

RESPONDER ÀS NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO SEXUAL DOS ADOLESCENTES: INFLUÊNCIA DO GÊNERO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ACÇÃO

Cristina de Jesus Rodrigues* & Teresa Vilaça**

*Agrupamento de Escolas de Freixo, ** Universidade do Minho

[*crismr25@gmail.com](mailto:crismr25@gmail.com), **tvilaça@iep.uminho.pt

Resumo

A investigação tem mostrado diferenças na socialização dos papéis masculinos e femininos, no entanto, poucas intervenções em educação sexual têm tentado responder às diferenças de género e às diferentes relações de poder que elas têm implicado. Este estudo, entre outros objectivos, visou analisar as diferenças de género no desenvolvimento da competência da acção em educação sexual e na interacção com o sexo oposto, evidenciadas por alunos do 7º ano de escolaridade de uma escola portuguesa, durante um projecto de educação sexual orientado para a acção desenvolvido por alunos a trabalhar em grupos de sexo diferente (n=24) e em grupos mistos (n=23).

A triangulação dos dados obtidos na análise de conteúdo dos diários de aula da professora/investigadora e dos alunos, bem como o registo vídeo e dos documentos produzidos pelos alunos durante o projecto, mostraram que na turma de grupos mistos, a adopção de comportamentos típicos da masculinidade tradicional foi explícito nas dúvidas e inexperiências ocultadas, bem como nas atitudes de gozo e brincadeiras, em relação às raparigas, aos assuntos tratados e no empenho nas actividades realizadas. Nestas circunstâncias, surgiram dificuldades na gestão da discussão e partilha de problemas, dada a inibição das raparigas. Na turma de grupos separados por sexo, os grupos das alunas dispuseram-se mais rapidamente para o trabalho do que os grupos de rapazes. Destes resultados, emerge a necessidade de incluir a perspectiva de género e o ensino orientado para a acção na formação em educação sexual dos professores e na implementação e organização dos currículos na escola.

INTRODUÇÃO

Estereótipos de género

As sociedades humanas têm por princípio constitutivo a diferença de géneros que procuram manter através de mecanismos de produção e reprodução dessas diferenças (Brandão, 2008). Enquanto categoria social, o género influencia comportamentos, atitudes, a sensibilidade e cognições ao longo do ciclo vital. Contudo, no género interferem factores ambientais que actuam sob pressão, através dos estereótipos de género.

Os estereótipos são ainda encarados como percepções negativas em relação aos outros, dos quais se deduzem juízos discriminatórios que consolidam uma leitura distorcida da realidade. Segundo Hoyenga e Hoyenga (1993), estas percepções podem provocar mudanças na auto-percepção da pessoa exposta a um juízo estereotipado. Estes investigadores alegam que qualquer diferenciação de género torna-se prejudicial quando as nossas atitudes ou reacções em relação às pessoas limitam a sua capacidade de agir livremente, sem constrangimentos, em relação às suas opções a nível social, profissional ou educacional. Vieira (2006), acrescenta que a generalização que caracteriza os estereótipos de género pode adulterar uma serie de expectativas acerca do comportamento de cada categoria sexual, as quais substanciam os papéis de género.

Os pais, a par de outros agentes socializadores como os meios de comunicação social (a internet e a imprensa), contribuem para a difusão e manutenção das crenças associadas ao género (Vieira, 2006).

Nogueira *et al.* (2008), admitem a presença do duplo padrão sexual que condiciona as mulheres a viverem a sua sexualidade conforme os padrões societários vigentes, submissos a valores e à moralidade. A autonomia sexual de muitas jovens é alienada a fim de sustentarem uma imagem favorável e desejável como mulheres. Por sua vez, o duplo padrão sexual aprova a promoção e a permissividade da sexualidade masculina em detrimento da valorização da liberdade sexual para o sexo feminino.

Uma análise da literatura realizada por Saavedra (2004), permite compreender que tornar-se homem ou mulher é uma construção resultante das diversas negociações entre os discursos disponíveis na sociedade. Este processo de masculinidade ou feminilidade desenvolve-se através das relações que se estabelecem intra e inter-sexos de modo que cada grupo evidencia semelhanças e diferenças que o tornam mais ou menos poderoso que o outro. Neste sentido, Prazeres (2003), partilha as conclusões de Paiva e Amâncio (2004), ao sustentar que “ser socializado” para não expressar emoções, para ser forte em todas as ocasiões, não manter uma estreita relação de proximidade e intimidade, inclusive com os filhos; para ser agressivo na resolução de conflitos e começar a trabalhar cedo fora de casa, constituiu para muitos homens o preço a pagar pelo “tornar-se homem”. Podemos anuir que a expressão das emoções é controlada pelos estereótipos de género que reforçam os padrões clássicos da masculinidade. Segundo Prazeres (2003), as raparigas recebem mais informação através da mãe do que os rapazes, porque as mães desenvolvem formas de relação mais íntima e cúmplices com a rapariga, nomeadamente nas vivências comuns como a menstruação. A internalização dos modelos estereotipados cria uma contenção na verbalização com os rapazes de assuntos relacionados com a sexualidade, como as poluções nocturnas. Por sua vez, o controlo e a contenção das condutas sexuais das filhas promovem uma comunicação frequente, o que contrasta com a permissividade em relação aos filhos. O projecto idealizado para a rapariga acaba por colocá-la numa situação de desvantagem social.

A investigação sobre sexualidade na adolescência e educação sexual na Inglaterra desenvolvida por Measor, Tiffin e Miller (2000) teve como principal objecto de investigação, o estudo das diferenças de género na resposta aos programas de educação sexual. O estudo indicou que os rapazes revelam reacções diferentes e muito mais hostis do que as raparigas durante as aulas de educação sexual. As brincadeiras e gozo

destinavam-se a professores, raparigas e outros rapazes. As raparigas mantinham-se quietas e caladas durante a confusão, à espera de ouvir o que o profissional de saúde ou o professor tinha a dizer. A reacção dos rapazes tornou quase invisível a reacção das raparigas. A atenção, calma, a flexibilidade das raparigas em adaptar-se à dinâmica das aulas, contrastou com as constantes objecções dos rapazes.

Segundo Measor et al. (2000), o gozo e brincadeiras surgiram essencialmente em situações e assuntos em que os rapazes não se sentiam à vontade, nomeadamente em aulas sobre métodos contraceptivos. Estas situações em que se observou falta de informação ou ignorância, levou os rapazes a sentirem-se em “perigo” em relação à turma, o que os levou a recorrer à brincadeira para evitar a exposição do seu embaraço. Quanto à reacção das raparigas, a sua maturidade, interesse, compreensão e calma, revelam o que sentem sobre si mesmas e sobre a sua própria identidade. As aulas foram uma oportunidade de realização da sua identidade feminina, sobretudo em determinados aspectos da sexualidade. A resposta das raparigas é positiva porque reforça o seu sentido de identidade de género e adaptação aos seus códigos de género. Relativamente à informação e conhecimentos, evidenciam-se reacções típicas da identidade de género. Os rapazes afirmam que já conhecem tudo o que lhes foi oferecido em educação sexual, pelo que não precisam dessa informação. A recusa expressa-se através de brincadeiras que ridicularizam qualquer sugestão, considerando que não precisam saber mais nada, que são possuidores de toda a informação. Measor *et al.* (2000) argumentam que na cultura do rapaz adolescente é tabu demonstrar ignorância em relação a qualquer aspecto da sexualidade. Torna-se, assim, pertinente encontrar novas formas de apoio e assegurar espaços capazes de desconstruir o duplo padrão sexual na educação e educar para a igualdade real na vivência da sexualidade do homem e da mulher. Igualdade no prazer, nas relações seguras e igualdade na responsabilidade no âmbito da saúde reprodutiva (Nogueira et al., 2008). Nestas circunstâncias, é urgente a adopção de um paradigma democrático na Promoção da Saúde em meio escolar.

A competência de acção em projectos de educação sexual

Segundo Simovska (2000), a Carta de Ottawa define a saúde como uma condição activa, dinamicamente construída e desconstruída, de acordo com os mais variados contextos sociais e na vida individual dos indivíduos. Por sua vez, Vilaça (2006) reconhece nesta nova concepção de saúde uma possibilidade de inovar a didáctica da educação para a saúde:

uma das mais importantes mudanças na didáctica da educação para a saúde consiste em iniciar projectos de Educação para a Saúde a partir das visões e ansiedades dos estudantes, de forma a trabalhar sistematicamente na transformação de sentimentos de impotência em desejo e habilidade para agir (Vilaça, 2006, p. 75).

Jensen (1995), afirma que essa competência para agir é a capacidade dos alunos para tomarem decisões que tenham influência directa na consecução de melhores condições de saúde para si e para os outros.

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). Nesta abordagem, segundo Jensen (2005), salientam-se três etapas sequenciais. A primeira é a *investigação*, que proporciona um conhecimento coerente sobre o problema actual a trabalhar. Durante essa investigação o aluno enfrenta o desafio de compreender a importância do problema, as suas consequências e causas e expressar as suas dúvidas, seleccionando e construindo um conhecimento articulado e crítico a partir do saber fragmentado adquirido nas suas vivências. As *visões* remetem para a percepção dos alunos sobre o que gostariam de mudar no futuro, sobre como poderia ser o mundo e como poderia a sociedade enfrentar os seus problemas. A *experiência de acção* refere-se a todas as experiências individuais ou colectivas para resolver os problemas, tendo uma clara consciência dos obstáculos a enfrentar durante a sua resolução.

Em Portugal, Vilaça (2006) expõe um estudo pioneiro na aplicação da metodologia S-IVAM no âmbito da educação sexual. Do vasto conjunto de conclusões retiradas de três estudos complementares realizados pela investigadora, salienta-se que os alunos consideraram que a constituição de grupos sob o critério de separação por sexo, em algumas actividades, foi adequada. Nestas situações, os alunos sentiram-se mais à vontade, foram mais espontâneos e sinceros, bem como possibilitou um maior conhecimento das diferenças que existem entre rapazes e raparigas em relação ao assunto em estudo. Por outro lado, existiu a percepção de uma diferença de comportamentos entre os dois sexos na sala de aula: a maior parte achou que os rapazes foram mais brincalhões, levaram as actividades menos a sério e foram menos interessados.

Atendendo a estas considerações, a investigação que em seguida se apresenta visou analisar as diferenças de género no desenvolvimento da competência da acção em educação sexual e na interacção com o sexo oposto, evidenciadas por alunos do 7º ano de escolaridade de uma escola portuguesa, durante um projecto de educação sexual orientado para a acção desenvolvido por alunos a trabalhar em grupos de sexo diferente e em grupos mistos.

METODOLOGIA

Descrição do estudo

O projecto de educação sexual orientado para a acção, com duração 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 Educação Moral e Religiosa Católica, aplicando-se a metodologia S-IVAM.

A recolha dos dados de investigação consistiu na elaboração e análise de diários de aula realizados pela docente e por um aluno e uma aluna de cada turma, vídeos de aulas e trabalhos dos alunos. Por fim, realizou-se uma 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.

Sujeitos do estudo

Este estudo de natureza qualitativa, incidiu numa amostra de conveniência, constituída pelas turmas A e B. Na turma A de 13 raparigas e 11 rapazes, os alunos e alunas desenvolveram o projecto de Educação Sexual orientada para a acção 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 Educação Moral e Religiosa Católica.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a fase inicial do projecto, em particular na fase de selecção dos problemas, verificou-se que os (as) alunos (as) da turma A e B manifestaram comportamentos e atitudes que exteriorizaram estereótipos de género.

Existiu uma maior incidência destes factos na turma de grupos mistos, turma B, onde as raparigas isoladas nos grupos sentiram-se inibidas, desconfortáveis e muito hesitantes nas intervenções. Na verdade, as alunas foram alvo de gozo, observações inadequadas e directas dos rapazes, sempre que trabalhavam em grupo e os rapazes recorreram ao uso intencional do calão. O ritmo de trabalho foi algumas vezes interrompido por perdas de tempo. Apenas nesta turma, notou-se que em algumas actividades existiu um ou outro grupo em que rapazes não trabalharam ou não participaram oralmente nos debates, porque consideravam não terem dúvidas. Measor *et al.* (2000), também encontraram nas suas investigações este tipo de resultados argumentando, tal como pensamos que aconteceu neste estudo, que na cultura adolescente masculina é tabu demonstrar ignorância em relação a qualquer aspecto da sexualidade: “na verdade, é importante para qualquer rapaz adolescente demonstrar a posse de conhecimento, provar que está bem informado e que é capaz de manter o lugar na cultura hegemónica masculina” (p. 98).

Foi uma constante ao longo do projecto o empenho das raparigas nas actividades, quer na turma A quer na turma B. Na turma A, o facto de existirem grupos separados por sexo, tornaram as alunas menos vulneráveis a qualquer forma de conduta típica da masculinidade tradicional, permitindo-lhes adquirir coesão nas interacções intra e inter-grupos e uma maior segurança nas intervenções orais na turma.

Convém referir que após a realização de actividades de brainstorming, os alunos (as) seleccionaram em grupo, e apresentaram em turma, um conjunto de problemas relacionados com a saúde sexual na puberdade, que gostavam de ver resolvidos. Esses problemas encontram-se descritos na tabela 1.

Tabela 1: Problemas relacionados com a saúde sexual na puberdade seleccionados pelos (as) alunos (as)

	Turma A				Turma B				Total			
	n [♂] = 2		n [♀] = 2		n ^{♂♀} = 4				TA	TB	T	
	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4				
<i>Desenvolvimento biopsicosexual do rapaz na puberdade</i>												
Porque acontecem os sonhos molhados?	√	√		√	√		√			3	2	5
Porque acontece a erecção nos rapazes?					√	√	√	√		0	4	4
Como é constituído o sistema reprodutor interno e externo do rapaz?					√	√				0	2	2
Porque é que os rapazes adolescentes têm acne?	√	√	√	√	√	√	√	√		4	4	8
Porque é que os rapazes são imaturos e rebeldes?			√	√						2	0	2
Porque razão os rapazes são “machos”, querendo ser superiores?			√	√						2	0	2
<i>Desenvolvimento biopsicosexual da rapariga na puberdade</i>												
Quais são os efeitos da menstruação?	√	√	√	√		√	√	√		4	3	7
Porque é que as raparigas engordam?						√	√	√		0	3	3
Porque acontecem as mudanças no corpo durante a adolescência?					√					0	1	1
Porque é que as raparigas são tratadas de modo diferente dos rapazes?		√								1	0	1
<i>Gravidez não desejada e infecções sexualmente transmissíveis</i>												
A partir de que altura se pode engravidar?	√		√	√		√		√		3	2	5
Quais são os métodos contraceptivos?	√	√								2	0	2
O que é, e quais são as consequências do aborto clandestino?				√						1	0	1
O que é a SIDA?		√								1	0	1
Total	5	6	5	7	5	6	5	5		23	21	44

Neste contexto, os problemas levantados pelos alunos foram agrupados pela turma e foram discutidas as preocupações genuínas que estavam subjacentes às questões formuladas.

Na turma A, os problemas finais que os alunos queriam resolver foram os seguintes:

Quais são as consequências do ciclo menstrual na vida das raparigas? Quais são as consequências da relação sexual com e sem métodos contraceptivos? Quais são as consequências das mudanças da adolescência na relação com os outros?

Na turma B, os problemas finais que os alunos queriam resolver foram os seguintes:

Qual é a relação entre o sistema reprodutor masculino e as mudanças na puberdade? Qual é a relação entre o sistema reprodutor feminino e as mudanças na puberdade? Qual é a influência na imagem corporal das raparigas do desenvolvimento dos seus caracteres sexuais secundários? Que relação existe entre a erecção, os sonhos molhados e o acne e o tornar-se um homem adulto?

As perguntas de partida foram distribuídas pelos grupos para os (as) alunos (as) desenvolvem as suas investigações sobre as consequências e causas dos problemas e apresentarem os resultados à turma, numa mesa redonda. Nesta etapa do projecto, observou-se em ambas as turmas, mas com maior notoriedade na turma B, um maior cuidado dos rapazes na linguagem utilizada e uma postura diferente na sua inter-acção com as raparigas. O empenho dos rapazes nas tarefas da fase de investigação foi maior na turma A, pois a ausência de raparigas nos grupos implicou uma maior concentração e dinamismo nos trabalhos e uma menor perda de tempo com brincadeiras e conversas. As raparigas revelaram menos insegurança durante a apresentação dos trabalhos na mesa redonda.

A turma A, expressou a seguinte visão para o futuro:

Deveríamos ser bons (G♂♀3), estar bem integrados no grupo de que fazemos parte (G♂♀4) e sermos aceites socialmente (G♂♀1; G♂♀2; G♂♀4). Deveríamos sentir-nos bem com as mudanças da adolescência na relação com os outros (G♂♀1) e ter capacidade de ter filhos (G♂♀1; G♂♀2). Os pais sentiam-se responsáveis pelo bem-estar dos filhos durante as mudanças da puberdade e por lhes ensinar a prevenir a gravidez e as infecções sexualmente transmissíveis (G♂♀2; G♂♀4). A sociedade viveria bem (G♂♀1; G♂♀2; G♂♀3) e nos grupos todas as pessoas se davam bem (G♂♀1; G♂♀3).

Os rapazes e as raparigas de ambas as turmas perspectivaram uma adolescência futura onde fosse possível manter uma harmonia no seio da vida pessoal, familiar e social, de forma que cada uma destas esferas se desenvolvesse saudavelmente, numa interdependência mútua e equilibrada. Por conseguinte, depreende-se, pelas visões dos rapazes e das raparigas que na sociedade em que desejam viver no futuro, nas interacções entre as pessoas não existe iniquidades de género e a integração nos grupos, na escola e na sociedade dependeria, em grande parte, de cada pessoa sentir-se bem na sua identidade de género. Neste sentido, os (as) alunos (as) manifestaram terem consciência do papel dos pais e da escola na educação sexual, que deve ser determinada, por sua vez, pela responsabilidade e igualdade na vivência da sexualidade do homem e da mulher, suprimindo-se o duplo padrão de género (Nogueira et al., 2008).

Para atingir as suas visões, os (as) alunos (as) das duas turmas agiram sobre algumas causas do problema, nomeadamente a falta de conhecimentos dos colegas acerca dos problemas que seleccionaram. A sua intenção era ensinar a outra turma o que já tinham aprendido no projecto e ajudá-los também a começar a resolver os problemas que tinham seleccionado e que acreditavam também afectarem a vida dos seus pares.

Na turma A, a aula da planificação da acção foi muito participada pelos rapazes e pelas raparigas. A turma foi unânime em optar por uma intervenção numa turma do 7º ano que não participou no projecto de educação sexual. As raparigas decidiram mostrar o trabalho final que resultou das aulas da fase de investigação do projecto, que consistiu num PowerPoint. Assim, a professora também sugeriu a apresentação dos restantes trabalhos elaborados na turma. Colectivamente, todos os grupos elaboraram a planificação da acção. Perante o

número elevado de raparigas voluntárias para desenvolver a acção, foi necessária uma redução consensual do seu número, de forma a encontrar-se um equilíbrio entre o número de rapazes e raparigas.

Na implementação da acção, os rapazes e as raparigas que orientaram a acção transmitiram algum nervosismo, apesar de se terem preparado ao longo da manhã e parte da tarde. O número elevado de alunos a assistir à acção inibiu o grupo de rapazes e de raparigas da turma A, sobretudo nos primeiros 45 minutos da aula. As raparigas tiveram o cuidado e preocupação em procurar transmitir aos colegas informação adicional aos conteúdos do PowerPoint. Nesta tarefa, os rapazes estiveram passivos, a sua intervenção limitou-se a ajudar na apresentação do PowerPoint, filme e distribuição e recolha das Fichas de Observação do Filme. Apesar de ter sido confiado aos rapazes a apresentação da Ficha de Observação e dinamização do plenário com a professora, os rapazes mantiveram uma participação reservada.

Foi difícil monopolizar a turma - alvo para o diálogo durante o plenário. Apesar de a acção consistir numa segunda aula de 90 minutos sobre a unidade didáctica “A adolescência e os afectos”, esta turma revelou-se reservada em partilhar sentimentos, preocupações e dúvidas. A atitude das raparigas foi essencialmente a de estarem atentas e ouvir, intervindo quando solicitadas. Quanto aos rapazes, poucos intervieram, cerca de cinco participaram nos momentos de diálogo, os restantes mantiveram uma atitude de certa indiferença, superioridade e exibicionismo nas suas parcas intervenções. Existiram, entre rapazes próximos, alguns comentários trocistas, em voz baixa. Esta atitude dos rapazes da turma-alvo reflecte manifestações da masculinidade tradicional onde as dúvidas e inexperiências são ocultadas ou então se simula a posse de muita informação sobre sexualidade e reprodução (Prazeres, 2003).

Na turma B, a aula de planificação da acção entusiasmou os alunos. Todos os grupos trabalharam em comum e preencheram os itens da planificação da acção a realizar na escola. A turma foi unânime em optar por uma intervenção numa turma do 7º ano que não participou no projecto de educação sexual. As estratégias propostas pelos alunos a desenvolver na acção foram várias e, nesta tarefa, as raparigas foram mais confusas e indecisas do que os rapazes. Foram estes últimos que sugeriram a utilização do PowerPoint elaborado no projecto. Os grupos que exploraram o filme acharam que seria pertinente mostrar o filme e uma ficha de observação do filme, cujas questões condensariam as questões colocadas nas duas fichas de observação elaboradas na turma. A planificação pareceu exequível, tendo sido fácil estabelecer o consenso na turma.

No desenvolvimento da acção, cada etapa esteve a cargo dos porta-vozes dos grupos. Foi interessante verificar que um dos rapazes liderou a sequência da sessão de educação sexual (figura 1).

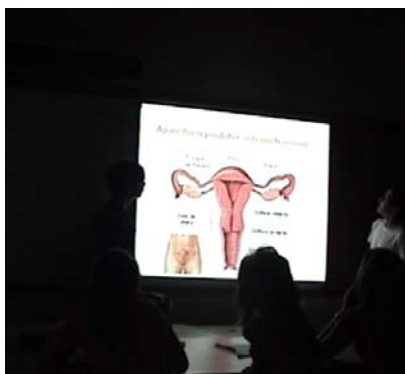


Figura 1: Actividade 11- Realización da acción da turma B com os colegas da mesma idade

A intervención da docente foi necesaria a fim de enriquecer os contéudos transmitidos. Na verdade, os alumnos cingíranse ao contéudo dos diapositivos que, por si só, apenas transmitían o esencial. Os alumnos da turma-alvo participaron activamente nas actividades propostas e estiveram atentos ao filme e à presentación do PowerPoint. Convém notar que a turma-alvo era, maioritariamente, constituída por raparigas. Non se verificou calquera tentativa de inibir os colegas que orientaban a acción. As poucas dúbidas colocadas foron respondidas pola docente, ao longo da sesión, dado que excedían o dominio de coñecimentos dos rapazes e das raparigas da turma que estaban a educar os seus pares.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

Durante a secuencia de actividades do proxecto de educación sexual orientado para a acción, os rapazes e as raparigas sentíranse comprometidos com o seu desenvolvemento, agindo individual e colectivamente para se educarem a si mesmos e aos seus pares.

As actividades da primeira etapa do proxecto foron marcadas por situacións que evidenciaron estereotipos de xénero adquiridos, expresos verbalmente con maior vontade e frecuencia nos grupos de alumnos/as da turma B.

As reaccións exageradas e perturbadoras dos rapazes durante as actividades do proxecto e as súas recusas para participarem en algunhas actividades reveláranse reaccións típicas dos estereotipos de xénero dominantes na nosa sociedade.

Nos grupos separados por sexo, o ambiente de traballo foi maior serenidade, autónomo e serio, sobre todo nos grupos de raparigas, o que favoreceu a coesión e gerou un sentimento corporativo de defensa e segurancia perante o *machismo* dos rapazes ao longo do proxecto.

Na turma A, a participación dos rapazes nas actividades foi maior, porque non existiu a oportunidade de delegar as súas tarefas nas raparigas. Nesta turma, verificouse que os grupos de raparigas conseguiron implementar a acción con maior autonomía, como resultado da súa capacidade de concentración, seriedade e empenho na preparación da mesma.

Na turma B, ao longo do desenvolvimento do projecto verificou-se um progressivo atenuar das situações desajustadas e perturbadoras dos rapazes, mostrando que este projecto contribuiu para eliminar os estereótipos de género que evidenciavam. Nesta turma, constatou-se que durante as acções desenvolvidas na turma-alvo, existiram tentativas de pressão dos rapazes que assistiam à sessão sobre as raparigas, manifestando estereótipos associados ao género.

As acções desenvolvidas na turma A e B educaram para a igualdade de género na vivência da sexualidade de homens e mulheres: igualdade no prazer, relações seguras e na responsabilidade pela saúde reprodutiva.

As conclusões apresentadas sugerem algumas implicações a nível de formação de professores: i) introduzir as áreas do conhecimento de educação sexual na formação inicial e contínua dos professores; ii) trabalhar, durante a formação, a metodologia S – IVAM, dada a eficácia da sua aplicação no desenvolvimento de competências de acção dos alunos em educação sexual; iii) 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. Por fim, tendo em consideração a importância dos pais enquanto factores de protecção dos adolescentes, é urgente implementar na escola círculos de formação para pais, que incluam conteúdos específicos de uma educação sexual sensível às características dos diferentes géneros.

REFERÊNCIAS

- 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>
- Hoyenga, K. & Hoyenga, K. T. (1993). *Gender-related differences: origins and outcomes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jensen, B. B. (1995). Concepts and models in a democratic health education. In B.B. Jensen, (Ed.) *Research in environmental and health education* (pp.151 – 169). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Maesor, L., Tiffin, C., & Miller K. (2000). *Young people’s views on sex education*. London: Routledge/Falmer, Taylor& Francis Group.
- 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_isoref&pid=S0103-73072008000200006&ing
- Paiva, M. & Amâncio, L.(2004). Implicações das representações sociais na vulnerabilidade de género para SIDA/AIDS entre jovens universitários: estudo comparativo Brasil Portugal. *5º Congresso HIV- AIDS - VIRTUAL CONGRESS*, acedido a 01/04/09 em <http://www.aidscongress.net/pdf/241.pdf>.
- Prazeres, V. (2003). *Saúde Juvenil no masculino. Género e saúde sexual e reprodutiva*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

- Saavedra, L. (2004). *Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 103-120, acedido em 20/03/09 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4224>
- Simovska, V. (2000). Exploring student participation within health. In B.B. Jensen, K.Schnack & V. Simovska (Eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 29 – 43). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- 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*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida