegiou os objetivos da ES que visam o treino de competências | | | | X | X | |
| Segue o modelo médico-preventivo | X | X | X | X | X | X |
| Avaliou o impacto na aquisição de conhecimentos e mudança de comportamentos | | X | | | | |
| Tem GIAA | X | X | X | X | X | |