

EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O SABER E O SENTIR DAS CRIANÇAS

Cláudia Pinto¹ & Zélia Anastácio²

¹ Escola Básica da Ponte, claudiagqpinto@gmail.com

² CIEC, Instituto de Educação – Universidade do Minho, zeliap@ie.uminho.pt

RESUMO

A sexualidade humana deve ser entendida no conjunto das suas múltiplas dimensões e as concepções prévias das crianças e jovens não podem ser negligenciadas na promoção da Educação Sexual. Perante estas necessidades, os objetivos da investigação realizada centraram-se: *i)* na sistematização das concepções de sexualidade mais frequentes nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo em consideração as influências de fatores individuais e socioculturais; *ii)* na aferição dos assuntos que as crianças desejam ver esclarecidos. A metodologia de investigação foi qualitativa - estudo de caso - e optou-se pela técnica de *focus groups* para a recolha de dados. Realizaram-se quatro grupos de discussão, constituídos em função dos fatores sexo, idade e ano de escolaridade. A amostra incluiu vinte e duas crianças. As discussões foram orientadas por um roteiro de questões, audiogravadas e posteriormente transcritas. Foi feita uma análise de conteúdo com recurso ao programa *NVivo* (versão 9.0), tendo-se selecionado nove termos pivô (adultos, família, namorar, sexy, sexo, engravidar, bebé, separar e falar) e duas categorias emergentes (rapazes&raparigas; amor&paixão). Os resultados permitiram-nos verificar: existência de estereótipos de género; recurso a linguagem vulgar na denominação de partes do corpo; valorização dos relacionamentos interpessoais; existência de brincadeiras com cariz sexual; diferenças de género na verbalização dos temas amor e paixão; a interpretação do divórcio como consequência da falta de amor e respeito; diferenças na aceitação dos modelos de família não tradicionais; noções temporais sobre os processos de maturação sexual e gestação; parca comunicação sobre sexualidade. Esta investigação permitiu-nos ainda concluir que os assuntos mobilizadores de mais interesse e dúvidas relacionam-se com: relações interpessoais; papéis sociais/papéis de género; diferentes expressões da sexualidade; maturação sexual e reprodução humana.

Palavras-chave: concepções, crianças, sexualidade.

INTRODUÇÃO

“Preparing children and young people for the transition to adulthood has always been one of humanity’s great challenges, with human sexuality and relationships at its core”.

UNESCO (2009:4)

Falar de sexualidade é muito mais do que ensinar a simples descrição fisiológica dos órgãos genitais e dos mecanismos de reprodução, despidos de todo o contexto relacional tão intrínseco à condição humana. É urgente entender a sexualidade humana no conjunto das suas múltiplas dimensões, que vão desde a dimensão biológica, à psicológica/afetiva, à social, à ética e até à dimensão jurídica (CNE, 2009; UNESCO, 2009).

Atendendo ao facto de a sexualidade ser uma realidade multidimensional, a Educação Sexual em meio escolar deve subentender um conjunto de ações estruturadas e intencionais, com conteúdos e objetivos específicos, embora não seja desejável reduzi-la a um programa, ainda que este seja bem preparado e necessário, como base de trabalho. Assim, numa perspetiva de desenvolvimento, a finalidade da Educação Sexual deverá ser a promoção de uma sexualidade saudável, ou seja, a promoção de uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável (Frade *et al.*, 2010). Neste sentido, promover o desenvolvimento da sexualidade desde os primeiros anos de vida pode derrubar algumas barreiras e favorecer uma educação mais igualitária, que não discrimine ou limite as crianças de acordo com o seu sexo, características ou valores. Como afirma Haffner (2005: 96), “os primeiros anos da escola primária são anos de um crescimento e de um desenvolvimento enormes”, pelo que não se pode menosprezar nenhuma área, incluindo a sexualidade.

O Conceito de Sexualidade

A sexualidade é uma área de desenvolvimento humano e, como tal, compreende um conjunto complexo de domínios. A globalidade do termo sexualidade, encontra-se presente na definição adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo a qual

“a sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental” (Frade et al., 2010: 18).

A definição de sexualidade publicada pela OMS é integradora de múltiplas dimensões e apresenta a particularidade de enfatizar o caráter sistémico e holístico dessa energia motivacional que é a sexualidade.

Identidade Sexual e Identidade de Género

O processo de aquisição da identidade sexual inicia-se na infância e prolonga-se até ao final da adolescência, considerando-se consistente quando as crianças: percebem que a identidade sexual não depende da sua vontade; reconhecem que não podem mudar de identidade ao longo do tempo; e estão seguras que ela depende das características anatómicas e não varia, apesar das mudanças de papel (Félix, 2006).

No que concerne à identidade de género, Ferreira (2002) afirma que esta tem uma base psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico. Assim, de acordo com o autor o género é “a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e não podem, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação” (Ferreira, 2002: 79-80).

A Educação Sexual em Meio Escolar

O objetivo geral da Educação Sexual concentra as quatro áreas temáticas fundamentais desta área: Corpo em Crescimento, Expressões da Sexualidade, Relações Interpessoais e Saúde Sexual e Reprodutiva (Frade *et al.*, 2010). Neste domínio, os temas devem ser desenvolvidos tendo em consideração as diferentes idades, interesses/motivações e necessidades dos alunos, variando a sua complexidade e profundidade conceptual, numa perspetiva de currículo em espiral (CCPES *et al.* 2000; UNESCO, 2009).

As orientações provenientes do Ministério da Educação definem que a Educação Sexual ao nível do 1.º CEB deve ter como finalidade básica “Contribuir para que a criança construa o «Eu em relação», através de um melhor conhecimento do seu corpo, da

compreensão da sua origem, da valorização dos afetos e da reflexão crítica acerca dos papéis sociais de ambos os sexos” (CCPES *et al.* 2000: 66).

As Concepções e a Mudança Conceptual numa Perspetiva Construtivista

A teoria construtivista, considerada atualmente a teoria psicológica da aprendizagem pós-estruturalista mais corrente no campo da educação, permite que a aprendizagem se construa num processo “*interpretativo e recursivo*” (Doll, 1993; citado por Fosnot, 1996: 53), na interação com o mundo envolvente.

Dentro desta teoria psicológica da aprendizagem podem surgir várias significações, dependendo do grau de importância atribuído ao processo de estruturação cognitiva individual (construtivismo cognitivo) ou aos efeitos socioculturais na aprendizagem (construtivismo social) (Simon, 1993; referido por Fosnot, 1993). Torna-se então necessário atender-se à interação entre a estrutura cognitiva e os efeitos socioculturais, pois não se pode compreender a estrutura cognitiva de um indivíduo sem o observar a interagir num contexto, no seio de uma cultura, que possui uma estrutura própria.

Perante o exposto, já há algumas décadas que vários autores, entre os quais Santos (1991), afirmam a necessidade dos professores, que pretendem práticas pedagógicas mais inovadoras e que permitam uma mudança conceptual à luz da perspetiva construtivista, terem em consideração que os alunos não se limitam a acumular de forma passiva as informações e, paralelamente, perceberem que diferentes alunos constroem concepções distintas a partir da mesma informação. Neste processo, os conceitos novos não são acrescentados aos antigos, mas interagem com eles, suscitando a alteração de ambos. É nesta linha de pensamento que os modelos de aprendizagem por mudança conceptual vão encontrar as suas origens, advogando perentoriamente que a construção dos conceitos científicos é fortemente determinada pelas concepções alternativas dos alunos, pelo facto de estas exercerem uma influência nas observações e nas interpretações das situações escolares (Santos, 1991; Perrenoud, 2000).

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A presente investigação teve como objetivos recolher um conjunto de dados que permitissem sistematizar as concepções de sexualidade presentes em alunos do 1.º CEB, de forma a analisar, consciencializar e adequar a abordagem da sexualidade às necessidades e motivações de cada aluno. Assim, a principal questão que esteve na base do estudo foi a seguinte:

Quais são as concepções que os alunos do 1.º CEB têm sobre Sexualidade?

Tendo como base esta principal questão de investigação, enunciaram-se três sub-questões:

- i)* Quais são as concepções de sexualidade mais frequentes nos alunos do 1.º CEB?
- ii)* Quais são as influências dos fatores género, idade, ano de escolaridade e contexto familiar/social nas concepções dos alunos do 1.º CEB sobre sexualidade?
- iii)* Quais são os assuntos, no âmbito da sexualidade, que as crianças do 1.º CEB desejam ver esclarecidos?

Procurou-se, portanto, perceber “o saber e o sentir das crianças” no âmbito da Educação Sexual.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta investigação enquadra-se num plano qualitativo, pois este permite a compreensão mais profunda do ambiente social face à organização das estruturas socioculturais e afetivas inerentes às questões da sexualidade, sem as distorcer ou controlar (Moreira, 2007).

Situamos a orientação metodológica da investigação num estudo de caso, dado esta metodologia ser particularmente apropriada na compreensão e na descrição de acontecimentos em contextos contemporâneos da vida real (Yin, 2005).

A metodologia de recolha de dados sustentou-se na realização de grupos de foco/discussão (*Focus Groups*), sendo este um método de investigação social que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação das ideias e opiniões dos participantes (Galego & Gomes, 2005). Após a realização dos grupos focais, e como os dados obtidos na pesquisa empírica foram

conteúdos de mensagens e documentos, decidiu-se pela utilização de uma técnica sensível à interpretação de conteúdos de mensagens e às manifestações linguísticas - como a análise de conteúdo - para tratamento e análise dos dados (Bardin, 2008).

Paralelamente às metodologias suprarreferidas recorreu-se à análise documental, com base no estudo de documentos presentes nos processos individuais dos alunos que constituíram a amostra (ficha individual do aluno e relatórios psicopedagógicos). A opção pela análise documental é sustentada por Houle (2003) e deve-se à necessidade de estudar, para além dos resultados decorrentes dos grupos de foco, outras informações, como os contextos familiares/sociais nos quais os alunos estão inseridos, de modo a facilitar a caracterização da amostra e a análise dos dados obtidos.

Caracterização da População e da Amostra

O projeto foi implementado na Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte), situada em S. Tomé de Negrelos (embora na altura do estudo estivesse ainda nas instalações sitas em Vila das Aves), concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A população do estudo foi constituída pelos alunos do 1.º CEB (Ciclo que compreendia um total de sessenta e seis crianças). A amostra do estudo incluiu vinte e dois alunos, sendo dez do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os onze anos. O grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade ao nível sociocultural, socioeconómico e socioafetivo.

Os Grupos de Foco

Com base na literatura, que sugere a constituição de grupos de foco com quatro a oito elementos (Bedford & Burgess, 2001, *cit. in* Anastácio, 2007), optamos por formar quatro grupos focais com seis alunos cada, sendo que dois dos grupos apenas contaram com a presença de cinco crianças, em consequência da ausência de duas alunas.

A formação dos grupos de foco, à semelhança do que aconteceu no estudo de Anastácio (2007: 114), obedeceu a “critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade intra e entre grupos”. Assim, consideraram-se os fatores sexo, idade e ano de escolaridade e formaram-se quatro grupos de foco (GF) de acordo com os seguintes critérios:

GF I) grupo formado por alunos do primeiro ano de escolaridade, nascidos no ano de 2004, sendo por isso um grupo homogéneo quanto à idade e ano escolar, mas heterogéneo quanto ao sexo, pois três elementos eram do sexo feminino e outros três do sexo masculino;

GF II) grupo constituído por crianças do sexo feminino e, por isso, homogéneo quanto ao sexo, mas heterogéneo quanto à idade e ano de escolaridade;

GF III) grupo constituído por crianças do sexo masculino e, por isso, homogéneo quanto ao sexo, mas heterogéneo quanto à idade e ano de escolaridade;

GF IV) grupo heterogéneo quanto ao sexo, idade e ano de escolaridade.

O roteiro de questões que serviu de base aos grupos de foco foi promovido pela investigadora com o objetivo de fomentar a discussão em torno das diferentes áreas de conhecimento da Educação Sexual: Corpo em Crescimento; Relações Interpessoais; Expressões da Sexualidade; e Saúde Sexual e Reprodutiva (Frade *et al.*, 2010). Estas áreas foram assumidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009) e apresentam analogias com os seis conceitos-chave definidos pela UNESCO (2009). Neste domínio, algumas das discussões foram sustentadas por recursos materiais (imagens), com a finalidade de facilitar a compreensão das questões e incitar o debate.

Para gravar as sessões utilizaram-se dois computadores (um “fixo” e outro portátil) com o programa *Audacity* (1.3 Beta). As reuniões decorreram como planeado e tiveram a seguinte duração: GF I = 1h e 31m; GF II = 1h e 31m; GF III = 1h e 2m; GF IV = 1h e 10m.

Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo baseou-se nas transcrições das gravações áudio correspondentes aos quatro grupos de foco realizados. Aquando do processo de transcrição fez-se a estabilização do texto com numeração automática das linhas no início de cada página, com o objetivo de facilitar todo o processo de análise e apresentação dos resultados. Esta estratégia é sugerida por vários autores, como Flick (2002, *cit. in* Anastácio, 2007), Landry (2003) e Bardin (2008).

O processo de análise de conteúdo decorreu ao longo de cinco etapas (Landry, 2003; Bardin, 2008): *i)* a determinação dos objetivos da análise de conteúdo; *ii)* a pré-

análise; *iii*) a análise do material estudado; *iv*) a avaliação da fiabilidade dos dados; *v*) a análise e interpretação dos dados.

Para analisar os dados obtidos recorreu-se a *software* adequado para a análise qualitativa, tendo sido selecionado o programa *NVivo*, versão 9.0. O *software* utilizado auxilia a pesquisa qualitativa, mas não a realiza nem a automatiza, pelo que não substituiu as investigadoras. Neste contexto, para definirmos os termos pivô (e categorias emergentes) que sustentaram a análise dos resultados, recorreremos a dois critérios: a relação dos termos com o tema da sexualidade e outras ocorrências que, não estando tão diretamente relacionadas com o tema, se manifestaram mais frequentemente, tendo a si associadas informações pertinentes sobre a área em estudo. No final, totalizaram-se nove termos pivô (“Adultos”, “Família”, “Namorar”, “Sexy”, “Sexo”, “Engravidar”, “Bebé”, “Separar” e “Falar”) e duas categorias emergentes (“Raparigas & Rapazes” e “Amor & Paixão”).

Na apresentação dos resultados organizaram-se quadros de dupla entrada com quatro colunas: *i*) identificação dos participantes; *ii*) localização dos termos pivô; *iii*) localização das reformulações dos termos pivô; e *iv*) significados deduzidos a partir do contexto (Anastácio, 2007).

A fase de análise e interpretação dos dados apoiou-se também na revisão da literatura e na análise documental inerente aos alunos que constituíram a amostra.

RESULTADOS

A apresentação dos resultados organiza-se em torno dos termos pivô que foram estabelecidos tendo em consideração a relação com a temática de estudo e a frequência e significação. Neste contexto faz-se uma análise global dos dados obtidos, passando-se depois para a apresentação das ocorrências e reformulações inerentes a cada termo pivô, assim como dos seus significados deduzidos a partir do contexto.

Os Termos Pivô

Nos quatro grupos de foco, onze termos manifestaram-se de uma forma mais significativa, tal como retrata a Figura 1 (Pinto, 2012).

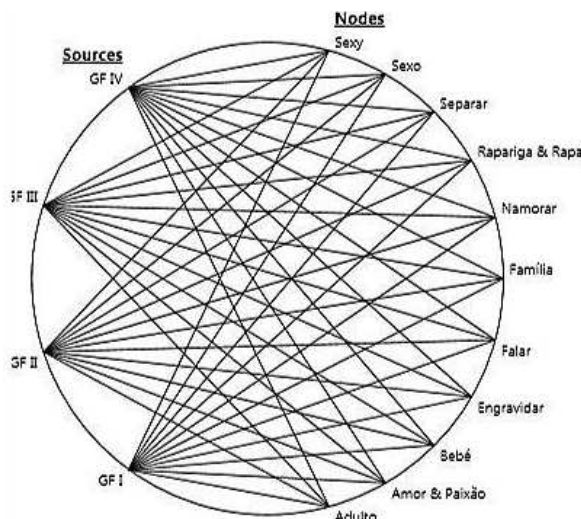


Figura 1: Grupos de foco (“sources”) e respectivos termos pivô (“nodes”).

As ocorrências e reformulações inerentes a cada termo pivô foram apresentadas em quadros de dupla entrada como exemplifica o Quadro 1.

Quadro 1: Ocorrência do termo pivô “engravidar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Engravidar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
RU	Engravidar, 2 p.16:ln.27 p.18:ln.4		Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “Pode-se engravidar quando se tiver mais de trinta anos.” (p.16:ln.27) - <u>reprodução - causa da gravidez (“comida”)</u> , 1 “Para engravidar a nossa mãe come muito...” (p.18:ln.4)
	2	0	2
IN	Engravidar, 1 p.16:ln.28	Ficar grávida, 1 p.17:ln.26 Ficou grávida, 1 p.17:ln.30	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “É só quando tiver idade para engravidar.” (p.16:ln.28) - <u>reprodução - causa da gravidez (“semente”)</u> , 2 (p.17:ln.26; p.17:ln.30) “Para a mãe ficar grávida, o pai põe a semente e nasce um bebê (...) na barriga da mãe (...) tem a pera e o papá põe a semente na pera (...)” (p.17:ln.26)
	1	2	3
VI	Engravidar-se, 1 p.16:ln.30 Engravidar, 1 p.17:ln.23	Ser mãe, 1 p.17:ln.7 Grávido, 1 p.18:ln.7	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 2 (p.16:ln.30; p.17:ln.7) “Engravidar-se a partir dos quarenta anos.” (p.16:ln.30) - <u>reprodução - causa da gravidez (“semente”)</u> , 2 (p.16:ln.30; p.18:ln.7) “A mulher tem que ir ao hospital e o médico põe uma semente na barriga para ela engravidar.” (p.17:ln.23)
	2	2	4

FA	Engravidar, 1 p.17:ln.21	Ter filhos, 1 p.16:ln.31 Grávida, 1 p.18:ln.9	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “ <i>Só se pode ter filhos quando já formos grandes e tivermos mais de trinta anos.</i> ” (p.16:ln.31) - <u>reprodução - causa da gravidez (“Jesus/religião”)</u> , 2 (p.17:ln.21; p.18:ln.9) “ <i>Os pais levam uma carta à igreja e depois o Jesus responde se podem ou não engravidar.</i> ” (p.17:ln.21)	
	1	2	3	
DA		1 p.17:ln.24	Associado a <u>reprodução - causas da gravidez / crenças religiosas (“Jesus/religião”)</u> , 1 “ <i>Eu concordo com a Fátima.</i> ” (p.17:ln.24)	
	0	1	1	
MA		Grávida, 1 p.18:ln.2	Associado a <u>reprodução - causa da gravidez (“semente”)</u> , 1 “ <i>Para a mãe ficar grávida o pai dá a semente à gaivota e a gaivota leva a semente à mãe.</i> ” (p.18:ln.2)	
	0	1	1	
		6	8	14

A Tabela 1 reúne as ocorrências e reformulações inerentes aos onze termos definidos. Através da análise da mesma verificamos que o termo “família” foi o mais frequente, seguido dos termos “adulto” e “raparigas & rapazes”. Por sua vez, o termo “sexy” foi o menos citado, antecedendo-lhe o termo “separar”. Desta primeira análise destaca-se o facto dos termos mais diretamente relacionados com pessoas (“família”, “adulto” e “raparigas & rapazes”) serem os mais frequentes.

Tabela 1: Ocorrências dos onze termos e das suas reformulações nos quatro grupos.

	GF I			GF II			GF III			GF IV			Totais
	tp	r	T	Tp	r	T	tp	r	T	tp	r	T	
“Raparigas & Rapazes”	4	13	17	18	10	28	9	5	14	3	10	13	72
“Adulto”	8	9	17	17	5	22	12	5	17	12	5	17	73
“Família”	23	1	24	28	0	28	20	0	20	12	2	14	86
“Amor & Paixão”	2	2	4	10	10	20	4	1	5	11	2	13	42
“Namorar”	17	1	18	6	0	6	4	0	4	3	0	3	31
“Sexy”	3	1	4	2	2	4	1	2	3	3	5	8	19
“Sexo”	2	8	10	10	1	11	1	0	1	7	2	9	31
“Engravidar”	6	8	14	7	4	11	8	8	16	2	11	13	54
“Bebé”	11	1	12	14	1	15	12	0	12	15	5	20	59
“Separar”	6	1	7	1	5	6	7	1	8	3	2	5	26
“Falar”	2	7	9	2	7	9	4	1	5	4	3	7	30
TOTAIS	84	52	136	115	45	160	82	23	105	75	47	122	523

tp = termo pivô; r = reformulação; T = totais.

Com a representação gráfica na Figura 2 constata-se que os termos “amor & paixão” e “namorar” revelam uma maior discrepância no que concerne à sua frequência, tendo sido muitas vezes referidos nuns grupos de foco, enquanto noutros foram vagamente verbalizados. O GF II foi o que mais recorreu ao termo “amor & paixão” e o GF I foi o que menos referências fez ao mesmo termo. Já quanto ao termo “namorar”, a participação do GF I aumentou consideravelmente, tendo sido o grupo que o utilizou com mais frequência.

Através de uma análise mais geral, consegue-se perceber que o grupo com mais ocorrências e reformulações foi o GF II, constituído só por alunas do sexo feminino, enquanto o GF III, constituído só por alunos do sexo masculino, foi o que apresentou uma menor frequência de ocorrências e reformulações. Na verdade, se em quatro termos pivô (“raparigas & rapazes”, “adulto”, “família” e “amor & paixão”) o GF II foi o mais participativo, em três termos pivô (“sexo”, “sexy” e “falar”) o GF III teve o resultado contrário, mostrando-se pouco interventivo.

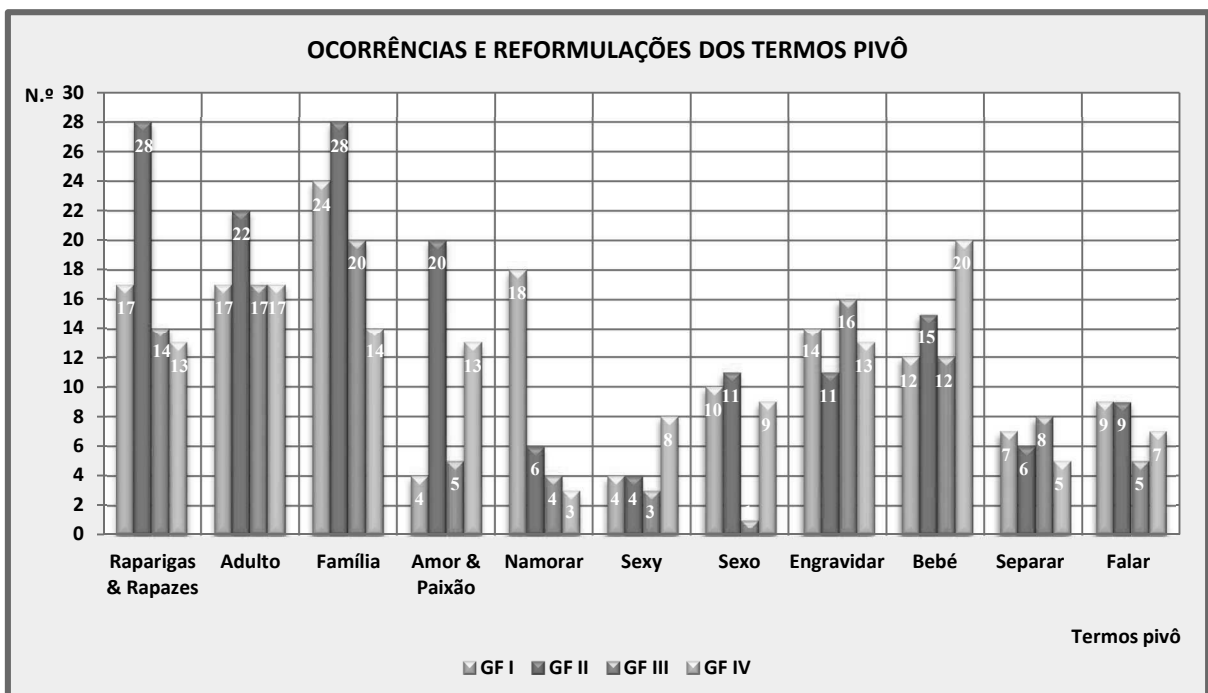


Figura 2: Ocorrência dos termos pivô e das suas reformulações, nos diferentes grupos de foco.

A análise dos termos pivô e das suas reformulações permitiram apurar que as principais concepções de sexualidade, reveladas ao longo dos grupos focais, são concepções:

- sobre as diferenças físicas e psicológicas entre os gêneros;
- relacionadas com os papéis sociais / papéis de gênero;
- acerca das relações interpessoais;
- inerentes aos conceitos de “amor”, “paixão” e “namoro”;
- intrínsecas ao conceito de “família”;
- sobre a reprodução humana;
- sobre a gestação;
- relativas ao nascimento;
- acerca do diálogo e das fontes de informação relativa à sexualidade.

Os resultados obtidos permitiram-nos ainda verificar que, no geral, os assuntos mobilizadores de um maior interesse e/ou dúvidas relacionam-se com:

- as relações interpessoais (a amizade, o “namoro”, o amor e a paixão);
- os papéis sociais / papéis de gênero;
- a heterossexualidade e a homossexualidade (expressões da sexualidade e o conceito de família);
- o fenómeno da maturação sexual e reprodução humana.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise dos dados recolhidos nesta investigação permite-nos aferir que os alunos do 1.º CEB possuem um conjunto diversificado de concepções acerca da sexualidade, tendo-se verificado a influência dos fatores idade, sexo, ano de escolaridade e ambiente sociocultural nessas concepções.

Os pontos que a seguir se apresentam elencam o conjunto de conclusões do estudo.

- Os aspetos físicos são primeiramente apontados para distinguir os gêneros, tal como reitera o estudo de Fernandes (2009).

- Os estereótipos de género estão presentes nas concepções das crianças, uma vez que a diferenciação primária feminino/masculino mais do que os fatores biológicos ou psicológicos assume um carácter social e cultural, estabelecendo-se então uma analogia com as investigações de López e Fuertes (1999), Ferreira (2008) e Fernandes (2009).

- Desde cedo as crianças são levadas a utilizar termos alternativos para denominar partes do corpo cujo nome parece ter uma conotação negativa, o que vai ao encontro dos resultados alcançados por De Vecchi e Giordan (2002), Pereira (2004) e Sousa (2006).

- As crianças atribuem grande relevância aos relacionamentos sociais e estabelecem recreações de cariz sexual durante as suas brincadeiras, tal como narram as obras de Braconnier (1996) e Best (2009).

- O sexo feminino exprime com mais facilidade os seus sentimentos, as suas mágoas e alegrias, bem como as suas intencionalidades afetivas relativamente ao sexo oposto, enquanto o sexo masculino apenas procura explicar o significado dos conceitos de amor e paixão, em detrimento da partilha de sentimentos. Neste domínio, a obra de Brizendine (2007) descreve que as raparigas têm uma maior necessidade de relacionamento individual próximo e, pelo contrário, os rapazes centram mais as suas atenções no jogo ou noutras brincadeiras que destacam o estatuto social, o poder, a defesa do território e a força física.

- As crianças consideram que a ausência de amor e paixão, assim como a falta de respeito e até a violência, são a causa do divórcio/da separação.

- O questionamento do modelo tradicional de família está mais presente nas crianças que têm (ou contactam com) estruturas familiares “não tradicionais”, enquanto as restantes defendem o conceito tradicional de família (pai + mãe + filhos).

- Se todas as crianças concordam que um casal heterossexual pode constituir uma família, muitas (mais de metade das crianças do nosso estudo) discordam que a homossexualidade seja enquadrada neste conceito, alegando que os casais homossexuais não se podem reproduzir entre si e, para além disso, não partilham ligações sanguíneas. Neste ponto emerge um predomínio feminino face à aceitação de

famílias homossexuais, verificando-se, mais uma vez, que o sexo feminino enfatiza o sentimento do amor nas relações afetivas (Brizendine, 2007).

- No que concerne à reprodução humana, as crianças mais novas não possuem noções temporais que lhes permitam determinar a fase do desenvolvimento humano a partir da qual se pode gerar um bebé e, simultaneamente, não conseguem determinar o tempo de gestação. De acordo com Piaget (2000), estas conclusões justificam-se porque as crianças encontram-se no “período pré-operatório” e “operatório concreto”.

- Em analogia com os trabalhos de Driver *et al.* (1994), Pereira (2004) e Sousa (2006) sobre as concepções acerca da reprodução humana, na nossa investigação surgem veiculadas concepções bastante distintas: as crianças (com idades menores) pensam que os bebés “são feitos”, isto é, manufacturados, tendo adotado a “falácia digestiva” (Driver *et al.*, 1994); outras crianças (do 1.º ano de escolaridade) mostram-se cientes de que os dois progenitores estão envolvidos neste processo, mas não se preocupam com o processo físico da reprodução e encaminham a responsabilidade deste fenómeno para uma entidade divina (Jesus); várias crianças desenvolvem o modelo que inclui a “semente” vinda do pai e um “ovo” vindo da mãe, tendo ainda sido veiculada a possibilidade da semente ser concedida pelo pai, mas ser colocada na mãe através de uma intervenção médica; as restantes crianças (dos 3.º e 4.º anos de escolaridade) revelam uma maior compreensão do fenómeno da reprodução humana, utilizando os termos “óvulo” e “espermatozoide” na descrição da fecundação.

- Quanto ao conceito de nascimento, registam-se concepções relacionadas com o nascimento através da barriga (cesariana), o nascimento através da vagina (“parto natural”) e a necessidade de “entrar dentro da mulher para tirar o bebé”.

- A maioria das crianças (65% na nossa investigação) não conversam com familiares sobre as questões da sexualidade. As crianças não questionam os adultos porque têm receio dos seus juízos e críticas e muitas identificam os livros e a televisão como fontes de informação, realçando o papel dos *media* como agentes informais de Educação Sexual. No entanto, as (poucas) crianças que dialogam com os progenitores, privilegiam a mãe como a pessoa mais predisposta e/ou preparada para participar nas conversas do foro da sexualidade.

Importa ainda salientar que a investigação desenvolvida permitiu aferir que as crianças mais velhas utilizam expressões e conceitos técnico-científicos que demonstram uma alteração conceptual no período após o ensino formal. Não obstante, foi ainda observado que as concepções prévias/alternativas podem ter um carácter regressivo, ou seja, podem perdurar para além da aprendizagem formal, mesmo depois de os alunos terem aparentado que as ultrapassaram. Sobre este assunto, Perrenoud (2000) e De Vecchi e Giordan (2002) salientam que as concepções prévias/alternativas têm alguma estabilidade e podem levar a que o novo conhecimento escape aos alunos.

Torna-se então claro que a reflexão crítica por parte dos estudantes acerca dos seus comportamentos na área da sexualidade deve ser um dos objetivos de qualquer iniciativa da Educação Sexual em meio escolar (GTES, 2007). Neste contexto, deve-se procurar dar relevância às concepções prévias dos alunos, para compreender as suas raízes e a sua forma de coerência (Perrenoud, 2000), ou seja, perceber “o saber e o sentir” das crianças e jovens. Desta forma, torna-se crucial a formação de profissionais (educadores, professores...) na área da Educação Sexual, para que esta importante dimensão do ser humano seja efetivamente (e naturalmente) integrada em meio escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1.º CEB: Conceções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança, área de conhecimento de Saúde Infantil. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 19.ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- Best, D. (2009). *Another view of the gender-status relation*. *Sex Roles* <http://www.springerlink.com/content/v5155v8x503lw74r/>. (2010/05/10).
- Braconnier, A. (1996). *O sexo das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brizendine, L. (2007). *O cérebro feminino*. Lisboa: Alêtheia Editores.
- CCPES, DGS, APF, RNEPS (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- CNE - CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2009). *Parecer sobre os projetos de lei relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual nas escolas*. Parecer n.º 2/2009: Diário da República, 2.ª série, n.º 78 de 22 de abril de 2009.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique – Comment faire pour que «ça marche?»*. Paris: Delagrave Édition.
- Driver, R. Tibereghien, A. (1994). *Making sense of secondary science - research into children's ideas*, London: Routledge.
- Félix, I. (2006). *Características da Sexualidade na Infância*. In Marques, A., Vilar, D. & Forreta, F. *Educação Sexual no 1.º Ciclo: um Guia para Professores e Formadores*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, G. (2009). *Conceções do corpo e da identidade sexual / género em crianças do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Atual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, E. (2008). *A diferença invisível – abordagem da orientação sexual em meio escolar*. In *Educação Sexual em rede*, n.º 3, pp. 3-7.
- Fosnot, C. (1993). *Science education revisited: A defense of Piagetian constructivism*. *Journal for Research In Science Education*, vol. 39, n.º 9, pp. 1189-1201.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Frade, A., Vilar, D., Alverca, C. & Marques, A. (2010). *Educação Sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. 8.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). *Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de avaliação*. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, pp. 173-184.
- GTES (2007). *Relatório Final*. http://www.dgdc.min-edu.pt/saude/Documents/GTES_RELATORIO_FINAL.pdf. (2010/07/16).
- Haffner, D. (2005). *A Criança e a Educação Sexual*. Lisboa: Editorial Presença.
- Houle, G. (2003). *A história de vida ou a narrativa de prática*. In Gauthier B. *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. 3.ª Edição. Loures: Lusociência.

- Landry, R. (2003). *A análise de conteúdo*. In Gauthier B. *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. 3.ª Edição. Loures: Lusociência.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pereira, I. (2004). *Concepções e obstáculos de aprendizagem no estudo da Reprodução Humana em crianças do 1.º C.E.B. do meio rural*. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. 11.ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, C. (2012). *Concepções de Sexualidade de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Santos, M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula*. Um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2006). *Aparelho Reprodutor: Concepções e Obstáculos de Aprendizagem em crianças do 1.º CEB – Um estudo de caso em meio urbano*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*, vol. 1: *The rationale for sexuality education*. Paris: UNESCO.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.