

CONTRIBUTOS DA APRENDIZAGEM SOBRE PUBERDADE E REPRODUÇÃO HUMANA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ACÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL NO 6º ANO DE ESCOLARIDADE

Ana Viegas ^(*), Teresa Vilaça ^(**)

109

INTRODUÇÃO

A educação sexual prende-se, em primeira instância, com a actualidade e urgência de uma abordagem que leve à adopção de atitudes e hábitos saudáveis por parte dos indivíduos. Segundo Goldman e Bradley (2001), é importante que todas as pessoas, de todas as idades, compreendam o seu corpo, desenvolvam melhores relacionamentos, aumentem a sua auto-estima, comuniquem melhor num contexto de valores adequados e se sintam confortáveis com o seu corpo. O paradigma democrático de educação para a saúde criado por Jensen (1994, 1995, 2000) e aplicado por vários investigadores à educação para a saúde em contexto escolar (Mogensen, 1995; Schnack, 1995, 2000; Simovska, 2000, 2005; Vilaça, 2006, 2007, 2008, 2009) demarca-se de outras abordagens da educação para a saúde pela acção e participação efectiva dos alunos, como consequência directa da adopção de um conceito holístico da saúde. Cabe, em educação para a saúde, possibilitar ao aluno não só um conhecimento destas interacções em saúde, como, também, capacitá-lo para uma acção onde “é de vital importância que os alunos, por um lado, experienciem que as condições de vida e a sociedade afectam as nossas possibilidades de acção imediata e que, por outro lado, estejam

conscientes que podem ajudar a mudar a rede social” (Vilaça, 2006, p. 97).

Segundo Jensen (1995), a competência de acção inclui o envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre a sua vida. Os alunos são envolvidos no projecto educativo de forma a desenvolverem visões para o futuro e a planificarem as mudanças para atingir essas visões (Simovska & Jensen, 2003). Vilaça (2006), defende que esta competência de acção é eficazmente desenvolvida nos alunos quando os projectos de educação sexual são organizados de maneira a desenvolver as quatro dimensões do conhecimento orientado para a acção definidas por Jensen (2000): conhecimento sobre os efeitos do problema de saúde, conhecimento sobre as suas causas, conhecimento sobre as estratégias de mudança (conhecimento sobre como mudar os estilos de vida ou as estruturas do ambiente para resolver/minimizar o problema) e conhecimento sobre alternativas e visões para o futuro (ideias sobre a vida que desejam para o futuro e a sociedade em que querem crescer).

O conhecimento sobre a amplitude do problema, isto é, sobre as suas consequências e causas, envolve conhecimento dos domínios biológico, social, económico e ético (Vilaça & Jensen, 2009, 2010). O conhecimento sobre as consequências do problema é fundamentalmente um conhecimento biológico e é considerado

como uma pré-condição para a acção, uma vez que despoleta no aluno o desejo para agir no sentido de evitar o problema.

O estudo das concepções alternativas sobre o conhecimento biológico na área da reprodução humana, tem evidenciado modos de explicação sobre o sistema reprodutor, fecundação, desenvolvimento embrionário e parto que se afastam dos saberes científicos (De Vecchi & Giordan, 1994; Teixeira, 1999). Neste contexto, é importante trabalhar-se o conhecimento científico a partir das concepções que os alunos trazem para a sala de aula, uma vez que este conhecimento é a pré-condição para os alunos compreenderem o que são os problemas relacionados com a sua sexualidade e quais as suas consequências biológicas e, assim, sentirem-se motivados para investigar as suas causas biológicas, psicológicas, éticas e sociais e agir sobre elas para resolver os problemas que inicialmente os preocupavam.

Partindo dos pressupostos anteriores, esta investigação avaliou o efeito de uma metodologia de ensino orientada para a acção, por comparação com uma metodologia tradicional, no desenvolvimento da competência de acção e na percepção sobre as atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais dos adolescentes, em alunos do 6.º ano de escolaridade, durante o ensino da Unidade Didáctica 'Reprodução Humana e Crescimento' do Programa de Ciências da Natureza do 6.º ano de escolaridade. Esta investigação, comparou a evolução dos problemas de saúde sexual e reprodutiva sugeridos pelos alunos submetidos a uma metodologia de ensino orientada para a acção com os que foram submetidos a uma metodologia tradicional, em três áreas: o conhecimento orientado para acção, o conhecimento biológico e as percepções dos

alunos sobre comportamentos, valores e atitudes dos adolescentes.

METODOLOGIA

Neste estudo de tipo quasi-experimental, a investigadora teve algum controlo sobre o que aconteceu com os participantes, impondo sistematicamente condições específicas (McMillan & Schumacher, 1997). O estudo envolveu um grupo experimental (TE), em que foi feito um ensino orientado para o desenvolvimento de acções promotoras da saúde sexual durante oito aulas de Ciências da Natureza e seis da Área de Projecto e um grupo controlo (TC) (figura 1).

Os alunos de cada turma foram entrevistados em três grupos focais (um do sexo masculino G♂, outro do sexo feminino G♀ e um terceiro misto G♀♂) com o objectivo de se investigar as suas percepções sobre os comportamentos, atitudes e valores afectivo-sexuais dos adolescentes antes do início do desenvolvimento da situação didáctica e sobre as suas concepções face ao conhecimento orientado para a acção na puberdade e reprodução. Estas entrevistas foram repetidas após a intervenção (pós-teste) para investigar a diferença entre as percepções e concepções iniciais e finais dos alunos durante a aplicação das duas abordagens metodológicas. Também foi aplicado em cada turma (TE e TC) um questionário sobre conhecimentos biológicos (com respostas abertas, desenhos e esquemas) de preenchimento individual, para fazer o diagnóstico das concepções iniciais dos alunos, e, após a intervenção, para caracterizar o estado final das turmas e, assim, avaliar a eficácia das duas metodologias de aprendizagem na evolução das concepções biológicas inicialmente detectadas. Durante o processo de ensino foi

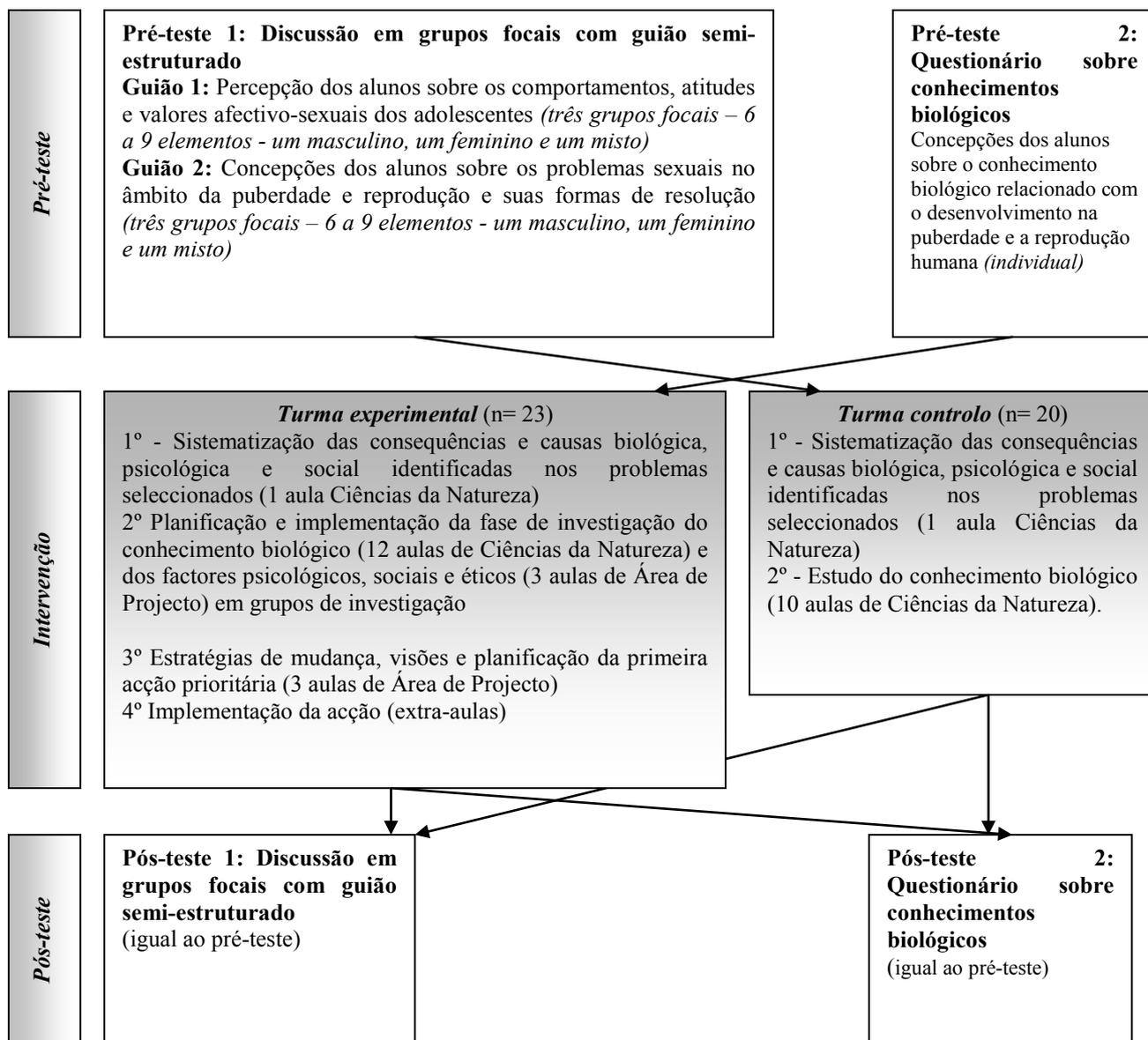


Figura 1
Visão geral do estudo

feita observação participante e análise dos documentos produzidos pelos alunos. Posteriormente, procedeu-se à análise dos dados recolhidos e elaboraram-se as conclusões em função dos objectivos inicialmente formulados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO RESULTADOS

A evolução dos problemas que os alunos das

turmas experimental (TE) e controlo (TC) seleccionaram para resolver foi descrita, não só em função das suas concepções iniciais e finais evidenciadas nas entrevistas dos grupos focais mas também do processo de ensino na turma experimental. Os problemas que suscitaram maior interesse e entusiasmo, e que também geraram um maior consenso, foram os relacionados com a puberdade e com as modificações corporais na puberdade. As mudanças corporais sentidas pelos adolescentes

são vividas, por vezes, com uma certa ansiedade e com sentimentos de vergonha devido, em parte, à pressão social (Lopéz & Fuertes, 2001; Fonseca, 2005; Vilaça, 2006). Outro assunto em torno do qual se geraram consensos foram os problemas relacionados com a prevenção da gravidez. O projecto de educação sexual orientado para a acção foi benéfico nesta identificação dos problemas pelos alunos, não só ao nível da formulação dos problemas, mas também na capacidade que os alunos da TE demonstraram ao enunciarem problemas concretos e na importância e pertinência desses problemas. Os alunos da TE apontaram mais razões que justificam a importância os problemas que seleccionaram, reflectindo sobre a pertinência da sua resolução.

O número de estratégias para agir no sentido de resolver o problema (estratégias de mudança), enunciadas no pós-teste da TE, foi sempre maior do que no pré-teste, excepto no G1 da TE, enquanto que na TC foram sempre em igual ou menor número do que no pré-teste. Estes resultados foram consistentes com outras investigações realizadas em Portugal (Vilaça, 2006; Rodrigues, 2009). A TE também apresentou visões mais criativas para o futuro em que desejavam viver e em maior quantidade do que a TC. Os alunos da TC revelaram-se, no pós-teste, mais motivados, atentos e colaborantes na tentativa de procura de soluções e na construção de uma visão ampla e positiva de sexualidade do que a TC.

Em relação às acções a desenvolver, as diferenças entre o pré e o pós-teste da TE foram significativas e o número de acções a desenvolver enunciadas no pós-teste foi sempre maior do que no pré-teste. A planificação das acções e a sua realização revestiram-se de grande interesse para os alunos. Os alunos da

TE foram muito participativos na planificação da acção, mas as raparigas revelaram-se mais criativas do que os rapazes, que se revelaram mais práticos, tal como no estudo de Rodrigues (2009). As dificuldades e hesitações sentidas pelos alunos no pré-teste, em ambas as turmas, não foram melhoradas no pós-teste da TC, no qual os alunos se encontravam mais desmotivados e dispersos.

Relativamente à evolução das concepções biológicas durante a aprendizagem dos temas desenvolvimento pubertário e reprodução humana, os alunos identificaram os caracteres sexuais primários e secundários, na generalidade de uma forma incompleta, no entanto, revelaram uma evolução positiva no pós-teste (figura 2).

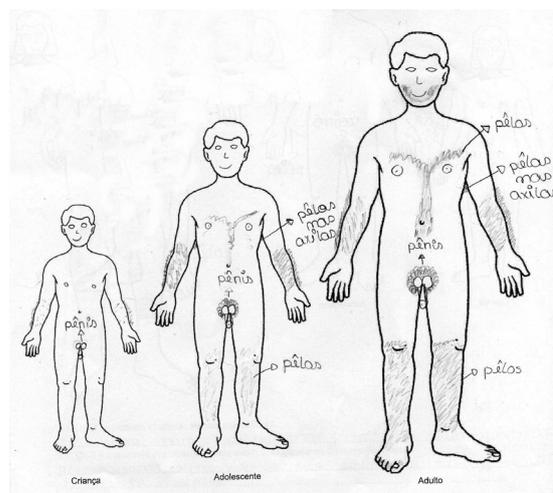


Figura 2
Caracteres sexuais primários e secundários (TE 7M Pós-teste)

Na TE, ao nível da morfologia interna dos sistemas reprodutores masculinos e femininos houve uma evolução positiva do pré para o pós-teste, enquanto que na morfologia externa dos sistemas reprodutores a evolução não foi significativa em ambas as turmas. Na TE, uma percentagem significativa dos alunos

esquematzaram, no pós-teste, o local e a forma como se dá a fecundação de uma forma cientificamente aceite. Quanto ao local e à forma como se dá a fecundação, a evolução do conhecimento foi positiva mas persistiram concepções como “união do homem e da mulher” ou “união/junção do pénis com a vagina” (maior percentagem na TC).

No entanto, em ambas as turmas, persistiram dificuldades em desenhar e legendar os anexos embrionários e em ligar o cordão umbilical à placenta, do pré para o pós-teste (figura 3)

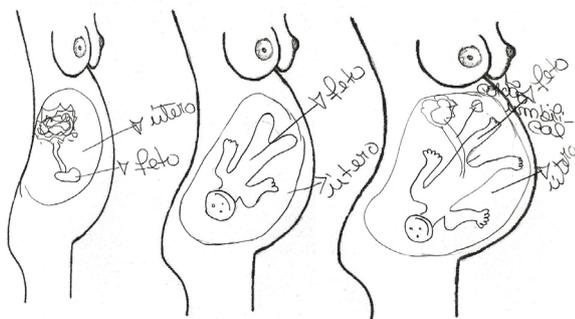


Figura 3
Concepções sobre os anexos embrionários (TE 14F Pós-teste)

Em relação à evolução da percepção dos alunos sobre os comportamentos, atitudes e valores afectivo-sexuais dos adolescentes, verificou-se que a TE assinalou correctamente em todos os grupos, no pós-teste, as principais diferenças biológicas entre rapazes e raparigas e também assinalou em maior número as diferenças psicológicas e sociais na puberdade no pós-teste, enquanto que na TC os grupos não as conseguiram enunciar. Em ambas as turmas, os alunos referiram que as raparigas se sentem mais à vontade com a família e os rapazes com os amigos, também referiram que são mais influenciados pelos pais e pela família, embora também sejam influenciados pelos amigos. Quanto aos caracteres sexuais secundários na puberdade, as raparigas referiram que se sentem

mais inseguras, responsáveis ou preocupadas, enquanto que os rapazes se sentem mais adultos, responsáveis e confiantes.

Os alunos da TE caracterizaram o namoro referindo-se mais frequentemente a características que envolvem os afectos, a fidelidade e a lealdade do que os alunos da TC. Em ambas as turmas, o pai e a mãe, em conjunto, são considerados os principais cuidadores do bebé e em alguns grupos é reforçado o papel da mãe como principal cuidadora, especificamente ao nível da alimentação e também da higiene (excepto G♀ e G♀♂ da TE).

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

Globalmente, a TE seleccionou um maior número de problemas relacionados com a sexualidade e os alunos foram capazes de justificar a importância dos problemas seleccionados de uma forma mais reflexiva do que na TC. Os grupos mistos inquiridos tiveram mais dificuldade em gerar consensos e existiram frequentemente maiores discussões. Os grupos masculinos e os grupos femininos são mais consensuais, no entanto, os grupos femininos são mais reflexivos e geradores de um maior número de questões.

Na TE, o ambiente de trabalho na sala de aula melhorou, os alunos revelaram-se mais atentos e mais interventivos e durante a apresentação dos resultados da investigação dos diferentes grupos, os alunos receberam críticas dos colegas, contribuindo para a melhoria do seu trabalho. O desenvolvimento do projecto de Educação Sexual da TE, deu maiores oportunidades aos alunos para reflectirem sobre as causas e consequências dos problemas, bem

como sobre as estratégias de mudança e desenvolveram visões sobre os seus desejos para o mundo no futuro.

No que diz respeito ao conhecimento biológico, persistiram algumas concepções cientificamente não aceites e outras evoluíram, traduzindo-se em aprendizagens efectivas que perduraram até ao pós-teste. A TE teve uma evolução mais significativa do que a TC em vários itens: caracteres sexuais primários e secundários, morfologia interna dos sistemas reprodutores, anexos embrionários, respiração e nutrição intra-uterina. Em ambas as turmas verificou-se pouca evolução relativamente à morfologia externa dos sistemas reprodutores femininos e masculinos e uma evolução muito positiva quanto ao local de formação dos espermatozóides e dos óvulos. Em ambas as turmas verificou-se uma evolução muito positiva do pré para o pós-teste nos itens sobre o tempo de gestação, cuidados com a gravidez e com o bebé.

Relativamente às percepções dos alunos sobre os comportamentos, atitudes e valores afectivo-sexuais dos adolescentes, as diferenças de género no desenvolvimento biopsicossexual na puberdade foram evidenciadas nas duas turmas, mas essencialmente centradas numa dimensão biológica. Os alunos de ambas as turmas consideraram que a interacção entre raparigas e rapazes é diferente, ao nível da linguagem e das brincadeiras que fazem. Outros resultados encontrados comprovam que os estereótipos de género são mais consistentes e persistentes na TC do que na TE. A TC apresenta consistência nos resultados apresentados do pré para o pós-teste revelando vários estereótipos dos papéis de género. A eficácia demonstrada pela aplicação da metodologia S-IVAM na educação sexual sugere que esta metodologia deverá ser ensinada aos

futuros professores em formação inicial e contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caridade, M. do C. (2008). *O papel da escola e da educação em ciências na educação sexual dos adolescentes: concepções de professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de encarregados de educação da escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (1994). *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que «ça marche»?.* Nice: Z'éditions.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os Adolescentes, um Desafio para Pais e Educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giordan, A. (1999). *O meu corpo – a primeira maravilha do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giordan, A. (2000). What's new about learning? *In Proceedings of the International Symposium BioEd 2000 - The Challenge of the Next Century*, consultado a 27/12/2008 em http://www.iubs.org/cbe/pdf/giordan_learnin_g.pdf
- Goldman, J. D. G., & Bradley, G. L. (2001). Sexuality education across the lifecycle in the new millennium. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1 (3), pp. 197-217.
- 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. (1994). Action, action competence and change in the field of environmental and health education. In B. B. Jensen & K. Schnack (Eds), *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy* (pp. 73 – 85). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- 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.
- 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.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1994). Action competence as an educational challenge. In B.B. Jensen & K. Schnack (Eds), *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy* (pp. 5 – 18). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- López, F., & Fuertes, A. (2004). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F., & Oroz, A. (2001). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1997). *Research In education. A conceptual introduction* (Fourth Edition). United States of America: Allyn & Bacon.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Ciências da Natureza. Plano de organização do ensino-aprendizagem – Ensino Básico 2.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Relatório final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mogensen, F. (1995). School Initiatives related to environmental change: Development of action competence. In B.B. Jensen, (Ed.), *Research in Environmental and Health Education* (pp. 49 – 101). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications.
- Rodrigues, C. (2009). *Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual: um estudo com alunos (as) do 7º ano de escolaridade* (dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Schnack, K. (1995). Environmental Education

- Political Education in a Democratic Society. In B.B. Jensen, (Ed.), *Research in Environmental and Health Education* (pp. 17 – 28). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Schnack, K. (2000). Action competence as a curriculum perspective. In B.B. Jensen, K.Schnack, & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 107 – 126). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Simovska 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.
- 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.
- 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.
- Teixeira, M. F. R. (1999). *Reprodução humana e cultura científica: um percurso na formação de professores*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vilaça, M. 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. Universidade do Minho, Braga.
- 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 A. Barca; M. Peralbo et al. (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 971-982). Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación.
- Vilaça, T. (2008). Projecto de Educação Sexual Orientado para a Acção e Participação: Efeitos nas Escolas, Professores, Pais e Alunos. In F. Cruz (org), *Saúde, Cultura e Sociedade. Actas do III Congresso Internacional* (pp.1-21). Bragança: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural.
- Vilaça, T., & Jensen, B. B. (2009). Potentials of Action-Oriented Sex Education Projects in the Development of Action Competence. In G. Buijs; A. Jociuté; 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

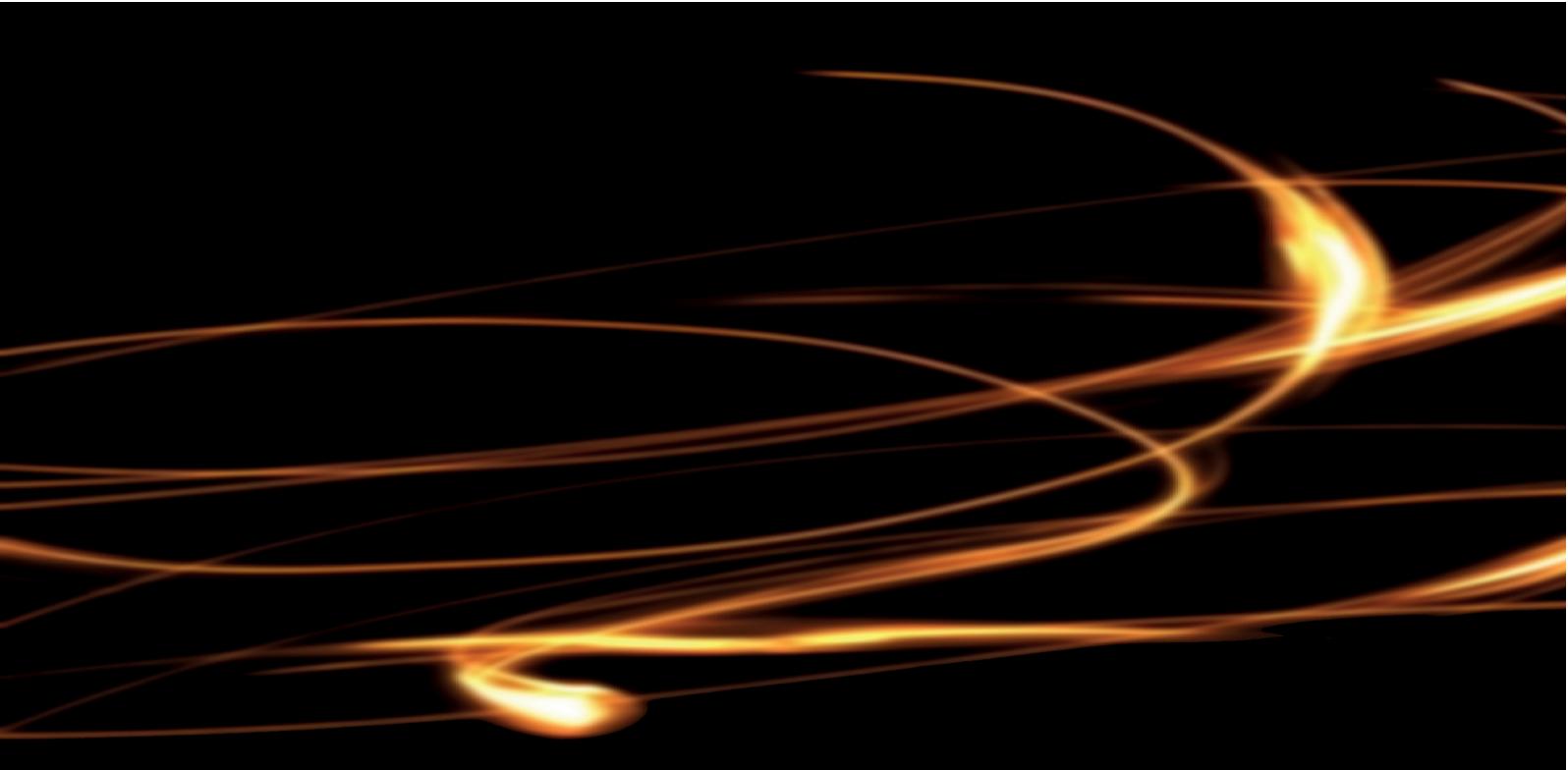
(Eds.). ATEE 2009 Annual Conference Proceedings (pp.215-227). Brussels, Belgium: ATEE-Association for Teacher Education in Europe. http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf.

(*) Escola EB 2,3 de Sobrado, Portugal.

anafviegas@gmail.com

(**) Universidade do Minho, Portugal.

tvilaca@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.