

GÉNERO E O EFEITO DA APRENDIZAGEM PARTICIPATIVA E ORIENTADA PARA A ACÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ACÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Cristina de Jesus Rodrigues ^(*), Teresa Vilaça ^(**)

206

INTRODUÇÃO

A *perspectiva do género em Educação Sexual*

O ponto de partida deste estudo centra-se na óptica bi-polarizada dos conceitos, na qual se associa o sexo à dimensão biológica e o género à dimensão psicossocial (Torgrimson & Minson, 2005; Almeida & Carvalheira, 2007; Head, 1997). Em contraposição à imutabilidade do sexo através dos tempos e culturas, as concepções de género reflectem as mudanças culturais, políticas, religiosas e económicas das sociedades. A diferença que caracteriza o género ocorre do facto de constituir uma construção social que procura distinguir o ser homem e mulher, em termos de oportunidades, responsabilidades e papéis. O género significa a aceitação de que a masculinidade e feminilidade não se reduzem à anatomia sexual mas remete para uma teia de significações que informam as vivências do quotidiano dos indivíduos (Yépez & Pinheiro, 2005). Segundo Brandão (2008), “o género não é simplesmente um critério de diferenciação e classificação dos seres e das coisas. É também um sistema de desigualdade, um sistema hierárquico que traduz relações de poder entre homens e mulheres” (p.49). Assim, enquanto categoria social, o género influencia comportamentos, atitudes, sensibilidade e

cognições ao longo do ciclo vital (Vieira, 2006). Contudo, podem interferir no género factores ambientais que actuam sob pressão, através dos estereótipos de género. As iniquidades de género, onde se demarca o duplo padrão sexual e a hegemonia masculina, marcam negativamente a vivência da sexualidade a nível individual e dual, subvalorizando e oprimindo a liberdade do outro (Nogueira, Saavedra & Costa, 2008). Nestas circunstâncias, impõe-se a opção de um paradigma democrático na concepção, vivência e educação a nível da vivência sexual (Vilaça, 2006, 2007, 2008, 2009).

Paradigma democrático versus paradigma moralista em Educação Sexual

Segundo Simovska (2005) “é considerado essencial que as escolas promotoras de saúde assegurem recursos e oportunidades para que os estudantes desenvolvam, valorizem, exercitem e se empenhem nas suas competências para agir como agentes qualificados em ambientes democráticos” (p. 174). A investigadora defende que as escolas promotoras de saúde que adoptam uma orientação democrática, promovem a introdução de mudanças no ensino e aprendizagem que demovem hierarquias estruturadas de tipo top-down, em prol de uma maior participação de todos os seus agentes e tem como ponto de

partida um conceito positivo de saúde, entendido como bem-estar e ausência de doença (Simovska & Jensen 2003). Numa abordagem moralista, a saúde é assumida como um conceito negativo, caracterizado apenas pela ausência de doença, que depende do comportamento e estilos de vida dos indivíduos (Jensen, 1997). Nesta abordagem, o professor actua como facilitador da aprendizagem e a escola recorre frequentemente à ajuda de profissionais para, em conjunto com os alunos, trabalharem as dimensões biológicas, psicológica, ética e social da sexualidade em contexto escolar (Vilaça & Jensen, 2010). O paradigma democrático adopta o conceito chave de ‘competência de acção’ que assume desenvolver, nos estudantes, capacidades para tomar decisões e motivação para agir, com vista a gerar mudanças promotoras de saúde (Jensen, 2000). A prática educativa exige, neste contexto, uma metodologia de tipo bottom-up, onde o professor é essencialmente, aberto, democrático, capaz de ouvir e cooperativo (Simovska & Jensen, 2003).

Metodologia S-IVAM

Desenvolver a competência de acção em estudantes, sob o paradigma democrático da educação para a saúde, é pedagogicamente possível através da metodologia S-IVAM (Seleção do problema – Investigação – Visão – Acção & Mudança) desenvolvida por Jensen (Jensen, 1997; Simovska & Jensen, 2003; Vilaça & Jensen, 2009, 2010). Salientam-se três etapas sequências: a *investigação* que proporciona um conhecimento coerente sobre o problema actual a trabalhar. O aluno enfrenta o desafio de compreender a importância do problema, expressar as suas dúvidas, seleccionar e construir um conhecimento articulado e crítico a partir do saber fragmentado adquirido nas suas

vivências. Vilaça (2006) considera que neste modelo, o professor enquanto consultor, deverá proporcionar ao aluno, insights e conhecimentos que abarquem a componente social, histórica e científica, de forma a esclarecer os problemas de saúde actuais numa perspectiva inter-disciplinar. As *visões* remetem para a percepção dos alunos sobre qual ou quais são as condições com as quais trabalha e que gostariam de mudar no futuro. Desenvolvem-se visões sobre como poderia ser o mundo e como poderia a sociedade enfrentar os seus problemas (Jensen, 1995). A *experiência de acção* refere-se a todas as experiências individuais ou colectivas desenvolvidas em programas de mudanças em saúde, tendo uma clara consciência dos obstáculos a enfrentar na resolução dos problemas. Estas experiências são fundamentais na medida em que proporcionam momentos de aprendizagem dos alunos e possibilitam o desenvolvimento da competência de acção (Jensen & Simovska, 2005).

Embora a investigação, que em seguida se expõe, apresente um âmbito mais abrangente, destacamos um dos seus objectivos pela sua pertinência: caracterizar as diferenças de género nas dimensões do conhecimento orientado para a acção de rapazes e raparigas do 7º ano de escolaridade durante a aprendizagem participativa e orientada para a acção em grupos separados por sexo e mistos, nos temas de EMRC relacionados com a educação sexual.

METODOLOGIA

Descrição do estudo

A metodologia desenvolvida em ambas as turmas principiou com um estudo exploratório, sob a forma de duas entrevistas de grupo focal. Estas entrevistas foram realizadas em grupos de

sexos diferentes em cada turma. A primeira entrevista aos grupos centrou-se sobre o desenvolvimento sexual, risco e prevenção do risco e a segunda entrevista abordou as fontes de informação para os jovens sobre sexualidade e serviços de saúde sexual. Posteriormente, o projecto educativo, de 16 horas, iniciou-se com a planificação, pelos alunos, da avaliação a ser desenvolvida durante o projecto a realizar na unidade lectiva “A Adolescência e os Afectos” de EMRC, aplicando-se a metodologia S-IVAM.

A recolha dos dados de investigação incidiu na elaboração e análise de diários de aula realizados pela docente e por um aluno e uma aluna de cada turma, gravação de todas as aulas e trabalhos dos alunos. Por fim, realizou-se uma terceira entrevista de grupo focal para conhecer a opinião dos alunos sobre o conhecimento orientado para a acção e a possibilidade das acções influenciarem a realidade, como parte da aprendizagem. As entrevistas foram transcritas na íntegra e todos os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo e agrupados em

categorias emergentes, que permitiram a triangulação dos resultados de investigação. Para completar a apresentação dessa análise foram usados excertos das entrevistas.

Sujeitos do estudo

O presente estudo, de natureza qualitativa, incidiu numa amostra de conveniência, constituída pelas turmas A e B. Na turma A de 13 raparigas e 11 rapazes, o projecto de Educação Sexual orientada para a acção foi desenvolvido em grupos só de rapazes e só de raparigas, enquanto na turma B, de 12 rapazes e 11 raparigas, os grupos eram mistos como tradicionalmente acontece nas aulas de EMRC.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A selecção dos problemas de saúde sexual e reprodutiva a resolver iniciou-se com a percepção das concepções dos alunos da turma

Tabela 1
Caracteres sexuais assinalados de forma correcta pelos(as) alunos(as) no esboço do corpo de um(a) colega (N=8)

	Turma A				Turma B				Total		
	n♂=2		n♀=2		n♀♂=4				TA	TB	T
	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4			
Caracteres sexuais na mulher											
Desenvolvimento dos seios	√	√	√	√	√	√	√	√	4	4	8
Alargamento das ancas	√	√	√	√	√		√		4	2	6
Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais	√	√	√	√	√	√	√		4	3	7
Aparecimento de pêlos nas axilas	√	√	√	√					4	1	5
Aparecimento de acne			√	√		√		√	2	2	4
Menarca			√	√				√	2	1	3
Caracteres sexuais no homem											
Alargamento do tórax e das espáduas		√	√		√	√	√	√	2	4	6
Desenvolvimento dos músculos		√	√		√			√	2	2	4
Engrossamento da voz				√				√	1	2	3
Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais	√	√	√		√			√	3	2	5
Aparecimento de pêlos nas axilas	√	√	√		√			√	3	2	5
Barba	√	√	√		√			√	3	3	6
Pêlos no peito e sobre o resto do corpo	√		√						2	0	2
Aparecimento de acne	√		√		√			√	2	3	5
Desenvolvimento do pénis	√	√	√		√			√	3	3	6
Desenvolvimento dos testículos			√					√	1	1	2
Total	10	11	15	7	10	4	9	12	43	35	78

A e B sobre os caracteres sexuais (tabela 1).

A turma A revelou um maior conhecimento sobre os caracteres sexuais masculinos e femininos e este conhecimento foi equivalente nos grupos de raparigas e nos grupos de rapazes.

Observou-se também que na turma A, cada grupo revelou um maior conhecimento sobre as mudanças da adolescência no seu próprio sexo.

Nos grupos de alunos e alunas separados por sexo, as ideias iniciais dos(as) alunos(as) foram percebidas com maior clareza. Foi comum a todos(as) os(as) alunos(as) a dificuldade em expressar dúvidas e seleccionar os problemas pessoais. Aliás, a vergonha, as hesitações e a pouca à vontade sobretudo das raparigas da turma B foram observadas ao longo de todo o projecto. Prazeres (2003) refere que a adopção de comportamentos típicos da masculinidade tradicional é a causa visível das atitudes descritas, bem como se manifesta nas dúvidas e in experiências ocultadas. A porta-voz de um grupo de alunas desta turma observou: “Eu acho que eles têm a mania que são mais do que nós, que não se importam com nada, que estão ali e está tudo numa boa” (TA, G♀). Na turma A, nos grupos separados por sexo verificou-se um ambiente de trabalho mais sereno, autónomo e sério sobretudo nos grupos de raparigas, o que se reflectiu em intervenções mais seguras e corporativas. Assim, ocorre afirmar que o compromisso das alunas da turma A foi visível e importante ao longo do projecto. Aliás, “o conhecimento sem compromisso é vazio, enquanto que o compromisso sem conhecimento é cego” (Jensen & Simovska, 2005, p. 310). As actividades em grupos mistos permitiram que os(as) alunos(as) adquirissem um conhecimento aprofundado e articulado pela partilha do que os rapazes e raparigas pensavam sobre as consequências e causas dos problemas.

Os alunos rapazes de ambas as turmas revelaram, inicialmente, dificuldades em compreender o alcance do significado de “visões”, contudo, perspectivaram um futuro vivido num equilíbrio entre a vida pessoal, familiar e social, demarcando-se um conceito amplo e uma dimensão positiva de saúde (Vilaça & Jensen, 2009).

Solicitados a planificar a acção a desenvolver na escola, os alunos de ambas as turmas sugeriram, num primeiro momento, palestras com convite prévio de um profissional de saúde. Este género de intervenções típicas de um paradigma moralista, essencialmente informativo, promoveria a passividade dos(as) alunos(as), sem desenvolver capacidades para agir com vista a gerar mudanças promotoras de saúde (Jensen, 1995; Simovska & Jensen, 2003). Posteriormente, a acção das turmas A e B orientou-se segundo uma dinâmica diferente para os (as) alunos (as): a educação pelos pares. Um aluno da turma B afirmou: “Desde que estou na escola, poucas vezes demos aulas aos outros e muito menos às outras turmas” (TB,G♂). Verificou-se que os grupos de alunas da turma A conseguiram implementar a acção com mais autonomia, resultado da sua capacidade de concentração, seriedade e empenho na preparação da mesma. A educação pelos pares foi para ambas as turmas uma experiência colectiva, já que desenvolveu o espírito de grupo e a partilha de conhecimentos. Por outro lado, convém registar a seguinte declaração de uma aluna:

De vez enquanto, os meus pais lá me perguntavam o que fazíamos em educação sexual, eu contava (...) e depois eu até explicava algumas coisas, mas havia outras que dizia só à minha mãe. (TA, G♀)

Esta constatação demonstrou que os pais se interessavam pelo projecto que envolvia as filhas, sobretudo, porque informalmente os pais também se formavam em educação sexual.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

Na turma A, o conhecimento sobre os caracteres sexuais secundários entre os grupos de rapazes e raparigas é equivalente, embora se tenha verificado que cada grupo revelou mais conhecimentos sobre as mudanças relativas ao seu sexo. Verificou-se uma maior nitidez na percepção das ideias iniciais dos(as) alunos(as) em grupos separados por sexo do que em grupos mistos. Apesar da turma A demonstrar mais conhecimentos, não beneficiou da partilha de informações entre alunos de sexos oposto, verificada na turma B. Os adolescentes apreenderam, com a problematização, que as dúvidas podem ser comuns, mas são vivenciadas de forma distinta pelo rapaz e raparigas. Nos grupos separados por sexo, o ambiente de trabalho mais sereno, autónomo e sério, sobretudo nos grupos de raparigas, favoreceu a coesão e gerou um sentimento corporativo, de defesa e segurança perante o *machismo* dos rapazes ao longo do projecto.

Através da investigação em grupo, as turmas A e B apreenderam a importância de se empenhar em encontrar respostas aos seus problemas. Convém salientar que as actividades em grupos mistos permitiram que os (as) alunos (as) adquirissem um conhecimento aprofundado e articulado, numa perspectiva bidimensional do problema.

Quanto à partilha de visões para o futuro, os rapazes das turmas A e B demonstram alguma resistência em reflectir sobre o futuro no

presente.

A planificação da acção comprometeu os(as) adolescentes em ambas as turmas. A educação pelos pares favoreceu o envolvimento e a responsabilização. Este papel de co-educador estendeu-se ao contexto familiar, já que os pais também foram receptores de formação pelos (as) filhos(as) ao longo do projecto.

As conclusões apresentadas sugerem algumas implicações a nível de formação de professores: i) trabalhar, durante a formação, a metodologia S – IVAM, dada a eficácia da aplicação no desenvolvimento de competências de acção dos(as) alunos(as) em educação sexual e o importante papel que os(as) alunos(as) assumem na formação dos pais em Educação sexual; ii) incrementar nos professores a sensibilidade pela promoção e diferenciação de género em educação sexual. Em relação à organização dos currículos da escola, apoia-se a aplicação da Portaria nº196-a/2010 de 9 de Abril que regulamenta a lei nº60/2009 de 6 de Agosto, onde se preconiza, no artigo 2 alíneas h) e l), a promoção da igualdade entre os sexos e a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J., & Carvalheira, A. (2007). Flutuações e diferenças de género no desenvolvimento da orientação sexual: Perspectivas teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (XXV), 343-350, acedido a 30/12/09 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pf/aps/v25n3/v25n3903.pdf>.
- Brandão, A. (2008). *“E se tu fosses um rapaz”:* homo-erotismo feminino e construção social da identidade. Tese não publicada.

- acedida a 20/03/09 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7863>.
- Head, J. (1997). *Working with adolescents. Constructing identity*. London: Falmer Press.
- Jensen B. B., & Simovska, V. (2005). Action oriented knowledge, information and communication technology and action competence: a Young Minds case study. In S. Clift, B. B. Jensen, (Eds.). *The Health Promoting School: international Advances in Theory, Evaluation and Practice* (pp. 309 – 345). Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Jensen, B. B. (1995). Concepts and models in a democratic health education. In B.B. Jensen, (Ed.) *Research in environmental and health education*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education (pp.151 – 169). The Danish University of Education.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12 (4), 419-428.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds), *Critical environmental and health education. Research issues and challenges* (pp. 219 – 237). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Nogueira, C., Saavedra, L., & Costa, C. (2008). Visibilidade do género na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Proposições*, 2, acedido a 30/12/08 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_jsoref&pid=S0103-73072008000200006&ing.
- Prazeres, V. (2003). *Saúde Juvenil no masculino. Género e saúde sexual e reprodutiva*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Simovska, V. (2005). Participation and learning about Health. In S. Clift, B. B. Jensen (Eds.). *The Health Promoting School: international Advances in Theory, Evaluation and Practice* (pp. 173 – 192). Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Simovzka V., & Jensen B. B. (2003). *Young – minds.net/lessons learnt. Student participation, action and across – cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Torggrimson, B. & Minson, C. (2005). Sex and gender: what is the difference? *Journal of Applied Physiology*, 99, 785-787, acedido a 08/01/09 em jap.physiology.org.
- Vieira, M. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vilaça, T. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). *Libro de Actas IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*,

Coruña: Universidade da Coruña p. 971-982.

Vilaça, T. (2008a). Projecto de educação sexual orientado para a acção e participação: efeito nas escolas, professores, pais e alunos. In F. Cruz, (org.). *Actas do III Congresso Internacional Saúde, Cultura e Sociedade* (pp. 128-159). Bragança: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural.

Vilaça, T. (2008). Development Dynamics of Action-Oriented Learning on Health Education. In M. Mario, I. Jelínek, F. Ferreira (coord.). *Proceedings of the International Association For The Scientific Knowledge International Conference: Teaching and Learning 2008* (pp. 74-83). Aveiro: University of Aveiro.

Vilaça, T. (2009). Action-Oriented Health Education: A Didactic Approach in the Development of Intercultural Competencies while Encouraging Youthful Dialogue Between Cultures, In Libotton, A & Engels, N. (Eds.), *Teacher Education, Facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. Brussels, 23-27 August 2008 (pp. 313-324). Brussels: University of Brussels.

Vilaça, T. & Jensen, B. B. (2009). Potentials of Action-Oriented Sex Education Projects in the Development of Action Competence. In G. Buijs; A. Jociutė; P. Paulus; V. Simovska (Eds.). *Better Schools Through Health: Learning from Practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools, held in Vilnius, Lithuania, 15–17 June 2009* (pp.89-91).

Vilnius, Lithuania: Netherlands Institute for Health Promotion NIGZ, State Environmental Health Centre of Lithuania.

Vilaça, T., & Jensen, B. B. (2010). Applying the S-IVAC Methodology in Schools to Explore Students' creativity to solve sexual health problems. In M. Montané & J. Salazar (Eds.). *ATEE 2009 Annual Conference Proceedings* (pp.215-227). Brussels, Belgium: ATEE-Association for Teacher Education in Europe. http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf

Yépez, M. & Pinheiro, V. (2005). *Socialização de género e adolescência*. Revista de Estudos Femininos, 1 (13), acedido a 05/01/09 em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0104-026X2005000100010&lng=en&nrm=iso>

(*) Agrupamento de Escolas de Freixo.
crismr25@gmail.com

(**) Universidade do Minho.
tvilaça@iep.uminho.pt



sexualidade e educação sexual

políticas educativas, investigação e práticas

Organização

Filomena Teixeira
Isabel P. Martins
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Isabel Chagas
Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Teresa Vilaça
Ari Fernando Maia
Célia Regina Rossi
Sónia Maria Martins de Melo



Comissão Nacional da UNESCO
PORTUGAL

Alto Patrocínio

FICHA TÉCNICA

Título

Sexualidade e Educação Sexual:
Políticas Educativas, Investigação e Práticas

1ª edição – ebook
Novembro de 2010

Organização

Filomena Teixeira
Isabel P. Martins
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Isabel Chagas
Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Teresa Vilaça
Ari Fernando Maia
Célia Regina Rossi
Sónia Maria Martins de Melo

iii

Composição gráfica

Teresa Vilaça
Ricardo Lemos Ribeiro

ISBN: 978-972-8746-91-9

© Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação,
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710 – 057 Braga, Portugal



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

**Reservados todos os direitos de acordo com a
legislação em vigor**

As opiniões expressas nesta obra não traduzem, necessariamente, o pensamento da organização, sendo da inteira responsabilidade dos seus autores. A organização e o editor declinam toda e qualquer responsabilidade pela utilização não autorizada de conteúdos ou imagens, por parte dos autores dos trabalhos aqui incluídos, que violem e deixem de observar os direitos de autor.