

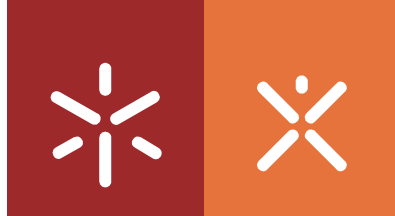


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Regina Monteiro Marinho

**Conhecer para agir - concepções  
de professores e de alunos do ensino básico  
sobre sexualidade e educação sexual**

janeiro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Regina Monteiro Marinho

**Conhecer para agir - concepções  
de professores e de alunos do ensino básico  
sobre sexualidade e educação sexual**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Saúde Infantil

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Zélia Ferreira Caçador Anastácio**

## Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer à Doutora Zélia Anastácio, minha orientadora, que desde o meu primeiro contacto me guiou no caminho certo, de modo a que pudesse concretizar esta investigação com sucesso.

Agradeço também a todos os professores que lecionaram a parte curricular do doutoramento em Estudos da Criança pela partilha de conhecimentos. Gostaria de fazer menção à Professora Doutora Graça Carvalho que comigo e com a Doutora Zélia Anastácio colaborou na elaboração de artigos apresentados em congressos.

Ao Professor Pierre Clément agradeço a rápida disponibilização de vários dos seus artigos sobre concepções de professores.

Aos colegas de doutoramento quero agradecer a simpatia e solidariedade que sempre demonstraram, principalmente durante o ano curricular em que semanalmente nos encontrávamos para assistir às aulas e partilhar angústias.

Agradeço a todos os professores e alunos que participaram na recolha de dados. Um agradecimento muito especial à Direção do Agrupamento de Escolas onde decorreu esta investigação-ação, bem como ao grupo de professores que se disponibilizou para integrar os *focus groups* realizados, aos professores que frequentaram a Oficina de Formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” e à sua formadora.

Aos meus amigos agradeço a sua presença e incentivo continuado.

À minha família agradeço o apoio e incentivo prestados até ao fim, nos bons e maus momentos.

Ao Luís Trigo agradeço o incentivo, apoio e ajuda a qualquer hora.

A todos um muito, muito obrigada!





## **Conhecer para agir – concepções de professores e de alunos do ensino básico sobre sexualidade e educação sexual**

### **Resumo**

Com este trabalho pretendíamos averiguar as necessidades de professores e alunos sobre este tema e, a partir destas, desenvolver competências para a vivência de uma sexualidade saudável por parte dos alunos. Relativamente aos professores, pretendíamos que fossem capazes de compreender as necessidades de Educação Sexual dos seus alunos, bem como de reconhecerem e modificarem as suas concepções, munindo-se de ferramentas que os tornassem aptos a desenvolver programas e a realizarem ações de educação sexual na sala de aula, de acordo com o atualmente legislado.

Sendo uma investigação-ação, o seu desenvolvimento desenrolou-se em três fases principais: diagnóstico, implementação do plano de intervenção e avaliação. Durante a fase de diagnóstico procuramos obter os dados necessários através de um questionário aos professores, no sentido de perceber as dificuldades encontradas na implementação da educação sexual no agrupamento de intervenção e um questionário aos alunos procurando aferir também as suas necessidades de ES. A partir do diagnóstico iniciou-se a intervenção com a realização de um *focus group* a professores Diretores de Turma para clarificar as suas opiniões e registar as suas reações à imposição legal da Educação Sexual. O plano de intervenção incluiu sessões de formação para professores e implementação de um conjunto de ações estruturadas com os alunos, sobre sexualidade e educação sexual. Na terceira fase desta investigação-ação procedeu-se à avaliação da intervenção: *i)* por meio de um *focus group* com os professores diretores de turma que frequentaram a ação de formação e que, em alguns casos, implementaram atividades de ES com os alunos; *ii)* por meio de um questionário aos alunos das turmas intervencionadas; *iii)* e ainda com base nos registos no diário de investigação.

Os dados recolhidos na fase de diagnóstico permitiram-nos concluir que uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores é a falta de formação na área da Educação Sexual, o que contribui para não realizarem e/ou não pretenderem realizar atividades de ES com os alunos. Os docentes também apontaram os pais e encarregados de educação dos alunos como uma barreira à implementação da ES em meio escolar e indicaram as suas possíveis reações adversas como um dos seus maiores receios em abordar a ES. Assim, os docentes da nossa amostra preferiam entregar essa tarefa a

elementos exteriores à escola (como médicos ou enfermeiros) ou a elementos não docentes (psicólogo escolar), sendo a exceção o docente de Ciências Naturais. A maioria dos professores da nossa amostra considerou que a ES se deve iniciar no pré-escolar ou no 1.º CEB, tendo as professoras manifestado uma atitude mais favorável perante a ES do que os professores, pois consideraram que se deve iniciar mais cedo.

Relativamente aos alunos verificamos que cerca de metade apresentou um conceito de sexualidade puramente biológico, relacionando-o com a reprodução, as relações sexuais e as infeções sexualmente transmissíveis. A maioria dos alunos apresentou uma atitude favorável perante o papel da ES no desenvolvimento de crianças e jovens e mostrou confiar na escola para desenvolver atividades no âmbito da ES. No entanto, a maioria dos alunos manifestou preferência por elementos exteriores à escola, como técnicos de saúde, ou elementos não docentes, como o psicólogo escolar, para realizarem esta tarefa. O elemento do corpo docente que reuniu maior concordância dos alunos foi o professor de Ciências Naturais. A nossa análise permitiu-nos concluir que os alunos mais velhos e as raparigas têm maiores conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene, do que os alunos mais novos e os rapazes. Verificamos, também, que “adolescência”, “noção de sexualidade”, “relações sexuais” e “diversidade, tolerância, orientação sexual e respeito” foram os quatro temas sobre os quais os alunos gostariam de saber mais, tendo sido encontradas diferenças nas repostas de rapazes e raparigas. As fontes de informação sobre sexualidade a que os alunos mais costumam recorrer são, essencialmente, os amigos, a mãe e a internet. Encontramos algumas diferenças nas repostas de acordo com o sexo e o ciclo dos alunos.

O plano de intervenção que delineamos, a partir do diagnóstico efetuado, modificou algumas conceções, quer de alunos, quer de professores. Assim, relativamente aos professores, concluímos que depois de frequentarem a oficina de formação se sentiam mais à vontade, mais confiantes, mais seguros, com mais conhecimentos e mais estratégias para implementar projetos no âmbito da ES.

Já os alunos adquiriram um conceito de sexualidade mais abrangente e demonstraram uma atitude ainda mais favorável sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens. A intervenção contribuiu para aumentar a confiança dos alunos na escola acerca do papel que esta desempenha no que se refere à ES e permitiu que se atenuassem algumas diferenças de género e aumentassem os conhecimentos dos alunos sobre sexualidade.

## **Knowing to act - conceptions of teachers and students of basic education about sexuality and sex education**

### **ABSTRACT**

With this work we intended to ascertain teachers and students needs about sexuality and sex education (SE) and, from these, develop skills for living a healthy sexuality by students. Regarding to teachers, we wanted them to be able to understand the sexual education needs of their students, as well as recognize and change their conceptions, arming themselves with tools that make them able to develop programs and carry out sex education activities in classroom, according to what is currently legislated.

Being an action research project, its development took place in three main phases: diagnosis, implementation of the intervention program and evaluation.

During the diagnosis phase we seek to obtain the necessary data through a questionnaire for teachers, to understand the difficulties they find in the implementation of sex education in the school of intervention. We also applied a questionnaire to students to assess their own needs related to SE.

Following the diagnosis phase the intervention started with a focus group with director of class teachers, to clarify their views and their reactions to the legal imposition of Sex Education. The intervention plan included training sessions for teachers and implementation of a structured set of activities with students about sexuality and sex education. In the third phase of this action research we proceeded to the evaluation of the intervention: i) by a focus group with director of class teachers who attended class training and, in some cases, implemented SE activities with students; ii) by a questionnaire to students of the classes intervened; iii) and also based on records in research diary.

The data collected in the diagnostic phase allowed us to conclude that one of the major difficulties faced by teachers is the lack of training in sexual education, which contributes to not perform and/or to not intend to carry out activities of SE with students. Teachers also pointed out the parents and education carers of the students as a barrier to the implementation of SE in schools and indicated their possible adverse reactions as one of their biggest fears to approach SE. Thus, the teachers of our sample preferred deliver this task to elements outside the school (such as doctors or nurses) or

to elements not teachers (school psychologist), being the exception the teacher of Natural Sciences. Most of the teachers of our sample considered that SE should start in preschool or primary school, having female teachers expressed a more favourable attitude towards SE than male teachers, once females considered that it should start earlier.

Regarding students, about half of them expressed a concept of sexuality purely biological, relating it with reproduction, sexual intercourse and sexually transmitted infections. The majority of the students presented a favourable attitude towards the SE role in children and youth development and showed trusting in school to develop SE activities. However, most students expressed preference for elements outside the school, such as health workers and other non teacher elements, such as the school psychologist, to perform this task. The teacher which attended higher concordance of students was the teacher of Natural Sciences. Our analysis allowed us to conclude that older students and girls have greater knowledge about reproduction, diseases and sexually transmitted infections, contraceptive methods, pregnancy and hygiene than younger students and boys. We also verified that "adolescence", "notion of sexuality", "intercourse" and "diversity, tolerance, sexual orientation and respect" were the four topics on which students would like to know more. We also found differences between females and males responses. The sources of information about sexuality that students most often use are essentially friends, mother and internet. We found some differences in responses according to sex and the cycle of students.

The intervention we outlined, based on the diagnosis phase, modified some conceptions of students and teachers. Thus, we conclude that after attending a training workshop, teachers felt more at ease, more confident, more secure, with more knowledge and more strategies to implement SE projects.

Students have acquired a broader concept of sexuality and demonstrated an even more favourable attitude about the role of SE in children and youth development. The intervention helped to increase the students' confidence in school about the role it plays in relation to SE and allowed them to attenuate some gender differences and to increase students' knowledge about sexuality.

# Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1 – Definição do problema e contextualização do estudo</b> .....	7
1.1. Justificação do estudo .....	9
1.2. Finalidade do estudo .....	10
1.3. Objetivos e questões de investigação .....	10
1.4. Definição de conceitos .....	11
1.4.1. Conceito de sexualidade .....	11
1.4.2. Conceito de saúde sexual .....	12
1.4.3. Conceito de educação sexual .....	12
1.5. Limitações e implicações do estudo .....	14
<b>Capítulo 2 – Enquadramento teórico</b> .....	15
2.1. Promovendo a saúde .....	17
2.1.1. Fatores que influenciam a saúde dos jovens .....	18
2.1.2. O papel da Educação Sexual na promoção da saúde sexual e reprodutiva .....	19
2.2. Enquadramento jurídico da sexualidade .....	21
2.2.1. Legislação portuguesa sobre Educação Sexual .....	21
2.2.2. Políticas para a promoção da saúde dos jovens .....	25
2.2.3. Implicações da Educação Sexual na concretização do Plano Nacional de Saúde .....	26
2.3. Educação Sexual em meio escolar .....	27
2.3.1. Obstáculos à implementação da Educação Sexual em meio escolar ...	28
2.3.2. Fatores associados à ineficácia de Projetos de Educação Sexual em meio escolar .....	29
2.3.3. Projetos de Educação Sexual e características promotoras de eficácia	37
2.3.4. Educadores eficazes .....	46
2.4. Os professores como promotores da Educação Sexual .....	46
2.4.1. Resistências dos professores à implementação da ES .....	47
2.4.2. Os assuntos mais abordados pelos professores na ES .....	48
2.4.3. A ES dentro da sala de aula .....	50
2.4.4. Fatores que influenciam a implementação da ES pelos professores ...	53
2.5. O papel da formação dos professores .....	56
2.5.1. A formação em Educação Sexual .....	57
2.5.2. Contribuição da formação para a melhoria das práticas docentes e do desempenho dos alunos .....	60
2.6. Desenvolver competências para a tomada de decisões sobre sexualidade ..	62
2.6.1. A resiliência .....	64
2.6.2. A autoestima .....	64
2.6.3. A assertividade .....	66
2.7. Concepções de professores e alunos sobre sexualidade e educação sexual ..	67
2.7.1. Concepções de professores sobre sexualidade e educação sexual .....	68
2.7.2. Concepções de alunos sobre sexualidade e educação sexual .....	70
<b>Capítulo 3 – Metodologia</b> .....	73
3.1. Questões de investigação e operacionalização de conceitos .....	75
3.1.1. Formulação de questões de investigação .....	75
3.1.2. Operacionalização dos conceitos de sexualidade, saúde sexual e	

educação sexual .....	77
<b>3.2. Apresentação e justificação da metodologia escolhida .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.1. Caracterização do objeto empírico .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.2. Investigação-ação .....</b>	<b>80</b>
<b>3.2.3. Os diferentes paradigmas de análise - do quantitativo ao qualitativo ..</b>	<b>83</b>
<b>3.2.3.1. O questionário .....</b>	<b>84</b>
<b>3.2.3.2. A entrevista .....</b>	<b>84</b>
<b>3.2.3.3. A análise de conteúdo .....</b>	<b>87</b>
<b>3.2.4. Fases de desenvolvimento do projeto de investigação .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.4.1. Fase de diagnóstico .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.4.2. Fase de ação ou intervenção .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.4.3. Fase de avaliação .....</b>	<b>99</b>
<b>Capítulo 4 – Apresentação de resultados .....</b>	<b>101</b>
<b>4.1. Fase de diagnóstico .....</b>	<b>103</b>
<b>4.1.1. Os dados dos professores .....</b>	<b>103</b>
<b>4.1.1.1. Formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual .....</b>	<b>104</b>
<b>4.1.1.2. Realização de atividades de Educação Sexual com os alunos .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1.1.3. Conceções sobre Educação Sexual .....</b>	<b>114</b>
<b>4.1.1.4. Conhecimento da Legislação da Educação Sexual em Portugal ..</b>	<b>117</b>
<b>4.1.1.5. Conceções sobre Educação Sexual em meio escolar .....</b>	<b>123</b>
<b>4.1.1.5.1. Carga horária da ES em meio escolar .....</b>	<b>124</b>
<b>4.1.1.5.2. Início da ES em meio escolar .....</b>	<b>126</b>
<b>4.1.1.5.3. Responsáveis pela ES em meio escolar .....</b>	<b>129</b>
<b>4.1.1.5.4. Parceiros da ES em meio escolar .....</b>	<b>133</b>
<b>4.1.1.5.5. Temas de ES mais adequados ao nível de ensino .....</b>	<b>134</b>
<b>4.1.1.5.6. Obstáculos à implementação da ES em meio escolar .....</b>	<b>137</b>
<b>4.1.1.5.7. Facilitadores da implementação da ES em meio escolar .....</b>	<b>138</b>
<b>4.1.1.5.8. Preparação para implementar ES em meio escolar .....</b>	<b>139</b>
<b>4.1.1.5.9. Receios em abordar ES com os alunos .....</b>	<b>140</b>
<b>4.1.1.5.10. Observações e reflexões sobre ES em meio escolar .....</b>	<b>143</b>
<b>4.1.2. Os dados dos alunos .....</b>	<b>146</b>
<b>4.1.2.1. Participação em atividades de ES na escola .....</b>	<b>146</b>
<b>4.1.2.2. Conceções acerca da sexualidade .....</b>	<b>147</b>
<b>4.1.2.2.1. Conceito de sexualidade .....</b>	<b>148</b>
<b>4.1.2.2.2. Papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens .....</b>	<b>150</b>
<b>4.1.2.2.3. Conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene .....</b>	<b>153</b>
<b>4.1.2.3. Conceções sobre educação sexual em meio escolar .....</b>	<b>156</b>
<b>4.1.2.3.1. Início da ES em meio escolar .....</b>	<b>156</b>
<b>4.1.2.3.2. Papel da escola na ES .....</b>	<b>156</b>
<b>4.1.2.3.3. O Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno .....</b>	<b>158</b>
<b>4.1.2.3.4. Quem deve ser responsável pela ES .....</b>	<b>161</b>
<b>4.1.2.3.5. Temas sobre os quais mais gostariam de saber .....</b>	<b>162</b>
<b>4.1.2.3.6. Educação Sexual em meio escolar (questão aberta) .....</b>	<b>165</b>
<b>4.1.2.4. Fontes de informação sobre sexualidade .....</b>	<b>165</b>
<b>4.1.2.5. Competências psicossociais .....</b>	<b>167</b>
<b>4.1.2.5.1. Autoestima .....</b>	<b>168</b>
<b>4.1.2.5.2. Assertividade .....</b>	<b>169</b>

4.1.2.5.3. Resiliência .....	170
4.2. Fase de intervenção .....	171
4.2.1. Primeiro <i>focus group</i> com professores .....	171
4.2.2. Oficina de formação .....	180
4.2.3. Dados relativos ao desenvolvimento das atividades de ES com os alunos .....	183
4.2.3.1. Atividades desenvolvidas no 6.º ano .....	183
4.2.3.2. Atividades desenvolvidas no 7.º ano .....	184
4.2.3.3. Atividades desenvolvidas no 8.º ano .....	189
4.2.3.4. Atividades desenvolvidas no 9.º ano .....	190
4.3. Fase de avaliação .....	193
4.3.1. Resultados da avaliação das atividades por parte dos alunos .....	193
4.3.1.1. Avaliação das atividades de Educação Sexual .....	194
4.3.1.2. Conceções acerca da sexualidade .....	195
4.3.1.2.1. Conceito de sexualidade .....	196
4.3.1.2.2. Papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens .....	198
4.3.1.2.3. Conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene .....	202
4.3.1.3. Conceções sobre educação sexual em meio escolar .....	206
4.3.2. Segundo <i>focus group</i> com professores .....	208
<b>Capítulo 5 – Discussão de resultados</b> .....	219
5.1. Discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido com os professores .....	221
5.1.1. Formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual .....	221
5.1.2. Realização de atividades de Educação Sexual com os alunos .....	222
5.1.3. Conceções sobre Educação Sexual .....	225
5.1.4. Legislação da Educação Sexual em Portugal .....	228
5.1.5. Conceções sobre Educação Sexual em meio escolar .....	229
5.1.5.1. Carga horária da ES em meio escolar .....	230
5.1.5.2. Início da ES em meio escolar .....	230
5.1.5.3. Responsáveis pela ES em meio escolar .....	231
5.1.5.4. Parceiros da ES em meio escolar .....	234
5.1.5.5. Temas de ES mais adequados ao nível de ensino .....	235
5.1.5.6. Obstáculos à implementação da ES em meio escolar .....	237
5.1.5.7. Facilitadores da implementação da ES em meio escolar .....	240
5.1.5.8. Preparação para implementar ES em meio escolar .....	241
5.1.5.9. Receios em abordar ES com os alunos .....	242
5.2. Discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido com os alunos .....	244
5.2.1. Participação em atividades de ES na escola .....	244
5.2.2. Conceções acerca da sexualidade .....	246
5.2.2.1. Conceito de sexualidade .....	246
5.2.2.2. Papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens .....	248
5.2.2.3. Conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene ...	250
5.2.3. Conceções sobre Educação Sexual em meio escolar .....	252
5.2.3.1. Início da ES em meio escolar .....	252
5.2.3.2. Papel da escola na ES .....	253
5.2.3.3. O Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno .....	254

5.2.3.4. Quem deve ser responsável pela ES .....	255
5.2.3.5. Temas sobre os quais mais gostariam de saber .....	256
5.2.4. Fontes de informação sobre sexualidade .....	259
5.2.5. Competências psicossociais .....	262
<b>Capítulo 6 – Conclusões</b> .....	265
6.1. Respostas à questão e sub-questões de investigação .....	267
6.2. Considerações finais .....	277
<b>Referências bibliográficas</b> .....	281
<b>Anexos</b> .....	299
<b>Anexo 1</b> – Questionário de diagnóstico aplicado aos professores .....	301
<b>Anexo 2</b> – Questionário de diagnóstico aplicado aos alunos .....	313
<b>Anexo 3</b> – Guião do primeiro <i>focus group</i> com professores .....	327
<b>Anexo 4</b> – Transcrição do primeiro <i>focus group</i> com professores .....	331
<b>Anexo 5</b> - Análise de conteúdo do primeiro <i>focus group</i> com professores .....	365
<b>Anexo 6</b> - Oficina de Formação – descrição das sessões e das atividades realizadas em trabalho autónomo .....	373
<b>Anexo 7</b> – Objetivos e descrição das atividades de ES desenvolvidas com os alunos .....	379
<b>Anexo 8</b> - Guião do segundo <i>focus group</i> com professores .....	435
<b>Anexo 9</b> - Transcrição do segundo <i>focus group</i> com professores .....	439
<b>Anexo 10</b> - Análise de conteúdo do segundo <i>focus group</i> com professores .....	469
<b>Anexo 11</b> – Questionário de avaliação de atividades – 6.º ano .....	477
<b>Anexo 12</b> - Questionário de avaliação de atividades – 7.º ano .....	483
<b>Anexo 13</b> - Questionário de avaliação de atividades – 8.º ano .....	489
<b>Anexo 14</b> - Questionário de avaliação de atividades – 9.º ano .....	495
<b>Anexo 15</b> – Folheto informativo para os alunos .....	501
<b>Anexo 16</b> – Exemplo de uma atividade desenvolvida pelos alunos .....	505



## **Lista de abreviaturas**

- CEB: Ciclo do Ensino Básico
- DGS: Direção Geral de Saúde
- DST: Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EE: Educação Especial
- ES: Educação Sexual
- EMRC: Educação Moral e Religiosa Católica
- EUA: Estados Unidos da América
- GIA: Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno
- GTES: Grupo de Trabalho em Educação Sexual
- INE: Instituto Nacional de Estatística
- IST: Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais
- OMS: Organização Mundial da Saúde
- QSR NVivo: Qualitative Data Analysis Software
- SPSS: Statistical Package for Social Sciences
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- VIH: Vírus da Imunodeficiência Humana

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> - Temas sobre os quais os alunos gostariam de saber mais .....	163
<b>Figura 2</b> - Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 6º ano, em percentagem (%) .....	203
<b>Figura 3</b> - Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 7º ano, em percentagem (%) .....	204
<b>Figura 4</b> - Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 8º ano, por percentagem (%) .....	205
<b>Figura 5</b> - Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 9º ano, em percentagem (%) .....	206
<b>Figura 6</b> - Médias do grau de concordância com seis elementos responsáveis pela ES em meio escolar .....	231
<b>Figura 7</b> - Médias do grau de concordância com sete parceiros da ES em meio escolar .....	234
<b>Figura 8</b> - Médias e moda do grau de concordância com temas de ES a abordar em meio escolar .....	235
<b>Figura 9</b> - Médias e moda das respostas a seis afirmações sobre o receio em abordar ES .....	242

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Operacionalização do conceito de sexualidade .....	78
<b>Tabela 2</b> – Operacionalização do conceito de saúde sexual .....	78
<b>Tabela 3</b> – Operacionalização do conceito de educação sexual .....	79
<b>Tabela 4</b> – Frequências das respostas à questão sobre participação em ações de formação .....	104
<b>Tabela 5</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>sexo</i> e a variável <i>formação em Educação Sexual</i> .....	105
<b>Tabela 6</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>ciclo</i> e a variável <i>formação em Educação Sexual</i> .....	105
<b>Tabela 7</b> – Domínios de formação identificados pelos docentes .....	106
<b>Tabela 8</b> – Justificações dos docentes para pretenderem realizar atividades de ES com os alunos .....	106
<b>Tabela 9</b> – Justificações dos docentes para não pretenderem realizar atividades de ES com os alunos .....	109
<b>Tabela 10</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>tempo de serviço</i> e a variável <i>realização de atividades de ES</i> .....	110
<b>Tabela 11</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>departamento</i> e a variável <i>realização de atividades de ES</i> .....	110
<b>Tabela 12</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>ciclo</i> e a variável <i>realização de atividades de ES</i> .....	111
<b>Tabela 13</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>formação em Educação para a Saúde</i> e a variável <i>realização de atividades de ES</i> .....	111
<b>Tabela 14</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>formação em Educação Sexual</i> e a variável <i>realização de atividades de ES</i> .....	112
<b>Tabela 15</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>ciclo</i> e a variável <i>realização de atividades de ES no futuro</i> .....	112
<b>Tabela 16</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>departamento</i> e a variável <i>realização de atividades de ES no futuro</i> .....	113
<b>Tabela 17</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>formação em Educação para a Saúde</i> e a variável <i>realização de atividades de ES no futuro</i> .....	113
<b>Tabela 18</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>formação em Educação Sexual</i> e a variável <i>realização de atividades de ES no futuro</i> .....	114
<b>Tabela 19</b> – Distribuição das respostas à questão sobre concepções sobre ES, em percentagem (%) .....	115
<b>Tabela 20</b> – Teste Mann-Whitney para duas afirmações sobre <i>concepções acerca da Educação Sexual</i> e <i>sexo</i> .....	115
<b>Tabela 21</b> – Teste de Kruskal-Wallis para uma afirmação sobre <i>concepções acerca da Educação Sexual</i> e <i>ciclo</i> .....	116
<b>Tabela 22</b> – Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para uma afirmação sobre <i>concepções acerca da Educação Sexual</i> por pares de grupos ( <i>ciclo</i> ) .....	116
<b>Tabela 23</b> – Teste T entre as variáveis <i>formação em Educação para a Saúde</i> e <i>formação em Educação Sexual</i> e <i>concepções sobre Educação Sexual</i> .....	117
<b>Tabela 24</b> – Distribuição das respostas à questão acerca da legislação sobre ES em Portugal em percentagem (%) .....	117
<b>Tabela 25</b> – Teste T entre as variáveis <i>sexo</i> e <i>legislação sobre ES</i> .....	118
<b>Tabela 26</b> – Teste de Kruskal-Wallis para conhecimento da <i>legislação da ES em Portugal</i> e <i>ciclo</i> .....	118

<b>Tabela 27</b> – Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para conhecimento da <i>legislação da ES em Portugal</i> por pares de grupos ( <i>ciclo</i> ) .....	119
<b>Tabela 28</b> – Teste de Kruskal-Wallis para conhecimento da <i>legislação da ES em Portugal e idade Portugal</i> .....	120
<b>Tabela 29</b> – Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para conhecimento da <i>legislação da ES em Portugal</i> por pares de grupos ( <i>idade</i> ) .....	120
<b>Tabela 30</b> - Teste de Kruskal-Wallis para conhecimento da <i>legislação da ES em Portugal e tempo de serviço</i> .....	121
<b>Tabela 31</b> – Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para conhecimento da <i>legislação da ES em Portugal</i> por pares de grupos ( <i>tempo de serviço</i> ) .....	122
<b>Tabela 32</b> – Teste T entre as variáveis <i>conhecimento da legislação sobre ES e formação em Ed. Saúde e Ed. Sexual</i> .....	123
<b>Tabela 33</b> – Frequências das respostas à questão sobre adequação da carga horária dedicada à ES .....	124
<b>Tabela 34</b> – Frequência das respostas dos docentes à questão sobre a carga horária ideal para a ES no 1.º e 2.º CEB .....	125
<b>Tabela 35</b> – Frequência das respostas dos docentes à questão sobre a carga horária ideal para a ES no 3.º CEB .....	126
<b>Tabela 36</b> – Teste T para as variáveis <i>início da ES em meio escolar e sexo</i> .....	127
<b>Tabela 37</b> – Teste T entre as variáveis <i>início da ES em meio escolar e formação</i> ..	127
<b>Tabela 38</b> – Teste de Kruskal-Wallis para <i>início da ES e ciclo</i> .....	128
<b>Tabela 39</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para <i>início da ES</i> por pares de grupos ( <i>ciclo</i> ) .....	128
<b>Tabela 40</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para <i>início da ES</i> por pares de grupos ( <i>departamento</i> ) .....	128
<b>Tabela 41</b> – Distribuição das respostas à questão sobre os elementos responsáveis pela ES em meio escolar, em percentagem (%) .....	129
<b>Tabela 42</b> – Teste de Kruskal-Wallis para <i>elementos responsáveis pela ES e ciclo</i> .....	130
<b>Tabela 43</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para <i>elementos responsáveis pela ES</i> por pares de grupos ( <i>ciclo</i> ) .....	130
<b>Tabela 44</b> – Teste de Kruskal-Wallis para <i>elementos responsáveis pela ES e departamento</i> .....	131
<b>Tabela 45</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para <i>elementos responsáveis pela ES</i> por pares de grupos ( <i>departamento</i> ) .....	131
<b>Tabela 46</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>elementos responsáveis pela ES e formação em Educação para a Saúde</i> .....	132
<b>Tabela 47</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>elementos responsáveis pela ES e formação em Educação Sexual</i> .....	132
<b>Tabela 48</b> – Distribuição das respostas dos professores à questão sobre outros elementos responsáveis pela ES .....	133
<b>Tabela 49</b> – Percentagens das respostas à questão sobre os parceiros da ES em meio escolar .....	133
<b>Tabela 50</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>parceiros da ES e formação em Ed. Saúde</i> .....	134
<b>Tabela 51</b> – Percentagens das respostas à questão sobre os temas de ES a abordar no nível de ensino .....	134
<b>Tabela 52</b> – Teste de Kruskal-Wallis para <i>temas de ES a abordar com os alunos por ciclo</i> .....	135
<b>Tabela 53</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para <i>temas de ES a abordar com os alunos</i> por pares de grupos ( <i>ciclo</i> ) .....	136

<b>Tabela 54</b> – Distribuição das respostas dos docentes à questão sobre os <i>obstáculos à implementação da ES em meio escolar</i> .....	137
<b>Tabela 55</b> – Distribuição das respostas dos docentes à questão sobre os <i>facilitadores da implementação da ES em meio escolar</i> .....	138
<b>Tabela 56</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>preparação para implementar ES e formação em Educação para a saúde</i> .....	139
<b>Tabela 57</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>preparação para implementar ES e formação em Educação sexual</i> .....	139
<b>Tabela 58</b> – Teste Kruskal-Wallis para <i>preparação para implementar ES por ciclo</i> .....	140
<b>Tabela 59</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para <i>preparação para implementar ES por pares de grupos (ciclo)</i> .....	140
<b>Tabela 60</b> – Frequências das respostas à questão sobre os receios em abordar ES com os alunos .....	141
<b>Tabela 61</b> – Teste Kruskal-Wallis para uma afirmação sobre <i>receios em abordar ES por ciclo</i> .....	141
<b>Tabela 62</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para uma afirmação sobre <i>receios em abordar ES por pares de grupos (ciclo)</i> .....	142
<b>Tabela 63</b> – Teste Kruskal-Wallis para uma afirmação sobre os <i>receios em abordar ES por departamento</i> .....	142
<b>Tabela 64</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>receios em abordar ES e formação em Ed. Saúde</i> .....	143
<b>Tabela 65</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>receios em abordar ES e formação em Ed. Sexual</i> .....	143
<b>Tabela 66</b> – Observações e reflexões dos professores sobre a ES em meio escolar	144
<b>Tabela 67</b> – Tabela de contingência entre as variáveis <i>ano de escolaridade e participação em atividades</i> .....	147
<b>Tabela 68</b> – Frequência das respostas à questão sobre o conceito de sexualidade ..	148
<b>Tabela 69</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>conceito de sexualidade</i> e a variável <i>sexo</i> .....	149
<b>Tabela 70</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>conceito de sexualidade</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	149
<b>Tabela 71</b> – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, em percentagem (%) .....	150
<b>Tabela 72</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>papel da ES e sexo</i> .....	151
<b>Tabela 73</b> – Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>papel da ES e ciclo</i> .....	151
<b>Tabela 74</b> – Teste Kruskal-Wallis para três afirmações sobre o <i>papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens por ano de escolaridade</i> .....	152
<b>Tabela 75</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para três afirmações sobre o <i>papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens por pares de grupos (ano de escolaridade)</i> .....	153
<b>Tabela 76</b> - Distribuição das respostas V e F, em percentagem (%) .....	154
<b>Tabela 77</b> – Teste qui-quadrado para afirmações classificadas como V e F e o <i>sexo</i> dos alunos .....	154
<b>Tabela 78</b> – Teste qui-quadrado para afirmações classificadas como V e F e o <i>ciclo</i> dos alunos .....	155
<b>Tabela 79</b> – Teste qui-quadrado para afirmações classificadas como V e F e a <i>participação em atividades de ES</i> .....	155
<b>Tabela 80</b> – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da escola na ES, em percentagem (%) .....	157

<b>Tabela 81</b> – Teste T para o cruzamento entre <i>papel da escola na ES</i> e <i>sexo</i> .....	157
<b>Tabela 82</b> - Teste T para o cruzamento entre a frase <i>considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas com confiança</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	158
<b>Tabela 83</b> - Teste T para o cruzamento entre a frase <i>gostava de participar em mais atividades de ES na escola</i> e a variável <i>participação em atividades</i> .....	158
<b>Tabela 84</b> – Frequência das respostas à questão sobre o funcionamento do GIA ...	159
<b>Tabela 85</b> – Frequência das respostas à questão sobre o horário de atendimento do GIA .....	159
<b>Tabela 86</b> – Frequência das respostas à questão sobre quem deveria fazer o atendimento no GIA .....	159
<b>Tabela 87</b> – Tabela de contingência entre as variáveis <i>atendimento no GIA</i> e <i>sexo</i>	160
<b>Tabela 88</b> – Tabela de contingência entre as variáveis <i>atendimento no GIA</i> e <i>ciclo</i>	160
<b>Tabela 89</b> – Distribuição das respostas à questão sobre quem se deve responsabilizar pela ES, em percentagem (%) .....	161
<b>Tabela 90</b> - Teste T para o cruzamento entre a variável <i>responsáveis pela ES</i> e a variável <i>sexo</i> .....	161
<b>Tabela 91</b> - Teste T para o cruzamento entre a variável <i>responsáveis pela ES</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	162
<b>Tabela 92</b> - Teste T para o cruzamento entre a variável <i>temas sobre os quais mais gostariam de saber</i> e a variável <i>sexo</i> .....	164
<b>Tabela 93</b> - Teste T para o cruzamento entre a variável <i>temas sobre os quais mais gostariam de saber</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	164
<b>Tabela 94</b> – Comentários e observações dos alunos à questão aberta sobre ES em meio escolar .....	165
<b>Tabela 95</b> – Distribuição das respostas à questão acerca das fontes de informação sobre sexualidade .....	166
<b>Tabela 96</b> - Teste T para o cruzamento entre a variável <i>fontes de informação</i> e a variável <i>sexo</i> .....	166
<b>Tabela 97</b> - Teste T para o cruzamento entre a variável <i>fontes de informação</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	167
<b>Tabela 98</b> - Teste T entre a variável <i>fontes de informação</i> e a variável <i>participação em atividades</i> .....	167
<b>Tabela 99</b> – Distribuição das respostas à questão sobre autoestima, em percentagem (%) .....	168
<b>Tabela 100</b> - Teste T para o cruzamento entre alguns itens da variável <i>autoestima</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	169
<b>Tabela 101</b> – Distribuição das respostas à questão sobre assertividade, em percentagem (%) .....	169
<b>Tabela 102</b> – Distribuição das respostas à questão sobre resiliência, em percentagem (%) .....	170
<b>Tabela 103</b> – Caracterização dos professores do grupo de discussão .....	171
<b>Tabela 104</b> – Conceito de Educação Sexual .....	172
<b>Tabela 105</b> – Importância da Educação Sexual .....	173
<b>Tabela 106</b> – Legislação sobre a ES em meio escolar em Portugal .....	174
<b>Tabela 107</b> – Responsáveis pela ES em meio escolar .....	175
<b>Tabela 108</b> – Papel dos pais e encarregados de educação na ES .....	176
<b>Tabela 109</b> – Temas a abordar em ES .....	177
<b>Tabela 110</b> – Temas a não abordar em ES .....	178
<b>Tabela 111</b> – Obstáculos e dificuldades na implementação da ES .....	179
<b>Tabela 112</b> – Facilitadores da ES em meio escolar .....	180

<b>Tabela 113</b> - Questões colocadas pelos alunos no questionário de avaliação de atividades .....	195
<b>Tabela 114</b> – Frequência das respostas à questão sobre o conceito de sexualidade .....	196
<b>Tabela 115</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>conceito de sexualidade</i> e a variável <i>sexo</i> .....	197
<b>Tabela 116</b> – Tabela de contingência entre a variável <i>conceito de sexualidade</i> e a variável <i>ciclo</i> .....	198
<b>Tabela 117</b> – Definições de sexualidade .....	198
<b>Tabela 118</b> – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, em percentagem (%) .....	199
<b>Tabela 119</b> – Valores do Teste T para o cruzamento entre as variáveis <i>papel da ES</i> e <i>sexo</i> .....	199
<b>Tabela 120</b> – Teste de Kruskal-Wallis para seis afirmações sobre o <i>papel da ES</i> e <i>ano de escolaridade</i> .....	200
<b>Tabela 121</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para quatro afirmações sobre o <i>papel da ES</i> no desenvolvimento das crianças e jovens por pares de grupos ( <i>ano de escolaridade</i> ) .....	201
<b>Tabela 122</b> - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 6.º ano, em percentagem (%) .....	202
<b>Tabela 123</b> - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 7.º ano, em percentagem (%) .....	203
<b>Tabela 124</b> - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 8.º ano, em percentagem (%) .....	204
<b>Tabela 125</b> - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 9.º ano, por percentagem (%) .....	205
<b>Tabela 126</b> – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da escola na ES, em percentagem (%) .....	207
<b>Tabela 127</b> – Teste de Kruskal-Wallis para afirmações sobre o <i>papel da escola na ES</i> e <i>ano de escolaridade</i> .....	207
<b>Tabela 128</b> - Teste <i>U</i> de Mann-Whitney para quatro afirmações sobre o <i>papel da ES</i> no desenvolvimento das crianças e jovens por pares de grupos ( <i>ano de escolaridade</i> ) .....	208
<b>Tabela 129</b> – Modificação de conceções relativamente à ES depois da ação de formação .....	209
<b>Tabela 130</b> – Aspectos positivos da oficina de formação .....	209
<b>Tabela 131</b> – Aspectos negativos da oficina de formação .....	210
<b>Tabela 132</b> – Responsáveis pela ES em meio escolar .....	211
<b>Tabela 133</b> – Papel dos pais e encarregados de educação .....	212
<b>Tabela 134</b> – Reações dos pais e encarregados de educação .....	213
<b>Tabela 135</b> – Reações dos alunos às atividades implementadas .....	214
<b>Tabela 136</b> – Dificuldades sentidas na implementação das atividades de ES .....	215
<b>Tabela 137</b> – Benefícios para os alunos da participação em atividades de ES .....	216
<b>Tabela 138</b> – Motivos para não realizar as atividades de ES com os alunos .....	216
<b>Tabela 139</b> – Comentários e sugestões dos docentes .....	217
<b>Tabela 140</b> – Média e moda das respostas às sete afirmações sobre Educação Sexual e o seu papel no desenvolvimento das crianças e jovens .....	225
<b>Tabela 141</b> – Média e moda das respostas às afirmações sobre legislação da ES em Portugal .....	228
<b>Tabela 142</b> – Comparação dos conceitos de sexualidade dos alunos na fase de diagnóstico e na fase de avaliação .....	248

<b>Tabela 143</b> – Comparação das médias das respostas às onze afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento de crianças e jovens .....	249
<b>Tabela 144</b> – Comparação da distribuição de respostas V e F na fase de diagnóstico e na fase de avaliação, em percentagem (%) .....	251
<b>Tabela 145</b> – Comparação das médias das respostas às afirmações sobre o papel da escola na ES .....	253



# **Introdução**



O trabalho que aqui se apresenta resulta do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, realizado num agrupamento de escolas da cidade do Porto, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Saúde Infantil.

Subordinado ao tema da Educação Sexual (ES) em meio escolar, este trabalho surgiu na sequência da publicação da Lei n.º 60/2009 e, mais tarde, da Portaria n.º 196-A/2010, que regulamentam a aplicação da Educação Sexual (ES) em meio escolar em Portugal, tornando obrigatória a sua abordagem desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) até ao Ensino Secundário.

No entanto, a pesquisa bibliográfica efetuada levou-nos a concluir, tal como refere Allen (2008) que, na sua maioria, os projetos de ES implementados junto dos jovens são elaborados baseando-se na perceção dos adultos sobre as necessidades dos jovens, o que nem sempre coincide com as reais necessidades destes, o que acaba por diminuir a sua eficácia. Assim, julgamos ser imperativo ouvir as dúvidas dos jovens com quem nos deparamos, conhecer as suas conceções acerca da sexualidade e da ES, saber onde procuram as informações que necessitam e aquilo que querem saber, de modo a que projetos desta natureza possam concretizar os seus objetivos, isto é, desenvolver competências para a vivência de uma sexualidade saudável.

Um outro elemento indispensável nesta equação é a equipa docente, uma vez que falamos de ES em meio escolar. E sabendo que apesar de todo o enquadramento legal e das orientações ministeriais, os professores continuam a resistir à abordagem da ES em meio escolar (Anastácio 2007), é necessário conhecer as suas necessidades e conceções para os podermos munir de ferramentas que os tornem aptos a desenvolver programas e a realizarem ações de educação sexual na sala de aula, de acordo com o legislado.

Como projeto de investigação-ação, este trabalho desenrolou-se em três fases – diagnóstico, intervenção e avaliação.

No **capítulo 1**, intitulado definição do problema e contextualização do estudo, apresenta-se a justificação do estudo e a sua finalidade, seguindo-se as questões de investigação delineadas e os objetivos, a definição dos conceitos de sexualidade, de saúde sexual e de educação sexual e, por último, as limitações e implicações do estudo.

O **capítulo 2** resulta da pesquisa bibliográfica efetuada, fazendo o enquadramento teórico que fundamenta toda a investigação. Está organizado em sete subcapítulos. O primeiro dá conta dos fatores que influenciam a saúde dos jovens, bem como do papel que a Educação Sexual (ES) desempenha na promoção da saúde sexual e reprodutiva. O segundo apresenta o enquadramento jurídico da ES em Portugal e uma resenha das

políticas implementadas no nosso país para a promoção da saúde dos jovens. No terceiro subcapítulo são referidos os obstáculos à implementação da ES em meio escolar, bem como os fatores associados à ineficácia e à promoção da eficácia dos projetos de ES, apresentando exemplos de trabalhos desenvolvidos noutros países. Um outro subcapítulo está dedicado aos professores como promotores da ES, seguindo-se o subcapítulo que aborda o papel que a formação dos docentes pode desempenhar na implementação destes projetos. O sexto subcapítulo refere-se a competências que os jovens devem desenvolver para tomar decisões sobre sexualidade. O último subcapítulo aborda as concepções de professores e alunos sobre sexualidade e educação sexual.

No **capítulo 3** descrevem-se as opções metodológicas consideradas na elaboração deste trabalho. Apresenta-se a questão de investigação e as suas sub-questões, a operacionalização dos conceitos de sexualidade, saúde sexual e educação sexual, a constituição da amostra, as técnicas de recolha de dados, a validação dos instrumentos de recolha de dados, bem como o seu tratamento. Justifica-se, ainda, a opção pela inclusão de diferentes paradigmas de análise - quantitativo e qualitativo – tornando possível proceder à triangulação dos dados. Por fim, descrevem-se as três fases desta investigação-ação.

No **capítulo 4** apresentam-se os resultados obtidos, quer com a amostra de professores, quer com a amostra dos alunos, começando pelos resultados da fase de diagnóstico, seguindo-se os da fase de implementação da intervenção e, finalmente, os resultados da fase de avaliação. Os dados dos questionários são apresentados sob a forma de tabelas ou gráficos, precedidos de uma interpretação. Os dados resultantes das entrevistas apresentam-se sob a forma de tabelas, o que facilita a sua leitura, sendo estas também precedidas de uma interpretação. Os dados resultantes da fase de implementação apresentam-se sob a forma de texto corrido, uma vez que foram recolhidos no diário de investigação e resultaram das observações da investigadora durante o desenrolar das diferentes atividades, quer com os professores, quer com os alunos.

No **capítulo 5** faz-se a discussão dos resultados obtidos, confrontando-os com os de outros trabalhos desenvolvidos quer em Portugal quer noutros países, na tentativa de encontrar uma explicação para que melhor possam ser compreendidos.

No **capítulo 6** procuramos responder à questão de investigação e às suas sub-questões, sistematizando as conclusões que resultaram do trabalho desenvolvido. Apresentamos, também, algumas propostas de reformulação da intervenção efetuada, algumas considerações finais sobre a mesma e salientamos as limitações e os pontos fortes do trabalho.

De seguida, apresenta-se a lista das referências bibliográficas que foram sendo mencionadas ao longo do trabalho.

Finalmente, o documento termina com os anexos, onde se podem consultar os instrumentos utilizados na investigação, a transcrição integral das entrevistas e a análise de conteúdo efetuada, a descrição das sessões e a explicitação das atividades realizadas durante a oficina de formação dos professores, os objetivos e a descrição das atividades elaboradas com os alunos, alguns exemplos de atividades desenvolvidas pelos alunos e documentos entregues aos mesmos.

Para facilitar a procura de uma figura ou de uma tabela específica apresenta-se uma lista de figuras e tabelas. Elaborou-se, também, uma lista de abreviaturas de modo a facilitar a sua interpretação.



## **Capítulo 1**

# **Definição do problema e contextualização do estudo**





### **1.1. Justificação do Estudo**

Da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde saiu a Declaração de Alma-Ata (OMS, 1978), onde se refere que o mais importante objetivo à escala mundial é alcançar o mais elevado nível de saúde. De então para cá, os estudos na área da saúde começaram a apresentar cada vez mais relevância.

Como professora do Ensino Básico e Secundário, na área das ciências da vida, procurei, sempre que possível, contribuir para a promoção da saúde individual dos alunos, bem como de toda a comunidade escolar, organizando diversas atividades neste âmbito, nas escolas onde lecionei. Frequentei, ainda cursos de formação de professores no âmbito da promoção da saúde, tendo sido coordenadora do projeto de educação para a saúde no agrupamento de escolas onde se realizou esta investigação.

Assim, quando em 2009 foi publicada a Lei n.º 60/2009 e mais tarde a Portaria n.º 196-A/2010 que estabelecem o regime de aplicação da educação sexual (ES) em meio escolar, e segundo as quais a ES se integra no âmbito da educação para a saúde, surgiu uma oportunidade para promover a saúde como um direito humano fundamental, por meio da implementação de um projeto que procurasse promover a saúde sexual e reprodutiva dos jovens. De acordo com a UNESCO (2009), a implementação da educação sexual em meio escolar, é uma estratégia chave para atingir os objetivos de desenvolvimento do milénio, nomeadamente, alcançar a igualdade de género, reduzir a mortalidade materna e alcançar acesso universal à saúde reprodutiva e combater a infeção por VIH.

É no contexto da publicação desta mais recente legislação que o presente estudo foi delineado. Tendo em conta o relatório “Reduzindo riscos e promovendo uma vida saudável” (OMS, 2002) que apresenta a importância da promoção de comportamentos ligados à saúde e da identificação e prevenção dos fatores de risco que são responsáveis por um terço das mortes no mundo e que incluem sexo não protegido, o consumo de substâncias psicoativas e a obesidade, pensamos que uma investigação que procurasse experimentar um plano de desenvolvimento de competências para trabalhar em ES, partindo das necessidades de alunos e professores do Ensino Básico, poderia contribuir para o grande objetivo da ES que é, de acordo com o documento “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras”, editado pelos Ministérios da Saúde e da Educação, em 2000, contribuir, ainda que parcialmente, para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade.

## 1.2. Finalidade do Estudo

Este estudo teve como finalidade averiguar que Educação Sexual se faz em escolas do Ensino Básico do concelho do Porto e experimentar um plano de desenvolvimento de competências para trabalhar este domínio educativo, partindo das necessidades de alunos e de professores do Ensino Básico.

## 1.3. Questões de investigação e Objetivos

Formulou-se a seguinte questão central de investigação:

- *Como está a ser trabalhada a educação sexual (ES) nas escolas do concelho do Porto?*

A partir desta questão de investigação definiram-se as seguintes sub-questões de investigação:

- *Que dificuldades e/ou resistências enfrentam os professores que procuram implementar projetos de ES nas suas escolas, tal como definidos pela Lei n.º 60/2009 e pela Portaria n.º 196-A/2010?*
- *Quais as necessidades manifestadas pelos alunos portugueses relativamente à sua educação para a sexualidade?*
- *Será que um plano de desenvolvimento de competências modifica as concepções dos professores e dos alunos sobre sexualidade e educação sexual?*

Também decidimos sistematizar os seguintes objetivos gerais, de modo a responder às questões de investigação acima formuladas:

- Identificar as dificuldades e/ou resistências sentidas pelos professores do ensino básico na implementação de projetos de ES;
- Identificar as necessidades dos alunos do ensino básico no que se refere à sua educação para a sexualidade;
- Modificar concepções de professores e de alunos acerca da ES e de sexualidade por meio da investigação-ação.

Deste modo, a investigação aqui apresentada desenrolou-se no sentido de responder às questões de investigação formuladas.

## 1.4. Definição de conceitos

Considerando as questões de investigação e os objetivos acima descritos, será necessário definir os conceitos de sexualidade, saúde sexual e educação sexual.

### 1.4.1. Conceito de sexualidade

De acordo com Langfeldt e Porter (1986), autores do relatório da OMS *Sexuality and family planning: Report of a consultation and research findings*, a sexualidade pode ser definida como “uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e 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”(p.5). Sendo esta uma definição algo imprecisa, a OMS em 2006 apresentou um conceito de sexualidade como um aspeto central do ser humano ao longo da vida, que engloba sexo, identidades sexuais, papéis de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre vividas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais. Para Bruess e Greenberg (2009) a sexualidade humana apresenta, pelo menos quatro dimensões: a biológica, a psicológica, a cultural e a ética. A *dimensão biológica* envolve, de acordo com os autores, a aparência física, a resposta à estimulação sexual, a reprodução e o controlo de fertilidade, bem como o crescimento e o desenvolvimento. A *dimensão psicológica* refere-se às atitudes e aos sentimentos aprendidos em relação a nós próprios e aos outros. A *dimensão cultural* da sexualidade é a soma das influências culturais que afetam os nossos pensamentos e ações, quer históricas quer contemporâneas, como por exemplo a escola, o casamento, os amigos, a lei, entre outras. A *dimensão ética* engloba os ideais, as crenças religiosas, as ações e opiniões morais e os valores. Estes autores consideram que esta última dimensão também pode ser incluída na psicológica.

Considerando as propostas de Bruess e Greenberg (2009) e as definições de sexualidade da OMS, optámos por definir três dimensões para este conceito – *dimensão biológica*, *dimensão psicológica* (envolvendo a ética) e *dimensão social* – por em nosso entender, ser mais adequada à abrangência que os autores atribuem à dimensão cultural e

porque preconiza os relacionamentos que os indivíduos estabelecem entre si em diversos contextos culturais. Assim, ao longo do nosso estudo, consideraremos estas dimensões no tratamento dos dados que se referem a este conceito. No capítulo 3 – Metodologia – apresenta-se a tabela de operacionalização do conceito de sexualidade.

#### **1.4.2. Conceito de saúde sexual**

Em 1975 a OMS definiu saúde sexual como “a integração dos aspetos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, de modo positivamente enriquecedor e que melhorem a personalidade, a comunicação e o amor” (p.6). Mais tarde, esta organização apresenta um conceito mais alargado, definindo saúde sexual como um “estado de bem-estar físico, emocional, mental e social, no que respeita à sexualidade; não é apenas a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. A saúde sexual requer uma abordagem positiva da sexualidade, bem como a possibilidade de obter prazer e experiências sexuais seguras, livres de coação, discriminação e violência. Para que se atinja a saúde sexual, os direitos sexuais dos indivíduos têm de ser respeitados, protegidos e cumpridos” (OMS, 2006, p.5).

Para a Associação para o Planeamento da Família, a saúde sexual deve envolver o combate à violência sexual baseada em questões de género, a luta contra o aborto não seguro, a promoção de direitos para quem vai ser pai ou mãe, a promoção dos cuidados de saúde perinatais, a prevenção da gravidez indesejada, a promoção da educação sexual, o direito à escolha em contraceção, o direito a ser respeitado na sua identidade sexual e a promoção de uma sexualidade saudável e responsável (<http://www.apf.pt/?area=001>).

Tendo presente a abrangência da definição de saúde sexual e a população alvo deste estudo optamos por operacionalizar o conceito de saúde sexual, que irá guiar as intervenções ao longo deste projeto de investigação, segundo três dimensões: física, mental e social. No capítulo 3 – Metodologia – apresenta-se a tabela de operacionalização do conceito de saúde sexual.

#### **1.4.3. Conceito de educação sexual**

De acordo com Goldman e Bradley (2001), o SIECUS (Sex Information and Education Council of the United States) define educação sexual como um processo de aquisição de informação e de formação de atitudes, crenças e valores sobre a identidade, relacionamentos e intimidade, que decorre ao longo da vida. Engloba o desenvolvimento sexual, a saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetos, intimidade, imagem corporal e

papéis de género. A educação sexual aborda as dimensões biológica, sociocultural, psicológica e espiritual da sexualidade a partir do domínio cognitivo, afetivo e comportamental, que inclui as competências para comunicar de forma eficaz e tomar decisões responsáveis.

O documento *International Technical Guidance on Sexuality Education* da UNESCO (2009) apresenta a educação sexual como o ensino sobre sexualidade e relações interpessoais, apropriado à idade e culturalmente relevante, fornecendo informação cientificamente correta, realista e sem pré-julgamentos. A educação sexual proporciona oportunidades para explorar os valores e atitudes de cada um e para desenvolver competências de comunicação, tomada de decisão e redução de riscos, no que se refere aos vários aspetos da sexualidade.

Também de acordo com Ribeiro (2006), um programa de educação para a sexualidade tem por objetivo principal que os jovens adquiram uma visão da sexualidade em todas as suas componentes: biológica, emocional, afetiva, social e espiritual e adquiram competências para a vivência adulta da sexualidade.

Vaz (1996) apresenta vários tipos de modelos que enquadram a ES. O modelo impositivo baseia-se em razões de ordem religiosa ou ideológica e tem como objetivo fundamental a veiculação de normas de comportamento sexual rígidas. Neste caso a sexualidade humana é entendida como uma área em que devem ser adotados determinados comportamentos e regras de conduta limitativos das decisões individuais. O modelo de rutura impositivo apresenta como questão central a existência de uma moral sexual repressiva, protagonizada pelos vários aparelhos ideológicos do Estado e, entre eles, o sistema educativo, contra a qual há a necessidade de travar um combate ideológico através da proposta de uma moral sexual alternativa. Para o autor este modelo é hoje pouco significativo no contexto da ES, pois limitava-a a setores militantes e a faixas radicalizadas da população. O modelo médico-preventivo preocupa-se, essencialmente, com os componentes fisiológicos e médicos da sexualidade como, por exemplo, o controlo e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, prevenção do aborto e gravidez indesejada. De acordo com Vaz (1996), embora este modelo tenha alguma utilidade, não aborda as componentes emocionais e relacionais da sexualidade. O modelo de desenvolvimento pessoal procura integrar os componentes de natureza biológica com outros de tipo psicossocial. Segundo este modelo, a sexualidade, embora tenha obviamente aspetos comuns no seu desenvolvimento e expressões, é considerada, acima de tudo, como

uma construção pessoal. Este modelo parte de um conceito de sexualidade que integra várias vertentes: biológica, psicológica e social.

Considerando as reflexões anteriores e o modelo de desenvolvimento pessoal como o mais adequado na abordagem da ES, operacionalizamos o conceito de educação sexual aplicado nesta investigação segundo três dimensões: biológica, psicoafectiva e social. No capítulo 3 – Metodologia – apresenta-se a tabela de operacionalização do conceito de educação sexual.

### **1.5. Limitações e implicações do Estudo**

Sendo este um projeto de investigação-ação, não é possível generalizar as conclusões obtidas. Este projeto foi planeado para uma determinada população, com o objetivo de melhorar práticas e modificar concepções sobre sexualidade e educação sexual em meio escolar, de acordo com o diagnóstico efetuado junto dessa mesma população. Deste modo, o estudo realizado não está centrado na obtenção de conhecimento generalizável, mas sim no conhecimento da situação particular onde decorreu. Assim, as conclusões e as respostas às questões de investigação formuladas, apenas se poderão enquadrar no contexto específico onde esta investigação se desenvolveu.

No entanto, procuramos que a intervenção realizada neste contexto contribuísse para a evolução das concepções de professores e alunos acerca de ES e de sexualidade humana, bem como para o desenvolvimento das suas competências de ação, relacionamento, comunicação e tomada de decisão em sexualidade.

## **Capítulo 2**

# **Enquadramento Teórico**





## 2.1. Promovendo a saúde

Os estudos na área da saúde apresentam bastante relevância, sobretudo depois da Declaração de Alma-Ata (OMS, 1978), saída da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, onde se refere que o mais importante objetivo à escala mundial é alcançar o mais elevado nível de saúde. Para que tal objetivo possa ser alcançado é necessário que muitos outros setores sociais e económicos, para além do setor da saúde, tenham uma ação participativa na promoção da saúde dos povos.

Da Primeira Conferência sobre Promoção da Saúde, organizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1986, resultou um documento – Carta de Ottawa – que menciona a promoção da saúde como “o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde no sentido de a melhorar.” (p.1) Assim, “para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio.” (p.1)

Este conceito de saúde, assim definido, é um conceito positivo e não atribui a responsabilidade da promoção da saúde exclusivamente ao setor da saúde, pois exige estilos de vida saudáveis para atingir o bem-estar.

Mais recentemente, a OMS (2002), no seu relatório “Reduzindo riscos e promovendo uma vida saudável”, apresenta a importância da promoção de comportamentos ligados à saúde e da identificação e prevenção dos fatores de risco que são responsáveis por um terço das mortes no mundo e que incluem o sexo não protegido, o consumo de substâncias psico-ativas e a obesidade. Estas situações estão, muitas vezes, associadas a acidentes, violência (social e doméstica), abusos de carácter sexual (sobre pares e sobre menores), suicídio e outras agressões auto-infligidas, alienação escolar, profissional e social.

De acordo com Tones e Tilford (1994:11), a “Educação para a Saúde é toda a atividade intencional conducente a aprendizagens relacionadas com a saúde e doença (...), produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicções e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida.”

### **2.1.1. Fatores que influenciam a saúde dos jovens**

Tendo presentes os aspetos relacionados com a saúde e a sua promoção referidos anteriormente, verifica-se que as escolas são locais privilegiados que em muito podem contribuir para a saúde e bem-estar dos jovens, por meio de projetos de Educação para a Saúde, uma vez que é nestes estabelecimentos que passam a maior parte do seu tempo (Brooks, 2010). Inman e colegas (2011) referem que a educação para a saúde na escola é uma oportunidade para promover a saúde e reduzir riscos. Os programas de promoção da saúde e prevenção da doença, implementados em meio escolar, são mais eficazes quando são apropriados ao desenvolvimento dos alunos e consideram as relações destes com os colegas, com os familiares, com a escola, com a comunidade e com a sociedade em geral.

De acordo com Samdal (1998), as percepções e experiências dos estudantes relativamente à escola influenciam o desenvolvimento da sua autoestima, da sua auto-perceção e os seus comportamentos de saúde. A escola pode ser quer um risco, quer um recurso para o desenvolvimento dos comportamentos de saúde dos alunos. O risco é mais óbvio quando os alunos têm uma percepção negativa da escola. A partir do momento em que entram na escola, as crianças podem passar até um terço do seu dia com pares e amigos, o que torna a escola, segundo Brown e Klute (2005), um local importante para o desenvolvimento das relações entre pares. O grupo de pares pode ser um fator determinante na adoção de comportamentos de risco pelos jovens. No entanto, de acordo com Settertobulte e Matos (2004), os pares não estão apenas associados a comportamentos de risco, mas também a comportamentos promotores da saúde, visto que durante a adolescência, esses comportamentos revestem-se de carácter social e apenas ocorrem no grupo. Os adolescentes raramente bebem e fumam sozinhos e, geralmente, praticam desporto na companhia de outros. Também Viner e colegas (2012) referem que famílias e escolas seguras e cooperantes, bem como o apoio dos pares, são condições essenciais para que os jovens desenvolvam todo o seu potencial e alcancem uma saúde melhor na transição para a vida adulta.

Para Brooks (2010) a idade e o género são categorias com um significado particular para que se possa entender a saúde e o bem-estar da população em idade escolar e, de acordo com Butcher (2010), os jovens são agentes sociais ativos, que têm as suas próprias estratégias para se movimentarem e negociarem no ambiente em seu redor, no que se refere à sua própria saúde. Assim, torna-se indispensável compreender e ter em conta as experiências e perspectivas dos jovens, se quisermos que as políticas de promoção de saúde vão ao encontro das suas necessidades. Viner e colegas (2012) referem que os jovens

chegam à idade adulta envolvidos numa complexa teia de influências de familiares, de pares, da comunidade, sociais e culturais que afetam a sua saúde no presente e no futuro.

As circunstâncias da vida têm, segundo Brooks (2010), um profundo impacto no modo como as crianças e os jovens são capazes de estabelecer e sustentar a sua saúde e bem-estar. O estatuto socioeconómico, o género, a raça e etnia, a localização geográfica e as condições ambientais, bem como o acesso dos jovens a uma variedade de recursos combinam-se no que se refere a determinar a sua saúde. De acordo com Matos (2008), Portugal é um país com baixo nível socioeconómico e educacional. Tal facto demanda uma intervenção urgente do governo, quer a nível das famílias, quer das escolas e da sociedade civil. O nosso país apresenta um dos piores índices de Saúde Pública da Europa, nomeadamente no que diz respeito ao alcoolismo, cirrose hepática alcoólica, consumo de substâncias psicoativas e infeções sexualmente transmissíveis (IST's). Em Portugal existiam, em 2011, 1.57 milhões de crianças com idade até aos 14 anos e cerca de 1.1 milhões de jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos. São menos cerca de 480 mil jovens comparando com o ano 2001 (dados do INE, 2012). O Innocenti Report Card 10 da UNICEF (2012) refere que 14,7% dos jovens portugueses até aos 17 anos vive em pobreza relativa, isto é, num agregado familiar onde o rendimento disponível é menos de 50% do rendimento médio nacional.

A escola é, de acordo com Due e colegas (2003), a primeira instituição social mais importante na vida de um adolescente e, para estes autores, parece que as diferenças socioeconómicas já se refletem na sua perceção de como a instituição funcionará para si. Essas diferenças socioeconómicas podem fazer parte de uma cascata de influências que poderão conduzir, mais tarde, a desvantagens sociais e de saúde. Segundo Currie e colegas (2008) estudantes de famílias menos abastadas têm mais probabilidade de reportar problemas de saúde. Pelo contrário, há uma associação consistente entre viver numa família abastada e altos níveis de satisfação com a vida.

### **2.1.2. O papel da Educação Sexual na promoção da saúde sexual e reprodutiva**

De acordo com a OMS (2006) a saúde sexual e reprodutiva é uma componente essencial e necessária para o bem-estar dos indivíduos, se estes quiserem ter uma vida sexual responsável, satisfatória e segura. A saúde sexual requer que se aborde a sexualidade humana de um ponto de vista positivo e que se compreendam os complexos fatores que moldam o comportamento sexual humano. Pode definir-se como um bem-estar físico, emocional, mental e social em relação à sexualidade. Segundo Currie e colegas

(2008) o desenvolvimento da sexualidade na adolescência envolve mudanças físicas associadas à puberdade, mudanças psicológicas e relacionamentos interpessoais. A sexualidade adolescente emerge num período de oportunidades mas também de vulnerabilidades. A atividade sexual prematura, particularmente quando associada ao uso inconsistente ou mesmo não utilização de contraceção, tem, na opinião destes autores, consequências que comprometem a saúde a curto e a longo prazo.

Goldman e Bradley (2001) são da opinião de que todos os indivíduos têm direito à educação sexual, sendo que a educação de qualquer pessoa fica incompleta a não ser que compreenda a sexualidade humana. Para estes autores é importante, para pessoas de todas as idades, compreenderem o seu corpo, desenvolverem melhores relações interpessoais, aumentarem a sua autoestima, melhorarem a sua capacidade de comunicação e sentirem-se bem com o seu corpo.

Sabendo que a educação e a escola podem funcionar como determinantes da saúde e como meios de promoção da saúde e bem-estar entre os jovens, os projetos de educação sexual (ES) em meio escolar podem ser uma mais-valia nesta área. De acordo com Shtarkshall e colegas (2007) ao promover a literacia sexual, a ES pode contribuir para o desenvolvimento psicossocial e o bem-estar, ao longo da adolescência e idade adulta. Pelo contrário, a ausência de literacia sexual pode ser fonte de diversos perigos sociais e para a saúde, incluindo infeções sexualmente transmissíveis (IST's) e gravidez não desejada.

Para Ingham e Hirst (2010) existem, pelo menos, duas justificações para a inclusão da educação sexual nos currículos escolares. Uma delas diz respeito ao direito dos jovens à informação e apoio adequados que lhes permitam tomar decisões informadas no que se refere à sua saúde. Estes direitos estão consignados na Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. A outra justificação é, segundo estas autoras, que a Educação Sexual é eficaz na promoção da saúde sexual.

De acordo com Sieg (2003), a ES nas escolas é fundamental, uma vez que pode equipar os jovens de um ambiente seguro, no qual podem clarificar os seus conhecimentos, valores, atitudes e competências no que diz respeito à sexualidade, amor e relações sexuais e, deste modo, encorajá-los a adotar atitudes sensíveis e maduras, que lhes permitirão decidir sobre sexualidade e as suas relações com os outros. A escola torna-se ainda mais importante se tivermos em conta que várias investigações revelam que os pais não se sentem confiantes o suficiente para ensinar os seus filhos sobre sexualidade e relações interpessoais.

Também para Vaz (1996), a escola e os professores são o contexto e os agentes privilegiados para intencionalizar processos de análise, consciencialização e mudança ao nível dos conhecimentos, sentimentos e comportamentos em termos de Sexualidade Humana. O autor justifica tal afirmação dizendo que nas escolas a comunicação é dirigida a grupos homogêneos em termos de interesses e necessidades. Além disso, a relação emissor-recetor está livre de afetos íntimos, potencialmente inibidores da neutralidade, e o contexto é favorável à atualização da informação, podendo dar resposta adequada às exigências do desenvolvimento social e cultural. No entanto, os professores que pretendem desenvolver atividades de ES enfrentam várias dificuldades, devido a alguma desorientação face aos valores e conteúdos da ES e aos receios em entrar em choque com os valores das famílias, dos próprios jovens e da escola.

## **2.2. Enquadramento jurídico da sexualidade**

De acordo com Ashford (2011) a lei é uma força omnipresente na nossa sociedade, tocando todos os aspetos da nossa existência. Como tal, não surpreende que seja um elemento vital na construção e avaliação das sexualidades. Também Jones (2011) refere que a política sexual está a mudar a nível global, nacional e mesmo local e esses movimentos afetam os discursos de Educação Sexual nas políticas educativas. No entanto, para esta autora, as mudanças operadas nem sempre se traduzem num repensar das abordagens da ES e, por vezes, a tendência é seguir por políticas mais conservadoras.

Segundo a Constituição da República Portuguesa todos os cidadãos têm direito à proteção da saúde e o dever de a defender e promover. O artigo 67.º refere que cabe ao Estado “garantir, no respeito da liberdade individual, o direito ao planeamento familiar, promovendo a informação e o acesso aos métodos e aos meios que o assegurem, e organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma maternidade e paternidade conscientes” (p. 4653).

### **2.2.1. Legislação portuguesa sobre Educação Sexual**

Têm sido publicados no nosso país, ao longo dos anos, diplomas legais e documentos orientadores e normativos que encaram a Educação Sexual (ES) como elemento essencial da promoção da saúde, entregando esta tarefa também à escola.

O primeiro documento legal publicado sobre ES em meio escolar foi a Lei n.º 3/84 de 24 de Março, segundo a qual “O Estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação” (Artigo 1.º). No Artigo 2.º esta lei refere que “o dever fundamental de proteger a família e o desempenho da incumbência de cooperar com os pais na educação dos filhos cometem ao Estado a garantia da educação sexual dos jovens através da escola, das organizações sanitárias e dos meios de comunicação social” (p. 981). Na prossecução deste objetivo “os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humana, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional, de funções entre mulher e homem” (p. 981).

Em 1986 publica-se a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, na qual se pode ler, no Artigo 47.º que “Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.”

Em Outubro de 1998 é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, que aprovou o Relatório Interministerial para a elaboração de um plano de ação em educação sexual e planeamento Familiar.

Em Agosto de 1999 é publicada a Lei n.º 120/99 que procura reforçar as garantias do direito à saúde reprodutiva, prevendo a implementação, nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, de um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana.

O Decreto-Lei n.º 259/2000, publicado a 17 de Outubro, vem regulamentar a Lei n.º 120/99, fixando as condições de promoção da educação sexual e de acesso dos jovens a cuidados de saúde no âmbito da sexualidade e do planeamento familiar. No Artigo 1.º refere que “a organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspetiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática”. É ainda mencionado que o projeto educativo das escolas “deve integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família, fomentar a participação da comunidade escolar e dinamizar

parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o centro de saúde da respectiva área (...).”

Em 2001 é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico. São criadas três novas áreas curriculares não disciplinares que, em conjunto com as áreas curriculares disciplinares, visam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos. No documento “Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares”, publicado em Março de 2002, pode ler-se que “as novas áreas constituem espaços privilegiados de abordagem de temas transversais, como os direitos humanos, as questões do ambiente ou a sexualidade, entre outros”.

A resolução da Assembleia da República n.º 28/2004, de 19 de Março, contempla medidas de prevenção no âmbito da interrupção voluntária da gravidez, apostando na educação para a saúde por meio da criação de “uma área curricular autónoma de formação e desenvolvimento pessoal dirigida especificamente aos alunos do 3.º ao 9.º ano de escolaridade” (p.1482). Esta área estará “vocacionada para a educação dos comportamentos nos domínios da civildade e da saúde física e mental, com especial prioridade à saúde sexual e reprodutiva” (p. 1482).

Já em 2005 é publicado o Despacho n.º 19737/2005 que cria o Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTES), com o objetivo de propor os parâmetros gerais dos Programas de Educação Sexual em Meio Escolar. No mesmo ano, no Parecer n.º 6/2005 de 17 de Outubro, o Conselho Nacional da Educação pronuncia-se sobre “o enquadramento da Educação Sexual na estrutura curricular portuguesa e sobre materiais curriculares que têm sido utilizados nas escolas (...).”

Tal como previsto no Despacho n.º 19737/2005, a 31 de Outubro de 2005 é publicado o Relatório Preliminar do GTES, sobre Educação Sexual em Meio Escolar. Com base neste relatório e no parecer do Conselho Nacional da Educação é publicado o Despacho n.º 25995/2005 que aprova “os princípios orientadores das conclusões desses documentos no que se refere ao modelo de educação para a promoção da saúde” (p. 17515).

Tal como previsto no Despacho n.º 25995/2005 foi assinado em Fevereiro de 2006 um protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, “tendo em vista o desenvolvimento de actividades de promoção da educação para a saúde em meio escolar”.

Ainda em 2006 é publicado o Despacho n.º 2709/2006, determinando que as escolas devem incluir no seu Projeto Educativo as temáticas relacionadas com a Promoção e Educação para a Saúde. Define também cinco áreas temáticas prioritárias: alimentação e

atividade física, consumo de substâncias psicoativas, sexualidade, infeções sexualmente transmissíveis, nomeadamente VIH-SIDA e violência em meio escolar.

Já em 2007 o Despacho n.º 2506/2007 estabelece as disposições legais no que se refere às condições necessárias à designação de um docente para exercer funções de coordenador da educação para a saúde.

A 6 de Agosto de 2009 é publicada a Lei n.º 60/2009 e em Abril de 2010 a Portaria 196-A/2010, que estabelecem o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar, voltando a reforçar a sua obrigatoriedade desde o 1.º até ao 12.º ano de escolaridade, devendo a carga horária dedicada a este tema ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, considerando um mínimo de seis horas para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de doze horas para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário.

De acordo com a Lei n.º 60/2009, Artigo 2.º, “Constituem finalidades da educação sexual:

- a) A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.” (p. 5097)

Tais finalidades estão de acordo com o documento “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras”, publicado já no ano 2000, pelos Ministérios da Saúde e da Educação. Este documento considera como grande objetivo da educação sexual “contribuir - ainda que parcialmente - para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade” (p. 29). Define ainda três domínios de



intervenção – domínio dos conhecimentos, pelo qual a educação sexual pode contribuir para um maior e melhor conhecimento dos factos e componentes que integram a vivência da sexualidade; domínio das atitudes, procurando contribuir para uma aceitação positiva e confortável do corpo sexuado, do prazer e da afetividade, e para o desenvolvimento de atitudes não sexistas, não discriminatórias face às diferentes expressões e orientações sexuais e preventivas perante a doença e promotoras do bem-estar e da saúde; domínio das competências individuais, nomeadamente no desenvolvimento das competências para tomar decisões responsáveis, para recusar comportamentos não desejados ou que violem a dignidade e os direitos pessoais e no desenvolvimento das competências de comunicação, para pedir ajuda e saber recorrer a apoios, quando necessário.

### **2.2.2. Políticas para a promoção da saúde dos jovens**

Existem ainda outros documentos que, embora não visem diretamente a Educação Sexual em Meio Escolar, são determinantes para a sua promoção. Temos, por exemplo, o Programa Nacional de Saúde Escolar (Despacho n.º 12045/2006), destinado a toda a comunidade educativa dos jardins de infância, das Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário e instituições com intervenção na população escolar. Segundo este documento, todas as escolas deverão ser promotoras da saúde, uma vez que, ao constituírem-se como espaços seguros e saudáveis, facilitam a adoção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se por isso numa posição ideal para promover e manter a saúde da comunidade educativa e da comunidade envolvente. No contexto da intervenção em Saúde Escolar encontramos a área da saúde sexual e reprodutiva como uma prioridade, entre outras.

De acordo com o Programa Nacional de Saúde dos Jovens 2006/2010 (DGS, 2006), a promoção da saúde juvenil pode revelar-se um investimento significativo em termos de ganhos de saúde no plano individual e coletivo, contribuindo para o desenvolvimento e o bem-estar das populações. A grande finalidade deste Programa é “contribuir para a concretização plena do potencial de desenvolvimento dos jovens, mediante a obtenção de mais ganhos de saúde e de bem-estar, reduzindo o ónus das doenças e das lesões evitáveis” (DGS, 2006: 16). Assim, entre os objetivos prioritários das políticas de saúde dos jovens inclui-se a promoção da saúde sexual e reprodutiva.

### **2.2.3. Implicações da Educação Sexual na concretização do Plano Nacional de Saúde**

A visão do atual Plano Nacional de Saúde para o quadriénio 2012-2016 é “maximizar os ganhos em saúde, através do alinhamento em torno de objetivos comuns, a integração de esforços sustentados de todos os setores da sociedade, e da utilização de estratégias assentes na cidadania, na equidade e acesso, na qualidade e nas políticas saudáveis” (Enquadramento do Plano Nacional de Saúde, DGS, 2012: 5). De acordo com este documento, a escola continua a ser considerada um contexto promotor de saúde, fazendo referência à legislação, protocolos e programas acima descritos que enquadram a promoção da saúde em meio escolar e, nomeadamente, a educação sexual nas escolas (Objetivo para o Sistema de Saúde - Promover Contextos Favoráveis à Saúde ao Longo do Ciclo de Vida, DGS, 2012: 16).

O Plano Nacional de Saúde (DGS, 2012) também apresenta alguns indicadores em saúde, valores recentes e projeções para 2016. Assim, os anos de vida potenciais perdidos devido à infeção VIH/SIDA eram 128,5 em 2009, estimando-se em 63,1 para 2016 (taxa padronizada por 100 000 habitantes, população total). Os anos de vida potenciais perdidos devido a cancro do colo do útero eram 40,3 em 2009 projetando-se que sejam 29,8 em 2016 (taxa padronizada por 100 000 habitantes, população feminina). Relativamente aos anos de vida potenciais perdidos por causa do cancro da mama estima-se que desçam dos 159,7 registados em 2009 para 134,7 em 2016 (taxa padronizada por 100 000 habitantes, população feminina). Os nascimentos em mulheres adolescentes eram de 6, por cada 100 nados vivos, em 2001, baixando para 4,2 em 2009 e estimando-se que sejam de 3 em 2016. Relativamente à mortalidade por SIDA verificamos que era de 9,9 (taxa por 100 000 habitantes com idade inferior aos 65 anos) em 2001, tendo descido para 6,2 em 2009 e projeta-se que até 2016 desça para 4,2. A taxa de mortalidade por cancro da mama feminina era de 13,8 (por 100 000 habitantes com idade inferior aos 65 anos) em 2001, tendo baixado para 12,6 em 2009, estimando-se que atinja o valor de 9,1 em 2016. A taxa de mortalidade por cancro do colo do útero foi de 2,6 (por 100 000 habitantes com idade inferior aos 65 anos) em 2001, subiu ligeiramente em 2009 para 2,7 e estima-se que desça para 2 em 2016.

Parece-nos que a Educação para a Saúde em Meio Escolar, nomeadamente a Educação Sexual, deve continuar a ser encarada como um importante meio para atingir as metas propostas no Plano Nacional de Saúde para 2016.

### 2.3. Educação Sexual em meio escolar

O Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTES), tendo-lhe sido atribuída a tarefa de proceder ao estudo *e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde escolar* (GTES, 2005:2), optou pela inclusão da sexualidade na área da saúde. Tal não teve por finalidade reduzir a Educação Sexual (ES) a uma visão mecanicista, biológica e sanitarista. Antes, procurou sublinhar o carácter fenomenológico, holístico e cultural de um conceito abrangente de saúde, tal como tem vindo a ser apresentado e proposto pela OMS, desde o final da década de 70, quando este conceito se alargou, passando a incluir, *além de aspectos biológicos, questões relacionadas com a percepção de competência e participação na vida social, com a sensação de pertença e apoio do grupo social, atribuindo às relações interpessoais um papel de importância reforçada* (GTES, 2007:6).

Assim, nesta perspectiva, o GTES (2007) considera que a Educação Sexual deve procurar não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e as doenças sexualmente transmissíveis, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica. O Relatório Final apresentado por este grupo de trabalho (GTES, 2007a) refere que os programas de ES elaborados e implementados pelas escolas não devem basear-se apenas numa vertente médico-sanitária, uma vez que a escola deve ajudar os alunos a desenvolverem um conjunto de qualidades que lhes permitam encontrar uma conduta sexual que contribua para a sua realização como pessoas ao longo da vida.

Segundo Schaalma e colegas (2004), historicamente a ES serviu outros propósitos que não a promoção da saúde, nomeadamente a prevenção da masturbação e de outras atividades supostamente perversas e o ensino da biologia da reprodução e do desenvolvimento sexual. Atualmente, a ES em meio escolar pode basear os seus currículos nas diversas investigações sobre os determinantes do comportamento sexual e, assim, promover efetivamente competências essenciais para fomentar a saúde sexual. No entanto, como referem os autores, tais currículos não dependem apenas das investigações em que se baseiam, dos materiais didáticos disponíveis e da experiência dos professores, mas também do contexto social e político nos quais os programas de ES são implementados.

### **2.3.1. Obstáculos à implementação da Educação Sexual em meio escolar**

Para Robinson (2012), a escola tem vindo a desempenhar cada vez mais um papel importante na transmissão de conhecimentos sobre sexualidade. No entanto, este papel é ainda extremamente regulador e a escola tem vivido entre tensões e lutas, na procura dos conteúdos, políticas e práticas apropriadas nesta área. Até ao momento, os currículos de ES que têm prevalecido nas escolas perpetuam uma compreensão heteronormativa de sexualidade. Operam para constituir e perpetuar futuros cidadãos adultos “normais”, orientados no sentido de uma moral heterossexual, monogâmica e centrada na família. Esta regulação do conhecimento tem, de acordo com Robinson (2012), sérias implicações para a saúde e o bem-estar imediato e a longo prazo das crianças. É extremamente importante que as crianças tenham acesso a informação aberta e honesta sobre sexualidade, tendo em atenção o seu pleno desenvolvimento, de modo a que possam desenvolver competências pessoais e sociais nesta área.

Vaz (1996) é da opinião de que as práticas educativas ao nível dos conteúdos sexuais são pouco consistentes e pouco explícitas, o que não favorece a aprendizagem de atitudes, opiniões e comportamentos sexuais autónomos, responsáveis e gratificantes. Contudo, para este autor, a socialização sexual é inevitável, ainda que predomine a sua vertente negativa: as mensagens oscilam entre o risível e o solene, subsistindo a repressão sob a forma de silêncio.

Um estudo realizado no Brasil (Aranha et al., 2008) demonstra que compreender atitudes e valores tem-se mostrado fundamental para planear iniciativas no campo da prevenção e da promoção da saúde, interferindo também nas diretrizes e no desenho das políticas públicas no campo da educação e nas iniciativas de proteção e promoção de direitos. A implementação de políticas públicas eficientes na promoção da saúde sexual depende de um diálogo permanente com os valores dos participantes dos programas, quer sejam profissionais da saúde, da educação, educandos ou os seus encarregados de educação.

Andrade e colegas (2009), com um estudo realizado no Brasil, concluíram que a fraca implementação de projetos nesta área da promoção da saúde se deve ao facto de os políticos não estarem convencidos da eficácia da educação sexual, além de estarem preocupados com grupos opositores, que defendem que esta pode estimular a promiscuidade sexual entre os adolescentes e o início precoce da atividade sexual.

Acresce a este problema a existência de outros obstáculos que se opõem à educação sexual para a promoção da saúde, como a crença de que o acesso à informação é por si só

uma via de mudança de atitudes e comportamentos (Navarro, 2000). No entanto, recordamos que Bandura (1986) afirma que mais conhecimento não implica necessariamente mudança de comportamento. Segundo este autor existe uma distinção entre a aprendizagem (aquisição de conhecimento) e o comportamento (execução observável desse conhecimento). Pode, assim, dar-se o caso de haver fatores internos e/ou externos que impelem a não agir da forma que se aprende.

Também Poobalan e colegas (2009) identificaram alguns obstáculos à ES em meio escolar: resistência das direções das escolas, recusa dos professores em abordar alguns aspetos comportamentais, como por exemplo a utilização do preservativo, e as atitudes das pessoas que implementavam as atividades.

### **2.3.2. Fatores associados à ineficácia de Projetos de Educação Sexual em meio escolar**

Strange e colegas (2006) analisaram programas de Educação Sexual (ES) em doze escolas secundárias públicas do Reino Unido, os quais tinham sido desenvolvidos com alunos dos 13 aos 16 anos de idade, e verificaram que o tempo dedicado à ES era limitado. Estes programas surgiam bastante tarde para muitos dos alunos, sendo maioritariamente orientados numa perspetiva biológica. Dados recolhidos, por estes investigadores, junto dos alunos mostraram que os temas mais abordados em ES foram o VIH e as IST's, os métodos contraceptivos e onde procurar aconselhamento médico. O tópico relacionado com a homossexualidade foi considerado como pouco abordado. Foram poucos os alunos que referiram ter realizado atividades de desenvolvimento de competências.

De facto, continuam a existir assuntos que tendem a ficar de fora dos temas abordados em ES, nomeadamente as questões de género e as, ainda existentes, iniquidades. Segundo Rogow e Haberland (2005) os programas de ES ainda não refletem o que já é conhecido acerca do papel fundamental que as questões de género desempenham na formação das atitudes e no comportamento sexual. Quando estes assuntos são introduzidos a sua discussão é superficial. Para Metzger e colegas (2003), parece que as raparigas necessitam de mais oportunidades para desenvolver competências, mais apoio para lidar com a coerção e um ambiente social mais favorável, para que projetos desta natureza possam ser verdadeiramente eficazes. Além disso, Jewkes e colegas (2006) são da opinião de que as raparigas jovens estão particularmente em risco de serem infetadas com VIH por homens mais velhos. Nestas relações a diferença de idades diminui o poder das raparigas. Também Marin e colegas (2003) consideram que a influência de namorados mais velhos

pode contribuir para a falta de efeitos deste tipo de projetos nas raparigas. Também Nogueira e colegas (2008) referem que apesar da epidemia do VIH e do número crescente de mulheres heterossexuais a serem infetadas implicar a necessidade de uma atenção redobrada, esse problema não pode justificar os discursos reguladores e tradicionais da sexualidade feminina. Para estas autoras são necessários novos discursos emancipadores e que reforcem o poder das jovens adolescentes. É também preciso responsabilizar os jovens do sexo masculino pelas questões da reprodução e construir projetos igualitários, ao mesmo tempo que se desenvolvem programas e campanhas informativas relativamente às questões de género e à assimetria entre os sexos na vivência da sexualidade.

Kirby e colegas (2004) referem que os rapazes têm, tipicamente, um controlo mais direto do que as raparigas sobre o uso do preservativo e, como tal, os projetos de ES que procuram promover o uso do preservativo como meio de prevenção de IST's e de gravidez indesejada, poderão ser mais eficazes para os rapazes. No entanto, no que se refere a conhecimentos sobre sexualidade, Kontula (2010), analisando os resultados da ES em meio escolar na Finlândia, concluiu que para os rapazes a ES teve um papel mais importante do que para as raparigas. Para estas ter um bom desempenho escolar estava mais associado a altos níveis de conhecimento do que ao número de horas de ES a que assistiam. Este autor refere que a ES em meio escolar é mais importante para os rapazes, uma vez que estes têm menos alternativas credíveis para obter informação sobre sexualidade.

Para Milton (2003) fornecer informação sobre a diversidade de orientações sexuais é o primeiro passo para promover a tolerância em relação a pessoas que expressem diferentes identidades sexuais. A Educação Sexual precisa de ser baseada em princípios de anti-ignorância e anti-homofobia, da mesma forma que os professores precisam de trabalhar estas perspetivas se pretendem que os programas vão ao encontro das necessidades das crianças.

Goldman (2010) refere que na Austrália a maioria das Secretarias de Estado da Educação e da Saúde defende a implementação da ES baseada em princípios de justiça social, de equidade de acesso, de participação e dos direitos das crianças e jovens, visando maximizar as suas oportunidades de educação e de saúde. No entanto, a conceção, planeamento, qualidade, implementação e eficácia de uma ES abrangente nas escolas é frequentemente limitada. Tal facto deve-se a uma marginalização deste assunto, à falta de formação dos professores e de apoio financeiro, bem como de horários e recursos materiais.

De acordo com Allen (2007; 2008) há, frequentemente, um hiato entre a perceção da escola sobre a sexualidade dos seus estudantes e as realidades vividas por estes. Isto conduz a que, muitas vezes, os projetos de ES implementados nas escolas sejam elaborados tendo por base a perceção que os adultos têm das necessidades dos jovens, o que nem sempre coincide com as reais necessidades destes. Segundo esta autora, os jovens gostariam que a Educação Sexual abordasse com maior incidência as emoções nos relacionamentos, a parentalidade na adolescência, o aborto e o prazer na atividade sexual. Eles referem também que já não necessitam de saber mais sobre os aspetos técnicos e clínicos da sexualidade, tais como reprodução, período menstrual e puberdade. Muitos dos discursos sobre sexualidade, produzidos em meio escolar, podem ser problemáticos, uma vez que, em última análise, servem apenas para não reconhecer os jovens como sujeitos sexuais e, conseqüentemente, despojá-los da capacidade necessária para cuidar do seu bem-estar sexual.

Allen (2008) reconhece que o que é considerado apropriado para os alunos aprenderem é sempre produto de um momento histórico e de forças económicas e sociais que enquadram esse período. Geralmente são os adultos, quer a nível político quer na sala de aula, que determinam os conteúdos aceitáveis e úteis para os alunos. Também Kirby e seus colaboradores (2006) se referem à importância do envolvimento dos jovens na planificação dos projetos de ES de que serão o público-alvo, para que a sua implementação seja eficaz. Um estudo de Mason (2010), conduzido em duas escolas primárias (alunos entre os 5 e os 11 anos) de meio rural em Inglaterra, permitiu-lhe concluir que apesar dos conteúdos programáticos de ES abrangerem uma grande variedade de temas relacionados com a sexualidade - relações sexuais, menstruação, puberdade, leis, segurança, saúde sexual, doenças, contraceção (numa das escolas) e apenas mudanças físicas na puberdade (noutra escola), não passavam de projetos de intenções, ficando a sua implementação muito aquém do previsto. Para este autor, os alunos de 10 e 11 anos do século XXI requerem uma ES abrangente e interativa, proporcionada através de uma pedagogia flexível que permita às crianças compreenderem as mudanças que enfrentam relativamente aos seus corpos, relacionamentos e sexualidades.

Também MacDonald e colegas (2011) referem que os jovens requerem intervenções efetivas, que respondam às suas circunstâncias específicas e necessidades únicas. Concluíram este facto a partir de um estudo realizado com jovens canadianos de idades entre os 15 e os 17 anos que descreviam o conteúdo educacional das atividades de ES como repetitivo, muito básico e irrelevante, havendo falta de interação nas aulas.

Apesar de no Chipre o acesso à informação sobre os diversos aspetos da sexualidade ser bastante limitado, iniciou-se em 2002 a implementação de um programa piloto de ES em seis escolas públicas que, segundo Lesta e colegas (2008), segue uma orientação biológica e cujo conteúdo é distribuído por 15 aulas de 45 minutos cada, ao longo do ano letivo. No entanto, e uma vez que a formação dos professores nesta matéria é bastante reduzida, a implementação deste projeto tem sido irregular e dependente dos interesses e capacidades dos professores envolvidos. Lesta e seus colegas (2008) entrevistaram 12 jovens entre os 15 e os 18 anos e verificaram que quase todos os entrevistados referiram que a ES em meio escolar era abordada de forma seca, repetitiva, desatualizada, exclusivamente científica, chegando mesmo a ser caracterizada como ridícula. Além disso, na opinião desses jovens esta educação para a sexualidade ocorre muito tarde, ou seja, quando já iniciaram a sua vida sexual, tendo por isso obtido informações por outros meios, como, por exemplo, os amigos ou os *media*. Na opinião dos jovens que integraram o estudo a escola é considerada a principal fonte de informação no que se refere a assuntos como a transmissão do VIH e os métodos contraceptivos. No entanto, criticam o facto da informação sobre métodos contraceptivos fornecida pela escola estar confinada à teoria e à biologia, sem referir questões sobre acesso, disponibilidades e modos de utilização dos diferentes métodos. Temas como gravidez não desejada, aborto e homossexualidade não foram abordados na escola. Os autores concluíram que, no Chipre, os jovens obtêm mais informação sobre sexualidade e saúde reprodutiva junto dos amigos e dos meios de comunicação social do que na escola, onde o foco se inclina para os aspetos biológicos da reprodução humana.

De acordo com Bıkmaz e Güler (2007), embora na Turquia as taxas de gravidez não planeada na adolescência e de infeções sexualmente transmissíveis sejam baixas quando comparadas com países mais desenvolvidos, este país irá enfrentar, num futuro próximo, problemas relacionados com a sexualidade e a saúde. Até ao momento, não há um currículo nacional ou qualquer tipo de curso sobre ES durante a escolaridade obrigatória de oito anos, que se inicia aos sete anos de idade. Estas autoras referem que a maioria dos estudos realizados na Turquia sobre este tema focaram-se nos conhecimentos dos adolescentes sobre saúde reprodutiva, e não no modo como estes percebem a sexualidade, nas suas atitudes face à sexualidade e nos seus comportamentos sexuais. Estes estudos têm sistematicamente demonstrado que os adolescentes turcos têm importantes falhas de informação sobre saúde reprodutiva e sexualidade. Assim, Bıkmaz e Güler (2007) são da opinião de que a escolaridade obrigatória é um período indispensável para fornecer



informações e desenvolver competências e atitudes relacionadas com a saúde e a sexualidade. Estas investigadoras analisaram os conteúdos dos currículos relacionados com saúde e sexualidade das diferentes disciplinas. Verificaram que à medida que aumentavam os anos de escolaridade a abordagem destes temas diminuía. A maioria dos temas de saúde abordados refere-se ao desenvolvimento físico, à proteção contra fatores externos de risco e a hábitos de vida saudáveis. No entanto, temas como gravidez na adolescência, o desenvolvimento da identidade sexual e as mudanças sentidas na adolescência, as consequências negativas da violência e do abuso, os deveres e a responsabilidade de se tornar pai ou mãe, as atitudes que melhoram ou prejudicam as relações interpessoais, as diferenças individuais, a discriminação sexual, a influência dos amigos, o facto de ser capaz de dizer “não”, o acesso a métodos contraceptivos e a importância de diagnósticos atempados não são abordados. Apesar das atitudes em relação à ES na Turquia estarem a mudar, parece que, na opinião destas autoras, ainda haverá um longo caminho a percorrer antes de cursos nesta área terem aceitação generalizada.

Castro-Vázquez e Kishi (2002) realizaram uma investigação na qual entrevistaram jovens rapazes entre os 15 e os 18 anos a frequentar o ensino secundário numa escola de Tóquio, bem como os seus professores (quatro) dos cursos de ES, com o objetivo de propor uma intervenção nesta área. Na opinião dos alunos entrevistados, sexualidade e intimidade são assuntos sobre os quais não se fala com os professores, figurando os pares como o único grupo onde discutem estes temas. Além disso, a sexualidade feminina parece ser inexistente, uma vez que os jovens demonstraram enorme ignorância no que se refere à constituição do sistema reprodutor feminino, bem como às necessidades sexuais que as mulheres possam ter. Um dos jovens chegou mesmo a referir que não sabia nada sobre masturbação feminina, nem acreditava que tal existisse. Assim, os autores concluíram que relativamente à ES existe uma cultura do silêncio e normas distintas consoante o género.

De acordo com Collins e colegas (2002), os currículos norte americanos de ES agrupam-se em dois tipos: os que apenas promovem a abstinência (abstinence-only) e outros mais abrangentes (abstinence-plus). Enquanto os primeiros defendem a castidade, não reconhecem os adolescentes como sexualmente ativos, não abordam a contraceção, evitam discussões sobre o aborto e apenas se referem às IST's como razões para manter a abstinência, os segundos também defendem a abstinência de relações sexuais, mas reconhecem os adolescentes como sexualmente ativos, falam sobre contraceção e uso do preservativo, discutem o aborto e as IST's. Estes investigadores apresentaram os resultados de um inquérito realizado pelo Alan Guttmacher Institute que revela que 86% dos distritos

escolares apresentam uma política de ES que promove a abstinência. Destes, pouco mais de metade aceita que haja discussão sobre métodos contraceptivos como meio de proteção contra IST's e gravidez não desejada. Os restantes exigem que a abstinência seja ensinada como a única opção para os jovens solteiros e proíbe qualquer discussão sobre contraceção ou limita-a à análise das suas taxas de ineficácia. Apenas 14% dos distritos escolares aplicam políticas de ES abrangentes, ensinando sobre contraceção e abstinência.

Starkman e Rajani (2002) referem que metade das novas infeções por VIH que surgem anualmente nos Estados Unidos da América (EUA), assim como dois terços de todas as IST's, ocorrem em jovens com idade inferior a 25 anos. Além disso, até ao final do ensino secundário quase dois terços dos jovens tornam-se sexualmente ativos e um em cada cinco tem quatro ou mais parceiros sexuais. Apesar dos números, a ES em meio escolar não é obrigatória neste país e menos de metade das escolas públicas fornece informação sobre contraceção. Ao longo dos últimos vinte anos, o governo dos EUA tem financiado programas que promovem a abstinência (Starkman e Rajani, 2002). Um estudo referido por estes autores (*Changing Emphases in Sexuality Education in U.S. Public Secondary Schools, 1988–1999*) constatou que desde o final da década de 80 a ES nas escolas secundárias se foi focalizando cada vez mais na abstinência. Estes programas tendem a inibir o acesso dos alunos à informação sobre sexualidade e contraceção. Na maior parte das vezes excluem informações básicas sobre saúde sexual relativas à puberdade e à reprodução e não abordam temas como a gravidez e as IST's, a não ser que reportem à abstinência.

Greslé-Favier (2010) apresenta uma crítica aos programas que promovem a abstinência, prevalentes nos EUA. Segundo esta autora, tais programas marginalizam os adolescentes sexualmente ativos, condenando as suas escolhas pessoais. Marginalizam também os adolescentes homossexuais e os que ainda procuram definir a sua orientação sexual. Além disso, não apoiam devidamente aqueles que enfrentam uma gravidez indesejada, evitando discussões sobre as opções disponíveis. Alguns programas que, nos EUA, informam sobre contraceção e prevenção de IST's também se baseiam numa visão simplista das escolhas que os jovens enfrentam atualmente. As respostas que oferecem, como treino de competências de recusa ou dramatização, deixam pouco espaço para ouvir os próprios adolescentes, principalmente aqueles que discordam do que é abordado. Enquanto estes currículos se recusarem a aceitar o facto de que os adolescentes têm relações sexuais apesar dos problemas que daí possam advir, e que eles têm o direito a tomar as suas próprias decisões, qualquer discussão séria sobre sexualidade é impossível.

Estes programas também reforçam as visões adultocêntricas da sexualidade adolescente como inerentemente irresponsáveis, destrutivas, estimuladas pela influência negativa dos *media* e da pressão dos pares, necessitando assim de regulação por parte dos adultos. Esta autora conclui que focar apenas os aspetos negativos da sexualidade, deixando o desejo fora da ES, não beneficia os jovens.

Segundo Weaver e colegas (2005) quando na França se iniciou a ES, em 1973, o foco das atividades era a reprodução e fazia parte do currículo de Ciências Naturais abrangendo os alunos a partir dos 13 anos. Oito anos depois a idade de início da ES baixou para os 12 anos. Em 1996 o foco da ES passou a estar na prevenção da infeção por VIH. O Ministério da Educação implementou a obrigatoriedade de duas horas de ES por ano para alunos entre os 12 e os 14 anos. A ES no ensino secundário continuou a ser opcional, embora estes alunos tenham de assistir a entre 20 a 40 horas de *workshops* de educação para a saúde, ao longo de um período de quatro anos. Estes autores referem ainda que, apesar da ES na França se ter tornado mais abrangente com o aparecimento da epidemia da SIDA, o foco principal continua na maturação sexual biológica, na reprodução, na prevenção das IST's e nos métodos contraceptivos.

Parker e colegas (2009) procederam a um estudo comparativo entre políticas de ES em vários países europeus e concluíram que a aceitação da Educação Sexual está a aumentar entre pais, jovens, professores e profissionais de saúde. No ano em que no nosso país foi publicada a Lei n.º 60/2009, estes autores referem que Portugal se modernizou nas últimas décadas, tendo agora uma sociedade mais aberta, baseando-se nos resultados do referendo de 2007 sobre a despenalização do aborto até às 10 semanas por vontade da mulher. No entanto, consideram que as políticas educacionais nem sempre corresponderam a esta aceitação. Os autores reconhecem a obrigatoriedade da ES no país desde 1999 (Lei n.º 120/99) mas criticam-na por ser definida em termos vagos e por as diretrizes para a sua implementação serem não oficiais, orientando-se, contudo, para uma abordagem holística. Referem que em meio escolar qualquer professor pode abordar a ES mas que, até ao momento, a sua implementação foi limitada e de pobre qualidade, devido, em parte, à ausência de um programa oficial.

Numa investigação realizada por Rolston e colegas (2005), sobre a ES em meio escolar na Irlanda do Norte, tornou-se evidente que esta área foi usada para reafirmar os valores morais e sexuais dominantes da sociedade, fortemente influenciada pelas tendências religiosas, quer católica quer protestante. Em vez de defender a responsabilidade nas relações interpessoais e a promoção do respeito mútuo, os programas

de ES enfatizaram os aspetos da sexualidade entendidos como negativos. Tal abordagem deixou de fora temas como o aborto, a homossexualidade e as relações sexuais pré-matrimoniais. Esta investigação centrou-se nas atitudes sexuais e estilos de vida de jovens irlandeses entre os 14 e os 25 anos que, na sua maioria, consideraram haver necessidade de mais ES em meio escolar. Os jovens inquiridos acerca dos conteúdos sobre os quais já tinham refletido em ES referiram os temas da homossexualidade, sonhos húmidos, masturbação e orgasmos como os menos abordados. Tais evidências conduziram Rolston e colegas (2005) a concluir que neste tipo de ES evitam-se discussões rigorosas e abertas sobre sexualidade. Quando alguma questão é levantada, enquadra-se sempre numa moldura moral que enfatiza a heterossexualidade, a reprodução e as funções biológicas, evitando outras questões, como homossexualidade, contraceção, aborto, erotismo e desejo. Sentimentos e emoções sexuais também não são prioridades neste tipo de ES. No entanto, se abordados, estes temas são apresentados de uma forma negativa, sendo os jovens encorajados a retardar o início da atividade sexual ou simplesmente a dizer “não”.

Também Bay-Cheng (2003) refere que nos EUA a maioria dos projetos de ES em meio escolar são baseados na visão reducionista de que os adolescentes teriam relações sexuais sempre que tivessem oportunidade, a não ser que fossem ativamente desencorajados de o fazer. No entanto, para esta autora, além destes projetos procurarem reduzir a frequência de comportamentos sexuais dos adolescentes, também procuram incutir um tipo específico de sexualidade – a heterossexualidade.

Hirst (2004) realizou um estudo com adolescentes entre os 15 e os 16 anos, numa escola do norte de Inglaterra, para perceber o que estes jovens entendiam por competências sexuais. Verificou, durante as entrevistas, que estes jovens nem sequer conseguiam comunicar sobre sexualidade, uma vez que o seu vocabulário sobre o tema era limitado ou mesmo incorreto. A omissão do prazer nos discursos dos alunos também levou a investigadora a concluir que o currículo adotado na escola falhou ao não fornecer um vocabulário útil para articular o tema, como também parece ter transmitido a ideologia da mulher passiva, com pouco ou nenhum poder negocial no que se refere à sexualidade.

Também Corteen (2006) realizou três estudos de caso em escolas secundárias públicas de Inglaterra, no sentido de averiguar as suas políticas, programas e práticas em ES. Segundo esta autora, as escolas estudadas apresentavam políticas, programas e práticas de ES que enfatizavam a proibição, seguindo um modelo de limitação de danos. De modo consistente abordavam a saúde (hetero)sexual, prevenção de um início precoce das relações (hetero)sexuais, gravidez precoce ou indesejada e doenças sexualmente

transmissíveis. Assuntos relacionados com orientação e comportamento sexual não eram discutidos. Era prática comum nas três escolas que a questão da homossexualidade só seria tratada se fosse levantada pelos alunos. Temas como o prazer e as atividades sexuais, para além do coito e da masturbação, não eram abordados em qualquer destas escolas. Segundo Corteen (2006) este estudo revelou que às crianças ensinava-se que relações amorosas (hetero)sexuais, estáveis e monogâmicas eram o melhor contexto para o prazer (hetero)sexual. Apesar de, como refere a autora, ser intenção do Ministério da Educação que a ES fizesse parte de um programa abrangente de desenvolvimento pessoal e social, verificou-se nesta investigação que a sua abordagem era dominada por uma vertente médico-sanitária, no sentido de evitar as IST's, abuso sexual, gravidez precoce e indesejada e atividade sexual promíscua e criminosa.

De acordo com Marston e King (2006) as poderosas forças sociais e culturais que modelam o comportamento sexual explicam porque é que fornecer informação e preservativos, embora seja importante, nem sempre é suficiente para mudar comportamentos. Assim, alguns programas de prevenção da infeção por VIH são ineficazes e, ponderando os meios socioculturais onde são implementados, podem ser melhorados. Da análise de diversos programas que procuram prevenir a infeção por VIH, as autoras concluíram que existem sete constrangimentos socioculturais que devem ser considerados como ponto de partida para a avaliação das necessidades locais e o desenvolvimento de programas mais adequados às necessidades da população: geralmente, os jovens avaliam subjetivamente os riscos de parceiros sexuais tendo em consideração o quanto o conhecem socialmente ou o seu aspeto; os parceiros sexuais têm uma influência importante no comportamento sexual em geral; os preservativos podem ser associados a falta de confiança; os estereótipos de género são cruciais na determinação de expectativas sociais e comportamento; as recompensas ou punições sociais influenciam o comportamento sexual; a reputação e a exibição social da atividade, ou inatividade, sexual são importantes no controlo do comportamento sexual e, finalmente, as expectativas sociais dificultam a comunicação sobre sexualidade.

### **2.3.3. Projetos de Educação Sexual e características promotoras de eficácia**

Para Fine e McClelland (2006) uma ES abrangente deve ajudar os jovens a navegar entre a dialética do perigo e do prazer. O risco não pode ser separado do prazer, uma vez que estes dois conceitos estão interligados. O foco exclusivamente no risco não só aliena, mas também distorce a complexidade das relações humanas e o desejo sexual. Para estas

autoras será ingênuo pensar que se pode educar para o prazer sem atender ao risco, mas é mais perverso imaginar que educar apenas sobre o risco irá modificar o comportamento humano.

Bennett e Assefi (2005) realizaram um estudo nos EUA, no qual compararam programas de ES em meio escolar baseados na abstinência (3 projetos) com aqueles que incluíam informação sobre contraceção (12 projetos), no sentido de averiguar qual teria mais impacto sobre a gravidez adolescente. Estas autoras verificaram que os dois tipos de programas conduziam, em alguns casos, a mudanças no comportamento sexual dos adolescentes, embora estes efeitos fossem relativamente modestos e de curta duração. Apenas um dos programas baseados na abstinência contribuiu para um adiamento no início da atividade sexual, enquanto dois dos programas mais abrangentes tiveram este efeito. Nenhum dos programas analisados contribuiu para a redução do número de parceiros nos jovens que já tinham iniciado vida sexual. Estas investigadoras concluíram que os programas de ES mais abrangentes, ao contrário do que os seus opositores advogam, não contribuíram para um aumento na atividade sexual dos jovens envolvidos. Tal constatação põe em causa a noção de que fornecer aos alunos informação sobre contraceção encoraja a atividade sexual.

Kohler e colegas (2008) concluíram, de um estudo realizado com adolescentes americanos com idades entre os 15 e os 19 anos, que os programas que promoviam a abstinência não tiveram qualquer efeito no adiamento do início da atividade sexual ou na redução do risco no que se refere a gravidez na adolescência e IST's. Pelo contrário, os programas de ES abrangentes estavam significativamente associados a uma redução do risco de gravidez adolescente, quando comparados com os resultados de não ter qualquer tipo de ES ou uma ES baseada na abstinência. Estes autores verificaram ainda que os programas de ES abrangentes também se relacionavam, embora marginalmente, com o decréscimo da intenção dos adolescentes se tornarem sexualmente ativos, quando comparado com os resultados de não ter qualquer tipo de ES.

Bartz (2007) fez um estudo comparativo entre a ES que se pratica na Noruega e a que se pratica nos Estados Unidos da América. Segundo esta autora, a ES na Noruega, tal como nos Estados Unidos, procura reduzir os comportamentos de risco associados à sexualidade e que podem conduzir a gravidez não desejada e IST's. No entanto, os dois países adotaram abordagens opostas. Os EUA apostaram em projetos que promoviam a abstinência, enquanto na Noruega existe um currículo nacional que fomenta a escolha individual, a contraceção e a intimidade. Neste país a ES é obrigatória desde os sete até aos

dezasseis anos e o currículo é igual para todas as escolas, existindo baixas taxas de gravidez na adolescência, de IST's e de aborto. Esta autora realizou o seu estudo na maior escola secundária do norte da Europa e que se localiza em Oslo, onde é implementado um dos mais desenvolvidos programas de ES do país. Em vez das atividades se realizarem em grupo, esta escola recorre a uma abordagem individual. Existem quatro profissionais de saúde que oferecem desde a pílula do dia seguinte, a testes para detetar infeção por clamídia, passando por contraceptivos injetáveis, tudo sem custos, de modo confidencial e dentro do recinto da escola, a qualquer aluno que solicite os serviços.

Um estudo realizado por Ferguson e colegas (2008) sobre a ES na Holanda permitiu-lhes concluir que a abordagem deste tema parte da compreensão de que os jovens são curiosos acerca da sexualidade e de que precisam, querem e têm o direito a uma informação abrangente e correta sobre saúde sexual. Os materiais utilizados nas atividades de ES em meio escolar são claros, diretos, apresentam uma linguagem apropriada à idade dos alunos e um *design* atrativo. O foco dominante destes programas é o sexo seguro para a prevenção de IST's e gravidez indesejada. A responsabilização dos jovens é realçada por meio de uma mensagem recorrente – se vais ter relações sexuais, fá-lo de modo seguro. Para tal fornecem aos alunos informação sobre sexo protegido e desprotegido, diferentes tipos de contraceptivos, onde obter contraceptivos, como utilizá-los e como negociar a sua utilização com o parceiro. A ES na Holanda encoraja os jovens a pensar criticamente sobre a sua saúde sexual e os seus desejos. Os programas apoiam os jovens no desenvolvimento de competências para defender e comunicar esses desejos, quer os jovens decidam iniciar a sua vida sexual ou não. É dedicada especial atenção à discussão de valores, ao estabelecimento de limites pessoais, à comunicação de vontades e desejos e ao desenvolvimento da assertividade. De acordo com as autoras, esta abordagem parece ter resultados positivos, tendo em conta os indicadores de saúde sexual entre os jovens na Holanda.

Na Finlândia a educação para a saúde, incluindo a ES, é obrigatória e inicia-se cedo. Já há uma certa abordagem ao tema no jardim de infância. Do 1.º ao 6.º ano, isto é, até os alunos terem 12 anos, o currículo da ES foca-se em assuntos biológicos e emocionais. Do 7.º ao 9.º ano, a ES deve incluir o desenvolvimento físico, psíquico e social dos adolescentes. Também deve procurar ajudar os alunos a compreenderem as relações humanas, a comunicar, a serem responsáveis e a cuidarem-se numa perspetiva de bem-estar. Em 2006, a ES estava integrada nos programas de educação para a saúde e biologia. No 7.º e 8.º ano as atividades eram implementadas por um professor de educação para a

saúde e no 9.º ano por um professor de biologia. Em mais de um terço das escolas da Finlândia uma enfermeira também desenvolvia atividades de ES na sala de aulas. Uma em cada dez escolas convidava um elemento externo à instituição para desenvolver as atividades com os alunos. O número de horas dedicado à ES quase que duplicou de 1996 para 2006, passando de 9.3 horas para 17.3 horas por ano escolar (Kontula, 2010).

De acordo com Allen (2005) a eficácia da ES está muito centrada na visão dos adultos. Para estes, a eficácia dos projetos nesta área pode medir-se pela diminuição das IST's, das gravidezes não planeadas e de outros comportamentos considerados negativos em relação à sexualidade. No entanto, um estudo que esta autora realizou com estudantes neozelandeses de idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos revelou que estes entendem a eficácia dos programas de ES de modo diferente dos adultos que os concebem e implementam. De acordo com a visão dos jovens que integraram este estudo, é necessário que os alunos se sintam participantes ativos e com algum controlo sobre os assuntos discutidos. Além disso, referem também a necessidade de informação mais detalhada sobre a logística da atividade sexual, bem como sobre o desejo sexual e o prazer. O à vontade e a competência dos professores, para abordar este tema e lidar com alunos homofóbicos e perturbadores, também foram identificados pelos alunos como características que promovem a eficácia dos programas de ES. Para Allen (2005), esta investigação sugere que o foco dos projetos nesta área deve deixar de se centrar em marcos de eficácia, como a diminuição de consequências negativas resultantes de comportamentos sexuais, e ser colocado naquilo que os participantes consideram como indicadores de eficácia. Ir ao encontro dos critérios dos jovens sobre a eficácia da ES e utilizá-los para determinar o seu sucesso pode ser mais produtivo no que respeita à promoção da sua saúde sexual e bem-estar.

Bearer e colegas (2007) mencionam que os projetos de ES eficazes revestem-se de abordagens multifacetadas. Todos os adolescentes necessitam de acesso a serviços de qualidade providenciados por clínicos treinados para trabalhar com esta população. Os programas de ES devem oferecer informação correta e abrangente, ao mesmo tempo que constroem competências para negociar comportamentos sexuais. Rapazes e raparigas também precisam de equidade no acesso a programas de desenvolvimento juvenil, que os coloquem em comunicação com adultos que os apoiem e lhes apresentem oportunidades educacionais e económicas.

Braeken e Cardinal (2008) são da opinião de que projetos de ES abrangentes fornecem aos jovens as ferramentas de que necessitam para se sentirem mais confiantes na



tomada de decisões sobre a sua sexualidade e para desenvolverem relações interpessoais mais saudáveis e satisfatórias. Também ajudam os jovens a desenvolverem os seus próprios valores e atitudes e a reconhecerem os seus direitos como seres sexuais. Apesar de a ES não resolver todos os problemas relacionados com a saúde sexual e reprodutiva, estas autoras referem que há evidências de que uma ES abrangente desempenha um papel importante na promoção da saúde sexual e bem-estar dos jovens. Na opinião de Vilar e Ferreira (2008), uma melhor ES diminui alguns aspetos negativos na vivência das relações sexuais, proporcionando uma vivência mais gratificante das mesmas. Além disso, tende a estar positivamente associada a alguns comportamentos preventivos e a uma maior capacidade de pedir ajuda quando necessário. Estes autores acrescentam ainda que a ES não antecipa o início das relações sexuais e tende a ser mesmo fator de algum adiamento.

Kirby e colegas (2006a) também concluem que programas de ES abrangentes e baseados nos direitos dos jovens podem adiar o início da atividade sexual, diminuir o número de parceiros sexuais, aumentar a utilização do preservativo e da pílula contraceptiva, diminuir o número de gravidezes não desejadas e de infeções sexualmente transmissíveis entre os jovens. Estes autores apresentam algumas características destes projetos, as quais tendem a aumentar a sua eficácia: serem implementados antes de os jovens iniciarem a sua vida sexual, aceitarem a sexualidade adolescente, transmitirem mensagens claras e apropriadas à idade dos jovens, adaptarem-se às necessidades e características locais, incluírem conhecimento, competências, valores, atitudes, normas e comunicação, terem boa ligação com serviços de saúde que fornecem contraceptivos, focarem-se em metodologias participativas e na redução do risco.

De acordo com Frade e colegas (2009), partir dos conhecimentos individuais ou do grupo, quer estejam certos ou errados, utilizar esses e novos conhecimentos, problematizar e resolver situações, utilizar o humor e o jogo, ou trabalhar em pequenos grupos, são as metodologias mais eficazes na área da ES e que permitem que os programas de ES implementados junto dos jovens obtenham o efeito desejado.

Buston e Wight (2002) realizaram uma investigação com alunas de 14 e 16 anos em seis escolas na Escócia, com o objetivo de perceber como estas viam o papel desempenhado pela ES em meio escolar na sua aprendizagem sobre sexualidade. Ficou evidente que a ES tem de ser implementada antes de as jovens iniciarem relações sexuais. Esta foi uma questão mencionada por um grande número de jovens, independentemente do seu nível de experiência sexual. Além disso, muitas jovens referiram-se às atividades de desenvolvimento da assertividade como muito importantes para desenvolverem a

capacidade de dizer “não”, considerando que esta competência iria ser muito útil no futuro. Estes autores concluíram que a utilidade da ES não deve ser subestimada mas são necessárias melhorias nos programas implementados, nomeadamente no que diz respeito a como “fazer as coisas” - por exemplo, como usar um preservativo, como dizer não, como ter acesso a contraceção gratuita. Estes aspetos eram valorizados pelas jovens participantes no estudo e tinham o potencial de mudar comportamentos.

De acordo com Hirst (2008) a ES em meio escolar é um dos processos que mais pode contribuir para promover a saúde sexual dos jovens pelo desenvolvimento de competências sexuais. Apesar de não haver um programa que sirva para todos os jovens, parece claro para esta autora que a ES deve ser enquadrada por um quadro conceptual claro, resultante do diagnóstico junto dos jovens que são o público-alvo da ES. Assim, para desenhar programas de ES eficazes, torna-se fundamental que alunos e professores discutam o que entendem por saúde sexual e competências sexuais, uma vez que são estes conceitos que sustentam os objetivos que cada programa de ES procura atingir. Só uma comunicação honesta e aberta entre alunos e educadores pode conduzir a uma partilha do significado de competência sexual e, como tal, à definição das metas da ES. Esta autora considera provável que alunos e educadores concordem que a autonomia e a prática de sexo seguro são competências que valem a pena desenvolver.

Num estudo desenvolvido por Kontula (2010) com alunos finlandeses verificou-se que as seguintes características estavam positivamente associadas a altos níveis de conhecimento dos alunos sobre sexualidade: nomeação de um professor responsável pela ES na escola; dois dos grandes objetivos da ES na escola eram promover a tolerância sexual e atitudes de naturalidade face à sexualidade; os professores consideravam os assuntos muito fáceis de discutir com os alunos; um professor homem a dar ES, uma vez que estes abrangiam mais tópicos e durante mais tempo; utilização pelos docentes de técnicas de dramatização e elaboração de textos para palestras; os professores falavam francamente sobre as suas experiências pessoais em relação à ES e, finalmente, preservativos eram disponibilizados gratuitamente aos alunos na escola. Este autor concluiu que mais horas de ES, a abordagem de um grande número de tópicos e uma atmosfera descontraída durante as aulas, conduzem a altos níveis de conhecimento sobre sexualidade por parte dos alunos. A descontração e a tolerância parecem ser a chave que promove um tipo de ES que ajuda os alunos a compreenderem e a adaptarem a educação às suas próprias vidas.

De acordo com Wellings e colegas (2006), a diversidade de comportamentos sexuais conduz à necessidade de uma diversidade de estratégias no sentido de proteger a saúde sexual dos indivíduos. Abordagens que se focam apenas na expectativa de mudanças de comportamentos individuais raramente produzem melhorias substanciais no estado da saúde sexual. Estas intervenções, para serem eficazes, têm de ir para além da mera passagem de informação e ser desenhadas a pensar nas necessidades individuais e especiais circunstâncias do grupo-alvo. É necessário que as mensagens transmitidas respeitem a diversidade e preservem a escolha. Sendo a sexualidade uma parte essencial da natureza humana, precisa de ser afirmada e não negada, quando o objetivo é transmitir mensagens de promoção da saúde pública.

Mueller e colegas (2008) concluíram a partir de um estudo a nível nacional com jovens americanos entre os 15 e os 19 anos que receber ES formal antes da primeira relação sexual estava associado à abstinência de relações sexuais, adiamento do início da atividade sexual e ao aumento da utilização de contraceptivos na primeira relação sexual. Todas as raparigas que fizeram parte do estudo e que participaram em atividades de ES antes da primeira relação sexual tinham mais probabilidade de adiar o início da atividade sexual, pelo menos até aos 15 anos. Também os rapazes que participaram em intervenções de ES antes da primeira relação sexual tinham mais probabilidade, do que aqueles que nunca participaram neste tipo de atividades, de não ter tido relações sexuais e ter adiado a sua primeira experiência pelo menos até aos 15 anos. A análise destas investigadoras sugere que a ES antes da primeira relação sexual contribui para a proteção dos jovens face aos comportamentos sexuais de risco.

Poobalan e colegas (2009) fizeram uma revisão de 23 programas de ES implementados no Reino Unido, EUA e Canadá. Tal como Mueller e colegas (2008), concluíram igualmente que as intervenções mais eficazes eram as desenvolvidas com jovens mais novos e antes de estes se tornarem sexualmente ativos. Além disso, as intervenções eram ajustadas à fase de desenvolvimento biológico e psicológico dos jovens e, além de promoverem a abstinência, também desenvolviam e treinavam competências relacionais e faziam ligação com serviços que forneciam contraceptivos. As intervenções que envolveram várias sessões ao longo do tempo foram mais eficazes do que as que decorreram apenas uma vez, independentemente da sua duração. Atividades interativas, que envolviam os jovens quer física quer emocionalmente, também se revelaram eficazes. A formação adequada de quem implementava as atividades com os jovens também foi um fator indicado como facilitador da eficácia das intervenções. Estes autores verificaram

ainda que as atividades baseadas na Teoria da Aprendizagem Social de Bandura eram as mais eficazes na mudança de comportamentos e nas atitudes dos jovens. As raparigas deste estudo tinham mais probabilidade do que os rapazes de apresentar mudanças positivas nos conhecimentos de saúde sexual, atitudes e intenções de comportamento, além de serem mais recetivas às intervenções acerca da prevenção da gravidez. Os rapazes tendiam a ser mais recetivos às intervenções de prevenção da infeção por VIH. Estes autores também identificaram a aprovação da comunidade escolar e dos pais como fatores importantes para a eficácia das intervenções.

Desenvolver programas de ES eficazes é, para Yu (2010), um desafio, devido à complexidade do comportamento sexual dos adolescentes. No entanto, enquadrar a ES nos contextos sociais que os envolvem contribuirá para o desenvolvimento de políticas de ES, bem como de serviços de saúde, mais eficazes. A ES precisa de se envolver mais com os jovens, no que diz respeito às suas necessidades e considerar as potenciais influências nos seus valores e comportamentos. Família, amigos, religião e *media* podem complementar a ES implementada na escola. A cooperação entre estes elementos é crucial para incrementar a eficácia da ES e promover a saúde sexual.

Para Buston e colegas (2002) fatores como as relações entre professores e alunos, de alunos entre si, o estilo do professor ao ensinar e a manter a disciplina, interatuam na produção de uma determinada atmosfera dentro da sala de aulas. A natureza desta atmosfera vai influenciar o modo como os alunos se sentem à vontade para participar, bem como o seu envolvimento nas aulas de ES. Além disso, Buston e Wight (2004) também referem outros fatores como os materiais usados, o tempo dedicado ao programa e a calendarização das atividades da ES, como cruciais para a eficácia das intervenções nesta área. Assim, Buston e colegas (2002) concluem que os debates sobre a ES em meio escolar não devem apenas restringir-se aos conteúdos, métodos e necessidades dos professores, mas também incluir os fatores que, em contexto de sala de aula, são necessários para os alunos se envolverem nas atividades desenvolvidas. Só podemos esperar mudanças nos conhecimentos, atitudes e comportamentos quando uma ES adequada for implementada no contexto adequado.

Kirby e colegas (2006) ao analisarem diversos projetos de Educação Sexual, implementados por todo o mundo, identificaram dezassete características que estes devem possuir para que sejam realmente promotores da mudança de comportamentos considerados de risco. Os autores enquadraram estas características em três categorias – as que se relacionam com o desenvolvimento do currículo, as que se referem ao conteúdo do

currículo e as que dizem respeito à implementação do currículo. Assim, de acordo com estes autores, os programas mais eficazes foram os que envolveram uma equipa pluridisciplinar no desenvolvimento do currículo, consideraram as necessidades do grupo-alvo, utilizaram um modelo lógico de abordagem, desenvolveram atividades de acordo com os valores da comunidade e recursos disponíveis e realizaram testes piloto do mesmo.

Relativamente aos conteúdos do currículo, os autores verificaram que se focavam, pelo menos, num destes três objetivos - prevenção do VIH, prevenção de outras IST's e/ou gravidez não desejada - e sobre os comportamentos que conduzem aos objetivos definidos, bem como sobre situações que os promovem ou inibem. Além disso, salientavam os fatores psicossociais que afetam os comportamentos procurando modificá-los. Eram currículos que procuravam criar um ambiente seguro para os jovens participarem, incluíam instruções diretas sobre como mudar o comportamento e sobre fatores de proteção, empregavam métodos que envolviam ativamente os participantes, que os ajudavam a personalizar a informação e que foram desenvolvidos para mudar comportamentos de risco e promover fatores de proteção, utilizavam atividades, métodos e mensagens comportamentais adequadas à cultura, idade e experiência sexual dos participantes e abordavam os tópicos numa sequência lógica.

No que respeita à implementação do currículo os autores aperceberam-se que os mais eficazes na mudança de comportamentos tinham o apoio das autoridades competentes e os educadores que os implementavam tinham formação específica. Além disso, promoviam as atividades necessárias para recrutar e manter os jovens no projeto e eram implementados com fidelidade ao projeto desenvolvido.

Apesar das diversas investigações que apontam os melhores caminhos para que os programas de ES possam efetivamente contribuir para a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos jovens, Ingham e Hirst (2010) são da opinião de que é difícil encontrar evidências inequívocas sobre a melhor forma de educar para a sexualidade. Isto acontece porque a atividade sexual é um comportamento complexo e, como tal, é improvável que apenas um tipo de intervenção possa ter um impacto apreciável. No entanto, estas autoras não pretendem passar a ideia de que a ES em meio escolar não é importante, mas que todas as entidades envolvidas na ES devem trabalhar em conjunto, de modo a criar uma cultura para os jovens que apoie a escolha, o respeito e a responsabilidade.

#### **2.3.4. Educadores eficazes**

Embora Vaz (1996, p. 21) considere que as questões “como, quem, quando e onde deve ser feita ES” são teoricamente pouco pertinentes, uma vez que sempre se faz e se está sujeito à ES, desde a concepção do ser, em todos os contextos e grupos em que se cresce e vive, a questão de quem será o melhor educador para a sexualidade, e porquê, é, para Allen (2009) uma questão chave para quem planifica e implementa programas de ES em meio escolar.

Num estudo de Allen (2009) com alunos neozelandeses de idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, esta autora aferiu que os educadores preferidos pelos alunos para implementar atividades de ES eram os pares, seguidos dos professores. Em terceiro lugar apareciam os enfermeiros de saúde pública, seguidos por organizações especializadas nesta área. No entanto, esta investigadora verificou, durante a realização de *focus groups*, que a discussão se centrava mais nas qualidades que os jovens valorizavam no educador do que na pessoa do educador, ou seja, os jovens valorizavam mais as qualidades manifestadas pelos educadores para a sexualidade do que quem era o educador. A característica que os alunos mais valorizavam era “ser bem informado” sobre o assunto, seguida pela qualidade de “ser capaz de se relacionar com os jovens” e manifestar “profissionalismo”. Os alunos participantes neste estudo também valorizavam as vantagens dos educadores terem experiência em lidar com assuntos relacionados com sexualidade e serem “especialistas”.

Para esta autora, os resultados do estudo que realizou põem em causa a ideia de que um certo tipo de educador (pares, professores, enfermeiros, entre outros) é o melhor para implementar a ES, concluindo, assim, que quem o educador é parece não ser tão importante como as características que apresenta, nomeadamente, “ser bem informado”, “ser capaz de se relacionar com os jovens” e demonstrar “profissionalismo”.

#### **2.4. Os professores como promotores da Educação Sexual**

Wight (2008) apresenta vantagens e desvantagens da abordagem de ES por professores. Segundo este autor, uma vez formados, os professores podem direcionar os conhecimentos de uma forma sistemática e assegurar que o grupo alvo os recebe, mesmo quando não se sentem entusiasmados com as aulas. Estes profissionais podem utilizar uma variedade de métodos de ensino como dramatização, visualização de vídeos ou estudo de modelos. Os professores também têm mais probabilidade do que outros educadores, como

por exemplo os pares, de manter a disciplina na sala de aula. Além disso, os docentes estão em melhor posição do que os educadores-pares para desafiar as normas dominantes do grupo alvo, exatamente porque não são seus pares. Uma das vantagens práticas dos professores é o facto de estes já estarem nas escolas e, tendo formação, são uma fonte para futuras intervenções na área da ES. Quanto a desvantagens, este autor refere que os professores têm pouca probabilidade de se apresentarem como modelos credíveis para os alunos com comportamentos sexuais de risco e que a relação de hierarquia entre professores e alunos torna estes profissionais inapropriados para implementar atividades de ES. Além disso, mesmo quando existem recursos disponíveis para formar professores, estes podem não adotar as novas abordagens teóricas por considerarem que não se enquadram nas necessidades da sua turma. Uma das maiores limitações dos programas implementados por professores é, para este autor, o facto de não chegarem aos jovens que abandonaram a escola.

#### **2.4.1. Resistências dos professores à implementação da ES**

De acordo com Anastácio (2007), apesar de todo o enquadramento legal e das orientações ministeriais no que se refere à ES em meio escolar, os professores continuam a resistir à sua abordagem. Igualmente, Reis e Vilar (2004), num estudo realizado em Portugal, com 600 professores que lecionavam nos segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, concluíram que os mesmos demonstravam uma atitude positiva e que a maioria se sentia confortável para falar de sexualidade com os alunos. No entanto, poucos revelaram intenções de se envolver futuramente em ações de Educação Sexual nas suas escolas. Tal situação poderá dever-se às condições de trabalho dos professores, as quais devem permitir que estes se sintam motivados e seguros, de modo a que possa existir, de facto, uma mudança.

Wight and Buston (2003) referem que os professores consideram a implementação da ES como problemática por quatro razões: em primeiro lugar, devido a restrições sociais, as discussões diretas sobre assuntos relacionados com sexualidade são embaraçosas. Além disso, estes profissionais sentem que não compreendem devidamente os estilos de vida juvenis e os recentes desenvolvimentos no que concerne à saúde sexual. Os professores também acreditam que os conteúdos e valores dos currículos da ES são discutíveis perante os valores dos pais e as suas objeções. Finalmente, os professores têm pouco tempo para dedicar à ES, devido à sua grande carga de trabalho.

Num trabalho desenvolvido por Helleve e colegas (2009) para explorar as percepções e práticas de professores sul-africanos sobre sexualidade e VIH, numa perspetiva cultural, os autores encontraram um conjunto de docentes a acreditar que certos aspetos das intervenções sobre sexualidade contrariavam as suas próprias crenças e valores. Tais contradições têm, para estes autores, o potencial de reduzir a fidelidade de implementação dos programas. Mesmo quando os professores se mostravam confiantes na sua capacidade para ensinar sobre VIH e sexualidade, havia incertezas sobre as suas percepções acerca da abordagem destes assuntos – muitos professores encaravam o ensino desses tópicos como resposta a um declínio moral, enquanto outros sugeriam que abordavam esses temas porque os pais não o faziam. Além disso, alguns professores estavam mais preocupados com o comportamento sexual dos seus alunos, tentando guiá-los no sentido da abstinência, do que com a prevenção da infeção por VIH.

Ramiro e Matos (2008) referem que os professores são, no geral, favoráveis à educação sexual em meio escolar. No entanto, reservam a maioria dos tópicos para os segundo e terceiro ciclos, o que pode não ser adequado, uma vez que a educação sexual deve ser introduzida antes da manifestação de comportamentos sexuais.

#### **2.4.2. Os assuntos mais abordados pelos professores na ES**

De acordo com Sieg (2003), embora haja diretrizes sobre técnicas e estratégias para promover uma ES eficaz, faltam ainda recursos para apoiar e formar potenciais educadores nesta área. Para esta autora, não se pode esperar que os professores se sintam confortáveis e confiantes relativamente à ES se as políticas e diretrizes existentes não forem suficientemente claras quanto ao que é apropriado, ou não, na implementação destes projetos. Enquanto os educadores com formação em ES podem estar conscientes dos vários constrangimentos e limitações de desenvolver ES com os jovens e, como tal, saber como lidar com eles, é natural que os educadores sem formação se sintam pouco à vontade para abordar estes assuntos. Assim, na opinião desta investigadora, não é de surpreender que muitos professores se limitem a abordar os aspetos biológicos da sexualidade, evitando temas desconfortáveis. Além disso, o papel dos professores, com os seus constrangimentos legais, pode dificultar a criação de relações com os alunos que permitam uma comunicação aberta sobre sexualidade.

Ramiro e Matos (2008) constataram que, para os professores que questionaram, os temas considerados como mais importantes a abordar em educação sexual eram “contraceção e sexo seguro” bem como “infeções sexualmente transmissíveis”. Verifica-



se, assim, a importância atribuída à prevenção de comportamentos de risco, em detrimento do desenvolvimento de competências.

Como refere Ribeiro (2006) os professores, apesar de reconhecerem a necessidade de introduzir a educação dos afetos nos programas de educação sexual, de modo a não reduzirem o ensino a aspetos anatomo-fisiológicos e de prevenção de comportamentos de risco (gravidez precoce e infeções sexualmente transmissíveis), optam por modelos medico-preventivos, embora expressem nos objetivos dos seus projetos as componentes afetivas e de compreensão de sentimentos (Ribeiro, 2006). Segundo esta autora fazer educação sexual numa perspetiva biológica “é uma tentação para qualquer escola” (p.99), o que fica muito aquém das necessidades dos alunos até mesmo no que se refere à simples prevenção de comportamentos de risco.

Strange e colegas (2006) entrevistaram professores de escolas secundárias públicas do Reino Unido, sobre o desenvolvimento de atividades de ES, e verificaram que os assuntos identificados como menos abordados foram a homossexualidade, diferentes visões religiosas e culturais da sexualidade, assédio sexual e relações interpessoais. Além disso, também identificaram alguns constrangimentos à implementação da ES: a confiança e o entusiasmo dos professores, ou a sua falta, para desenvolver atividades de ES, falta de apoio da equipa responsável pela gestão de projetos, competição por espaço em horários lotados, falta de formação e de tempo.

Na Austrália a ES é muito valorizada, quer no ensino primário quer secundário (Milton, 2003). Ao realizar um estudo em quatro escolas primárias públicas de Sydney para averiguar diferentes visões e experiências de professores (de crianças entre os nove e os onze anos) relativamente à implementação da ES, Milton (2003) verificou que o programa incluía, em todas as escolas, a abordagem de assuntos como a puberdade (mudanças a nível físico e emocional), sistema reprodutor (incluindo relações sexuais, conceção, gravidez e nascimento), relações interpessoais e responsabilidades. Apenas duas das escolas incluíam no seu programa a abordagem da contraceção e das IST's e nenhuma incluía temas como a identidade sexual e a orientação sexual, apesar de estes estarem identificados como prioritários pelo Departamento de Educação do Estado Australiano de Nova Gales do Sul, desde 1981.

Goldman (2010), por meio de um estudo que realizou em escolas primárias de Queensland, um dos seis Estados australianos, verificou que, apesar de estarem disponíveis recursos de qualidade para o apoio ao ensino da ES, a fraca orientação curricular para os professores e uma excessiva flexibilidade na planificação do currículo permitiu a estes

profissionais evitarem ensinar conceitos e factos relacionados com a saúde sexual e reprodutiva. Estando as autoridades competentes cientes deste problema, propuseram um novo currículo para a Educação Sexual e Saúde Reprodutiva, nas escolas primárias e secundárias. A análise deste novo currículo permitiu à autora concluir que falha ao não incorporar vocabulário, conceitos, problemas ou discussões sobre puberdade e saúde sexual e reprodutiva, continuando a não fornecer aos professores orientação de como pôr em prática as estratégias que defende. Assim, apesar de ser um passo em frente para que os alunos de Queensland cresçam mais informados e saudáveis, deixa-o muito próximo do anterior, facilitando que professores relutantes, diretores de escolas e comunidades escolares evitem tocar no assunto.

Segundo os professores entrevistados num estudo conduzido por Castro-Vázquez e Kishi (2002), numa escola de Tóquio, temas como a puberdade e a saúde são os mais abordados. Uma das professoras manifestou preocupação em explicar os mecanismos da reprodução, planeamento familiar e prevenção das IST's. No entanto, uma outra nem tinha um programa de ES estruturado. Apenas escolhia tópicos que considerava serem “escândalos sexuais” para os adolescentes. Outra ainda baseava a sua ES em dois livros que acentuavam a heterossexualidade, concluindo os autores que, na prática, esta professora não ensinava, de todo, ES.

### **2.4.3. A ES dentro da sala de aula**

Num trabalho realizado com alunos entre os 14 e os 16 anos, em seis escolas da Escócia, Buston e colegas (2002) aperceberam-se de que apesar de alguns temas de ES deixarem os alunos desconfortáveis, eram os fatores relacionados com a atmosfera na sala de aula que melhor permitiam compreender esse desconforto. Os professores podem desempenhar um papel importante na redução desse desconforto sentido pelos alunos, minimizando os comportamentos perturbadores e controlando a turma, de modo a que os alunos se sintam protegidos e confiantes de que as suas participações não vão ser ridicularizadas pelos colegas. Além disso, a redução do desconforto nas aulas de ES também pode ser conseguida pelo professor se as atividades forem divertidas e se este profissional ajudar os alunos a confiarem uns nos outros. O género do professor não é, frequentemente, uma característica identificada pelos alunos como contribuindo para o seu conforto ou desconforto nas aulas de ES.

Estas autoras concluem assim que, quando as escolas decidem quem deve desenvolver atividades de ES com os alunos, é mais importante que selecionem

professores que se sintam confortáveis com o tema e que tenham as competências necessárias para tal.

Os professores devem também estar conscientes das dinâmicas de género que se desenrolam na sala de aula. Reduzir o desconforto dos rapazes e minimizar o seu comportamento perturbador pode permitir que as raparigas se sintam menos ameaçadas e mais à vontade para participar. O maior desafio para os professores será, na opinião destas investigadoras, apoiar os jovens que começam a definir a sua orientação sexual como homossexual ou bissexual. Para Trimble (2009) incluir a abordagem das emoções no âmbito da ES pode aumentar a aprendizagem e diminuir a ansiedade e os modos menos adequados de os alunos responderem às atividades implementadas pelos professores.

Silva e Carvalho (2005), a partir de um estudo realizado com professoras do Ensino Fundamental no Brasil, concluíram que estas profissionais, perante as atitudes dos alunos, foram descobrindo que para ter eficácia nas aulas de ES é necessário extrapolar a relação normalmente estabelecida entre professores e alunos. Para as professoras entrevistadas é preciso ganhar a confiança dos alunos, visto que a sexualidade é um tema que mexe com cada um deles e, como tal, necessitam de falar e ser ouvidos para conseguirem refletir sobre os seus próprios problemas.

Também Schaalma e colegas (2004) referem que se os professores esperam ter a atenção dos seus alunos, têm de ser sensíveis aos níveis de experiência, valores e diversidade de sexualidades dos adolescentes que enfrentam. A promoção da saúde dentro da sala de aula depende da criação de um clima de segurança. Os jovens devem sentir-se à vontade para abordar assuntos íntimos, uma vez que discutir sobre o comportamento sexual pode quebrar tabus acerca da discussão pública da sexualidade. Estas discussões podem conduzir a situações de ansiedade e embaraço quer para professores, quer para alunos, que em resposta podem perturbar a comunicação e a implementação de atividades de desenvolvimento de competências sociais. A promoção da saúde sexual nas escolas é um aspeto especializado da promoção da saúde, requerendo experiência, desde a planificação até à implementação. Assim, é necessária formação de professores de qualidade, para que dentro da sala de aula se promova saúde sexual de qualidade.

Buston e Wight (2004), num trabalho de observação de aulas de ES realizado em escolas da Escócia, verificaram que as aulas com maior nível de participação eram compostas predominantemente por raparigas, mais velhas, e lideradas por um professor com forte sentido de humor e estilo disciplinador, que só tinha iniciado as aulas com a turma nesse ano, usava materiais que os alunos consideravam interessantes e métodos com

os quais se sentiam confortáveis. Também Bartz (2007), num estudo comparativo entre a ES que se pratica na Noruega e nos Estados Unidos da América, concluiu que os professores, de modo a aumentarem a eficácia dos programas de ES que implementavam, estavam constantemente a experimentar novos métodos de ensino, como a dramatização, resolução de problemas, visitas a centros de saúde e formação através de pares.

Forrest e colegas (2002) realizaram um estudo em escolas inglesas, com alunos do 9.º e 10.º ano de escolaridade, para perceberem como é que as características do educador, o conteúdo do programa e os métodos de ensino da ES contribuía para a satisfação dos alunos com estas aulas. Relativamente ao educador, estes investigadores descobriram que os alunos que tinham participado em atividades desenvolvidas por pares referiam mais frequentemente que tinham aprendido alguma coisa, que se tinham divertido e gostado das aulas de ES do que aqueles alunos que haviam participado em atividades implementadas por professores. Tal como no estudo de Allen (2009), estes autores também concluíram que os alunos associavam a satisfação com as aulas de ES a um determinado conjunto de características do educador. Os métodos de ensino adotados pelo educador também eram um fator relacionado com a satisfação com as aulas. Métodos de aprendizagem ativa, que colocam a ênfase no trabalho cooperativo, na discussão e no questionamento dos assuntos, eram percebidos pelos alunos como sendo mais interessantes e memoráveis do que os métodos expositivos. Este tipo de metodologia ativa era mais utilizado pelos pares do que pelos professores.

Um trabalho realizado por Kontula (2010), na Finlândia, permitiu-lhe verificar que os métodos de ensino mais usados pelos professores eram formais e em sala de aula, envolvendo a visualização de filmes e discussões em grupo. Por vezes, os professores também faziam jogos e questionários. Para estes docentes, os cinco objetivos principais da ES eram capacitar os seus alunos de conhecimento, atitudes tolerantes, autoestima, sentido de responsabilidade e respeito pelas emoções. Os professores finlandeses acreditam que os seus alunos são capazes de tomar as suas próprias decisões e que têm a responsabilidade suficiente para resolver os seus problemas sexuais. Um terço dos professores incluídos neste estudo tinha participado em ações de formação sobre ES nos dois anos anteriores à investigação.

Helleve e colegas (2011) realizaram um estudo, com professores sul-africanos, para perceber as características desejáveis do educador para ensinar sobre sexualidade e VIH. Os professores referiram considerar as características pessoais, como a personalidade, a experiência de vida, sentir-se confortável com a sua própria sexualidade e a capacidade de

manter a disciplina na sala de aula, como as mais importantes para desenvolver atividades de ES com os alunos. No entanto, muitos professores mencionaram sentir-se desconfortáveis quando a sua própria sexualidade e experiências sexuais eram questionadas e se tornavam o tópico principal da aula. Também Walker e Milton (2006), com um trabalho sobre o papel de pais e professores na ES, verificaram que o embaraço sentido por estes adultos era visto como uma barreira que impedia a comunicação sobre sexualidade e, conseqüentemente, influenciava a abordagem e a diversidade dos conteúdos desenvolvidos. Walker (2004) apresenta algumas estratégias para ultrapassar esse embaraço: aceitar que as crianças inevitavelmente embaraçam pais e professores em determinadas situações, perceber que a experiência não será tão embaraçosa como possam imaginar, fazer alguma atividade enquanto conversam com as crianças em vez de se sentarem para conversar.

Gerouki (2009), por meio de um questionário a coordenadores da Educação para a Saúde em escolas primárias da Grécia, percebeu que é difícil para estes profissionais falar sobre sexualidade com os alunos. Este assunto é considerado tabu e os professores sentem-se embaraçados ao lidar com o tema nas aulas. De acordo com os resultados obtidos por esta investigadora, muitos dos obstáculos identificados por estes coordenadores para o desenvolvimento e implementação de projetos de ES foram a falta de formação dos professores sobre o tema, a falta de materiais adequados e de diretrizes da administração central. O tema da ES foi caracterizado por estes profissionais como perigoso, pois poderia perturbar as práticas na sala de aula, bem como criar conflitos com a direção das escolas ou pais. Um outro obstáculo mencionado foi a percepção de que os professores consideram os alunos muito novos para este tipo de atividades.

#### **2.4.4. Fatores que influenciam a implementação da ES pelos professores**

Os professores precisam de ser envolvidos no processo de avaliação dos currículos da ES, bem como ser encorajados a discutir os seus sentimentos, objeções, expectativas e visões sobre o assunto, uma vez que, como referem Schaalma e colegas (2004), as visões, os valores e a moralidade dos professores são determinantes na implementação da promoção da saúde sexual na sala de aula. Um estudo apresentado por estes autores revela que quanto mais conservadoras eram as crenças morais dos professores, menos dispostos estes se mostravam para cumprir o currículo adotado na escola e menos confiança sentiam nas suas capacidades para o desenvolver. Estes professores, quando obrigados a adotar o currículo da ES, podem ter menos sucesso em aplicá-lo de modo eficaz.

Martínez e colegas (2012) realizaram um estudo em Espanha, com 3760 professores de todos os níveis de ensino, para investigar as suas percepções e experiências de ES. Estes profissionais apresentaram como maiores obstáculos à implementação de projetos nesta área o facto de a ES ser um assunto interdisciplinar, cujo conteúdo deve ser incorporado ao longo do currículo escolar, em vez de ser um curso específico; a falta de monitorização da prática da ES; a falta de interesse pelo assunto em muitas escolas; e a falta de formação apropriada dos professores.

Os professores participantes neste estudo identificaram também outros obstáculos à implementação da ES, embora não fossem tão relevantes como os anteriormente referidos: o próprio tema da sexualidade, problemas com outros professores da escola e a crença de que a ES não é um assunto importante. No entanto, a maior parte dos professores inquiridos consideravam a ES uma componente fundamental na formação dos alunos e referiram que este tópico não lhes causava ansiedade.

Woo e colegas (2011) desenvolveram um trabalho com professores norte-americanos de educação para a saúde, que lecionavam nos 7.º e 8.º anos de escolaridade. O seu objetivo era conhecer os fatores que influenciavam a implementação de programas de ES abrangentes. Verificaram que cerca de 80% dos professores abordavam, de alguma forma, ES nas suas aulas. Destes, 54% desenvolviam projetos de ES abrangentes. Os valores pessoais e a existência de um currículo foram indicados como os fatores que mais determinavam os temas de ES que estes profissionais abordavam nas aulas. Os professores que ensinavam em escolas públicas tinham mais probabilidade de desenvolver projetos de ES abrangentes do que aqueles que lecionavam em escolas privadas, do mesmo modo que professores com formação em ES tinham mais probabilidade de abordar o tema com os seus alunos do que aqueles que não tinham formação. O género, a idade, a raça, os anos de serviço e a experiência em lecionar ES não influenciavam significativamente a probabilidade de implementar projetos de ES abrangentes.

Lindau e colegas (2008) também realizaram um estudo para identificar fatores que influenciavam a implementação de projetos de ES abrangentes nas escolas públicas do estado do Illinois, nos EUA. A partir dos dados recebidos por meio de um questionário a 209 professores destas escolas, concluíram que a maioria dos adolescentes participa em atividades de ES, apesar do conteúdo, qualidade e abrangência dos currículos variar com os professores. Apenas uma minoria de professores abordava temas relacionados com cuidados de saúde sexual, comunicação sobre sexualidade, uso de contraceção e orientação sexual. Estas investigadoras também verificaram que a disponibilidade de material

curricular influencia os temas abordados pelos professores e que um terço destes não tinha qualquer tipo de formação em ES. Contudo, descobriram que a formação é o fator mais significativo na implementação de projetos de ES abrangentes e no número de tópicos abordados. Um grande número de professores, principalmente sem formação, diziam sentir-se desconfortáveis ao desenvolver atividades de ES.

De acordo com Cohen e colegas (2012), é pedido, cada vez mais, aos professores canadenses que ensinem ES, mesmo não sendo especialistas no assunto. Assim, nem todos o fazem de bom grado. Estas autoras realizaram uma investigação com professores canadenses, não especialistas em ES, para determinar as características que os motivavam a desenvolver projetos de ES com os alunos. Os professores que mostraram maior vontade de implementar este tipo de projetos tinham menos anos de serviço, tinham formação em ES, sentiam ter mais conhecimentos sobre o tema, ensinavam alunos mais velhos e consideraram uma ES abrangente como mais importante. O fator mais referido por estes professores como barreira à implementação deste tipo de projetos era a antecipação de reações adversas por parte dos pais dos alunos. Para estas investigadoras, tal sugere que a maioria dos professores pensa que os pais não apoiam a ES em meio escolar. O fator mais referido como motivação para desenvolver projetos de ES era o nível de conhecimento dos professores sobre o tema. Deste modo, as autoras concluíram que ter formação, um certo nível de conhecimentos e estar à vontade relativamente à ES, ter tempo e recursos disponíveis, bem como o apoio dos pais, da comunidade e da direção das escolas, são fatores que motivam os professores a implementar projetos de ES.

Speller e colegas (2010) questionaram um grupo de professores estagiários, que tinham terminado uma pós-graduação em educação, no sentido de perceber aquilo que, nas suas opiniões, os poderia ajudar a ter mais influência sobre a promoção da saúde na escola. Na sua maioria, estes profissionais referiram mais parcerias com os pais, mais recursos, mais formação, mais apoio do governo, mais envolvimento da direção das escolas e mais tempo para desenvolver projetos nesta área.

Os resultados de uma investigação realizada por Westwood e Mullan (2007) com professores do Reino Unido, permitiram a estas investigadoras perceber que, apesar de os conhecimentos gerais destes docentes sobre saúde sexual serem bons, tinham informação insuficiente no que se refere às IST's e contraceção de emergência, o que impedia o ensino eficaz destes assuntos. Os próprios professores referiram que não sentiam ter informação adequada sobre IST's, acesso a serviços de saúde e direitos das crianças, além de considerarem não possuir os recursos adequados para implementar atividades de ES. Um

terço dos professores participantes neste estudo mencionaram não gostar de ensinar ES e, para estas autoras, tal pode ter implicações negativas para os alunos que recebem ES de professores que preferiam não abordar o assunto.

De acordo com Cameron-Lewis e Allen (2012), para apoiar os jovens de modo eficaz, a ES necessita de ser relevante para a diversidade das suas realidades e, para alguns jovens, a violência sexual é uma ameaça real. Assim, banir a discussão sobre a violência sexual da ES não só nega a importância das experiências destes jovens, como também lhes nega o espaço necessário para imaginar as possibilidades da existência de aspetos positivos da sexualidade, como o prazer e o desejo. Para estas autoras, uma abordagem positiva da sexualidade pode enquadrar a discussão sobre a melhor forma de negociar a intimidade sexual e o prazer, sendo que a abordagem do abuso sexual e da violência deve fazer parte integrante desse debate.

Também Fine e McClelland (2006) são da opinião de que todos os educadores devem desempenhar um papel fundamental na reconstrução de um discurso positivo da sexualidade feminina emergente para todas as adolescentes, isto é, livre da violência do assédio sexual, de potenciais abusos sexuais, e de concetualizações opressivas, uma vez que o assédio sexual, principalmente sob a forma de rótulos adversos, serve para ostracizar e marginalizar as raparigas, tendo efeitos negativos no seu bem-estar psicológico e sexual.

## **2.5. O papel da formação dos professores**

De acordo com Machado e Formosinho (2009), a função docente é uma atividade profissional complexa exigindo, como tal, uma formação continuada dos professores. Foi na década de 90 que, no nosso país, se estruturou um sistema de formação contínua de professores. Este sistema procura garantir o cumprimento das prioridades formativas nacionais e contribuir para uma formação centrada na escola, nomeadamente através da criação de centros de formação de associação de escolas.

O Decreto-Lei n.º 249/92 (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93 e pelos Decreto-Lei n.º 274/94, Decreto-Lei n.º 207/96, Decreto-Lei n.º 155/99 e Decreto-Lei n.º 15/2007) regula o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. De acordo com a legislação, a formação contínua pretende contribuir para uma valorização das práticas pedagógicas dos professores, garantindo “condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido



relevo a uma formação centrada na escola e nos projetos aí desenvolvidos”. Também para Nóvoa (2002), atualmente, a formação de professores não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projetos da escola. Pelo contrário, deve estar intimamente articulada com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação. Em nosso entender, as ações de formação no âmbito da educação sexual devem capacitar os professores para implementar o programa de ES da escola onde lecionam, de acordo com o seu projeto educativo.

Para Ferreira (2009) a formação contínua deve contribuir para o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas, principalmente, das crianças e jovens. Contudo, para que tal aconteça, é necessário que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas dos professores enquanto profissionais.

### **2.5.1. A formação em Educação Sexual**

Gerouki (2009), ao aplicar um questionário a coordenadores da Educação para a Saúde em escolas primárias da Grécia verificou que, para a maioria destes profissionais, a formação dos professores é o fator mais importante que pode promover a implementação de programas de ES. Assim, esta investigadora concluiu que uma abordagem de ES adequada implica formação contínua de professores, para que estes possam entender o foco, os objetivos, as metas e as atividades deste tipo de programas.

Martínez e colegas (2012) por meio de um estudo realizado em Espanha, com professores de todos os níveis de ensino para investigar as suas perceções e experiências de ES, verificaram que apenas 11.9% dos professores teve formação sobre ES durante a frequência do curso superior e só 0.5% tinham uma pós-graduação sobre o tema. Pelo contrário, 43.2% dos professores referiram não ter qualquer tipo de formação em ES e 44% tinham frequentado um curso de formação ou *workshop*. Os docentes questionados referiram a falta de formação apropriada dos professores como um dos obstáculos à implementação de projetos nesta área.

Leurs e colegas (2007), que efetuaram uma investigação com professores de 1º Ciclo na Holanda, referem que os professores que receberam formação em promoção da saúde têm mais probabilidade de se envolver em atividades de promoção da saúde nas suas escolas e que as motivações e competências pessoais têm um efeito importante na quantidade de atividades desenvolvidas.

Speller e colegas (2010) referem que apesar de alguns aspetos relacionados com a saúde e o bem-estar estarem presentes nos cursos de formação inicial de professores, estes

são abordados de forma isolada e sem coerência. Como consequência, os futuros professores podem sentir dificuldades em fazer a ligação fundamental entre saúde e educação e, como tal, não perceberem a importância do seu futuro papel como promotores da saúde.

Veiga e colegas (2006) trabalharam com 148 professores estagiários, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e verificaram que os temas da sexualidade e da reprodução humana foram abordados por quase todos, durante a sua formação inicial. Também quase todos os professores participantes deste estudo consideraram importante a abordagem destes tópicos. No entanto, cerca de 85% destes profissionais revelaram não se sentir confiantes o suficiente para ensinar estes assuntos a crianças pequenas (entre os 6 e os 10 anos) e cometeram erros científicos sobre aspetos anatomo-fisiológicos do corpo humano, na resposta ao questionário apresentado. Todos os professores consideraram que havia falta de materiais didáticos sobre o tema. Estes autores também identificaram práticas sexuais de risco entre estes profissionais, o que pode ter implicações sobre a forma como o tópico poderá ser abordado na sala de aula, uma vez que a educação formal promovida pelas escolas será sempre condicionada pelo conhecimento e crenças dos professores e por normas sociais dominantes e institucionalizadas que, por sua vez, dependem dos mecanismos políticos e legais em vigor. Estes investigadores concluem, assim, que deve ser dada especial atenção à formação inicial e contínua de professores nesta área.

Duffy e colegas (2012) realizaram um trabalho com professores australianos do ensino primário, para perceber porque é que estes docentes estavam a escolher educadores fora da escola para ministrar ES. Verificaram que estes profissionais manifestavam falta de confiança para abordar tópicos considerados sensíveis, como menstruação, sonhos húmidos e relações sexuais. Estes docentes manifestaram necessitar de formação profissional sobre como abordar a ES. Para estas investigadoras, o maior obstáculo à ES é perceber de que modo se pode motivar, envolver e apoiar os professores, de modo a incentivá-los a implementar projetos de ES. As mesmas concluíram que a formação específica parece conduzir à eficácia e sucesso da implementação deste tipo de programas.

De acordo com uma investigação de Ollis (2010) sobre o impacto de dois dias de formação de professores sobre género e diversidade sexual, constatou-se que estas intervenções devem ir além de fornecer recursos para aplicar em sala de aula. Estes programas devem desafiar o conhecimento, valores e atitudes dos docentes, pela implementação de atividades que explorem o modo como estes profissionais se sentem acerca da sexualidade e diversidade, de modo a abrir caminho a intervenções eficazes com

alunos. A autora verificou que a formação foi eficaz na consciencialização dos professores para a necessidade de incluírem as questões da diversidade sexual, de um modo inclusivo, nos seus projetos de ES. Para além de despertar o interesse dos professores para a homofobia, a formação também os capacitou para responder adequadamente dentro e fora da sala de aula. Contudo, teve pouco impacto na sua capacidade para lidar com a homofobia dos outros professores.

Anastácio (2007) refere que é imperativo conhecer as necessidades de formação dos professores, para que a ES se concretize como legislado e os motive em direção à modificação das suas conceções. Segundo um estudo apresentado por esta autora, realizado em Portugal com professores de Primeiro Ciclo do Ensino Básico, as necessidades de formação expressas por estes professores situam-se ao nível da apropriação de conhecimentos científicos sobre o tema, da clarificação dos conteúdos e dos objetivos adequados a cada ano de escolaridade, ao nível da preparação para trabalhar valores, bem como ao nível do saber lidar com situações do quotidiano escolar relacionadas com a curiosidade das crianças e com situações problemáticas das mesmas (abusos sexuais) e da intervenção dos pais na escola.

Num estudo apresentado por Walker e colegas (2003), levado a cabo no Reino Unido com professores das mais diversas áreas do conhecimento, as necessidades de formação expressas por estes profissionais relacionaram-se com os métodos de ensino e os recursos de que podem dispor. Tornou-se evidente que os professores que participaram neste estudo necessitavam de desenvolver competências, no que se refere ao uso de recursos e ideias para ensinar. Estes autores concluíram que a melhoria da qualidade da ES promovida nas escolas só se conseguirá se os professores receberem um “treino em serviço” adequado.

De acordo com Lokanc-Diluzio e colegas (2007) a formação contínua de professores na área da ES é um importante veículo para aumentar o conhecimento, o à vontade e as competências dos profissionais que nunca abordaram este tema com os alunos, bem como para atualizar o conhecimento dos mais experientes. Para estes autores, os programas de formação contínua devem ajudar os professores a obter uma ampla compreensão da sexualidade humana, bem como de vários tópicos relacionados com a saúde sexual; permitir que os docentes desenvolvam sentimentos de confiança e capacidades para ensinar o currículo proposto; fornecer atualizações e recursos apropriados à idade dos alunos; dar informações sobre questões relativas à diversidade sexual; proporcionar aos professores a possibilidade de interagir com outros que implementam projetos de ES; e apresentar métodos de ensino variados para a implementação de atividades de ES.

De acordo com Rahimi e Liston (2011), os professores devem saber como trabalhar no sentido de erradicar a presença de violência e assédio na escola. Um trabalho desenvolvido por estas investigadoras em escolas dos EUA verificou que, geralmente, os agentes educativos, quer sejam professores, coordenadores ou diretores, marginalizam e desrespeitam raparigas caracterizadas por rótulos sexuais adversos como, por exemplo, “vaca”. Para estas autoras, os estereótipos sexuais, de género, raça e classe são os responsáveis pela falta de atenção com que muitos agentes educativos lidam com as questões de assédio sexual entre alunos numa escola. Assim, as escolas continuam a ser um ambiente hostil para as jovens adolescentes e os professores podem trabalhar no sentido de apresentar caminhos positivos para a expressão sexual, enquanto permanecem vigilantes no sentido de acabar com o assédio sexual de que os seus alunos possam ser alvo. Para tal, os professores precisam de conhecer as definições de assédio sexual e de se manterem atentos a tais comportamentos. Estas autoras concluem que a formação de professores deve incluir nos seus programas espaço para este tema, de modo a que os professores aprendam a lidar com a diversidade de alunos e o assédio.

### **2.5.2. Contribuição da formação para a melhoria das práticas docentes e do desempenho dos alunos**

Como verificamos pelas diversas investigações acima apresentadas, a formação contínua sobre sexualidade e ES é essencial na alteração das práticas e na mudança das concepções dos docentes, de modo a estes ganharem capacidade para implementar projetos de ES eficazes. De acordo com Buston e colegas (2002), a formação de professores desempenha um papel essencial no desenvolvimento de abordagens e competências em ES que ajudem estes profissionais a diminuir o desconforto dos alunos, tal como, a manter a disciplina na sala de aula. Como lidar com os comportamentos perturbadores gerados quando se discutem assuntos desta natureza, pode ser uma componente muito útil na formação de professores sobre ES. Aliás, a Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, garante a formação necessária aos professores-coordenadores de educação para a saúde e educação sexual, aos professores responsáveis em cada turma pela educação para a saúde e educação sexual e aos professores que integrem as equipas interdisciplinares de educação para a saúde e educação sexual (Artigo 8.º). Neste contexto, concordamos com Ferreira (2009) ao afirmar que a formação pode servir para combater as resistências dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas. Para Kennedy (2005) a formação

contínua pode estar relacionada com as reformas educativas, equipando os professores das competências adequadas para implementar as reformas decididas por outros, geralmente, pelo Governo. Pode ainda contribuir para informar e promover a crítica das próprias reformas.

Oliveira-Formosinho (2009) distingue formação contínua de desenvolvimento profissional, afirmando que são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade – educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. Assim, a designação de formação contínua analisa essa educação permanente como um processo de ensino/formação, enquanto o desenvolvimento profissional é entendido mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Deste modo, verifica-se que o desenvolvimento profissional não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. Esta autora define desenvolvimento profissional como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p.226).

Oliveira-Formosinho (2009) apresenta, ainda, diferentes perspetivas de desenvolvimento profissional, sendo que, em nosso entender a perspetiva do desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências e a perspetiva do desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão social, são as que melhor se enquadram nos objetivos da formação de professores no âmbito da Educação Sexual (ES). De acordo com a primeira perspetiva apresentada, uma forma de providenciar aos professores oportunidades para ensinar é facilitar-lhe os conhecimentos e competências que farão aumentar a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Vimos anteriormente que mais conhecimentos sobre os temas da sexualidade motivam os professores a desenvolver atividades de ES com os seus alunos (Cohen et al., 2012; Ollis, 2010; Veiga et al., 2006; Westwood e Mullan, 2007). A segunda perspetiva reconhece que o desenvolvimento dos professores é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes desempenham um papel essencial. Verificamos, também anteriormente, que as crenças e valores dos docentes têm implicações no modo como implementam os projetos de ES com os alunos (Ollis, 2010; Schaalma et al., 2004; Veiga et al., 2006; Woo et al., 2011). De acordo com Braga (2001), a importância do estudo das crenças advém do facto de influenciarem as decisões e as ações dos professores, uma vez que estruturam e organizam o seu mundo profissional. Neste sentido, influenciam e

determinam a conduta docente. Quando há conflitos entre crenças e condutas, umas ou outras sofrem adaptações, com vista ao restabelecimento de equilíbrio.

Deste modo, o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação, descrito por Oliveira-Formosinho (2009), é o que nos parece mais adequado para desenvolver competências no âmbito da ES, uma vez que envolve os professores na aquisição de conhecimentos ou de competências através da instrução orientada e focada em grupo, em contextos formais. Uma das modalidades utilizadas é a oficina de formação que, de acordo com Costa e Silva (2000), é uma das que melhor poderá contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emerge de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho. As metodologias utilizadas na formação são escolhidas pelo formador, podendo incluir conferências, demonstrações, dramatização, simulações, trabalhos de grupo, entre outros. Estas são as metodologias ativas, caracterizadas pelos alunos como sendo mais interessantes e memoráveis do que os métodos expositivos, de acordo com o estudo de Forrest e colegas (2002).

Sparks e Loucks-Horsley, citados por Oliveira-Formosinho (2009), defendem que as oficinas de formação têm a capacidade de mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. No entanto, são necessárias atividades de prolongamento depois da formação, uma vez que se têm revelado muito importantes para a transferência dos conhecimentos e competências adquiridos para dentro da sala de aula. Esses prolongamentos podem tomar a forma de observação de aulas pelos pares ou apoio profissional mútuo.

## **2.6. Desenvolver competências para a tomada de decisões sobre sexualidade**

Uma ES eficaz pode equipar os jovens com informação cientificamente correta, apropriada à idade e culturalmente relevante. Inclui oportunidades estruturadas para os jovens explorarem as suas atitudes e valores, e praticarem a tomada de decisão, bem como outras competências de vida, que irão necessitar para fazerem escolhas informadas sobre a sua vida sexual (UNESCO, 2009). De acordo com Vaz (1996), no sentido de se aumentar a eficácia dos programas de ES, sobretudo no âmbito da prevenção de situações problemáticas ou perigosas, é necessário que os programas não sejam centrados, essencialmente, em aspetos informativos, mas que tenham também uma vertente de treino

de competências, nomeadamente as capacidades de autocontrolo, a assertividade e o desejo e necessidade de alterar determinados comportamentos não desejados, tais como ter comportamentos sexuais quando não se deseja tê-los, ou ter comportamentos de risco face à possibilidade de uma gravidez indesejada ou de contágio de uma IST.

Segundo o modelo de desenvolvimento social a ES é vista, de acordo com Vaz (1996), como um processo contínuo e, portanto, encarada como uma componente presente em todo o percurso escolar, quer na vertente inter e transdisciplinar, quer em espaços específicos de abordagem. Além disso, a ES não se trata somente de informar e, muito menos, de convencer ou ditar normas de conduta, mas sim de promover o debate e a escolha crítica. A flexibilidade de conteúdos e a promoção da autonomia individual são características essenciais no plano metodológico, que implicam partir do sentido, vivido e conhecido dos alunos e o treino de algumas competências específicas.

Algumas competências a desenvolver podem ser as competências sociais, como por exemplo a assertividade, que de acordo com Lopes e colegas (2006), envolvem a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de preparar respostas de forma a desenvolver interações positivas. Assim, para estes autores, é fundamental identificar o tipo particular de défice de competências sociais para determinar a intervenção que melhor se adequa à situação. Outro aspeto importante para o sucesso e generalização da intervenção, a longo prazo, é o grau em que os jovens consideram aceitáveis quer a intervenção, quer as mudanças, no comportamento dela resultante. Quanto mais aceitável for a intervenção, mais provável será que os jovens aprendam a usar a competência e que esta seja generalizada e usada a longo prazo. Parece-nos que se esta intervenção decorrer no âmbito da promoção da saúde sexual o resultado poderá prolongar-se no tempo e contribuir para a manutenção de estilos de vida saudáveis ao longo da vida.

Fine e McClelland (2006) são da opinião de que as competências para os jovens expressarem capacidades políticas e relativas à sexualidade são aquelas que os jovens têm mesmo de desenvolver para que consigam fazer análises críticas, ter conversas sinceras, procurar ajuda, negociar riscos e perseguir o prazer. Ter competência apenas para dizer “não”, não ajuda os jovens a tomar decisões difíceis. Simplesmente passa a tomada de decisão de si próprios para outros mais poderosos como, o Estado, os *media*, a publicidade, os parceiros, os abusadores ou predadores.

De acordo com Duncan e colegas (2007) os adolescentes são muitas vezes vistos como potenciais vítimas do ambiente que os envolve. No entanto, eles também têm competências, talentos, família, pares e outros recursos que os podem ajudar a lidar com os

riscos que os rodeiam. Para estes autores, a ineficácia de alguns programas de prevenção de riscos e a crescente tomada de consciência dos recursos disponíveis para os adolescentes, requerem a exploração de dois conceitos relacionados: resiliência e desenvolvimento positivo dos jovens.

### **2.6.1. A resiliência**

O conceito da resiliência surgiu, de acordo com Duncan e colegas (2007), da observação de que muitas crianças e jovens se transformam em adultos de sucesso, apesar de ameaças graves ao seu desenvolvimento. É, assim, necessário identificar e promover os fatores de proteção que permitem a alguns indivíduos prevalecer sobre as ameaças ao seu desenvolvimento e bem-estar.

Jardim e Pereira (2006) também consideram que ao longo do processo de desenvolvimento do ser humano, existem algumas competências transversais que, uma vez ativadas, conduzem a pessoa para níveis elevados de saúde e bem-estar. Uma dessas competências é a da resiliência que, de acordo com os autores, consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades. Ativar a resiliência é um modo de garantir a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Kitano e Lewis (2005), as crianças resilientes tendem a ser mais sociáveis e assertivas, são queridas pelos pares e adultos, apresentam boas capacidades de comunicação e de resolução de problemas. Perante adversidades utilizam uma diversidade de estratégias para lidar com o assunto e procuram o apoio de professores e pares. Os adolescentes e adultos resilientes possuem grande capacidade de controlo, um auto-conceito positivo, grande maturidade social, empatia, sentido de responsabilidade e independência.

### **2.6.2. A autoestima**

Uma outra competência capaz de conduzir à mudança positiva é, segundo Jardim e Pereira (2006), a autoestima. Esta competência consiste na capacidade de se conseguir fazer uma avaliação valorativa e afetiva positiva de si mesmo, em termos de acontecimentos passados, capacidades atuais e perspetivas de futuro. Este conceito tem, para os autores, um papel relevante no funcionamento saudável da pessoa. Um bom nível de autoestima está positivamente correlacionado com um estado de bem-estar psicológico e de integração social. De acordo com Ribeiro (2006), no contexto da sexualidade, a



autoestima está diretamente relacionada com a tomada de consciência da existência de comportamentos de risco que poderão ser ou não adotados. Para esta autora ter uma autoestima adequada representa uma menor probabilidade de ter comportamentos de risco, ter uma melhor capacidade de comunicação, confiar nos outros e ter relacionamentos mais duradouros e satisfatórios. Pelo contrário, uma baixa autoestima pode conduzir a sentimentos de vazio, e de desesperança em relação ao futuro e, por consequência, uma maior disponibilidade dos jovens para se envolverem em atividades de risco.

Um estudo realizado por Larson e colegas (2012) com jovens neozelandeses para determinar a relação entre a satisfação com o corpo e comportamentos sexuais, permitiu a estas investigadoras concluir que, entre as raparigas, a satisfação com o corpo estava associada ao uso regular de contraceção e discussão acerca da prevenção de IST's com os parceiros. Tentativas de perda de peso, ou seja, baixo nível de satisfação com o corpo, estavam relacionadas com um aumento da atividade sexual. Em relação aos rapazes, verificaram que as tentativas de perda de peso estavam associadas ao uso irregular de contraceção. Assim, os educadores para a sexualidade devem estar atentos ao facto de que baixos níveis de satisfação com o corpo podem afetar a tomada de decisões sobre sexualidade.

De acordo com Wight (2008), muitos educadores consideram que um dos objetivos centrais dos programas de educação para a saúde é aumentar a autoestima. Existem três ideias implícitas nesta abordagem: a autoestima é importante para fomentar a ideia de que a vida tem um propósito e que é possível controlá-la; as pessoas com boa autoestima fazem escolhas positivas, no sentido de uma vida saudável; e as pessoas com boa autoestima também têm autoconfiança para resistir à pressão dos pares para adotar estilos de vida pouco saudáveis. De modo a desenvolverem a autoestima dos jovens, os educadores seguem um conjunto de princípios inter-relacionados: reconhecer a experiência dos alunos e ajudá-los a construir sobre elas; criar um ambiente no qual os jovens são ouvidos, as suas contribuições são apreciadas e o seu direito a expressar opiniões é respeitado; utilizar atividades que ajudam os jovens a identificar e reconhecer os seus pontos fortes; reconhecer talentos individuais que podem beneficiar o grupo e utilizar atividades estruturadas para ajudar os alunos a tornarem-se cada vez mais auto-dirigidos e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

### **2.6.3. A assertividade**

Uma outra competência que importa desenvolver é a assertividade, de certa forma relacionada com a autoestima, uma vez que parece ter resultados positivos na promoção da saúde sexual e reprodutiva (Buston e Wight, 2002; Ferguson et al., 2008; Vaz, 1996).

De acordo com Jardim e Pereira (2006), a assertividade é a capacidade de se autoafirmar na interação social, expressar adequadamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações, defender os próprios direitos sem desrespeitar os dos outros e solicitar mudanças de comportamentos indesejados. Para estes autores, ser assertivo na interação com os outros pode trazer vários benefícios, nomeadamente, afirmar a autonomia pessoal, sentir-se bem, tornar as relações sociais gratificantes, considerar-se e ser considerado competente na sua atividade. Muitas vezes, a falta de assertividade é originada pelo medo da perda como, por exemplo, perder o amor do outro ou ser excluído. Esse medo está diretamente relacionado com o grau de autoestima. Quem não valoriza a sua dignidade e as suas competências, tem maiores dificuldades em enfrentar situações problemáticas e desenvolve mecanismos de defesa como, por exemplo, fugir dos problemas.

Um estudo de Kennet e colegas (2012) com jovens canadianas permitiu-lhes concluir que as que apresentavam uma maior capacidade de autocontrolo sexual tinham menos razões para consentir relações sexuais não desejadas. Estas mulheres também referiam que falaram muitas vezes com os pais ou na escola sobre avanços sexuais não desejados, sentiam-se menos pressionadas para perseguir as imagens mediáticas de beleza e avaliavam a sua aparência de modo positivo.

Considerando o quadro teórico apresentado, parece-nos que atuar sobre as competências de resiliência, autoestima e assertividade e procurar desenvolvê-las nos alunos, será uma forma de melhorar a sua comunicação, a sua capacidade de ultrapassar adversidades e aumentar a satisfação consigo próprio, com o objetivo de promover a saúde, como conceito holístico proposto pela OMS.

## 2.7. Concepções de professores e alunos sobre sexualidade e educação sexual

De acordo com Duit e Treagust (2003) a pesquisa sobre concepções de professores e alunos e o papel que estas desempenham no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se, nos últimos trinta anos, numa das áreas de investigação mais importantes em Ciências da Educação.

Para Clément (2004) analisar as concepções dos vários atores da comunidade educativa numa perspetiva construtivista, implica considerar as concepções iniciais daqueles a quem se dirige uma mensagem científica, no sentido de compreender as suas dificuldades em apreender novos conceitos e de contribuir para a mudança concetual após a aprendizagem. No entanto, este autor entende as concepções num sentido mais lato, referindo que estas incluem as motivações dos sujeitos perante uma questão científica, uma vez que a dimensão afetiva é essencial às aprendizagens. Clément (2004; 2006) refere, ainda, que as concepções devem ser analisadas como resultantes da interação entre três polos - KVP. O polo K representa os conhecimentos científicos, o polo V refere-se aos sistemas de valores e o polo P às práticas. O modelo KVP, de acordo com este autor, foi construído para analisar as concepções não só de alunos, mas também de investigadores, de professores e de outros atores do sistema educativo. Clément (2010) explica que o polo P se refere às práticas não só profissionais dos indivíduos cujas concepções estamos a analisar, mas também às suas práticas de cidadania e sociais. No entanto, as práticas sociais são, como refere o autor, sustentadas por valores. Em qualquer prática, os indivíduos fazem escolhas que refletem o seu sistema de valores, que Clément (2010) define como “aquilo que fundamenta o julgamento” (p.10).

No entanto, para Clément (2006), as concepções não se podem reduzir às interações KVP, uma vez que fatores emocionais ou afetivos também devem ser considerados. Como tal, a mudança concetual parece ser difícil quando o conhecimento científico está fortemente relacionado com valores ou práticas sociais, como é o caso da sexualidade. Assim, para este autor, compreender as interações KVP pode ser um primeiro passo na definição de estratégias apropriadas para promover a mudança concetual durante o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.7.1. Concepções de professores sobre sexualidade e educação sexual**

Segundo Khzami e colegas (2008) compreender as concepções individuais dos professores, as suas origens e a articulação com as suas representações é um passo indispensável a considerar na sua formação, bem como na definição dos *curricula* dos alunos.

Iyer e Aggleton (2012) referem que as atitudes, as crenças e, muitas vezes, as superstições dos professores, no que se relaciona com a vida sexual dos jovens, afetam o conteúdo e a natureza da Educação Sexual em meio escolar. Assim, na opinião destes autores, em vez de se encarar os professores como fontes de informação neutras, as suas atitudes e crenças devem ser tidas em conta no desenvolvimento de programas de ES em meio escolar.

Berger e colegas (2008) analisaram as representações sociais, as concepções individuais e as práticas de professores de doze países da Europa, África e Médio Oriente, com o objetivo de perceber se os valores pessoais dos professores influenciavam as suas concepções sobre Educação Sexual (ES). Os autores concluíram que as concepções, quer de professores quer de futuros professores, acerca da ES não são homogêneas e que a cultura tem um efeito real nestas. As representações sociais locais revelaram-se, assim, determinantes nas concepções dos professores sobre esta área. Berger e colegas (2008) verificaram que os professores de países da Europa Ocidental manifestavam concepções diferentes dos professores de países não-europeus. Além disso, concluíram que os professores dos países do Sul da Europa apresentavam concepções baseadas na desigualdade de direitos entre homens e mulheres, bem como de homossexuais. Também apresentavam concepções conservadoras sobre o aborto, o sexo protegido e a Educação Sexual (ES). Os professores destes países também não concordavam que a ES se deve iniciar antes dos 15 anos. Pelo contrário, os professores de países da Europa Ocidental apresentam uma visão menos conservadora e mais aberta sobre estes tópicos.

Estes autores também verificaram que as convicções religiosas dos professores eram um fator determinante na estruturação das suas concepções. Assim, os professores agnósticos e ateus eram aqueles que mais concordavam com a ideia do aborto ser aceitável em qualquer momento e com a ideia de não haver qualquer razão biológica para a existência de desigualdades entre homens e mulheres. Para estes professores, o sexo protegido é o comportamento mais relevante a ser ensinado nas aulas de ES. No polo de opiniões opostas encontravam-se os muçulmanos.

Berger e colegas (2008) também demonstraram que a formação dos professores desempenha um papel muito relevante na determinação das suas conceções sobre sexualidade e ES. Deste modo, quanto mais formação tem um professor, mais compreende a importância da Educação para a Saúde e da Educação Sexual e mais as suas conceções estão de acordo com os indicadores ligados à promoção da saúde sexual em todas as suas vertentes (biológica, social, psicológica e afetiva).

Khzami e colegas (2008), num estudo sobre os determinantes das conceções de professores de quatro países mediterrânicos sobre a ES, verificaram que os professores de primeiro ciclo eram mais desfavoráveis à ES em meio escolar do que os professores de alunos mais velhos e consideravam que essa responsabilidade era dos professores de biologia ou de profissionais de saúde. Os professores do ensino secundário eram mais favoráveis à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Ramiro e Matos (2008), a partir de um estudo com 371 professores portugueses, concluíram que, no geral, estes eram favoráveis à ES em meio escolar, tendo os professores homens, uma atitude menos positiva do que as mulheres em relação a este tema. Verificaram, tal como Berger e colegas (2008), que os professores com formação manifestavam uma atitude mais positiva perante a ES. Os docentes questionados pelas autoras também preferiam que os diferentes temas de ES fossem introduzidos mais tarde, uma vez que “imagem corporal” foi o único tópico que consideravam que devia ser introduzido no primeiro ciclo. O tópico “abstinência” foi considerado como um dos tópicos a excluir da ES em Portugal por um número elevado de professores. As autoras explicam este facto como resultante de uma especificidade cultural portuguesa, uma vez que a tolerância é uma das características da cultura portuguesa. Daí, nunca ter sido defendido no nosso país a promoção de um qualquer comportamento sexual, mas sim de escolhas individuais, conscientes e livres.

Sinkinson (2009) realizou um estudo na Nova Zelândia, ao longo de três anos, com futuros professores. Verificou que, ao longo dos três anos de formação, os futuros professores adquiriam uma visão da ES mais abrangente e inclusiva. Assim, no final do curso, os professores encaravam a sexualidade como um aspeto vital da pessoa como um todo, ao invés de ser guiada por regras de bom comportamento e por resultados negativos de escolhas insensatas. Apesar de temas como a proteção sexual e as mudanças na puberdade continuarem a ser vistos como prioritários, a autora concluiu que ao longo dos três anos de formação os participantes no estudo passaram a perceber a sexualidade como uma qualidade humana integral e interconectada. No entanto, no final do estudo, apenas

alguns participantes eram capazes de discutir as influências sociais e culturais na definição de sexualidade e nos papéis de gênero. Os participantes também mudaram as suas concepções no que se refere à idade apropriada para se iniciar a ES. No início do estudo consideravam que a ES era adequada para alunos a partir dos onze anos. Passados três anos sobre o início do estudo, os futuros professores acreditavam que a ES deveria ser introduzida muito mais precocemente, ao nível da educação infantil, mas de um modo adequado à idade dos alunos.

### **2.7.2. Concepções de alunos sobre sexualidade e educação sexual**

Duit e Treagust (2003) referem haver evidências de que os alunos não chegam à escola sem pré-conhecimentos ou crenças sobre os fenómenos e os conceitos que vão ser transmitidos pelos professores. Os alunos já apresentam concepções bastante enraizadas que não estão em sintonia com as perspetivas científicas e, muitas vezes, estão mesmo em contradição com estas.

Para Berger e colegas (2008) ter em conta as representações dos alunos é uma etapa fundamental do processo de aprendizagem. Assim, os autores assumem que os alunos constroem o seu conhecimento a partir das próprias experiências diárias. Segundo estes autores, os alunos aprendem através das suas representações mentais, que dependem das suas experiências sociais e biológicas, bem como da sua motivação individual.

Também Menino e Correia (2001) defendem que essas concepções são verdadeiras construções mentais acerca do mundo, baseadas nas experiências do dia a dia dos alunos, sendo assim influenciadas pela sua linguagem, cultura e interação com os outros. Um estudo realizado por estes autores com 21 alunos do 6.º ano de escolaridade sobre concepções acerca do sistema reprodutor humano e reprodução, permitiu-lhes concluir que as raparigas possuem concepções mais próximas das científicas do que os rapazes. As concepções alternativas dos alunos entrevistados pelos autores resultam de construções mentais intuitivas, alicerçadas no que é diretamente observável. Assim, a maioria destes alunos não era capaz de distinguir reprodução de ato sexual; entendia o sistema reprodutor como uma máquina com a função de fabricar um novo ser; apresentava dificuldades em distinguir os conceitos de espermatozoide e esperma; atribuía papéis assimétricos aos progenitores, tendo o pai um papel central e ativo em que dá algo à mãe, aparecendo esta com a função de proteger e proporcionar condições para o crescimento e desenvolvimento daquilo que o homem lhe dá.

Halstead e Waite (2001) realizaram vários *focus groups* com 35 alunos, entre os 9 e os 10 anos, de duas escolas primárias em Inglaterra, com o objetivo de perceber o desenvolvimento de atitudes e valores perante a sexualidade, tendo encontrado várias diferenças de género nas respostas dos alunos. Os autores verificaram que quer rapazes, quer raparigas demonstravam grande interesse em discutir assuntos relacionados com a sexualidade, vontade de falar sobre o seu conhecimento e de saber mais, bem como altos níveis de autoconsciência. No entanto, diferiam bastante no modo como abordavam os assuntos, sobre os temas acerca dos quais mais se interessavam e no desenvolvimento das suas atitudes e valores perante a sexualidade.

Os rapazes demonstraram possuir informação menos precisa do que as raparigas. A sua atitude era, frequentemente, mais irreverente, chegando mesmo a apresentar uma linguagem rude. Este grupo de alunos estava mais interessado do que as raparigas na mecânica das relações sexuais e do nascimento, na contraceção e no aborto. Embora em tom de brincadeira, os rapazes tendiam a relacionar sexo e violência e, apesar de apresentarem uma postura muito masculina, era evidente a falta de confiança nas suas relações com as raparigas.

Halstead e Waite (2001) verificaram que as raparigas refletiam mais nas suas respostas, dando a impressão de pensarem mais cuidadosamente no seu futuro, nas suas expectativas sobre relacionamentos e na importância da família. As raparigas salientavam a necessidade de honestidade e lealdade nos relacionamentos e estavam mais cientes do que os rapazes dos perigos do álcool e outras drogas. Manifestavam interesse em saber mais sobre a maternidade, havendo muitas que já tinham planeado o número de filhos que queriam e quando os queriam ter. Tinham curiosidade sobre as relações sexuais, mas estavam conscientes das dificuldades colocadas pela gravidez adolescente e, por vezes, manifestavam-se impotentes perante pais dominantes e rapazes nos quais não podiam confiar.

Um estudo conduzido por Gańczak e colegas (2005) com 761 adolescentes polacos, com uma idade média de 17 anos, para compreender as suas atitudes e crenças sobre VIH-SIDA e relacionamentos sexuais, concluiu que a grande maioria dos jovens sentia que necessitava de mais informação sobre este tema. Um número restrito de adolescentes, e mais raparigas do que rapazes, referiu que os jovens se deviam abster de ter relações sexuais por causa do VIH. Apenas metade dos alunos, e novamente mais raparigas do que rapazes, considerou que “sexo sem amor não é satisfatório”. Um terço dos alunos questionados referiu que pretendia ter apenas um parceiro para o resto da vida. As autoras

também verificaram que a maioria dos estudantes dizia-se capaz de conversar com o/a seu/sua parceiro/a sobre as suas experiências sexuais, antes de terem relações sexuais. Cerca de metade dos alunos consideravam a homossexualidade aceitável. No entanto, as raparigas consideravam mais do que os rapazes não existir qualquer problema com a homossexualidade.

Vilar e colegas (2009) recolheram 2621 questionários aplicados a alunos do 10.º e 12.º ano de escolaridade para compreender o nível de educação sexual dos jovens portugueses escolarizados e o papel da escola e dos professores neste processo. Verificaram que os jovens manifestavam mais facilidade em falar com a mãe acerca da sexualidade. Além disso, concluíram que a facilidade com que falavam sobre sexualidade variava em função do género, sendo sobretudo evidente no caso das raparigas, visto que a facilidade com que abordavam estes assuntos variava na proporção direta quando o interlocutor era a mãe e na proporção inversa quando o interlocutor era o pai. Os autores verificaram também que relativamente a questões sobre conhecimentos acerca de diversos temas de sexualidade - puberdade e adolescência, sexualidade humana, contraceção e infeções sexualmente transmissíveis - as raparigas, geralmente, acertavam mais nas respostas do que os rapazes.

Cerca de 43% das raparigas e 39% dos rapazes deste estudo afirmaram já ter tido relações sexuais e, na sua maioria, afirmaram não se terem sentido pressionados para tal. Os que ainda não tinham iniciado atividade sexual justificaram esse facto por ainda não terem encontrado o “parceiro” ou “parceira” ideal ou porque não tinha surgido a oportunidade. Vilar e colegas (2009) também verificaram que para os rapazes o tempo médio entre o início de um relacionamento e a data em que tinham relações sexuais era, em média, menor do que para as raparigas.

Os autores concluíram assim que os jovens que iniciam as relações sexuais mais tardiamente têm melhores conhecimentos de temas da sexualidade, do mesmo modo que melhores níveis de educação sexual tendem a estar associados positivamente a alguns comportamentos preventivos e a uma maior capacidade de pedir ajuda, quando necessário.



# **Capítulo 3**

## **Metodologia**



### **3.1. Questões de investigação e operacionalização de conceitos**

Tendo como referência o enquadramento teórico anteriormente apresentado, procuramos, por meio da implementação de um projeto de investigação-ação, averiguar as necessidades de professores e alunos do ensino básico sobre este tema e, a partir destas, desenvolver competências para a vivência de uma sexualidade saudável por parte dos alunos. Relativamente aos professores, pretendemos que sejam capazes de compreender as necessidades de Educação Sexual dos seus alunos, bem como de reconhecerem e modificarem as suas conceções, munindo-se de ferramentas que os tornem aptos a desenvolver programas e a realizarem ações de educação sexual na sala de aula, de acordo com o legislado.

Para alcançar estes propósitos procedemos à formulação das questões de investigação, bem como à operacionalização dos conceitos que guiarão esta investigação.

#### **3.1.1. Formulação de questões de investigação**

De acordo com Bryman (2007), as questões de investigação desempenham, para muitos investigadores, um importante papel como eixo do processo de pesquisa. A formulação de questões de investigação é encarada como o primeiro passo na orientação de uma investigação. Permitem ao investigador fazer a ligação entre a revisão da literatura e o tipo de dados a recolher. Assim, as questões de investigação determinam o desenho de investigação.

Para Agee (2009), boas questões de investigação não conduzem necessariamente a bons trabalhos de investigação. No entanto, questões mal formuladas vão criar problemas que afetam todas as fases subsequentes da pesquisa.

O tipo de paradigma que enquadra uma investigação influencia o tipo de questões de investigação, hipóteses ou objetivos formulados. De acordo com Creswell (2009), num estudo qualitativo os investigadores necessitam de formular questões de investigação e não objetivos ou hipóteses. Este tipo de questão pode assumir duas formas: uma questão central e várias sub-questões associadas. A questão central é ampla e permite uma exploração do fenómeno ou conceitos em estudo. Em estudos quantitativos os investigadores utilizam questões de investigação quantitativas e hipóteses, e por vezes objetivos, para moldar e especificar o propósito da investigação. Este tipo de questões procura descobrir relações entre as variáveis, sendo as hipóteses previsões do investigador sobre as relações que

espera obter entre as variáveis. Segundo este autor, de modo a eliminar a redundância, o investigador deve optar por formular questões de investigação quantitativas ou hipóteses. Essa decisão deve ser tomada com base na tradição, nas recomendações de um orientador de estudos, num comité universitário ou em pesquisas anteriores que tenham revelado bons resultados.

No entanto, alguns investigadores optam pela utilização de abordagens plurais nos seus estudos de investigação, recorrendo quer ao paradigma quantitativo quer ao qualitativo. Assim, de acordo com Creswell (2009), métodos mistos de pesquisa requerem questões de métodos mistos. Este tipo de questões pode ser elaborado para realçar os procedimentos ou o conteúdo do estudo. Existem, para este autor, vários modelos para elaborar questões de métodos mistos: escrever apenas questões qualitativas e quantitativas/hipóteses; escrever questões qualitativas e quantitativas/hipóteses seguidas de uma questão de métodos mistos ou escrever apenas uma questão de métodos mistos.

Tendo presentes estas considerações e as indicações da orientadora da investigação, optamos pela elaboração de questões de investigação e não de hipóteses. Além disso, decidiu-se pela utilização de abordagens metodológicas plurais e, como tal, formularam-se questões de métodos mistos, optando pela elaboração de questões de investigação qualitativas e quantitativas. Na elaboração das questões de investigação tivemos o cuidado de seguir as recomendações de Creswell (2009): elaborar uma ou duas questões centrais seguidas de, no máximo, cinco a sete sub-questões; iniciar as questões de investigação qualitativas com as palavras “que” ou “como”, para transmitir a ideia de um projeto aberto e emergente; elaborar questões abertas sem referências a literatura ou teoria; especificar os participantes e o local de investigação.

Também Farber (2006) é da opinião que as questões de investigação devem ser abertas, para permitir ao investigador manter uma mente aberta. Estas questões, ao mesmo tempo que guiam a investigação, permitem que as sub-questões abram caminho a perguntas emergentes. Para Agee (2009), durante o processo de investigação, o investigador necessita de encarar as questões como uma ferramenta para a descoberta, mas também como uma ferramenta de clarificação e focalização da pesquisa. As boas questões de investigação são dinâmicas e multidimensionais, funcionando como lentes que capturam as vidas, experiências e perspetivas dos participantes.

Assim, formulou-se a seguinte questão central de investigação: *Como está a ser trabalhada a educação sexual nas escolas do concelho do Porto?*

A partir desta questão de investigação definiram-se as seguintes sub-questões de investigação: *Que dificuldades e/ou resistências enfrentam os professores que procuram implementar projetos de ES nas suas escolas, tal como definidos pela Lei n.º 60/2009 e pela Portaria n.º 196-A/2010?* (questão qualitativa); *Quais as necessidades manifestadas pelos alunos portugueses relativamente à sua educação para a sexualidade?* (questão qualitativa) e *Será que um plano de desenvolvimento de competências modifica as conceções dos professores e dos alunos sobre sexualidade e educação sexual?* (questão quantitativa, uma vez que apresenta relações entre variáveis – participar num plano de desenvolvimento de competências e conceções sobre sexualidade e educação sexual).

Também decidimos sistematizar os seguintes objetivos gerais, de modo a responder às questões de investigação acima formuladas:

- Identificar as dificuldades e/ou resistências sentidas pelos professores do ensino básico na implementação de projetos de ES;
- Identificar as necessidades dos alunos do ensino básico no que se refere à sua educação para a sexualidade;
- Modificar conceções de professores e de alunos acerca da ES e de sexualidade por meio da investigação-ação.

### **3.1.2. Operacionalização dos conceitos de sexualidade, saúde sexual e educação sexual**

À elaboração dos conceitos chama-se concetualização. Esta fase constitui uma das dimensões principais da construção de um modelo de análise. A concetualização é, segundo Quivy e Campenhoudt (2003), mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstrata que propõe dar conta do real. Deste modo, não contém todos os aspetos da realidade em questão, exprimindo apenas o essencial dessa realidade.

Construir um conceito consiste em, primeiro, determinar as dimensões que o constituem e, em seguida, definir os indicadores segundo os quais essas dimensões serão medidas (operacionalização dos conceitos). Os indicadores são, na definição de Quivy e Campenhoudt (2003), manifestações, objetivamente observáveis e mensuráveis, das dimensões do conceito.

Considerando as reflexões anteriores e tendo em conta as questões de investigação e os objetivos acima descritos, será necessário definir e operacionalizar os conceitos de sexualidade, saúde sexual e educação sexual.

Partindo dos conceitos já definidos no capítulo 1 passa-se agora a apresentar a sua operacionalização para efeitos deste estudo. Assim, elaborou-se a tabela 1, que apresenta a operacionalização do conceito de sexualidade que será tido em consideração durante o decorrer desta investigação.

Tabela 1 – Operacionalização do conceito de sexualidade

Conceito	Dimensões	Indicadores
Sexualidade	Biológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo masculino/feminino</li> <li>• Morfologia/fisiologia do sistema reprodutor</li> <li>• Relações sexuais</li> <li>• Resposta sexual</li> <li>• Reprodução</li> <li>• Contraceção</li> <li>• Crescimento</li> </ul>
	Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudes</li> <li>• Sentimentos</li> <li>• Emoções</li> <li>• Crenças</li> <li>• Opiniões</li> <li>• Valores</li> </ul>
	Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casamento</li> <li>• Namoro</li> <li>• Relações interpessoais</li> </ul>

O conceito de saúde sexual foi operacionalizado de acordo com as dimensões e os indicadores observados na tabela 2, partindo dos conceitos já definidos no capítulo 1.

Tabela 2 – Operacionalização do conceito de saúde sexual

Conceito	Dimensões	Indicadores
Saúde sexual	Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos cientificamente aceites sobre métodos contraceptivos</li> <li>• Conhecimentos cientificamente aceites sobre IST' s</li> <li>• Conhecimento dos serviços de saúde disponíveis</li> <li>• Higiene</li> <li>• Gravidez na adolescência</li> </ul>
	Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Resiliência</li> </ul>
	Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assertividade</li> <li>• Relacionamento entre pares</li> <li>• Perceção de acesso aos serviços de saúde</li> <li>• Violência de género</li> </ul>

Promover a saúde sexual e reprodutiva dos jovens, incluindo a implementação da educação sexual em meio escolar, é uma estratégia chave para atingir os objetivos de desenvolvimento do milénio, nomeadamente, alcançar a igualdade de género, reduzir a

mortalidade materna e alcançar acesso universal à saúde reprodutiva e combater a infeção por VIH (UNESCO, 2009). Assim, e partindo dos conceitos já definidos no capítulo 1 apresentamos, na tabela 3, a operacionalização do conceito de educação sexual aplicado nesta investigação.

Tabela 3 – Operacionalização do conceito de educação sexual

Conceito	Dimensões	Indicadores
Educação sexual	Biológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a morfologia e fisiologia do sistema reprodutor</li> <li>• Conhecer os métodos contraceptivos</li> <li>• Conhecer as IST's</li> <li>• Conhecer as diferentes fases da gravidez</li> </ul>
	Psico-afetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a autoestima</li> <li>• Conhecer emoções e sentimentos</li> <li>• Explorar atitudes e valores</li> <li>• Aceitar a sua identidade sexual e a dos outros</li> <li>• Aceitar diferentes comportamentos e orientações sexuais</li> </ul>
	Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências sociais e de comunicação</li> <li>• Tomar decisões responsáveis</li> <li>• Diminuir comportamentos de risco</li> </ul>

## 3.2. Apresentação e justificação da metodologia escolhida

### 3.2.1. Caracterização do objeto empírico

O agrupamento de escolas onde decorreu esta investigação é recente e constituído por um jardim de infância, uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma escola de 2.º e 3.º CEB e uma escola Secundária. Apresenta uma oferta formativa variada, englobando o ensino regular, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais. Durante o tempo em que esta investigação decorreu tinha cerca de 1500 alunos inscritos, dos quais 500 frequentavam os 2.º e 3.º CEB do ensino regular.

Este agrupamento de escolas localiza-se na cidade do Porto, numa área central de forte tráfego, mas servida por uma rede de transportes públicos que permitem uma razoável acessibilidade. Nesta zona existem vários estabelecimentos de ensino e de saúde, associações culturais, desportivas e recreativas, estruturas religiosas e de interesse cultural.

De acordo com os projetos educativos das escolas que formam o agrupamento, as características da população que habita esta zona refletem o seu processo de desenvolvimento, constatando-se a existência de uma população fortemente enraizada e outra de fixação mais recente, devido às constantes transformações que se têm vindo a operar nesta área urbana. De facto, têm-se verificado grandes alterações no domínio da atividade económica e ocupação de espaços como, por exemplo, a deslocalização e encerramento de unidades industriais, o desenvolvimento do comércio tradicional e

existência de uma grande superfície comercial nas imediações do agrupamento. Surgiram também empreendimentos habitacionais de luxo que ainda coexistem com habitações degradadas e bairros sociais. No que diz respeito ao setor económico da freguesia, constata-se que a maioria das empresas se situa na área do comércio e dos serviços, em particular serviços prestados às empresas e de intermediação financeira.

Devido à forte implementação do setor terciário, nesta área, tem-se assistido a um acentuado decréscimo na população residente, existindo, no entanto, um nível elevado de população flutuante. A área de influência do agrupamento ultrapassa os limites da freguesia onde está inserido, visto que uma grande parte dos alunos que o frequenta é proveniente de outras freguesias do concelho do Porto, ou mesmo de fora dos limites deste concelho.

### **3.2.2. Investigação-ação**

Consideramos que a metodologia de investigação-ação é a que melhor se adequa às características deste projeto, uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), é mais adequada do que a investigação tradicional quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas. De igual modo, para Cohen e Manion (1994), a investigação-ação foca-se num problema específico, que ocorre num cenário específico. Assim, a ênfase não é tanto obter um conhecimento científico generalizável, mas sim um conhecimento preciso de uma situação e propósito particulares, o que está de acordo com os objetivos deste projeto de investigação. Já Elliott (1991) refere que o propósito fundamental da investigação-ação é melhorar a prática mais do que produzir conhecimento. Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. É, assim, um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.

Além disso, este estilo de investigação torna-se, na opinião de Máximo-Esteves (2008), mais apelativo e motivador, uma vez que coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, conduzindo a um aumento significativo na qualidade e eficácia da prática desenvolvida. Benavente e colegas (1990) referem que esta é uma metodologia que permite articular investigação e intervenção, elaborar novos conceitos, novas questões, novas vias de trabalho que surgem da praxis e produzir novos conhecimentos que vão enriquecer as práticas escolares e pedagógicas.

Uma vez que se pretende utilizar a metodologia da investigação-ação importa conhecer as suas características que, de acordo com Cohen e Manion (1994) são as



seguintes: é uma metodologia situacional, uma vez que se preocupa com o diagnóstico de um problema num contexto específico e procura resolvê-lo dentro desse contexto; é colaborativa, pois as equipas de investigadores e os participantes na investigação trabalham juntos no projeto; é participativa porque os membros da equipa participam direta ou indiretamente na implementação da investigação; e, finalmente, é auto-avaliativa uma vez que se avaliam constantemente as modificações ocorridas, sendo o seu derradeiro objetivo a melhoria das práticas.

Para Cohen e Manion (1994) a principal justificação para a utilização da metodologia da investigação-ação no contexto escolar é, precisamente, a melhoria da prática. No entanto, é preciso ter sempre presente que esta só é possível se os professores forem capazes de mudar as suas atitudes e comportamentos, pois, como referem Carr e Kemmis (1988), na investigação-ação os participantes monitorizam as suas próprias práticas educacionais com o objetivo de desenvolverem os seus juízos práticos como indivíduos, o que os autores denominam por auto-reflexão. Também para Elliott (1991) a melhoria da prática envolve, necessariamente, um processo contínuo de reflexão por parte dos participantes. Além disso, é essencial que os participantes sintam necessidade de mudar e inovar. Esta necessidade é uma pré-condição da investigação-ação.

Os objetivos da utilização da metodologia da investigação-ação nas escolas e na sala de aula, descritos por Cohen e Manion (1994), vão ao encontro dos objetivos que se pretendem alcançar com esta investigação. Assim, esta metodologia apresenta-se como um meio para remediar problemas diagnosticados em situações específicas ou para melhorar, de alguma forma, um dado conjunto de circunstâncias. No caso concreto deste projeto, pretende-se perceber quais as dificuldades dos professores na implementação da educação sexual nas suas escolas. Além disso, esta metodologia é um meio de “treino em serviço”, pois procura equipar os professores com novas competências e métodos capazes de refinar o seu poder analítico, aumentando o seu auto-conhecimento. Ora, este projeto pretende também experimentar um plano de desenvolvimento de competências para trabalhar em Educação Sexual, partindo das necessidades de alunos e de professores do Ensino Básico. Este plano de desenvolvimento de competências pode ser um meio de introduzir métodos adicionais e inovadores no processo de ensino-aprendizagem, um outro objetivo da investigação-ação identificado pelos autores.

Também para Guerra (2002), a metodologia da investigação-ação permite que, ao mesmo tempo que se produz conhecimento sobre a realidade, se introduza inovação no sentido da singularidade de cada caso, bem como se produzam mudanças sociais e

desenvolvam competências dos intervenientes. Assim, a investigação-ação fundamenta a sua dinâmica sobre a ação e não considera os atores como objetos passivos de investigação, mas sim como sujeitos participantes.

Assim sendo, uma das críticas que se faz à investigação-ação é o facto de esta não ser objetiva. No entanto, para Bogdan e Biklen (1994) a objetividade relaciona-se com a integridade do investigador e com a honestidade posta no relato das descobertas.

Ao longo da realização desta investigação não deixaremos de ter presente estes aspetos, tanto que concordamos com os autores quando afirmam que na investigação-ação podem estar muitas coisas em jogo, como os estilos de vida dos participantes envolvidos. Por isso, é importante ser sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados.

Escolhida a metodologia e de acordo com Esteves (1997), a investigação seguiu as seguintes fases: diagnóstico, elaboração e implementação do plano de ação, sua avaliação e, se necessário, a sua reformulação.

Elliott (1991) refere que as primeiras atividades do processo de investigação-ação são identificar e clarificar a ideia geral, bem como procurar os factos e analisá-los. Foi, pois, isto que se pretendeu fazer na fase de **diagnóstico**, durante a qual procuramos obter os dados necessários através de um questionário aos professores, no sentido de perceber as dificuldades encontradas na implementação da educação sexual no agrupamento de intervenção. Relativamente às necessidades dos alunos procuramos aferi-las também através da aplicação de um questionário. Assim, de acordo com Elliott (1991), conseguimos descrever a natureza da situação que se pretende mudar ou melhorar.

A partir do diagnóstico iniciou-se a **intervenção** com a realização de um *focus group* a professores Diretores de Turma para clarificar as suas opiniões e registar as suas reações à imposição legal da Educação Sexual. O plano de intervenção incluiu também sessões de formação para professores e implementação de um conjunto de ações estruturadas com os alunos, sobre sexualidade e educação sexual.

Na terceira fase deste processo de investigação-ação procedeu-se à **avaliação** da intervenção: *i*) por meio de um *focus group* com os professores diretores de turma que frequentaram a ação de formação e que, em alguns casos, implementaram atividades de ES com os alunos; *ii*) por meio de um questionário aos alunos das turmas intervencionadas; *iii*) e ainda com base nos registos no diário de investigação.

De acordo com Elliott (1991) a implementação de cada ação deve ser monitorizada e cada fracasso ou efeito obtido deve ser reconhecido. Como tal, a ideia geral pode modificar-se ao longo do processo. Assim, o modelo de investigação-ação do autor

apresenta vários ciclos. De acordo com Cohen e Manion (1994), as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança a serem implementadas no ciclo seguinte. Neste projeto de investigação-ação a quantidade de ciclos esteve dependente do tempo disponível. Deste modo, a avaliação realizou-se no final da implementação do plano de desenvolvimento de competências. A partir desta avaliação fez-se uma reflexão e, nas conclusões a tirar desta investigação, apresentam-se algumas propostas de reformulação deste plano.

### **3.2.3. Os diferentes paradigmas de análise - do quantitativo ao qualitativo**

De acordo com o apresentado acima, optou-se, para a recolha de dados, por abordagens metodológicas plurais. Dentro da diversidade de configurações metodológicas existentes é possível identificar uma dicotomia principal: o método qualitativo, que incide em análises individuais através da compreensão e interpretação dos significados intersubjetivos da ação social, e o método quantitativo, que enfatiza a explicação e constatação empírica e a medição objetiva dos fenómenos em estudo. Estes são métodos distintos tanto no plano adotado para a recolha de informação como na sua análise. Como refere Guerra (2006), ao contrário do que sucede com a utilização de metodologias e técnicas mais logico-dedutivas, como por exemplo a construção e aplicação de questionários, as metodologias e técnicas qualitativas sofrem de uma grande fluidez de estatuto teorico-epistemológico e de formas de aplicação de instrumentos e de tratamento de dados.

No entanto, é possível proceder ao que se chama de triangulação metodológica – aplicação de metodologias distintas na análise de uma mesma realidade social (Cea D’Ancona, 1999). Adotando este método é provável que se obtenha informação mais aprofundada e diversificada, isto é, uma maior validade dos resultados. Há, ainda, a possibilidade de comparação de dados obtidos por diferentes métodos, facto que permite uma leitura mais próxima da realidade que se pretende analisar.

Também Onwuegbuzie e Leech (2005) referem que depender apenas de um tipo de método é extremamente limitador. Ao utilizar métodos quantitativos e qualitativos, os investigadores podem incorporar no seu trabalho os pontos fortes de ambas as metodologias. Além disso, são capazes de reconhecer as técnicas de pesquisa disponíveis e seleccionar os métodos que maior valor acrescentam à abordagem das questões de pesquisa.

Assim, neste trabalho decidiu-se pela adoção da triangulação metodológica, aplicando questionários (técnica mais associada ao método quantitativo) e realizando

entrevistas (técnica mais associada ao método qualitativo) a professores e alunos da amostra.

### **3.2.3.1. O questionário**

De acordo com Guiglione e Matalon (1993), a construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de uma investigação. Segundo estes autores, não é possível enunciar as regras de construção de um questionário e o modo de redação das questões. Pode-se sim, na melhor das hipóteses, enumerar um determinado número de cuidados como, por exemplo, estar atento na seleção do tipo de questões, na sua formulação e apresentação, eliminar todos os fatores de ambiguidade e verificar se a linguagem utilizada é perfeitamente compreensível.

Os questionários podem incluir questões do tipo aberto ou fechado, de acordo com o grau de liberdade que se pretende na resposta. Como referem Hill e Hill (2000), a diferença entre perguntas abertas e perguntas fechadas situa-se, essencialmente, na forma como a resposta é dada. As perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, isto é, com as suas próprias palavras. Nas perguntas fechadas o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor do questionário. Albarello (2005) refere ainda um terceiro tipo de questões – as questões semiabertas – resultantes da combinação de questões abertas e fechadas, que apresentam ao inquirido algumas possibilidades de resposta, mas deixam em aberto uma última categoria do tipo “Outra. Qual?”.

Deste modo, na presente investigação optou-se por elaborar um questionário combinando os três tipos de questões descritas, uma vez que este é o mais adequado quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa.

O processo de elaboração dos questionários aplicados no desenvolvimento desta investigação e o tratamento dos dados obtidos explicam-se no subcapítulo 3.2.4. (Fases de desenvolvimento do projeto).

### **3.2.3.2. A entrevista**

A entrevista é uma técnica de recolha de informações e de dados mais associada à investigação qualitativa e, na perspetiva de Ruquoy (2005), é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores e de normas veiculadas por um indivíduo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) utiliza-se a entrevista para recolher

dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, o que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como interpretam determinados aspetos do mundo.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993), existem três tipos de entrevistas: as não-diretivas, as semi-diretivas e as diretivas. No caso de uma entrevista não-diretiva o entrevistador limita-se a colocar o tema da entrevista. Este tipo de entrevista possui duas características principais: é extensa e ambígua. A noção de ambiguidade é fundamental, pois permite ao entrevistado desenvolver o seu próprio raciocínio sobre um tema muito geral que não inclui qualquer quadro de referência particular, sobretudo do entrevistador. Na entrevista semi-diretiva existe um esquema de entrevista, mas o entrevistador é livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões em busca de mais informação. A ambiguidade é menor do que no tipo anterior, visto que o esquema de entrevista estrutura o indivíduo e, como tal, impõe-lhe um quadro de referência. No entanto, cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade. Este tipo de entrevista é adequado para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido. Uma entrevista diretiva está muito próxima de um questionário constituído por questões abertas. Neste caso, já praticamente não existe ambiguidade. São entrevistas que supõem respostas relativamente curtas e precisas, são breves e formais.

As entrevistas podem ser individuais ou em grupo, designando-se, neste último caso por *focus group*. De acordo com Mack e colegas (2005), o *focus group* é um método de recolha de dados qualitativo, durante o qual um ou dois investigadores e vários participantes se encontram para discutir sobre um tópico de pesquisa. A riqueza dos dados obtidos por meio de *focus group* emerge da dinâmica e da diversidade do grupo. Os participantes influenciam-se mutuamente, através da sua presença e das reações ao que os outros dizem. Uma vez que as visões e experiências dos participantes são variadas, é provável que sejam expressos vários pontos de vista sobre o assunto em discussão. Também para Galego e Gomes (2005), a utilização do *focus group* como técnica de recolha de dados permite que se crie um espaço de debate à volta de um assunto comum, bem como que os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura. Este é um aspeto fundamental desta investigação, pois pretendemos que professores e alunos desenvolvam competências para uma sexualidade saudável que perdurem no tempo.

A realização de *focus groups* também é vantajosa para o investigador na medida em que, segundo Galego e Gomes (2005), permite observar a construção do conhecimento

numa situação real de dinâmica de grupo. As relações que surgem entre os participantes permitem ao investigador detetar novas atitudes e mentalidades que se vão manifestando. Assim, o conhecimento surge de um processo dinâmico e reflexivo.

De acordo com Kitzinger (1994), os *focus groups* permitem examinar o modo como os conhecimentos e as ideias se desenvolvem e operam num dado contexto cultural. Para esta autora uma das vantagens deste tipo de entrevista é que pode encorajar uma conversa aberta sobre assuntos embaraçosos e facilitar a expressão das ideias e experiências que podiam não se revelar numa entrevista individual. Assim, no contexto particular desta investigação poderemos tirar proveito desta vantagem dos *focus groups*. Também Frith (2000) refere que os *focus groups* proporcionam um ambiente no qual as pessoas se sentem à vontade para discutir temas relacionados com sexualidade. Além disso, permitem aos investigadores recolher, ao mesmo tempo, diversas opiniões, experiências e atitudes. Como são relativamente pouco estruturados, podem contribuir para a descoberta de assuntos que não tinham sido pensados, sendo ideais para identificar necessidades. Morgan (1996) afirma ainda que as investigações sobre planeamento familiar e VIH/SIDA têm vindo cada vez mais a utilizar os *focus groups* como técnica de recolha de dados.

Também para Kitzinger (1995) os *focus groups* têm-se tornado um método popular entre os investigadores que conduzem projetos de investigação-ação, procurando capacitar os participantes, uma vez que estes se tornam uma parte ativa no processo de análise.

De acordo com Morgan (1996), várias investigações têm usado a técnica de *focus group* combinada com outros métodos de recolha de dados como, por exemplo, questionários. Neste estudo pretendíamos, precisamente, combinar técnicas de recolha de dados qualitativas com quantitativas. Uma das combinações possíveis é, para Morgan (1996), utilizar questionários como primeiro método de recolha de dados, seguindo-se o *focus group*, que permite clarificar e interpretar os dados resultantes do questionário.

Quanto ao número de participantes num *focus group*, um estudo conduzido Morgan permitiu-lhe concluir que a abordagem de assuntos com grande carga emocional, e grandes níveis de envolvimento por parte dos participantes, beneficiava com grupos pequenos (Morgan, 1996). Para Krueger (2002) o grupo deve ser constituído por cinco a dez participantes, de preferência seis a oito. Para Kitzinger (1995) o grupo ideal tem entre quatro e oito indivíduos e as sessões devem durar entre uma a duas horas.

Para Bogdan e Biklen (1994) os problemas deste tipo de entrevista podem ser o seu início e o controlo das pessoas que insistem em dominar a sessão. Se as entrevistas forem

gravadas a sua transcrição pode ser complicada pela dificuldade em reconhecer quem fala, quando existem várias pessoas a falar ao mesmo tempo.

Consideramos, também, o alerta de Guerra (2006), quando refere que um dos motivos tradicionais de menosprezo pelas metodologias qualitativas é o receio da perda de objetividade do entrevistador, uma vez que a interação entre si e entrevistado pode criar obstáculos epistemológicos. A autora refere-se, ainda, a questões de ordem ética que se colocam por se estabelecer uma relação intimista entre entrevistador e entrevistado, mas também porque devido ao pequeno número de entrevistados, pode existir o risco de ser possível identificar os informadores e quebrar o compromisso de confidencialidade que deve estar sempre presente.

De acordo com estas orientações metodológicas decidimos realizar *focus groups*, de carácter semi-diretivo, a um grupo de professores do agrupamento onde se realizou esta investigação, durante diferentes fases de desenvolvimento do projeto. Procuramos não esquecer o facto de a entrevista exigir, como afirma Guerra (2006), o mesmo que qualquer outra técnica de recolha de informação decorrente do estabelecimento de uma relação de confiança – neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução dos resultados.

Os dados resultantes dos *focus groups* foram alvo de análise de conteúdo (Guerra, 2006; Guiglione & Matalon, 1993). O processo de elaboração e realização dos *focus groups* apresenta-se no subcapítulo 3.2.4. (Fases de desenvolvimento do projeto).

### **3.2.3.3. A análise de conteúdo**

Segundo Vala (2007), a análise de conteúdo é, atualmente, umas das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Como refere o autor, numa investigação por questionário, a análise de conteúdo torna-se útil na análise das respostas a questões abertas do questionário. Assim, decidiu-se realizar uma análise de conteúdo dos dados provenientes das questões abertas do questionário aplicado à amostra em estudo. A análise de conteúdo também foi aplicada aos dados obtidos por meio dos *focus groups* realizados.

Do mesmo modo, Quivy e Campenhout (2003) referem que o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, pois permite tratar de forma metódica informações e testemunhos com um certo grau de profundidade e complexidade.

Bardin (2008:44) define análise de conteúdo como *um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de*

*descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.* Assim, pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo.

Sendo, como refere Guerra (2006), um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação, isto é, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido, este tipo de análise apresenta uma dimensão descritiva que procura dar conta do que foi narrado. Tem ainda uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

Uma análise de conteúdo tradicional estrutura, à partida, as categorias e subcategorias de análise. Parte de um quadro positivista lógico-dedutivo onde a teoria conserva o comando integral dos resultados da pesquisa e deixa fugir as dimensões e racionalidades dos sujeitos, não contidas no enquadramento inicial. A sua utilização torna-se difícil quando estamos diante de entrevistas longas que tornam impossível a análise sistemática de todo o material disponível.

Para Bardin (2008) as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se à volta de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Tivemos estes aspetos em consideração quando procedemos à análise de conteúdo dos *focus groups* realizados.

Esta autora apresenta, ainda, os vários tipos de análise de conteúdo que associa em quatro grupos: categorial – engloba uma análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é geralmente descritiva; avaliação – que mede as atitudes do entrevistado face ao objeto de estudo, a direção e a intensidade da opinião. Neste caso separa-se o texto em unidades de significação, de forma semelhante ao que se faz na análise categorial, e analisa-se a carga avaliativa; enunciação – entende a entrevista como um processo. Usa-se sobretudo em entrevistas longas e muito abertas, nas quais se desprezam os aspetos formais da linguagem, centrando-se a análise nos conteúdos; e, finalmente o tipo expressão – apresenta uma análise fundamentalmente formal e linguística utilizada, geralmente, para investigar a autenticidade de documentos, ou para dar conta do processo de construção das identidades e personalidades (em psicologia), ou ainda, em ciência política, para a análise dos discursos políticos.



Este é um tipo de análise de conteúdo tradicional, visto que todo o método de identificação das categorias e subcategorias sugeridas por Bardin é hipotético-dedutivo.

Guerra (2006) apresenta algumas metodologias de análise de conteúdo baseadas nos paradigmas mais indutivos, segundo proposta de Demazière e Dubar (1997). Estes autores, baseando-se no paradigma compreensivo, ou qualitativo, sintetizam em três os tipos de análise de conteúdo: análise proporcional do discurso, análise das relações por oposição e análise indutiva de desenvolvimento dos próprios autores, sendo este último apoiado na Grounded Theory de Glaser e Strauss (1967). Estes autores propõem, assim, um método de análise de conteúdo em que o sujeito é analisado verticalmente na lógica interna da produção de um discurso individual, ao contrário do que é frequente na análise por categorias. Na maioria das análises de conteúdo por categorias, são estas e não os sujeitos, que estão no centro da análise, desmontando os discursos e reunindo-se os fragmentos nas categorias definidas.

No entanto, como refere Guerra (2006), este tipo de análise de conteúdo utiliza-se quando estão disponíveis pelo menos duas dezenas de entrevistas.

Tendo em consideração estas reflexões e o número de *focus groups* realizados, bem como as suas durações, optou-se por realizar uma análise de conteúdo tradicional, por categorias e subcategorias. Além disso, mais do que os sujeitos, serão as categorias elaboradas o centro da análise.

### **3.2.4. Fases de desenvolvimento do projeto de investigação**

#### **3.2.4.1. Fase de diagnóstico**

Os objetivos para a fase de *diagnóstico* consistiram em identificar as dificuldades e/ou resistências sentidas pelos professores na implementação da educação sexual, bem como identificar as necessidades dos alunos em matéria de ES. Para os atingir elaboraram-se dois questionários, sendo um para aplicação a docentes de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) de escolas do concelho do Porto e outro para aplicação a discentes do 2.º e 3.º CEB do agrupamento onde se procedeu à intervenção.

#### *O diagnóstico a partir da amostra dos professores*

As dificuldades e/ou resistências enfrentadas pelos professores que procuram implementar projetos de ES nas suas escolas foram diagnosticadas por meio de um questionário. Para que este instrumento de recolha de dados se adequasse plenamente aos

propósitos desta investigação optámos por ser nós a construí-lo e validá-lo (através de um estudo piloto).

O questionário dos professores, de resposta *on-line*, depois de redigido, foi aplicado num grupo piloto, tendo sido enviado por correio eletrónico a docentes do Ensino Básico em serviço, mas que não lecionavam no agrupamento de escolas onde pretendíamos desenvolver este projeto de investigação, nem nos outros agrupamentos do concelho do Porto que iriam servir para completar a amostra. Foi pedido aos docentes que referissem qualquer dúvida que surgisse ao preencher o questionário e/ou comentários sobre o mesmo. Obtiveram-se 26 respostas a partir das quais se procedeu a pequenos reajustes, de acordo com os comentários/questões realizados pelos próprios docentes. A principal dúvida levantada ocorreu relativamente às questões sobre o grau de concordância com o tempo dedicado à Educação Sexual nos diferentes ciclos do ensino básico. Alguns professores não percebiam se o tempo descrito era por mês, por período ou por ano letivo. Assim, acrescentou-se esta informação e as questões passaram a explicitar que o tempo previsto na lei para a realização de atividades de Educação Sexual é considerado por ano letivo. Deste modo as questões “A carga horária mínima de seis horas dedicada à Educação Sexual nos 1.º e 2.º ciclos preconizada na Lei n.º 60/2009 é: nada adequada; pouco adequada; adequada; muito adequada” e “A carga horária mínima de doze horas dedicada à Educação Sexual no 3.º ciclo preconizada na Lei n.º 60/2009 é: nada adequada; pouco adequada; adequada; muito adequada” foram substituídas pelas questões “A carga horária mínima de seis horas, por ano lectivo, dedicada à Educação Sexual nos 1.º e 2.º ciclos preconizada na Lei n.º 60/2009 é: nada adequada; pouco adequada; adequada; muito adequada” e “A carga horária mínima de doze horas, por ano lectivo, dedicada à Educação Sexual no 3.º ciclo preconizada na Lei n.º 60/2009 é: nada adequada; pouco adequada; adequada; muito adequada”.

Os dados obtidos por meio do estudo piloto foram tratados com o *software* de análise estatística Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 19.0), tendo sido calculado o coeficiente alpha de Cronbach, para testar a fiabilidade interna das escalas, como sugerido por Hill e Hill (2000) e por George e Mallery (2003). Seguidamente, foi realizada uma análise descritiva e inferencial dos dados.

Depois de verificada a fiabilidade interna das escalas e reformuladas as questões acima referidas consideramos o instrumento validado. De seguida, o questionário foi enviado por correio eletrónico aos 141 docentes do 1.º, 2.º e 3.º CEB do agrupamento em causa e a mais nove agrupamentos de escolas do Concelho do Porto.

Este instrumento de recolha de dados era composto por trinta e uma questões:

- seis de caracterização (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo de ensino, ciclo de ensino) que correspondem às variáveis independentes;

- três sobre formação na área da Educação para a Saúde e Educação Sexual. Uma questionava-os sobre a participação em ações de formação na área da Educação para a Saúde (n.º 7) e outra na área da Educação Sexual (n.º 8). Estas duas questões eram fechadas. Foi colocada uma terceira questão (n.º 30), aberta, que procurava saber em que domínio os professores gostariam de ter formação, para implementar atividades de educação sexual com os alunos;

- quatro para averiguar se os professores já tinham realizado (n.º 9), ou não, atividades de Educação Sexual com os alunos e qual o seu impacto juntos dos mesmos (n.º10). Procuramos, também, saber se os professores pretendiam, no futuro, realizar atividades nesta área com os alunos (n.º 11) e porquê (n.º 12).

- uma fechada acerca de conceções sobre educação sexual (n.º 13);

- uma fechada sobre a legislação da educação sexual em Portugal (n.º 14);

- dezasseis sobre conceções acerca da educação sexual em meio escolar: quatro questões (duas fechadas e duas abertas) sobre a carga horária da ES em meio escolar (n.º 15, 16, 17 e 18), uma questão fechada sobre o início da ES na escola (n.º 19), uma questão fechada e uma aberta sobre os responsáveis pela ES em meio escolar (n.º 20 e n.º 21, respetivamente), uma fechada e uma aberta sobre os parceiros da ES em meio escolar (n.º 22 e 23, respetivamente), duas questões, uma fechada e uma aberta, que focavam os temas mais adequados para abordar no nível de ensino de cada professor (n.º 24 e 25, respetivamente), uma questão aberta sobre os principais obstáculos à implementação da ES em meio escolar (n.º 26) e uma outra, aberta também, sobre os principais facilitadores dessa mesma implementação (n.º 27), uma fechada sobre a perceção de estar ou não preparado para implementar ES (n.º 28), uma questão fechada sobre os receios em abordar o tema da ES com os alunos (n.º 29) e ainda uma questão aberta para que os professores pudessem acrescentar o que quisessem sobre ES em meio escolar (n.º 31).

O questionário pode ser consultado no anexo 1.

A elaboração das questões inseridas no questionário dos professores teve por base o referencial teórico apresentado no capítulo 2, nomeadamente a obra de Vaz (1996), o relatório do Grupo de Trabalho em Educação Sexual (2007) e o relatório da UNESCO (2009). Os trabalhos de Poobalan e colegas (2009), Goldman (2010), Anastácio (2007), Mason (2010), Ramiro e Matos (2008), Strange e colegas (2006), Gerouki (2009), e

Martínez e colegas (2012) também se revestiram de importância aquando da redação das questões a inserir no questionário aplicado aos professores.

A legislação portuguesa acerca da implementação da Educação Sexual em Meio Escolar também foi considerada no desenvolvimento deste questionário, bem como as reações dos professores, observadas em ambiente informal, nomeadamente na sala dos professores, onde decorriam discussões acerca deste tema que a investigadora anotou no seu diário de investigação.

Foram recebidas 88 respostas de professores do agrupamento de intervenção, o que perfaz uma taxa de 62,4%, e 47 respostas de professores de oito dos outros agrupamentos contactados. Deste modo, a amostra final ficou constituída por 135 docentes.

Os dados obtidos na amostra definitiva também foram tratados com o *software* de análise estatística Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 19.0).

Iniciou-se o tratamento estatístico dos dados dos questionários por uma análise univariada de cada uma das variáveis em estudo. Deste modo, para as variáveis nominais foi calculada a moda e a tabela de distribuição de frequências. Para as variáveis quantitativas foram calculadas as medidas descritivas como a média, a mediana, a variância e o desvio-padrão.

O tipo de testes a aplicar foi ponderado, tendo em conta o tipo de variáveis em estudo e os objetivos da investigação.

Assim, optou-se por utilizar medidas descritivas de associação estatística para variáveis nominais, como o qui-quadrado, a medida Phi (para tabelas 2x2) e a medida V e Cramer (para tabelas r x k). Quanto mais próximo de zero forem os valores destes testes mais fraca é a associação e quanto mais próximo de um mais forte é a associação (Pestana & Gajairo, 2008).

Como as respostas a determinadas variáveis (concepções sobre educação sexual, legislação da educação sexual em Portugal, responsáveis pela ES em meio escolar, parceiros da ES em meio escolar, temas mais adequados para abordar no nível de ensino, estar ou não preparado para implementar ES, receios em abordar o tema da ES com os alunos) eram classificadas numa escala de Likert com quatro scores, podiam ser alvo de tratamento quantitativo e permitir o cálculo de médias e desvios padrões (Pestana & Gajairo, 2008). Assim, optamos por estabelecer também associações entre as variáveis utilizando o teste T para comparação de médias, quando tínhamos apenas dois grupos, para comparar (sexo, formação em Educação Sexual e formação em Educação para a Saúde). Quando havia mais do que dois grupos para comparar (ciclo de ensino, idade e tempo de

serviço) aplicamos o teste de Kruskal-Wallis, uma vez que não estavam reunidos os pressupostos da normalidade para o cálculo do teste paramétrico One-Way Anova. Uma vez que recorremos ao teste de Kruskal-Wallis, as comparações múltiplas tiveram de ser feitas manualmente, isto é, através do teste  $U$  de Mann-Whitney, de acordo com as instruções de Wiseman (2006, *in* Anastácio, 2007). Este teste foi utilizado para comparar os pares de grupos, tendo sido utilizada a correção de Bonferroni para calcular o valor de  $p$  com o objetivo de verificar a existência de significância. A correção de Bonferroni implica multiplicar o valor de  $p$  obtido no teste de Mann-Whitney pelo número de testes realizados para determinado fator, sendo dada pela fórmula  $[n(n-1)]/2$ , onde  $n$  é o número de grupos.

#### *O diagnóstico a partir da amostra dos alunos*

As necessidades dos alunos do ensino básico no que se refere à sua educação para a sexualidade também foram identificadas por meio de um questionário. Tal como aconteceu com a recolha de dados junto dos professores, o questionário para aplicar aos alunos também foi por nós construído e validado (por meio de um estudo piloto).

Assim, o questionário, também de resposta *on-line*, depois de redigido, foi aplicado num grupo piloto, constituído por oito alunos do 5.º ano, oito alunos do 6.º ano, oito alunos do 7.º ano, onze alunos do 8.º ano e quinze alunos do 9.º ano de escolaridade, que frequentavam o agrupamento de intervenção. Estes 50 alunos responderam ao questionário na presença da investigadora e as suas observações foram consideradas para fazer pequenas reformulações no questionário final. As dúvidas dos alunos prenderam-se, essencialmente, com a compreensão de palavras e conceitos.

Os dados obtidos por meio do estudo piloto foram tratados com o *software* de análise estatística Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 19.0), tendo sido calculado o coeficiente alpha de Cronbach, para testar a fiabilidade interna das escalas, e realizada uma análise descritiva e inferencial dos dados.

Além disso, as questões que colocaram dúvidas aos alunos foram reformuladas. Deste modo, a afirmação “É possível abordar a Educação Sexual em todas as disciplinas” da questão “Relativamente ao papel da escola na Educação Sexual, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações” passou a ter a seguinte redação: “É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas”.

A questão “Se, na tua escola, for criado um Gabinete de Informação e Apoio aos alunos na área da sexualidade, pensas que deve funcionar: de 2ª a 6ª; 4 dias por semana; 3 dias por semana; 2 dias por semana; um dia por semana; outra” no questionário final

passou a “Se, na tua escola, for criado um Gabinete de Informação e Apoio aos alunos na área da sexualidade, pensas que deve funcionar: todos os dias da semana; quatro dias por semana; três dias por semana; dois dias por semana; um dia por semana”.

A opção “Conselho de Turma” da questão “Na tua opinião, quem gostarias que se responsabilizasse pela tua Educação Sexual era” passou a “Conselho de Turma (todos os professores da turma)”.

As afirmações “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar”, “A informação sexual desperta prematuramente o comportamento sexual” e “A masturbação é uma prática normal” da questão “Relativamente ao papel que a Educação Sexual pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:” passaram a ter a seguinte redação “Há orientações sexuais diferentes (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade...) que devemos respeitar”, “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual” e “A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal”, respetivamente.

Depois de verificada a fiabilidade interna das escalas e reformuladas as questões acima referidas consideramos o instrumento validado.

Este instrumento de recolha de dados (anexo 2) era composto de vinte e seis questões:

- quatro de caracterização (ano de escolaridade, turma, sexo e idade) que correspondem às variáveis independentes;
- quatro sobre a participação em atividades de Educação Sexual na escola, três fechadas (n.º 5, 7, 8) e uma aberta (n.º 6);
- três sobre concepções acerca da sexualidade. Uma questão aberta sobre o conceito de sexualidade (n.º 9) e duas fechadas sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens e sobre conhecimentos acerca da reprodução, das doenças e infeções sexualmente transmissíveis, dos métodos contraceptivos, da gravidez e da higiene (n.º 19 e 20);
- dez relacionadas com concepções sobre educação sexual em meio escolar. Uma fechada sobre o início da ES em meio escolar (n.º 12); uma fechada sobre o papel da escola na ES (n.º 13); três fechadas sobre o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (n.º 14, 15 e 16); duas, uma fechada e uma aberta, sobre os elementos responsáveis pela ES (n.º 17 e 18, respetivamente); duas, uma fechada e uma aberta, sobre os temas que mais gostariam de saber (n.º 21 e 22, respetivamente); e uma aberta para escreverem qualquer observação

ou comentário que quisessem fazer acerca da temática da educação sexual em meio escolar.

- duas, uma fechada e uma aberta, acerca das fontes de informação dos alunos sobre sexualidade (n.º 10 e 11, respetivamente);

- três fechadas sobre competências psicossociais - autoestima, assertividade e resiliência (n.º 23, 24 e 25).

A elaboração das questões inseridas no questionário dos alunos teve por base o referencial teórico apresentado no capítulo 2, nomeadamente os trabalhos de Castro-Vázquez e Kishi (2002), Hirst (2004; 2008), Allen (2005, 2008), Buston e Wight (2002), Jardim e Pereira (2006), Ramiro e colegas (2011) e o relatório da UNESCO (2009).

A legislação portuguesa acerca da implementação da Educação Sexual em Meio Escolar também foi considerada no desenvolvimento deste questionário, bem como as perguntas que os alunos fazem acerca do tema e que, ao longo de vários anos de prática letiva, a investigadora foi recolhendo.

O questionário foi aplicado a todas as turmas de 2.º e 3.º CEB (cinco turmas de 5.º ano; cinco turmas de 6.º ano; quatro turmas de 7.º ano; seis turmas de 8.º ano e cinco turmas do 9.º ano) do agrupamento onde se realizou este estudo, com exceção das turmas que integravam os alunos escolhidos para responderem ao teste piloto do questionário. Foi elaborado um cronograma que identificava a turma e a hora a que os alunos deveriam responder ao questionário na sala de informática da escola, sendo acompanhados pelos professores que nesse tempo (45 minutos) estariam a ter aulas com eles. A maior parte das turmas respondeu ao questionário durante uma aula de Formação Cívica, uma turma de 5.º ano respondeu ao questionário no tempo de uma aula de Educação Física e os alunos de 9.º ano durante uma aula de TIC, uma vez que já estavam numa sala de informática. Os alunos que faltaram nesse dia ficaram automaticamente excluídos da amostra. Assim, trabalhamos com uma amostra de conveniência, tendo-se obtido 397 respostas válidas.

Além da explicação e das instruções de preenchimento que constavam no início do questionário, os professores foram instruídos a mencionar aos alunos que o questionário era anónimo, tendo por objetivo conhecer as suas opiniões e pensamentos sobre sexualidade e Educação Sexual em meio escolar, no sentido de desenvolver atividades de ES que fossem adequadas às suas dúvidas e expectativas.

Os dados daqui obtidos também foram tratados com o *software* de análise estatística SPSS (versão 19.0).

Tal como se procedeu no caso da análise dos dados dos questionários aplicados aos professores, iniciou-se o tratamento estatístico dos dados dos questionários dos alunos por uma análise univariada de cada uma das variáveis em estudo, tendo sido calculada, para as variáveis nominais, a moda e a tabela de distribuição de frequências. Para as variáveis quantitativas foram calculadas as medidas descritivas como a média, a mediana, a variância e o desvio-padrão.

O tipo de testes a aplicar foi também ponderado, tendo em conta o tipo de variáveis em estudo e os objetivos da investigação.

Assim, optou-se, tal como no caso da amostra dos professores, por utilizar medidas descritivas de associação estatística para variáveis nominais, como o qui-quadrado, a medida Phi (para tabelas 2x2) e a medida V de Cramer (para tabelas r x k).

Como as respostas a determinadas variáveis (papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, papel da escola na ES, elementos responsáveis pela ES, temas que mais gostariam de saber, fontes de informação sobre sexualidade, autoestima, assertividade e resiliência) eram classificadas numa escala de Likert com quatro scores, podiam ser alvo de tratamento quantitativo e permitir o cálculo de médias e desvios padrões, tal como referido acima. Assim, optamos por estabelecer também associações entre as variáveis calculando o teste T para comparação de médias, quando tínhamos apenas dois grupos, para comparar (sexo, ciclo, participação em atividades). Quando havia mais do que dois grupos para comparar (ano de escolaridade) aplicamos o teste de Kruskal-Wallis, uma vez que não estavam reunidos os pressupostos da normalidade para a utilização do teste One-Way Anova. Uma vez que calculámos o teste de Kruskal-Wallis, as comparações múltiplas tiveram de ser feitas manualmente, isto é, através do teste *U* de Mann-Whitney, de acordo com as instruções de Wiseman (2006, *in* Anastácio, 2007). Este teste foi utilizado para comparar os pares de grupos, tendo sido utilizada a correção de Bonferroni como descrito para a análise de dados dos questionários dos professores.

Optou-se, quer no caso dos alunos, quer no caso dos professores, por aplicar um questionário *on-line* uma vez que este método permite obter os dados num mais curto espaço de tempo e chegar a um grande número de indivíduos praticamente sem custos. Os dados obtidos são rapidamente exportados para uma base de dados no programa informático Excel que depois pode ser importada no SPSS, tendo sido este o procedimento adotado nesta investigação.



### 3.2.4.2. Fase de ação ou intervenção

A partir do diagnóstico foi desenvolvido o plano de intervenção, que se iniciou com a realização de um *focus group* com professores para clarificar as suas opiniões e registar as suas reações à imposição legal da educação sexual, sendo este o ponto de partida para uma oficina de formação com a duração de 50 horas.

O grupo que se reuniu para realizar este *focus group* era composto por seis professoras e um professor, os únicos docentes que também eram diretores de turma que se inscreveram na oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção”. O roteiro de questões para orientar as discussões durante o *focus group* encontra-se no anexo 3. Assim, a formação deste grupo de discussão ocorreu naturalmente, o que, de acordo com Kitzinger (1995), é um modo comum de formar este tipo de grupos. Como estes sete eram os únicos professores a lecionar Formação Cívica, por serem diretores de turma, poderiam desenvolver atividades com os alunos na fase de implementação e participar num novo *focus group* na fase de avaliação.

Duas docentes lecionavam há 29 e 17 anos, no grupo 330 – Inglês do 3.º CEB. Outras duas docentes lecionavam Ciências Naturais no 3.º CEB (grupo 520) há 22 e 16 anos. Uma professora lecionava no grupo 510 – Ciências Físico-Químicas, no 3.º CEB há 20 anos. Uma outra professora lecionava há 26 anos no grupo 230 – Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB. O único professor homem do grupo lecionava Geografia (grupo 420) no 3.º CEB, há 18 anos.

Procurou-se obter informações dos professores sobre as suas conceções acerca da ES em geral e em meio escolar. A discussão durou cerca de 70 minutos e foi gravada em áudio com o consentimento dos docentes. O *focus group* foi moderado pela investigadora.

A transcrição integral da discussão encontra-se no anexo 4 e a análise de conteúdo realizou-se recorrendo ao *software* de análise para dados qualitativos QSR NVivo 10. Optou-se por realizar uma análise de conteúdo tradicional, a partir dos temas discutidos, definidos *à priori* e de acordo com os objetivos da investigação. No anexo 5 encontra-se a análise de conteúdo efetuada.

A oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” teve a duração de 50 horas, das quais 25 foram presenciais. Foi ministrada em articulação com o Centro de Formação a que o agrupamento de escolas em que decorreu a intervenção está agregado e a formadora foi sugerida pela psicóloga do agrupamento. Inscreveram-se 20 professores, dos quais sete eram diretores de turma. Uma das professoras inscritas desistiu da formação.

Os objetivos da oficina de formação eram: reforçar as competências técnico-pedagógicas do/as docentes na área da educação para a saúde/educação sexual; favorecer a partilha de experiências; promover a implementação de projetos de Educação Sexual no Agrupamento; reforçar competências na área da organização e gestão de Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno (cf. Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto); promover a conceção de materiais pedagógicos adequados ao contexto, adaptando-os ao público-alvo e às necessidades sentidas; e introduzir novas práticas utilizando os resultados obtidos na oficina.

A descrição das sessões e a explicitação das atividades realizadas em trabalho autónomo encontram-se no anexo 6.

O plano de intervenção com os alunos incluiu a implementação de um conjunto de ações estruturadas sobre sexualidade e educação sexual, em sessões sequenciais, de acordo com o artigo 5.º da Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto e da Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril, bem como preconiza a UNESCO (2009).

Assim, juntamente com a equipa da Educação para a Saúde em meio escolar do agrupamento de intervenção procedeu-se a uma reformulação do projeto de Educação Sexual, elaborado no ano letivo 2009/2010.

No projeto existente, as sessões estavam estruturadas em torno de três componentes: componente biológica, componente psico-afetiva e componente projeto de vida, de acordo com Ribeiro (2006). Esta autora defende que o conhecimento na área da sexualidade transmite-se em espiral. Assim, os mesmos conteúdos vão sendo transmitidos ao longo do tempo, tendo por base as referências e os conhecimentos antes adquiridos, levando os alunos a fazerem reflexões mais maduras e conscientes.

Em acordo com a equipa da Educação para a Saúde decidiu-se manter esta organização das sessões e elaboraram-se as atividades para realizar com os alunos.

A finalidade das atividades da componente biológica era contribuir para os alunos relacionarem a anatomia e a fisiologia do sistema reprodutor com a função sexual e a relação direta com a aquisição da capacidade reprodutora, percebendo e valorizando a natureza e a sua harmonia. As atividades da componente psico-afetiva pretendiam que os alunos percebessem, identificassem e conseguissem gerir sensações, emoções e sentimentos que emergem durante a adolescência, contribuindo para consolidar a sua autoestima e assertividade. As atividades elaboradas no âmbito da componente projeto de vida procuraram integrar a sexualidade no projeto de vida dos alunos, confrontando-os

com dúvidas acerca da sua sexualidade e sobre o projeto de vida que pretendiam, consolidando a sua resiliência (Ribeiro, 2006).

Elaboraram-se sete atividades para desenvolver no 6.º ano, doze para desenvolver no 7.º e 8.º ano, e dez para o 9.º ano de escolaridade. Para este ano de escolaridade apenas se elaboraram dez atividades, visto que o Sistema Reprodutor é um conteúdo programático da disciplina de Ciências Naturais, tendo os professores da equipa de Educação para a Saúde considerado que a componente biológica já tinha sido abordada em profundidade e seria mais proveitoso aplicar o tempo disponível na implementação de atividades da componente psico-afetiva e projeto de vida.

Os objetivos e a descrição das atividades elaboradas encontram-se no anexo 7.

Não foram preparadas atividades para o 5.º ano de escolaridade, visto que nenhum professor diretor de turma deste ano se inscreveu na oficina de formação.

Depois de elaboradas, as atividades, juntamente com os objetivos e o roteiro de desenvolvimento, foram enviadas para todos os diretores de turma do agrupamento (de turmas do 6.º ao 9.º ano de escolaridade), para o seu *e-mail* institucional, de modo a poderem aplicá-las nas suas turmas.

#### **3.2.4.3. Fase de avaliação**

Na terceira fase deste processo de investigação-ação procedeu-se à avaliação da intervenção.

Com o objetivo de avaliar o impacto da ação de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” nas conceções dos professores sobre ES, bem como a perceção do impacto das atividades desenvolvidas com os alunos, realizou-se um segundo *focus group* com o mesmo grupo de professores que tinha sido entrevistado no início da fase de intervenção. Esta discussão teve a duração de 60 minutos e foi gravada em áudio com o consentimento dos docentes. O *focus group* foi moderado pela investigadora e o roteiro de questões para orientar as discussões durante o *focus group* encontra-se no anexo 8. A transcrição integral da discussão encontra-se no anexo 9 e a análise de conteúdo realizou-se recorrendo ao *software* de análise para dados qualitativos QSR NVivo 10. Optou-se, mais uma vez, por realizar uma análise de conteúdo tradicional, a partir dos temas abordados, definidos *à priori* e de acordo com os objetivos da investigação. No anexo 10 encontra-se a análise de conteúdo efetuada.

No grupo, apenas duas professoras completaram o programa, com o apoio da investigadora que esteve presente em todas as sessões e dinamizou as atividades juntamente com essas diretoras de turma (de turmas de 7.º ano).

Em duas turmas de 9.º ano as atividades de ES foram dinamizadas pela investigadora, durante o tempo das aulas de Ciências Naturais.

Numa turma de 8.º ano e noutra de 6.º ano os respetivos diretores de turma, apesar de não terem frequentado a oficina de formação, implementaram as atividades com os alunos.

De modo a avaliar o impacto das atividades de ES junto dos alunos aplicou-se um questionário de avaliação dessas atividades. Este era composto por doze questões – uma de caracterização do género, sete sobre avaliação das atividades desenvolvidas, três sobre concepções acerca da sexualidade e uma sobre concepções sobre educação sexual em meio escolar. Os questionários eram semelhantes para todos os níveis de escolaridade, variando apenas numa questão sobre concepções acerca da sexualidade, nomeadamente no que se refere aos conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene. Os questionários podem ser consultados nos anexos 11 (avaliação do 6.º ano), 12 (avaliação do 7.º ano), 13 (avaliação do 8.º ano) e 14 (avaliação do 9.º ano).

Estes questionários não foram alvo de testes piloto, uma vez que algumas questões eram iguais às do questionário de diagnóstico. Outras eram bastante diretas e pretendiam averiguar aquilo que os alunos tinham gostado mais e o que tinham gostado menos, dúvidas que ainda persistissem e sugestões para melhorar a intervenção.

Os dados obtidos foram tratados com o *software* de análise estatística SPSS (versão 19.0), tendo a base de dados sido construída diretamente neste programa a partir dos dados dos questionários. O tipo de testes a aplicar foi também ponderado, tendo em conta o tipo de variáveis em estudo e os objetivos da investigação, sendo semelhantes aos calculados na análise do questionário de diagnóstico.

A recolha de dados por meio de questionários e entrevistas teve como propósito proceder à triangulação metodológica e, assim, obter informação mais aprofundada e diversificada, contribuindo para uma maior validade dos resultados. Tal procedimento está explícito no capítulo 5 - discussão dos resultados, onde se apresenta a interpretação e triangulação dos resultados obtidos pelos diferentes métodos de recolha de dados.

## **Capítulo 4**

# **Apresentação de Resultados**



## 4. Apresentação de Resultados

### 4.1. Fase de diagnóstico

#### 4.1.1. Os dados dos professores

Como já foi referido no capítulo 3 - Metodologia, o questionário aplicado a professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB era composto de trinta e uma questões: seis de caracterização (sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo de ensino, ciclo de ensino) que correspondem às variáveis independentes; três sobre formação na área da Educação para a Saúde e Educação Sexual; quatro sobre realização de atividades de educação sexual com alunos; uma acerca de conceções sobre educação sexual; uma sobre a legislação da educação sexual em Portugal e dezasseis sobre conceções acerca da educação sexual em meio escolar.

Responderam ao questionário 135 professores, dos quais 102 do **sexo** feminino (75.6%) e 33 do sexo masculino (24.4%).

A média de **idades** dos respondentes foi de 41.79 anos (desvio padrão=9.56) e a mediana foi de 41 anos, sendo que os respondentes mais novos tinham 22 anos e os mais velhos 61.

Relativamente ao **estado civil**, 74 eram professores casados (54.8%), 36 eram solteiros (26.7%), 14 divorciados (10.4%), 9 viviam em união de facto (6.7%) e 2 eram viúvos (1.5%).

Relativamente ao **tempo de serviço** na docência verificou-se que a média era de 16.63 anos (desvio padrão=11.14) e a mediana 16 anos. O professor com menos tempo de serviço ainda não tinha completado um ano de docência e o que respondeu ter mais tempo de serviço trabalhava na docência há 37 anos.

Sobre os **grupos de recrutamento** verificou-se que 43 docentes pertenciam ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (engloba os docentes das disciplinas de Biologia e Geologia, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Físico-químicas, Informática e Matemática), 29 professores integravam o departamento de Línguas (Espanhol, Francês, Inglês e Português), 28 professores pertenciam ao departamento de Expressões (professores de Artes Visuais, Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica, e Música), 17 eram professores do 1.º CEB, 14 eram professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (Economia, História, História e Geografia de Portugal, Filosofia, Educação Moral e Religiosa Católica e Geografia). Havia ainda 4 professores da Educação Especial.

Quanto à distribuição dos docentes por **ciclo de ensino** verificou-se que 21 lecionavam no 1.º CEB, 35 no 2.º CEB e os restantes 79 lecionavam no 3.º CEB.

#### 4.1.1.1. Formação na área da Educação para a Saúde ou da Educação Sexual

Foram colocadas aos professores três questões sobre formação. Uma questionava-os sobre a participação em ações de formação na área da Educação para a Saúde (n.º 7) e outra na área da Educação Sexual (n.º 8). Estas duas questões eram fechadas. Foi colocada uma terceira questão (n.º 30), aberta, que procurava saber em que domínio os professores gostariam de ter formação, para implementar atividades de educação sexual com os alunos.

Verificou-se que a maioria dos professores respondeu não ter frequentado ações de formação em qualquer das áreas apresentadas, de acordo com o observado na tabela 4.

Foram 48 os professores que referiram ter frequentado formação na área da educação para a saúde e 49 os que frequentaram formação na área da educação sexual.

Tabela 4 – Frequências das respostas à questão sobre participação em ações de formação

	Formação em Educação para a Saúde		Formação em Educação Sexual	
	Frequência	Percentagem (%)	Frequência	Percentagem (%)
<b>Sim</b>	48	35.6	49	36.3
<b>Não</b>	87	64.4	86	63.7
<b>Total</b>	135	100	135	100

Tentámos perceber se havia alguma relação entre o sexo dos professores e a frequência de ações de formação nestas áreas. Deste modo, fizemos o cruzamento entre a variável *sexo* e a variável *formação em Educação para a Saúde*, bem como entre as variáveis *sexo* e *formação em Educação Sexual*, e aplicámos o teste de qui-quadrado.

Não se verificaram quaisquer relações de dependência entre o sexo dos professores e a frequência de formação em Educação para a Saúde. No entanto, em relação à frequência de formação em Educação Sexual já se encontraram relações de dependência com o sexo dos professores ( $X^2 = 8.446$ ;  $p < 0.01$ ). Como se pode verificar pela análise da tabela de contingência entre a variável *sexo* e a variável *formação em Educação Sexual* (tabela 5) foram as professoras que mais disseram ter frequentado ações de formação nesta área.

Também se pode constatar que a percentagem de professores que disse não ter frequentado formação em Educação Sexual foi muito maior do que a percentagem das professoras que deram a mesma resposta. Contudo, os valores de Phi revelam que esta



correlação entre o sexo dos professores e a frequência de formação na área da Educação Sexual é fraca ( $\Phi=0.250$ ;  $p<0.01$ ).

Tabela 5 – Tabela de contingência entre a variável *sexo* e a variável *formação em Educação Sexual*

				Sexo		Total
				Feminino	Masculino	
Formação em Educação Sexual	Sim	Frequência	44	5	49	
		%	43.1	15.2	36.3	
	Não	Frequência	58	28	86	
		%	56.9	84.8	63.7	
Total		Frequência	102	33	135	
		%	100.0	100.0	100.0	

Também procuramos averiguar a relação entre o ciclo de ensino básico em que os professores lecionavam e a frequência de ações de formação na área da saúde e educação sexual. Deste modo, fizemos o cruzamento entre a variável *ciclo* e a variável *formação em Educação para a Saúde*, bem como entre as variáveis *ciclo* e *formação em Educação Sexual*, e aplicámos o teste de qui-quadrado.

Não se verificaram quaisquer relações de dependência entre o ciclo em que os professores lecionavam e a frequência de formação em Educação para a Saúde. No entanto, em relação à frequência de formação em Educação Sexual já se encontraram relações de dependência com o ciclo de lecionação ( $X^2 = 9.097$ ;  $p < 0.05$ ). Como se pode verificar pela análise da tabela de contingência entre a variável *ciclo* e a variável *formação em Educação Sexual* (tabela 6) foram os professores do 2.º CEB que mais disseram ter frequentado ações de formação nesta área.

No entanto, pela análise do valor de V de Cramer ( $0.260$ ;  $p < 0.05$ ) percebemos que esta relação entre o ciclo em que os docentes lecionam e o facto de terem frequentado formação em Educação Sexual é fraca.

Tabela 6 – Tabela de contingência entre a variável *ciclo* e a variável *formação em Educação Sexual*

				Ciclo			Total
				1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	
Formação em Educação Sexual	Sim	Frequência	7	20	22	49	
		%	33.3	57.1	27.8	36.3	
	Não	Frequência	14	15	57	86	
		%	66.7	42.9	72.2	63.7	
Total		Frequência	21	35	79	135	
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	

Não se encontraram relações de dependência significativas entre a frequência de formação nesta área e a idade, o tempo de serviço e o departamento destes professores.

Foi também colocada aos docentes uma questão aberta (n.º 30) onde se perguntava, caso **considerassem ter necessidade de formação para implementar ES, em que domínios gostariam de ter formação**. Houve 39 professores que responderam a esta questão. As suas respostas distribuíram-se de acordo com o representado na tabela 7, sendo que alguns docentes referiram que gostariam de ter formação em mais do que um dos domínios apresentados.

Verificamos que a maioria dos docentes que respondeu a esta questão referiu que gostaria de ter uma formação de base geral, onde se abordassem as diversas temáticas relacionadas com a Educação Sexual em meio escolar. A metodologia de abordagem da ES também foi referida por nove docentes, nomeadamente no que se refere ao tipo de atividades a desenvolver com os alunos, bem como a sua adequação às idades dos discentes.

Tabela 7 – Domínios de formação identificados pelos docentes

<b>Domínios de formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Exemplo de resposta</b>
<b>Formação de base geral sobre o tema</b>	16	“Ter uma noção geral de todos os temas relacionados com a Educação Sexual.”
<b>Metodologia</b>	9	“Sobretudo na metodologia a aplicar e na correcta e clara definição de temas e objectivos a atingir.”
<b>Emoções e afetos</b>	6	“Penso que as questões biológicas e médicas deverão ser abordadas por quem de direito. Por isso, a ter formação, considero que deveria ser relativa a questões de desenvolvimento emocional e psicológico das crianças e adolescentes.”
<b>Doenças sexualmente transmissíveis</b>	3	“Doenças sexualmente transmissíveis”
<b>Sistema reprodutor</b>	3	“Morfologia do sistema reprodutor”
<b>Questões de género e orientação sexual</b>	2	“- Questões de género - Orientação sexual”
<b>Educação Sexual para alunos com necessidades educativas especiais</b>	2	“Educação sexual com alunos com NEE.”
<b>Compreensão ética da sexualidade</b>	1	“Compreensão ética da sexualidade humana.”

#### 4.1.1.2. Realização de atividades de educação sexual com alunos

Foram formuladas quatro questões para averiguar se os professores já tinham realizado (n.º 9), ou não, atividades de Educação Sexual com os alunos e qual o seu impacto juntos dos mesmos (n.º10). Procuramos, também, saber se os professores pretendiam, no futuro, realizar atividades nesta área com os alunos (n.º 11) e porquê (n.º 12).

No respeitante ao **desenvolvimento de atividades de Educação Sexual com os alunos** verificou-se que 73 professores, ou seja, 54.1% da amostra, nunca realizou, enquanto os restantes 62 responderam que sim. Destes, a propósito do impacto de tais atividades, 49 consideraram que estas foram eficazes junto dos alunos, 10 consideraram-nas muito eficazes e 3 pouco eficazes.

Quando se perguntou se os professores **pretendiam vir a desenvolver atividades nesta área com os alunos**, 90 responderam que sim e 45 disseram que não.

De seguida havia uma questão aberta que pretendia saber o **porquê dos professores pretenderem vir a desenvolver ou não atividades de ES com os alunos**. Dos 90 docentes que responderam que pretendiam realizar atividades de ES com os alunos houve 80 que responderam a esta questão aberta, explicando o porquê da sua resposta. As respostas dos docentes distribuíram-se de acordo com o representado na tabela 8.

Verifica-se que a maioria dos docentes considera a importância do tema para o desenvolvimento dos seus alunos como o principal motivo para pretenderem realizar atividades de ES na escola. Houve dezanove professores que referiram ser um tema integrado nas disciplinas que lecionavam e, como tal, pretendiam vir a abordá-lo. Informar os alunos e prevenir comportamentos de risco são também motivos que levam os docentes a procurar abordar ES com os seus alunos.

Tabela 8 – Justificações dos docentes para pretenderem realizar atividades de ES com os alunos

<b>Justificação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Exemplos de resposta</b>
<b>Importância do tema</b>	34	“Porque penso ser uma área de conhecimentos vital para o desenvolvimento dos meus alunos como cidadãos.”
<b>Tema integrado nas disciplinas que lecionam</b>	19	“há uma relação entre esta e alguns conteúdos programáticos”
<b>Informar os alunos</b>	9	“Existe muita falta de informação nesta área.”
<b>Prevenir comportamentos de risco</b>	5	“Penso que é sempre pertinente abordar questões como esta, pois nunca é demais alertar os jovens para situações que podem ter consequências muito drásticas”
<b>Estar legislado</b>	3	“Faz parte dos normativos legais.”
<b>Ser uma área transversal a todas as disciplinas</b>	2	“penso que todas as disciplinas podem contribuir e participar em actividades de ES”
<b>Curiosidade dos alunos</b>	2	“A curiosidade natural acerca do tema, por parte dos alunos, deve ter respostas científicas adequadas ao seu nível etário.”
<b>Se houver uma equipa de trabalho</b>	2	“Sim, se estiver numa iniciativa com outros colegas.”
<b>Se houver formação</b>	2	“Sim, se me oferecerem formação na forma de abordar essas actividades.”
<b>Motivação pessoal</b>	1	“É uma área de que gosto muito e para a qual me sinto motivada para trabalhar.”
<b>Ser uma atividade como as outras</b>	1	“Porque não? é uma actividade como qualquer outra.”

Dos 45 docentes que disseram não pretender desenvolver atividades de ES com os alunos, 38 apresentaram uma justificação, tal como consta da tabela 9.

Para treze professores, o facto de o tema não constar dos conteúdos programáticos da disciplina que lecionam é o motivo para não pretenderem abordar ES com os alunos. Também treze professores referiram não estar preparados para desenvolver atividades neste âmbito com os seus alunos. A falta de formação, de motivação e de condições, também foram motivos referidos pelos professores para não pretenderem desenvolver atividades de ES na escola.

Tabela 9 – Justificações dos docentes para não pretenderem realizar atividades de ES com os alunos

<b>Justificação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Exemplos de resposta</b>
<b>Não constar do programa da sua disciplina</b>	13	“Não corresponde minimamente à minha área de ensino.”
<b>Não se sentirem preparados</b>	13	“Porque entendo que é uma área muito sensível, para a qual não tive qualquer preparação e que pode levantar problemas por parte dos encarregados de educação, que cada vez são menos tolerantes connosco.”
<b>Falta de formação</b>	4	“Tenho de ter formação na área da Educação Sexual, para me sentir mais confiante no desenvolvimento dessas actividades.”
<b>Falta de oportunidade, de condições e de privacidade</b>	3	“A minha área é prática e nem sempre disponho de condições para a abordagem de temas como a educação Sexual. Em que necessitaria de alguma privacidade, atenção e um ambiente que pudesse ser esclarecedor para os alunos.”
<b>Não serem diretores de turma</b>	2	“Não tenho sido diretor de turma e a faixa etária dos alunos do 2º ciclo, felizmente, raramente comporta problemas desta natureza.”
<b>Falta de interesse e de motivação</b>	2	“Não tenho motivação para o fazer! Considero que outros terão mais perfil para desempenhar essa tarefa com os alunos.”
<b>Não ser da sua competência</b>	1	“Não sinto que seja da minha competência”

Procuramos alguma relação entre a realização de atividades de Educação Sexual com as nossas variáveis independentes. Não encontramos qualquer relação entre a variável dependente *realização de atividades de ES* e as variáveis independentes *sexo* e *idade* dos professores. No entanto, encontramos relações de dependência com as variáveis independentes *tempo de serviço*, *departamento* e *ciclo* dos professores.

Na tabela 10 observam-se os valores para o cruzamento entre a variável independente *tempo de serviço* e a variável dependente *realização de atividades de ES*. Verifica-se que foram os professores com tempo de serviço entre os 11 e os 30 anos que mais referiram ter realizado atividades de ES com os alunos. Os professores com o menor e o maior tempo de serviço foram os que mais responderam não ter realizado atividades de ES com os alunos.

Tabela 10 – Tabela de contingência entre a variável *tempo de serviço* e a variável *realização de atividades de ES*

			Tempo de serviço (anos)				Total
			0 a 10	11 a 20	21 a 30	31 a 37	
<b>Realização de atividades de ES</b>	Sim	Frequência	15	22	16	9	62
		%	31.9	52.4	66.7	40.9	45.9
	Não	Frequência	32	20	8	13	73
		%	68.1	47.6	33.3	59.1	54.1
<b>Total</b>		Frequência	47	42	24	22	135
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Pela análise do valor do qui-quadrado ( $X^2 = 8.000$ ;  $p < 0.05$ ) concluímos por uma associação entre estas duas variáveis, embora seja uma associação fraca tendo em conta o valor de V de Cramer (0.255;  $p < 0.05$ ).

Na tabela 11 observam-se os valores obtidos do cruzamento entre a variável independente *departamento* e a variável dependente *realização de atividades de ES*. Verifica-se que foram os professores do 1.º CEB e Educação Especial que mais referiram ter realizado atividades de ES com os alunos, seguindo-se dos professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Os professores que menos realizaram atividades de ES com os alunos foram os do Departamento de Expressões.

Tabela 11 – Tabela de contingência entre a variável *departamento* e a variável *realização de atividades de ES*

			Departamento					Total
			Línguas	Ciências Sociais e humanas	Expressões	1.º CEB e EE	Matemática e Ciências Experimentais	
<b>Realização de atividades de ES</b>	Sim	Frequência	10	7	7	18	20	62
		%	34.5	50.0	25.0	85.7	46.5	45.9
	Não	Frequência	19	7	21	3	23	73
		%	65.5	50.0	75.0	14.3	53.5	54.1
<b>Total</b>		Frequência	29	14	28	21	43	135
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Pela análise do valor do qui-quadrado ( $X^2 = 19.953$ ;  $p < 0.01$ ) concluímos por uma associação entre estas duas variáveis, embora seja uma associação fraca tendo em conta o valor de V de Cramer (0.384;  $p < 0.01$ ).

Na tabela 12 observam-se os valores obtidos do cruzamento entre a variável independente *ciclo* e a variável dependente *realização de atividades de ES*. Verifica-se que

foram os professores do 1.º CEB que mais referiram ter realizado atividades de ES com os alunos, seguindo-se os professores do 2.º CEB. Os professores do 3.º CEB foram os que mais referiram não ter realizado atividades de ES com os alunos.

Tabela 12 – Tabela de contingência entre a variável *ciclo* e a variável *realização de atividades de ES*

		Ciclo			Total	
		1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB		
Realização de atividades de ES	Sim	Frequência %	18 85.7	19 54.3	25 31.6	62 45.9
	Não	Frequência %	3 14.3	16 45.7	54 68.4	73 54.1
Total		Frequência %	21 100.0	35 100.0	79 100.0	135 100.0

Pela análise do valor do qui-quadrado ( $X^2 = 20.859$ ;  $p < 0.01$ ) concluímos por uma associação entre estas duas variáveis. Contudo, esta ainda é uma associação fraca tendo em conta o valor de V de Cramer (0.393;  $p < 0.01$ ).

Também procuramos averiguar se havia alguma relação entre ter realizado atividades de ES com os alunos e o facto de ter ou não formação em Educação para a Saúde ou Educação Sexual.

Pela análise da tabela 13 verificamos que foram os professores com formação em Educação para a Saúde que mais responderam já ter realizado atividades de ES com os seus alunos.

Tabela 13 – Tabela de contingência entre a variável *formação em Educação para a Saúde* e a variável *realização de atividades de ES*

		Formação em Educação para a Saúde		Total	
		Sim	Não		
Realização de atividades de ES	Sim	Frequência %	35 72.9	27 31.0	62 45.9
	Não	Frequência %	13 27.1	60 69.0	73 54.1
Total		Frequência %	48 100.0	87 100.0	135 100.0

O valor de qui-quadrado ( $X^2 = 21.849$ ;  $p < 0.01$ ) permite-nos concluir que as variáveis *formação em Educação para a Saúde* e *realização de atividades de ES* não são independentes. Além disso, o valor de Phi (0.402;  $p < 0.01$ ) demonstra que a associação entre estas variáveis é moderada.

Também fizemos o cruzamento entre as variáveis *formação em Educação Sexual* e *realização de atividades de ES*. Obtivemos os valores expressos na tabela 14, na qual

podemos observar que os professores com formação em Educação Sexual disseram com maior frequência ter realizado atividades de ES com os alunos do que os que não tinham formação.

Tabela 14 – Tabela de contingência entre a variável *formação em Educação Sexual* e a variável *realização de atividades de ES*

		Formação em Educação Sexual		Total	
		Sim	Não		
Realização de atividades de ES	Sim	Frequência %	36 73.5	26 30.2	62 45.9
	Não	Frequência %	13 26.5	60 69.8	73 54.1
Total		Frequência %	49 100.0	86 100.0	135 100.0

O valor de qui-quadrado ( $X^2 = 23.497$ ;  $p < 0.01$ ) permite-nos concluir que as variáveis *formação em Educação Sexual* e *realização de atividades de ES* não são independentes. O valor de Phi (0.417;  $p < 0.01$ ) demonstra que a associação entre estas variáveis é moderada.

Relativamente à pretensão de vir a realizar atividades de ES com os alunos, procuramos relações com as nossas variáveis independentes. Encontramos apenas relações de dependência entre a variável dependente *realização de atividades de ES no futuro* e as variáveis independentes *ciclo* e *departamento* dos docentes.

Pela análise da tabela 15 podemos observar que foram os professores do 1.º e 2.º CEB que mais referiram pretender realizar, no futuro, atividades de ES com os seus alunos.

Tabela 15 – Tabela de contingência entre a variável *ciclo* e a variável *realização de atividades de ES no futuro*

		Ciclo			Total	
		1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB		
Realização de atividades de ES no futuro	Sim	Frequência %	20 95.2	28 80.0	42 53.2	90 66.7
	Não	Frequência %	1 4.8	7 20.0	37 46.8	45 33.3
Total		Frequência %	21 100.0	35 100.0	79 100.0	135 100.0

Pela análise do valor do qui-quadrado ( $X^2 = 16.995$ ;  $p < 0.01$ ) concluímos por uma associação entre estas duas variáveis, embora seja uma associação fraca tendo em conta o valor de V de Cramer (0.355;  $p < 0.01$ ).



Na tabela 16 observam-se os dados do cruzamento entre a variável independente *departamento* e a variável dependente *realização de atividades de ES no futuro*. Verifica-se que foram os professores do 1.º CEB e de Educação Especial, seguindo-se os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, aqueles que mais referiram pretender vir a desenvolver atividades de ES com os seus alunos. Pelo contrário, os docentes do Departamento de Expressões foram os que menos afirmaram pretender vir a desenvolver este tipo de atividades com os seus alunos.

Tabela 16 – Tabela de contingência entre a variável *departamento* e a variável *realização de atividades de ES no futuro*

		Departamento					Total	
		Línguas	Ciências Sociais e humanas	Expressões	1.º CEB e EE	Matemática e Ciências Experimentais		
<b>Realização de atividades de ES no futuro</b>	Sim	Frequência %	17 58.6	10 71.4	11 39.3	20 95.2	32 74.4	90 66.7
	Não	Frequência %	12 41.4	4 28.6	17 60.7	1 4.8	11 25.6	45 33.3
<b>Total</b>		Frequência %	29 100.0	14 100.0	28 100.0	21 100.0	43 100.0	135 100.0

O valor de qui-quadrado ( $X^2 = 19.311$ ;  $p < 0.01$ ) permite-nos concluir pela dependência entre estas duas variáveis, embora esta seja uma ligação fraca, o que percebemos pela análise do valor de V de Cramer ( $0.378$ ;  $p < 0.01$ ).

Também procuramos relações entre o facto de os professores pretenderem, ou não, realizar atividades de ES com os seus alunos e terem ou não formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual.

Na tabela 17 podemos observar que foram os professores com formação na área da Educação para a Saúde que mais referiram pretender realizar no futuro atividades de ES com os alunos.

Tabela 17 – Tabela de contingência entre a variável *formação em Educação para a Saúde* e a variável *realização de atividades de ES no futuro*

		Formação em Educação para a Saúde		Total	
		Sim	Não		
<b>Realização de atividades de ES no futuro</b>	Sim	Frequência %	42 87.5	48 55.2	90 66.7
	Não	Frequência %	6 12.5	39 44.8	45 33.3
<b>Total</b>		Frequência %	48 100.0	87 100.0	135 100.0

O valor que qui-quadrado ( $X^2= 14.547$ ;  $p<0.01$ ) permite-nos concluir pela não independência das variáveis. O valor de Phi (0.328;  $p<0.01$ ) indica-nos que esta associação é fraca.

Também se procedeu ao cruzamento entre as variáveis *realização de atividades de ES no futuro* e *formação em Educação Sexual*. Pela análise da tabela 18 conseguimos perceber que os professores com formação na área da Educação Sexual foram os que mais referiram pretender realizar no futuro atividades de ES com os alunos.

Tabela 18 – Tabela de contingência entre a variável *formação em Educação Sexual* e a variável *realização de atividades de ES no futuro*

			Formação em Educação Sexual		Total
			Sim	Não	
Realização de atividades de ES no futuro	Sim	Frequência	43	47	90
		%	87.8	54.7	66.7
	Não	Frequência	6	39	45
		%	12.2	45.3	33.3
Total	Frequência	49	86	135	
	%	100.0	100.0	100.0	

O valor de qui-quadrado ( $X^2= 15.393$ ;  $p<0.01$ ) permite-nos concluir pela não independência das variáveis. O valor de Phi (0.338;  $p<0.01$ ) indica-nos que esta associação é fraca.

#### 4.1.1.3. Concepções sobre Educação Sexual

Foi solicitado aos professores que indicassem o seu grau de concordância com sete afirmações sobre *Educação Sexual e o seu papel no desenvolvimento das crianças e jovens*. As respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 19.

Verificou-se que a maior parte dos professores concordou ou concordou totalmente com as afirmações apresentadas. A exceção vai para a frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”, com a qual a maior parte dos professores discordou.

Tabela 19 – Distribuição das respostas à questão sobre concepções sobre ES, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
A Educação Sexual é um direito fundamental das crianças e jovens.	0.7	1.5	37.8	60.0	3.57	4
A Educação Sexual contribui para a prevenção de comportamentos de risco.	0.0	0.7	31.1	68.1	3.67	4
A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual.	28.1	54.8	14.8	2.2	1.91	2
A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género.	0.7	10.4	63.0	25.9	3.14	3
A Educação Sexual deve contribuir para a integração da diversidade.	1.5	4.4	54.8	39.3	3.32	3
A Educação Sexual é mais do que falar de sexo.	0.0	0.7	17.0	82.2	3.81	4
A Educação Sexual em meio escolar deve ser de implementação obrigatória.	3.0	14.8	54.1	28.1	3.07	3

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente

De modo a perceber como se distribuíam as respostas dos professores por sexo em cada uma destas afirmações, recorreremos ao teste T simultâneo para mais de uma média. Este teste não revelou qualquer diferença significativa entre as respostas dos professores e das professoras. Recorreremos, de seguida, ao teste Mann-Whitney. Este teste permitiu-nos concluir que para as frases “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual” e “A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género” existem diferenças com significado estatístico entre as respostas dadas por homens e por mulheres. Como se observa pelos valores de ordem média apresentados na tabela 20 verificamos que foram as professoras que mais discordaram da frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual” e que mais concordaram com a afirmação “A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género”.

Tabela 20 – Teste Mann-Whitney para duas afirmações sobre *concepções acerca da Educação Sexual e sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual	Feminino	102	64.54	1330.5	0.045
	Masculino	33	78.68		
	Total	135			
A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género	Feminino	102	71.59	1317.0	0.028
	Masculino	33	56.91		
	Total	135			

Quando cruzamos as sete afirmações acerca de concepções sobre Educação Sexual com o ciclo em que os professores lecionavam apenas encontramos uma relação de dependência entre este e a frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”, obtida pela análise dos valores do teste Kruskal-Wallis ( $X^2 = 10.434$ ;  $p < 0.01$ ).

Observando os valores de ordem média apresentados na tabela 21 percebemos que foram os professores de 1.º CEB os que mais discordaram desta afirmação, seguindo-se os professores de 2.º CEB.

Tabela 21 – Teste de Kruskal-Wallis para uma afirmação sobre *concepções acerca da Educação Sexual e ciclo*

	Ciclo	N	Valores de ordem média	$X^2$	$p$
A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual	1.º CEB	21	53.3	10.434	0.005
	2.º CEB	35	58.5		
	3.º CEB	79	76.1		
	Total	135			

Uma vez que calculámos o teste de Kruskal-Wallis, as comparações múltiplas tiveram de ser feitas manualmente, isto é, através do teste  $U$  de Mann-Whitney, de acordo com as instruções de Wiseman (2006, *cit in* Anastácio, 2007). Este teste foi utilizado para comparar os pares de grupos (ciclo de ensino dos professores), tendo sido utilizada a correção de Bonferroni para calcular o valor de  $p$  com o objetivo de verificar a existência de significância. Assim, como podemos observar na tabela 22, verificamos que houve uma diferença estatisticamente significativa entre os professores do 1.º e 3.º CEB e entre os professores do 2.º e 3.º CEB no que se refere à afirmação “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”. Foram os professores de 3.º CEB que mais concordaram com esta afirmação.

Tabela 22 – Teste  $U$  de Mann-Whitney para uma afirmação sobre *concepções acerca da Educação Sexual por pares de grupos (ciclo)*

	Ciclo	N	Valores de ordem média	$U$	$p$
A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual	1.º CEB	21	27.12	338.50	1.764
	2.º CEB	35	29.33		
	<b>1.º CEB</b>	21	37.19	<b>550.00</b>	<b>0.024</b>
	<b>3.º CEB</b>	79	54.04		
	<b>2.º CEB</b>	35	47.14	<b>1020.00</b>	<b>0.039</b>
	<b>3.º CEB</b>	79	62.09		

Não encontramos diferenças entre as sete afirmações descritas na tabela 19 e as variáveis independentes *departamento, idade e tempo de serviço* dos docentes.

Procuramos também saber se os professores com formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual respondiam a estas afirmações de modo significativamente diferente daqueles que não tinham formação.

Assim, cruzamos a variável *concepções sobre educação sexual* com as variáveis *formação em Educação para a Saúde* e *Formação em Educação Sexual* e aplicámos o teste T. Encontramos uma diferença significativa entre as médias das respostas de quem já tinha frequentado formação nestas áreas e quem não tinha frequentado, relativamente à frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”. Conforme se pode observar na tabela 23, foram os professores com formação em qualquer das áreas que mais discordaram desta afirmação.

Tabela 23 – Teste T entre as variáveis *formação em Educação para a Saúde* e *formação em Educação Sexual* e *concepções sobre Educação Sexual*

	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual	Sim	48	1.60	-3.883
Não		87	2.08		
<b>Formação em Ed. Sexual</b>		<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sim		49	1.63	-3.549	0.005
Não	86	2.07			

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

#### 4.1.1.4. Conhecimento da Legislação da Educação Sexual em Portugal

Solicitou-se aos professores que indicassem o seu grau de concordância com cinco afirmações sobre o conhecimento da legislação da Educação Sexual em Portugal. Como se pode observar na tabela 24 a maioria dos professores concordou com as frases apresentadas, exceto com a frase “A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada”, com a qual a maioria discordou.

Tabela 24 – Distribuição das respostas à questão acerca da legislação sobre ES em Portugal em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	14.8	24.4	48.9	11.9	2.58	3
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	16.3	28.1	45.2	10.4	2.50	3
É importante que os professores conheçam a legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	0.0	3.0	51.9	45.2	3.42	3
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	16.3	60.7	20.0	3.0	2.10	2
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	6.7	34.8	40.0	18.5	2.70	3

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente

Procuramos perceber se homens e mulheres respondiam de modo diferente às afirmações sobre o conhecimento da legislação da Educação Sexual em Portugal. Para tal, cruzamos as variáveis *conhecimento da legislação sobre Educação Sexual* e *sexo*, e calculámos o teste T simultâneo para mais de uma média. Verificamos que, como se pode observar na tabela 25, os homens tendem a discordar significativamente mais do que as mulheres da frase “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar”, não se verificando diferenças significativas em mais nenhum item.

Tabela 25 – Teste T entre as variáveis *sexo* e *legislação sobre ES*

	Sexo	N	Média	t	p
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	Feminino	102	2.84	3.501	0.002
	Masculino	33	2.27		

Escala: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Também procuramos ver se o ciclo em que os professores lecionavam influenciava o grau de concordância com as afirmações relativas à legislação da ES em Portugal. Assim, cruzamos as variáveis *conhecimento da legislação sobre ES* e *ciclo* e aplicámos o teste Kruskal-Wallis. Encontramos diferenças significativas nas respostas dadas às afirmações “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar” e “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar” e o ciclo em que os professores lecionavam. Analisando as ordens médias das respostas verificamos que os professores do 3.º CEB tenderam a discordar mais do que os professores de 2.º e 1.º CEB em todas as afirmações, sendo as diferenças significativas nas três que se apresentam na tabela 26.

Tabela 26 – Teste de Kruskal-Wallis para conhecimento da *legislação da ES em Portugal e ciclo*

	Ciclo	N	Valores de ordem média	X <sup>2</sup>	p
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	1.º CEB	21	77.8	10.099	0.006
	2.º CEB	35	80.9		
	3.º CEB	79	59.7		
	Total	135			
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	1.º CEB	21	79.6	14.362	0.001
	2.º CEB	35	83.7		
	3.º CEB	79	58.0		
	Total	135			
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	1.º CEB	21	77.7	6.964	0.031
	2.º CEB	35	78.1		
	3.º CEB	79	61.0		
	Total	135			

Na tabela 27 apresentam-se as diferenças estatisticamente significativas entre estas afirmações por pares de grupos (ciclo), encontradas através do cálculo do teste *U* de Mann-Whitney. Assim, verificamos que apenas houve uma diferença estatisticamente significativa entre os professores do 2.º e 3.º CEB no que se refere à afirmação “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar”. Para a afirmação “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar” foram os professores de 1.º e 2.º CEB que mais concordaram com esta frase, diferindo significativamente dos de 3.º CEB.

Tabela 27 – Teste *U* de Mann-Whitney para conhecimento da legislação da ES em Portugal por pares de grupos (ciclo)

	Ciclo	N	Valores de ordem média	<i>U</i>	<i>p</i>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	1.º/2.º CEB	21/35	27.33/29.20	343.00	1.827
	1.º/3.º CEB	21/79	61.43/47.59	600.00	0.12
	<b>2.º/3.º CEB</b>	<b>35/79</b>	<b>69.74/52.08</b>	<b>954.00</b>	<b>0.015</b>
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	1.º/2.º CEB	21/35	27.05/29.37	337.00	1.572
	<b>1.º/3.º CEB</b>	<b>21/79</b>	<b>63.52/47.04</b>	<b>556.00</b>	<b>0.045</b>
	<b>2.º/3.º CEB</b>	<b>35/79</b>	<b>72.30/50.94</b>	<b>864.50</b>	<b>0.003</b>
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	1.º/2.º CEB	21/35	28.43/28.54	366.00	2.934
	1.º/3.º CEB	21/79	60.24/47.91	625.00	0,201
	2.º/3.º CEB	35/79	67.56/53.04	1030.50	0.066

De seguida procuramos saber se a variável idade dos professores contribuía para alguma diferença entre as respostas obtidas às afirmações sobre conhecimento da legislação da ES em Portugal.

Pelo cálculo do teste Kruskal-Wallis verificamos que as frases “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar” e “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar” obteve graus de concordância diferentes conforme as idades dos professores. Verificou-se, pela análise dos valores de ordem média, que os professores mais jovens discordaram mais destas frases e que os mais velhos tiveram tendência a concordar mais com as mesmas (tabela 28).

Tabela 28 – Teste de Kruskal-Wallis para conhecimento da *legislação da ES em Portugal e idade Portugal*

	<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	22 a 30 anos	14	41.68	11.307	0.010
	31 a 40 anos	52	65.87		
	41 a 50 anos	36	70.24		
	51 a 61 anos	33	80.09		
	Total	135			
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	22 a 30 anos	14	39.25	13.953	0.003
	31 a 40 anos	52	65.85		
	41 a 50 anos	36	69.0		
	51 a 61 anos	33	82.50		
	Total	135			
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	22 a 30 anos	14	56.68	17.389	0.001
	31 a 40 anos	52	63.13		
	41 a 50 anos	36	58.46		
	51 a 61 anos	33	90.89		
	Total	135			

Na tabela 29 apresentam-se as diferenças estatisticamente significativas entre estas afirmações por pares de grupos (idade), encontradas através do cálculo do teste *U* de Mann-Whitney. Verificamos que foram sempre os professores mais velhos (51 a 61 anos) que mais concordaram com as afirmações apresentadas.

Tabela 29 – Teste *U* de Mann-Whitney para conhecimento da *legislação da ES em Portugal* por pares de grupos (idade)

	<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	22 a 30 anos	14	14.82	102.50	0.012
	51 a 61 anos	33	27,89		
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	22 a 30 anos	14	13.75	87.50	<0.0001
	51 a 61 anos	33	28.35		
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	22 a 30 anos	14	15.64	114.00	0.024
	51 a 61 anos	33	27.55		
	31 a 40 anos	52	35.62	474.00	<0.0001
	51 a 61 anos	33	54.64		
	41 a 50 anos	36	27.93		
	51 a 61 anos	33	42.71	339.5	0.006

Também se encontraram diferenças nas respostas às afirmações “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime



de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada” e “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar”, consoante o tempo de serviço dos docentes. Verificou-se que, de acordo com a tabela 30, os professores com menos tempo de serviço discordaram mais destas afirmações e que os professores com mais tempo de serviço tiveram tendência a concordar mais com as mesmas.

Tabela 30 - Teste de Kruskal-Wallis para conhecimento da *legislação da ES em Portugal e tempo de serviço*

	<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	0 a 10 anos	47	51.04	16.701	0.001
	11 a 20 anos	42	72.99		
	21 a 30 anos	24	80.46		
	31 a 37 anos	22	81.11		
	Total	135			
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	0 a 10 anos	47	50.63	18.042	<0.0001
	11 a 20 anos	42	71.68		
	21 a 30 anos	24	81.88		
	31 a 37 anos	22	82.95		
	Total	135			
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	0 a 10 anos	47	53.31	22.332	<0.0001
	11 a 20 anos	42	63.89		
	21 a 30 anos	24	78.69		
	31 a 37 anos	22	95.57		
	Total	135			
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	0 a 10 anos	47	57.18	10.239	0.017
	11 a 20 anos	42	70.35		
	21 a 30 anos	24	69.75		
	31 a 37 anos	22	84.73		
	Total	135			

Na tabela 31 apresentam-se as diferenças estatisticamente significativas entre estas afirmações por pares de grupos (tempo de serviço), encontradas através do cálculo do teste *U* de Mann-Whitney.

Verificamos que os professores do grupo com menos tempo de serviço discordaram significativamente mais de todos os outros grupos para as duas primeiras afirmações e do grupo com mais tempo de serviço nas restantes.

Tabela 31 – Teste *U* de Mann-Whitney para conhecimento da *legislação da ES em Portugal* por pares de grupos (*tempo de serviço*)

	<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b><i>U</i></b>	<b><i>p</i></b>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	0 a 10 anos	47	37.95	655.50	0.018
	11 a 20 anos	42	52.89		
	0 a 10 anos	47	30.91	325.00	0.012
	21 a 30 anos	24	45.96		
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	0 a 10 anos	47	30.18	290.50	0.012
	31 a 37 anos	22	45.30		
	0 a 10 anos	47	38.20	667.50	0.030
	11 a 20 anos	42	52.61		
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	0 a 10 anos	47	30.64	312.00	0.006
	21 a 30 anos	24	46.50		
	0 a 10 anos	47	29.79	272.00	0.006
	31 a 37 anos	22	46.14		
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	0 a 10 anos	47	27.74	176.00	<0.0001
	31 a 37 anos	22	50.50		
	11 a 20 anos	42	27.20	239.50	0.006
	31 a 37 anos	22	42.61		
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	0 a 10 anos	47	30.49	305.00	0.012
	31 a 37 anos	22	44.64		

De seguida procuramos saber se ter formação implicava um maior grau de concordância com as cinco afirmações acerca do conhecimento da legislação da ES em Portugal.

Pela aplicação do teste T verificamos que o grau de concordância com estas afirmações foi sempre superior para quem tinha formação, quer na área da Educação para a Saúde, quer na área da Educação Sexual, comparando com os professores que não tinham formação (tabela 32). De igual modo, o grau de discordância com estas afirmações foi sempre maior entre os professores que não tinham formação nestas áreas.

Tabela 32 – Teste T entre as variáveis *conhecimento da legislação sobre ES e formação em Ed. Saúde e Ed. Sexual*

	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	Sim	48	3.04	5.024	<0.0001
	Não	87	2.32		
	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	Sim	49	3.04	5.356	<0.0001
Não	86	2.31			
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	Sim	48	2.98	5.197	<0.0001
	Não	87	2.23		
	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sim	49	3.00	5.779	<0.0001	
Não	86	2.21			
É importante que os professores conheçam a legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	Sim	48	3.67	4.028	<0.0001
	Não	87	3.29		
	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sim	49	3.63	3.474	0.005	
Não	86	3.30			
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	Sim	48	2.35	3.143	0,01
	Não	87	1.95		
	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sim	49	2.39	3.576	0.005	
Não	86	1.93			
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	Sim	48	2.98	2.882	0,025
	Não	87	2.55		
	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sim	49	3.06	3.892	<0.0001	
Não	86	2.50			

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

#### 4.1.1.5. Concepções sobre Educação Sexual em meio escolar

Foram colocadas dezasseis questões que pretendiam averiguar as concepções dos professores sobre a Educação Sexual em meio escolar: quatro questões sobre a carga horária da ES em meio escolar (n.º 15, 16, 17 e 18), uma sobre o início da ES na escola (n.º 19), duas sobre os responsáveis pela ES em meio escolar (n.º 20 e n.º 21), duas sobre os parceiros da ES em meio escolar (n.º 22 e 23), duas questões focavam os temas mais adequados para abordar no nível de ensino de cada professor (n.º 24 e 25), uma questão sobre os principais obstáculos à implementação da ES em meio escolar (n.º 26) e outra sobre os principais facilitadores dessa mesma implementação (n.º 27), uma sobre a perceção de estar ou não preparado para implementar ES (n.º 28), uma questão sobre os receios em abordar o tema da ES com os alunos (n.º 29) e ainda uma questão aberta para

que os professores pudessem acrescentar o que quisessem sobre ES em meio escolar (n.º 31).

#### 4.1.1.5.1. Carga horária da ES em meio escolar

Perguntou-se aos professores a sua opinião sobre a adequação da carga horária dedicada à ES no 1.º, 2.º e 3.º CEB preconizada na Lei n.º 60/2009. Como se pode observar na tabela 33, a maioria dos docentes considerou que a carga horária mínima de 6 horas para o 1.º e 2.º CEB e de 12 para o 3.º CEB é adequada.

Tabela 33 – Frequências das respostas à questão sobre adequação da carga horária dedicada à ES

	<b>Carga horária</b>			
	<b>6 horas no 1.º e 2.º CEB</b>		<b>12 horas no 3.º CEB</b>	
	Frequência	%	Frequência	%
<b>Nada adequada</b>	16	11.9	10	7.4
<b>Pouco adequada</b>	54	40.0	48	35.6
<b>Adequada</b>	61	45.2	73	54.1
<b>Muito adequada</b>	4	3.0	4	3.0
<b>Total</b>	135	100	135	100

Não foram encontradas quaisquer relações estatisticamente significativas entre as respostas a esta variável e as variáveis independentes.

Foram colocadas aos professores duas questões abertas que procuravam saber qual a carga horária que estes consideravam ideal para dedicar à Educação Sexual em meio escolar nos 1.º e 2.º CEB e no 3.º CEB.

Relativamente ao 1.º e 2.º CEB as respostas dos docentes distribuíram-se de acordo com o representado na tabela 34.

Tabela 34 – Frequência das respostas dos docentes à questão sobre a carga horária ideal para a ES no 1.º e 2.º CEB

<b>N.º de professores</b>	<b>Carga horária ideal no 1.º e 2.º CEB</b>
30	6 horas anuais
18	12 horas anuais
14	10 horas anuais
6	20 horas anuais
5	15 horas anuais
4	25 horas anuais
4	8 horas anuais
4	4 horas anuais
4	0 horas anuais
3	3 horas anuais
2	2 horas anuais
2	9 horas anuais
2	18 horas anuais
2	6 a 10 horas anuais
1	7 horas anuais
1	16 horas anuais
1	30 horas anuais
1	50 horas anuais
1	6 a 8 horas anuais
1	8 a 10 horas anuais
1	6 a 12 horas anuais
1	3 horas no 1.º CEB e 6 horas no 2.º CEB anuais
3	1 hora mensal
3	2 horas mensais
7	1 hora semanal
4	Não há
3	Não respondem
6	Não sabem

Relativamente ao 3.º CEB, as respostas dos professores distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 35.

Tabela 35 – Frequência das respostas dos docentes à questão sobre a carga horária ideal para a ES no 3.º CEB

<b>N.º de professores</b>	<b>Carga horária ideal no 3.º CEB</b>
47	12 horas anuais
8	20 horas anuais
8	18 horas anuais
6	50 horas anuais
4	30 horas anuais
4	15 horas anuais
3	6 horas anuais
3	10 horas anuais
3	24 horas anuais
3	36 horas anuais
2	25 horas anuais
2	16 horas anuais
2	14 horas anuais
2	4 horas anuais
2	2 horas anuais
2	0 horas anuais
1	8 horas anuais
1	9 horas anuais
1	17 horas anuais
1	26 horas anuais
1	32 horas anuais
1	35 horas anuais
1	60 horas anuais
1	12 a 20 horas anuais
1	15 a 20 horas anuais
1	20 a 30 horas anuais
1	10 a 14 horas anuais
1	12 a 16 horas anuais
1	1 hora por mês
2	2 horas por mês
8	1 hora por semana
2	Não há
1	Não responde
8	Não sabem

Tanto para o 1.º e 2.º CEB como para o 3.º CEB observou-se uma grande disparidade de opiniões quanto à carga horária ideal para a ES. Em qualquer dos casos o mínimo estipulado por lei foi o que reuniu maior frequência de respostas.

#### **4.1.1.5.2. Início da ES em meio escolar**

Perguntou-se aos professores quando se deveria iniciar a Educação Sexual em meio escolar. A maioria dos professores (53) foi de opinião que se deve iniciar no 1.º CEB, seguindo-se 48 que consideraram dever iniciar-se no pré-escolar, 22 foram da opinião que se deve iniciar no 2.º CEB, 12 no 3.º CEB e nenhum respondeu que se deveria iniciar a ES em meio escolar no Ensino Secundário.

Pela análise do teste do qui quadrado ( $X^2 = 9.650$ ;  $p < 0.05$ ), verificamos que as variáveis *sexo* e *início da ES em meio escolar* não são independentes. De facto, 81.4% das professoras referem que se deve iniciar no pré-escolar e 1.º CEB, contra apenas 54.5% dos professores. Houve mais professores (15.2%) do que professoras (6.9%) que consideraram que a ES em meio escolar se deve iniciar no 3.º CEB. Este facto pode ser corroborado pela análise do teste T. Como se observa na tabela 36 a média das respostas das professoras foi mais baixa do que a média das respostas dos professores.

Tabela 36 – Teste T para as variáveis *início da ES em meio escolar* e *sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Início da ES em meio escolar	Feminino	102	1.86	-2,729	0.007
	Masculino	33	2,36		

**Escala:** 1 – Pré-escolar; 2 – 1.º CEB; 3 – 2.º CEB; 4 – 3.º CEB; 5 - Secundário

Também procuramos averiguar se as médias das respostas a esta questão eram distintas entre os professores que tinham formação em Educação para a Saúde ou em Educação Sexual e os que não tinham formação nesta área. Verificou-se, pela análise do teste T, que os professores com formação nestas áreas consideraram que a ES em meio escolar se deve iniciar mais cedo, em comparação com os professores sem formação, que manifestaram a opinião que a ES se deve iniciar mais tarde (tabela 37).

Tabela 37 – Teste T entre as variáveis *início da ES em meio escolar* e *formação*

	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Início da ES em meio escolar	Sim	48	1.65	-3.522	0.001
	Não	87	2.17		
	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	Sim	49	1.69	-2.791	0.006
Não	86	2.15			

**Escala:** 1 – Pré-escolar; 2 – 1.º CEB; 3 – 2.º CEB; 4 – 3.º CEB; 5 - Secundário

Também se encontraram diferenças nas respostas a esta questão, consoante o ciclo em que os professores lecionavam, pela análise do teste Kruskal-Wallis (tabela 38). A maioria dos professores do 1.º CEB consideraram que a ES se deve iniciar mais cedo, do que os professores de 2.º e 3.º ciclo que consideraram que deve iniciar-se mais tarde.

Tabela 38 – Teste de Kruskal-Wallis para *início da ES e ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b><math>X^2</math></b>	<b><math>p</math></b>
Início da Educação Sexual em meio escolar	1.º CEB	21	43.12	11.879	0.003
	2.º CEB	35	68.67		
	3.º CEB	79	74.32		
	Total	135			

O cálculo do teste Mann-Whitney por pares de grupos (ciclo) revelou, conforme se pode observar na tabela 39, que há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores do 1.º CEB e as dos professores do 2.º CEB e 3.º CEB. Os professores de 1.º CEB consideraram que a ES em meio escolar se deve iniciar mais cedo.

Tabela 39 - Teste  $U$  de Mann-Whitney para *início da ES* por pares de grupos (*ciclo*)

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b><math>U</math></b>	<b><math>p</math></b>
Início da Educação Sexual em meio escolar	1.º CEB	21	21.52	221.00	0.021
	2.º CEB	35	32.69		
	1.º CEB	21	32.60	453.50	0.003
	3.º CEB	79	55.26		

Quando se calculou o teste Kruskal-Wallis entre a variável *início da ES em meio escolar* e a variável *grupo de recrutamento* também verificamos que a maioria dos professores do 1.º CEB e Educação Especial consideraram que a ES se deve iniciar mais cedo do que os docentes dos restantes departamentos ( $X^2=12.936$ ,  $p=0.012$ ).

O cálculo do teste Mann-Whitney entre pares de grupos (departamento) revelou diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 1.º CEB e Educação Especial e os professores dos departamentos de Línguas e Matemática e Ciências Experimentais. De acordo com a tabela 40, verifica-se que os professores do 1.º CEB e Educação Especial manifestaram a opinião que a ES se deve iniciar mais cedo, enquanto os professores dos restantes departamentos afirmaram que se deve iniciar mais tarde.

Tabela 40 - Teste  $U$  de Mann-Whitney para *início da ES* por pares de grupos (*departamento*)

	<b>Departamento</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b><math>U</math></b>	<b><math>p</math></b>
Início da Educação Sexual em meio escolar	Línguas	29	75.62	153.50	0.010
	1.º CEB e Educação Especial	21	43.12		
	Matemática e Ciências	43	76.15	249.00	0.020
	1.º CEB e Educação Especial	21	43.12		



#### 4.1.1.5.3. Responsáveis pela ES em meio escolar

Foi solicitado aos professores que indicassem o seu grau de concordância relativamente a seis elementos que pudessem ser responsáveis pela ES em meio escolar. As respostas dos professores distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 41. Verificou-se que os professores da nossa amostra preferem entregar essa tarefa a elementos exteriores à escola (como médicos ou enfermeiros em primeira posição) ou a elementos não docentes, como é o caso do psicólogo escolar. A exceção vai para o docente de Ciências Naturais, ocupando a segunda ordem de preferência, uma vez que 65 professores concordaram e 42 concordaram totalmente que este pode ser responsável pela ES em meio escolar. O elemento que recebeu menor concordância foi o professor de qualquer área.

Tabela 41 – Distribuição das respostas à questão sobre os elementos responsáveis pela ES em meio escolar, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	20.0	27.4	40.0	12.6	2.45	3
Professor/a da área de Ciências Naturais ou Biologia	8.1	12.6	48.1	31.1	3.02	3
Professor/a de qualquer área	24.4	38.5	27.4	9.6	2.22	2
Conselho de Turma	23.7	32.6	34.8	8.9	2.29	3
Psicólogo/a escolar	4.4	19.3	50.4	25.9	2.98	3
Elemento exterior à escola (médico, enfermeiro...)	7.4	10.4	47.4	34.8	3.10	3

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Não se verificaram desigualdades nas respostas dadas por homens e mulheres. No entanto, quando procuramos saber se os professores de diferentes ciclos de ensino respondiam de modo semelhante a esta questão encontramos algumas diferenças. Calculamos o teste Kruskal-Wallis entre a variável independente *ciclo* e a variável dependente *elementos responsáveis pela ES*. Os resultados obtidos podem ser observados na tabela 42.

Verificamos que os professores do 1.º CEB foram os que mais concordaram com o Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário), como elemento responsável pela ES em meio escolar. Foram também os professores de 1.º CEB que mais discordaram do professor de Ciências Naturais ou Biologia como elemento responsável pela ES. Já os professores de 2.º CEB foram os que mais concordaram com este elemento como responsável pela ES. Quanto ao professor de qualquer área recolheu maior discordância entre os professores de 3.º CEB. Relativamente aos outros elementos

apresentados não se verificaram diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores dos diferentes ciclos de ensino.

Tabela 42 – Teste de Kruskal-Wallis para *elementos responsáveis pela ES e ciclo*

	Ciclo	N	Valores de ordem média	$X^2$	$p$
Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	1.º CEB	21	97.17	22.727	<0.0001
	2.º CEB	35	76.93		
	3.º CEB	79	56.29		
	Total	135			
Professor/a da área de Ciências Naturais ou Biologia	1.º CEB	21	52.31	6.472	0.039
	2.º CEB	35	77.71		
	3.º CEB	79	67.87		
	Total	135			
Professor/a de qualquer área	1.º CEB	21	76.17	7.460	0.024
	2.º CEB	35	79.61		
	3.º CEB	79	60.68		
	Total	135			

De seguida calculámos o teste Mann-Whitney entre pares de grupos (ciclo) para verificar entre que ciclos de professores se encontrariam diferenças significativas. Obtivemos os resultados apresentados na tabela 43. Os professores do 1.º e 2.º CEB foram os que mais concordaram que os responsáveis pela ES fossem o Professor Titular de Turma (1.º CEB) ou o Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário), quando comparados com os professores do 3.º CEB. Os professores de 2.º CEB foram os que mais concordaram que os responsáveis pela ES fossem os professores de Ciências Naturais ou Biologia, quando comparados com os professores de 1.º CEB e os que mais concordaram com um professor de qualquer área, quando comparados com os docentes de 3.º CEB.

Tabela 43 - Teste  $U$  de Mann-Whitney para *elementos responsáveis pela ES por pares de grupos (ciclo)*

	Ciclo	N	Valores de ordem média	$U$	$p$
Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	1.º CEB	21	73.50	346.50	<0.0001
	3.º CEB	79	44.39		
	2.º CEB	35	70.13	940.50	0.012
	3.º CEB	79	51.91		
Professor/a da área de Ciências Naturais ou Biologia	1.º CEB	21	21.83	227.50	0.030
	2.º CEB	35	32.50		
Professor/a de qualquer área	2.º CEB	35	68.76	988.50	0.033
	3.º CEB	79	52.51		

Quando procuramos diferenças nas respostas a esta questão entre os professores dos diferentes departamentos, verificamos, pela análise do teste Kruskal-Wallis, que os professores de 1.º CEB e Educação Especial foram os que mais concordaram com o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma, como elemento responsável pela ES em

meio escolar. Já os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais foram os que mais discordaram deste elemento como responsável pela ES (tabela 44).

Tabela 44 – Teste de Kruskal-Wallis para *elementos responsáveis pela ES e departamento*

	<b>Departamento</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	Línguas	29	62.10	15.342	0.004
	Ciências Sociais e Humanas	14	64.43		
	Expressões	28	63.46		
	1.º CEB e Educação Especial	21	97.17		
	Matemática e Ciências Experimentais	43	61.85		
	Total	135			

O teste Mann-Whitney entre pares de grupos (departamento) revelou algumas diferenças significativas entre os professores de 1.º CEB e Educação Especial e os professores dos Departamentos de Línguas, Expressões e Matemática e Ciências Experimentais (tabela 45). Foram sempre os professores de 1.º CEB e Educação Especial que mais concordaram que o Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma fossem os responsáveis pela ES em meio escolar.

Tabela 45 - Teste U de Mann-Whitney para *elementos responsáveis pela ES por pares de grupos (departamento)*

	<b>Departamento</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	Línguas	29	19.79	139.00	0.010
	1.º CEB e Educação Especial	21	33.38		
	Expressões	28	19.57	142.00	0.010
	1.º CEB e Educação Especial	21	32.24		
	Matemática e Ciências	43	27.33	229.00	0.010
	1.º CEB e Educação Especial	21	43.10		

Relativamente à distribuição das respostas entre professores com ou sem formação também se encontraram diferenças significativas. Calculámos o teste T entre as variáveis *elementos responsáveis pela ES e formação em Educação para a Saúde*. Obtivemos os resultados da tabela 46. Verifica-se que foram os professores sem formação os que mais discordaram dos três elementos responsáveis pela ES em meio escolar apresentados na tabela. Para os restantes elementos não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 46 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *elementos responsáveis pela ES e formação em Educação para a Saúde*

	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Professor Titular de Turma (1.º CEB/Diretor de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	Sim	48	2.77	2.975	0.009
	Não	87	2.28		
Professor/a de qualquer área	Sim	48	2.58	3.497	0.003
	Não	87	2.02		
Conselho de Turma	Sim	48	2.63	3.229	0.006
	Não	87	2.10		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Quanto às diferenças entre médias de resposta encontradas para os professores com ou sem formação em Educação Sexual podemos verificar, pela análise da tabela 47, que os professores sem formação discordaram mais do que os que tinham formação que os elementos responsáveis pela ES fossem um professor de qualquer área ou o conselho de turma. Para os outros elementos apresentados no questionário não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 47 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *elementos responsáveis pela ES e formação em Educação Sexual*

	<b>Formação em Ed. Sexual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Professor/a de qualquer área	Sim	49	2.61	3.743	<0.0001
	Não	86	2.00		
Conselho de Turma	Sim	49	2.55	2.523	0.026
	Não	86	2.14		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores por *idade* ou *tempo de serviço*.

Perguntou-se também aos professores se existiam outros elementos, além dos apresentados, que deveriam ser responsáveis pela ES em meio escolar. Houve 25 docentes que responderam a esta questão e as suas respostas distribuíram-se de acordo com o representado na tabela 48.

Tabela 48 – Distribuição das respostas dos professores à questão sobre outros elementos responsáveis pela ES

N.º de professores	Outros elementos responsáveis pela ES
7	Pais ou Encarregados de Educação
6	Elementos com formação adequada
2	Família
2	Associação de Pais
2	Adultos de referência
2	Equipa transdisciplinar
1	Dois professores de sexo diferente
1	Professor de Filosofia
1	Autarquias locais e meios de comunicação social
1	Gabinete de Apoio ao Aluno
1	Alunos mais velhos

#### 4.1.1.5.4. Parceiros da ES em meio escolar

Foi solicitado aos professores que indicassem o seu grau de concordância relativamente a sete elementos que pudessem ser parceiros da ES em meio escolar. As respostas dos professores distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 49. Verifica-se que os parceiros a quem os professores atribuíram maior importância foram os encarregados de educação, seguidos dos centros de saúde. Atribuíram menor importância às autarquias locais.

Tabela 49 – Percentagens das respostas à questão sobre os parceiros da ES em meio escolar

	NI (1)	PI (2)	I (3)	MI (4)	Média	Moda
Associações de pais	3.7	12.6	48.9	34.8	3.15	3
Centros de Saúde	0.0	0.5	30.4	68.1	3.67	4
Encarregados de Educação	0.0	1.5	26.7	71.9	3.70	4
Instituições de Ensino Superior	3.7	26.7	51.1	18.5	2.84	3
Organizações não governamentais	1.5	19.3	60.7	18.5	2.96	3
Institutos governamentais	4.4	10.3	61.5	14.8	2.87	3
Autarquias locais	8.1	40.7	40.7	10.4	2,53	2/3

**Escala:** 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 – Muito importante

De modo a encontrar relações e diferenças entre as respostas à variável dependente *parceiros da ES em meio escolar* e as variáveis independentes, procedeu-se ao cruzamento entre esta variável dependente e as várias independentes e calcularam-se os testes adequados. Apenas encontramos diferenças entre as respostas de professores com ou sem formação em Educação para a Saúde e o parceiro “Encarregados de Educação. Quando calculamos o teste T obtivemos o resultado apresentado na tabela 50. Os professores sem formação em Educação para a Saúde revelaram tendência a considerar mais importante o parceiro “Encarregados de Educação”.

Tabela 50 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *parceiros da ES e formação em Ed. Saúde*

	<b>Formação em Ed. Saúde</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Encarregados de Educação	Sim	48	3.56	-2.310	0.024
	Não	87	3.78		

**Escala:** 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 – Muito importante

Não se verificaram diferenças nas respostas dos professores de acordo com a *idade*, *tempo de serviço* ou *departamento*.

Perguntou-se, também, se haveriam outros elementos que pudessem ser parceiros da ES em meio escolar. Apenas seis docentes deram sugestões. Dois referiram associações ligadas à Educação Sexual e planeamento familiar, um referiu as organizações ligadas ao apoio a vítimas de violência doméstica, à defesa dos direitos LGBT e a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Um outro docente mencionou os Centros de Saúde, as assistentes sociais e os psicólogos. Houve um docente que indicou os serviços de psicologia da escola e um outro falou da Associação de Estudantes e dos funcionários, uma vez que lidam diretamente com os alunos.

#### 4.1.1.5.5. Temas de ES mais adequados ao nível de ensino

Foi solicitado aos professores que indicassem o seu grau de concordância relativamente a uma lista de doze temas de Educação Sexual que considerassem ser mais adequados para abordar no nível de ensino em que lecionavam. As respostas dos professores distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 51. Verificou-se que a maioria dos professores disse concordar ou concordar totalmente com a abordagem no seu nível de ensino de todos os temas apresentados.

Tabela 51 – Percentagens das respostas à questão sobre os temas de ES a abordar no nível de ensino

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Diversidade, orientação sexual e respeito	3.0	5.2	46.7	45.2	3.34	3
Sexualidade e género	3.0	2.2	49.6	45.2	3.37	3
Noção de corpo	1.5	3.7	44.4	50.4	3.44	4
Prevenção de maus tratos e de aproximações abusivas	0.0	3.0	39.3	57.8	3.55	4
Aspetos biológicos e emocionais da puberdade	1.5	7.4	34.8	56.3	3.46	4
Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor	0.0	6.7	45.9	47.4	3.41	4
Reprodução humana	0.7	8.1	45.9	45.2	3.36	3
Planeamento familiar	4.4	9.6	37.8	48.1	3.30	4
Gravidez na adolescência	2.2	7.4	33.3	57.0	3.45	4
Doenças e infeções sexualmente transmissíveis	3.0	9.6	26.7	60.7	3.45	4
Compreensão ética da sexualidade	2.2	10.4	40.7	46.7	3.32	4
Noção de família	0.0	5.9	35.6	58.5	3.53	4

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Quando procuramos saber se os professores de diferentes ciclos de ensino respondiam de modo semelhante a esta questão encontramos algumas diferenças. Assim, pelo cálculo do teste Kruskal-Wallis e pela análise dos valores de ordem média, verificamos que foram os professores do 1.º CEB que mais discordaram com a abordagem de todos os temas: “Aspetos biológicos e emocionais da puberdade”, “Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor”, “Planeamento familiar”, “Gravidez na adolescência”, “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis” e “Compreensão ética da sexualidade”. Os professores do 2.º CEB foram os que mais concordaram com a abordagem dos temas “Aspetos biológicos e emocionais da puberdade” e “Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor”, no seu nível de ensino. Para os professores do 3.º CEB, os temas com os quais mais concordaram que deveriam ser abordados foram “Planeamento familiar”, “Gravidez na adolescência”, “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis” e “Compreensão ética da sexualidade” (tabela 52).

Tabela 52 – Teste de Kruskal-Wallis para temas de ES a abordar com os alunos por ciclo

	Ciclo	N	Valores de ordem média	$X^2$	$p$
Aspetos biológicos e emocionais da puberdade	1.º CEB	21	46.43	13.064	0.001
	2.º CEB	35	80.87		
	3.º CEB	79	68.03		
	Total	135			
Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor	1.º CEB	21	56.81	6.733	0.035
	2.º CEB	35	80.10		
	3.º CEB	79	65.61		
	Total	135			
Planeamento familiar	1.º CEB	21	43.00	23.487	<0.0001
	2.º CEB	35	55.71		
	3.º CEB	79	80.09		
	Total	135			
Gravidez na adolescência	1.º CEB	21	39.43	25.945	<0.0001
	2.º CEB	35	58.81		
	3.º CEB	79	79.66		
	Total	135			
Doenças e infeções sexualmente transmissíveis	1.º CEB	21	41.12	22.397	<0.0001
	2.º CEB	35	60.41		
	3.º CEB	79	78.51		
	Total	135			
Compreensão ética da sexualidade humana	1.º CEB	21	48.38	12.231	0.002
	2.º CEB	35	60.76		
	3.º CEB	79	76.42		
	Total	135			

De seguida calculou-se o teste Mann-Whitney por pares de grupos (ciclo), de modo a encontrar diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores dos diferentes ciclos. Verificamos, como se pode observar na tabela 53, que os professores de

2.º e 3.º CEB concordaram mais com a abordagem do tema “Aspectos biológicos e emocionais da puberdade” do que os professores de 1.º CEB. Relativamente ao tema “Morfologia do sistema reprodutor” encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores de 1.º e 2.º CEB, tendo sido os professores do 2.º CEB que mais concordaram com a abordagem deste tema. “Planeamento familiar”, “Gravidez na adolescência” e “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis” foram temas que reuniram maior concordância por parte dos professores do 3.º CEB, quando comparados com os professores de 1.º e 2.º CEB. Sobre o tema “Compreensão ética da sexualidade humana” encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores de 1.º e 3.º CEB, tendo sido os professores do 3.º CEB que mais concordaram com a abordagem deste tema.

Tabela 53 - Teste *U* de Mann-Whitney para temas de ES a abordar com os alunos por pares de grupos (ciclo)

	Ciclo	N	Valores de ordem média	<i>U</i>	<i>p</i>
Aspectos biológicos e emocionais da puberdade	1.º CEB	21	20.12	191.50	0.003
	2.º CEB	35	33.53		
	1.º CEB	21	37.31	552.50	0.027
	3.º CEB	79	54.01		
Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor	1.º CEB	21	22.19	235.00	0.030
	2.º CEB	35	32.29		
Planeamento familiar	1.º CEB	21	30.24	404.00	<0.0001
	3.º CEB	79	55.89		
	2.º CEB	35	42.37	853.00	<0.0001
	3.º CEB	79	64.20		
Gravidez na adolescência	1.º CEB	21	27.55	347.50	<0.0001
	3.º CEB	79	56.60		
	2.º CEB	35	44.94	943.00	0.003
	3.º CEB	79	63.06		
Doenças e infeções sexualmente transmissíveis	1.º CEB	21	29.43	387.00	<0.0001
	3.º CEB	79	56.10		
	2.º CEB	35	46.43	995.00	0.012
	3.º CEB	79	62.41		
Compreensão ética da sexualidade humana	1.º CEB	21	34.21	487.50	0.003
	3.º CEB	79	54.83		

Apenas nove docentes mencionaram a abordagem de outros temas não listados. Cinco referiram-se à abordagem dos sentimentos e afetos, havendo um que referiu também a assertividade. Um docente referiu que se deveriam mostrar diferentes opiniões/attitudes, nomeadamente de cariz religioso ou espiritual, na abordagem da sexualidade, um outro mencionou falar da sexualidade como estando ao serviço de um projeto existencial de vida.



Um professor sugeriu o tema da violência doméstica e um outro a autoestima e as relações interpessoais.

#### 4.1.1.5.6. Obstáculos à implementação da ES em meio escolar

Colocou-se uma questão aberta aos professores onde se perguntava quais os principais obstáculos à implementação da Educação Sexual em meio escolar. Responderam 87 professores, cujas respostas se distribuíram de acordo com o representado na tabela 54. Houve docentes que mencionaram mais do que um obstáculo. A falta de formação foi o obstáculo mais vezes mencionado pelos docentes, seguindo-se os pais e encarregados de educação, os preconceitos e a falta de tempo e motivação para abordar o tema.

Tabela 54 – Distribuição das respostas dos docentes à questão sobre os *obstáculos à implementação da ES em meio escolar*

<b>Frequência</b>	<b>Obstáculos</b>	<b>Exemplos</b>
37	Falta de formação	“Os professores não terem formação nem competências para leccionar esta área.”
19	Pais e encarregados de educação	“Algum receio da reacção dos Encarregados de Educação.”
10	Preconceitos	“Preconceitos socialmente enraizados”
9	Falta de tempo	“No meu caso, como professora de ciências da natureza, a falta de tempo, devido à extensão dos programas que temos para cumprir, é um pouco difícil ter tempo suficiente para abordar de forma consistente o tema.
7	Falta de motivação	“Falta de motivação na classe docente.”
7	Falta de recursos materiais	“A falta de amostras de materiais para os alunos verem e mexerem, como por exemplo, pensos higiénicos, tampões, preservativos (masculino e feminino), etc.”
7	Falta de planificação de projetos	“A falta de planificação de actividades nesta área, até à data.”
6	Desconforto dos professores	“Há docentes que poderão não se sentir à vontade em abordar esta matéria.”
5	Legislação	“A forma como a legislação prevê a aplicação da educação para a sexualidade.”
4	Ideias religiosas	“O fanatismo católico e o conservadorismo radical de alguns pais e de alguns professores”
4	Falta de recursos humanos	“A falta de técnicos especializados que apoiem as escolas, os alunos e os professores.”
2	Dificuldade na organização da equipa PES	“Organizar uma equipa responsável dentro da Escola pela sua implementação.”
2	Constrangimentos sociais e económicos	“Tendo em conta a idade dos alunos há barreiras sociais consoante as idades e factores sócio económicos.”
2	Diversidade de pensamentos e valores	“A diversidade de pensamentos e valores de quem os vai transmitir, pois cada um vive a sexualidade à sua maneira, e desta forma deverá existir um fio condutor pelo qual o responsável por transmitir a mensagem não tenha a possibilidade de divagar sobre o assunto.”
1	Má preparação dos formadores de ES	“A má preparação dos formadores.”

1	Carga horária dos alunos	“A carga horária dos alunos.”
1	Imaturidade dos alunos	“A imaturidade dos alunos.”
1	Sensibilidade do tema	“Ser um tema sensível/delicado para ser tratado em grande grupo (turma).”
1	Meio social onde se insere a escola	“Meios sociais em que se encontram as escolas.”
1	Falta de sensibilidade da comunidade escolar	“Falta de sensibilidade da maioria da comunidade escolar para o tema.”

#### 4.1.1.5.7. Facilitadores da implementação da ES em meio escolar

Perguntou-se aos professores, por meio de uma questão aberta, quais os principais facilitadores à implementação da Educação Sexual em meio escolar. Responderam 71 professores e as suas respostas distribuíram-se conforme o observado na tabela 55. Tal como na questão sobre os obstáculos à implementação da ES, os docentes referiram vários facilitadores simultaneamente.

A motivação dos alunos foi o facilitador da implementação da ES mais mencionado pelos docentes, seguindo-se a formação dos professores em ES, o estabelecimento de parcerias, a vontade dos professores e o apoio dos pais e encarregados de educação.

Tabela 55 – Distribuição das respostas dos docentes à questão sobre os *facilitadores da implementação da ES em meio escolar*

Frequência	Facilitadores	Exemplos
20	Motivação dos alunos	“A motivação dos alunos consequente da natural curiosidade, dúvidas, vontade de conhecer.”
14	Formação em ES	“Todos os professores terem formação.”
9	Parcerias	“Estabelecimento de parcerias com centros de saúde, universidades, autarquias, instituições de apoio a jovens, etc.”
9	Vontade dos professores	“Vontade de alguns professores, a preocupação dos mesmos e a necessidade de prevenir situações.”
7	Apoio dos pais e encarregados de educação	“Pais informados e esclarecidos.”
6	Motivação dos professores	“Equipas de professores motivados a realizar este trabalho.”
5	Projetos transdisciplinares	“Possibilidade de abordar o tema sobre diferentes aspectos, uma vez que há intervenientes de diferentes disciplinas.”
6	Reconhecimento social da importância do tema	“O reconhecimento social da importância da educação na prevenção dos problemas.”
4	Professores da área das Ciências	“A Educação Sexual se qualquer professor de Biologia pretender pode estar sempre presente não necessitando de uma carga separada.”
4	Legislação	“Criação de uma directriz de orientação já legislada.”
4	Equipa da Saúde Escolar	“Uma boa equipa da saúde escolar.”
1	Campanhas de sensibilização	“Campanhas institucionais de sensibilização.”
1	Internet	“Algum material, ainda que disperso, que se encontra na net.”
1	Inclusão em alguns programas	“O facto de em alguns anos escolares o sistema reprodutivo fazer parte do programa escolar.”
1	Apoio da escola	“Projectos a nível do agrupamento ou de uma escola que considere esta área como prioritária.”

#### 4.1.1.5.8. Preparação para implementar ES em meio escolar

Solicitou-se aos professores que se posicionassem em quatro parâmetros – muito bem preparado, preparado, pouco preparado ou nada preparado – relativamente à sua perceção de preparação para implementar a Educação Sexual com os alunos. Houve sete professores que se consideraram muito bem preparados, 53 preparados, 58 consideraram estar pouco preparados e 17 nada preparados.

Procuramos verificar se a resposta a esta questão variava consoante o *sexo* dos docentes e calculámos o teste T. Apesar dos professores se considerarem menos preparados para implementar a ES do que as professoras (média=2.82; média=2.57, respetivamente), as diferenças não se revelaram estatisticamente significativas.

Já as variáveis *formação em educação para a saúde* e *formação em educação sexual* revelaram influência no facto dos professores se sentirem ou não preparados para implementar ES. Calculando o teste T entre as variáveis *preparação para implementar ES* e *formação em educação para a saúde* obtivemos os resultados observados na tabela 56. Verificamos que os professores com formação em educação para a saúde se sentiam mais preparados para implementar atividades de ES com os seus alunos, do que aqueles que não tinham essa formação.

Tabela 56 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *preparação para implementar ES* e *formação em Educação para a saúde*

	Formação em Ed. Saúde	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Preparação para implementar ES	Sim	48	2.17	-5.782	<0.0001
	Não	87	2.89		

Escala: 1 – Muito bem preparado; 2 – Preparado; 3 – Pouco preparado; 4 – Nada preparado

Também calculamos o teste T entre as variáveis *preparação para implementar ES* e *formação em educação sexual*, obtendo os resultados expressos na tabela 57. Os professores com formação em educação sexual manifestaram sentir-se mais preparados para implementar atividades de ES com os seus alunos, do que aqueles que não tinham formação nesta área.

Tabela 57 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *preparação para implementar ES* e *formação em Educação sexual*

	Formação em Ed. Sexual	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Preparação para implementar ES	Sim	49	2.12	-6.639	<0.0001
	Não	86	2.92		

Escala: 1 – Muito bem preparado; 2 – Preparado; 3 – Pouco preparado; 4 – Nada preparado

Verificamos, ainda, pela análise do teste Kruskal-Wallis, uma ligação entre a variável dependente *preparação para implementar ES* e a variável independente *ciclo* (tabela 58). Os professores do 1.º CEB eram os que se sentiam mais bem preparados para implementar atividades de ES com os seus alunos e os de 3.º CEB eram aqueles que se sentiam menos preparados.

Tabela 58 – Teste Kruskal-Wallis para *preparação para implementar ES* por *ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Preparação para implementar ES	1.º CEB	21	52.86	13.021	0.001
	2.º CEB	35	55.77		
	3.º CEB	79	77.44		
	Total	135			

De seguida calculou-se o teste Mann-Whitney por pares de grupos (*ciclo*), de modo a encontrar diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores dos diferentes ciclos. Verificamos, como se pode observar na tabela 59, que os professores de 3.º CEB eram os que se sentiam menos bem preparados para implementar atividades de ES, quando comparados quer com os professores de 1.º CEB, quer com professores de 2.º CEB.

Tabela 59 - Teste U de Mann-Whitney para *preparação para implementar ES* por pares de grupos (*ciclo*)

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Preparação para implementar ES	1.º CEB	21	36.02	525.50	0.015
	3.º CEB	79	54.35		
	2.º CEB	35	44.87	940.50	0.009
	3.º CEB	79	63.09		

Não encontramos relações entre a variável dependente *preparação para implementar ES* e as variáveis independentes *idade*, *departamento* e *tempo de serviço*.

#### 4.1.1.5.9. Receios em abordar ES com os alunos

Foram colocadas à consideração dos professores seis frases que pudessem constituir possíveis motivos de receio em abordar ES com os alunos e foi-lhes solicitado que indicassem o seu grau de concordância com cada uma das afirmações. As respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 60. Verificou-se que a maioria dos

professores discordou com todas as afirmações apresentadas, registrando-se o maior nível de concordância com a possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação.

Tabela 60 – Frequências das respostas à questão sobre os receios em abordar ES com os alunos

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
A possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação	7.4	28.1	45.2	19.3	2.76	3
As reações dos alunos dentro da sala de aula	16.3	43.0	33.3	7.4	2.32	2
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	17.0	40.0	34.8	8.1	2.34	2
A possibilidade de ocorrerem reações adversas dos outros professores	23.0	55.6	20.0	1.5	2.00	2
A possibilidade de ocorrerem reações adversas da direção da escola	17.8	65.2	11.9	5.2	2.04	2
Desconforto pessoal na abordagem dos temas	23.0	40.0	25.2	11.9	2.26	2

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Procuraram-se relações entre a variável dependente *receios em abordar ES com os alunos* e as nossas variáveis independentes. Não se verificou qualquer tipo de relação estatisticamente significativa entre a variável dependente *receios em abordar ES com os alunos* e as variáveis independentes *sexo, idade e tempo de serviço*.

Em relação ao nível de ensino verificou-se, pela aplicação do teste Kruskal-Wallis, que os professores do 1.º CEB discordaram mais da afirmação “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” do que os professores de 2.º e de 3.º CEB (tabela 61).

Tabela 61 – Teste Kruskal-Wallis para uma afirmação sobre *receios em abordar ES por ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	1.º CEB	21	54.74	8.480	0.014
	2.º CEB	35	58.54		
	3.º CEB	79	75.72		
	Total	135			

Relativamente às outras afirmações não se encontrou significado estatístico.

De seguida calculou-se o teste Mann-Whitney por pares de grupos (ciclo), de modo a encontrar diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores dos diferentes ciclos. Encontramos maior diferença nas respostas entre professores de 2.º e 3.º CEB, sendo estes últimos os que mais concordaram com a afirmação apresentada, apesar de o nível de significância ficar um pouco acima dos 0.05 (tabela 62).

Tabela 62 - Teste *U* de Mann-Whitney para uma afirmação sobre *receios em abordar ES* por pares de grupos (*ciclo*)

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b><i>U</i></b>	<b><i>p</i></b>
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	2.º CEB	35	47.34	1027.00	0.060
	3.º CEB	79	62.00		

Relativamente ao departamento a que os professores pertenciam verificou-se que, pelo cálculo do teste Kruskal-Wallis (tabela 63), os docentes do 1.º CEB e Ensino Especial, bem como os do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais discordaram mais da afirmação “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” do que os professores dos restantes departamentos.

Tabela 63 – Teste Kruskal-Wallis para uma afirmação sobre os *receios em abordar ES* por departamento

	<b>Departamento</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b><math>X^2</math></b>	<b><i>p</i></b>
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	Línguas	29	78.53	12.109	0.017
	Ciências Sociais e humanas	14	74.39		
	Expressões	28	80.14		
	1.º CEB e Educação Especial	21	54.74		
	Matemática e Ciências Experimentais	43	57.38		
	Total	135			

No entanto, quando se calculou o teste Mann-Whitney por pares de grupos (*departamento*), não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre qualquer par de grupos.

Procurou-se perceber se as médias de resposta às afirmações sobre os possíveis receios em abordar ES com os alunos diferiam entre os professores com ou sem formação. Verificou-se, como se pode observar na tabela 64, que os professores com formação em Educação para a Saúde discordaram mais das afirmações “As reações dos alunos dentro da sala de aula”, “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” e “Desconforto pessoal na abordagem dos temas” como possíveis receios em abordar ES do que os professores sem formação, sendo essas diferenças significativas.

Tabela 64 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *receios em abordar ES e formação em Ed. Saúde*

	Formação em Ed. Saúde	N	Média	t	p
As reações dos alunos dentro da sala de aula	Sim	48	2.08	-2.479	0.014
	Não	87	2.45		
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	Sim	48	2.10	-2.427	0.017
	Não	87	2.47		
Desconforto pessoal na abordagem dos temas	Sim	48	1.98	-2.610	0.010
	Não	87	2.41		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Os professores com formação em Educação Sexual discordaram significativamente mais das frases “A possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação”, “As reações dos alunos dentro da sala de aula”, “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” e “Desconforto pessoal na abordagem dos temas” como possíveis motivos de receio em abordar ES do que os professores sem formação em educação Sexual (Tabela 65).

Tabela 65 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *receios em abordar ES e formação em Ed. Sexual*

	Formação em Ed. Sexual	N	Média	t	p
A possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação	Sim	49	2.55	-2.135	0.036
	Não	86	2.88		
As reações dos alunos dentro da sala de aula	Sim	49	2.12	-2.086	0.039
	Não	86	2.43		
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	Sim	49	2.10	-2.491	0.014
	Não	86	2.48		
Desconforto pessoal na abordagem dos temas	Sim	49	1.92	-3.273	0.001
	Não	86	2.45		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Relativamente às restantes afirmações não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas respostas de professores com formação em Educação para a Saúde e Educação Sexual e os professores sem formação nestas áreas.

#### 4.1.1.5.10. Observações e reflexões sobre ES em meio escolar

A última questão do questionário era aberta e pedia aos professores que registassem observações ou reflexões que considerassem importantes apresentar acerca da temática da educação sexual em meio escolar. Houve 19 docentes que responderam a esta questão. As suas observações e reflexões distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 66.

Tabela 66 – Observações e reflexões dos professores sobre a ES em meio escolar

Categoria	Sexo	Ciclo	Observações e reflexões
Implementação da ES em meio escolar	Feminino	3.º	“A Educação Sexual só se deve implementar a partir do 3º ciclo; os programas de Ciências de 7º, 8º e 9º ano deviam ser organizados e remodelados de modo a que a ed. sexual fosse uma matéria tão importante quanto, por exemplo, as cadeias alimentares, as rochas...”
	Feminino	3.º	“É um tema muito sensível mas que merece e necessita ser trabalhado com os jovens.”
	Feminino	3.º	“A Educação Sexual já deveria fazer parte do currículo de disciplina obrigatória há muito tempo, mesmo que fosse apenas como necessidade de saúde, sem levar em consideração todo factor Social.”
	Feminino	3.º	“Este assunto devia ser de abordagem obrigatória em todos os níveis de ensino.”
	Feminino	1.º	“A educação sexual em meio escolar deve ocorrer não com um número de horas destinadas, mas de acordo com a necessidade de se investir nesta área. Aqui devia ser considerada uma gestão mais flexível do currículo, tendo em consideração o tipo de comunidade educativa em questão.”
	Feminino	3.º	“Considero importante a abordagem biológica e médica da Educação Sexual. Porém, penso que será fundamental conhecer muito bem o grau de maturidade dos alunos para a abordagem de determinadas questões e evitar um nível de pormenor desnecessário com que podem ser abordadas. Penso, ainda, que não deverão ser desligadas da componente emocional e afectiva. Além disso, as questões éticas são importantes, devendo os Encarregados de Educação ser chamados a pronunciar-se. Não me parece correcto, relativamente a essas questões, que a escola as apresente como pensamento único ou politicamente correcto. Deverá existir, sempre que possível, relativamente aos alunos mais crescidos, a preocupação de enquadrar a sexualidade humana numa dimensão social e até histórica, bem como ainda numa dimensão religiosa e espiritual. Para tal, poderá ser útil o contributo do conselho de turma e o Projecto Curricular de cada turma.”
	Masculino	2.º	“A sexualidade abrange a totalidade do ser pessoa. As orientações éticas de cada família devem ser asseguradas, independentemente dos valores admitidos "oficialmente" e officiosamente (e.g. currículos ocultos - nada estudados nestes parâmetros).”
	Masculino	3.º	“Acho que o futuro passa pelo desenvolvimento da educação sexual nas escolas para melhor preparar as crianças, embora ache que nem as escolas, nem os professores, nem os pais estão preparados para isso.”
	Masculino	2.º	“É uma implementação necessária e que deve no meu entender, abarcar o maior número possível de ideias, experiencias, intervenientes (com as mais variadas sensibilidades) e publico alvo, numa partilha activa e efectiva com vista ao enriquecimento pessoal de cada um.”
Formação	Feminino	2.º	“Para implementar a Educação Sexual nas escolas, não chega legislar e "esperar que aconteça". É fundamental formar os professores e atribuir uma carga horária digna ao tema.”
	Feminino	2.º	“Apoio uma iniciativa política que defina a obrigatoriedade de formação dos professores para a implementação da Educação Sexual nem contexto sala de aula.”



	Feminino	3.º	“O fracasso da implementação da educação sexual em meio escolar prende-se somente com a falta de formação adequada aos professores e de apoio concreto as escolas.”
	Feminino	3.º	“O ter formação especificamente direccionada para a educação sexual em meio escolar teria muito interesse podendo complementar lacunas que existem na formação base.”
Temas a abordar	Feminino	3.º	“Não me parece de todo apropriado que na Educação Sexual se abordem temas polémicos sobre a orientação sexual porque os alunos não têm maturidade suficiente para tal.”
	Feminino	2.º	“A abordagem deste tema prende-se muito com as necessidades diversificadas de informação por parte dos alunos.”
	Feminino	2.º	“Apenas uma observação e talvez um motivo pelo qual acho importante a educação sexual, há poucos dias e em conversa com alunos de 14/15 anos realizei algumas perguntas sobre o tema, perguntas essas que faziam parte de um jogo de educação sexual para alunos de 11/12 anos. As respostas foram inacreditáveis, alunos que estão a começar a ser sexualmente activos, não responderam correctamente a perguntas muito simples que o jogo continha. Ex. Uma aluna considerava a pílula do dia seguinte um método de contracepção.”
Metodologia	Feminino	1.º	“Cada professor deverá dar resposta ou encaminhar para alguém que a possa dar às questões colocadas pelos alunos. Poderia colocar-se uma "caixa" onde os alunos coloquem questões de maneira anónima e arranjar maneira de o aluno vir buscar a resposta ou encaminhamento para o "gabinete da sexualidade".”
	Feminino	2.º	“Deve haver uma equipa para nos apoiar.”
Responsáveis pela ES	Feminino	3.º	“Penso que o tema deveria ser abordado exclusivamente pelos professores de Ciências e biologia tendo em conta a componente técnica. O resto cabe à família. Os professores devem ocupar-se das suas áreas disciplinares.”

### **4.1.2. Os dados dos alunos**

Como já foi referido no capítulo 3 - Metodologia, o questionário aplicado aos alunos do 2.º e 3.º CEB era composto de vinte e seis questões - quatro de caracterização (ano de escolaridade, turma, sexo e idade) que correspondem às variáveis independentes; quatro sobre a participação em atividades de Educação Sexual na escola; três sobre concepções acerca da sexualidade; dez relacionadas com concepções sobre educação sexual em meio escolar; duas acerca das fontes de informação dos alunos sobre sexualidade; três sobre competências psicossociais (autoestima, assertividade e resiliência).

Responderam ao questionário 397 alunos, dos quais 192 eram do sexo feminino (48.4%) e 205 eram do sexo masculino (51.6%). A média de idades dos respondentes foi de 12.79 anos (desvio padrão=1.82) e a mediana foi de 13 anos, sendo que os respondentes mais novos tinham 10 anos e os mais velhos 18. Relativamente à distribuição dos alunos pelos diferentes anos de escolaridade tínhamos 85 (21.4%) que frequentavam o 5.º ano (cinco turmas), 84 (21.2%) que estavam no 6.º ano (cinco turmas), 55 (13.9%) que estudavam no 7.º ano (quatro turmas), 95 (23.9%) no 8.º ano (seis turmas) e 78 (19.6%) que frequentavam o 9.º ano de escolaridade (cinco turmas).

#### **4.1.2.1. Participação em atividades de ES na escola**

Relativamente à participação em atividades de ES na escola, 102 alunos responderam já ter participado e destes, 93 consideraram que essas atividades foram interessantes (58) ou muito interessantes (35). Os restantes consideraram que foram pouco (5) ou nada interessantes (3). Quanto ao efeito esclarecedor dessas atividades houve 82 alunos que consideraram as mesmas esclarecedoras e os restantes consideraram-nas pouco (17) ou nada (1) esclarecedoras.

Procedendo-se ao cruzamento da variável *ano de escolaridade* e *participação em atividades* (tabela 67), verificou-se uma relação de dependência entre ambas, pela realização do teste do qui-quadrado ( $X^2 = 50.071$ ;  $p < 0.0001$ ).

Foram os alunos do 7.º e 8.º ano que, percentualmente, mais referiram ter participado em atividades de ES. Pela análise do valor de V de Cramer – 0.355 ( $p < 0.0001$ ) – pode concluir-se que a relação entre o ano de escolaridade dos alunos e a participação em atividades de ES não é forte mas existe.

Tabela 67 – Tabela de contingência entre as variáveis *ano de escolaridade* e *participação em atividades*

		Participação em atividades (%)		Total
		Sim	Não	
Ano	5.º ano	5.9	94.1	100.0
	6.º ano	10.7	89.3	100.0
	7.º ano	40.0	60.0	100.0
	8.º ano	43.2	56.8	100.0
	9.º ano	32.1	67.9	100.0
Total		25.7	74.3	100.0

Comparando os dados por ciclo de escolaridade, verificou-se que dos alunos que frequentavam o 2.º CEB apenas 8.3% disseram ter participado em atividades de ES, enquanto 38.6% do 3.º CEB responderam que já tinham participado em atividades sobre o tema ( $X^2 = 46.712$ ;  $p < 0.0001$ ; V de Cramer = 0.343;  $p < 0.0001$ ).

Relativamente às disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares onde decorreram as atividades de ES, a maioria dos alunos referiu ter sido em Formação Cívica (35), seguindo-se a disciplina de Ciências Naturais ou da Natureza (16), Área de Projeto (12) e Educação Moral e Religiosa Católica (10). Oito alunos referiram que as atividades de ES decorreram no âmbito de uma visita de estudo e também oito não se lembravam em que contextos participaram em atividades de ES. Houve um aluno que referiu ter participado em atividades de ES na disciplina de Português, um outro na disciplina de História e ainda um outro no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Os restantes dez alunos mencionaram a participação em atividades de ES em mais de uma disciplina ou área curricular não disciplinar das já referidas anteriormente.

#### 4.1.2.2. Concepções acerca da sexualidade

De modo a averiguar as concepções dos alunos sobre sexualidade, formularam-se três questões. Uma delas era uma questão aberta sobre o conceito de sexualidade (n.º 9), outra era uma questão fechada sobre o papel que a ES pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens (n.º 19) e, numa terceira (n.º 20), fechada também, solicitou-se a classificação em verdadeiro ou falso de dezasseis frases sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene.

Apresentam-se, de seguida os resultados obtidos em cada uma das questões.

#### 4.1.2.2.1. Conceito de sexualidade

A questão colocada para perceber qual a noção dos alunos acerca do conceito de sexualidade foi aberta e formulada do seguinte modo: “Explica o que entendes por sexualidade”.

As respostas dos alunos foram alvo de uma análise de conteúdo tradicional, tal como explicitado no capítulo 3 – Metodologia. Assim, considerando as propostas de Bruess e Greenberg (2009) optámos por definir três categorias de análise – *dimensão biológica*, *dimensão psicológica* (envolvendo a ética) e *dimensão social* da sexualidade – por em nosso entender, ser mais adequada à abrangência que os autores atribuem à dimensão cultural e porque preconiza os relacionamentos que os indivíduos estabelecem entre si em diversos contextos culturais.

Definidas as categorias para a análise, codificamos as respostas dos alunos e procedemos à sua análise estatística.

As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com os dados apresentados na tabela 68. Verificou-se que para cerca de metade dos alunos, a sexualidade apresentava apenas uma dimensão biológica, relacionada com a reprodução, as relações sexuais e as infeções sexualmente transmissíveis. Apenas oito alunos apresentaram um conceito de sexualidade que abrangia as três dimensões referidas anteriormente. Verificamos também que um quarto dos alunos inquiridos não tinha noção do que é a sexualidade.

Tabela 68 – Frequência das respostas à questão sobre o conceito de sexualidade

	Frequência	Percentagem (%)
Dimensão biológica	194	48.9
Dimensão psicológica	11	2.8
Dimensão biológica e psicológica	47	11.8
Dimensão biológica e social	4	1.0
Dimensão psicológica e social	1	0.3
Dimensão biológica, psicológica e social	8	2.0
Não se distinguem dimensões	31	7.8
Não sabe/Não responde	101	25.4
Total	397	100.0

Para perceber se havia alguma relação entre as respostas e o sexo dos alunos procedemos ao cruzamento entre a variável dependente *conceito de sexualidade* e a variável independente *sexo* e calculamos o qui-quadrado. No entanto, devido à existência de várias células da tabela de contingência com contagem abaixo de cinco, procedemos a uma transformação da variável *conceito de sexualidade*, agregando as respostas que referiam duas ou três dimensões da sexualidade, de acordo com o proposto por Pestana e Gajero (2008). Obtivemos, assim, a seguinte tabela de contingência (tabela 69).

Tabela 69 – Tabela de contingência entre a variável *conceito de sexualidade* e a variável *sexo*

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
<b>Dimensão biológica</b>	Frequência	82	112	194
	%	42.3	57.7	100.0
<b>Dimensão psicológica</b>	Frequência	6	5	11
	%	54.5	45.5	100.0
<b>Duas ou três dimensões</b>	Frequência	39	21	60
	%	65.0	35.0	100.0
<b>Não se distinguem dimensões</b>	Frequência	20	11	31
	%	64.5	35.5	100.0
<b>Não sabe/Não responde</b>	Frequência	45	56	101
	%	44.6	55.4	100.0
<b>Total</b>	Frequência	192	205	397
	%	48.4	51.6	100.0

Constatou-se, pela análise do teste de qui-quadrado ( $X^2 = 13.530$ ;  $p < 0.01$ ), uma relação de dependência entre as duas variáveis. Foram os rapazes que com mais frequência apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade e as raparigas as que mais se referiram à dimensão psicológica. Foram também mais as raparigas do que os rapazes que referiram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade. Houve mais rapazes do que raparigas que referiram não saber o que é a sexualidade. No entanto, esta associação entre o conceito de sexualidade e o sexo é fraca, uma vez que o valor de V de Cramer é 0.185 ( $p = 0.009$ ).

Relativamente à análise do conceito de sexualidade por ciclo, adotamos o procedimento já descrito para a análise por sexo. Obtivemos a tabela de contingência que se observa de seguida (tabela 70).

Tabela 70 – Tabela de contingência entre a variável *conceito de sexualidade* e a variável *ciclo*

		Ciclo		Total
		2.º CEB	3.º CEB	
<b>Dimensão biológica</b>	Frequência	103	91	194
	%	53.1	46.9	100.0
<b>Dimensão psicológica</b>	Frequência	4	7	11
	%	36.4	63.6	100.0
<b>Duas ou três dimensões</b>	Frequência	12	48	60
	%	20.0	80.0	100.0
<b>Não se distinguem dimensões</b>	Frequência	8	23	31
	%	25.8	74.2	100.0
<b>Não sabe/Não responde</b>	Frequência	42	59	101
	%	41.6	58.4	100.0
<b>Total</b>	Frequência	169	228	397
	%	42.6	57.4	100.0

Constatou-se, pela análise de qui-quadrado ( $X^2 = 25.065$ ;  $p < 0.01$ ), uma relação de dependência entre as duas variáveis. Foram os alunos do 2.º CEB que com mais frequência apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade e os de 3.º CEB os que mais se

referiram à dimensão psicológica. Foram também mais os alunos do 3.º CEB do que os do 2.º CEB que referiram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade. Houve, no entanto, mais alunos do 3.º CEB que referiram não saber o que é a sexualidade. A força desta associação, apesar de superior à que se encontrou para a variável *sexo*, é também fraca, pois o valor de V de Cramer é 0.251 ( $p < 0.0001$ ).

Não se encontraram associações entre a variável dependente *conceito de sexualidade* e a variável independente *participação em atividades*.

Também procuramos saber, de entre os alunos que apresentaram um conceito de sexualidade, se este refletia alguma orientação sexual. Verificou-se que dos 296 alunos que apresentaram uma explicação do conceito de sexualidade, 102 definiram um conceito exclusivamente heterossexual, 8 também referiram a existência de relações entre pessoas do mesmo sexo e 186 não se referiram a qualquer tipo de orientação sexual.

#### 4.1.2.2.2. Papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens

Foi solicitado aos alunos que assinalassem o seu grau de concordância com onze afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens. As respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 71. Verificou-se que a maior parte dos alunos concordou ou concordou totalmente com as afirmações apresentadas.

Tabela 71 – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, em percentagem (%)

	DT (1)	D (2)	C (3)	CT (4)	Média	Moda
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.	6.3	14.6	52.9	26.2	2.99	3
Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar.	10.6	13.8	37.8	37.8	3.03	3/4
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.	6.3	13.1	53.4	27.2	3.02	3
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.	14.1	23.2	46.6	16.1	2.65	3
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	5.8	9.3	55.9	29.0	3.08	3
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.	13.1	21.4	40.8	24.7	2.77	3
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.	11.0	21.0	50.3	17.7	2.75	3
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.	6.6	15.1	51.1	27.2	2.99	3
A educação sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.	6.6	14.6	56.9	21.9	2.94	3
A educação sexual contribui para igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.	5.5	17.1	55.0	22.4	2.94	3
A educação sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas.	14.1	27.4	36.3	22.2	2.66	3

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente

De modo a perceber como se distribuíam as respostas dos alunos por sexo em cada uma destas afirmações, recorremos ao teste T simultâneo para mais de uma média. Obtivemos, assim, os dados apresentados na tabela 72.

Verificamos que as raparigas concordaram mais do que os rapazes com a frase “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar” e concordaram menos do que os rapazes com as frases “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual” e “A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal”. Os rapazes concordaram mais do que as raparigas com a frase “A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres”.

Tabela 72 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *papel da ES* e *sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar	Feminino	192	3.26	4.781	<0.0001
	Masculino	205	2.81		
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual	Feminino	192	2.45	-4.162	<0.0001
	Masculino	205	2.83		
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal	Feminino	192	2.58	-3.902	<0.0001
	Masculino	205	2.95		
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres	Feminino	192	2.84	-2.412	0.016
	Masculino	205	3.03		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Para percebermos como se distribuíam as respostas dos alunos por ciclo em cada uma das afirmações, recorremos ao teste T simultâneo para mais de uma média. Obtivemos, assim, os dados apresentados na tabela 73. Verificou-se que os alunos do 3.º ciclo tiveram tendência a concordar mais com a frase “A masturbação é uma prática normal” do que os alunos do 2.º ciclo. Para as outras afirmações não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos.

Tabela 73 – Teste T para o cruzamento entre as variáveis *papel da ES* e *ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
A masturbação é uma prática normal	2.º ciclo	169	2.60	-3.067	0.002
	3.º ciclo	228	2.90		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Ao realizar o teste Kruskal-Wallis entre as onze afirmações relativas ao papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens e o ano de escolaridade a que os alunos pertenciam obtivemos uma relação de dependência entre este e as frases “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir” e “A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da

vida” - que obtiveram maior concordância por parte dos alunos de 6.º ano - e “A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal”, que obteve maior concordância dos alunos de 7.º ano, conforme se observa na tabela 74.

Tabela 74 – Teste Kruskal-Wallis para três afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens por ano de escolaridade

	Ano de escolaridade	N	Valores de ordem média	X <sup>2</sup>	p
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.	5.º ano	85	184.25	15.841	0.003
	6.º ano	84	228.45		
	7.º ano	55	225.26		
	8.º ano	95	187.32		
	9.º ano	78	179.07		
	Total	397			
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	5.º ano	85	187.02	18.854	0.001
	6.º ano	84	231.85		
	7.º ano	55	223.35		
	8.º ano	95	174.94		
	9.º ano	78	188.81		
	Total	397			
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.	5.º ano	85	154.31	21.096	<0.0001
	6.º ano	84	206.91		
	7.º ano	55	233.85		
	8.º ano	95	203.90		
	9.º ano	78	208.65		
	Total	397			

De seguida calculou-se o teste Mann-Whitney por pares de grupos (ano de escolaridade), de modo a encontrar diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos alunos dos diferentes anos de escolaridade.

Como se verifica pela análise da tabela 75, foram os alunos de 6.º ano que mais concordaram com a afirmação “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir”, quando comparados com os alunos de 9.º ano. Também se verificaram diferenças significativas entre as respostas dos alunos de 6.º e 7.º ano no que se refere à frase “A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida”, quando comparados com os de 8.º ano, sendo estes que menos concordaram com a frase. Relativamente à afirmação “A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal”, encontramos diferenças significativas entre as respostas dos alunos de 5.º ano e dos restantes anos de escolaridade. Foram os alunos de 5.º ano que menos concordaram com esta afirmação.



Tabela 75 - Teste *U* de Mann-Whitney para três afirmações sobre o *papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens* por pares de grupos (*ano de escolaridade*)

	Ano de escolaridade	N	Valores de ordem média	<i>U</i>	<i>p</i>
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.	6.º ano	84	91.35	2448.50	0.020
	9.º ano	78	70.89		
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	6.º ano	84	104.17	2799.50	<0.0001
	8.º ano	95	77.47		
	7.º ano	55	87.65	1944.50	0.020
	8.º ano	95	68.47		
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.	5.º ano	85	73.55	2596.50	0.010
	6.º ano	84	96.59		
	5.º ano	85	60.00	1445.00	<0.0001
	7.º ano	55	86.73		
	5.º ano	85	78.58	3024.50	0.030
	8.º ano	95	101.16		
	5.º ano	85	71.18	2395.00	0.010
	9.º ano	78	93.79		

Não foram encontradas relações de dependência significativas entre as onze frases relativas ao papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens e a variável *participação em atividades*.

#### 4.1.2.2.3. Conhecimentos sobre reprodução, doenças e infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene

Pediu-se aos alunos que classificassem dezasseis afirmações sobre sexualidade em verdadeiras (V) ou falsas (F). As respostas obtidas distribuíram-se de acordo com a tabela 76, salientando-se que, a maioria dos alunos classificou corretamente as afirmações, exceto a afirmação “A reprodução é a união de duas células - uma feminina e uma masculina”, classificada como verdadeira por 86.9% dos alunos, denotando uma confusão entre reprodução e fecundação.

Tabela 76 - Distribuição das respostas V e F, em percentagem (%)

	V (1)	F (2)
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	86.9	13.1
A fecundação ocorre na vagina.	49.4	50.6
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	72.5	27.5
A reprodução é a função através da qual os seres vivos produzem descendentes.	81.6	18.4
A hepatite B é uma doença sexualmente transmissível.	77.6	22.4
A SIDA é uma doença sexualmente transmissível.	87.7	12.3
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca.	40.8	59.2
Existem outras doenças sexualmente transmissíveis além da SIDA e da hepatite B.	84.6	15.4
Algumas infeções sexualmente transmissíveis podem não apresentar sintomas.	77.3	22.7
Os métodos contraceptivos são os processos utilizados para evitar uma gravidez.	79.6	20.4
O preservativo é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual.	86.4	13.6
Um preservativo de boa qualidade pode ser utilizado até duas vezes.	21.4	78.6
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual.	48.9	51.1
Uma rapariga pode ficar grávida na primeira vez que tiver relações sexuais.	75.3	24.7
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação.	53.7	46.3
É pouco saudável para uma mulher tomar banho ou nadar durante a menstruação.	42.3	57.7

De modo a perceber se havia diferenças entre as respostas dadas e o sexo dos alunos, cruzamos cada uma das afirmações acima referidas e a variável independente sexo, calculando o qui-quadrado.

Verificou-se uma relação de dependência entre as frases apresentadas na tabela 77 e o sexo dos alunos, sendo que mais raparigas do que rapazes classificaram estas afirmações corretamente. No entanto, pela análise dos valores de Phi, concluímos que a associação entre estas duas variáveis é fraca.

Tabela 77 – Teste qui-quadrado para afirmações classificadas como V e F e o *sexo* dos alunos

	$\chi^2$	Phi	p
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca	4.471	0.106	0.034
Os métodos contraceptivos são os processos utilizados para evitar uma gravidez	7.754	0.140	0.005
Um preservativo de boa qualidade pode ser utilizado até duas vezes	10.300	0.161	0.001
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual	12.824	0.180	<0.0001
Uma rapariga pode ficar grávida da primeira vez que tiver relações sexuais	8.336	0.145	0.004
É pouco saudável para uma mulher tomar banho ou nadar durante a menstruação	9.609	0.156	0.002

De modo a perceber se havia diferenças entre as respostas dadas e o ciclo a que os alunos pertenciam, cruzamos cada uma das afirmações acima referidas e a variável independente ciclo, calculando o qui-quadrado.

Verificou-se uma relação de dependência entre as frases apresentadas na tabela 78 e o ciclo dos alunos, sendo os alunos do 3.º CEB que mais classificaram corretamente as afirmações como verdadeiras ou falsas. No entanto, pela análise dos valores de Phi, concluímos que a associação entre estas duas variáveis é fraca.

Tabela 78 – Teste qui-quadrado para afirmações classificadas como V e F e o *ciclo* dos alunos

	$\chi^2$	Phi	<i>p</i>
A hepatite B é uma doença sexualmente transmissível	10.187	0.160	0.001
A SIDA é uma doença sexualmente transmissível	4.856	0.111	0.028
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca	17.126	0.208	<0.0001
Um preservativo de boa qualidade pode ser utilizado até duas vezes	17.315	0.209	<0.0001
A pílula é um método contraceutivo que também previne as infeções de transmissão sexual	11.111	0.167	0.001
Uma rapariga pode ficar grávida na primeira vez que tiver relações sexuais	7.054	0.133	0.008

Uma vez que a classificação destas afirmações implica algum conhecimento sobre doenças e infeções sexualmente transmissíveis, reprodução, métodos contraceutivos e higiene, procuramos saber se existia diferença entre as respostas dadas pelos alunos e a sua participação ou não em atividades de ES na escola. Assim, cruzamos cada uma das afirmações desta questão com a variável *participação em atividades* de ES que funcionou como variável independente.

Verificou-se uma relação de dependência entre as frases apresentadas na tabela 79 e a participação dos alunos em atividades de ES, sendo os alunos que já tinham participado neste tipo de atividades que mais classificaram corretamente as afirmações como verdadeiras ou falsas. No entanto, pela análise dos valores de Phi, concluímos que a associação entre estas duas variáveis é fraca.

Tabela 79 – Teste qui-quadrado para afirmações classificadas como V e F e a *participação em atividades de ES*

	$\chi^2$	Phi	<i>p</i>
A fecundação ocorre na vagina	5.663	0.119	0.017
Os métodos contraceutivos são os processos utilizados para evitar uma gravidez	6.307	0.126	0.012
A pílula é um método contraceutivo que também previne as infeções de transmissão sexual	7.407	0.137	0.006

#### **4.1.2.3. Concepções sobre educação sexual em meio escolar**

De modo a averiguar as concepções dos alunos sobre ES em meio escolar, formularam-se **dez** questões - uma fechada sobre o início da ES em meio escolar (n.º 12); uma fechada sobre o papel da escola na ES (n.º 13); três fechadas sobre o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (n.º 14, 15 e 16); duas, uma fechada e uma aberta, sobre os elementos responsáveis pela ES (n.º 17 e 18); duas, uma fechada e uma aberta, sobre os temas que mais gostariam de saber (n.º 21 e 22) e uma aberta para escreverem qualquer observação ou comentário que quisessem fazer acerca da temática da educação sexual em meio escolar (n.º 26).

Apresentam-se, de seguida os resultados obtidos para cada uma das questões.

##### **4.1.2.3.1. Início da ES em meio escolar**

Questionados sobre quando deveria iniciar-se a ES em meio escolar, a maior parte dos alunos considerou ser no 2.º CEB (40.3%), seguindo-se o 3.º CEB com 35.5% das respostas, o 1.º CEB recolheu 9.8% das respostas, o Ensino Secundário 8.3% e em último lugar surgiu o pré-escolar com 6.0% de respostas.

De seguida fez-se o cruzamento entre a variável dependente *início da ES em meio escolar* e a variável independente *sexo*, para determinar se as respostas dos rapazes eram significativamente diferentes das respostas das raparigas. Pela análise do teste T verificamos que embora as raparigas considerassem que a ES se deve iniciar mais tarde do que os rapazes, a diferenças de resposta de acordo com o sexo dos alunos não se revelou significativa.

Quando se cruzou esta variável dependente com a variável independente *ciclo*, e se calculou o teste T também não encontramos diferenças significativas nas respostas dos alunos dos diferentes ciclos, embora os alunos do 3.º CEB tivessem considerado que a ES em meio escolar se deve iniciar mais cedo do que os do 2.º CEB.

Também não encontramos diferenças significativas nas respostas dos alunos que já tinham participado em atividades de ES, quando comparadas com as dos alunos que ainda não tinham participado em atividades deste tipo. No entanto, aqueles alunos que já tinham participado em atividades de ES consideraram que esta se deve iniciar mais cedo.

##### **4.1.2.3.2. Papel da escola na ES**

Foi solicitado aos alunos que indicassem o seu grau de concordância com seis afirmações sobre o papel da escola na ES. As respostas obtidas distribuíram-se de acordo

com o observado na tabela 80. Verificou-se que a maior parte dos alunos concordou com as afirmações apresentadas, exceto com a frase “É possível falar de Educação Sexual em todas as disciplinas” com a qual no total 76.1% dos alunos afirmou discordar.

Tabela 80 – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da escola na ES, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança.	9.3	20.4	53.4	16.9	2.78	3
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.	8.8	14.6	60.5	16.1	2.84	3
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.	35.3	40.8	16.1	7.8	1.96	2
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.	15.9	21.7	40.8	21.7	2.68	3
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.	13.9	26.2	43.8	16.1	2.62	3
Gostava que existisse um gabinete na escola onde me pudesse dirigir para colocar questões sobre sexualidade.	13.6	19.9	38.3	28.2	2.81	3

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente

Quando cruzamos a variável dependente acima referenciada com o sexo dos alunos, verificamos, pela análise do teste T, uma associação estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) para os itens “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade”, “É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas” e “Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola”, de acordo com os valores apresentados na tabela 81. Verificou-se que as raparigas tiveram tendência a concordar mais do que os rapazes com a frase “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade” e a discordar mais do que os rapazes com a frase “É possível falar sobre ES em todas as disciplinas”. Os rapazes manifestaram tendência para concordar mais do que as raparigas com a afirmação “Gostava de participar em mais atividades de ES na escola”.

Tabela 81 – Teste T para o cruzamento entre *papel da escola na ES* e *sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade	Feminino	192	2.95	2.664	0.008
	Masculino	205	2.74		
É possível falar sobre ES em todas as disciplinas	Feminino	192	1.83	-2.942	0.003
	Masculino	205	2.09		
Gostava de participar em mais atividades de ES na escola	Feminino	192	2.51	-3.524	<0.0001
	Masculino	205	2.85		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Quando cruzamos as frases relativas ao papel da escola na ES com o ciclo a que os alunos pertenciam, encontramos uma relação de dependência entre este e a afirmação “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança”, quando aplicamos o teste T, de acordo com os dados da tabela 82. Os alunos do 2.º CEB revelaram tendência a concordar mais do que os alunos do 3.º CEB com esta afirmação.

Tabela 82 - Teste T para o cruzamento entre a frase *considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas com confiança* e a variável *ciclo*

	Ciclo	N	Média	t	p
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança	2.º ciclo	169	2.89	2.378	0.018
	3.º ciclo	228	2.69		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Ao cruzar as frases sobre o *papel da escola na ES* com a variável independente *participação em atividades*, verificamos uma relação de dependência entre “Gostava de participar em mais atividades de ES na escola” e a participação prévia em atividades de ES. Pela análise do teste T cujos dados se apresentam na tabela 83, percebemos que os alunos que já tinham participado em atividades deste teor registaram uma tendência para concordar mais com esta frase, do que aqueles que nunca tinham participado neste tipo de atividades.

Tabela 83 - Teste T para o cruzamento entre a frase *gostava de participar em mais atividades de ES na escola* e a variável *participação em atividades*

	Participação em atividades	N	Média	t	p
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola	Sim	102	2.87	2.272	0.024
	Não	295	2.62		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

#### 4.1.2.3.3. O Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno

Na eventualidade de ser criado um Gabinete de Informação e Apoio ao aluno (GIA) no agrupamento onde se realizou esta intervenção, perguntou-se aos alunos quando achavam que este deveria funcionar. As respostas distribuíram-se de acordo com o apresentado na tabela 84. Verificou-se que a maioria dos alunos considerou que o GIA deveria funcionar todos os dias da semana.

Tabela 84 – Frequência das respostas à questão sobre o funcionamento do GIA

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
<b>Todos os dias da semana</b>	203	51.1
<b>Quatro dias por semana</b>	30	7.6
<b>Três dias por semana</b>	51	12.8
<b>Dois dias por semana</b>	58	14.6
<b>Um dia por semana</b>	55	13.0
<b>Total</b>	397	100.0

Sobre o horário de atendimento do GIA a frequência das respostas apresenta-se na tabela 85, destacando-se que a maioria dos alunos considerou que este deveria funcionar de manhã e de tarde.

Tabela 85 – Frequência das respostas à questão sobre o horário de atendimento do GIA

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
<b>De manhã e de tarde</b>	239	60.2
<b>Só de manhã</b>	16	4.0
<b>Só de tarde</b>	19	4.8
<b>À hora de almoço</b>	11	2.8
<b>Ao fim da tarde, depois das aulas terminarem</b>	46	11.6
<b>Nos intervalos</b>	66	16.6
<b>Total</b>	397	100.0

Relativamente à questão sobre quem deveria fazer o atendimento no GIA as respostas distribuíram-se conforme se apresenta na tabela 86. A preferência dos alunos foi para um atendimento por parte de um psicólogo escolar, seguindo-se um médico e, em terceiro lugar, surgiu o professor da área das Ciências Naturais. Os alunos que escolheram a opção “outra” referiram-se a “uma pessoa que saiba”, um “especialista”, um “sexólogo” e uma “pessoa decente que transmita confiança”.

Tabela 86 – Frequência das respostas à questão sobre quem deveria fazer o atendimento no GIA

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
<b>Um/a professor/a de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais</b>	63	15.9
<b>Um/a professor/a de qualquer área</b>	22	5.5
<b>O/A psicólogo/a escolar</b>	138	34.8
<b>Um/a médico/a</b>	99	24.9
<b>Um/a enfermeiro/a</b>	43	10.8
<b>Outra</b>	32	8.1
<b>Total</b>	397	100.0

De modo a encontrar relações entre os dados fizeram-se cruzamentos entre as três variáveis dependentes apresentadas anteriormente e as variáveis independentes *sexo*, *ciclo* e *participação em atividades*, tendo-se calculado o qui-quadrado, devido à natureza das variáveis.

Verificou-se uma relação de dependência significativa entre a variável *atendimento no GIA* e as variáveis *sexo* ( $\chi^2=37.137$ ;  $p<0.01$ ) e *ciclo* ( $\chi^2=23.448$ ;  $p<0.01$ ). Pela análise da tabela 87 percebemos que as raparigas preferiram mais do que os rapazes que o atendimento no GIA fosse feito por um psicólogo escolar ou um médico, em detrimento dos professores.

Tabela 87 – Tabela de contingência entre as variáveis *atendimento no GIA* e *sexo*

		Sexo		Total	
		Feminino	Masculino		
Atendimento no GIA	Um/a professor/a de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais	Frequência	24	39	63
		%	12.5	19.0	15.9
	Um/a professor/a de qualquer área	Frequência	10	12	22
		%	5.2	5.9	5.5
	O/A psicólogo/a escolar	Frequência	78	60	138
		%	40.6	29.3	34.8
	Um/a médico/a	Frequência	63	36	99
		%	32.8	17.6	24.9
	Um/a enfermeiro/a	Frequência	7	36	43
		%	3.6	17.6	10.8
	Outra	Frequência	10	22	32
		%	5.2	10.7	8.1
	Total	Frequência	192	205	397
		%	100.0	100.0	100.0

No que se refere ao *ciclo* a que os alunos pertenciam, verificou-se que foram os alunos de 3.º CEB que mais manifestaram preferir que o atendimento no GIA fosse realizado por um psicólogo escolar, médico ou enfermeiro. Os alunos do 2.º CEB tenderam a preferir, mais do que os do 3.º CEB, que o atendimento fosse feito por um professor da área das Ciências Naturais (tabela 88).

Tabela 88 – Tabela de contingência entre as variáveis *atendimento no GIA* e *ciclo*

		Ciclo		Total	
		2.º CEB	3.º CEB		
Atendimento no GIA	Um/a professor/a de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais	Frequência	41	22	63
		%	24.3	9.6	15.9
	Um/a professor/a de qualquer área	Frequência	14	8	22
		%	8.3	3.5	5.5
	O/A psicólogo/a escolar	Frequência	47	91	138
		%	27.8	39.9	34.8
	Um/a médico/a	Frequência	36	63	99
		%	21.3	27.6	24.9
	Um/a enfermeiro/a	Frequência	16	27	43
		%	9.5	11.8	10.8
	Outra	Frequência	15	17	32
		%	8.9	7.5	8.1
	Total	Frequência	169	228	397
		%	100.0	100.0	100.0



#### 4.1.2.3.4. Quem deve ser responsável pela ES

Para se perceber quem é que os alunos gostariam que se responsabilizasse pela sua ES foi solicitado que indicassem o seu grau de concordância com uma lista de elementos que poderiam assumir este papel. As respostas dos alunos distribuíram-se conforme se pode observar na tabela 89.

Verificou-se que os elementos com os quais os alunos mais concordaram como responsáveis pela sua ES foram o técnico de saúde exterior à escola, o psicólogo escolar, a mãe e os professores de Ciências. Os elementos com os quais os alunos mais discordaram que fossem responsáveis pela sua ES foram um professor de qualquer área e outros encarregados de educação.

Tabela 89 – Distribuição das respostas à questão sobre quem se deve responsabilizar pela ES, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Diretor/a de Turma	32.2	27.5	25.2	15.1	2.23	1
Professor de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais	25.4	24.7	32.5	17.4	2.42	3
Professor/a de qualquer área	42.8	40.6	13.1	3.5	1.77	1
Conselho de Turma	42.3	36.0	17.9	3.8	1.83	1
Psicólogo/a escolar	17.9	15.9	42.8	23.4	2.72	3
Técnico de saúde exterior à escola	17.1	17.6	39.3	25.9	2.74	3
Pai	32.2	25.7	27.5	14.6	2.24	1
Mãe	25.4	18.6	31.7	24.2	2.55	3
Outros encarregados de educação	48.1	32.2	13.9	5.8	1.77	1
Amigos	33.2	31.7	22.2	12.8	2.15	1

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente

De modo a determinar se as respostas dos alunos variavam significativamente com o seu sexo, cruzou-se a variável *responsáveis pela ES* com a variável independente *sexo*. Calculado o teste T verificou-se, de acordo com os dados da tabela 90, que as raparigas tenderam a concordar mais do que os rapazes que o psicólogo escolar e a mãe fossem os responsáveis pela sua ES. No mesmo sentido, os rapazes também discordaram mais do que as raparigas que o diretor de turma fosse o responsável pela ES.

Tabela 90 - Teste T para o cruzamento entre a variável *responsáveis pela ES* e a variável *sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Diretor/a de Turma	Feminino	192	2.38	2.717	0.007
	Masculino	205	2.09		
Psicólogo/a escolar	Feminino	192	2.92	3.951	<0.0001
	Masculino	205	2.53		
Mãe	Feminino	192	2.72	3.100	0.002
	Masculino	205	2.38		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Também se procedeu ao cruzamento entre a variável *responsáveis pela ES* com a variável independente *ciclo*, encontrando-se diferenças significativas. Calculado o teste T verificou-se, de acordo com os dados da tabela 91, que os alunos do 2.º CEB tiveram maior tendência a preferir o professor de Ciências Naturais ou a mãe como os responsáveis pela sua ES e os alunos do 3.º CEB revelaram maior tendência a preferir um professor de qualquer área, os amigos e um técnico de saúde exterior à escola (embora neste último o valor de *p* esteja ligeiramente acima do nível de significância).

Tabela 91 - Teste T para o cruzamento entre a variável *responsáveis pela ES* e a variável *ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Professor/a de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais	2.º ciclo	169	2.57	2.413	0.016
	3.º ciclo	228	2.31		
Professor/a de qualquer área	2.º ciclo	169	1.68	-1.982	0.048
	3.º ciclo	228	1.84		
Mãe	2.º ciclo	169	2.72	2.674	0.008
	3.º ciclo	228	2.42		
Amigos	2.º ciclo	169	1.93	-3.693	<0.0001
	3.º ciclo	228	2.31		
Técnico de saúde exterior à escola	2.º ciclo	169	2,62	-1.956	0.051
	3.º ciclo	228	2,83		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Não se encontrou qualquer relação estatisticamente significativa entre as variáveis *responsáveis pela ES* e a variável independente *participação em atividades*.

Também se perguntou aos alunos se havia outras pessoas, além das listadas, que gostariam que fossem responsáveis pela sua ES. Houve 38 alunos que identificaram outros elementos: pessoas de confiança (2), professor de EMRC (2), amigos maiores de 18 anos (2), eu próprio (4), namorado/a (5), uma pessoa da área (8) e familiares além do pai e da mãe (15).

#### 4.1.2.3.5. Temas sobre os quais mais gostariam de saber

Uma vez que vários autores (Allen, 2008; Kirby et al, 2006; Mason, 2010) consideram ser essencial o envolvimento dos jovens nos projetos de ES de que serão alvo, decidimos perguntar aos alunos acerca dos temas sobre os quais mais gostariam de saber. Foi apresentada aos alunos uma lista de vinte e um temas, selecionados de acordo com as indicações da UNESCO (2009). As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com o que se apresenta no gráfico da figura 1.

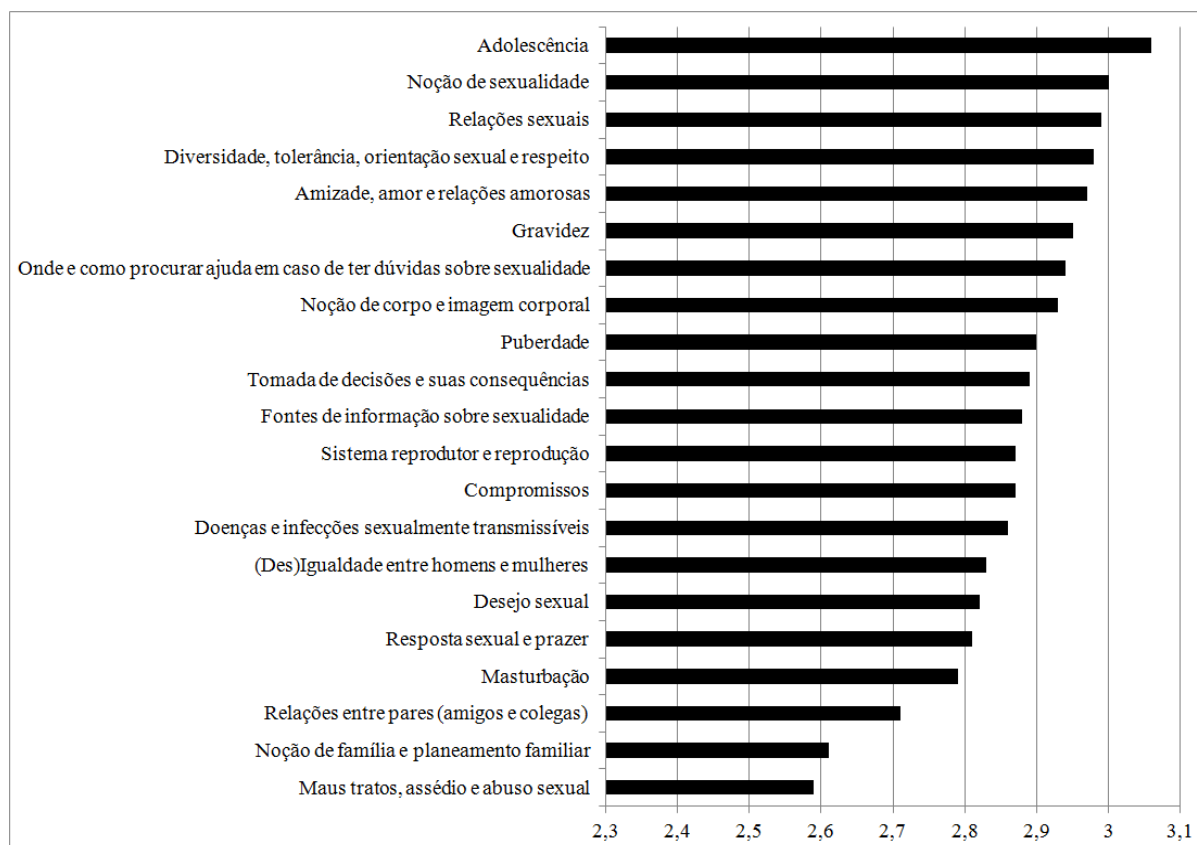


Figura 1 – Temas sobre os quais os alunos gostariam de saber mais

**Escala:** 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Totalmente

Na tentativa de encontrar relações entre as respostas e o sexo dos alunos calculou-se o teste T e verificámos, como se pode observar na tabela 92, diferenças significativas nas respostas dos alunos.

Assim, foram as raparigas que mais responderam querer saber mais sobre “Noção de família e planeamento familiar”, “Compromissos”, “Maus tratos, assédio e abuso sexual”, “Gravidez”, “Adolescência”, “Noção de corpo e imagem corporal” e “Doenças e infecções sexualmente transmissíveis”. Já os rapazes afirmaram querer saber mais sobre “Masturbação”, “Desejo sexual” e “Resposta sexual e prazer”.

Tabela 92 - Teste T para o cruzamento entre a variável *temas sobre os quais mais gostariam de saber* e a variável *sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Noção de família e planeamento familiar	Feminino	192	2.76	2.969	0.003
	Masculino	205	2.48		
Compromissos	Feminino	192	2.95	1.981	0.048
	Masculino	205	2.79		
Maus tratos, assédio e abuso sexual	Feminino	192	2.77	3.272	0.001
	Masculino	205	2.42		
Gravidez	Feminino	192	3.08	2.880	0.004
	Masculino	205	2.82		
Adolescência	Feminino	192	3.16	2.388	0.017
	Masculino	205	2.97		
Noção de corpo e imagem corporal	Feminino	192	3.02	1.972	0.049
	Masculino	205	2.85		
Doenças e infeções sexualmente transmissíveis	Feminino	192	2.98	2.426	0.016
	Masculino	205	2.74		
Masturbação	Feminino	192	2.68	-2.126	0.034
	Masculino	205	2.89		
Desejo sexual	Feminino	192	2.63	-4.037	<0.0001
	Masculino	205	3.00		
Resposta sexual e prazer	Feminino	192	2.65	-3.280	0.001
	Masculino	205	2.96		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Quando procuramos relações entre as respostas e o ciclo a que os alunos pertenciam, encontramos, pelo cálculo do teste T algumas diferenças nas respostas dos alunos, tal como se pode observar na tabela 93. Foram os alunos de 3.º CEB que mais responderam querer saber mais sobre “Relações entre pares (amigos e colegas)”, apesar de a significância do teste ser um pouco superior a 0.05. Os alunos de 2.º CEB foram os que mais responderam querer saber mais sobre “Gravidez”.

Tabela 93 - Teste T para o cruzamento entre a variável *temas sobre os quais mais gostariam de saber* e a variável *ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Relações entre pares (amigos e colegas)	2.º ciclo	169	2.60	-1.952	0.052
	3.º ciclo	228	2.79		
Gravidez	2.º ciclo	169	3.07	2.190	0.029
	3.º ciclo	228	2.86		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Também se perguntou aos alunos se havia outros temas, além dos listados, sobre os quais gostassem de saber mais. Houve 17 alunos que indicaram outros assuntos. No entanto, poderiam ser encaixados na lista apresentada: violência doméstica e sexual (3), o que fazer quando o preservativo rompe (2), relações sexuais (4), namoro e idade para

começar a namorar (3), atração e como as pessoas se apaixonam (2), preconceito relacionado com orientação sexual (1), função da pílula (1) e sexualidade (1).

#### 4.1.2.3.6. Educação Sexual em meio escolar (questão aberta)

A última questão do questionário era aberta e deixava espaço para os alunos fazerem qualquer comentário ou observação acerca da ES em meio escolar. Dos 397 alunos que responderam ao questionário, houve 41 que fizeram comentários. Destes, 31 eram raparigas e 10 eram rapazes, 21 frequentavam o 2.º CEB e 20 frequentavam o 3.º CEB.

As suas respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 94.

Tabela 94 – Comentários e observações dos alunos à questão aberta sobre ES em meio escolar

	N.º de alunos	Exemplos de comentários/observações
<b>Importância da ES</b>	16	“A educação sexual é uma coisa muito importante para a vida.” (5.º ano; masculino) “Só queria dizer que quanto mais soubermos melhor por isso quantas mais oportunidades de saber houver eu vou agarrar-me a ela.” (7.º ano; feminino)
<b>Preenchimento do questionário</b>	8	“Achei importante os alunos terem feito um questionário sobre este assunto, e acho que vai despertar o interesse aos jovens de aprender mais e tirar dúvidas sobre Educação sexual.” (7.º ano; feminino) “O teste é muito grande, que seca...” (6.º ano; feminino)
<b>Relações sexuais</b>	6	“Fazer sexo deve ser mesmo bom.” (7.º ano; masculino) “Devia haver mais alertas sobre o perigo das relações sexuais na escola.” (7.º ano; feminino)
<b>Idade para namorar ou ter filhos</b>	3	“Com quantos anos devo ter um filho?” (6.º ano; sexo masculino) “Eu tenho 12 anos e eu queria saber se já tenho idade e maturidade, se já posso namorar.” (6.º ano; feminino)
<b>Métodos contraceptivos</b>	2	“Se uma pessoa qualquer, fizer relação sexual com um presebativo pode engravidar?” (6.º ano; masculino)
<b>Sistema reprodutor</b>	2	“Porque é que os homens não têm o período.” (6.º ano; feminino)
<b>Violência doméstica</b>	1	“Porque há violência doméstica?” (5.º ano; feminino)
<b>Orientação sexual</b>	1	“Eu sou bissexual e tenho o meu próprio estilo, mas nesta escola só tem criancinhas k não me kompreendem nada!! E depois gozam komigo, xamam-me gótika....eu sou visual-kei mas kem não gostar paciencia, só tou farta, eu eskondo o k sou...n falo kom kuase ninguem!” (7.º ano; feminino)
<b>Amor</b>	1	“Gostava de saber como se apaixonam mesmo.” (5.º ano; feminino)
<b>Metodologia</b>	1	“Podíamos ver filmes sobre tal.” (7.º ano; feminino)

#### 4.1.2.4. Fontes de informação sobre sexualidade

Para determinar quais as fontes de informação sobre sexualidade a que os alunos geralmente recorrem, foi-lhes apresentada uma lista de onze possíveis fontes de informação e solicitado que indicassem a frequência com que a elas costumavam recorrer.

As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com o apresentado na tabela 95. Verificou-se que os alunos revelaram recorrer mais aos amigos, mãe e internet e menos a outros familiares adultos, pai e professores.

Tabela 95 – Distribuição das respostas à questão acerca das fontes de informação sobre sexualidade

	S (1)	MV (2)	PV (3)	N (4)	Média	Moda
Pai	5.8	9.3	21.2	63.7	3.43	4
Mãe	13.1	19.4	26.7	40.8	2.95	4
Outros familiares adultos	4.5	4.8	19.1	71.5	3.58	4
Outros familiares com idade aproximada à tua	7.6	14.1	25.4	52.9	3.24	4
Amigos	15.1	26.7	26.7	31.5	2.75	4
Professores	3.5	7.1	24.4	65.0	3.51	4
Serviços de saúde	6.5	8.8	20.4	64.2	3.42	4
Televisão	10.1	13.9	26.4	49.6	3.16	4
Internet	14.4	17.6	17.1	50.9	3.05	4
Livros	6.0	8.8	23.7	61.5	3.41	4
Revistas	8.6	9.3	21.4	60.7	3.34	4

**Legenda:** S – Sempre; MV – Muitas vezes; PV – Poucas vezes; N – Nunca

Quando cruzamos esta variável com a variável independente *sexo* verificamos, pela análise do teste T (tabela 96), que existem diferenças significativas para as fontes de informação “pai”, “mãe”, “televisão” e “internet”. Nota-se que as raparigas responderam recorrer ao pai menos frequentemente do que os rapazes e os rapazes tenderam a recorrer menos frequentemente à mãe do que as raparigas. Foram também as raparigas que responderam recorrer menos frequentemente à televisão e à internet.

Tabela 96 - Teste T para o cruzamento entre a variável *fontes de informação* e a variável *sexo*

	Sexo	N	Média	t	p
Pai	Feminino	192	3.72	6.919	<0.0001
	Masculino	205	3.15		
Mãe	Feminino	192	2.77	-3.327	0.001
	Masculino	205	3.12		
Televisão	Feminino	192	3.29	2.611	0.009
	Masculino	205	3.03		
Internet	Feminino	192	3.34	5.329	<0.0001
	Masculino	205	2.77		

**Escala:** 1 – Sempre; 2 – Muitas vezes; 3 – Poucas vezes; 4 – Nunca

Quando cruzamos a variável dependente *fontes de informação* com a variável independente *ciclo* e calculamos o teste T (tabela 97), também encontramos algumas associações. Verificou-se que os alunos do 2.º CEB foram os que responderam menos recorrer a outros familiares com idade aproximada à sua, aos amigos, aos serviços de saúde, à televisão, à internet e às revistas, como fontes de informação sobre sexualidade.

Tabela 97 - Teste T para o cruzamento entre a variável *fontes de informação* e a variável *ciclo*

	<b>Ciclo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Outros familiares com idade aproximada à tua	2.º ciclo	169	3.37	2.450	0.015
	3.º ciclo	228	3.14		
Amigos	2.º ciclo	169	3.08	5.666	<0.0001
	3.º ciclo	228	2.50		
Serviços de saúde	2.º ciclo	169	3.53	1.972	0.049
	3.º ciclo	228	3.35		
Televisão	2.º ciclo	169	3.38	3.959	<0.0001
	3.º ciclo	228	2.99		
Internet	2.º ciclo	169	3.30	3.896	<0.0001
	3.º ciclo	228	2.86		
Revistas	2.º ciclo	169	3.49	2.710	0.007
	3.º ciclo	228	3.23		

Escala: 1 – Sempre; 2 – Muitas vezes; 3 – Poucas vezes; 4 – Nunca

Também fizemos o cruzamento entre a variável dependente *fontes de informação* e a *participação em atividades* como variável independente para tentar perceber se participar ou não em atividades de ES tinha alguma influência nas fontes de informação a que os alunos recorrem. Verificamos, pelo cálculo do teste T que os alunos que não participaram em atividades de ES foram os que menos responderam recorrer aos professores como fonte de informação (tabela 98).

Tabela 98 - Teste T entre a variável *fontes de informação* e a variável *participação em atividades*

	<b>Participação em atividades</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Professores	Sim	102	3.31	-2.713	0.007
	Não	295	3.58		

Escala: 1 – Sempre; 2 – Muitas vezes; 3 – Poucas vezes; 4 – Nunca

Não se verificou mais qualquer relação com significado estatístico entre a variável *fontes de informação* e a variável *participação em atividades*.

Perguntamos aos alunos se haviam outras fontes de informação a que costumavam recorrer e que não estivessem listadas. Houve 16 alunos que indicaram outras fontes de informação: médico (4), vídeos (3), namorado/a (2), folhetos (2), telemóvel (1), jogos educativos (1), psicólogo (1), instituições de juventude (1) e ateliê de arte (1).

#### 4.1.2.5. Competências psicossociais

Uma vez que os projetos de ES, além de abordarem os aspetos biológicos da sexualidade, também devem procurar desenvolver competências psicossociais que permitam aos alunos tomar decisões adequadas que contribuam para a adoção de estilos de

vida saudável, decidimos avaliar os discentes da amostra no que se refere à sua autoestima, assertividade e resiliência.

Para tal, utilizamos escalas de avaliação global destas competências, adaptadas de Jardim e Pereira (2006).

#### 4.1.2.5.1. Autoestima

Foi solicitado aos alunos que indicassem o seu grau de concordância com oito itens relativos à autoestima. As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com a tabela 99. Verificou-se que a maioria dos alunos concordou com as afirmações apresentadas.

Tabela 99 – Distribuição das respostas à questão sobre autoestima, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.	10.3	13.1	49.6	27.0	2.93	3
Conheço as minhas capacidades de aprender e de usar o que aprendo.	5.3	11.8	51.6	31.2	3.09	3
Sinto que me conheço bem.	5.3	11.3	47.1	36.3	3.14	3
Gosto de mim como sou.	6.8	10.3	43.6	39.3	3.15	3
Penso ter capacidades para ser bem sucedido na vida.	4.8	10.6	50.4	34.3	3.14	3
Sinto-me bem com o corpo que tenho.	7.8	17.6	43.3	31.2	2.98	3
Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.	6.8	12.3	54.2	26.7	3.01	3
Sinto que tenho valor e confio no que faço.	6.5	12.6	48.9	32.0	3.06	3

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente

Para percebermos se a autoestima era diferente para rapazes e para raparigas fizemos o cruzamento entre a variável dependente *autoestima* e a variável independente *sexo*. Verificamos, pelo cálculo do teste T ( $t=2.676$ ;  $p<0.01$ ), uma associação entre o item “Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente” e o sexo dos alunos. As raparigas (média=3.12) concordaram mais do que os rapazes (média=2.90) com esta frase.

Não encontramos relações estatisticamente significativas noutros itens.

Comparando os dois ciclos, verificou-se que os alunos do 2.º CEB concordaram mais com todas as frases, à exceção da afirmação “Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade”, do que os alunos do 3.º CEB. No entanto, pela análise do teste T (tabela 100) apenas se encontrou diferença com significado estatístico na relação entre o item “Sinto que tenho valor e confiança no que faço” e o ciclo a que pertenciam os alunos.



Tabela 100 - Teste T para o cruzamento entre alguns itens da variável *autoestima* e a variável *ciclo*

	Ciclo	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Sinto que tenho valor e confiança no que faço.	2.º ciclo	169	3.19	2.530	0.012
	3.º ciclo	228	2.97		

Escala: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

#### 4.1.2.5.2. Assertividade

Foi solicitado aos alunos que assinalassem o seu grau de concordância com oito itens relativos à assertividade. As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com o que consta na tabela 101. A maioria dos alunos concordou com todas as afirmações apresentadas. A frase com a qual mais concordaram foi “Habitualmente defendo os meus direitos”, e a frase com a qual menos concordaram foi “Expresso habitualmente as minhas ideias”.

Tabela 101 – Distribuição das respostas à questão sobre assertividade, em percentagem (%)

	DT (1)	D (2)	C (3)	CT (4)	Média	Moda
Expresso habitualmente as minhas ideias.	10.3	15.6	52.9	21.2	2.85	3
Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.	5.3	17.9	52.9	23.9	2.95	3
Habitualmente, defendo os meus direitos.	4.8	9.1	55.4	30.7	3.12	3
Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.	5.5	11.6	51.1	31.7	3.09	3
Quando não concordo com alguém, exprimo-o de modo a que acreditem em mim.	5.8	13.1	53.1	28.0	3.03	3
Normalmente falo o tempo necessário para apresentar as minhas opiniões.	5.3	14,1	56.9	23.7	2.99	3
Costumo falar num tom de voz compreensível.	7.3	17.1	52.4	23.2	2.91	3
Quando me sinto ofendido, digo-o diretamente à pessoa que me ofendeu.	7.6	15.1	46.1	31.2	3.01	3

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente

Para percebermos se a assertividade era diferente para rapazes e raparigas fizemos o cruzamento entre a variável dependente *assertividade* e variável independente *sexo*.

Verificamos, pelo cálculo do teste T ( $t=2,232$ ;  $p=0,026$ ), uma ligação entre o item “Habitualmente, defendo os meus direitos” e o sexo dos alunos. As raparigas (média=3.21) concordaram mais do que os rapazes (média=3.04) com esta frase.

Fizemos também o cruzamento entre a variável *assertividade* e a variável independente *ciclo*. Pela análise do teste T verificamos que os alunos do 2.º CEB apresentaram média superior aos do 3.º CEB em todos os itens, apesar de nenhuma dessas diferenças ter significado estatístico.

### 4.1.2.5.3. Resiliência

Foi solicitado aos alunos que indicassem o seu grau de concordância com oito itens relativos à resiliência. As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com o que se apresenta na tabela 102. Verificou-se que a maioria dos alunos concordou com todas as frases apresentadas. A frase com a qual menos concordaram foi “Mesmo em situações de stress, mantenho a tranquilidade”.

Tabela 102 – Distribuição das respostas à questão sobre resiliência, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Perante as dificuldades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objetivos.	8.3	8.6	49.6	33.5	3.08	3
Mesmo em situações de <i>stress</i> , mantenho a tranquilidade.	9.6	23.4	48.6	18.4	2.76	3
Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.	5.8	12.8	53.7	27.7	3.03	3
Tenho conseguido ultrapassar as dificuldades que a vida me tem colocado.	5.3	10.1	56.2	28.5	3.08	3
Consigo diminuir os efeitos negativos das dificuldades.	5.0	12.6	56.9	25.5	3.03	3
Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os valorizar demais ou desvalorizar.	5.3	11.3	59.2	24.2	3.02	3
Quando uma situação não é possível ser mudada, aceito esse facto com calma.	8.8	19.4	54.7	17.1	2.80	3
Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para me tornar mais maduro.	6.8	10.8	51.6	30.7	3.06	3

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente

Para percebermos se a resiliência era diferente entre rapazes e raparigas fizemos o cruzamento entre a variável dependente *resiliência* e variável independente *sexo*.

Verificamos, pelo cálculo do teste T ( $t=2.935$ ;  $p=0.004$ ), uma ligação entre o item “Perante as dificuldades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objetivos” e o sexo dos alunos. As raparigas (média=3.21) concordaram mais do que os rapazes (média=2.96) com este item.

Fizemos também o cruzamento entre a variável *resiliência* e a variável independente *ciclo*. Apesar de, pela análise do teste T não termos encontrado diferenças significativas entre os ciclos, foram os alunos do 2.º CEB que revelaram valores médios superiores aos de 3.º CEB, em praticamente todos os itens.

## 4.2. Fase de intervenção

### 4.2.1. Primeiro *focus group* com professores

Como já foi referido no capítulo 3 – Metodologia, o grupo que se reuniu para realizar o *focus group* de diagnóstico de concepções sobre Educação Sexual e Sexualidade, com o objetivo de complementar os dados obtidos por meio do questionário, foi composto por seis professoras e um professor, diretores de turma e que se inscreveram na ação de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção”. O grupo de discussão caracterizava-se de acordo com o observado na tabela 103.

Tabela 103 – Caracterização dos professores do grupo de discussão

Identificação	Sexo	Disciplina	Ciclo	Tempo de serviço (anos)
P1	Feminino	Inglês	3.º CEB	29
P2	Feminino	Ciências Naturais	3.º CEB	16
P3	Feminino	Inglês	3.º CEB	17
P4	Masculino	Geografia	3.º CEB	18
P5	Feminino	Ciências Naturais	3.º CEB	22
P6	Feminino	Ciências Físico-químicas	3.º CEB	20
P7	Feminino	Matemática e Ciências da Natureza	2.º CEB	26

Procurou-se obter dos professores informações sobre as suas concepções acerca da ES em geral e em meio escolar, conforme o guião de *focus group* que se encontra no anexo 3. A discussão durou cerca de 70 minutos. A transcrição integral da entrevista encontra-se no anexo 4 e a análise de conteúdo realizou-se recorrendo ao *software* de análise para dados qualitativos QSR NVivo 10. A análise de conteúdo efetuada encontra-se no anexo 5, apresentando-se, de seguida, alguns exemplos das intervenções dos docentes.

Iniciou-se a discussão tentando perceber o que entendiam estes professores por Educação Sexual. As professoras P1 e P2 apresentaram o seu **conceito de Educação Sexual** (ES), conforme se pode observar na tabela 104. De acordo com estas docentes a ES implica saber crescer consigo próprio e interagir com os outros, sendo que todas as contribuições, quer formais quer informais têm de ser consideradas como Educação Sexual.

Tabela 104 – Conceito de Educação Sexual

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<p><b>Conceito de Educação Sexual (ES)</b></p>	<p>P1</p>	<p>“É cada um saber crescer com o seu ser, masculino ou feminino (...)”                      “(...) saber o que é que isso representa para si próprio e na sua interação com os outros.”                      “Tem a ver com a formação como um ser, de cada um de nós.”                      “Pode ser uma coisa muito simples, ou uma coisa muito complexa, não é? Tudo depende daquilo que se quiser abordar e que se tiver de abordar (...)”                      “eu acho que o nosso exemplo, por si próprio, já é alguma coisa. E determinadas situações pontuais poderão levar a que nós façamos uma abordagem de uma determinada situação ou não...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber crescer consigo próprio e interagir com os outros</li> <li>- Pode ser algo simples ou complexo</li> <li>- Considerar contribuições formais e informais</li> <li>- Tudo é educação sexual</li> </ul>
	<p>P2</p>	<p>“(...) tem sobretudo de se considerar as contribuições todas, as mais formais e as mais informais (...)”                      “Os miúdos quando veem um filme pornográfico isso é Educação Sexual, ou se veem o pai a bater na mãe isso é Educação Sexual.”                      “Tudo é Educação Sexual.”                      “A Educação Sexual de toda a gente, acho eu, da nossa geração e dos nossos filhos é noventa por cento informal. É vídeos, filmes, televisões, conversa com amigos, revistas, tudo.”</p>	

Estas definições de Educação Sexual não foram contestadas pelos outros docentes, que concordaram com as afirmações das duas docentes.

Quanto à **importância da ES** verificamos, pela análise da tabela 105, que a maioria dos docentes considerou esta área muito importante na formação dos indivíduos, embora pensando que é um tema delicado que não pode ser imposto.

Tabela 105 – Importância da Educação Sexual

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Importância da ES</b>	P2	“Sendo que a Educação Sexual envolve, basicamente, tudo o que nós somos... não é? A maneira como nos relacionamos conosco próprios e com as outras pessoas, eu diria que a importância da Educação Sexual é toda. Eu acho que tem que ver com a formação global de um indivíduo.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito importante pois relaciona-se com a formação global dos indivíduos</li> <li>- Tema delicado</li> <li>- Não pode ser imposto</li> </ul>
	P4	“Mas eu continuo a achar que a Educação Sexual em meio escolar é um tema muito delicado. Nem todos os pais entendem ou têm formação como nós temos para perceber.” “O que eu acho é que isso não pode ser imposto...”	
	P6	“Olha... mas é muito importante! Eu já assisti a uma formação sobre Educação Sexual noutra escola e fizeram um questionário às meninas do 8º ano e elas nem sequer sabiam onde é que se metia o tampão! Coisas tão simples como isso!”	
	P1	“Eu acho que isso é formação geral, é cultura geral...”	

Relativamente à **legislação** sobre ES em meio escolar em vigor no nosso país, verificou-se não haver um consenso quanto ao número mínimo de horas, por ano letivo, definido nem no que se refere à obrigatoriedade, havendo docentes como a P2 e a P5 que a defenderam e outros, como a P3 e a P6 que se opuseram (tabela 106).

Tabela 106 – Legislação sobre a ES em meio escolar em Portugal

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Legislação	P5	“Eu acho que é uma coisa que tem... nós como educadores... isso tem de fazer parte do nosso papel.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz parte do papel do educador</li> <li>- Não há consenso quanto ao número mínimo de horas imposto na Lei</li> <li>- Não há consenso sobre a obrigatoriedade imposta pela Lei</li> </ul>
	P2	“Essa maneira informal e oficiosa de fazer as coisas vai-se transformar numa coisa que veio a propósito e no qual tu emitiste a tua opinião sobre aquele assunto e não vai passar disso. Eu acho que esta imposição das seis horas, pelo menos confiando que há uma equipa (...)” “Eu acho que sim, se vamos querer que ele seja adequadamente implementado.”	
	P1	“Até poderá numa turma ser suficiente e noutra ser insuficiente.”	
	P3	“Numa turma se calhar até é tempo a mais...” “Se os pais não querem que seja eu a dizer não pode ser a Lei a decidir sobre isso.”	
	P6	“(...) a Lei não se pode sobrepor à vontade das pessoas nem dos pais, não é?”	
	P7	“Eles não começam pela base. Começam pelo telhado! Porque impõem. São X horas para isto e X horas para aquilo e a base não é essa, não é? A base é de facto saber como trabalhar com cada nível etário e as pessoas terem formação para isso. Essa é que para mim é a base. Não é dizer é obrigatório, agora são seis horas para este ano...”	

Sobre os elementos **responsáveis pela ES em meio escolar**, verificamos uma grande heterogeneidade nas respostas dos docentes. A professora P3 e a P4 consideraram que o diretor de turma não deve ser o principal responsável, tal como se pode observar pelas suas citações na tabela 107. No entanto a professora P1 e o professor P4 consideraram que o diretor de turma é o professor que acaba por estar mais perto dos alunos e em contacto com os seus encarregados de educação, pelo que pode ser uma figura importante para assumir o papel de responsável pela ES em meio escolar. A professora P7 considerou que deve ser responsável quem tenha formação adequada para assumir esse papel. Os professores de Ciências, de Educação Física e de EMRC também surgiram como elementos que poderão ser responsáveis pela ES em meio escolar.

Tabela 107– Responsáveis pela ES em meio escolar

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Responsáveis pela ES em meio escolar	P1	<p>“(…) Além do professor de Ciências, lembre-me perfeitamente no colégio, ou na Escola Z onde eu estive, se fazia às quartas-feiras à tarde, uma sessão mais geral para mais turmas, em que se chamava uma enfermeira do Centro de Saúde ou um médico ginecologista.(…)”</p> <p>“(…) acabamos por ter outra abertura com eles. Não é só essa hora de Formação Cívica que não dá para nada, não é? Mas que nos permite por uma vez ou outra aflorar qualquer coisa que nós vimos, que nós apreciamos, que nós nos apercebemos... não é?” (referindo-se ao papel do diretor de turma)</p> <p>“E haver mais do que um professor, por exemplo... Pode ser o professor de Ciências, o diretor de turma...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermeiras do Centro de Saúde</li> <li>- Diretor de Turma</li> <li>- Professores de Ciências e de Educação Física</li> <li>- Quem tem formação</li> <li>- Uma docente não concorda que seja o diretor de turma ou professores como os de História e Geografia. Concorda que seja o professor de EMRC</li> <li>- Uma docente considera que deve estar preparada mas não abordar o tema por sua iniciativa</li> <li>- Um docente considera que uma mulher é mais bem aceite do que um homem para abordar este tema</li> </ul>
	P5	<p>“Associa-se muito a Sexualidade a qualquer coisa de fisiológico e empurram para nós, professores de Ciências...”</p> <p>(...) nós de Ciências podemos dar a parte mais morfológica e fisiológica. Mas depois o Português pode dar um texto, poesia, pode pô-los a escrever sobre coisas mais ligadas à parte afetiva, não é? Isso é tudo Educação Sexual. Até o Inglês!”</p> <p>“(…) a sociedade aceita muito mais facilmente que seja por um professor de Ciências... aceita.”</p> <p>“E sabes outros professores que são muito aceites a lidar com esses temas? Os de Educação Física. (...) São professores que têm abertura e que são muito bem aceites pelos pais.”</p>	
	P3	<p>“Muitas das escolas do concelho de Matosinhos têm as enfermeiras (...)”</p> <p>“Porque é que devemos achar que são os diretores de turma que têm o dever de informar?”</p> <p>“Moral pode dar os afetos.”</p> <p>“Geografia, História, não concordo...”</p>	
	P6	<p>“Eu acho que devemos estar preparados para falar no assunto caso surja uma situação concreta relacionada com a nossa direção de turma ou outra situação na escola... nós devemos estar preparados, não é? Agora, não é chegar e agora vamos abordar este tema...”</p>	
	P7	<p>“Principalmente quem tem... não é diretores de turma. É quem tem formação.”</p>	
	P4	<p>“Deve ser transversal...”</p> <p>“Quem tem mais ligação com todos, não é? Tens ligação com os pais, tens ligação com eles...” (referindo-se aos diretores de turma)</p> <p>“Uma mulher para falar desses temas é sempre mais bem aceite que um homem.”</p>	

Ainda sobre os elementos responsáveis pela Educação Sexual foi discutido qual o **papel dos pais e encarregados de educação**. Como se pode observar na tabela 108, apesar da professora P5 ter considerado que os pais se opõem muito a este tipo de projetos, as professoras P2 e P7 afirmaram que os pais não se opõem tanto quanto se possa pensar. Além disso, estas docentes consideraram que, muitas vezes, os pais não têm os conhecimentos adequados para abordar este tema com os filhos. Para a professora P2, os pais devem estar envolvidos na conceção do projeto de ES da escola.

Tabela 108 – Papel dos pais e encarregados de educação na ES

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<b>Papel dos pais e encarregados de educação</b>	P5	“Os pais opõem-se muito.” “(…) mas os próprios pais... nem todos os pais conseguem ter esse tipo de conversa. Muitos não têm conhecimentos...”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar de alguns docentes considerarem que os pais se opõem à ES na escola, duas professoras consideram que os pais não se opõem tanto quanto se possa pensar</li> <li>- Os pais devem estar envolvidos no projeto de ES da escola desde o início</li> <li>- Os pais muitas vezes não têm os conhecimentos adequados</li> <li>- Por vezes é difícil para os pais abordar o tema com os filhos</li> <li>- A parte mais complexa deve ser abordada pelos pais</li> </ul>
	P2	“Eu acho que isso é um mito. Das minhas experiências em escolas os pais não se opõem muito.” “Os pais podem é estar envolvidos no projeto à nascença da coisa, orientar aquilo que querem e não querem que seja feito, e haver um consenso. Mas a partir daí aquilo tem de ser feito.” “As minhas turmas todas falam muito mais facilmente disso comigo do que com os pais.” “(…) mas porque é que nós devemos considerar que os pais estão preparados para isso? Se calhar não estão...”	
	P7	“Eu até nem sei até que ponto é que há assim tantos pais que se opõem.” “(…) os pais têm um papel fundamental, mas muitas vezes é muito difícil para os pais... E aliás para os miúdos é mais fácil irem pela via da escola do que com os pais.”	
	P1	“(…) a parte mais complexa deverá ser abordada em casa pelos pais, não é? A nossa parte aqui será um complemento.”	

Discutiui-se, também, sobre os **temas a abordar em ES**. Como se pode observar na tabela 109, não houve consenso sobre este assunto. Apenas uma docente (P2) considerou que se pode falar sobre tudo. O docente P4 referiu que é necessário que esteja bem definido o que se pode e o que não se pode dizer aos alunos. Para a professora P3 apenas se deve falar daquilo que for para o bem-estar dos alunos. As professoras P1 e P6 referiram que se deve ser objetivo e falar dos temas sem dar opinião.



Tabela 109 – Temas a abordar em ES

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<b>Temas a abordar em ES</b>	P2	“(…) Os afetos é assim uma coisa muito vaga. E depois acabas por não falar dos papéis sexuais e da orientação sexual que são as questões mais que os miúdos põem.” “Havendo um espaço e havendo um programa acho que se deve poder falar de tudo...”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem de ser definido o que se pode dizer</li> <li>- Tudo o que é para o bem-estar dos alunos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não dar opiniões</li> </ul> </li> <li>- Apresentar as várias versões sobre um determinado tema               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afetos</li> </ul> </li> <li>- Gravidez na adolescência</li> <li>- Uma docente pensa que se se pode falar de tudo</li> </ul>
	P4	“(…) o problema maior é que eu acho que tem de ser definido, é assim, o que é que se pode dizer e o que não se pode dizer.” “O que eu acho que é grave é a gravidez na adolescência. A quantidade de abortos que se continuam a fazer, a quantidade de pílula do dia seguinte que se continua a vender... Porquê? Porque eu acho que não funciona a Educação nesta matéria.”	
	P3	“Eu acho que tudo aquilo que é para o bem-estar de saúde do aluno sim... Tudo o que vai um bocadinho para além...”	
	P1	“(…) não tens de dar opinião, tens de ser objetiva...” “Mas é importante para abordarmos a questão dos afetos.”	
	P6	“Tudo o que tenha a ver com coisas objetivas deve-se falar à vontade (...)”	
	P5	“Mas tu podes falar, por exemplo, da interrupção voluntária da gravidez. Podes ver a vertente a favor e a vertente contra. E não estás a dar opinião nenhuma.” “O ideal era não haver um único programa. Mas como isso é complicado tem de haver.”	

De igual modo, a discussão também se centrou nos **temas a não abordar em ES**. Para as professoras P2 e P7 não há temas sobre os quais não se deva falar. No entanto, como se observa na tabela 110, a professora P2 considerou que alguns temas como a homossexualidade e a interrupção voluntária da gravidez são polémicos. A masturbação surgiu como um tema que a professora P6 nunca abordaria e a professora P7 disse pensar que este assunto não é prioritário para alunos de 10/11 anos.

Tabela 110 – Temas a não abordar em ES

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<b>Temas a não abordar em ES</b>	P4	“O que para mim pode não ser nada chocante, por exemplo, falar em masturbação ou noutra coisa qualquer, para um pai, dizer assim, o professor hoje esteve a falar em masturbação na aula, não é?”	- Não há temas proibidos mas alguns são polémicos: homossexualidade e interrupção voluntária da gravidez - Uma professora disse que nunca falaria de masturbação e que não se deve falar de opiniões pessoais
	P6	“(…) eu nunca falaria disso numa aula minha (…) (Referindo-se ao tema Masturbação) “Aquilo que são opiniões pessoais não se deve de falar.”	
	P7	“(…) repara que eles na idade dos 10/11 anos nunca perguntam o que é a masturbação. Nunca perguntam! Eles perguntam muita coisa mas isso não. Nem sabem o que isso é, nem lhes passa pela cabeça!” “Não, não há temas proibidos.”	
	P2	“Eu acho que não há temas que não devíamos falar. No entanto, acho que há temas em relação aos quais as pessoas não se conseguem distanciar. Por exemplo, o da homossexualidade é dinamite e o da interrupção voluntária da gravidez é para esquecer!”	

Analisaram-se também quais os **principais obstáculos e dificuldades** que, na opinião deste grupo de docentes, se atravessam no caminho da ES em meio escolar. Os pais, a falta de formação, constrangimentos pessoais dos professores, o envolvimento dos alunos, a banalização do assunto e não saber o que falar foram os principais obstáculos e dificuldades referidos pelos docentes na implementação da ES em meio escolar, de acordo com a tabela 111.

Tabela 111 – Obstáculos e dificuldades na implementação da ES

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Principais obstáculos e dificuldades da ES</b>	P5	“Alguns pais manifestam-se contra.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pais</li> <li>- Falta de formação</li> <li>- Falta de espaço logístico e de avaliação</li> <li>- Constrangimentos pessoais dos professores</li> <li>- Envolvimento e participação dos alunos</li> <li>- Banalização do assunto</li> <li>- Saber o que falar</li> </ul>
	P7	“Alguns pais têm receio do que os professores lhes vão dizer.”	
	P2	“(…) em termos logísticos não há um espaço, não há uma avaliação possível que se faça, não há cabimento logístico dessa disciplina aqui, não há cabimento disperso nas outras... (…)” “Pode haver dificuldades da nossa parte no dominar dos vários assuntos ou de termos algumas questões pessoais ou constrangimentos...” “Mas há dificuldades que não são só do nosso lado, acho eu. A dificuldade não só nossa de gerir mas a deles de se envolverem e participarem.”	
	P6	“(…) o assunto pode ser banalizado...”	
	P4	“(…) os próprios alunos podem ficar constrangidos a dar esse tema. Não se sentirem à vontade para...”	
	P3	“Para mim o principal obstáculo é saber o que falar.” “Podemos não ter constrangimentos mas estarmos de pé atrás em relação ao que os pais pensam. Que esse para mim é o principal problema.”	
	P1	“Tem de se medir muito bem aquilo que se diz.” “(…) também acho que não é por mais ações de formação sobre esse tema que faça que vou ser a pessoa mais indicada para falar disso.”	

Falou-se também dos **facilitadores da ES em meio escolar**. Para a maioria dos professores a formação facilita a abordagem da ES em meio escolar. No entanto, como se pode observar na tabela 112, dominar o tema, saber agir de acordo com a idade dos alunos, ter diretrizes sobre o que falar com os alunos, ter o apoio da direção da escola, haver uma organização que facilite a implementação do projeto, o envolvimento dos pais e uma equipa de professores dedicada ao assunto também surgiram como facilitadores da ES em meio escolar.

Tabela 112 – Facilitadores da ES em meio escolar

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Facilitadores da ES	P7	“(…) é preciso saber agir de acordo com a idade que eles têm. Percebes?” “Para já é preciso pessoas que se sintam minimamente à vontade para falar nos temas e depois, dentro disso, que tenham um mínimo de formação.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter formação</li> <li>- Dominar o tema</li> <li>- Saber agir de acordo com a idade dos alunos</li> <li>- Haver diretrizes sobre o que falar</li> <li>- Ter apoio da direção da escola</li> <li>- Haver organização na escola para implementar o projeto                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haver uma equipa de professores</li> </ul> </li> <li>- Os pais conhecerem o projeto</li> </ul>
	P5	“Tem que se dominar a mil por cento o assunto.” “E que os pais saibam que faz parte do projeto da escola abordar determinados assuntos. Portanto eles sabem que se for abordado não há que ficar chocado.”	
	P3	“(…) temos de saber bem definir o que falar e diretrizes bem definidas por alguém.”	
	P4	“(…) depois ter a certeza também de que a nossa retaguarda está de certa forma protegida (…)” “A formação facilita muito.”	
	P2	“Facilita formação e facilita haver uma estrutura, uma organização na escola que seja mais ou menos homogénea...”	
	P1	“E não deve ser só um professor, que haja mais do que um professor que nem precisam de ser sempre os mesmos.”	

#### 4.2.2. Oficina de formação

Os dados aqui apresentados resultam das notas que a investigadora foi escrevendo no seu diário de investigação, durante as sessões da oficina de formação.

Na **primeira sessão** realizou-se uma avaliação diagnóstica, durante a qual a formadora apresentava afirmações para os formandos classificarem como verdadeiras ou falsas. Embora a maioria das afirmações tenha obtido consenso entre os formandos, as frases que se referiam a orientação sexual e a práticas sexuais causaram mais polémica. Por exemplo, a afirmação “O certo é ser-se heterossexual” causou muita discussão, tendo surgido argumentos religiosos para considerar esta frase verdadeira. Por outro lado, alguns professores que consideraram esta frase falsa apresentaram argumentos de discriminação. A frase “Todas as práticas sexuais são saudáveis e admissíveis” também foi muito discutida. Levantou-se controvérsia em relação à definição de “prática”, uma vez que alguns docentes consideraram que a violação não é saudável e, como tal, consideravam esta frase falsa. A formadora esclareceu que a violação não é uma prática sexual mas uma

agressão. Então gerou-se mais consenso em relação à veracidade desta afirmação, desde que fosse considerado a necessidade de haver consenso entre as pessoas envolvidas na prática sexual. Em relação à frase “As raparigas/mulheres são alvos mais fáceis de abusos sexuais porque os provocam”, apesar de haver consenso no que se refere à sua falsidade, uma professora comentou que é preciso alertar as alunas, uma vez que, por vezes, têm atitudes provocatórias, nomeadamente no que se refere ao modo de vestir.

Verificou-se, com a realização deste exercício, que alguns temas sobre sexualidade ainda são bastante polémicos e que as influências culturais e religiosas determinam, em muito, as atitudes dos docentes para com a sexualidade e educação sexual.

Numa **outra sessão** foi abordado o conceito de sexualidade e as suas dimensões. Os professores, ao refletirem sobre este conceito, aperceberam-se da abrangência do conceito de sexualidade e que é isso que se pretende transmitir aos alunos nas aulas de ES. Foram ainda abordadas as metodologias de intervenção que melhor se adequam à abordagem deste tema com os alunos.

A formadora apresentou as principais manifestações da sexualidade infantil e adolescente, nos seus aspetos biopsicossociais e as metodologias de intervenção mais adequadas a cada etapa. Os formandos, baseados nas suas experiências pessoais com os alunos, iam levantando questões como, por exemplo, “de que modo explicar a um aluno o que é a masturbação?” e o que seria adequado abordar em diferentes níveis de ensino.

Os métodos contraceptivos, a gravidez e o planeamento familiar também foram temas abordados numa das sessões. A formadora trouxe para a sessão uma variedade de métodos contraceptivos que os docentes puderam observar e perceber como funcionavam. Havia métodos que não eram conhecidos de alguns docentes (que não eram da área das Ciências Naturais), essencialmente, os mais recentes como o adesivo e o injetável. Foram apresentadas as vantagens e desvantagens de cada um e os seus modos de atuar. Foram ainda abordados os métodos contraceptivos naturais, suas vantagens e desvantagens. Foram ainda exploradas diferentes alternativas de abordagem da contraceção em contexto de sala de aula.

Numa das **sessões** abordaram-se diversas infeções sexualmente transmissíveis, tendo sido dada resposta a algumas dúvidas dos docentes. Por exemplo, surgiu a pergunta: “qual a diferença entre doenças sexualmente transmissíveis e infeções sexualmente transmissíveis?”. Foram abordados os modos de transmissão e de prevenção, e exploradas diferentes alternativas de desenvolvimento de atividades deste tema com os alunos.

Foram ainda abordados os temas das questões de género e a violência sexual. Foram discutidos os conceitos de “sexo”, de “género” e de “estereótipos de género”.

A formadora apresentou algumas estatísticas do banco mundial sobre violência contra as mulheres, bem como algumas estatísticas nacionais. Pela reação dos formandos verificou-se que os números apresentados causaram alguma impressão. Os docentes não pensavam que a violência e o assédio sexual atingissem valores como os apresentados. Consideravam que eram valores mais residuais.

A discussão alargou-se à discriminação de género, tendo uma docente partilhado a sua história pessoal. Licenciou-se em Engenharia e, depois de terminar a sua licenciatura procurou trabalho nessa área. Chegou a ir a entrevistas mas diziam-lhe que preferiam contratar um homem, ainda que com uma média mais baixa. Por este motivo a formanda enveredou pela carreira docente. Esta história chocou muitos formandos que consideraram que a situação atualmente é diferente e já não há tanta discriminação.

Foram também abordados os procedimentos adequados a seguir em situações de maus tratos e violência de género/sexual, para quando os docentes tiverem conhecimento de algum caso com os seus alunos, saberem como agir.

Durante as sessões a formadora utilizou uma metodologia de tipo reflexão-ação, apresentando para cada tema um exercício que era desenvolvido com os formandos, podendo ser aplicado em sala de aula. Verificou-se, assim, um grande envolvimento dos formandos no trabalho desenvolvido.

Ao longo das sessões verificou-se uma intensa participação dos formandos, que partilhavam histórias pessoais, comentavam o que se dizia, apresentavam propostas e levantavam questões. Este foi um dos aspetos valorizados pelos docentes durante o segundo *focus group* (ver mais adiante, no subcapítulo 4.3.2.).

A oficina de formação incluía também de 25 horas não presenciais. Com o apoio da plataforma *moodle* do centro de formação, estas horas foram utilizadas pelos formandos para partilhar materiais, notícias, dúvidas e comentários sobre sexualidade e ES, através do *forum* aberto na disciplina do *moodle* associada à oficina de formação.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento e Avaliação da Ação elaborado pela formadora, 94.1% dos formandos considerou que os objetivos propostos foram cumpridos, 82.4% consideraram que a metodologia foi adequada aos participantes e 94.1% referiram que os trabalhos práticos apresentaram coerência.

### 4.2.3. Dados relativos ao desenvolvimento das atividades de ES com os alunos

Os dados aqui apresentados são o reflexo das notas do diário de investigação da investigadora, recolhidas durante a realização das atividades com os alunos, bem como das fichas de trabalho por estes realizadas.

#### 4.2.3.1. Atividades desenvolvidas no 6.º ano

As atividades desenvolvidas com os alunos do 6.º ano não tiveram o acompanhamento da investigadora. No entanto, a diretora da turma que estava a realizar as atividades de ES que tinha recebido por *e-mail*, com os alunos, abordou a investigadora, quase no final do ano letivo e mencionou que tinha alguma dificuldade em transmitir aos alunos as mensagens de certas atividades, nomeadamente no que se referia à da componente projeto de vida. A docente mencionou não conseguir explicar aos alunos como é que a sexualidade se relacionava com o seu projeto de vida. Referiu, ainda, que as duas sessões iniciais, sobre o conceito de sexualidade e diagnóstico de concepções, tinham sido abordadas pela professora de Ciências da Natureza da turma, que estava a lecionar na sua disciplina o conteúdo sobre o sistema reprodutor.

Assim, a investigadora e esta diretora de turma (professora de Inglês) agendaram uma intervenção para fazer a integração da componente projeto de vida com o conceito de sexualidade.

A investigadora foi a uma aula de Formação Cívica e iniciou a abordagem do conceito de sexualidade por meio de *brainstorming*, solicitando que os alunos indicassem palavras que, no seu entender, estariam relacionadas com o conceito.

Os alunos mencionaram as seguintes palavras que foram agregadas na mesma área do quadro: parto, relações sexuais, fecundação, gravidez, preservativo, pílula, pénis, vagina, espermatozoide e óvulo. Noutra área do quadro foram agregadas as palavras: cumplicidade, afeto, felicidade, carinho, amor, amizade, intimidade, ternura e companheirismo. Uma vez que estas palavras iam sendo fornecidas aleatoriamente pelos alunos e a investigadora as ia agregando em zonas diferentes do quadro, um aluno questionou porque é que as palavras estavam a ser localizadas em locais diferentes. A investigadora devolveu a questão à turma, perguntando se alguém sabia porque é que as palavras eram agregadas de modo diferente. Uma aluna respondeu que eram “coisas diferentes”. A investigadora questionou: “Que coisas? Como classificar essas coisas diferentes?”. A aluna respondeu que de um lado estavam “coisas que nós sentimos”. A investigadora escreveu, então, no quadro, junto dessas palavras “componente psico-

afetiva”. Junto do outro conjunto de palavras escreveu “componente biológica”. Seguiu-se uma discussão sobre o que podia integrar a componente biológica e a psico-afetiva da sexualidade. A investigadora referiu que ainda faltava pelo menos mais uma dimensão da sexualidade e perguntou aos alunos se saberiam qual era. Uma vez que ninguém respondeu a investigadora perguntou o que acontecia quando duas pessoas gostavam uma da outra, como se desenvolvia esse relacionamento. Um aluno respondeu que podiam começar a namorar e a investigadora colocou essa palavra noutra região do quadro e logo surgiu a palavra casamento que também foi colocada no mesmo grupo. A investigadora referiu que essa poderia ser a componente social da sexualidade. A discussão centrou-se nas diferentes formas de viver o namoro e o casamento em diferentes sociedades. Foi mencionada, por exemplo, a recente lei portuguesa que permite o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

A investigadora perguntou aos alunos se depois desta discussão fazia sentido abordar a sexualidade numa vertente de construção de projeto de vida. As respostas dos alunos permitiram concluir que perceberam as diferentes dimensões da sexualidade e a integração da sexualidade no seu projeto de vida.

Nessa aula foi entregue aos alunos um folheto informativo com o conceito de sexualidade (OMS, 1986) e contactos através dos quais podiam obter mais informação sobre sexualidade (anexo 15).

Estes alunos preencheram o questionário de avaliação de atividades, cuja análise dos dados se apresenta no subcapítulo 4.3.1.

Esta turma de 6.º ano era composta por 12 raparigas e 10 rapazes.

#### **4.2.3.2. Atividades desenvolvidas no 7.º ano**

A investigadora colaborou com duas diretoras de turma que frequentaram a oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” e que desenvolveram atividades de ES com os seus alunos, tendo participado em todas as aulas de formação cívica nas quais o tema foi abordado. Uma turma era composta por 19 alunos (10 rapazes e 9 raparigas) e outra tinha 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas).

Na **primeira sessão** foi solicitado aos alunos que escrevessem, em folha entregue pelas professoras, o que entendiam por sexualidade. Procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos alunos, tal como descrito no subcapítulo 4.1.2.2.1. Verificou-se que 27 alunos referiram apenas a dimensão biológica da sexualidade, 4 mencionaram as dimensões biológica e psicológica e um referiu-se às dimensões biológica e social. Na definição de 5



alunos não se distinguiram dimensões e 3 não souberam explicar o que entendiam por sexualidade.

Quanto à distribuição das respostas por sexo, verificou-se que dos 27 alunos que apenas referiram a dimensão biológica, 18 eram raparigas e 9 eram rapazes. Dos quatro que mencionaram as dimensões biológica e psicológica, dois eram raparigas e os outros dois eram rapazes e foi um rapaz que se referiu às dimensões biológica e social. Dos três alunos que não souberam explicar o que entendiam por sexualidade dois eram rapazes e das cinco definições nas quais não se distinguiram dimensões, quatro eram também de rapazes.

Procurou-se, também, se os conceitos apresentados manifestavam algum tipo de orientação sexual. Assim, verificou-se que 21 alunos apresentaram um conceito no qual não se percebia uma orientação sexual, 14 alunos apresentaram uma definição com orientação heterossexual e 2 referiram a possibilidade da existência de uma orientação homossexual.

Dos 21 alunos que não apresentaram uma orientação sexual no conceito de sexualidade, 13 eram raparigas. Dos 14 que manifestaram uma definição claramente heterossexual, 8 eram raparigas e os dois conceitos que falavam da possibilidade de uma orientação homossexual eram de rapazes.

Depois de recolhido o material onde os alunos escreveram o que entendiam por sexualidade, a investigadora escreveu esta palavra no quadro e solicitou aos alunos que referissem palavras relacionadas com o conceito de sexualidade.

Na turma com 22 alunos surgiram as palavras paixão, amor, entrega, sentimento, sofrimento e confusão, que foram agrupadas numa área do quadro; as palavras divórcio, casamento, namoro foram agrupadas noutra área; e as palavras sexo, idade sexual, relação, menstruação, evolução, hormonas, puberdade, adolescência, órgãos genitais foram agrupadas num terceiro grupo. Alguns alunos perguntaram o porquê do agrupamento das palavras e uma aluna respondeu prontamente que eram “aspetos diferentes da sexualidade – sentimentos, corpo...”. Assim, a investigadora classificou o primeiro grupo mencionado de dimensão psicológica, o segundo de dimensão social e o terceiro de dimensão biológica. A discussão a partir deste ponto centrou-se mais na dimensão social da sexualidade, uma vez que parecia ser a que gerava mais dúvidas. Foi abordado o tema da poligamia/monogamia. Alguns alunos referiram que os avós comentavam que namoravam pela janela e, quando a investigadora referiu que a política também influenciava a vivência da sexualidade a turma manifestou algum espanto. Então a investigadora mencionou que é

no parlamento que se aprovam leis que também regulam alguns aspetos da sexualidade e rapidamente começaram a dar o exemplo da lei que permite o casamento entre homossexuais e a descriminalização do aborto.

Na turma com 19 alunos surgiram as palavras carinho, amor, afeto, amizade, respeito e atração, agrupadas na dimensão psicológica; as palavras pedofilia, namoro, casamento e divórcio, que foram agrupadas na dimensão social; e as palavras sexo, pénis, vagina, preservativo, doenças sexualmente transmissíveis, espermatozoides, testículos, pílula, ovo e gravidez, que foram agrupadas na dimensão biológica.

Também aqui surgiu a dúvida sobre o agrupamento de palavras mas a investigadora teve de explicar, pois nenhum aluno avançou com uma explicação para tal agrupamento. A dimensão social também foi a mais discutida e, uma vez que os alunos tinham mencionado a pedofilia, a investigadora falou das leis que regulam alguns aspetos da sexualidade, como a criminalização das agressões sexuais, o casamento e o aborto. Um dos alunos manifestou-se claramente contra o casamento entre homossexuais por motivos religiosos. Considerava que pessoas do mesmo sexo podiam viver juntas, respeitava essa opção, mas não deviam casar. Outros alunos, principalmente raparigas, manifestaram-se contra este ponto de vista.

A **segunda atividade** constava da apresentação de um *powerpoint* com 10 afirmações sobre diferentes aspetos da sexualidade que os alunos tinham de classificar como verdadeiras ou falsas. Nas duas turmas verificou-se alguma confusão entre fecundação e reprodução, uma vez que a maioria dos alunos considerava verdadeira quer a frase “A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina” quer a frase “A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina”.

Uma das afirmações que levantou mais dúvidas foi “Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação”, uma vez que a maioria dos alunos considerava esta frase falsa, nomeadamente as raparigas que chegaram mesmo a afirmar que estavam convencidas que a gravidez não podia acontecer durante esse período. Assim, também quiseram saber como era possível engravidar durante a menstruação e a investigadora explicou.

A frase “A masturbação é uma prática normal” levantou dúvidas numa das turmas. Quando a afirmação foi projetada houve silêncio na turma e depois alguns alunos começaram a dizer que a frase era verdadeira, outros diziam que a frase era falsa, mas era evidente que não tinham a certeza do que estavam a dizer. Então, a investigadora perguntou aos alunos se sabiam o que era masturbação ao que eles responderam que não. Assim que a investigadora explicou que masturbação é a estimulação dos órgãos genitais

ouviu-se, na turma, um “ahhh” generalizado e, prontamente, disseram que a frase era verdadeira.

A frase “A Sida pode ser transmitida através de um beijo na boca” também causou dúvidas aos alunos.

As **atividades da componente biológica**, durante as quais se abordou a constituição e funcionamento básico do sistema reprodutor e as alterações na puberdade não causaram dúvidas nem os alunos colocaram questões relevantes.

Uma das **atividades da componente psico-afetiva foi sobre os papéis sexuais**. Os alunos tinham uma tabela na qual estavam listadas diferentes atividades e os alunos teriam de escolher quem é que habitualmente realiza cada uma dessas atividades – homem, mulher ou ambos. Verificou-se, nas duas turmas, que as tarefas domésticas eram entregues principalmente às mulheres, com especial incidência a limpeza da casa de banho e o cuidado da roupa. As tarefas ler jornais, gerir a economia familiar e viajar em trabalho eram mais entregues aos homens. Chorar, ver noticiários e acompanhar a vida dos filhos foram entregues a ambos. A atividade conduzir automóveis levantou muita polémica. A maioria dos alunos considerou que esta é uma atividade de homens ou ambos. No entanto, muitos rapazes emitiram a opinião de que as mulheres não sabem conduzir. Quando a investigadora referiu que estatisticamente as mulheres têm menos acidentes do que os homens, os alunos utilizaram o argumento de que isso acontecia porque elas conduziam mais devagar e que há mais homens a conduzir do que mulheres. A investigadora estava preparada para este tipo de discussão, uma vez que em conversas com alunos, fora do contexto formal da ES, já se tinha apercebido deste preconceito. Assim, apresentou aos alunos dados disponíveis na internet (<http://www.zona-s.pt/Page/3052/articleType/ArticleView/articleId/63/Sinistralidade--HomemMulher.aspx>), que apresentam uma análise da sinistralidade por sexo, concluindo que não é pelo facto de haver mais condutores do sexo masculino que estes têm mais acidentes. Foi visível a satisfação das raparigas e o desapontamento dos rapazes.

A investigadora ainda questionou os alunos sobre o facto das atividades domésticas terem sido essencialmente remetidas para as mulheres. Perguntou se havia alguma razão para os homens não realizarem essas tarefas. Os alunos chegaram à conclusão que qualquer uma das atividades apresentadas poderia ser desenvolvida por ambos os sexos.

Outra **atividade da componente psico-afetiva relacionou-se com a orientação sexual**. Iniciou-se a atividade perguntando aos alunos o que era orientação sexual. Uma das turmas apresentou um conceito aceitável de orientação sexual e a discussão foi orientada

no sentido de responder às seguintes questões: em que idade se determina a orientação sexual?; a orientação sexual envolve uma decisão do indivíduo?; uma forma de orientação sexual é “normal” ou “saudável” por ser majoritária?; quais as diferentes atitudes face à homossexualidade?; quais os motivos que podem levar alguém a evitar assumir a sua homossexualidade?; quais as repercussões individuais e sociais para um indivíduo que assume a sua homossexualidade?

A outra turma não sabia o que era orientação sexual e das respostas que davam percebia-se uma confusão entre orientação e comportamento sexual. Chegaram a referir que era, por exemplo, “usar o preservativo” e “os cuidados a ter”. A investigadora foi encaminhando as respostas dos alunos e escreveu no quadro a palavra “homossexualidade”. Nesse momento os alunos perceberam o que era orientação sexual e começaram a referir outros tipos de orientação – heterossexual, bissexual, com animais. Depois de esclarecido o conceito a discussão orientou-se no sentido de responder às questões acima mencionadas. Esta turma foi a mesma que não tinha presente o conceito de masturbação, percebendo-se alguma falta de apropriação de vocabulário.

Em ambas as turmas os alunos apresentaram atitudes de respeito e tolerância face a orientações sexuais diferentes da heterossexual. Alguns alunos (rapazes) quiseram frisar que não eram homossexuais mas que respeitavam essa opção. Também se apercebiam da existência de alguma discriminação social face a orientações sexuais diferentes da heterossexual.

Não se realizou **uma terceira atividade sobre a componente psico-afetiva**. Devido a uma atividade extracurricular vários alunos faltaram e não se pode desenvolver a atividade. Como o tempo era escasso, não ia ser possível realizar todas as atividades previstas, uma teria sempre de ser cancelada. A investigadora decidiu cancelar uma atividade desta componente, para poder abordar as atividades sobre métodos contraceptivos, infeções sexualmente transmissíveis e violência sexual, uma vez que foram temas que os alunos, principalmente raparigas, identificaram no questionário de diagnóstico como alguns dos quais mais gostariam de saber.

A **primeira atividade da componente projeto de vida** consistiu no preenchimento de um esquema, no qual os alunos teriam de descrever as suas principais características e os seus objetivos naquele momento e projetar os seus objetivos para as diferentes etapas da vida. No anexo 16 apresentam-se dois esquemas preenchidos por rapazes e outros dois preenchidos por raparigas, de cada uma das turmas. Os alunos referiram que gostaram de realizar esta atividade, uma vez que os fez pensar no futuro e elaborar alguns objetivos de

vida. Quando questionados sobre a atividade, a maioria dos alunos disse que nunca tinha pensado sobre o seu futuro, pelo menos não a tão longo prazo.

Numa **segunda sessão relativa à componente projeto de vida** falou-se sobre os diferentes métodos contraceptivos e o seu papel na prevenção das IST's. As raparigas manifestaram muita curiosidade sobre a pílula do dia seguinte, nomeadamente sobre o modo de atuação e de utilização. Alguns alunos conheciam os métodos contraceptivos utilizados pela mãe e comentavam com a investigadora e os colegas.

Durante a **última sessão abordou-se a violência no namoro**. Foram apresentados alguns filmes publicitários que estão disponíveis no *youtube* e que passaram na televisão, incluídos numa campanha nacional, da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, contra a violência no namoro.

Foi ainda apresentado um *powerpoint* elaborado com base nas informações da Associação de Mulheres contra a Violência e disponíveis em ([http://www.amcv.org.pt/amcv\\_files/homemain.html](http://www.amcv.org.pt/amcv_files/homemain.html)). Este documento explicava o que é a violência no namoro, como a identificar, as suas principais causas, suas consequências e serviços de apoio. Em cada uma das turmas havia uma aluna cujas mães tinham sido vítimas de violência doméstica. Numa das turmas a aluna em causa pediu para sair da sala, pois não conseguia ainda lidar com a situação. Na outra turma a aluna não se manifestou e, tendo sido avisada pela diretora de turma do conteúdo da sessão, referiu que queria mesmo participar para perceber melhor este fenómeno.

No final foi distribuído aos alunos um folheto com o conceito de sexualidade (OMS, 1986) e contactos através dos quais podiam obter mais informação sobre sexualidade (anexo 15).

#### **4.2.3.3. Atividades desenvolvidas no 8.º ano**

As atividades desenvolvidas com o 8.º ano não tiveram o acompanhamento da investigadora. No entanto, os diretores de algumas turmas desenvolveram algumas atividades com os alunos. Houve uma turma que completou o programa e o diretor de turma, professor de Geografia, entregou à investigadora a ficha onde os alunos escreveram o que entendiam por sexualidade e a ficha de avaliação das atividades. Embora outras turmas tenham realizado algumas atividades não preencheram a ficha de avaliação.

Esta turma era composta por 19 alunos, 14 rapazes e 5 raparigas. Esta turma apresentava alguns problemas comportamentais e de assiduidade. Daí que só dez alunos

(cinco raparigas e cinco rapazes) tenham participado na **primeira atividade sobre o conceito de sexualidade**.

Procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos alunos, tal como descrito no subcapítulo 4.1.2.2.1. Verificou-se que quatro alunos (todos rapazes) apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade. Uma aluna referiu a dimensão biológica e três alunas referiram-se às dimensões biológica e psicológica da sexualidade. Nos conceitos de dois alunos (um rapaz e uma rapariga) não se distinguiram dimensões.

Procurou-se, também, se os conceitos apresentados manifestavam algum tipo de orientação sexual. Os conceitos das cinco raparigas e de dois rapazes não apresentavam qualquer tipo de orientação sexual. Três rapazes apresentaram um conceito heterossexual.

#### **4.2.3.4. Atividades desenvolvidas no 9.º ano**

A investigadora desenvolveu atividades de ES em duas turmas de 9.º ano. Uma turma tinha 18 alunos (7 rapazes e onze raparigas) e a outra era composta por 21 alunos (7 rapazes e 14 raparigas).

Na **primeira sessão** as turmas foram divididas em grupos masculinos, femininos e mistos, tendo-se solicitado aos alunos que explicassem o que entendiam por sexualidade. No total das duas turmas formaram-se 13 grupos, dos quais 6 eram femininos, 4 eram masculinos e 3 mistos.

Procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos grupos, tal como descrito no subcapítulo 4.1.2.2.1. Verificou-se que dois grupos masculinos e um grupo misto apenas apresentaram a dimensão biológica da sexualidade no seu conceito. Cinco grupos femininos, dois masculinos e dois mistos, desenvolveram um conceito de sexualidade que incluía as dimensões biológica e psicológica. Um grupo feminino apresentou um conceito com as três dimensões da sexualidade – biológica, psicológica e social.

Procurou-se, também, se os conceitos apresentados manifestavam algum tipo de orientação sexual. Verificou-se que dois grupos masculinos e um misto apresentaram um conceito heterossexual de sexualidade e os restantes não se referiram a qualquer tipo de orientação sexual.

Numa **segunda sessão** foram apresentadas aos alunos 12 afirmações sobre diferentes aspetos da sexualidade para classificarem como verdadeiras ou falsas. A maioria dos alunos classificou-as corretamente.

Foi realizada uma atividade sobre a resposta sexual humana que também não despertou grande discussão nas turmas, ao contrário do que aconteceu na atividade sobre

relações sexuais na adolescência. Foi distribuído aos alunos um texto sobre o início das relações sexuais. Depois de lido, a investigadora solicitou aos alunos que indicassem razões para ter relações sexuais na adolescência e razões para não ter. Assim, os alunos referiram que alguns motivos que poderiam levar os adolescentes a terem relações sexuais eram querer ter uma experiência nova, confiar na outra pessoa, gostar de alguém, partilhar o amor que sentem, ser feliz, querer ter filhos, procurar ter prazer. Quanto às razões para não terem relações sexuais os alunos referiram insegurança, medo da rejeição, ter vergonha, não confiar na outra pessoa, não ter um local apropriado, ter uma gravidez indesejada, apanhar uma IST, a religião e ter medo dos pais, frisando em especial das mães. Houve um aluno que chegou a mencionar que se o pai soubesse que ele teve relações sexuais não diria nada. Era até capaz de ficar contente. Já a mãe iria “chatear-lhe a cabeça”. As raparigas consideraram que os pais têm uma reação diferente a este comportamento perante filhas e filhos, sendo mais tolerantes com os rapazes.

Foi realizada uma atividade sobre abuso sexual, em que era solicitado aos alunos que, em grupo, relatassem uma situação imaginária de abuso e pedissem ajuda. Depois outro grupo iria dar resposta a esse pedido de ajuda. Os alunos tiveram alguma dificuldade em relatar uma situação de abuso. Foi mais fácil dar resposta à situação. As respostas às situações apresentadas envolviam sempre fazer queixa à polícia. As situações de abuso envolviam padrastos, professores e tios, mas nunca os pais. Um grupo de rapazes relatou uma situação de abuso por parte de uma madrasta.

Sendo necessário cancelar duas atividades, uma vez que as aulas de 9.º ano acabariam uma semana mais cedo do que para os outros anos de escolaridade e devido a uma atividade extracurricular que levou vários alunos a faltarem, a investigadora decidiu não realizar as atividades sobre relações interpessoais e sobre orientação sexual, introduzindo esta discussão na atividade sobre os tipos de famílias. Assim, os temas seriam abordados e haveria tempo para realizar a atividade sobre violência no namoro, uma vez que no questionário de diagnóstico o tema “Amizade, amor e relações amorosas” foi identificado pelos alunos como um sobre o qual mais gostariam de saber. Além disso, o tema “Maus tratos, assédio e abuso sexual” também foi referido, principalmente pelas raparigas, como um sobre o qual mais gostariam de saber.

Relativamente à **atividade sobre os diferentes tipos de famílias** apresentou-se aos alunos um diapositivo com imagens de várias famílias diferentes: nuclear e díade nuclear, homossexual com e sem filhos, monoparental e numerosa. A investigadora perguntou aos alunos se sabiam classificar as diferentes famílias representadas. No entanto, nenhum foi

capaz de o fazer. Depois de referir as classificações dos diferentes tipos de famílias, de acordo com Caniço e colegas (2010), a investigadora questionou os alunos se se reviam, no futuro, nalguns daqueles tipos de famílias. A maioria referiu desejar uma família nuclear com um ou dois filhos. Contudo, alguns alunos mencionaram que não queriam filhos, pois estes são “muito chatos”. Aproveitou-se a ocasião para discutir o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a possibilidade de adoção por parte destes casais. A maioria dos alunos mostrou-se tolerante face ao casamento entre homossexuais. A adoção foi um tema mais polémico e verificou-se que as raparigas são mais tolerantes do que os rapazes. Numa das turmas houve mesmo um aluno que referiu que as crianças que crescem numa família homossexual podem crescer homossexuais. De modo a rebater este argumento a investigadora referiu que se a orientação sexual fosse uma questão de educação não haveria homossexuais, uma vez que estes são filhos de casais heterossexuais. Foi visível que o argumento abalou alguns alunos que ficaram pensativos. As raparigas consideraram o argumento do colega para defender a não adoção por parte de casais homossexuais um “disparate”. Alguns alunos também referiram que essas crianças podem ser “gozadas” na escola por terem dois pais ou duas mães.

Discutiu-se, ainda, as vantagens ou desvantagens dos diferentes tipos de famílias. No caso das famílias numerosas os alunos referiram o facto de os filhos poderem ajudar os pais e que esse era um tipo de família que na geração dos seus avós era mais frequente. O facto de os casais não terem filhos ou terem só um estava, para estes alunos, relacionado com dificuldades económicas. As motivações para a constituição de um casal são partilhar a vida com alguém de quem se gosta, ter filhos, apoiar o outro e receber apoio também. Pelo contrário, não fazer parte de um casal era uma forma de manter a independência.

Durante a atividade sobre violência no namoro apresentou-se um filme que está disponível no *youtube* em [www.youtube.com/watch?v=fzN4Gz0Kl\\_E&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=fzN4Gz0Kl_E&feature=related). Durante a visualização do filme iam-se discutindo questões como: o porquê da existência de violência nas relações amorosas; quem são as maiores vítimas de violência; o porquê das pessoas se manterem numa relação violenta. No filme apareciam algumas estatísticas sobre violência doméstica e os alunos manifestaram-se muito admirados com os números apresentados (em 2008 registaram-se 6980 casos de violência doméstica em Portugal). Não pensavam que houvesse tantos casos de violência doméstica e reprovaram veementemente os comportamentos apresentados.

Tal como na atividade para o 7.º ano, apresentou-se um *powerpoint* elaborado com base nas informações da Associação de Mulheres contra a Violência e disponíveis em



[http://www.amcv.org.pt/amcv\\_files/homemain.html](http://www.amcv.org.pt/amcv_files/homemain.html). Este documento explicava o que é a violência no namoro, mitos acerca da violência no namoro, como a identificar, as suas principais causas, o porquê de os jovens manterem uma relação de namoro violenta, as suas consequências e serviços de apoio.

No final foi distribuído aos alunos um folheto com o conceito de sexualidade (OMS, 1986) e contactos através dos quais podiam obter mais informação sobre sexualidade (anexo 15).

### **4.3. Fase de avaliação**

O questionário de avaliação das atividades de Educação Sexual aplicado aos alunos dos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade era composto por doze questões – uma de caracterização do género (n.º 1), sete sobre avaliação das atividades desenvolvidas (n.º 2, 3, 4, 5, 6, 10 e 12), três sobre conceções acerca da sexualidade (n.º 7, 9 e 11) e uma sobre conceções sobre educação sexual em meio escolar (n.º 8). Os questionários eram semelhantes para todos os níveis de escolaridade, variando apenas numa questão sobre conceções acerca da sexualidade, nomeadamente no que se refere aos conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene.

A avaliação da oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção”, bem como a perceção do impacto das atividades desenvolvidas com os alunos, realizou-se por meio de um segundo *focus group* com o mesmo grupo de professores que tinha sido entrevistado na fase de diagnóstico.

#### **4.3.1. Resultados da avaliação das atividades por parte dos alunos**

Responderam ao questionário 112 alunos que participaram nas atividades de Educação Sexual desenvolvidas. Destes, 60 eram do sexo feminino (53.6%) e 52 do sexo masculino (46.4%). Relativamente à distribuição dos alunos pelos diferentes anos de escolaridade tínhamos que 22 (19.6%) frequentavam o 6.º ano, 41 (36.6%) que estavam no 7.º ano, 15 (13.4%) que estudavam no 8.º ano e 34 (30.4%) que frequentavam o 9.º ano de escolaridade.

#### 4.3.1.1. Avaliação das atividades de Educação Sexual

Para avaliar as atividades de ES implementadas com os alunos, formularam-se sete questões – três fechadas sobre o grau de esclarecimento e interesse das atividades, bem como sobre o grau de participação dos alunos nas atividades, e quatro questões abertas sobre o que mais gostaram e o que menos gostaram nas sessões em que participaram, dúvidas que gostariam de ver esclarecidas e sugestões para melhorar o projeto de Educação Sexual apresentado.

Assim, dos 112 alunos questionados, 109 (97.3%) consideraram esclarecedoras as atividades de ES em que participaram. Os 3 restantes consideraram as atividades pouco (2) ou nada esclarecedoras (1).

Relativamente ao **interesse despertado pelas atividades**, 69 alunos consideraram-nas muito interessantes, 41 classificaram-nas como interessantes e apenas um aluno respondeu que as atividades foram pouco interessantes. Nenhum aluno respondeu que as atividades foram nada interessantes. Houve um aluno que não respondeu a esta questão.

Sobre o **grau de participação** dos alunos nas atividades, 90 responderam que foram participativos (62) ou muito participativos (28). Responderam ter sido pouco (21) ou nada participativos (1) 22 alunos.

Relativamente à questão aberta sobre o que os alunos **mais gostaram** ao longo das sessões realizadas 33 responderam que gostaram de tudo. Doze referiram ter gostado mais de falar sobre sexualidade e dez referiram ter gostado dos *powerpoints*, nomeadamente do que apresentava afirmações para classificar em verdadeiras ou falsas. Oito alunos referiram ter gostado mais da atividade sobre o conceito de sexualidade e outros oito gostaram de falar sobre os métodos contraceptivos e a prevenção. Houve sete alunos que gostaram de esclarecer as suas dúvidas e seis referiram ter gostado mais da atividade sobre violência no namoro. Cinco alunos referiram ter gostado das atividades da componente projeto de vida. Três alunos mencionaram que o que gostaram mais foi da forma aberta como se falou durante as atividades, dois alunos referiram-se às atividades sobre sentimentos, outros dois referiram o facto de se falar sobre relações sexuais e mais dois mencionaram a atividade sobre abuso sexual. Houve ainda um aluno que disse ter gostado da aula sobre puberdade, um outro referiu a atividade sobre os tipos de famílias e um outro referiu-se ao preenchimento do questionário como a atividade que mais gostou. Houve dez alunos que não responderam a esta questão.

Sobre o que **gostaram menos**, a maioria dos alunos respondeu que gostou de tudo (69) ou nem respondeu à questão (23). Sete alunos referiram que o que gostaram menos foi

de resolver as fichas de trabalho, quatro referiram-se às atividades sobre violência doméstica e três referiram que foi do riso dos colegas que gostaram menos. Para dois alunos as atividades da componente biológica foram as que gostaram menos e outros dois referiram-se ao pouco tempo das sessões. Houve ainda um aluno que referiu não ter gostado de falar sobre amizade.

Quanto à questão que perguntava se **as atividades tinham respondido às dúvidas** dos alunos, a sua maioria respondeu que sim. No entanto, alguns colocaram as questões sistematizadas na tabela 113.

Tabela 113 – Questões colocadas pelos alunos no questionário de avaliação de atividades

Questões	Ano de escolaridade	Sexo
Qual a melhor idade para ter relações sexuais?	6.º ano	Feminino
Se eu gostar de um rapaz mas se esse rapaz me odiar o que devo fazer?	6.º ano	Feminino
Pode-se ter relações sexuais com pessoas do mesmo sexo?	6.º ano	Feminino
Como é que se sabe se uma mulher tem SIDA?	6.º ano	Masculino
SIDA, masturbação.	7.º ano	Feminino
Nome dos métodos contraceptivos.	7.º ano	Masculino
Porque é que existe homossexuais, bissexuais e heterossexuais?	7.º ano	Feminino
Porque é que as pessoas se excitam?"	7.º ano	Masculino
Quando uma mulher fica grávida e não quer ter a criança que métodos deve seguir?	7.º ano	Feminino
Gostava que a professora não só falasse sobre sexualidade mas também de relações sexuais e explicasse a introdução do preservativo.	9.º ano	Masculino

Havia ainda uma outra questão aberta que pedia aos alunos **sugestões para melhorar o programa de educação sexual da escola**. A maioria dos alunos não apresentou sugestões. Contudo, alguns referiram que o projeto deveria continuar no ano seguinte, que se fizessem jogos sobre sexualidade, que se falasse mais da masturbação e das partes biológicas, ver vídeos e dicas do que se pode melhorar numa relação, passar mais vídeos sobre violência doméstica, não ser demasiado direto nas perguntas aos alunos, pois podem ficar envergonhados à frente dos colegas, fazer um clube, ser mais organizado, fazer exercícios para ajudar a saber como reagir em caso de dúvidas ou gravidez, mostrar preservativos, haver uma disciplina chamada Educação Sexual e não ser só de vez em quando, mostrar mais filmes educativos, fazer mais atividades e durante mais tempo e haver, pelo menos uma vez, um médico com conhecimentos a falar do assunto.

#### 4.3.1.2. Conceções acerca da sexualidade

De modo a averiguar as conceções dos alunos sobre sexualidade, formularam-se três questões. Uma delas era uma questão aberta sobre o conceito de sexualidade, outra era uma

questão fechada sobre o papel que a ES pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens e, numa terceira, fechada também, solicitou-se a classificação em verdadeiro ou falso de várias frases sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene. Esta questão era diferente para os diversos anos de escolaridade.

Apresentam-se, de seguida os resultados obtidos em cada uma das questões.

#### 4.3.1.2.1. Conceito de sexualidade

A questão colocada para perceber qual a noção dos alunos acerca do conceito de sexualidade foi aberta e formulada do seguinte modo: “Escreve neste espaço o que é, para ti, a sexualidade”.

As respostas dos alunos foram alvo de uma análise de conteúdo tradicional, tal como já tinha sido feito para a questão semelhante apresentada no questionário de diagnóstico das concepções dos alunos sobre sexualidade e educação sexual. Assim, estruturamos as categorias de análise *a priori*. O processo analítico iniciou-se pela definição de três categorias de análise tendo em conta a definição das dimensões da sexualidade humana apresentadas por Bruess e Greenberg (2009) - *dimensão biológica*, *dimensão psicológica* (envolvendo a ética) e *dimensão social* da sexualidade.

As respostas dos alunos distribuíram-se de acordo com os dados apresentados na tabela 114. Verificou-se que para a maior parte dos alunos (40) a sexualidade apresenta duas dimensões – a biológica e a psicológica. Para 23 alunos a sexualidade apresenta apenas uma dimensão biológica.

Oito alunos (7.1%) apresentaram um conceito de sexualidade que abrange as três dimensões referidas anteriormente.

Tabela 114 – Frequência das respostas à questão sobre o conceito de sexualidade

	Frequência	Percentagem (%)
<b>Dimensão biológica</b>	23	20.5
<b>Dimensão psicológica</b>	16	14.0
<b>Dimensão biológica e psicológica</b>	40	35.7
<b>Dimensão biológica e social</b>	4	3.6
<b>Dimensão psicológica e social</b>	1	0.9
<b>Dimensão biológica, psicológica e social</b>	8	7.1
<b>Não se distinguem dimensões</b>	9	8.0
<b>Não sabe/Não responde</b>	11	9.8
<b>Total</b>	112	100.0

Para perceber se havia alguma relação entre as respostas e o sexo dos alunos procedemos ao cruzamento entre a variável dependente *conceito de sexualidade* e a variável independente *sexo* e calculamos o qui-quadrado. No entanto, devido à existência de várias células da tabela de contingência com contagem abaixo de cinco, procedemos a uma transformação da variável *conceito de sexualidade*, agregando as respostas que referiam duas ou três dimensões da sexualidade, de acordo com o proposto por Pestana e Gajeiro (2008). Obtivemos, assim, a seguinte tabela de contingência (tabela 115).

Tabela 115 – Tabela de contingência entre a variável *conceito de sexualidade* e a variável *sexo*

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
<b>Dimensão biológica</b>	Frequência	9	14	23
	%	15.0	26.9	20.5
<b>Dimensão psicológica</b>	Frequência	7	9	16
	%	11.7	17.3	14.3
<b>Duas ou três dimensões</b>	Frequência	36	17	53
	%	60.0	32.7	47.3
<b>Não se distinguem dimensões</b>	Frequência	6	3	9
	%	10.0	5.8	8.0
<b>Não sabe/Não responde</b>	Frequência	2	9	11
	%	3.3	17.3	9.8
<b>Total</b>	Frequência	60	52	112
	%	100.0	100.0	100.0

Constatou-se, pela análise do teste de qui-quadrado ( $X^2 = 13.098$ ;  $p < 0.05$ ), uma relação de dependência entre as duas variáveis. Foram os rapazes que com mais frequência apenas referiram a dimensão biológica ou psicológica da sexualidade e as raparigas as que mais referiram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade. Houve mais rapazes do que raparigas que referiram não saber o que é a sexualidade. No entanto, esta associação não é forte uma vez que o valor de V de Cramer é 0.342 ( $p < 0.05$ ).

Relativamente à análise do conceito de sexualidade por ano de escolaridade, adotamos o procedimento já descrito para a análise por sexo. No entanto, continuavam a existir várias células da tabela de contingência com contagem abaixo de cinco. Por isso, procedemos a uma transformação da variável *ano de escolaridade*, agregando os valores dos 7.º, 8.º e 9.º anos e criando a variável *ciclo*. Obtivemos a tabela de contingência que se observa na tabela 116.

Apesar de todas as transformações das variáveis, subsistiam mais células com contagem abaixo de cinco, do que o que seria aceitável para confiar no teste do qui-quadrado. Assim, apenas podemos verificar que quer no 2.º quer no 3.º CEB a maior parte

dos alunos se referiu a duas ou três dimensões no seu conceito de sexualidade. No entanto, não podemos concluir pela existência de dependência ou não entre estas variáveis.

Tabela 116 – Tabela de contingência entre a variável *conceito de sexualidade* e a variável *ciclo*

		Ciclo		Total
		2.º Ciclo	3.º Ciclo	
<b>Dimensão biológica</b>	Frequência	3	20	23
	%	13.6	22.2	20.5
<b>Dimensão psicológica</b>	Frequência	5	11	16
	%	22.7	12.2	14.3
<b>Duas ou três dimensões</b>	Frequência	10	43	53
	%	45.5	47.8	47.3
<b>Não se distinguem dimensões</b>	Frequência	3	6	9
	%	13.6	6.7	8.0
<b>Não sabe/Não responde</b>	Frequência	1	10	11
	%	4.5	11.1	9.8
<b>Total</b>	Frequência	22	90	112
	%	100.0	100.0	100.0

Também procuramos saber, de entre os alunos que apresentaram um conceito de sexualidade, se este refletia alguma orientação sexual. Verificou-se que dos 101 alunos que apresentaram um conceito de sexualidade, 18 definiram um conceito exclusivamente heterossexual, 4 também referiram a existência de relações entre pessoas do mesmo sexo e 79 não se referiram a qualquer tipo de orientação sexual. Na tabela 117 apresentam-se alguns exemplos de definições de sexualidade dadas pelos alunos.

Tabela 117 – Definições de sexualidade

Orientação sexual	Ano de escolaridade	Sexo	Exemplos de definição de sexualidade
Heterossexual	6.º ano	Masculino	“Para mim a sexualidade é quando duas pessoas de sexos diferentes têm relações sexuais.”
Referência homossexual	7.º ano	Masculino	“A sexualidade para mim é a relação entre seres de sexos diferentes ou não.”
Sem orientação	8.º ano	Feminino	“Sexualidade para mim é as pessoas entregarem uma à outra, quando se tem responsabilidade, respeito, amor, e quando estão preparados para dar um passo importante, quererem os dois.”

#### 4.3.1.2.2. Papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens

Foi solicitado aos alunos que assinalassem o seu grau de concordância com onze afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens. Estas frases eram iguais às apresentadas no questionário de diagnóstico das concepções dos alunos sobre sexualidade e educação sexual. As respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 118. Verificou-se que a maior parte dos alunos concordou ou concordou totalmente com as afirmações apresentadas.

Tabela 118 – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Valores em falta</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.	2.7	7.1	40.2	48.2	1.8	3.36	4
Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar.	2.7	3.6	27.7	66.1	0.0	3.57	4
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.	0.9	3.6	48.2	47.3	0.0	3.42	3
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.	8.0	33.9	38.4	17.9	1.8	2.67	3
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	2.7	2.7	42.9	51.8	0.0	3.44	4
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.	2.7	13.4	45.5	36.6	1.8	3.18	3
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.	7.1	21.4	45.5	25.9	0.0	2.9	3
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.	3.6	6.3	46.4	43.8	0.0	3.3	3
A educação sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.	2.7	8.0	54.5	34.8	0.0	3.21	3
A educação sexual contribui para igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.	1.8	10.7	44.6	42.9	0.0	3.29	3
A educação sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas.	8.9	15.2	39.3	36.6	0.0	3.04	3

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente; Valores em falta – sujeitos que não respondem

De modo a perceber como se distribuíam as respostas dos alunos por sexo em cada uma destas afirmações, recorremos ao teste T simultâneo para mais de uma média. Obtivemos, assim, os dados apresentados na tabela 119.

Verificamos que as raparigas concordaram mais do que os rapazes com as frases “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir” e “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar”.

Tabela 119 – Valores do Teste T para o cruzamento entre as variáveis *papel da ES* e *sexo*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir	Feminino	58	3.55	2.845	0.006
	Masculino	52	3.15		
Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar	Feminino	60	3.73	2.660	0.009
	Masculino	52	3.38		

**Escala:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Verificou-se também que as raparigas concordaram mais do que os rapazes em todas as afirmações apresentadas exceto com a frase “A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas” com a qual os rapazes concordaram mais do que as raparigas (média = 3.06 e 3.02, respetivamente). No entanto, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas. Relativamente à frase “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual” verificou-se que as raparigas tenderam a concordar menos com esta frase do que os rapazes (média = 2.58 e 2.78, respetivamente), embora as diferenças encontradas não sejam estatisticamente significativas.

Quando cruzamos as onze afirmações relativas ao papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens com o ano de escolaridade a que os alunos pertenciam encontramos várias relações de dependência pela análise dos valores do teste Kruskal-Wallis, conforme o indicado na tabela 120. Verificamos que foram os alunos de 6.º ano aqueles que mais concordaram com as afirmações apresentadas.

Tabela 120 – Teste de Kruskal-Wallis para seis afirmações sobre o papel da ES e ano de escolaridade

	Ano de escolaridade	N	Valores de ordem média	X <sup>2</sup>	p
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir	6.º ano	22	71.84	9.541	0.023
	7.º ano	41	52.37		
	8.º ano	13	45.42		
	9.º ano	34	52.56		
	Total	110			
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida	6.º ano	22	72.57	8.866	0.031
	7.º ano	41	54.34		
	8.º ano	15	51.83		
	9.º ano	34	50.76		
	Total	112			
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade	6.º ano	22	76.41	14.628	0.002
	7.º ano	41	48.77		
	8.º ano	15	63.83		
	9.º ano	34	49.71		
	Total	112			
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis	6.º ano	22	73.59	9.337	0.025
	7.º ano	41	51.98		
	8.º ano	15	53.77		
	9.º ano	34	52,10		
	Total	112			
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres	6.º ano	22	83.91	24.967	<0.0001
	7.º ano	41	47.56		
	8.º ano	15	51.67		
	9.º ano	34	51.68		
	Total	112			
A Educação Sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres	6.º ano	22	75.14	11.267	0.010
	7.º ano	41	49.84		
	8.º ano	15	54.97		
	9.º ano	34	53.15		
	Total	112			



De seguida calculou-se o teste Mann-Whitney por pares de grupos (ano de escolaridade), de modo a encontrar diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos alunos dos diferentes anos de escolaridade. Como se verifica pela análise da tabela 121, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos alunos de 6.º ano à frase “A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida” quando comparados com os alunos de 9.º ano. Relativamente às afirmações “A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade” e “A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis” encontramos diferenças significativas nas respostas dos alunos de 6.º ano quando comparados com os de 7.º e 9.º ano, sendo os primeiros que mais concordaram com estas afirmações. Também se encontraram diferenças significativas entre as respostas de alunos de 6.º ano, quando comparados com os de 7.º, 8.º e 9.º ano, à frase “A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres”, tendo sido os alunos de 6.º ano que mais concordaram com esta afirmação.

Tabela 121 - Teste *U* de Mann-Whitney para quatro afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens por pares de grupos (ano de escolaridade)

	Ano de escolaridade	N	Valores de ordem média	<i>U</i>	<i>p</i>
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	6.º ano	22	35.43	221.50	0.018
	9.º ano	34	24.01		
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade	6.º ano	22	41.82	235.00	0.006
	7.º ano	41	26.73		
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis	6.º ano	22	36.77	192.00	0.006
	9.º ano	34	23.15		
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis	6.º ano	22	39.75	280.50	0.012
	7.º ano	41	27.84		
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres	6.º ano	22	35.27	225.00	0.030
	9.º ano	34	24.12		
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres	6.º ano	22	44.91	167.00	<0.0001
	7.º ano	41	25.07		
	6.º ano	22	23.32	70.00	0.018
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres	8.º ano	15	12.67	150.00	<0.0001
	9.º ano	34	21.91		

Relativamente às afirmações “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir” e “A Educação Sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” não encontramos diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos alunos, por pares de grupos.

#### 4.3.1.2.3. Conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene

Pedi-se aos alunos que classificassem diversas afirmações sobre sexualidade em verdadeiras ou falsas. Esta questão era a única diferente entre os anos de escolaridade.

Assim, aos alunos de 6.º ano foram apresentadas nove afirmações, cujas respostas se distribuíram como se pode observar na tabela 122. Verificou-se que, à exceção das afirmações “A fecundação ocorre na vagina” e “A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual”, todas foram classificadas corretamente pela maioria dos alunos.

Tabela 122 - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 6.º ano, em percentagem (%)

	V (1)	F (2)
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	86.4	13.6
A fecundação ocorre na vagina.	54.5	45.5
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	45.5	54.5
A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie.	90.9	9.1
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação.	81.8	18.2
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca.	36.4	63.6
Os métodos contraceptivos são os processos utilizados para evitar a gravidez.	100.0	0.0
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual.	68.2	31.8
É pouco saudável para uma mulher tomar banho durante a menstruação.	27.3	72.7

De seguida procuramos perceber se havia diferenças significativas entre as respostas dadas por rapazes e raparigas. Verificou-se que foram os rapazes que mais corretamente classificaram a maioria das frases, de acordo com o gráfico da figura 2. Apesar de tudo, as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas.

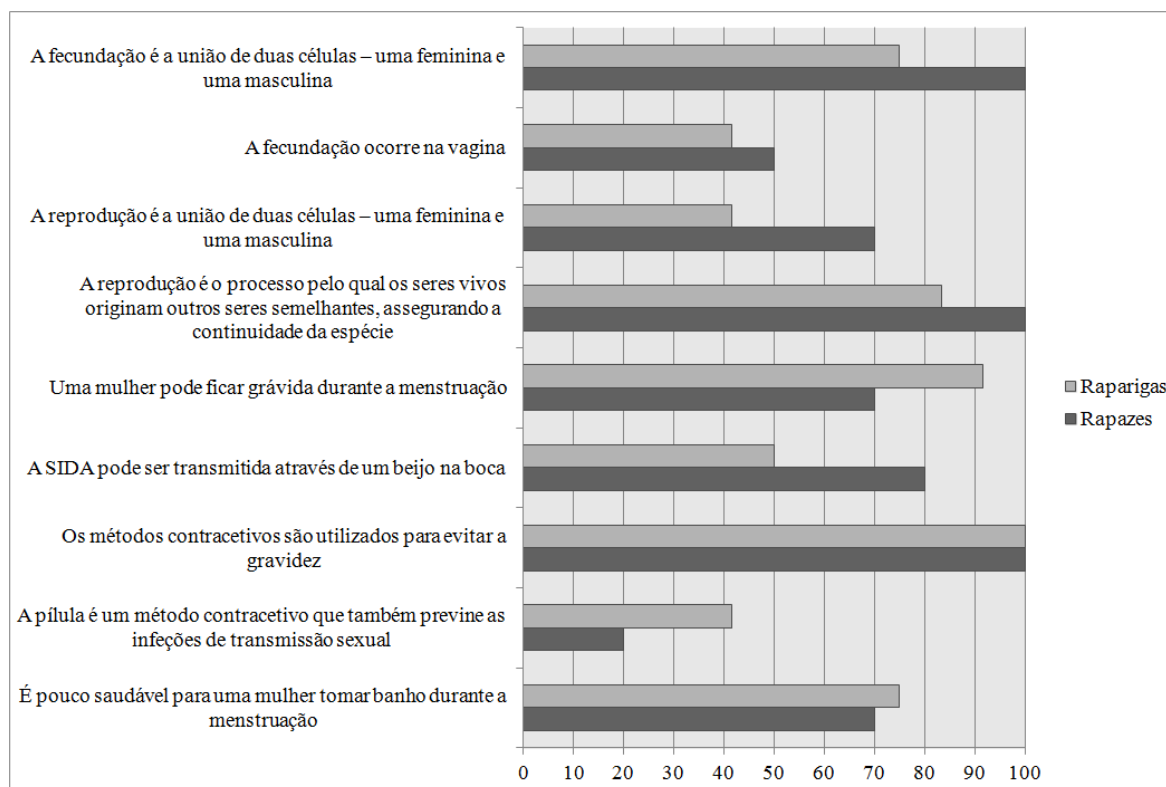


Figura 2 – Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 6º ano, em percentagem (%)

Aos alunos de 7.º ano foram apresentadas sete afirmações, cujas respostas se distribuíram como se pode observar na tabela 123. Verificou-se que, à exceção da afirmação “A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina”, todas foram classificadas corretamente pela maioria dos alunos.

Tabela 123 - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 7.º ano, em percentagem (%)

	V (1)	F (2)	Valores em falta
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	78.0	17.1	4.9
A fecundação ocorre na vagina.	31.7	65.9	2.4
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	53.7	43.9	2.4
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação.	90.2	9.8	0.0
Uma mulher pode ficar grávida na primeira vez que tiver relações sexuais.	85.4	14.6	0.0
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca.	19.5	80.5	0.0
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual.	14.6	85.4	0.0

Procuramos diferenças significativas entre as respostas dadas por rapazes e raparigas. Verificou-se que foram as raparigas que mais corretamente classificaram a maioria das frases, de acordo com o gráfico da figura 3. Apesar de tudo, as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas.

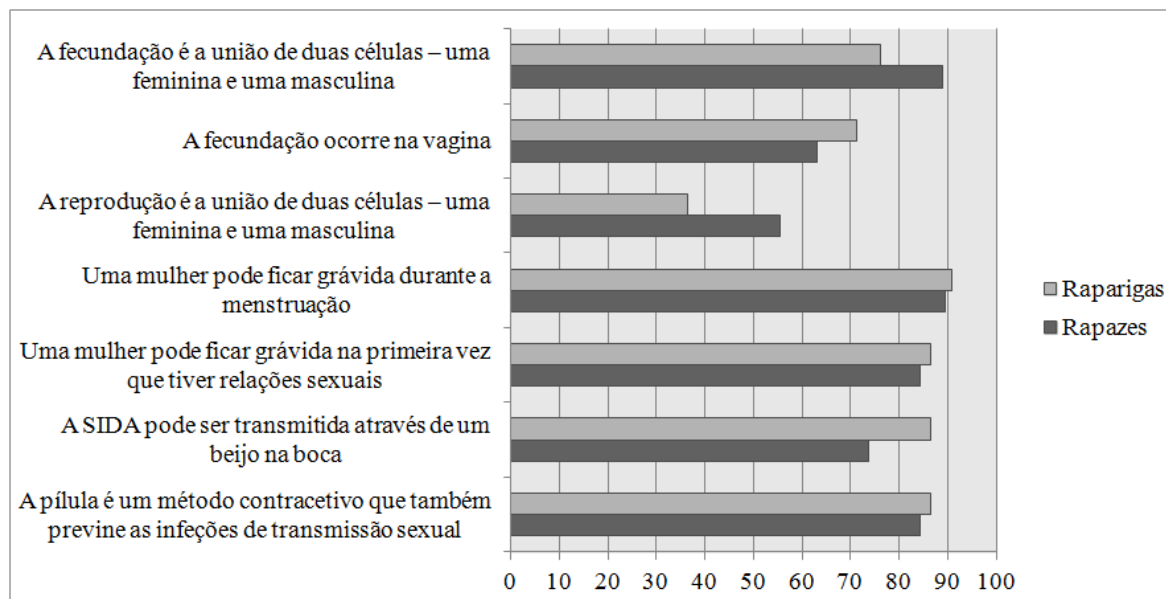


Figura 3 – Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 7º ano, em percentagem (%)

Aos alunos de 8.º ano foram apresentadas onze afirmações, cujas respostas se distribuíram como se pode observar na tabela 124. Verificou-se que todas foram classificadas corretamente pela maior parte dos alunos.

Tabela 124 - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 8.º ano, em percentagem (%)

	V (1)	F (2)
A sexualidade é igual para todas as pessoas.	40.0	60.0
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	86.7	13.3
A fecundação ocorre na vagina.	26.7	73.3
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	20.0	80.0
Uma mulher pode ter relações sexuais durante a menstruação.	93.3	6.7
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação.	80.0	20.0
Nunca se engravida na primeira relação sexual.	13.3	86.7
A masturbação é um comportamento de rapazes.	0.0	100.0
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca.	13.3	86.7
A SIDA é uma doença com maior incidência em heterossexuais.	66.7	33.3
A pílula é um método contraceutivo que também previne infeções de transmissão sexual.	33.3	66.7

Procuramos diferenças significativas entre as respostas dadas por rapazes e raparigas. Verificou-se que foram as raparigas que mais corretamente classificaram as frases, de acordo com o gráfico da figura 4, com exceção para a afirmação “Nunca se engravida na primeira relação sexual”. No entanto, as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas, a não ser para a frase “A sexualidade é igual para todas as pessoas”. Contudo, não se pode confiar no valor do qui-quadrado calculado uma vez que existiam várias células na tabela de contingência com contagem abaixo de cinco.

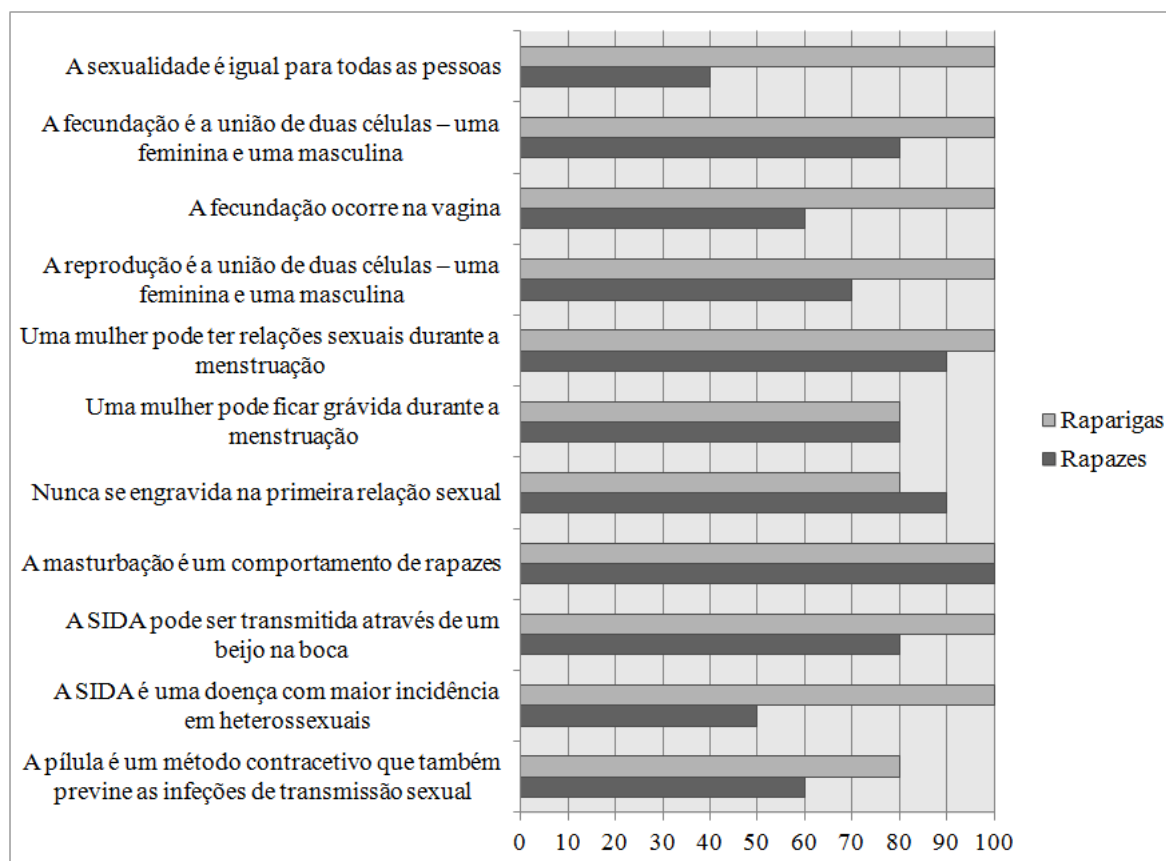


Figura 4 – Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 8º ano, por percentagem (%)

Para os alunos de 9º ano apresentaram-se também onze frases para classificar e as respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 125. Constatou-se que a maioria dos alunos classificou todas as frases corretamente.

Tabela 125 - Distribuição das respostas V e F dos alunos de 9.º ano, por percentagem (%)

	V (1)	F (2)	Valores em falta
A sexualidade começa aos 12/14 anos e termina quando ficamos idosos/as.	14.7	85.3	0.0
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	88.2	8.8	2.9
A fecundação ocorre na vagina.	23.5	73.5	2.9
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	29.4	61.8	8.8
Uma mulher pode ter relações sexuais durante a menstruação.	97.1	2.9	0.0
Uma mulher pode engravidar durante a menstruação.	79.4	20.6	0.0
Nunca se engravida na primeira relação sexual.	2.9	97.1	0.0
Se não se der a ejaculação intravaginal não há hipótese de gravidez.	26.5	73.5	0.0
Há mulheres que gostam de apanhar, por isso existe violência doméstica.	8.8	91.2	0.0
A homossexualidade é favorável à transmissão do VIH.	23.5	73.5	2.9
A pílula do dia seguinte é um contraceutivo como outro qualquer.	44.1	52.9	2.9

As respostas dos alunos por sexo distribuíram-se de acordo com o observado no gráfico da figura 5. Verificou-se que mais raparigas classificaram as afirmações corretamente do que os rapazes. A exceção foi para as frases “Uma mulher pode ter

relações sexuais durante a menstruação” e “Nunca se engravida na primeira relação sexual” às quais foram mais os rapazes que responderam corretamente.

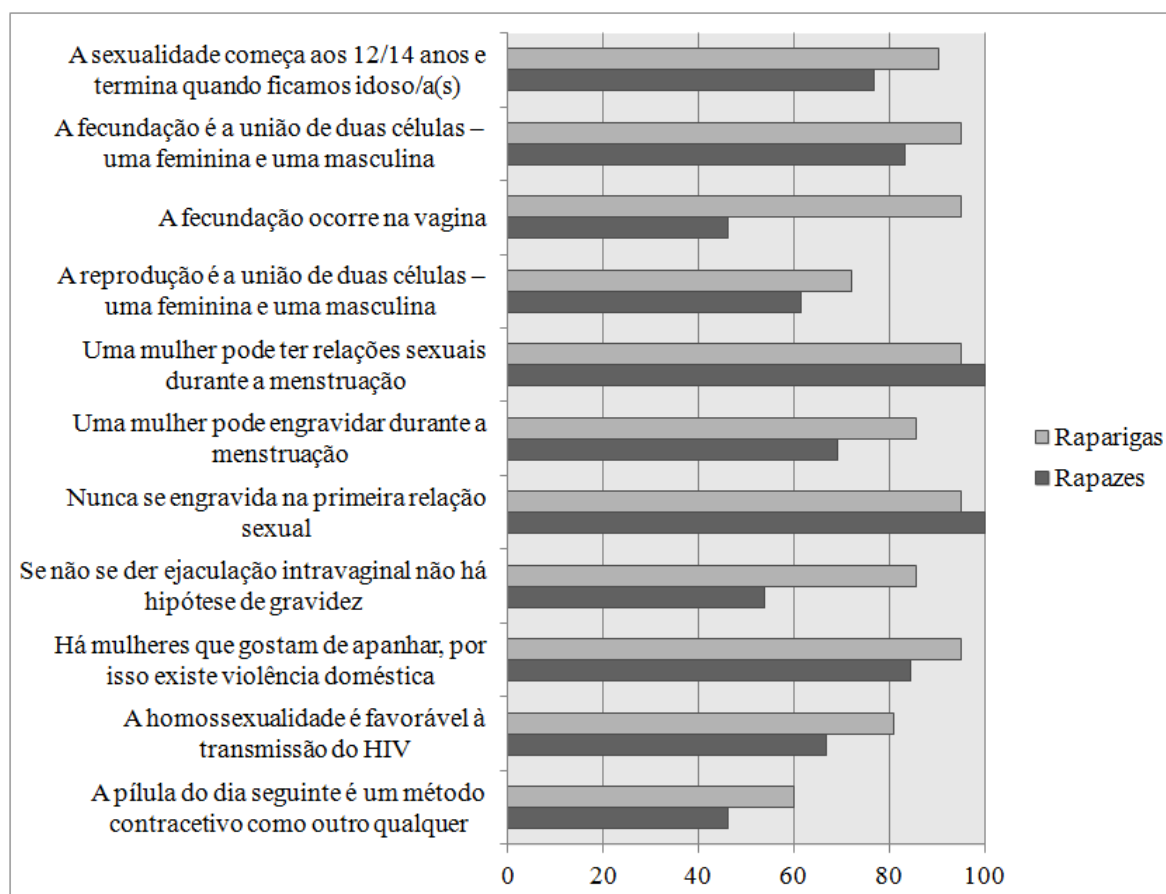


Figura 5 – Distribuição das respostas corretas por rapazes e raparigas do 9º ano, em percentagem (%)

Pela análise do teste de qui-quadrado constatamos uma relação de dependência entre o sexo dos alunos e as afirmações “A fecundação ocorre na vagina” ( $X^2 = 10.236$ ;  $p < 0.01$ ) e “Se não se der ejaculação intravaginal não há hipótese de gravidez” ( $X^2 = 4.190$ ;  $p < 0.05$ ).

#### 4.3.1.3. Concepções sobre educação sexual em meio escolar

De modo a averiguar as concepções dos alunos sobre ES em meio escolar, apresentou-se aos alunos uma questão sobre o papel da escola na ES, semelhante à questão colocada no questionário de diagnóstico sobre este tema.

Assim, foi solicitado aos alunos que indicassem o seu grau de concordância com cinco afirmações sobre o papel da escola na ES. As respostas distribuíram-se de acordo com o observado na tabela 126. Verificou-se que a maior parte dos alunos concordou com as afirmações apresentadas, exceto com a frase “É possível falar de Educação Sexual em todas as disciplinas” com a qual 46.4% dos alunos discordou.

Tabela 126 – Distribuição das respostas à questão sobre o papel da escola na ES, em percentagem (%)

	<b>DT (1)</b>	<b>D (2)</b>	<b>C (3)</b>	<b>CT (4)</b>	<b>Valores em falta</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança.	4.5	7.1	58.9	29.5	0.0	3.13	3
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.	0.0	6.3	50.0	42.9	0.9	3.37	3
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.	26.8	46.4	17.9	8.9	0.0	2.09	2
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.	3.6	15.2	50.0	28.6	2.7	3.06	3
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.	7.1	25.0	36.6	30.4	0.9	2.91	3

**Legenda:** DT – Discordo totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT – Concordo totalmente; valores em falta – sujeitos que não responderam

Quando cruzamos as frases acima referenciadas com o sexo dos alunos, verificamos, pela análise do teste T, não haver diferenças significativas entre as respostas dadas por rapazes e raparigas, ao contrário do que sucedeu no questionário de diagnóstico.

Quando cruzamos as frases relativas ao papel da escola na ES com o ano de escolaridade a que os alunos pertenciam e calculamos o teste Kruskal-Wallis, encontramos diferenças nas respostas às seguintes afirmações “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança” e “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade”.

Pela análise dos valores de ordem média das respostas dos diferentes anos de escolaridade, constatou-se que foram os alunos de 6.º ano aqueles que mais concordaram com as afirmações descritas, conforme se pode observar na tabela 127.

Tabela 127 – Teste de Kruskal-Wallis para afirmações sobre o papel da escola na ES e ano de escolaridade

	<b>Ano de escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>Valores de ordem média</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança	6.º ano	22	76.89	14.387	0.002
	7.º ano	41	53.13		
	8.º ano	15	52.30		
	9.º ano	34	49.22		
	Total	112			
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade	6.º ano	22	70.95	8.249	0.041
	7.º ano	40	53.94		
	8.º ano	15	46.53		
	9.º ano	34	52.93		
	Total	111			

De seguida calculou-se o teste Mann-Whitney por pares de grupos (ano de escolaridade), de modo a encontrar diferenças estatisticamente significativas nas respostas

dos alunos dos diferentes anos de escolaridade. Como se verifica pela análise da tabela 128, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos alunos de 6.º ano à frase “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança”, quando comparadas com as respostas dos alunos de 7.º e 9.º ano. Foram os alunos de 6.º ano que mais concordaram com esta afirmação.

Tabela 128 - Teste *U* de Mann-Whitney para quatro afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens por pares de grupos (ano de escolaridade)

	Ano de escolaridade	N	Valores de ordem média	<i>U</i>	<i>p</i>
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança	6.º ano	22	41.05	252.00	0.006
	7.º ano	41	27.15		
	6.º ano	22	36.75	192.50	0.006
	9.º ano	34	23.16		

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, por pares de grupos, na resposta à afirmação “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade”.

#### 4.3.2. Segundo *focus group* com professores

Com o objetivo de avaliar o impacto da oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” nas concepções dos professores sobre ES, bem como a perceção do impacto das atividades desenvolvidas com os alunos, realizou-se um segundo *focus group* com o mesmo grupo de professores que tinha sido entrevistado na fase de diagnóstico. Esta discussão teve a duração de 60 minutos e foi orientada de acordo com o guião que se encontra no anexo 8. A transcrição integral da entrevista encontra-se no anexo 9 e a análise de conteúdo realizou-se recorrendo ao *software* de análise para dados qualitativos QSR NVivo 10. A análise de conteúdo efetuada encontra-se no anexo 10, apresentando-se, de seguida, alguns exemplos das intervenções dos docentes.

Iniciou-se a discussão tentando perceber se a oficina de formação tinha contribuído para **modificação de concepções** destes professores sobre ES. Como se pode observar na tabela 129, para duas professoras de Ciências Naturais (P2 e P5) a formação não trouxe qualquer mudança de concepções perante a ES. Os restantes docentes afirmaram considerar agora que a ES é muito importante.



Tabela 129 – Modificação de concepções relativamente à ES depois da ação de formação

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Modificação de concepções</b>	P2	“No meu caso particularmente não.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas professoras de Ciências Naturais referiram que a ação de formação não modificou as suas concepções</li> <li>- Os outros docentes manifestaram-se mais confiantes e consideram agora que a ES é muito importante</li> </ul>
	P1	“Concepções que mudassem não. Na prática, se calhar, vai ser diferente.”	
	P3	“Eu acho que a partir de agora a minha visão é totalmente diferente. Acho que a Educação Sexual é muito importante.”	
	P5	“Nós [professoras de Ciências Naturais] ficamos na mesma. Já estávamos habituadas àquilo também.”	
	P6	“Eu acho importante... acho importante, acho... Até porque há conceitos que são muito importantes, os métodos contraceptivos, a parte técnica é muito importante. E essa mensagem muitas vezes não passa em casa porque os miúdos não permitem que os pais abordem sequer esse assunto... pronto.”	
P4	“E deu-nos mais à vontade, ó Susana... Deu-nos mais à vontade.”		

Os docentes consideraram como **aspetos positivos da ação de formação** o facto de terem aumentado os seus conhecimentos e competências, de ter contribuído para uma reflexão sobre o tema e para a pesquisa de materiais e estratégias para a implementação da ES (tabela 130).

Tabela 130 – Aspetos positivos da oficina de formação

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Aspetos positivos da ação de formação</b>	P5	“Eu acho que alargou os horizontes a muita gente.” “E o próprio trabalho que ela nos mandou fazer, que eu achei importantíssimo e que de outra forma não ias procurar.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargou horizontes</li> <li>- Aumentou conhecimentos e competências</li> <li>- Permitiu reflexão sobre o tema</li> <li>- Contribuiu para a pesquisa de materiais e estratégias</li> </ul>
	P2	“Os conhecimentos, as competências que a gente adquiriu...” “O trabalho que ela nos mandou fazer foi muito útil para nós sabermos como nos mexermos a procurar informação sobre aquilo e de que maneiras podemos apresentar aquilo aos miúdos.”	
	P7	“Para mim os aspetos positivos foi que, realmente, me permitiu ali um espaço, e um tempo de reflexão acerca do assunto e de procurar materiais e estratégias.”	
	P6	“Acho que mesmo aquele espaço, aquele tempo em que nós estávamos ali sentados, a ouvir o que ela dizia, a falar uns com os outros... isso também foi interessante porque nós também não íamos pensar nisso. Nós não íamos ter esses momentos de outra forma. Portanto, isso é muito positivo, não é?”	

Quanto aos **aspectos negativos da oficina de formação** foram poucos os apontados. Como se pode verificar na tabela 131, alguns docentes referiram que as sessões foram muito longas e com pouca parte prática.

Tabela 131 – Aspectos negativos da oficina de formação

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Aspectos negativos da oficina de formação</b>	P3	“Não sei se houve muita parte prática mas as conversas até foram divertidas.”	- Pouca prática - Sessões muito longas
	P5	“Eu acho que ela havia de ter sido mais lenta, sabes? Era assim muito de chofre... Quatro horas... Para mim esse foi o aspeto mais negativo.”	
	P7	“Aspectos negativos nada a salientar.”	

Discutiu-se novamente quem deveriam ser os **responsáveis pela ES em meio escolar**. Os professores surgiram agora como os profissionais mais adequados para implementar a ES em meio escolar. Os docentes também referiram ser importante o envolvimento de todo o conselho de turma e de uma equipa de professores responsáveis por esta temática. Como se pode observar na tabela 132, também a figura do diretor de turma como responsável pela ES em meio escolar recolheu mais consenso por parte dos docentes.

Tabela 132 – Responsáveis pela ES em meio escolar

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<b>Responsáveis pela ES em meio escolar</b>	P5	<p>“Falamos melhor conosco do que com os pais.”</p> <p>“Deve ser sempre nossa responsabilidade e podemos pedir a participação de outro professor numa área qualquer que venha a propósito.”</p> <p>“(…) às vezes eles têm uma relação amigável... até mais próxima com outro que não o diretor de turma.”</p>	<p>- Os professores surgiram como os profissionais mais adequados para implementar atividades de ES</p> <p>- Equipa de professores</p> <p>- Conselho de Turma</p> <p>- Diretor de Turma</p>
	P4	<p>“Constatarei que se nós falarmos para os nossos filhos eles nem ouvem o que nós dizemos, na parte da sexualidade e noutras questões. E na escola, quando falamos, e a Geografia propicia-se muito a falar destas questões da sexualidade e outras, até do quotidiano, e eu noto que a atenção dos miúdos e a concentração é muito maior do que quando eu falo os mesmos assuntos com os meus filhos em casa.”</p> <p>“Envolver o Conselho de Turma. Acho que sim.”</p>	
	P2	<p>“Quando é pai é mais uma daquelas coisas que os pais chatos estão sempre a recomendar, é uma recomendação de pais e de não sei quê. E aqui é diferente, é mais uma discussão, uma conversa e os miúdos têm uma abordagem diferente.”</p>	
	P3	<p>“Acho que é mais efetiva quando dada na escola do que em casa. Que era aquilo que eu não achava.”</p>	
	P6	<p>“Enquanto que na escola se for em contexto de sala de aula (...) de grupo, em que esse é o tema, eles até são capazes de alinhar, não é?”</p> <p>“Mas eu acho que falta uma coisa! É vermos quem é que vai fazer. Eu não sei se toda a gente esteve na ação e se viram que devia ser uma coisa contextualizada e interdisciplinar. Continuam a achar que é uma pessoa só na sua aula que deve fazer isso?”</p> <p>“E, eventualmente, até abordar o assunto nas reuniões de Conselho de Turma...”</p>	
	P7	<p>“(…) à partida é a pessoa [o diretor de turma] que está mais próxima da turma e claro, se algum professor do conselho de turma quiser intervir, está à vontade.”</p>	

Relativamente ao **papel dos pais e encarregados de educação**, discutido também durante o primeiro *focus group*, verificamos que os docentes continuaram a ser da opinião de que estes devem ser envolvidos na elaboração do projeto de ES da escola, dando-lhes a oportunidade de se manifestarem sobre o mesmo, tentando desmistificar algumas ideias erradas que estes possam ter sobre o que se vai fazer nas atividades de ES (tabela 133).

Tabela 133 – Papel dos pais e encarregados de educação

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<p><b>Papel dos pais e encarregados de educação</b></p>	P2	<p>“(…) vou-me apercebendo que nós temos um bocado a noção de que os pais é que têm pudor e que se retraem de falar nisso e que os filhos até solicitariam e é mentira! Eu acho que os pais querem puxar o assunto e os miúdos não...”</p> <p>“Eu acho que estando o projeto mais ou menos feito, com as atividades feitas, que podem ser utilizadas por toda a gente, se calhar a parte que faltava mesmo era, talvez, dar a conhecer exatamente aos pais, e envolver mais os pais e desmistificar algumas coisas da cabeça dos pais sobre o que é que se vai fazer e o âmbito daquilo que se vai trabalhar.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os pais querem falar sobre sexualidade com os filhos, mas estes não querem falar com os pais</li> <li>- Envolver os pais no projeto de ES</li> <li>- Dar oportunidade aos pais de conhecerem o projeto de ES e de se manifestarem sobre o mesmo</li> </ul>
	P4	<p>“Até logo no início do ano, na reunião de pais, fazer um resumo do que se vai dizer.”</p>	
	P1	<p>“Eu acho que lhes devemos sempre dar a oportunidade de se manifestarem. Dizer que vamos fazer e eles darem a opinião deles.”</p>	
	P7	<p>“(…) acho que realmente deve haver um trabalho no início do ano letivo de preparação para os pais para eles estarem, enfim, a contar com isso, principalmente os mais pequenos. Eu acho que eles têm um bocado mais de receio, entre aspas, e explicar o tipo de trabalho que se vai fazer e pronto...”</p>	

Tendo os pais e encarregados de educação sido encarados como um obstáculo à abordagem da ES em meio escolar, durante o primeiro *focus group*, sendo fonte até de algum receio em abordar o tema por parte de alguns docentes, procurou-se saber qual foi a sua reação às atividades implementadas. De acordo com o observado na tabela 134, nenhum encarregado de educação se manifestou contra as atividades realizadas.

Tabela 134 – Reações dos pais e encarregados de educação

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Reações dos pais e encarregados de educação	P3	“(…) eu tive uma reunião com os pais e disse que ia haver aulas de Educação Sexual e só uma mãe é que se opôs.” “(…) no fim a mãe quando veio cá assinar os papéis agradeceu e disse que afinal não era nada disso que ela estava a pensar e viu que era tudo perfeitamente normal.”	- Apenas a mãe de uma aluna de uma turma se opôs - Depois das atividades desenvolvidas essa mãe reconheceu que estava errada sobre o que era o projeto
	P1	“(…) os pais não manifestaram qualquer atitude contra.”	
	P5	“Os meus também não. Eram poucos mas não se manifestaram.”	
	P7	“Ninguém se manifestou contra. Ninguém se manifestou.”	
	P6	“Não, não... esses nem sabem o que se passa na escola. Logo com quem...”	

Relativamente à **adequação das atividades** desenvolvidas com alunos, todos os docentes, que as implementaram consideraram que foram adequadas.

Sobre as **reações dos alunos** alguns docentes manifestaram-se surpreendidos com o seu bom comportamento durante as sessões (tabela 135).

Tabela 135 – Reações dos alunos às atividades implementadas

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Reações dos alunos	P5	“(…) na experiência das aulas que dei, fiquei surpreendíssima com a participação dos meus alunos! Eu estava com receio porque tenho lá alguns palhaços, e mesmo esses tiveram um comportamento espantoso... Eu fiquei parva.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante as atividades os alunos manifestaram um bom comportamento</li> <li>- Os alunos gostaram das atividades desenvolvidas</li> <li>- Em geral participaram nas atividades</li> <li>- Os alunos queriam aprender</li> </ul>
	P2	“Mas mesmo na turma da P10*, que ela própria estava de pé atrás e estava sempre ali em cima para ver quando é que ele vai dizer a próxima asneira... que há lá um miúdo que é reconhecidamente um bocado desbocado... pá, impecável, absolutamente impecável! Entrou naquele papel do já mais velho mas não a armar-se que sabe... a querer dizer coisas com um certo nexó e com uma certa já sabedoria de vida e não sei que... e correu muito bem.”	
	P3	“Alguns miúdos da minha turma surpreenderam-me. Muito adultos. Olha, super-adultos. O projeto de vida... fiquei... Eu olhei para a cara dos miúdos e não coincidia com o que eles escreveram... Resultou lindamente.” “Eles estavam mais não nesse sentido do rir mas no sentido de aprender. Foi isso que eu achei engraçado.”	
	P7	“(…) Acho que apesar de ter feito umas três ou quatro sessões... ainda por cima eles são mais lentos e não se conseguiu cumprir aquele calendário, mas aderiram muito bem às atividades e pronto...”	
	P1	“No 7ºZ mesmo as alunas com pior comportamento tiveram uma adesão até muito madura. Tiveram uma atitude muito diferente nessas aulas do que têm nas outras aulas normais, por isso... mostraram até alguma maturidade.”	

\* P10 – diretora de turma de uma turma onde a professora P2 desenvolveu atividades de ES

Perguntou-se aos docentes quais as **dificuldades sentidas na implementação das atividades**. Alguns docentes, apesar de os seus alunos terem manifestado um bom comportamento durante as sessões, continuaram a pensar que o receio das reações dos alunos pode ser uma dificuldade na implementação de atividades de ES. De acordo com o observado na tabela 136, a gestão do tempo e alguma confusão gerada pela desorganização na participação dos alunos foram os aspetos apontados.

Tabela 136 – Dificuldades sentidas na implementação das atividades de ES

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<b>Dificuldades sentidas na implementação das atividades</b>	P5	“Eu não senti dificuldades nenhuma. Às vezes poderá haver alguns malandrecos e acho que a dificuldade poderá vir daí.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receio da reação dos alunos, quer ao nível do comportamento, quer ao nível do envolvimento nas atividades</li> <li>- Gestão do tempo</li> <li>- Alguma confusão que se gerou no desenvolvimento das atividades</li> </ul>
	P6	“O receio da reação deles eventualmente não ser a melhor.”	
	P7	“Para mim a dificuldade é o gerir aquela... aquele clima que se gera dentro da sala, dos risinhos... É o gerir isso, percebes? O deixá-los por um lado extravasar um bocado mas depois também impor ali um limite. Pronto, é mais nessa base.”	
	P3	“Se calhar o teu problema foi gerir o tempo.”	
	P2	<p>“Eu tenho ideia que vai ser esse o principal problema em quase todas as atividades. Quarenta e cinco minutos é pouco.”</p> <p>“Eu acho que, se calhar, essa é a dificuldade maior, que eu às vezes tenho medo. É se a atividade não... se eles não participam tanto como é esperado depois o que é que se faz quando aquilo não dá sumo nenhum?”</p>	
	P1	“Não estou a ver... Às vezes, houve uma sessão ou outra com mais desorganização, alguma confusão porque eles queriam pôr tantas dúvidas que se atropelavam.”	

Quanto aos **benefícios para os alunos** do envolvimento em atividades de ES, os docentes consideraram a aquisição de conhecimentos e de maturidade, bem como a desinibição para tirar dúvidas como fundamentais (tabela 137).

Tabela 137 – Benefícios para os alunos da participação em atividades de ES

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Benefícios para os alunos</b>	P3	“Eu acho que foi a desmistificação da Educação Sexual em si.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmistificação da ES</li> <li>- Aquisição de conhecimentos e maturidade</li> <li>- Desinibição para colocar dúvidas</li> </ul>
	P5	“Olha, mas a minha experiência com o 8ºZ, em relação à noção de sexualidade, eles não sabiam mesmo. Acho que não houve nenhum que fizesse assim a referência a... não houve. Era tudo muito a parte genital.”	
	P7	“Ganham sempre. Até porque eles estão numa fase muito importante das mudanças corporais e que muitas vezes não se aceitam e só o falar disso já... é extremamente importante a nível de tudo, não é? É em conhecimentos e maturidade, pronto.”	
	P1	“Acho que... desinibirem-se e falar sobre as coisas com naturalidade, acho que é o mais importante. O ter ganhado à vontade para pôr as dúvidas, ou demonstrar os seus saberes ou coisas que eles acham que são saberes que às vezes são distorcidas...”	

Também tentamos saber quais os **motivos para a não realização das atividades** por parte de alguns professores, ou por que razão não as implementaram de acordo com o planeado. Todos os docentes revelaram que tal ocorreu por falta de tempo (tabela 138).

Tabela 138 – Motivos para não realizar as atividades de ES com os alunos

<b>Categoria</b>	<b>Professor/a</b>	<b>Citações</b>	<b>Ideias-chave</b>
<b>Motivos para não realizar as atividades</b>	P4	Tivemos com a BA Vidro o tempo todo... Junior Achievement... falta de tempo.	- Falta de tempo
	P6	“Falta de tempo.”	
	P5	“Eu também não consegui porque tinha sempre problemas a resolver. Isto tem de ser começado no início e não dá e faço na próxima que é para aproveitarmos. Agora no fim... depois tive aqueles problemas com o MA e não sei quantos e tal. E muitos meninos começaram a faltar e não justificavam as faltas. Eu estava sempre a dar-lhes nas orelhas...”	
	P7	“E depois há atividades que são marcadas para a hora de Formação Cívica, como tu sabes. Olha, no Dia do Ambiente foi a Horta na Escola, depois foi a polícia não sei quê...”	

Finalmente, solicitou-se aos docentes que fizessem sugestões ou comentários sobre a ES em meio escolar. Os docentes referiram, de acordo com a tabela 139, que as atividades devem começar a ser implementadas logo no início do ano letivo, de forma a ser possível cumprir com o planeado, e que os pais dos alunos devem ser chamados a conhecer o projeto e a dar algum *feedback* sobre as atividades realizadas. Também se referiram à



organização dos horários dos professores, de modo a contemplarem horas para a implementação das atividades, bem como ao perfil dos docentes que as devem implementar.

Tabela 139 – Comentários e sugestões dos docentes

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Sugestões e comentários	P5	<p>“Para o ano... Não sei como é que vai ser para o ano... Terá de ser tudo programadinho assim mais desde início.</p> <p>“Que é para se surgirem problemas resolvem-se mas dá sempre tempo de fazer o programa todo que acho que é muito importante. Porque eles estão mais à vontade aqui do que em casa.”</p> <p>“E se eles [pais] fossem convidados a vir assistir a uma ação? A umas sessões?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começar a desenvolver as atividades no início do ano letivo</li> <li>- Convidar os pais para conhecerem o projeto</li> <li>- Ter feedback dos pais sobre as atividades desenvolvidas</li> <li>- Contemplar nos horários dos professores da equipa de educação para a saúde horas para apoiarem os colegas</li> <li>- Há professores com mais perfil e apetência do que outros para abordar este tema</li> </ul>
	P1	<p>“Agora era importante era termos o feedback dos pais. Se eles passaram alguma coisa para casa.”</p>	
	P2	<p>“Acho que, se calhar, é a parte que falta mais no projeto é estruturar uma envolvência mais dos pais.”</p> <p>“Eu acho que nesse aspeto era bom haver uma coisa pública e aberta. Que desse oportunidade aos pais de virem, de saberem o que é e de se manifestarem contra. E não tendo vindo e não terem feito isso, não virem depois dizer que...”</p> <p>“Mas contemplar-se logo no projeto que as pessoas do projeto possam ir, pelo menos pontualmente, a todas as turmas uma vez, fazer uma ação. Se calhar para o próprio professor desbloqueava um pouco...”</p>	
	P6	<p>“Eu acho que apesar de tudo há pessoas que têm mais perfil e apetência para abordar o tema, não só pelo conhecimento dos assuntos, como pelo à vontade com que estão. O próprio conhecimento dá-lhes mais à vontade e acho que há pessoas que, sem dúvida, têm mais apetência para abordar o tema do que outras. Isso é um facto que eu acho inegável.”</p>	



# **Capítulo 5**

## **Discussão de resultados**



## **5.1. Discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido com os professores**

Neste capítulo começamos por apresentar a discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido com os professores, nas diferentes fases deste projeto de investigação.

### **5.1.1. Formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual**

Dos 135 professores que responderam ao questionário de **diagnóstico**, 48 referiram ter frequentado formação na área da Educação para a Saúde e 49 ter frequentado formação na área da Educação Sexual.

Verificamos que as professoras, mais do que os professores, frequentaram ações de formação na área da Educação Sexual. No entanto, no que se refere à formação em educação para a saúde, não encontramos diferenças entre os sexos.

Os professores do 2.º CEB também disseram mais do que os do 3.º CEB ter frequentado ações de formação em Educação Sexual e não se verificaram diferenças entre os ciclos no que se refere à frequência de ações de formação na área da Educação para a Saúde.

Não encontramos relações de dependência significativas entre a frequência de formação nestas áreas e a idade, o tempo de serviço e o departamento destes professores.

Foi também colocada aos docentes uma questão aberta onde se perguntava, caso considerassem ter necessidade de formação para implementar ES, em que domínios gostariam de ter formação. Os professores que responderam a esta questão referiram ter necessidade de formação de base geral, que englobe os vários domínios da ES em Meio Escolar, formação nas metodologias de abordagem da ES em meio escolar, formação no domínio emocional e dos afetos, formação em Doenças Sexualmente Transmissíveis e na área biológica. Houve ainda professores que mencionaram necessitar de saber como adequar os temas de ES à idade dos alunos, formação em questões de género e orientação sexual, formação sobre a compreensão ética da sexualidade, formação sobre a prevenção de maus tratos e abusos e como lidar com problemas relacionados com a gravidez precoce.

Verificamos que alguns destes temas, tais como as DST, gravidez precoce e prevenção de maus tratos e abusos, foram também os escolhidos pelos alunos, nomeadamente pelas raparigas, como aqueles sobre os quais mais gostariam de saber.

Também Anastácio (2007) efetuou um estudo no qual se concluiu que os professores manifestam necessidade de formação sobre os objetivos adequados a cada ano de escolaridade, sobre como trabalhar valores e como lidar com situações problemáticas, por exemplo, abusos sexuais, bem como ao nível de conhecimentos científicos sobre o tema, tal como os professores da nossa amostra.

### **5.1.2. Realização de atividades de educação sexual com alunos**

Pela análise das respostas ao questionário de diagnóstico verificamos que 73 professores, ou seja, 54.1% da amostra, referiram nunca ter realizado atividades de Educação Sexual com os alunos, enquanto os restantes 62 (45.9%) responderam que sim. Destes, 49 consideraram que essas atividades foram eficazes junto dos alunos, 10 consideraram-nas muito eficazes e 3 pouco eficazes.

Concluímos que o sexo dos professores, bem como a sua idade, não são fatores que influenciem a realização ou não de atividades com os alunos. No entanto, o tempo de serviço, o departamento a que os docentes pertencem e o ciclo em que lecionam parecem determinantes para a realização de atividades de ES com os alunos. Tais observações estão de acordo com o trabalho de Cohen e colegas (2012), desenvolvido com professores canadianos. Segundo estas autoras o sexo dos professores não influenciava a sua pretensão de desenvolver atividades de ES com os alunos. Contudo, verificaram que os professores com menos experiência e com maiores conhecimentos na área demonstravam mais vontade de realizar atividades de ES com os alunos.

Relativamente aos professores da nossa amostra, verificamos que aqueles com tempo de serviço entre os 11 e os 30 anos foram os que mais referiram ter realizado atividades de ES com os alunos. Os professores com o menor e o maior tempo de serviço foram os que mais responderam não ter realizado atividades de ES contrariando, de certo modo, as observações de Cohen e colegas (2012), no que se refere aos professores com menos experiência.

Relativamente ao departamento a que os docentes pertenciam verificamos que foram os professores do 1.º CEB e Educação Especial que mais referiram ter realizado atividades de ES com os alunos, seguindo-se os professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Os professores que menos realizaram atividades de ES com os alunos foram os do Departamento de Expressões. Parece-nos que estes resultados estão de acordo com as observações de Cohen e colegas (2012), segundo as quais os professores com maiores conhecimentos na área

demonstravam mais vontade de realizar atividades de ES com os alunos, uma vez que os professores dos departamentos referidos lecionam disciplinas para as quais é necessário um certo nível de conhecimento de assuntos relacionados com a sexualidade (por exemplo, Geografia e Ciências Naturais). Também Vilar e colegas (2009) concluíram que a disciplina de Ciências da Natureza se constitui como aquela em que os temas de sexualidade são mais debatidos. Pelo contrário, a disciplina de Educação Visual aparece como aquela onde muito raramente se discute este assunto. Esta observação está de acordo com os resultados que obtivemos, visto que os professores do Departamento de Expressões, onde se inclui a disciplina de Educação Visual, são aqueles que menos referem ter realizado atividades de ES.

Em relação ao ciclo de ensino verificamos que os professores do 1.º CEB foram os que mais referiram ter realizado atividades de ES com os alunos, seguindo-se os professores do 2.º CEB. Os professores do 3.º CEB foram os que mais referiram não ter realizado atividades de ES com os alunos. Esta observação poderá estar relacionada com o facto dos professores do 3.º CEB serem os que menos referiram ter frequentado formação na área da Educação Sexual, uma vez que quando procuramos relações entre ter realizado atividades de ES com os alunos e o facto de ter ou não formação em Educação para a Saúde ou Educação Sexual, verificamos que os professores com formação em Educação para a Saúde e em Educação Sexual foram os que mais responderam já ter realizado atividades de ES com os seus alunos. Estes resultados são compreensíveis, uma vez que os professores com formação nesta área têm mais conhecimentos e este é um fator determinante na disposição dos professores para realizar atividades de ES com os alunos, conforme as observações de Cohen e colegas (2012).

Verificamos que dos 135 professores que compõem a nossa amostra 90 afirmaram pretender vir a realizar atividades de ES com os alunos, enquanto 45 manifestaram não o pretender fazer.

As razões apresentadas pelos docentes para pretenderem desenvolver atividades com os alunos foram a importância da Educação Sexual para o crescimento, desenvolvimento e bem-estar dos jovens; o facto de fazer parte dos conteúdos programáticos da sua disciplina; o facto de a ES servir para fornecer a informação necessária e correta; lecionar as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto e Formação Cívica; prevenir comportamentos de risco; porque está legislado; o facto de fazer parte do Projeto Curricular das suas turmas; a importância da ES para os alunos com necessidades educativas especiais, que necessitam de adquirir conhecimentos relativos à sexualidade e

reagir à sexualidade de modo socialmente aceitável; permitir que os alunos entendam a sexualidade como algo natural; pretender responder à curiosidade natural dos jovens; motivação pessoal; ser uma forma de ir ao encontro das necessidades dos alunos; ser uma atividade como outra qualquer; ser um tema cheio de tabus e ideias mal concebidas. Houve docentes que referiram pretender abordar a ES se fosse do interesse dos alunos, se tivessem formação e em iniciativas conjuntas com outros colegas.

Os professores que referiram não pretender realizar atividades de ES com os alunos justificaram esta opção com o facto de não constar dos conteúdos programáticos da sua disciplina; não se sentirem preparados; terem falta de formação para abordar o tema; não serem diretores de turma; não terem oportunidade para desenvolver esse tipo de atividades; não terem interesse nem motivação para abordar ES com os alunos; não ser da sua competência abordar este tema; terem falta de condições e privacidade e poderem ocorrer problemas com encarregados de educação. Cohen e colegas (2012) também verificaram que para os professores da sua amostra, a antecipação de reações adversas por parte dos encarregados de educação era um fator que contribuía para diminuir a sua pretensão em realizar atividades de ES com os alunos. Pelo contrário, a formação na área aumentava a disposição dos professores para abordar o tema.

Ao analisarmos os dados relativos à pretensão de realizar atividades de ES com os alunos verificamos que foram os professores do 1.º e 2.º CEB aqueles que mais referiram pretender vir a realizar atividades de ES com os seus alunos. Por departamentos encontramos que os professores do 1.º CEB e Educação Especial, seguindo-se os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, foram aqueles que mais referiram pretender desenvolver atividades de ES, no futuro, com os seus alunos. Pelo contrário, os docentes do Departamento de Expressões foram os que menos revelaram pretender vir a desenvolver este tipo de atividades. Verificamos, assim, que os professores dos departamentos que menos realizaram atividades com os alunos foram também aqueles que mais referiram não pretender vir a realizar atividades nesse mesmo âmbito.

Também procuramos relações entre o facto de os professores pretenderem, ou não, realizar atividades de ES com os seus alunos e terem ou não formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual. Como seria de esperar, os professores com formação na área da Educação para a Saúde e Educação Sexual foram os que mais referiram pretender realizar no futuro atividades de ES com os alunos. Estes resultados estão também de acordo com os encontrados por Leurs e colegas (2007), que concluíram que os professores



que receberam formação em promoção da saúde têm mais probabilidade de se envolverem em atividades de promoção da saúde nas suas escolas.

Reis e Vilar (2004) encontraram professores pouco interessados em desenvolver ações de ES com os seus alunos e atribuíram tal facto às condições de trabalho. Estas devem contribuir para que os docentes se sintam motivados e seguros, e a formação terá aqui um papel fundamental.

### 5.1.3. Concepções sobre Educação Sexual

De modo a averiguar as concepções dos professores sobre Educação Sexual solicitamos, no questionário de diagnóstico, o seu grau de concordância com sete afirmações sobre Educação Sexual e o seu papel no desenvolvimento das crianças e jovens.

De acordo com os dados da tabela 140 verificamos que a maioria dos docentes concorda ou concorda totalmente com as afirmações apresentadas, exceto no que se refere à frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual” com a qual a maior parte dos professores discorda.

Tabela 140 – Média e moda das respostas às sete afirmações sobre Educação Sexual e o seu papel no desenvolvimento das crianças e jovens

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>
A Educação sexual é um direito fundamental das crianças e jovens.	3.57	4
A Educação Sexual contribui para a prevenção de comportamentos de risco.	3.67	4
A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual.	1.91	2
A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género.	3.14	3
A Educação Sexual deve contribuir para a integração da diversidade.	3.32	3
A Educação sexual é mais do que falar de sexo.	3.81	4
A Educação Sexual em meio escolar deve ser de implementação obrigatória.	3.07	3

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Um estudo apresentado por Mueller e colegas (2008), realizado nos Estados Unidos da América, com mulheres e homens solteiros e de idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, permitiu concluir que receber uma ES formal antes da primeira relação sexual é um fator que tende a associar-se a abstenção de relações sexuais, adiamento da idade da primeira relação sexual, bem como a um maior uso de contraceção na primeira relação sexual. Tal parece estar de acordo com as opiniões dos professores que compõem a nossa amostra, uma vez que quando questionados sobre o grau de concordância com a frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”, cerca de 83% discordaram e discordaram totalmente.

Analisando as respostas obtidas de acordo com o sexo dos professores, verificamos que as professoras discordavam mais do que os professores da frase “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual” e concordavam mais com a afirmação “A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género”. Comparando as respostas dos professores com as respostas dos alunos à afirmação “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual” também verificamos que foram as alunas, quando comparadas com os alunos, que menos concordaram com a frase.

Ao analisar as respostas por ciclo verificamos que foram os professores do 1.º CEB, seguindo-se os do 2.º CEB, os que mais discordaram da afirmação “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”.

Ter ou não formação em Educação para a Saúde ou em Educação Sexual é um fator determinante no grau de concordância com a afirmação “A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual”. Como seria de esperar, foram os professores com formação nestas áreas que mais discordaram desta frase.

Na fase de **intervenção** também quisemos saber, por meio do *focus group* realizado com os professores, o que estes profissionais entendiam por Educação Sexual. Os docentes consideraram que a ES está relacionada com o crescimento de cada um e que pode ser feita de um modo formal ou informal. Na escola os responsáveis pela ES devem ser neutros para não passarem os seus valores aos alunos, uma vez que podem estar em desacordo com os valores familiares. A este propósito, Ramiro, Matos e Vilar (2008) destacam a importância da isenção da informação transmitida pelos professores, permitindo aos alunos fazer as suas próprias escolhas. É esta isenção que, segundo os autores, garante uma ES baseada em teorias e factos científicos e respeitadora da liberdade de escolha.

Durante esta discussão percebemos que a maioria dos professores considerava que a ES deve ser essencialmente da responsabilidade dos pais.

Na fase de **avaliação**, quisemos perceber se os professores tinham modificado as suas concepções sobre ES. Ainda que algumas docentes tenham referido que não houve alteração das suas concepções uma vez que, sendo da área das Ciências, já tinham desenvolvido atividades neste âmbito com os alunos, uma das docentes de Inglês de 3.º CEB referiu que a sua visão se modificou completamente, considerando agora que a ES é muito importante e mais efetiva por via da escola, uma ideia totalmente diferente da emitida no primeiro *focus group*, quando defendeu que a responsabilidade cabia aos pais.

Os professores, durante o *focus group* de avaliação foram unânimes ao considerar que a ES será mais eficaz por via da escola. Ao contrário do que a maioria referiu no

primeiro *focus group*, na fase de avaliação os docentes emitiram a opinião de que os pais até são capazes de querer falar com os filhos sobre sexualidade e estes é que evitam essa conversa por considerarem que não é assunto para conversar com os pais. Assim, os docentes passaram a considerar que em contexto de sala de aula e em grupo, os alunos são capazes de se abrir mais do que em casa, relativamente a este assunto. Uma das professoras do grupo de discussão, da área das Ciências Físico-químicas chegou mesmo a referir que, ao contrário da opinião por si emitida no primeiro *focus group*, na escola o assunto surge naturalmente, uma vez que é um local de aprendizagem e a ES é uma aprendizagem como outra qualquer. De facto, um trabalho desenvolvido por Dias e colegas (2007), com adolescentes portugueses que frequentavam o 10.º ano, confirma as observações dos professores do nosso grupo de discussão. A maioria dos jovens deste estudo refere não conversar com os pais sobre questões relacionadas com sexualidade. No entanto, reconhecem que são eles próprios a evitar o diálogo, porque se sentem desconfortáveis ou porque não têm à vontade para conversar com os pais.

Vilar (2005) refere que às dificuldades e resistências dos pais, correspondem também dificuldades e resistências dos próprios adolescentes que, muitas vezes, evitam abordar estes temas por receio de críticas ou outro tipo de intrusões na sua intimidade.

Também Constantine e colegas (2007) concluíram, por meio de um estudo realizado na Califórnia (EUA) com pais, adolescentes, professores e profissionais de saúde, que os pais consideram que os seus filhos se sentem embaraçados em falar com eles sobre sexualidade. Estes autores chegaram à conclusão que quer pais, quer professores, querem que o outro discuta os assuntos mais sensíveis com os adolescentes.

Também se perguntou aos professores, durante o segundo *focus group*, que benefícios retiraram os alunos das atividades desenvolvidas. Os professores envolvidos nas atividades referiram que os alunos se desinibiram e falaram de sexualidade com naturalidade, o que foi importante para eles. Uma das docentes referiu que foi importante discutir com os alunos a noção de sexualidade, uma vez que todos associavam sexualidade à parte genital, o que se confirmou aquando da análise dos dados obtidos por meio do questionário de diagnóstico aplicado aos alunos, bem como durante a fase de intervenção com os mesmos.

#### 5.1.4. Legislação da Educação Sexual em Portugal

Para se perceber se os professores tinham conhecimento do enquadramento legal da ES em Portugal solicitou-se que indicassem o seu grau de concordância com cinco afirmações sobre a legislação da Educação Sexual em Portugal.

De acordo com os dados da tabela 141 verificamos que os docentes concordaram com a maioria das frases apresentadas, discordando apenas da afirmação “A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada”.

Tabela 141 – Média e moda das respostas às afirmações sobre legislação da ES em Portugal

	Média	Moda
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.	2.58	3
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.	2.50	3
É importante que os professores conheçam a legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	3.42	3
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	2.10	2
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	2.70	3

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

A análise das respostas por sexo permitiu-nos verificar que os professores tendem a discordar mais da frase “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar”, do que as professoras.

De acordo com o ciclo em que os professores lecionavam verificamos que os docentes do 3.º CEB discordaram mais, do que os do 1.º e 2.º CEB, das afirmações “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar” e “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar”. Uma explicação possível para esta observação poderá ser o facto dos professores do 3.º CEB terem menos formação na área da Educação Sexual do que os professores dos outros ciclos e serem também os que menos referiram ter realizado atividades de ES com os alunos, apresentando, assim, maior desconhecimento da Lei.

A idade dos docentes também se revelou um fator que influencia o grau de concordância com estas afirmações. Os professores mais jovens discordaram mais das frases “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar” e “Tenho fácil

acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar”, enquanto os mais velhos tenderam a concordar mais com as mesmas.

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes encontramos que os professores com menos tempo de serviço discordaram mais das afirmações “Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”, “A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada” e “Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar”, enquanto os professores com mais tempo de serviço tiveram tendência a concordar mais com as mesmas, o que está de acordo com os dados encontrados por idade, visto que os professores com menos tempo de serviço serão também os mais jovens.

Verificamos, ainda, que o grau de concordância com estas afirmações é sempre superior para quem tem formação quer na área da Educação para a Saúde, quer na área da Educação Sexual, comparando com os professores que não têm formação.

### **5.1.5. Concepções sobre Educação Sexual em meio escolar**

Para perceber quais as concepções dos professores sobre Educação Sexual em meio escolar formularam-se, no questionário de diagnóstico, treze questões: quatro sobre a carga horária da ES em meio escolar, uma sobre o início da ES na escola, uma questão sobre os responsáveis pela ES em meio escolar, uma outra sobre os parceiros da ES em meio escolar, uma questão focava os temas mais adequados para abordar no nível de ensino de cada professor, uma questão aberta sobre os principais obstáculos à implementação da ES em meio escolar e uma outra, aberta também, sobre os principais facilitadores dessa mesma implementação, uma sobre a perceção de estar ou não preparado para implementar ES, uma questão sobre os receios em abordar o tema da ES com os alunos e ainda uma questão aberta para que os professores pudessem acrescentar o que quisessem sobre ES em meio escolar. Também durante os *focus groups* realizados se procurou abordar as concepções dos professores sobre este assunto.

De seguida apresenta-se a discussão dos resultados obtidos a estas questões do questionário de diagnóstico e dos dados obtidos por meio dos *focus groups*.

#### **5.1.5.1. Carga horária da ES em meio escolar**

Verificamos, pelos dados do questionário de diagnóstico, que a maioria dos docentes considerou a carga horária mínima de 6 horas para o 1.º e 2.º CEB e de 12 para o 3.º CEB adequada, o que parece não estar de acordo com as percepções dos alunos que solicitaram mais aulas de ES.

Quando se questionaram os docentes sobre a carga horária ideal para a ES em meio escolar, as respostas variaram bastante, desde as 0h até às 60h anuais. É de mencionar que alguns professores referiram não haver carga horária ideal, visto esta depender das necessidades das turmas.

Durante o primeiro *focus groups*, realizado no início da fase de intervenção, os professores não foram capazes de dizer se a carga horária definida na lei portuguesa era ou não adequada, considerando que esta dependia das turmas.

#### **5.1.5.2. Início da ES em meio escolar**

Cerca de 75% dos professores que respondeu ao questionário de diagnóstico considerou que a ES se deve iniciar no 1.º CEB ou no pré-escolar. Os restantes foram da opinião que se deve iniciar no 2.º (16.2%) ou no 3.º CEB (8.8%). Resultados semelhantes foram encontrados por Cohen e colegas (2012), por meio de um questionário aplicado a professores canadianos. Estas autoras concluíram que os professores consideravam a ES muito importante e, tal como os docentes da nossa amostra, pensavam que se devia iniciar no pré-escolar e 1.º CEB.

Fazendo a análise por sexo, verificamos que 81.4% das professoras referiram que a ES se deve iniciar no pré-escolar e no 1.º CEB, contra apenas 54.5% dos professores. Houve mais professores (15.2%) do que professoras (6.9%) que consideraram que a ES em meio escolar se deve iniciar no 3.º CEB. Também Ramiro e Matos (2008) verificaram que as professoras parecem revelar atitudes mais favoráveis em relação à ES e propõem que a introdução de vários tópicos sobre sexualidade ocorra mais cedo, tal como as professoras da nossa amostra.

Como seria de esperar, verificamos que os professores com formação na área da Educação para a Saúde ou Educação Sexual consideraram que a ES em meio escolar se deve iniciar mais cedo, em comparação com os professores sem formação, que são da opinião que a ES se deve iniciar mais tarde. Esta observação está de acordo com as conclusões de Ramiro e Matos (2008), uma vez que verificaram que os professores com

formação nesta área revelavam atitudes mais positivas e atribuíam maior importância ao tema.

Também encontramos diferenças nas respostas a esta questão, consoante o ciclo em que os professores lecionavam. A maioria dos professores do 1.º CEB considerou que a ES deve iniciar-se no pré-escolar, enquanto a maioria dos professores do 2.º e 3.º CEB considerou que se deve iniciar no 1.º CEB.

Relativamente ao departamento a que os professores pertenciam, verificamos que a maioria dos professores do 1.º CEB e Educação Especial e do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais considerou que a ES se deve iniciar no pré-escolar. A maioria dos professores dos restantes Departamentos considerou que a ES se deve iniciar no 1.º CEB.

### 5.1.5.3. Responsáveis pela ES em meio escolar

De modo a percebermos as conceções dos professores no que se refere a quem deve ser responsável pela ES em meio escolar, solicitamos aos docentes, no questionário de diagnóstico, que indicassem o seu grau de concordância relativamente a seis elementos que pudessem ser responsáveis por esta área.

Verificamos, como se pode observar na figura 6, que os professores da nossa amostra afirmaram preferir entregar essa tarefa a elementos exteriores à escola (como médicos ou enfermeiros) ou a elementos não docentes, como é o caso do psicólogo escolar. A exceção recaiu sobre o docente de Ciências Naturais. O elemento que recebeu menor concordância foi o professor de qualquer área.

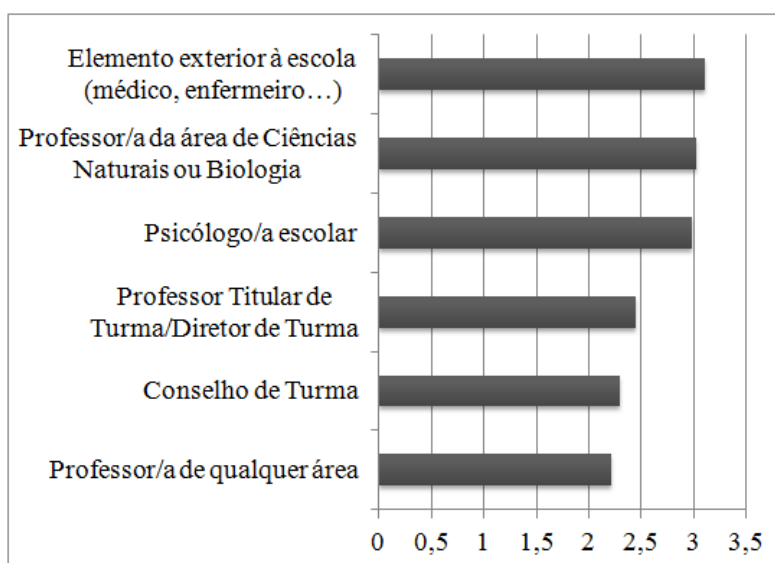


Figura 6 – Médias do grau de concordância com seis elementos responsáveis pela ES em meio escolar

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Martínez e colegas (2012) também encontraram resultados semelhantes em Espanha. Muitos professores preferem delegar a ES em meio escolar em elementos exteriores à escola. No entanto, as intervenções efetuadas por estes elementos focam-se na informação sobre os aspetos fisiológicos da sexualidade e na prevenção do risco, ignorando aspetos cognitivos, sociais e emocionais. De igual modo, Westwood e Mullan (2007), que aplicaram um questionário a 155 professores ingleses, verificaram que 46% concordavam ou concordavam totalmente que os enfermeiros e outros profissionais de saúde se deviam ocupar da ES em meio escolar, 45% concordavam ou concordavam totalmente que essa tarefa devia ser entregue a organizações exteriores à escola e apenas 6% concordavam ou concordavam totalmente que os professores implementassem a ES.

Relativamente à nossa amostra, não se verificaram desigualdades nas respostas dadas por professores e por professoras. No entanto, verificamos que os professores do 1.º e 2.º CEB foram os que mais concordaram que os responsáveis pela ES fossem o Professor Titular de Turma (no 1.º CEB) ou o Diretor de Turma (nos 2.º e 3.º CEB e Secundário), quando comparados com os professores do 3.º CEB. Os professores de 2.º CEB foram os que mais concordaram que os responsáveis pela ES fossem os professores de Ciências Naturais ou Biologia, quando comparados com os professores de 1.º CEB e os que mais concordaram com um professor de qualquer área, quando comparados com os docentes de 3.º CEB. Relativamente aos outros elementos apresentados não se verificaram diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores dos diferentes ciclos de ensino.

Relativamente aos departamentos a que os professores pertenciam verificamos que os professores de 1.º CEB e Educação Especial foram os que mais concordaram com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma, como elemento responsável pela ES em meio escolar. Já os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais foram os que mais discordaram deste elemento como responsável pela ES, talvez porque as atividades de ES são, muitas vezes, encaminhadas para os professores de Ciências, que pertencem a este departamento.

Fazendo a análise dos dados obtidos relativamente à formação dos professores nas áreas da Educação para a Saúde e Educação Sexual, verificamos que os professores que não tinham formação nestas áreas discordaram mais do que os que tinham formação que um professor de qualquer área ou o conselho de turma possa ser responsável pela ES em meio escolar.

Deixou-se em aberto uma questão para que os professores referissem outros elementos que pudessem ser responsáveis pela ES em meio escolar. Obtivemos respostas



muito variadas: pais ou encarregados de educação, elementos com formação adequada, família, associação de pais, adultos de referência, uma equipa transdisciplinar, dois docentes - um do sexo feminino e outro do sexo masculino, o professor de filosofia, autarquias locais, meios de comunicação social, colaboradores do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e alunos mais velhos.

Durante o primeiro *focus group* verificamos que as professoras de Ciências referiam que sendo a sexualidade associada à fisiologia, a ES acabava sempre por ser “empurrada” para os professores dessa área, o que está de acordo com os dados recolhidos por meio do questionário de diagnóstico. Uma das professoras de Inglês referiu, claramente, que a parte fisiológica da sexualidade deveria mesmo ser abordada pelos professores de Ciências.

A maioria dos docentes manifestou-se contra a abordagem da ES pelo diretor de turma e contra a obrigatoriedade da ES se desenvolver num determinado número de horas. A professora que manifestou uma atitude mais favorável perante a ES em meio escolar e que considerou que o diretor de turma deveria ser o responsável por esta área, pertencia ao grupo de Biologia/Geologia (3.º CEB) e já tinha formação anterior em Educação Sexual. Para uma das docentes, também da área das Ciências mas do 2.º CEB, a pessoa responsável pela ES em meio escolar deveria ser alguém com formação. Esta docente também considerou que a escola tem um papel importante no que respeita à ES, uma vez que os pais, apesar de fundamentais, muitas vezes não têm facilidade em abordar o assunto.

No final da intervenção, quisemos saber se a opinião dos professores do *focus group*, sobre quem deveria ser responsável pela ES em meio escolar, tinha sofrido modificações. Apesar de no questionário de diagnóstico e no primeiro *focus group* os professores se terem manifestado contra a ideia de o diretor de turma ser responsável, na fase de avaliação esta figura já reuniu maior consenso, tendo surgido também o conselho de turma como elemento responsável pela ES em meio escolar. A professora de Ciências do 3.º CEB manteve a opinião de que deve ser o diretor de turma o responsável pela ES, embora possa ter a colaboração de outros docentes, por exemplo o de Ciências, mesmo que não façam parte daquele Conselho de Turma.

Este grupo de professores foi unânime ao considerar que os colegas que não frequentaram a oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” continuam a ter receio em abordar a ES com os seus alunos e consideram, tal como a maioria dos professores do grupo considerava antes da formação, que o diretor de turma não deve ser o responsável pela ES em meio escolar. Uma das

professoras de Ciências Naturais do 3.º CEB referiu que essa questão pode ser ultrapassada desde que o professor estude e prepare a aula como teria de fazer para qualquer assunto que não domina. Contudo, a docente de Ciências Físico-químicas mencionou que, na sua opinião, há pessoas que têm mais perfil para abordar este tema com os alunos, não só pelo conhecimento dos assuntos, como pelo à vontade com que estão, sendo que o próprio conhecimento lhes dá mais à vontade. Esta observação está de acordo com as observações de Cohen e colegas (2012) e com a opinião dos adolescentes questionados por Allen (2005), segundo os quais a capacidade dos professores abordarem temas de sexualidade sem ficarem “chocados” contribui para o sucesso da ES. A ES é eficaz quando os educadores manifestam abertura e se sentem à vontade para falar sobre sexualidade.

#### 5.1.5.4. Parceiros da ES em meio escolar

Para determinar quem é que os docentes da nossa amostra consideravam como parceiros da ES em meio escolar, solicitamos que indicassem o seu grau de concordância relativamente a sete elementos que pudessem ter essa função.

Verificamos, como se pode observar na figura 7, que os parceiros a quem os professores atribuíram maior importância foram os encarregados de educação, atribuindo menor importância às autarquias locais.

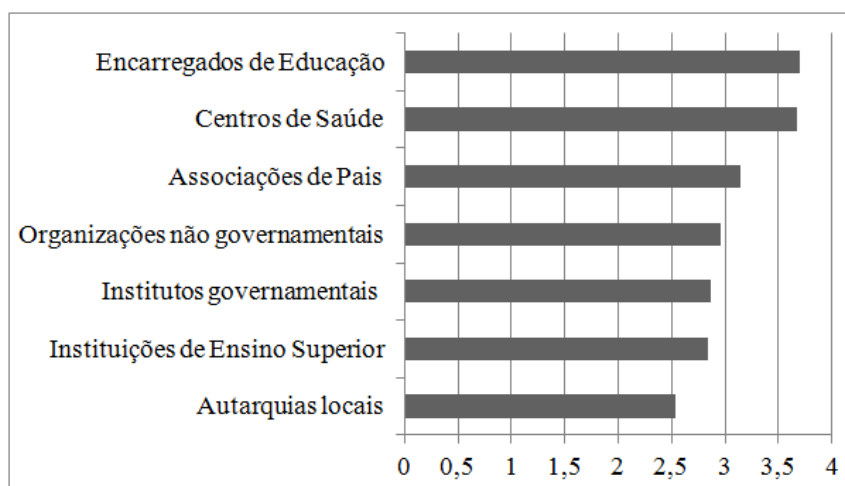


Figura 7 – Médias do grau de concordância com sete parceiros da ES em meio escolar  
1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Na procura de relações entre as nossas variáveis verificamos que os professores sem formação em Educação para a Saúde tinham tendência a considerar mais importante o parceiro “Encarregados de Educação”.

Deixou-se em aberto uma questão para que os professores pudessem indicar outros parceiros da ES. Foram referidos os seguintes parceiros: associações ligadas à Educação

Sexual e planeamento familiar, organizações ligadas ao apoio a vítimas de violência doméstica, à defesa dos direitos LGBT e a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, os Centros de Saúde, as assistentes sociais, os psicólogos, a Associação de Estudantes e os funcionários da escola.

Durante o primeiro *focus group* com professores também foi mencionado que os pais dos alunos deviam estar envolvidos na realização do projeto de ES e que se podia chamar alguém externo à escola que desenvolvesse essas atividades com os alunos, o que está de acordo com os dados obtidos no questionário de diagnóstico, bem como com as observações de Martínez e colegas (2012) e de Westwood e Mullan (2007).

### 5.1.5.5. Temas de ES mais adequados ao nível de ensino

De modo a detetar as conceções dos professores no que se refere aos temas que consideram adequados para abordar com os alunos, no questionário de diagnóstico solicitamos que indicassem o seu grau de concordância com uma lista de doze temas de Educação Sexual. Pela análise da figura 8 verifica-se que a maioria dos professores concordou ou concordou totalmente com a abordagem, no seu nível de ensino, de todos os temas apresentados.

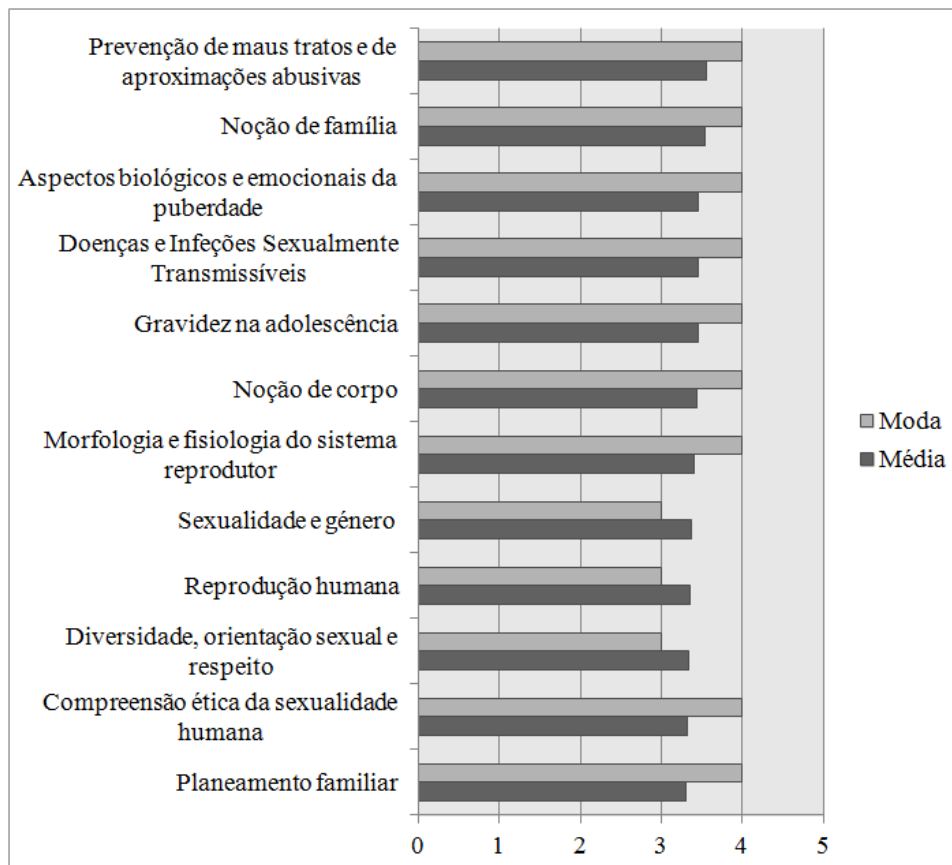


Figura 8 – Médias e moda do grau de concordância com temas de ES a abordar em meio escolar

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Ao analisar os dados obtidos por ciclo verificamos que foram os professores do 1.º CEB que mais discordaram com a abordagem dos temas “Aspetos biológicos e emocionais da puberdade”, “Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor”, “Planeamento familiar”, “Gravidez na adolescência”, “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis” e “Compreensão ética da sexualidade”. Pensamos que estas respostas da parte dos professores do 1.º CEB se relacionem com o facto de os alunos que frequentam este ciclo de ensino ainda estarem longe de entrar na puberdade. Os professores do 2.º CEB foram os que mais concordaram com a abordagem dos temas “Aspetos biológicos e emocionais da puberdade” e “Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor”, no seu nível de ensino, denotando alguma preocupação com os alunos que por essa altura entram na puberdade e experimentam as alterações emocionais e biológicas relacionadas com esta fase de desenvolvimento. Para os professores do 3.º CEB os temas com os quais mais concordaram que deviam ser abordados foram “Planeamento familiar”, “Gravidez na adolescência”, “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis” e “Compreensão ética da sexualidade”, o que nos parece serem preocupações inerentes a esta fase de crescimento.

Relativamente à questão aberta para que os docentes pudessem indicar outros temas que considerassem adequados obtivemos as seguintes respostas: sentimentos e afetos, assertividade, apresentar diferentes opiniões/attitudes, nomeadamente de cariz religioso ou espiritual, na abordagem da sexualidade, sexualidade como estando ao serviço de um projeto existencial de vida, violência doméstica, autoestima e relações interpessoais.

Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Ramiro e Matos (2008) num trabalho desenvolvido com professores portugueses. De uma lista de tópicos sobre sexualidade apresentada pelas autoras, os professores consideraram-nos todos importantes e como extremamente importantes referiram “Contraceção e sexo seguro”, “IST’s”, “Abuso e assédio sexuais”, “Segurança pessoal” e “Tomada de decisões nos relacionamentos amorosos”. As autoras verificaram, relativamente ao nível de ensino adequado para introduzir os tópicos apresentados, que “Imagem corporal” foi o único selecionado para o primeiro ciclo. Os restantes foram indicados como apropriados para abordar apenas no 2.º e no 3.º CEB. A maioria dos professores considerou que o tópico “Contraceção e sexo seguro” devia ser introduzido no 3.º CEB, o que está de acordo com os dados que obtivemos. Na nossa amostra, foram os professores de 3.º CEB que mais concordaram com a abordagem dos temas “Planeamento familiar”, “Gravidez na adolescência”, “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis”. O tema “noção de corpo” reuniu maior concordância entre os professores do 1.º e 2.º CEB.

No início da fase de intervenção, durante a realização do primeiro *focus groups*, também se discutiram os temas que os docentes consideravam importantes abordar. Verificamos que a única professora do 2.º CEB considerou que há muitas diferenças entre os ciclos, indicando que é preciso saber agir de acordo com a idade dos alunos. Mais uma vez, sobre este assunto, a docente que manifestou maior abertura na abordagem de temas com os alunos foi uma professora de Ciências do 3.º CEB com formação em ES. Para esta docente deve-se falar de tudo, embora reconheça que há temas polêmicos, dos quais os professores não se conseguem distanciar e acabam por cair na tentação de dar e tentar impor a sua opinião.

Uma das docentes de Inglês manifestou-se contra esta abordagem plural, referindo que só se devem discutir os temas que contribuam para o bem-estar e saúde dos alunos. Assim, a maioria dos docentes considerou que se deve falar de temas objetivos, não dar opiniões e evitar assuntos polêmicos.

Foi ainda referido que se deveriam abordar os afetos e não reduzir a ES à parte anatomo-fisiológica nas Ciências. Esta opinião dos professores está de acordo com Borges e colegas (2006) segundo as quais, quer os profissionais de saúde, quer os professores necessitam de ir além do modelo biológico nas suas intervenções de ES com os alunos. Estes profissionais devem contribuir para discussões que considerem as perspetivas física, psicológica, emocional, cultural e social da sexualidade, evitando o reducionismo biológico.

O único professor do grupo referiu que falava sobre todos os temas de sexualidade com os alunos, mas reconheceu que nem todos os docentes se sentem à vontade para tal. Uma das professoras de Inglês, que referiu que apenas se devem abordar os temas que contribuam para o bem-estar e saúde dos alunos, mencionou que esta sua opinião não se deve à falta de à vontade mas por considerar que esse não era o seu papel como professora.

#### **5.1.5.6. Obstáculos à implementação da ES em meio escolar**

Quisemos saber quais eram os obstáculos que os professores encontram na implementação da ES em meio escolar. Foram referidos vários, tais como: falta de formação dos docentes, os pais e encarregados de educação, os preconceitos e a mentalidade da nossa sociedade, a falta de disponibilidade no horário dos professores, a falta de motivação dos professores e de recursos materiais, o Ministério da Educação e a legislação produzida, as ideias religiosas, o desconforto dos professores na abordagem do tema, a falta de planificação de projetos e atividades, a falta de recursos humanos, não se

adequar os conteúdos da ES às diferentes disciplinas, a falta de técnicos especializados para apoiar as escolas, a dificuldade em realizar trabalho interdisciplinar e em organizar uma equipa responsável dentro da Escola, a carga horária dos alunos, a falta de consenso sobre os professores responsáveis pela ES em meio escolar, a falta de definição clara e objetiva dos temas a abordar nos diferentes níveis de ensino, a atual austeridade financeira, ser um tema delicado para tratar em grande grupo (turma), o facto de se deixar tudo a cargo da escola, a má preparação dos formadores, a pouca abertura dos professores para integrarem a temática nas suas disciplinas, a aceitação pacífica da explicação dos vários temas, a diversidade de pensamentos e valores de quem vai realizar as atividades com os alunos, o meio social onde se insere a escola, a imaturidade dos alunos, a falta de sensibilidade da comunidade escolar para o tema da ES, os alunos não verem coerência nem continuidade no trabalho desenvolvido, os constrangimentos sociais e socioeconómicos.

Alguns destes obstáculos identificados pelos professores da nossa amostra são semelhantes aos encontrados por Gerouki (2009). Os professores do seu estudo, realizado no Grécia, mencionaram que os obstáculos mais importantes para o desenvolvimento e implementação de projetos de ES eram a falta de formação dos professores, a falta de material educativo apropriado e a falta de diretrizes claras, por parte da administração central, sobre o que abordar. Para estes docentes a ES pode até ser “perigosa”, uma vez que pode perturbar as práticas dentro da sala de aula, criando conflitos com a direção da escola ou os pais dos alunos.

Gerouki (2009) identificou ainda a ideia dos professores de que os alunos são muito jovens para participarem em programas de ES como um obstáculo à sua implementação. De facto, alguns professores da nossa amostra referiram a imaturidade dos alunos como um obstáculo e houve mesmo uma professora que referiu não concordar com a abordagem de temas como a orientação sexual, devido à imaturidade dos alunos.

De acordo com Ivinson (2007), um obstáculo que os professores têm de enfrentar em relação à ES é o facto de os jovens não perceberem qual a relevância das informações fornecidas pela escola para as suas próprias vidas e, como tal, considerarem difícil aplicar o que aprendem nas suas práticas sexuais. Também os professores da nossa amostra referiram que os alunos não veem coerência nem continuidade no trabalho desenvolvido e que isso se pode constituir como um obstáculo.

Também durante o primeiro *focus group* foram discutidos os obstáculos que estes docentes entendiam haver na abordagem da ES em meio escolar. Algumas respostas foram

semelhantes às encontradas no questionário de diagnóstico. Assim, os pais surgiram como um obstáculo, visto que nem todos entendem ou têm formação para perceber o que é abordado nas aulas de ES. A professora de Ciências de 3.º CEB, com formação em ES, bem como a professora de Ciências do 2.º CEB consideraram que os pais não são um obstáculo tão grande quanto a falta de formação dos professores nesta área. Outros obstáculos referidos foram a dificuldade, por parte de alguns professores, no domínio dos vários assuntos ou a existência de constrangimentos e questões pessoais na abordagem dos temas. O único professor do grupo de discussão mencionou como obstáculo o facto de não estar definido o que se pode e o que não se pode dizer e a falta de vontade de alguns colegas. Na opinião deste docente, uma mulher é mais bem aceite do que um homem para falar desses temas, o que contraria as observações de Buston e colegas (2002) segundo as quais o género do professor não é, frequentemente, uma característica identificada pelos alunos como contribuindo para o seu conforto ou desconforto nas aulas de ES.

Tendo os pais e encarregados de educação dos alunos sido considerados como obstáculos à implementação da ES em meio escolar, quisemos perceber se durante a intervenção realizada na escola os pais dos alunos das turmas envolvidas nas atividades de ES se tinham constituído como verdadeiros obstáculos. Assim, verificamos durante o *focus group* de avaliação que os motivos de receios dos professores não se concretizaram. Uma docente referiu que na sua turma apenas uma mãe se mostrou um pouco apreensiva, uma vez que a sua educanda era do ensino especial. No entanto, depois de se terem realizado as atividades na turma, a docente referiu que essa mãe pediu desculpa por se ter oposto à realização dessas atividades, pois considerou que a sua educanda até beneficiou com as mesmas. Consideramos que esta mãe pode ter encontrado na realização destas atividades uma oportunidade para falar sobre sexualidade com a sua educanda. De acordo com um estudo que Frappier e colegas (2008) conduziram no Canadá, a ES em meio escolar foi uma oportunidade para 74% das mães entrevistadas discutirem sexualidade e saúde sexual com os seus filhos adolescentes.

Todos os outros docentes que realizaram atividades com alunos referiram não ter tido qualquer oposição por parte dos encarregados de educação.

Se considerarmos o trabalho de Kirana e colegas (2007) parece que professores e pais não estão assim tão distantes no que se refere à importância da ES. Estes autores, por meio de um trabalho realizado na Grécia, com pais de adolescentes, concluíram que a maioria considera a ES como totalmente útil e que se deve iniciar entre os 7 e os 9 anos de idade. Quanto aos responsáveis pela ES, os pais preferem uma organização especializada,

segundo-se o psicólogo escolar e em terceiro lugar escolhem os professores. Verificamos, assim, que os três elementos preferidos pelos pais para implementar a ES em meio escolar são iguais aos escolhidos pelos professores da nossa amostra.

#### **5.1.5.7. Facilitadores da implementação da ES em meio escolar**

Relativamente aos facilitadores da ES em meio escolar, os professores mencionaram: a motivação e a adesão dos alunos ao tema, a formação dos professores em ES, o estabelecimento de parcerias com os Centros de Saúde ou outros parceiros, a boa vontade de alguns professores e o seu sentido de dever social, a motivação dos professores, o apoio dos encarregados de educação, a existência de projetos transdisciplinares nesta área, o reconhecimento social da importância deste tema, os docentes de Ciências Naturais, o Ministério da Educação por meio da legislação que publica, uma boa equipa de Saúde Escolar, a Associação de Pais, o próprio tema, as campanhas de sensibilização existentes sobre a sexualidade, algum material disponível na internet, o facto de fazer parte do programa de algumas disciplinas em determinados anos de escolaridade, o empenho e dedicação dos responsáveis, a necessidade de prevenir determinadas situações, professores que se sintam à vontade em falar sobre o tema, orientações do professor coordenador da Educação para a Saúde, o apoio da escola e a área curricular não disciplinar de Área de Projeto.

Alguns dos facilitadores da ES em meio escolar referidos pelos professores da nossa amostra também foram apresentados por Ramiro, Matos e Vilar (2008) como fatores de sucesso da ES. Estes autores apresentaram como fatores facilitadores externos à escola a existência de legislação que garanta legitimidade à educação sexual, intenção política que reitere a política educativa e não a ignore ou contrarie e o apoio da opinião pública e da comunidade local ou a perceção desse apoio e o apoio dos pais ou a perceção do mesmo. Quanto a fatores de sucesso internos à escola, os autores referiram a aprovação e aceitação da ES por parte das direções das escolas, a existência de um professor coordenador da ES, a atitude favorável dos professores, as turmas, considerando que as de constituição mista são facilitadoras do sucesso da ES, os próprios alunos se forem cooperantes, pró-ativos e estiverem motivados para a mudança e a existência de recursos materiais.

Também se discutiram os facilitadores da implementação da ES durante o primeiro *focus group* com professores. Por oposto aos obstáculos, os facilitadores referidos foram, principalmente, haver diretrizes bem definidas sobre o que falar e a formação dos docentes para se sentirem à vontade em falar do tema com os alunos. Foram ainda referidos como



facilitadores a existência de uma determinada organização na escola, voltada para a abordagem do tema, os professores de Ciências, o envolvimento dos pais no projeto de ES da escola e haver mais do que um professor a abordar o tema. Assim, as respostas dos docentes do *focus group* foram semelhantes às encontradas no questionário de diagnóstico.

Para a maioria dos professores do estudo de Gerouki (2009) a formação surgiu como o único fator capaz de melhorar a implementação de programas de ES e, uma vez que a formação foi considerada quer pelos docentes que responderam ao questionário de diagnóstico, quer pelos docentes do *focus group* como um facilitador para a implementação da ES em meio escolar, quisemos saber se a oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” contribuiu, de alguma forma, para facilitar aos professores a abordagem do tema com os alunos. Assim, no *focus group* de avaliação verificamos que todos os professores concordaram que sim. Referiram que a ação de formação contribuiu para se sentirem mais à vontade, mais confiantes, mais seguros, com mais conhecimentos e mais estratégias para implementar projetos no âmbito da ES.

#### **5.1.5.8. Preparação para implementar ES em meio escolar**

Procuramos saber se os professores se sentiam preparados para abordar o tema da ES com os seus alunos. No questionário de diagnóstico, dos 135 professores da nossa amostra, houve 7 que se consideraram muito bem preparados, 53 preparados, 58 consideraram estar pouco preparados e 17 nada preparados.

Relativamente à perceção de estar ou não preparado para implementar atividades de ES de acordo com o ciclo em que os professores lecionavam, verificamos que a maior parte dos docentes do 1.º e 2.º CEB considerava-se preparada ou muito bem preparada para implementar atividades de ES com os alunos, enquanto a maioria dos professores do 3.º CEB considerava-se pouco ou nada preparada. Assim, a análise dos dados permite-nos dizer que os professores do 1.º CEB sentem-se mais preparados para implementar atividades de ES com os alunos, seguindo-se os docentes do 2.º CEB e, finalmente, os professores do 3.º CEB são os que se sentem menos preparados para implementar este tipo de atividades.

Foram também os professores com formação em Educação para a Saúde ou Educação Sexual que se consideraram mais bem preparados para implementar atividades de ES, quando comparados com os professores sem formação nestas áreas. Assim, percebemos que os professores do 3.º CEB sejam os que se tivessem mostrado menos

preparados para desenvolver atividades de ES com os alunos, visto serem os que menos referiram ter participado em ações de formação sobre Educação Sexual.

Durante o *focus group* de avaliação da intervenção percebemos que os professores também se consideravam mais bem preparados para desenvolver atividades de ES com os alunos depois de terem frequentado a oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” e de terem, alguns, desenvolvido atividades com os alunos, em colaboração com a investigadora.

#### 5.1.5.9. Receios em abordar ES com os alunos

Para perceber os receios dos professores em abordar ES com os alunos, solicitamos que assinalassem o seu grau de concordância com seis frases que pudessem constituir possíveis receios. Pela análise da figura 9 podemos verificar que a maioria dos professores discordou com todas as afirmações apresentadas, concordando apenas com a possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação.

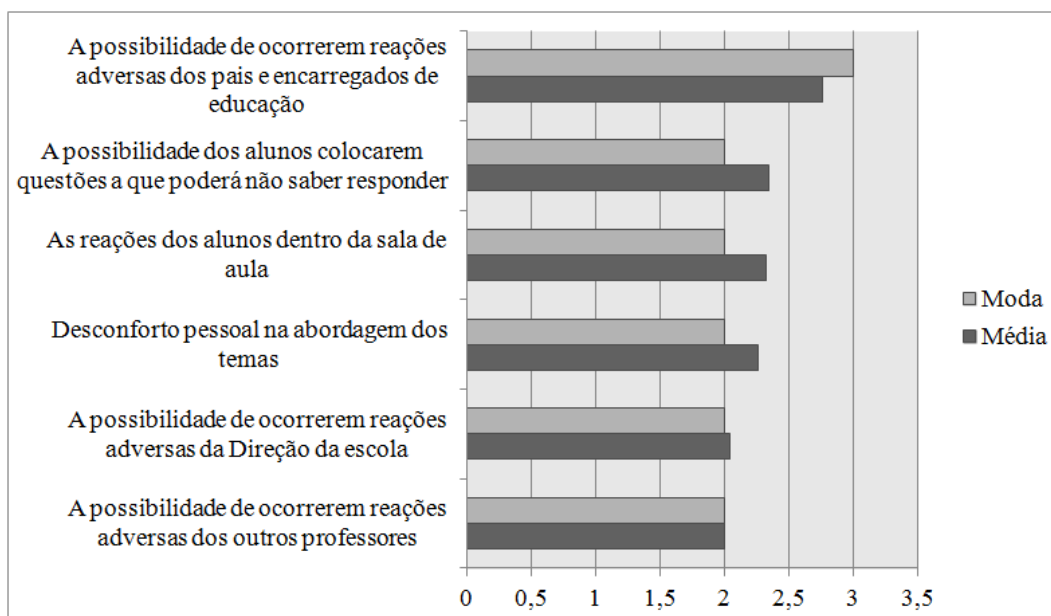


Figura 9 – Médias e moda das respostas a seis afirmações sobre o receio em abordar ES

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

Verificamos que foram os professores do 3.º CEB que mais concordaram com a afirmação “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder”.

Relativamente ao departamento a que os professores pertenciam verificou-se que os docentes do 1.º CEB e Ensino Especial, bem como os do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais discordaram mais da afirmação “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” do que os professores dos restantes departamentos. Os professores que menos discordaram desta afirmação foram os do Departamento de Línguas e do Departamento de Expressões. Estas respostas poderão estar relacionadas com o facto dos professores de 1.º CEB e do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais terem mais conhecimento sobre o tema do que os docentes do Departamento de Línguas e do Departamento de Expressões, decorrente da sua formação inicial.

Também verificamos que os professores com formação em Educação para a Saúde discordaram mais das afirmações “As reações dos alunos dentro da sala de aula”, “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” e “Desconforto pessoal na abordagem dos temas” como possíveis receios em abordar ES do que os professores sem formação.

Os professores com formação em Educação Sexual discordaram significativamente mais das frases “A possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação”, “As reações dos alunos dentro da sala de aula”, “A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder” e “Desconforto pessoal na abordagem dos temas” como possíveis motivos de receio em abordar ES do que os professores sem formação em educação Sexual. Estes resultados reforçam os encontrados no estudo de Anastácio (2007) com professores de 1.º CEB.

Durante a realização do primeiro *focus group* também percebemos que um dos maiores receios dos professores em abordar ES era a possível reação adversa dos pais e encarregados de educação. Durante o *focus group* de avaliação da intervenção realizada, as professoras que desenvolveram atividades com os alunos manifestaram-se surpreendidas com o bom comportamento que os mesmos demonstraram, revelando que tinham também algum receio das reações dos discentes. Os docentes também consideraram que as atividades foram adequadas às suas turmas e às necessidades dos alunos.

Os professores do *focus group* consideraram que a maior dificuldade que podem enfrentar na realização de atividades de ES com os alunos é gerir a sala de aula, quer em relação ao comportamento dos alunos, quer no que se refere ao tempo disponível para o desenvolvimento das mesmas. De facto, esta preocupação dos professores está de acordo com a opinião dos adolescentes questionados por Allen (2005), segundo os quais a ES será

mais eficaz se os professores forem mais competentes no que respeita ao controlo da turma.

Outra dificuldade mencionada foi o facto de os alunos não participarem tanto quanto o esperado nas atividades. De facto, Ramiro, Matos e Vilar (2008) são também da opinião que se os alunos não forem cooperantes e pró-ativos não há pré-requisitos para o sucesso da ES.

## **5.2. Discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido com os alunos**

Apresentamos, de seguida, a discussão dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido junto dos alunos, nas diferentes fases deste projeto de investigação.

### **5.2.1. Participação em atividades de ES na escola**

Na fase de **diagnóstico** verificamos que 102 alunos da nossa amostra responderam já ter participado em atividades de ES na escola. Destes, 93 (91%) consideraram essas atividades interessantes ou muito interessantes e para 82 alunos (80.4%) as atividades foram esclarecedoras.

Do total de alunos que frequentavam o 2.º CEB (169), apenas 14 (8.3%) disseram ter participado em atividades de ES. Já do total de alunos do 3.º CEB (228) houve 88 (38.6%) que referiu ter participado em atividades sobre o tema.

Ao trabalhar apenas com o número de alunos que responderam ter participado em atividades de ES (102), verificamos que 13.7% frequentavam o 2.º CEB enquanto 86.3% eram do 3.º CEB.

Estes resultados parecem estar de acordo com as observações de Ramiro e Matos (2008). Estas autoras concluíram, por meio de um estudo realizado em Portugal com 371 professores do 2.º e do 3.º CEB e do ensino secundário, que estes profissionais, apesar de serem maioritariamente favoráveis à ES em meio escolar, consideravam que a maior parte dos tópicos apresentados pelas autoras deveria ser introduzida apenas no 3.º CEB. Esta pode ser uma explicação para o facto da maioria dos alunos da nossa amostra que referiu ter participado em atividades de ES frequentar o 3.º CEB.

Dos 112 alunos com os quais foram desenvolvidas atividades de ES na fase de **intervenção** e que responderam ao questionário de avaliação dessas mesmas atividades,

110 (98%) consideraram-nas interessantes ou muito interessantes e 109 (97.3%) consideraram-nas esclarecedoras. Comparando estes resultados, com os obtidos na fase de diagnóstico, verificamos que aumentou a percentagem de alunos que classificou as atividades como interessantes ou muito interessantes e esclarecedoras.

Analisando as respostas dos alunos no que se refere ao que mais ou menos gostaram nas atividades de ES em que participaram na fase de intervenção e sugestões para a abordagem do tema, podemos verificar que, tal como referem Allen (2005), Kirby e colegas (2006) e Pooblan e colegas (2009), os alunos preferem atividades interativas, uma vez que alguns alunos referiram que aquilo que gostaram menos foi de resolver fichas de trabalho e o que gostaram mais foi de ver os *powerpoints* apresentados e discutir o tema abertamente. Alguns alunos sugeriram que se fizessem jogos sobre sexualidade e exercícios para ajudar a saber como reagir em caso de dúvidas ou gravidez. Outros pediram para ver mais filmes educativos. Estes resultados estão de acordo com um estudo de Newby e colegas (2012), realizado com 3334 alunos entre os 13 e os 17 anos em Inglaterra, segundo o qual a visualização de vídeos, discussão em grupo, trabalho em pequenos grupos e dramatização eram os métodos por eles preferidos nas aulas de ES.

Houve alunos para os quais o aspeto que menos gostaram foi o pouco tempo das sessões e alguns sugeriram que o projeto continuasse no ano seguinte e que houvesse uma disciplina chamada Educação Sexual, que não fosse só de vez em quando. Sugeriram ainda que se realizassem mais atividades e durante mais tempo. Poobalan e colegas (2009) num trabalho de revisão de 23 programas de ES implementados no Reino Unido, EUA e Canadá, concluíram que as intervenções que envolveram várias sessões ao longo do tempo foram mais eficazes do que as que decorreram apenas uma vez, independentemente da sua duração. Também Allen (2005) verificou, a partir de um questionário aplicado a alunos neozelandeses com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, que uma forma de aumentar a eficácia dos projetos de ES era aumentar o tempo a eles dedicado. Isto é, os alunos referiam que as escolas deviam dedicar mais horas na abordagem da ES. Parece que os alunos da nossa amostra também preferem que se realizem mais atividades de ES e durante mais tempo.

Um aspeto que também foi referido por três alunas como o que menos gostaram foi o riso e as parvoíces dos rapazes. É de referir que as alunas que deram esta resposta pertenciam à única turma em que o número de rapazes e raparigas era muito desequilibrado para o seu lado – era constituída por 14 rapazes e apenas 5 raparigas. Já Buston e colegas (2002), a partir de um trabalho realizado com 66 alunos escoceses (30 raparigas e 36

rapazes), verificaram que as raparigas não colocavam questões ou não aderiam às discussões sobre sexualidade por medo de serem alvo de gozo e de piadas por parte dos colegas rapazes. De acordo com estes autores, as raparigas encaram a ES mais seriamente e são mais interessadas do que os rapazes, que têm tendência a apresentar um comportamento perturbador e a rir-se das raparigas. Para estes autores os professores devem estar atentos às dinâmicas de género que se desenvolvem na sala de aula, durante a realização de atividades de ES. É importante que o professor consiga reduzir o desconforto dos rapazes e minimizar o seu comportamento perturbador, de modo a que as raparigas se sintam menos ameaçadas e mais à vontade para participar nas atividades desenvolvidas. A turma a que estas raparigas da nossa amostra pertenciam era conhecida por não ser muito disciplinada e é provável que o diretor de turma não tenha conseguido controlar o comportamento dos rapazes. Assim, não será de descartar as vantagens de realizar atividades de ES em grupos separados para rapazes e raparigas, quando as turmas apresentarem este tipo de comportamento, uma vez que, como referem Newby e colegas (2012), as raparigas da amostra com que trabalharam preferiam participar em atividades de ES num grupo só com raparigas. Já os rapazes preferiam trabalhar em grupos mistos.

### **5.2.2. Concepções acerca da sexualidade**

Como já foi referido no capítulo da apresentação de resultados, para averiguar as concepções dos alunos sobre sexualidade, formularam-se três questões, quer no questionário de diagnóstico, quer no questionário de avaliação de atividades. Uma delas era uma questão aberta sobre o conceito de sexualidade, outra era uma questão fechada sobre o papel que a ES pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens e, numa terceira, fechada também, solicitou-se a classificação em verdadeiro ou falso de dezasseis frases sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene.

#### **5.2.2.1. Conceito de sexualidade**

De acordo com os dados do questionário de **diagnóstico**, cerca de metade dos alunos apresentou apenas a dimensão biológica do conceito de sexualidade, relacionada com a reprodução, as relações sexuais e as infeções sexualmente transmissíveis. Apenas oito dos 397 alunos (2%) apresentaram um conceito de sexualidade que abrangia as dimensões biológica, psicológica e social. Verificamos também que um quarto dos alunos inquiridos não tinha noção do que é a sexualidade.

A análise efetuada permitiu concluir que eram os rapazes que com mais frequência apenas referiam a dimensão biológica da sexualidade e as raparigas as que mais mencionavam a dimensão psicológica. Foram também mais as raparigas do que os rapazes que referiram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade e havia mais rapazes do que raparigas a referir não saber o que é a sexualidade.

Relativamente ao ciclo a que os alunos pertenciam verificamos que foram os alunos do 2.º CEB que com mais frequência apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade e os de 3.º CEB os que mais se referiram à dimensão psicológica. Foram também mais os alunos do 3.º CEB do que os do 2.º CEB que mencionaram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade. Havia, no entanto, mais alunos do 3.º CEB que referiram não saber o que é a sexualidade.

Na primeira sessão da fase de **intervenção** com os alunos, foi-lhes solicitado que explicassem o que entendiam por sexualidade. Esta atividade foi realizada apenas com os alunos do 3.º CEB.

Dos 63 conceitos de sexualidade recolhidos, verificamos que, tal como na fase de diagnóstico, cerca de metade dos alunos (54%) apenas referiu a dimensão biológica do conceito. De modo semelhante, apenas uma pequena percentagem dos alunos (1.6%) referiu as três dimensões da sexualidade. Também se verificou, tal como na fase de diagnóstico, que foram os rapazes que mais se referiram à dimensão biológica da sexualidade e as raparigas as que mais mencionaram duas ou três dimensões na sua definição de sexualidade. Também foram mais rapazes do que raparigas a apresentar um conceito de sexualidade que não distinguia dimensões e a referir não saberem o que é.

O facto de o conceito de sexualidade estar, para os alunos, muito centrado na dimensão biológica pode dever-se ao tipo de projetos que têm vindo a ser implementados nas escolas e que, de acordo com vários autores (Allen, 2005, 2007; Vilar e colegas, 2009), se orientam numa perspetiva médico-preventiva.

A partir do questionário de **avaliação** de atividades foi possível analisar se decorreram mudanças na conceção dos alunos sobre o conceito de sexualidade. Analisando os conceitos de sexualidade apresentados pelos 112 alunos verificamos que aumentou a percentagem daqueles que se referiam às dimensões biológica e psicológica da sexualidade. Assim, 35.7% dos alunos (40) mencionaram as dimensões biológica e psicológica da sexualidade e apenas 20.5%, ou seja, 23 alunos referiram somente a dimensão biológica. Também aumentou a percentagem dos alunos que mencionaram as três dimensões da sexualidade (7.1%). Continuamos a verificar que foram os rapazes que

com mais frequência apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade e as raparigas as que mais mencionaram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade. Continuou a haver mais rapazes do que raparigas que referiram não saber o que é a sexualidade.

Mesmo quando comparamos o conceito de sexualidade dos alunos que na fase de diagnóstico referiram já ter participado em atividades de ES (102 alunos) com as respostas dos alunos que participaram em atividades de ES na fase de intervenção verificamos, como se pode analisar na tabela 142, algumas mudanças de concepções, visto que a maioria dos alunos passou a definir um conceito de sexualidade mais abrangente do que na fase de diagnóstico ou na fase inicial da intervenção.

Tabela 142 – Comparação dos conceitos de sexualidade dos alunos na fase de diagnóstico e na fase de avaliação

	Fase de diagnóstico (%) N=102	Fase de avaliação (%) N=112
<b>Dimensão biológica</b>	43.1	20.5
<b>Dimensão psicológica</b>	3.9	14.0
<b>Dimensão biológica e psicológica</b>	14.7	35.7
<b>Dimensão biológica e social</b>	0.0	3.6
<b>Dimensão psicológica e social</b>	0.0	0.9
<b>Dimensão biológica, psicológica e social</b>	2.9	7.1
<b>Não se distinguem dimensões</b>	13.7	8.0
<b>Não sabe/Não responde</b>	21.6	9.8

#### 5.2.2.2. Papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens

Foi pedido aos alunos, quer no questionário de diagnóstico, quer no questionário de avaliação, que manifestassem o seu grau de concordância com onze afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens.

Pela análise da tabela 143, onde se apresenta a média das respostas a cada uma das afirmações, verifica-se que o número de alunos que com elas concordou ou concordou totalmente aumentou depois da intervenção realizada, mesmo quando comparamos com as respostas dos alunos que na fase de diagnóstico responderam já ter participado em atividades de ES. Na fase de diagnóstico não se encontraram diferenças significativas entre as respostas às onze frases relativas ao papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens e a variável *participação em atividades*.



Tabela 143 – Comparação das médias das respostas às onze afirmações sobre o papel da ES no desenvolvimento de crianças e jovens

	<b>Fase de diagnóstico</b> N=397	<b>Fase de diagnóstico</b> N=102*	<b>Fase de avaliação</b> N=112
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.	2.99	3.00	3.36
Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar.	3.03	3.11	3.57
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.	3.02	3.09	3.42
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.	2.65	2.63	2.67
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	3.08	3.06	3.44
A masturbação é uma prática normal.	2.77	2.77	3.18
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade	2.75	2.77	2.90
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.	2.99	3.02	3.30
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.	2.94	2.98	3.21
A Educação Sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres	2.94	3.00	3.29
A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas.	2.66	2.61	3.04

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente; \* número de alunos que já tinha participado em atividades de ES na fase de diagnóstico

De acordo com os dados obtidos na fase de diagnóstico podemos verificar que as raparigas concordavam mais do que os rapazes com a frase “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar” e concordavam menos do que os rapazes com as frases “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual”, “A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal” e “A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres”.

No entanto, depois da intervenção realizada verificamos que as raparigas passaram a concordar mais do que os rapazes com todas as afirmações apresentadas exceto com a frase “A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas” com a qual os rapazes concordaram mais do que as raparigas (média = 3.06 e 3.02, respetivamente). No entanto, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas. Relativamente à frase “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual” verificou-se que as raparigas continuaram a apresentar maior tendência para concordar menos com esta frase do que os rapazes (média = 2.58 e 2.78,

respetivamente), embora as diferenças encontradas não se tenham revelado estatisticamente significativas. Assim, parece-nos que a intervenção realizada contribuiu para aproximar as opiniões de rapazes e raparigas no que se refere ao papel da ES no desenvolvimento de crianças e jovens.

As únicas diferenças com relevância estatística por sexo foram encontradas nas frases “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir” e “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar”, com as quais as raparigas concordaram mais do que os rapazes. Tal observação já tinha sido feita por Gańczak e colegas (2005) a partir de um estudo com adolescentes polacos. Estes autores concluíram que as raparigas consideravam mais do que os rapazes não existir qualquer problema com a homossexualidade.

Lester e Allan (2006) realizaram *focus groups* com raparigas de idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos e concluíram que estas consideravam, mais do que os rapazes, ser fácil falar seriamente sobre sexualidade e desaconselhavam qualquer pessoa a ter relações sexuais sem discutir primeiro a assunto com o parceiro. Tal observação parece estar de acordo com o nosso estudo, visto que as raparigas, mais do que os rapazes, consideram que falar sobre sexualidade ajuda a decidir. Para as raparigas do estudo de Lester e Allan (2006), falar sobre sexo com um parceiro depende da sua maturidade. Estas adolescentes consideravam que os rapazes que não tinham maturidade para falar sobre sexo, não tinham maturidade para ter relações sexuais.

Relativamente ao ciclo a que pertenciam os alunos da nossa amostra verificamos na fase de diagnóstico que os alunos do 3.º ciclo tinham tendência a concordar mais com a frase “A masturbação é uma prática normal” do que os alunos do 2.º ciclo. Depois da intervenção verificamos que os alunos do 3.º ciclo continuaram a concordar mais com esta frase do que os alunos do 2.º ciclo. No entanto, esta diferença deixou de ter significado estatístico.

### **5.2.2.3. Conhecimentos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene**

Na fase de diagnóstico solicitou-se aos alunos que classificassem dezasseis afirmações sobre sexualidade em verdadeiras ou falsas. Verificou-se que as raparigas, os alunos mais velhos e os que já tinham participado em atividades de ES classificavam algumas frases mais corretamente do que os rapazes, os alunos mais novos e aqueles que ainda não tinham participado em atividades de ES.

No entanto, as frases “A fecundação ocorre na vagina” e “Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação” levantaram muitas dúvidas aos alunos, visto que cerca de metade as classificou como verdadeiras e a outra metade como falsas. Também durante a fase de intervenção foi possível verificar que muitos alunos consideravam que uma mulher não podia engravidar durante a menstruação.

Também se verificou na fase de diagnóstico uma confusão entre os conceitos de reprodução e fecundação, visto que a maioria dos alunos classificou como verdadeiras as frases “A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina” e “A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina”.

Assim, quisemos perceber se depois da fase de intervenção os alunos passaram a classificar, em maior percentagem, estas frases corretamente. De acordo com a tabela 144 verificamos que, na verdade, depois da fase de intervenção os alunos passaram a classificar em maior percentagem estas afirmações corretamente, quando comparadas com as respostas totais da fase de diagnóstico, bem como com as respostas dos alunos que referiram já ter participado em atividades de ES.

Tabela 144 – Comparação da distribuição de respostas V e F na fase de diagnóstico e na fase de avaliação, em percentagem (%)

	Fase de diagnóstico N=397		Fase de diagnóstico N=102*		Fase de avaliação N=112		
	V	F	V	F	V	F	Valores em falta
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	<b>72.5</b>	27.5	<b>65.7</b>	34.3	<b>83.9</b>	13.4	2.7
A fecundação ocorre na vagina.	49.5	<b>50.6</b>	39.2	<b>60.8</b>	33.0	<b>65.2</b>	1.8
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	86.9	<b>13.1</b>	90.2	<b>9.8</b>	40.2	<b>56.3</b>	3.6
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação.	<b>53.7</b>	46.3	<b>47.1</b>	52.9	<b>83.9</b>	16.1	0.0

V – verdadeira; F – Falsa; \* número de alunos que já tinha participado em atividades de ES na fase de diagnóstico; valores em falta – sujeitos que não responderam

As frases anteriores eram comuns ao questionário de diagnóstico e ao questionário de avaliação de atividades para o 6.º, o 7.º, o 8.º e o 9.º ano. No entanto, no questionário de avaliação apresentavam-se outras afirmações para classificar que eram diferentes para cada ano de escolaridade.

Analisando as respostas dos alunos verificou-se, tal como no teste diagnóstico, que os alunos mais velhos classificaram as frases mais corretamente. Todas as frases apresentadas ao 8.º e ao 9.º ano de escolaridade foram classificadas corretamente pela

maioria dos alunos. No 7.º ano verificou-se que uma das frases foi classificada incorretamente pela maioria dos alunos e no 6.º ano foram duas as frases classificadas incorretamente. Além disso, também se verificou, para o 7.º, o 8.º e o 9.º ano que foram as raparigas que mais frases classificaram corretamente. Pelo contrário, no 6.º ano foram os rapazes que mais corretamente classificaram as afirmações.

Estes resultados parecem estar de acordo com os encontrados por Vilar e colegas (2009) que aplicaram um questionário a 2621 alunos portugueses, do 10.º e do 12.º ano de escolaridade, no qual questionavam os alunos sobre puberdade e adolescência, sexualidade humana, contraceção e infeções sexualmente transmissíveis. Estes autores verificaram que as raparigas tinham melhores conhecimentos do que os rapazes.

### **5.2.3. Concepções sobre educação sexual em meio escolar**

Para averiguar as concepções dos alunos sobre ES em meio escolar, formularam-se, no questionário de diagnóstico, oito questões: sete fechadas e uma aberta. As questões fechadas incidiram sobre quando se deveria iniciar a ES em meio escolar, o papel da escola na ES, o gabinete de apoio ao aluno, quem deveria ser responsável pela ES e temas sobre os quais os alunos mais gostariam de saber. A questão aberta, e facultativa, deixava espaço para os alunos fazerem as observações ou comentários que quisessem sobre o tema. No questionário de avaliação apresentou-se aos alunos uma questão sobre o papel da escola na ES, semelhante à questão colocada no questionário de diagnóstico.

#### **5.2.3.1. Início da ES em meio escolar**

Questionados sobre quando deveria iniciar-se a ES em meio escolar, a maior parte dos alunos considerou ser no 2.º CEB (40.3%), seguindo-se o 3.º CEB com 35.5% das respostas, o 1.º CEB recolheu 9.8% das respostas, o Ensino Secundário 8.3% e em último surgiu o pré-escolar com 6% de respostas.

Apesar de não se ter encontrado diferenças estatisticamente significativas na distribuição das respostas por sexo, verificou-se que os rapazes responderam em maior percentagem do que as raparigas que a ES se deve iniciar mais cedo: para eles deve iniciar-se no 2.º CEB e para elas no 3.º CEB. Além disso, houve mais rapazes do que raparigas a responder que a ES se deve iniciar no pré-escolar, 1.º CEB e 2.º CEB. Houve mais raparigas do que rapazes a responder que a ES se deve iniciar no 3.º CEB e no ensino secundário.

É importante perceber as necessidades dos alunos no que se refere ao início da ES, uma vez que, como referem Buston e Wight (2002), projetos de ES abrangentes devem ser desenvolvidos antes de os jovens iniciarem a sua vida sexual. Ora, de acordo com o trabalho de Ramiro e colegas (2011), os jovens portugueses referem ter tido a primeira relação sexual aos 14 anos ou mais tarde. Contudo, os rapazes mais frequentemente que as raparigas tornaram-se sexualmente ativos entre os 12 e os 13 anos, e as raparigas, mais frequentemente que os rapazes aos 14 anos ou mais tarde. Parece perceber-se, assim, que as raparigas considerem que a ES se deve iniciar mais tarde do que os rapazes.

Analisando as respostas por ciclo verificou-se que os alunos preferem que a ES se inicie no ciclo que frequentam.

Para o grupo de adolescentes com o qual Lester e Allan (2006) trabalharam a ES não começou suficientemente cedo e consideravam que ter começado mais cedo teria contribuído para ultrapassar o embaraço sentido nas suas idades (14-15 anos). Esta parece ser uma observação pertinente que vem reforçar a necessidade de se iniciar a ES em meio escolar pelo menos desde o 1.º CEB, de acordo com o legislado no nosso país.

### 5.2.3.2. Papel da escola na ES

No questionário de avaliação apresentaram-se aos alunos cinco afirmações iguais às do questionário de diagnóstico, sobre o papel da escola na ES, para os alunos indicarem o seu grau de concordância com cada uma delas. Na tabela 145 apresentam-se as médias de resposta a cada uma das afirmações, na fase de diagnóstico e na fase de avaliação. Verificou-se que, depois da intervenção, aumentou o grau de concordância dos alunos com cada uma das afirmações apresentadas.

Tabela 145 – Comparação das médias das respostas às afirmações sobre o papel da escola na ES

	Fase de diagnóstico N=397	Fase de diagnóstico N=102*	Fase de avaliação N=112
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança.	2.78	2.74	3.13
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.	2.84	2.90	3.37
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.	1.96	1.88	2.09
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.	2.68	2.87	3.06
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.	2.62	2.69	2.91

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente; \* número de alunos que já tinha participado em atividades de ES na fase de diagnóstico

Pela análise dos dados do questionário de diagnóstico, verificamos que as raparigas tinham tendência a concordar mais do que os rapazes com a frase “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade” e discordavam mais do que os rapazes com a frase “É possível falar sobre ES em todas as disciplinas”. Os rapazes tinham tendência a concordar mais do que as raparigas com a afirmação “Gostava de participar em mais atividades de ES na escola”.

Ao contrário do que verificamos pela análise dos dados obtidos por meio do questionário de diagnóstico, a análise dos dados do questionário de avaliação não revelou diferenças estatisticamente significativas nas respostas de rapazes e de raparigas. Parece-nos, mais uma vez, que a intervenção realizada contribuiu para aproximar as ideias de rapazes e raparigas sobre o papel da escola na ES. Além disso, parece que os alunos desenvolveram uma atitude mais favorável em relação ao papel que a escola pode desempenhar na sua educação sexual.

Quando analisamos os dados do questionário de diagnóstico por ciclo verificamos que os alunos do 2.º CEB tiveram tendência a concordar mais do que os alunos do 3.º CEB com a afirmação “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança”.

A análise dos dados do questionário de avaliação permitiu concluir que, tal como antes da intervenção, os alunos de 6.º ano concordaram mais com as afirmações “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança” e “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade”. Estes resultados fazem-nos crer que os alunos mais jovens têm mais confiança na escola, no que se refere à sua educação sexual.

Também nos apercebemos, pela análise dos dados obtidos com o questionário de diagnóstico, que os alunos que já tinham participado em atividades de ES em meio escolar tinham tendência a concordar mais com a frase “Gostava de participar em mais atividades de ES na escola”, do que aqueles que nunca tinham participado neste tipo de atividades.

### **5.2.3.3. O Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno**

Na eventualidade de ser criado um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIA) no agrupamento onde se realizou esta intervenção, perguntou-se aos alunos quando achavam que este deveria funcionar. A maioria dos alunos considerou que o GIA deveria funcionar todos os dias da semana, de manhã e de tarde.

A preferência dos alunos sobre quem deveria fazer o atendimento no GIA recaiu sobre um psicólogo escolar, seguindo-se um médico e, em terceiro lugar, surgiu um professor da área das Ciências Naturais.

Verificaram-se diferenças significativas nas respostas de rapazes e raparigas. Estas manifestaram preferir mais do que os rapazes que o atendimento no GIA seja feito por um psicólogo escolar ou um médico, em detrimento dos professores.

Também se verificaram diferenças entre as respostas dos alunos e o ciclo a que pertenciam. Verificou-se que foram os alunos mais velhos que mais preferiram que o atendimento no GIA fosse realizado por um psicólogo escolar, médico ou enfermeiro. Os alunos do 2.º CEB preferiram, mais do que os do 3.º CEB, que o atendimento fosse feito por um professor da área das Ciências Naturais. Este resultado vem reforçar a nossa anterior observação de que os alunos mais jovens parecem confiar mais na escola e nos professores. Dados semelhantes foram encontrados num estudo de Anastácio, Alves e Carvalho (2011) numa amostra de 274 alunos desde o 2.º CEB até ao ensino secundário, onde se verificou que os alunos do 2.º CEB denotavam clara preferência pelos professores para os atenderem no gabinete.

#### **5.2.3.4. Quem deve ser responsável pela ES**

A análise dos dados obtidos por meio do questionário de diagnóstico permitiu perceber que há uma preferência dos alunos por elementos exteriores à escola (técnicos de saúde) ou não docentes, como o psicólogo escolar, seguindo-se a preferência pela mãe. O elemento do corpo docente que reuniu maior concordância dos alunos foi o professor de Ciências Naturais. Os elementos com os quais os alunos mais discordaram que se responsabilizem pela sua ES foram um professor de qualquer área e outros encarregados de educação. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Allen (2005). Esta autora verificou que, devido à inadequação dos professores para implementarem atividades de ES, muitos alunos manifestavam preferência por educadores exteriores à escola, considerando-os especialistas e profissionais neste assunto. Os alunos do estudo de Allen (2005) também consideravam estes educadores mais autoritários, mais experientes e com maior vontade do que os professores, para falar sobre sexualidade.

Também Frappier e colegas (2008), ao realizarem um estudo com adolescentes canadianos de idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, verificaram que estes, apesar de referirem ter um relacionamento positivo com as mães, nem sempre discutiam sexualidade com elas. Muitos dos adolescentes do seu estudo confiavam mais na

informação transmitida por profissionais de saúde, reforçando que o seu papel era fornecer informação sobre saúde sexual.

Assim, apesar de estudos nos quais os alunos criticam a abordagem científica e biológica da sexualidade, conduzindo à sua sanitarização (Allen, 2005, 2007), pensamos que o facto de, na nossa amostra, o técnico de saúde exterior à escola ser o elemento com o qual os alunos mais concordam que se responsabilize pela ES, pode estar relacionado com uma certa falta de resposta da ES realizada em meio escolar ou na falta de informação das mães, visto que no estudo de Frappier e colegas (2008) muitas mães responderam não ser capazes de encontrar a informação que necessitavam sobre sexualidade e saúde sexual.

Lewis-Barned (2010), estudante de medicina, desenvolveu, em Inglaterra, um projeto de ES em meio escolar com alunos de 13 anos. De acordo com a avaliação efetuada pelos alunos, o ponto mais forte do projeto foi ser implementado por uma estudante de medicina. A autora considera, assim, que o facto de estar desligada da escola e ter conhecimentos de medicina, bem como ser jovem, pode ter contribuído para diluir algum medo e embaraço que os alunos possam sentir quando falam com professores sobre sexualidade.

Assim, embora o profissional de saúde possa parecer, à partida, orientado para a dimensão biológica da sexualidade, poderá surgir aos olhos dos alunos como alguém com uma perspetiva diferente da escolar ou com mais informação do que as mães. Em relação aos elementos docentes, a preferência pelo professor de Ciências poderá estar relacionada com uma maior abertura à abordagem destes temas por parte destes profissionais, o que poderá ser entendido pelos alunos, como um facilitador para aprofundar outros aspetos da sexualidade.

Ao analisar os dados do questionário de diagnóstico por sexo, verificamos que as raparigas tiveram tendência a concordar mais do que os rapazes que o psicólogo escolar e a mãe sejam os responsáveis pela sua ES. Os rapazes discordaram mais do que as raparigas que o diretor de turma seja o responsável pela ES.

Por ciclo verificamos que os alunos do 2.º CEB revelaram maior tendência a preferir o professor de Ciências Naturais ou a mãe como os responsáveis pela sua ES e os alunos do 3.º CEB manifestaram maior tendência a preferir os amigos.

#### **5.2.3.5. Temas sobre os quais mais gostariam de saber**

Uma vez que vários autores (Allen, 2008; Kirby e colegas, 2006; Mason, 2010) consideram ser essencial o envolvimento dos jovens nos projetos de ES de que serão alvo, decidimos perguntar aos alunos acerca dos temas sobre os quais mais gostariam de saber.



Foi apresentada aos alunos, no questionário de diagnóstico, uma lista de vinte e um temas, selecionados de acordo com as indicações da UNESCO (2009).

Verificamos que os alunos elegeram “adolescência”, “noção de sexualidade”, “relações sexuais” e “diversidade, tolerância, orientação sexual e respeito” como os quatro temas de que gostariam de saber mais. Já os temas “masturbação”, “relações entre pares”, “noção de família e planeamento familiar” e “maus tratos, assédio e abuso sexual” foram os quatro com os quais os alunos menos concordaram que gostariam de saber mais.

Tendo em consideração as respostas dos alunos, elaboraram-se diversas atividades que englobavam estes temas. Numa das atividades sobre “relações sexuais” os comentários dos alunos foram ao encontro do já verificado por Dias e colegas (2005) que, num trabalho com rapazes e raparigas do 10.º ano de escolaridade, se aperceberam que a atividade sexual dos jovens rapazes era aceite socialmente, enquanto as atitudes perante a atividade sexual das raparigas eram mais variadas. De facto, um aluno da nossa amostra referiu que “se o meu pai soubesse que tive relações sexuais não dizia nada. Era até capaz de ficar contente”. Já as raparigas consideraram que os pais têm uma reação diferente a este comportamento perante filhas e filhos, sendo mais tolerantes com os rapazes.

Em relação aos temas propostos, os alunos do 2.º CEB foram aqueles que mais concordaram ou concordaram totalmente que gostariam de saber mais sobre “gravidez”. Já os alunos do 3.º CEB concordaram ou concordaram totalmente que gostariam de saber mais sobre “relações entre pares (amigos e colegas)”.

Relativamente à distribuição das respostas dos alunos por sexo, também se encontraram algumas diferenças. Assim, verificou-se, que os temas “Noção de família e planeamento familiar”, “Compromissos”, “Maus tratos, assédio e abuso sexual”, “Gravidez”, “Adolescência”, “Noção de corpo e imagem corporal” e “Doenças e infeções sexualmente transmissíveis” recolheram maior percentagem das respostas concordo e concordo totalmente entre as raparigas. Já entre os rapazes, os temas com que concordaram ou concordaram totalmente que gostariam de saber mais foram “Masturbação”, “Desejo sexual” e “Resposta sexual e prazer”.

Allen (2008) também identificou os temas *resposta sexual e prazer*, bem como *gravidez*, nomeadamente no que se refere a gravidez na adolescência, como um dos cinco prioritários para os jovens que entrevistou. Esta autora constatou, de entre os projetos de ES que analisou, que são muitos os orientados numa perspetiva biológica procurando diminuir a incidência de comportamentos sexuais de risco. Estes projetos são criticados pelos jovens que se lhes referem como clínicos, des-erotizados e didáticos. Este tipo de

discurso protetor não permite que os jovens se posicionem como seres sexuais autónomos e nega-lhes a subjetividade necessária à negociação de práticas de sexo seguro e de experiências sexuais agradáveis (Allen, 2007). Uma das consequências de não se introduzir o tema do desejo e prazer sexual nos programas de ES é a sua sanitarização.

De acordo com os dados recolhidos por Allen (2008) os jovens precisam de mais informação sobre o que fazer e onde procurar ajuda no caso de surgir uma gravidez adolescente e não tanto sobre como a prevenir, uma vez que a prevenção de comportamentos de risco já é amplamente divulgada. De facto, como concluem Pinto e colegas (2005), a partir de um estudo realizado em Portugal, as mães adolescentes têm maior risco de complicações médicas, de dificuldades socioeconómicas e de problemas psicológicos, pelo que necessitam de um apoio específico. No nosso país, em 2011, registaram-se 3663 partos de mães adolescentes (3.8% do total de nascimentos), com idades entre os 10 e os 19 anos (INE, 2011), tendo este valor vindo a baixar nos últimos anos. Todavia, este dado é importante do ponto de vista educativo na medida em que uma das consequências da gravidez adolescente é também o abandono escolar, o que tende a agravar ainda mais a situação socioeconómica futura da adolescente. Também Poobalan e colegas (2009) referem que o interesse das raparigas no que se refere ao tema da gravidez pode estar relacionado com as consequências sociais e psicológicas de engravidar na adolescência. Eugénio e Madeira (2007) referem que a maternidade adolescente é um fator de reprodução da pobreza e, como tal, dificulta a inclusão social e reduz as oportunidades das raparigas em quebrar o ciclo da pobreza. Além disso, de acordo com as autoras, correr o risco de uma gravidez indesejada não acontece de forma isolada, uma vez que existem outros riscos associados a esta realidade como, por exemplo, o contágio pelo VIH/SIDA ou outras infeções sexualmente transmissíveis. Compreende-se assim que, no nosso estudo, as raparigas tenham também referido as IST's como um tema sobre o qual mais gostariam de saber, a par com a gravidez.

O facto de as raparigas escolherem o tema “maus tratos, assédio e abuso sexual” como um dos que mais gostariam de saber poderá dever-se à situação de vulnerabilidade deste grupo. De acordo com Johnson (2004) este problema afeta, na Europa, entre 6 a 36% das raparigas e apenas entre 1 a 15% dos rapazes até aos 16 anos. Putnam (2003) refere que as raparigas estão 2.5 a 3 vezes em maior risco do que os rapazes no que se refere a abusos sexuais, apesar de 22% a 29% de todas as vítimas de abuso sexual serem rapazes. O autor também refere que o risco aumenta com a idade, sendo que a maioria das vítimas de abuso são crianças com 12 ou mais anos. Esta observação parece estar de acordo com os

resultados obtidos na nossa amostra, visto que são os alunos de 3.º CEB que mais indicam o tema “maus tratos, assédio e abuso sexual” como um dos que mais gostariam de saber. Como fator de risco, a idade parece, de acordo com Putnam (2003) funcionar de modo diferente para rapazes e raparigas, com o maior risco a começar mais cedo e a durar mais tempo para as raparigas.

#### **5.2.4. Fontes de informação sobre sexualidade**

No questionário de diagnóstico perguntamos aos alunos quais as fontes de informação sobre sexualidade a que costumavam recorrer. Verificamos que os alunos recorrem mais aos amigos, à mãe e à internet como fontes de informação sobre sexualidade e menos a outros familiares adultos, ao pai e aos professores.

Verificamos, também, que as respostas dos alunos foram diferentes de acordo com o seu sexo. Assim, as raparigas responderam recorrer ao pai menos frequentemente do que os rapazes e os rapazes tendem a recorrer menos frequentemente à mãe do que as raparigas. Foram também as raparigas que responderam recorrer menos frequentemente à televisão e à internet. Estes resultados estão de acordo com as observações de Allen (2001), segundo as quais a internet pode ser um recurso eficaz para os jovens rapazes, que lhe acedem na procura de materiais relacionados com a sexualidade, em maior número do que as raparigas. Neste seu trabalho, a autora verificou que os rapazes eram os que mais solicitavam a disponibilização de recursos da internet.

Fazendo a análise por ciclo também encontramos algumas diferenças nas respostas. Verificou-se que os alunos do 2.º CEB foram os que responderam menos recorrer a outros familiares com idade aproximada à sua, aos amigos, aos serviços de saúde, à televisão, à internet e às revistas, como fontes de informação sobre sexualidade.

Resultados semelhantes sobre as fontes de informação a que os jovens recorrem foram encontrados por Bleakley e colegas (2009), exceto no que se refere aos professores. De acordo com estes autores, as fontes de informação a que os jovens mais recorrem são os amigos, os professores, as mães e os meios de comunicação e informação. Os mesmos também confirmaram que os adolescentes mais velhos recorriam mais aos *media* como fonte de informação do que os mais jovens. Além disso, verificaram que, tal como para a nossa amostra, esses adolescentes preferiam mais as mães do que os pais como fontes de informação. Vilar e colegas (2009) realizaram um trabalho sobre a ES dos jovens portugueses e verificaram, tal como nós, que os professores são menos relevantes enquanto fontes de informação, destacando-se apenas no que se refere aos temas SIDA e

contraceção, o que reflete o modelo de ES predominante nas escolas que, segundo os autores, é o modelo preventivo.

Tal como Vilar e colegas (2009), também Bleakley e colegas (2009) concluíram que os jovens recorrem a múltiplas fontes de informação sobre sexualidade e que algumas podem ser mais influentes do que outras e enfatizar diferentes aspetos da sexualidade. Os pais, principalmente as mães, procuram inculcar valores morais. Com os amigos, os adolescentes podem aprender normas sexuais. Para estes autores, as mensagens dos pais, avós e líderes religiosos parecem estar associadas a um adiamento do início das relações sexuais. Aprender sexualidade com os amigos, primos e *media* parece estar associado a um aumento da probabilidade de ter relações sexuais. Também Dias e colegas (2007) verificaram, por meio de um estudo realizado com 72 adolescentes portugueses do 10.º ano que, os discursos dos jovens revelavam diferentes opiniões quanto à influência da família e dos pares nos comportamentos sexuais. Alguns jovens do seu estudo referiram que quer a família quer os pares são importantes, pois cada um exerce uma função diferente.

Borges e colegas (2006), que entrevistaram jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, no Brasil, acerca das fontes de informação sobre sexualidade a que costumavam recorrer, verificaram, tal como nós, que era com os amigos com quem os adolescentes conversavam com maior frequência sobre sexualidade (57.2% dos rapazes e 45.3% das raparigas recorriam aos amigos). No entanto, estes autores concluíram que, de acordo com a complexidade do assunto abordado, os pares iam perdendo a prioridade entre os adolescentes no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas, ao mesmo tempo que aumentava o número de jovens que dizia recorrer aos profissionais de saúde e aos professores.

Também Dias e colegas (2007) concluíram que os jovens comunicam com os amigos sobre sexualidade mas têm consciência de que nem sempre os amigos possuem informações corretas, não têm muitos conhecimentos e os seus conselhos nem sempre são positivos. Tais observações estão de acordo com os dados que obtivemos quer por meio do questionário de diagnóstico, quer por meio do questionário de avaliação, no que diz respeito ao papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que a maioria dos alunos concordava com a afirmação “Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim”.

Relativamente ao papel dos *media* como fonte de informação sobre sexualidade será de notar que, como referem Attwood e Smith (2011), a ES e a literacia dos *media* têm sido cada vez mais encaradas como fatores fundamentais no desenvolvimento do conhecimento

sexual dos jovens e no modo como amadurecem as suas identidades sexuais. Para Bale (2011), apesar de os *media* serem citados como influenciando significativamente o comportamento sexual dos jovens, não há estudos suficientes para concluir da sua ação positiva ou negativa. A este respeito, Attwood e Smith (2011) citam estudos de Bragg e Buckingham (2004) que mostram que os jovens se relacionam ativamente e criticamente com os *media* e com as ideias sobre sexualidade.

De acordo com Brown e colegas (2005), os *media* desempenham um importante papel no que se refere à sexualidade das raparigas que entram cedo na puberdade. Estas mostram-se mais interessadas, do que as raparigas que entram na puberdade mais tarde, nos conteúdos sexuais dos filmes, televisão, revistas e em ouvir música com conteúdos sexuais. Assim, para estas autoras, os *media* funcionam como um “super par”, em especial para estas raparigas, que podem não querer ou ser incapazes de procurar junto dos pares rapazes da sua idade, informação sobre sexualidade, uma vez que estas entram na puberdade mais tarde e, portanto, não estão tão interessadas neste assunto.

No entanto, estas autoras também verificaram que as raparigas que entravam mais cedo na puberdade e que participavam em atividades de ES na escola pareciam menos interessadas e menos dependentes dos conteúdos sexuais disponibilizados pelos *media*. Do mesmo modo, as raparigas que conversavam com os pais, ou outros adultos, sobre as mudanças do corpo pareciam considerar os *media* como uma fonte de informação menos atrativa. Estas autoras concluíram que a ligação à escola e o controlo parental dos conteúdos visualizados nos *media*, podem reduzir a atração das raparigas por este meio de informação. Pelo contrário, baixa autoestima e competências sociais inadequadas parecem aumentar o seu interesse nos conteúdos sexuais disponibilizados pelos *media*.

Uma vez que os rapazes apresentam maior dificuldade em conversar com adultos sobre sexualidade, as autoras consideram que os *media* podem ainda ter mais poder junto deste grupo. De facto, os resultados que obtivemos vão nesse sentido. Os rapazes referiram, mais do que as raparigas, recorrer à televisão como fonte de informação. Também Hawk e colegas (2006) fizeram esta observação num estudo realizado na Holanda. Os rapazes do seu estudo, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, preferiam mais do que as raparigas a televisão e a internet como fonte de informação. Já as raparigas preferiam os *media* impressos como revistas e livros. Os nossos dados mostram que isso é verdade para os alunos da nossa amostra no que se refere aos livros, embora as diferenças encontradas entre os sexos não sejam estatisticamente significativas.

Assim, será de todo o interesse conhecer as fontes de informação a que os jovens recorrem, uma vez que, de acordo com Ramiro e colegas (2011), o facto de atualmente ser muito fácil obter informação não garante que a sua escolha seja a correta e que, como tal, as opções dos jovens sejam as mais adequadas.

Como seria de esperar, os alunos que ainda não tinham participado em atividades de ES quando responderam ao questionário de diagnóstico foram os que menos responderam recorrer aos professores como fonte de informação.

### **5.2.5. Competências psicossociais**

Uma vez que o domínio das competências é um dos três domínios de intervenção da ES em meio escolar apresentados no documento “Educação sexual em meio escolar – Linhas orientadoras” (2000) e a UNESCO (2009) considera, tal como muitos autores (por exemplo, Bikmaz e Güler, 2007; Kirby e colegas, 2006a; Poobalan e colegas, 2009 e Robinson, 2012) que os projetos de ES além de abordarem os aspetos biológicos da sexualidade também devem procurar desenvolver competências psicossociais que permitam aos alunos tomar decisões adequadas que contribuam para a adoção de estilos de vida saudável, decidimos avaliar os discentes da amostra no que se refere à autoestima, assertividade e resiliência, solicitando o seu grau de concordância com oito afirmações relativas a cada uma destas competências.

Verificamos que a maioria dos alunos concordou com todas as afirmações apresentadas, o que nos leva a crer estarmos perante uma amostra de alunos com um certo grau de autoestima, alguma resiliência e assertividade.

Relativamente à autoestima verificamos que as raparigas concordavam mais do que os rapazes com a frase “Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente”.

Também encontramos algumas relações entre as afirmações sobre a autoestima e o ciclo a que os alunos pertenciam. Verificamos que os alunos do 2.º CEB concordaram mais do que os do 3.º CEB com os itens “Penso ter capacidades para ser bem-sucedido na vida”, “Sinto-me bem com o corpo que tenho” e “Sinto que tenho valor e confiança no que faço”

Relativamente à assertividade verificamos que as raparigas concordaram mais do que os rapazes com a afirmação “Habitualmente defendo os meus direitos”. Por ciclo verificamos que os alunos do 2.º CEB concordaram mais do que os do 3.º CEB com a frase “Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder”.

Quanto à resiliência verificamos que as raparigas concordaram mais do que os rapazes com o item “Perante as dificuldades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objetivos”. Relativamente ao ciclo a que os alunos pertenciam, verificamos que os do 2.º CEB concordaram mais do que os do 3.º CEB com as afirmações “Mesmo em situações de *stress*, mantenho a tranquilidade” e “Quando uma situação não é possível de ser mudada, aceito esse facto com calma”.

Assim, apesar de não se verificarem muitas diferenças nas respostas de rapazes e de raparigas ou nas respostas dos diferentes ciclos de ensino, parece que as raparigas e os alunos mais jovens tendem a apresentar maior autoestima e a ser mais assertivos e resilientes.

Estes resultados parecem estar de acordo com as observações de Ramos e colegas (2008), que realizaram um trabalho com estudantes do ensino secundário da zona de Matosinhos, no distrito do Porto. Estes autores concluíram que eram os rapazes quem menos percecionava competências pessoais de controlo e planeamento das relações sexuais. Pelo contrário, as raparigas demonstravam uma atitude mais ativa no que se referia ao planeamento e prevenção. Assim, parece-nos que tal pode acontecer, em parte, pelo facto das raparigas apresentarem maior autoestima e assertividade do que os rapazes.





# **Capítulo 6**

## **Conclusões**



## 6.1. Respostas à questão e sub-questões de investigação

Terminada esta investigação, recordamos que tinha como principais objetivos identificar as dificuldades e/ou resistências sentidas pelos professores do ensino básico na implementação de projetos de ES; identificar as necessidades dos alunos do ensino básico no que se refere à sua educação para a sexualidade e modificar concepções de professores e de alunos acerca da ES e da sexualidade por meio da investigação-ação.

A escolha da metodologia de investigação-ação deveu-se ao facto de considerarmos, tal como Máximo-Esteves (2008), que é mais adequada do que a investigação tradicional quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas, tal como pretendíamos. Assim, depois de escolhida a metodologia, a investigação desenrolou-se nas seguintes fases: diagnóstico, intervenção e avaliação. De acordo com Esteves (1997) deve-se proceder a uma reformulação do plano de intervenção, sempre que se justificar. Neste capítulo apresentamos algumas propostas de reformulação da intervenção efetuada.

Na fase de diagnóstico trabalhamos com uma amostra de 135 professores, dos quais 88 lecionavam no agrupamento onde se desenvolveu este projeto, e 397 alunos do agrupamento em causa.

A fase de intervenção envolveu 19 professores, dos quais 7 foram selecionados para participar no primeiro *focus group* que decorreu no início desta fase e no segundo *focus group* na fase de avaliação.

Relativamente aos alunos houve 121 envolvidos na fase de intervenção e 112 na fase de avaliação.

O desenvolvimento deste projeto desenrolou-se à volta de uma questão central de investigação: *Como está a ser trabalhada a educação sexual nas escolas do concelho do Porto?*

A partir desta questão de investigação definiram-se as seguintes sub-questões de investigação: *Que dificuldades e/ou resistências enfrentam os professores que procuram implementar projetos de ES nas suas escolas, tal como definidos pela Lei n.º 60/2009 e pela Portaria n.º 196-A/2010?; Quais as necessidades manifestadas pelos alunos portugueses relativamente à sua educação para a sexualidade? e Será que um plano de desenvolvimento de competências modifica as concepções dos professores e dos alunos sobre sexualidade e educação sexual?*

Os resultados obtidos nas diferentes fases de investigação e a sua discussão permitem-nos, agora, procurar responder às nossas sub-questões de investigação, no sentido de concluir como está a ser trabalhada a ES nas escolas do concelho do Porto.

Relativamente à primeira sub-questão de investigação - *Que dificuldades e/ou resistências enfrentam os professores que procuram implementar projetos de ES nas suas escolas, tal como definidos pela Lei n.º 60/2009 e pela Portaria n.º 196-A/2010?* - verificamos que os docentes enfrentam e reconhecem diversos obstáculos à implementação da ES em meio escolar.

Uma das maiores dificuldades referidas pelos docentes foi a falta de formação na área da Educação Sexual, o que contribui para não realizarem e/ou não pretenderem realizar atividades de ES com os alunos. Esta é uma dificuldade mais sentida pelos professores de 3.º CEB, visto serem aqueles que menos ações de formação na área da ES frequentaram e, decorrente disso, menos atividades de ES realizaram com os seus alunos e menos pretendem vir a realizá-las. Além da falta de formação os docentes também apontaram os pais e encarregados de educação dos alunos como uma barreira à implementação da ES em meio escolar. Outros obstáculos referidos foram a falta de disponibilidade no horário dos professores para trabalharem em ES, a falta de motivação de alguns docentes em relação a esta temática, o próprio Ministério da Educação e a legislação produzida, o desconforto dos professores na abordagem do tema, a falta de planificação de projetos e atividades, não se adequar os conteúdos da ES às diferentes disciplinas, a falta de técnicos especializados para apoiar as escolas, a dificuldade em realizar trabalho interdisciplinar e em organizar uma equipa responsável dentro da Escola, a carga horária dos alunos, a falta de consenso sobre os professores responsáveis pela ES em meio escolar, a falta de definição clara e objetiva dos temas a abordar nos diferentes níveis de ensino, o facto de se deixar tudo a cargo da escola, o meio social onde se insere a escola, a imaturidade dos alunos, a falta de sensibilidade da comunidade escolar para o tema da ES, os alunos não verem coerência nem continuidade no trabalho desenvolvido, os constrangimentos sociais e socioeconómicos.

Quanto aos receios em abordar ES com os alunos, os professores identificaram as possíveis reações adversas dos pais e encarregados de educação como um dos seus maiores receios. No entanto, as reações adversas dos alunos e a possibilidade de estes colocarem questões a que não saibam responder também se constituem como receios para abordar ES para alguns professores.

Ao contrário do preconizado na Lei n.º 60/2009, onde se refere que o diretor de turma, bem como todos os demais professores da turma envolvidos na educação sexual, devem elaborar, no início do ano letivo, o projeto de educação sexual da turma e que cada turma tem um professor responsável pela educação para a saúde e educação sexual, os professores da nossa amostra preferem entregar essa tarefa a elementos exteriores à escola (como médicos ou enfermeiros) ou a elementos não docentes, como é o caso do psicólogo escolar. A exceção vai para o docente de Ciências Naturais. Os elementos que recebem menor concordância são o professor de qualquer área e o Conselho de Turma.

Já no que se refere às parcerias, os professores da nossa amostra aproximam-se do que a Lei n.º 60/2009 e a Portaria n.º 196-A/2010 recomendam, considerando os encarregados de educação e os centros de saúde como parceiros da ES em meio escolar.

Contudo, a maioria dos docentes manifesta uma atitude positiva perante a ES. Consideram que esta se deve iniciar no pré-escolar ou no 1.º CEB, sendo que as professoras manifestam uma atitude mais favorável perante a ES, quando comparadas com os professores, visto que consideram que esta se deve iniciar mais cedo. A maioria dos professores concorda ou concorda totalmente que a ES é um direito fundamental das crianças e jovens, contribui para a prevenção de comportamentos de risco, previne comportamentos violentos nas relações de género, deve contribuir para a integração da diversidade e é mais do que falar de sexo, apresentando, assim, uma visão holística da ES. Tal como concluem muitos estudos referidos neste trabalho, também os professores da nossa amostra consideram que a ES não antecipa a idade da primeira relação sexual. Dos 135 docentes que responderam ao questionário de diagnóstico, 111 (82,2%) concordam ou concordam totalmente que a ES deve ser de implementação obrigatória, o que está de acordo com a Lei n.º 60/2009 e com a Portaria n.º 196-A/2010, revelando assim, uma atitude favorável face à atual legislação portuguesa.

Sobre a segunda sub-questão de investigação - *Quais as necessidades manifestadas pelos alunos portugueses relativamente à sua educação para a sexualidade?* – verificamos que apenas cerca de um quarto dos alunos da nossa amostra referiu ter participado em atividades de ES e na sua maioria frequentavam o 3.º CEB, tendo considerado essas atividades interessantes ou muito interessantes e esclarecedoras.

Relativamente ao conceito de sexualidade verificamos que cerca de metade dos alunos apresentou apenas a dimensão biológica do conceito de sexualidade, relacionada com a reprodução, as relações sexuais e as infeções sexualmente transmissíveis. A análise efetuada permitiu concluir que foram os rapazes e os alunos do 2.º CEB, mais do que as

raparigas e os alunos do 3.º CEB, que apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade.

Podemos assim concluir pela necessidade de discutir com os alunos o conceito de sexualidade, para que possam compreender a sua abrangência, não o relacionando apenas com a sua dimensão biológica.

Concluímos, também, que a maioria dos alunos apresenta uma atitude favorável perante o papel da ES no desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que, na sua maioria, concorda ou concorda totalmente com as afirmações “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir”, “Há orientações diferentes que devemos respeitar”, “Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim”, “A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida”, “A masturbação é uma prática normal”, “A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade”, “A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis”, “A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres”, “A Educação Sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” e “A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas”. Verificamos, também, que a maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente com a afirmação “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual”. Contudo, encontramos algumas diferenças nas respostas dadas por rapazes e raparigas. Assim, as raparigas concordam mais do que os rapazes com a frase “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar” e concordam menos do que os rapazes com as frases “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual” e “A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal”.

Para cerca de 40% dos alunos a ES deve iniciar-se no 2.º CEB e para 35,5% no 3.º CEB. Apesar de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas na distribuição das respostas por sexo, concluímos que os rapazes, mais do que as raparigas, tendem a considerar que a ES se deve iniciar mais cedo: para eles deve iniciar-se no 2.º CEB e para elas no 3.º CEB. Há também mais rapazes do que raparigas a responder que a ES se deve iniciar no pré-escolar, no 1.º CEB e no 2.º CEB. Há mais raparigas do que rapazes a responder que a ES se deve iniciar no 3.º CEB e no ensino secundário.

Também nos parece que os alunos confiam na escola para desenvolver atividades no âmbito da ES, já que a maioria concorda ou concorda totalmente com as afirmações “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança”, “Os professores sabem responder às minhas dúvidas sobre sexualidade”, “Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola”, “As atividades

de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores”, “Gostava que existisse um gabinete na escola onde me pudesse dirigir para colocar questões sobre sexualidade”. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os alunos do 2.º CEB e as raparigas têm tendência a confiar mais na escola e nos professores do que os alunos de 3.º CEB e os rapazes. Contudo, são os rapazes que mais referem que gostavam de participar em mais atividades de ES na escola.

Sobre a eventual criação de um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIA), tal como está preconizado na Lei em vigor sobre ES em meio escolar, a maioria dos alunos considerou que este deve funcionar todos os dias da semana, de manhã e de tarde. Os alunos preferem que o atendimento neste gabinete seja efetuado por um psicólogo escolar, um médico ou um professor da área das Ciências Naturais. Também podemos concluir que as raparigas manifestam, mais do que os rapazes, preferir que o atendimento seja feito por um psicólogo escolar ou um médico, em detrimento dos professores. Os alunos mais velhos são os que mais preferem que o atendimento no GIA seja realizado por um psicólogo escolar, médico ou enfermeiro. Os alunos do 2.º CEB preferem, mais do que os do 3.º CEB, que o atendimento seja feito por um professor da área das Ciências Naturais. Este resultado vem reforçar a nossa anterior observação de que os alunos mais jovens parecem confiar mais na escola e nos professores. Assim, parece-nos ser relevante para os alunos a criação do Gabinete de Informação e Apoio aos alunos nas escolas e que o atendimento possa ser rotativo entre os diferentes elementos da sua preferência, o que poderá mesmo facilitar a sua implementação, uma vez que será difícil manter sempre os mesmos profissionais a fazer esse atendimento, devido às diversas atividades que têm de realizar.

Relativamente aos elementos responsáveis pela ES, concluímos que a maioria dos alunos prefere elementos exteriores à escola, como técnicos de saúde, ou elementos não docentes, como o psicólogo escolar. Segue-se a preferência pela mãe. O elemento do corpo docente que reúne maior concordância dos alunos é o professor de Ciências Naturais. Verificamos, também, que as raparigas têm tendência a concordar mais do que os rapazes que o psicólogo escolar e a mãe sejam os responsáveis pela sua ES. Por ciclo verificamos que os alunos do 2.º CEB têm maior tendência a preferir o professor de Ciências Naturais ou a mãe como os responsáveis pela sua ES e os alunos do 3.º CEB têm maior tendência a preferir os amigos.

Acerca dos conhecimentos dos alunos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene, concluímos que

confundem os conceitos de reprodução e fecundação, quase metade pensa que a pílula é um método contraceptivo que também previne as infecções de transmissão sexual e que é pouco saudável para uma mulher tomar banho ou nadar durante a menstruação. Verificamos, ainda, que quase metade dos alunos inquiridos pensa que uma mulher não engravida durante a menstruação. A nossa análise permitiu-nos concluir que os alunos mais velhos e as raparigas têm maiores conhecimentos sobre reprodução, doenças e infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene, do que os alunos mais novos e os rapazes.

Verificamos que “adolescência”, “noção de sexualidade”, “relações sexuais” e “diversidade, tolerância, orientação sexual e respeito” são os quatro temas sobre os quais os alunos gostariam de saber mais. Encontramos diferenças nas respostas de rapazes e raparigas. Assim, verificou-se, que os temas “noção de família e planeamento familiar”, “maus tratos, assédio e abuso sexual”, “adolescência”, “gravidez” e “doenças e infecções sexualmente transmissíveis” recolhem uma maior percentagem de respostas concordo e concordo totalmente entre as raparigas. Já entre os rapazes, os temas com que concordam ou concordam totalmente que gostariam de saber mais são “relações sexuais”, “masturbação”, “desejo sexual” e “resposta sexual e prazer”. Por ciclo verificamos que os alunos do 2.º CEB são aqueles que mais concordam ou concordam totalmente que gostariam de saber mais sobre “diversidade, tolerância, orientação sexual e respeito” e “gravidez”. Já os alunos do 3.º CEB concordam ou concordam totalmente que gostariam de saber mais sobre “compromissos”, “maus tratos, assédio e abuso sexual”, “relações entre pares (amigos e colegas)”, “tomada de decisões e suas consequências”, “onde e como procurar ajuda em caso de ter dúvidas sobre sexualidade”, “fontes de informação sobre sexualidade”, “(Des)Igualdade entre homens e mulheres”, “sistema reprodutor e reprodução”, “puberdade”, “adolescência”, “noção de corpo e imagem corporal”, “noção de sexualidade”, “relações sexuais”, “masturbação”, “desejo sexual”, “resposta sexual e prazer” e “doenças e infecções sexualmente transmissíveis”.

As fontes de informação sobre sexualidade a que os alunos costumam recorrer são, essencialmente, os amigos, a mãe e a internet. Encontramos algumas diferenças nas respostas de acordo com o sexo e o ciclo dos alunos. Assim, as raparigas respondem recorrer ao pai menos frequentemente do que os rapazes e os rapazes recorrem menos frequentemente à mãe do que as raparigas. São também as raparigas que respondem recorrer menos frequentemente à televisão e à internet. Os alunos do 2.º CEB são os que



respondem menos recorrer aos amigos, televisão, internet e revistas, como fontes de informação sobre sexualidade.

No que se refere ao desenvolvimento de competências psicossociais parece-nos que as raparigas e os alunos mais jovens apresentam maior autoestima e são mais assertivos e resilientes, apesar de estarmos perante uma amostra de alunos que, de acordo com as respostas ao questionário de diagnóstico, manifesta um certo grau de desenvolvimento destas competências.

Relativamente à terceira sub-questão de investigação - *Será que um plano de desenvolvimento de competências modifica as conceções dos professores e dos alunos sobre sexualidade e educação sexual?* - verificamos que o plano de intervenção que delineamos, a partir do diagnóstico efetuado, modificou algumas conceções, quer de alunos, quer de professores.

Assim, relativamente aos professores, concluímos que depois de frequentarem a oficina de formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” se sentiam mais à vontade, mais confiantes, mais seguros, com mais conhecimentos e mais estratégias para implementar projetos no âmbito da ES. Além disso, os professores que também desenvolveram atividades de ES com os alunos, em colaboração com a investigadora e depois de terem participado na oficina de formação, consideraram-se mais bem preparados para desenvolver atividades de ES com os alunos.

No final da intervenção, os professores foram unânimes ao considerar que a ES será mais eficaz por via da escola, ao contrário do que pensavam antes da intervenção. Assim, os docentes passaram a considerar que em contexto de sala de aula e em grupo, os alunos são capazes de se abrir mais do que em casa, relativamente a este assunto, manifestando uma atitude mais positiva em relação à ES em meio escolar, atribuindo-lhe maior importância do que antes da intervenção.

Apesar de no questionário de diagnóstico e no primeiro *focus group* os professores se terem manifestado contra a ideia de o diretor de turma ser responsável pela ES em meio escolar, na fase de avaliação da intervenção esta figura já reuniu maior consenso, tendo surgido também o conselho de turma como elemento responsável pela ES. Parece-nos que esta observação reforça a conclusão de que a intervenção junto dos professores contribuiu para uma atitude mais positiva destes profissionais face à ES em meio escolar e à importância da sua ação.

O grupo de professores que participou no *focus group* de avaliação da intervenção, também foi capaz de reconhecer que os colegas que não frequentaram a oficina de

formação “A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção” continuavam a ter receio em abordar a ES com os seus alunos e consideravam, tal como a maioria dos professores do grupo considerava antes da formação, que o diretor de turma não deve ser o responsável pela ES em meio escolar.

Concluímos, também, que os receios dos docentes acerca da possibilidade de ocorrerem reações adversas dos pais e encarregados de educação dos alunos abrangidos pela intervenção não se concretizaram, bem como os receios de reações adversas por parte dos alunos. Os professores até se mostraram surpreendidos com o comportamento correto que estes manifestaram durante o desenvolvimento das atividades.

Assim, parece-nos que a intervenção efetuada contribuiu para os professores se sentirem mais confiantes e com mais conhecimentos para desenvolverem atividades de ES com os seus alunos, atribuindo maior importância ao seu papel de educadores nesta área. Os obstáculos e receios sentidos pelos docentes antes da fase de intervenção, nomeadamente, no que se referia a reações adversas de encarregados de educação e de alunos, dissiparam-se com o decorrer da intervenção.

Relativamente aos alunos verificamos que a quase totalidade daqueles que participaram nas atividades de ES durante a fase de intervenção as consideraram interessantes ou muito interessantes e esclarecedoras.

Também pudemos concluir que os alunos adquiriram um conceito de sexualidade mais abrangente, uma vez que, depois de participarem nas atividades definidas para a fase de intervenção, aumentou a percentagem daqueles que se referiam às dimensões biológica, psicológica e social da sexualidade. Continuamos a verificar que foram os rapazes que com mais frequência apenas referiram a dimensão biológica da sexualidade e as raparigas as que mais mencionaram duas ou três dimensões do conceito de sexualidade.

Também nos parece que depois da intervenção os alunos demonstraram uma atitude ainda mais favorável sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, pois aumentou o grau de concordância com as frases “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir”, “Há orientações diferentes que devemos respeitar”, “Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim”, “A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida”, “A masturbação é uma prática normal”, “A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade”, “A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis”, “A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres”, “A Educação Sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” e “A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações

entre as pessoas”. Além disso, verificamos que as raparigas passaram a concordar mais do que os rapazes com todas as afirmações apresentadas exceto com a frase “A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas” com a qual os rapazes concordam mais do que as raparigas. No entanto, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas. Relativamente à frase “A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual” verificou-se que as raparigas continuaram a apresentar maior tendência para concordar menos com esta frase do que os rapazes, embora as diferenças encontradas não se tenham revelado estatisticamente significativas. Assim, parece-nos que a intervenção realizada contribuiu para aproximar as opiniões de rapazes e raparigas no que se refere ao papel da ES no desenvolvimento de crianças e jovens, diminuindo, assim, as diferenças de género antes encontradas.

As únicas diferenças com relevância estatística por sexo foram encontradas nas frases “Falar sobre sexualidade ajuda a decidir” e “Há orientações sexuais diferentes que devemos respeitar”, com as quais as raparigas concordam mais do que os rapazes.

Concluímos, também, que depois da intervenção, aumentaram os conhecimentos dos alunos sobre reprodução, doenças e infeções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, gravidez e higiene. Os conceitos de reprodução e fecundação ficaram mais esclarecidos, bem como as condições em que uma mulher pode engravidar. Os alunos mais velhos e as raparigas foram aqueles que mais conhecimentos demonstraram, exceto no 6.º ano em que foram os rapazes que mais corretamente classificaram as frases sobre estes assuntos.

Também nos parece que depois da intervenção os alunos passaram a confiar mais no papel da escola relativamente à ES, sendo que aumentou o grau de concordância com as frases “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança”, “Os professores sabem responder às minhas dúvidas sobre sexualidade”, “É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas”, “Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola”, “As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores”, comparativamente às respostas ao questionário de diagnóstico. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas respostas de rapazes e raparigas, ao contrário do que se verificou aquando da análise das respostas ao questionário de diagnóstico. Parece-nos, mais uma vez, que a intervenção realizada contribuiu para aproximar as opiniões de rapazes e raparigas sobre o papel da escola na ES. Relativamente às respostas por ciclo, verificamos que os alunos mais novos têm mais confiança na escola, no que se refere à sua educação

sexual, uma vez que concordam mais do que os alunos mais velhos com as afirmações “Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança” e “Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade”.

Assim, parece-nos que a intervenção efetuada junto dos alunos contribuiu para o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, bem como para aumentar a confiança dos alunos na escola acerca do papel que esta desempenha no que se refere à ES. A intervenção também permitiu que se atenuassem algumas diferenças de género e aumentassem os conhecimentos dos alunos sobre sexualidade.

Relativamente à questão central de investigação - *Como está a ser trabalhada a educação sexual nas escolas do concelho do Porto?* – parece-nos podermos afirmar que, apesar da mais recente legislação que veio reforçar a sua obrigatoriedade desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário, a falta de formação dos professores está a limitar a sua aplicabilidade, ideia que é reforçada pela percentagem de alunos que refere já ter participado em atividades de ES (25% da nossa amostra). Além disso, e embora a maioria dos professores considere que a ES em meio escolar se deve iniciar no pré-escolar ou 1.º CEB, acabamos por verificar que são os alunos do 3.º CEB que mais referem ter participado em atividades de ES, o que vem contrariar as recomendações de vários autores (por exemplo, Buston e Wight, 2002) que consideram que a ES deve ser introduzida antes de os alunos manifestarem comportamentos sexuais. Também nos parece que a ES em meio escolar fica muitas vezes entregue a elementos exteriores à escola, uma vez que os professores manifestam algum embaraço em lidar com o tema e têm receio das possíveis reações adversas de pais, encarregados de educação e alunos, situação que parece decorrer da falta de formação dos docentes.

Depois da intervenção realizada junto de professores e alunos, e tendo em consideração os resultados obtidos, parece-nos haver alguns aspetos que poderiam ser melhorados. Assim, no que diz respeito à Oficina de Formação que os professores frequentaram e tendo em conta algumas críticas que os docentes intervenientes nos *focus groups* apresentaram, parece-nos que seria mais benéfico que a Oficina de Formação se estendesse no tempo de modo a permitir que as sessões com os professores fossem intercaladas com sessões com os alunos por parte dos mesmos. Pensamos que deste modo, os professores se sentiriam mais acompanhados e teriam oportunidade de discutir mais

com os colegas as dúvidas que fossem surgindo. Respondia-se assim, às críticas feitas de que a Oficina de Formação foi muito compacta e com pouca parte prática.

A atividade sobre métodos contraceptivos que foi desenvolvida com os alunos de 7.º, 8.º e 9.º ano poderia ser melhorada caso se levassem para a aula os métodos contraceptivos apresentados, de modo a que os alunos pudessem ver e tocar nos materiais. Se o preservativo masculino é de fácil acesso, os outros métodos são mais difíceis de encontrar e pensamos que os alunos iriam beneficiar se os pudessem ver e tocar, uma vez que as imagens apresentadas nos *powerpoints* podem ser mal interpretadas.

## 6.2. Considerações finais

Este estudo permitiu-nos, no que se refere aos professores, identificar as dificuldades sentidas pelas escolas no cumprimento da legislação relativa à ES, bem como as dificuldades e/ou resistências sentidas pelos docentes do ensino básico na implementação de projetos de ES. Relativamente aos alunos, identificamos as suas necessidades de educação para uma sexualidade saudável, no sentido de adaptar a ação educativa ao desenvolvimento das suas competências.

Foi nosso propósito que no final desta intervenção junto de alunos e professores, pudséssemos contribuir para a evolução das suas conceções acerca de ES e de sexualidade humana, bem como para o desenvolvimento das suas competências de ação, relacionamento, comunicação e tomada de decisão em sexualidade.

Pensamos que a mais relevante implicação deste estudo foi contribuir para que os professores se sentissem mais confiantes e com mais conhecimentos para desenvolverem atividades de ES com os seus alunos, atribuindo maior importância ao seu papel de educadores nesta área. No que respeita aos alunos do ensino básico julgamos que este estudo permitiu que desenvolvessem atitudes favoráveis sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens e que aumentassem a sua confiança na escola acerca do papel que esta desempenha no que se refere à ES.

No entanto, e de acordo com Poobalan e colegas (2009), apesar de as intervenções em ES contribuírem para melhores conhecimentos sobre sexualidade e atitudes mais favoráveis perante a ES, modificar comportamentos sexuais de risco é mais difícil. Assim, embora tenhamos concluído que os alunos participantes neste projeto de investigação-ação aumentaram os seus conhecimentos sobre sexualidade e desenvolveram atitudes mais

favoráveis no que se refere à ES e ao papel da escola na sua implementação não podemos afirmar com certeza que a nossa intervenção contribuiu para diminuir os comportamentos de risco dos alunos envolvidos.

Não esqueçamos também que a ES é apenas uma fonte de informação e de influência na vida dos jovens. De acordo com Braeken e Cardinal (2008) outros fatores como a pobreza, o emprego, o acesso aos cuidados de saúde, a educação e a justiça social, têm também um grande impacto nas vidas dos jovens e nas suas escolhas. O racismo, o sexismo e as vulnerabilidades individuais podem igualmente contribuir, segundo as autoras, para a maior ou menor saúde sexual e reprodutiva dos jovens.

Contudo, o trabalho realizado permite-nos concordar com Braeken e Cardinal (2008), segundo as quais uma educação sexual abrangente fornece aos jovens as ferramentas de que necessitam para se sentirem mais confiantes na tomada de decisões informadas sobre a sua sexualidade, bem como para desenvolverem relacionamentos mais saudáveis e satisfatórios, permitindo que desenvolvam os seus próprios valores e atitudes e reconheçam os seus direitos como seres sexuais.

Yu (2010) considera, tal como fomos descobrindo ao longo da implementação deste projeto, que é um desafio desenvolver programas de ES eficazes, quer devido à complexidade do comportamento sexual dos adolescentes, quer devido a dificuldades relacionadas com a sua avaliação. Para esta autora, a escola por si só não consegue contribuir para modificar o comportamento sexual dos adolescentes, uma vez que também a família, os amigos e a religião desempenham um papel importante neste processo. Assim, a eficácia dos projetos de ES depende da cooperação entre as escolas, os jovens, as suas famílias e a comunidade, o que está de acordo com as opiniões emitidas pelos professores da nossa amostra.

É de referir também que a recente revisão da estrutura curricular do Ensino Básico e Secundário poderá por em causa a aplicabilidade da Lei n.º 60/2009 e da Portaria n.º 196-A/2010, uma vez que pôs fim às áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto e de Formação Cívica, reconhecidas pelos professores como facilitadores da implementação da ES em meio escolar. Assim, o espaço para desenvolver projetos de ES com os alunos fica limitado e, como tal, a motivação e o tempo dos professores para realizarem atividades neste âmbito poderá diminuir.

Consideramos que apesar do trabalho realizado apresentar algumas limitações, decorrentes da metodologia utilizada, também apresenta pontos fortes. Assim, como limitações podemos referir que, sendo este um projeto de investigação-ação, não é possível

generalizar as conclusões formuladas. Este projeto foi delineado para uma determinada população, com o objetivo de melhorar práticas e modificar concepções sobre sexualidade e educação sexual em meio escolar, de acordo com o diagnóstico efetuado junto dessa mesma população. Um projeto neste âmbito, realizado noutra agrupamento de escolas, poderia conduzir a diferentes intervenções e conclusões, dependendo da análise de diagnóstico.

No entanto, consideramos que este trabalho apresenta como principal ponto forte o facto de ter contribuído para os professores do agrupamento onde se realizou a intervenção se sentirem mais confiantes e com mais conhecimentos para desenvolverem atividades de ES com os seus alunos, atribuindo maior importância ao seu papel de educadores nesta área. Para os alunos do referido agrupamento contribuiu para terem desenvolvido atitudes mais favoráveis sobre o papel da ES no desenvolvimento das crianças e jovens, para aumentarem a sua confiança na escola acerca do papel que esta desempenha no que se refere à ES, para que se atenuassem algumas diferenças de género e aumentassem os conhecimentos dos alunos sobre sexualidade.





## **Referências bibliográficas**



- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (4): 431-447.
- Albarello, L. (2005). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos, em Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allen, L. (2001). Closing sex education's knowledge/practice gap: the reconceptualisation of young people's sexual knowledge, *Sex Education*, 1 (2): 109–122.
- Allen, L. (2004). Beyond the birds and the bees: constituting a discourse of erotics in sexuality education, *Gender and Education*, 16 (2), 151–167.
- Allen, L. (2005). 'Say everything': exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex Education*, 5 (4): 384-404.
- Allen, L. (2007). Denying the sexual subject: schools' regulation of student sexuality. *British Educational Research Journal*, 33 (2): 221-234.
- Allen, L. (2008). "They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway": Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content. *Sexualities*, 11(5): 573–594.
- Allen, L. (2009). "It's not who they are it's what they are like': re-conceptualising sexuality education's 'best educator' debate', *Sex Education*, 9 (1): 33 – 49.
- Anastácio, Z. (2007). Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Alves, A. & Carvalho, G. (2011). Sex Education at school: support office requirements in students' point of view and their conceptions. Oral presentation in ESERA Conference 2011, Lyon, Centre de Congrès, France, from 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> September 2011.
- Andrade, H., Mello, M., Sousa, M., Makuch, M., Bertoni, N., e Faúndes, A. (2009). Mudanças no comportamento sexual de adolescentes de escolas públicas no Brasil após um programa de educação sexual. *Cadernos de Saúde Pública*, 25 (5): 1168-1176.
- Ashford, C. (2011). Sexualities and the law. *Sexualities*, 14 (3): 265–272.
- Attwood, F. and Smith, C. (2011). Investigating young people's sexual cultures: an introduction. *Sex Education*, 11 (3): 235-242.
- Bale, C. (2011). Raunch or romance? Framing and interpreting the relationship between sexualized culture and young people's sexual health, *Sex Education*, 11 (3): 303-313.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*, Lisboa. Edições 70.
- Bartz, T. (2007). Sex education in multicultural Norway, *Sex Education*, 7 (1): 17-33.
- Bay-Cheng, L. Y. (2003). 'The Trouble of Teen Sex: the construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education', *Sex Education*, 3 (1): 61-74.
- Bearinger, L., Sieving, R., Ferguson, J. and Sharma, V. (2007). Global perspectives on the sexual and reproductive health of adolescents: patterns, prevention, and potential. *Lancet*, 369: 1220–1231.
- Benavente, A., Costa, A., e Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.º 29, Fevereiro: 55-80.
- Bennett, S. and Assefi, N. (2005). School-based teenage pregnancy prevention programs: a systematic review of randomized controlled trials. *Journal of Adolescent Health*, 36: 72–81.
- Berger, D., Bernard, S., Khzami, S., Selmaoui, S., and Carvalho, G. (2008). Sex education: teachers' and future teachers' conceptions and social representations; what relevance for teachers' training? XIII IOSTE Symposium, The Use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development, 1-7.
- Bıkmaz, F. and Güler, D. S. (2007). An evaluation of health and sexuality education in Turkish elementary school curricula, *Sex Education*, 7 (3): 277-292.
- Bleakley, A., Hennessy, M., Fishbein, M., Coles, H., and Jordan, A. (2009). "How Sources of Sexual Information Relate to Adolescents' Beliefs about Sex." *American Journal of Health Behavior*, 33(1): 37–48.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Borges A., Nichiata L. e Schor N. (2006). Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 14 (3): 422-427.
- Braeken, D. and Cardinal, M. (2008). Comprehensive Sexuality Education as a Means of Promoting Sexual Health, *International Journal of Sexual Health*, 20 (1-2): 50-62.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Brooks, F. (2010). The health of children and young people, 8-23, in Aggleton, P., Dennison, C. e Warwick, I. (eds.), *Promoting health and well-being through schools*, Routledge: Abingdon.
- Brown, B. and Klute, C. (2005). Friendships, Cliques, and Crowds. *Blackwell Handbook of Adolescence*. Adams, Gerald R. and Michael D. Berzonsky (eds). Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. 18 August 2012 [http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405133029\\_chunk\\_g978140513302918](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405133029_chunk_g978140513302918)
- Brown, J. Halpern, C. and L'Engle, K. (2006). Mass media as a sexual super peer for early maturing girls, *Journal of Adolescent Health*, 36: 420–427.
- Bruess, C, and Greenberg, J. (2009). *Sexuality Education. Theory and Practice*. (5<sup>th</sup> edition). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Bryman, A. (2007). The Research Question in Social Research: What is its Role?, *International Journal of Social Research Methodology*, 10 (1): 5-20.
- Buston, K., Wight, D., and Hart, G. (2002). Inside the sex education classroom: The importance of context in engaging pupils. *Culture, health & Sexuality*, 4 (3): 317-335.
- Buston, K., and Wight, D. (2002). 'The Salience and Utility of School Sex Education to Young Women, *Sex Education*, 2 (3): 233-250.
- Buston, K. and Wight, D. (2004). Pupils' participation in sex education lessons: understanding variation across classes. *Sex Education*, 4 (3): 285-301.
- Butcher, J. (2010). Children and young people as partners in health and well-being, 119-133, in Aggleton, P., Dennison, C. and Warwick, I. (eds.), *Promoting health and well-being through schools*, Routledge: Abingdon.
- Cameron-Lewis, V. and Allen, L. (2012). Teaching pleasure and danger in sexuality education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1-12.
- Carr, W., e Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza – La Investigación/Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Marinez Roca.
- Castro-Vázquez, G., and Kishi, I. (2002). “Nemureru ko wo okosu mono dearu”: Learning about Sex at a Top Ranking Japanese Senior High School. *Sexualities*, 5 (4): 465–486.
- Cea D'ancona, M. (1999). El análisis de la realidad social: aproximaciones metodológicas. In Cea D'ancona, M. – *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. 2ª reimp. Madrid: Editorial Síntesis.

- Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. In *actes du Colloque Sciences, médias et société*. ENS-LSH : 53-69.
- Clément, P. (2006). Didactic transposition and the KVP model: Conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices. In: *ESERA Summer School*, Universidade do Minho, IEC, Braga, Portugal, 9-18.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê (Univ. de Provence, IUFM)*, 16: 55-70.
- Cohen, J. N., Byers, E. S. and Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (3): 299-316.
- Cohen, L., and Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4ª edição.). London: Routledge.
- Collins, C., Alagiri, P., and Summers, T. (2002). *Abstinence Only vs. Comprehensive Sex Education: What are the arguments? What is the evidence?* AIDS Research Institute University of California, San Francisco.
- Corteen, K. (2006). Schools' fulfilment of sex and relationship education documentation: three school-based case studies. *Sex Education*, 6 (1): 77-99.
- Costa e Silva, A.M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, N°72: 89-109.
- Constantine, N. A., Slater, J. K. and Carroll, J. (2007). Motivational aspects of community support for school-based comprehensive sexuality education, *Sex Education*, 7 (4): 421-439.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 3rd ed. University of Nebraska, Lincoln: Sage Publications.
- Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R. Currie, D. Picket, W. Richter, M., Morgan, A. and Barnekow, V. (eds.) (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dias, S. Matos, M. and Gonçalves, A. (2005). Preventing HIV transmission in adolescents: an analysis of the Portuguese data from the Health Behaviour School-aged Children study and focus groups. *European Journal of Public Health*, 15 (3): 300-304.

- Dias, S., Matos, M. e Gonçalves, A. (2007). Percepção dos adolescentes acerca da influência dos pais e pares nos seus comportamentos sexuais. *Análise Psicológica*, 4 (XXV): 625-634.
- Due, P., Lynch, J., Holstein, B. and Modvig, J. (2003). Socioeconomic health inequalities among a nationally representative sample of Danish adolescents: the role of different types of social relations. *Journal of Epidemiology Community Health*, 57: 692-698.
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A. and Burke, J. (2012). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1-18.
- Duit, R., and Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning, *International Journal of Science Education*, 25 (6): 671-688.
- Duncan, P., Garcia, A., Frankowski, B., Carey, P., Kallock, E., Dixon R. and Shaw, J. (2007). Inspiring Healthy Adolescent Choices: A Rationale for and Guide to Strength Promotion in Primary Care. *Journal of Adolescent Health*, 41: 525-535.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Esteves, A. (1997). A investigação-acção. In Silva, A.S., Pinto, J.M. *Metodologia das Ciências Sociais*. 8ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Eugénio, I. e Madeira, C. (2007). Gravidez e Maternidade Adolescente - Direitos Humanos e Saúde Sexual e Reprodutiva. *Folha de Dados do Projecto ROSA*. APF.
- Farber, N. K. (2006). Conducting qualitative research: A practical guide for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(5): 367-375.
- Ferguson, R., Vanwesenbeeck, I. and Trudie, K. (2008). A matter of facts... and more: an exploratory analysis of the content of sexuality education in The Netherlands, *Sex Education*, 8 (1): 93-106.
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto, em Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora: Porto.
- Fine, M., and S. McClelland (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review* 76: 297-338.
- Forrest, S., Strange, V. and Oakley, A. (2002). Comparison of Students' Evaluations of a Peer-delivered Sex Education Programme and Teacher-led Provision. *Sex Education*, 2 (3): 195-214.

- Frade, A., Marques, A., Alverca, C. e Vilar, D. (2009). *Educação Sexual na escola. Guia para formadores, formadores e educadores*. Texto Editores: Lisboa.
- Frappier, J., Kaufman, M., Baltzer, F., Elliott, A., Lane, M., Pinzon, J. and McDuff, P. (2008). Sex and sexual health: A survey of Canadian youth and mothers. *Paediatric Child Health*, 13 (1): 25-30.
- Frith, H. (2000). “Focusing on Sex: Using Focus Groups in Sex Research”. *Sexualities*, 3 (3): 275–297.
- Galego, C., e Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5: 173-184.
- Gańczak, M., Boroń-Kaczmarek, A., Leszczyszyn-Pynka, M., and Szych, Z. (2005). Polish adolescents and their beliefs and attitudes to HIV/AIDS and sexual relationships, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5 (1): 1-14.
- George, D., and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerouki, M. (2009). “Innovations” on hold: sex education in the Greek primary schools”. *Health Education*, 109 (1): 49-65.
- Goldman, J. (2010). The new sexuality education curriculum for Queensland primary schools. *Sex Education*, 10 (1): 47 – 66.
- Goldman, J., and Bradley, G. (2001). Sexuality Education across the Lifecycle in the New Millennium. *Sex Education*, 1 (3): 197-217.
- Greslé-Favier, C. (2010). “The legacy of abstinence-only discourses and the place of pleasure in US discourses on teenage sexuality”. *Sex Education*, 10 (4): 413–422.
- Grupo de Trabalho em Educação Sexual (2005). Relatório Preliminar. Lisboa. Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho em Educação Sexual (2007). Relatório de Progresso. Lisboa. Ministério da Educação.
- Grupo de Trabalho em Educação Sexual (2007a). Relatório Final. Lisboa. Ministério da Educação.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em Ciências Sociais* (2ª edição). Cascais: Príncípa Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora.
- Guiglione, R., e Matalon, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.



- Halstead, J., and Waite. S. (2001). 'Living in Different Worlds': Gender differences in the developing sexual values and attitudes of primary school children, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1 (1): 59-76.
- Hawk, S., Vanwesenbeeck, I., Graaf, H. and Bakker, F. (2006). Adolescents' Contact With Sexuality in Mainstream Media: A Selection-Based Perspective. *The Journal of Sex Research*, 43 (4): 352–363.
- Helleve, A., Flisher, A., Onya, H., Mukoma, W. and Klepp, K. (2009). South African teachers' reflections on the impact of culture on their teaching of sexuality and HIV/AIDS, *Culture, Health & Sexuality: An International Journal for Research Intervention and Care*, 11 (2): 189-204.
- Helleve, A., Flisher, A., Onyab, H., Mũkomac, W., and Klepp, K. (2011). “Can any teacher teach sexuality and HIV/AIDS? Perspectives of South African Life Orientation teachers”. *Sex Education*, 11 (1): 13–26.
- Hill, M., e Hill, A. (2000), *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hirst, J. (2004). Researching young people's sexuality and learning about sex: experience, need, and sex and relationship education. *Culture, Health & Sexuality*, 6 (2): 115-129.
- Hirst, J. (2008). Developing sexual competence? Exploring strategies for the provision of effective sexualities and relationships education. *Sex Education*, 8 (4): 399-413.
- Ingham, R. and Hirst, J. (2010). Promoting sexual health, 99-118, in Aggleton, P., Dennison, C. e Warwick, I. (eds.), *Promoting health and well-being through schools*, Routledge: Abingdon.
- Inman, D., Bakergem, K., LaRosa, A., and Garr, D. (2011). Evidence-Based Health Promotion Programs for Schools and Communities. *American Journal of Preventive Medicine*, 40 (2): 207–219.
- Ivinson, G. (2007). Pedagogic discourse and sex education: myths, science and subversion, *Sex Education*, 7 (2): 201-216.
- Iyer, P., and Aggleton, P. (2012). ‘Sex education should be taught, fine...but we make sure they control themselves’: teachers' beliefs and attitudes towards young people's sexual and reproductive health in a Ugandan secondary school, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1-14.
- Jardim, J., e Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições Asa.

- Jewkes, R., Dunkle, K., Nduna, M., Levin, J., Jama, N., and Khuzwayo, N. (2006). Factors associated with HIV sero-status in young rural South African women: connections between intimate partner violence and HIV. *The International Journal of Epidemiology*, 35: 1461-8.
- Johnson, C. (2004). "Child sexual abuse". *Lancet*, 364 : 462–70.
- Jones, T. M. (2011). "Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern". *Sex Education*, 11 (4): 369-387.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2): 235-250.
- Kennett, D., Humphreys, T. and Schultz, K. (2012). Sexual resourcefulness and the impact of family, sex education, media and peers, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (3): 351-368.
- Khzami, S., Berger, D., Hagel, F., Bernard, S., Abrougui, M., Joly, J., Jourdan, D., et Carvalho, G. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité, *Santé Publique*, 20 : 527-545.
- Kirby, D., Baumler, E., Coyle, K., Basen-Engquist, K., Parcel, G., Harrist, R., and Banspach, S. (2004). The "Safer Choices" Intervention: Its Impact on the Sexual Behaviors of Different Subgroups of High School Students. *Journal of Adolescent Health*, 35: 442-452.
- Kirby, D., Laris, B., and Rolleri, L. (2006). *Sex and HIV Education. Programs for Youth: Their Impact and Important Characteristics*. Family Health International, Scotts Valley.
- Kirby, D., Laris, B. and Rolleri, L. (2006a). *Impact of sex and HIV education programs on sexual behaviors of youth in developing and developed countries*. Research Triangle Park, New Jersey: Family Health International.
- Kitano, M. and Lewis, R. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk, *Roeper Review*, 27 (4): 200-205.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16 (1): 103-121.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311: 299-302.
- Kohler, P., Manhart, L., and Lafferty, W. (2008). "Abstinence-Only and Comprehensive Sex Education and the Initiation of Sexual Activity and Teen Pregnancy". *Journal of Adolescent Health*, 42: 344–351.

- Kontula, O. (2010). "The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s". *Sex Education*, 10 (4): 373–386.
- Krueger, R. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. University of Minnesota.
- Langfeldt, T. and Porter, M. (1986). *Sexuality and family planning: report of a consultation and research findings*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.
- Larson, B., Clark, T., Robinson, E. and Utter, J. (2012). Body satisfaction and sexual health behaviors among New Zealand secondary school students, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (2): 187-198.
- Lesta, S., Lazarus, J., and Essén, B. (2008). Young Cypriots on sex education: sources and adequacy of information received on sexuality issues. *Sex Education*, 8 (2): 237–246.
- Lester, C. and Allan, A. (2006). Teenage sexual health needs: asking the consumers. *Health Education*, 106 (4): 315-328.
- Leurs, M., Bessems, K., Schaalma, H., and Vries, H. (2007). Focus points for school health promotion improvements in Dutch primary schools. *Health Education Research*, 22 (1): 58–69.
- Lewis-Barned, A. (2010). What do school children want from sex education? *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care*, 36 (2): 93-96.
- Lindau, S., Tetteh, A., Kasza, K., and Gilliam, M. (2008). What Schools Teach Our Patients About Sex. Content, Quality, and Influences on Sex Education. *Obstetrics & Gynecology*, 111 (2) Part 1: 256-266.
- Lokanc-Diluzio, W., Cobb, H., Harrison, R. and Nelson, A. (2007). Building capacity to talk, teach, and tackle sexual health. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 16 (4): 135–145.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., e Quinn, M. (2006). *Competências Sociais. Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- MacDonald, J., Gagnon, A., Mitchel, C., Meglio, G., Rennick, J. and Cox, J. (2011). "Asking to listen: towards a youth perspective on sexual health education and needs". 11 (4): 443-457.
- Machado, J. e Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua, in Formosinho, J. (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G. and Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International.

- Marin, B., Kirby, D., Hudes, E., Gomez, C., and Coyle, K. (2003). Youth with older boyfriends and girlfriends: associations with sexual risk. In: Albert B, Brown S, Flanigan C, eds. *Too Much, Too Soon: The Sex Lives of Young Teens*. Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Marston, C. and King, E. (2006). Factors that shape young people's sexual behaviour: a systematic review. *The Lancet*, 368: 1581-1586.
- Martínez, J., Carcedo, R., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. and Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (4): 425-436.
- Mason, S. (2010). Braving it out! An illuminative evaluation of the provision of sex and relationship education in two primary schools in England. *Sex Education*, 10 (2): 157–169.
- Matos, M. (2008). “Correr Riscos” e Proteger-se, in Matos, M. (coord.) *Sexualidade, Segurança & Sida - Estado da arte e propostas em meio escolar*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menino, H., e Correira, F. (2001). Concepções alternativas: ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução. *Educação e Comunicação*, 4: 97-117.
- Metzler, C., Biglan, A., Noell, J., Ary, D., and Ochs, L. (2000). A randomized controlled trial of a behavioral intervention to reduce high-risk sexual behavior among adolescents in STD clinics. *Behavior Therapy*, 31: 27–54.
- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education*, 3 (3) 241-256.
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22: 129-152.
- Mueller, T., Gavin, L., and Kulkarni, A. (2008). The association between sex education and youth's engagement in sexual intercourse, age at first intercourse, and birth control use at first sex. *Journal of adolescent health*, 42: 89-96.
- Navarro, M. (2000). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos fundamentais para novas práticas. In J. Precioso et al (Orgs). *Educação para a Saúde*, 13-28. Braga: Departamento de Metodologias da Educação – Universidade do Minho.
- Newby, K., Wallace, L., Dunn, O. and Brown, K. (2012). A survey of English teenagers' sexual experience and preferences for school-based sex education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (2): 231-251.

- Nogueira, C., Saavedra, L. e Costa, C. (2008). (In)Visibilidade do género na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Pro-Posições*, 19, 2(56): 59-79.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores, in Formosinho, J. (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora.
- Ollis, D. (2010). 'I haven't changed bigots but ...': reflections on the impact of teacher professional learning in sexuality education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 10 (2): 217-230.
- Organização Mundial de Saúde (1975). *Education and treatment in human sexuality: the training of health professionals*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (1978). *Declaration of Alma-Ata - International Conference on Primary Health Care*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Copenhaga: Health Promotion International.
- Organização Mundial de Saúde (2002). *World Health Report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2006). *Defining Sexual Health: Report of a Technical Consultation on Sexual Health 28-31 January 2002*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Onwuegbuzie, A. and Leech, N. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies, *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (5): 375-387.
- Paiva, V., Aranha, F., e Bastos, F. (2008). Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. *Revista de Saúde Pública*. 42 (Supl 1): 54-64.
- Parker, R., Wellings, K., and Lazarus, J. (2009). Sexuality education in Europe: an overview of current policies. *Sex Education*, 9 (3): 227-242.
- Pestana, M., e Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais – a Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, H., Teixeira, E., Silva, C. e Valente, C. (2005). "Gravidez na adolescência". *Saúde Infantil*, 27(1): 39-49.

- Poobalan, A. S., Pitchforth, E., Imamura, M., Tucker, J. S., Philip, K., Spratt, J., Mandava, L. and Teijlingen, E. (2009). Characteristics of effective interventions in improving young people's sexual health: a review of reviews', *Sex Education*, 9 (3): 319-336.
- Portugal. Lei n.º 3/84, de 24 de Março.
- Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98.
- Portugal. Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro.
- Portugal. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Portugal. Ministério da Educação. (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares. Lisboa.
- Portugal. Resolução da Assembleia da República nº 28/2004, de 19 de Março.
- Portugal. Constituição da República Portuguesa. (2005). Artº 67º. VII Revisão Constitucional.
- Portugal. Despacho n.º 19737/2005, de 13 de Setembro.
- Portugal. Despacho n.º 25995/2005, de 16 de Dezembro.
- Portugal. Direcção Geral da Saúde (2006). Programa Nacional de Saúde dos Jovens.
- Portugal. Despacho n.º 12045/2006, de 7 de Junho.
- Portugal. Despacho n.º 2709/2006, de 27 de Setembro.
- Portugal. Despacho n.º 2506/2007, de 20 de Fevereiro.
- Portugal. Lei 60/2009, de 6 de Agosto.
- Portugal. Portaria 196-A/2010, de 9 de Abril.
- Portugal. Ministério da Saúde (2012). Plano Nacional de Saúde 2012-2016.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-Year Research Update Review: Child Sexual Abuse. *Journal of the American Academy of child and adolescent Psychiatry*, 42(3): 269-278.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Rahimi, R., and Liston, D. (2011). Race, class, and emerging sexuality: teacher perceptions and sexual harassment in schools. *Gender and Education*, 1–12.
- Ramiro, L., e Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*. 42 (4): 684-692.
- Ramiro, L., Matos, M., e Vilar, D. (2008). Factores de sucesso da Educação Sexual em meio escolar, *Educação Sexual em Rede*, 3: 8-13.

- Ramiro, L. Reis, M., Matos, M., Diniz, J. e Simões, L. (2011). “Educação sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes”. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29 (1): 11-21.
- Ramos, R., Eira, C., Martins, A., Machado, A., Bordalo, M. e Polónia, Z. (2008). Atitudes, Comunicação e Comportamentos Face à Sexualidade Numa População de Jovens em Matosinhos. *Arquivos de Medicina*, 22 (1): 3-15.
- Reis, M., e Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*. 4 (XXII): 737-745.
- Ribeiro, T. (2006). *Educação da Sexualidade em Meio Escolar: treino de competências individuais*. Braga: Editora Casa do Professor.
- Robinson, K. (2012). ‘Difficult citizenship’: The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3/4): 257–276.
- Rogow, D., and Haberland, N. (2005). Sexuality and relationships education: toward a social studies approach. *Sex Education*, 5 (4): 333–344.
- Rolston, B., Schubotz, D., and Simpson, A. (2005). Sex education in Northern Ireland schools: a critical evaluation. *Sex Education*, 5 (3): 217–234.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador, em Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. and Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13 (3): 383-397.
- Schaalma, H., Abraham, C., Gillmore, M., and Kok, G. (2004). Sex Education as Health Promotion: What Does It Take? *Archives of Sexual Behavior*, 33 (3): 259-269.
- Settertobulte, W and Matos, M. (2004). Peers and health, in C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal e V. Barnekpw-Rasmussen (eds) *Young People's Health in Context: Health behavior in School-aged Children (HBSC) Study. International Report from the 2001/2002 Survey*. Copenhaga: Organização Mundial de Saúde.
- Shtarkshall, R., Santelli, J., and Hirsch, J. (2007). “Sex Education and Sexual Socialization: Roles for Educators and Parents”. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 39 (2): 116-119.

- Sieg, E. (2003). “Sex education and the young – some remaining dilemmas”. *Health Education*, 103 (1): 34-40.
- Silva, M. e Carvalho, W. (2005). O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. *Ciência & Educação*, 11 (1): 73-82.
- Sinkinson, M. (2009): ‘Sexuality isn't just about sex’: pre-service teachers' shifting constructs of sexuality education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9(4): 421-436
- Speller, V., Byrne, J., Dewhirst, S., Almond, P., Mohebat, L., Norman, M., Polack, S., Memon, A., Grace, M., Margetts, B. and Roderick, P. (2010). “Developing trainee school teachers’ expertise as health promoters.” *Health Education*, 110 (6): 490-507.
- Starkman, N., and Rajani, N. (2002). The Case for Comprehensive Sex Education. *AIDS Patient Care and STDs*, 16 (7): 313-318.
- Strange, V., Forrest, S., Oakley, A., Stephenson, J. and RIPPLE Study Team (2006). Sex and relationship education for 13–16 year olds: evidence from England. *Sex Education*, 6 (1): 31–46.
- Tones, K., and Tilford, S. (1994). *Health education - effectiveness, efficiency and equity*. (4<sup>a</sup> Ed.) London: Chapman & Hall.
- Trimble, L. (2009). Transformative conversations about sexualities pedagogy and the experience of sexual knowing. *Sex Education*, 9 (1): 51–64.
- UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education. Section on HIV and AIDS - Division for the Coordination of UN Priorities in Education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2012). ‘Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world’s rich countries’, *Innocenti Report Card 10*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vala, J. (2007). A análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, J. M. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I. e Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers, *Sex Education*, 6 (1): 17-29.
- Vilar, D. (2005). A Educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança? *Educação Sexual em Rede*, N° 1: 8-14.



- Vilar, D., Ferreira, P. e Duarte, S. (2009). A educação sexual dos jovens portugueses - conhecimentos e fontes. *Educação Sexual em Rede*, Nº 5: 2-53.
- Viner, R., Ozer, E., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A. and Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *Lancet*, vol.379: 1641–1652.
- Walker, J. (2004) Parents and sex education - looking beyond ‘the birds and the bees’, *Sex Education*, 4(3): 239–255.
- Walker, J., Green, J., and Tilford, S. (2003). An evaluation of school sex education team training. *Health Education*, 103 (6): 320-329.
- Walker, J. and Milton, J. (2006). Teachers’ and parents’ roles in the sexuality education of primary school children: a comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. *Sex Education*, 6 (4): 415-428.
- Walker, J., Green, J., and Tilford, S. (2003). “An evaluation of school sex education team training”. *Health Education*, 103 (6): 320-329.
- Weaver, H., Smith, G. and Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: a comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States, *Sex Education*, vol.5 (2): 171-188.
- Wellings, K., Collumbien, M., Slaymaker, E., Singh, S., Hodges, Z., Patel, D. and Bajos, N. (2006). Sexual behaviour in context: a global perspective, *The Lancet*, 368: 1706 – 1728.
- Westwood, J. and Mullan, B. (2007). Knowledge and attitudes of secondary school teachers regarding sexual health education in England, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 7 (2): 143-159.
- Wight, D. (2008). “Theoretical bases for teacher- and peer-delivered sexual health promotion”. *Health Education*, 108 (1): 10-28.
- Wight, D. and Buston, K. (2003), “Meeting needs but not changing goals: evaluation of in-service teacher training for sex education”, *Oxford Review of Education*, 29 (4): 521-43.
- Woo, G., Soon, R., Thomas, J., and Kaneshiro, B. (2011). “Factors Affecting Sex Education in the School System”. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 24: 142-146.
- Yu, Juping (2010). Sex education beyond school: implications for practice and research, *Sex Education*, 10 (2): 187-199.



# **ANEXOS**



# **ANEXO 1**



### Educação Sexual em Meio Escolar

Este questionário é parte integrante de um projecto de Doutoramento que está a ser realizado na Universidade do Minho, intitulado “Conhecer para agir - Concepções de alunos e professores do ensino básico sobre a Educação Sexual e desenvolvimento de competências para uma sexualidade saudável”. O objectivo deste questionário é conhecer as concepções dos professores do Ensino Básico sobre a Educação Sexual em meio escolar. Para cada questão assinale a opção que corresponde à sua opinião. Este questionário é anónimo, uma vez que o registo guardado das suas respostas não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito. Deste modo peço-lhe que responda a este questionário com toda a sinceridade e tenha sempre presente que não existem respostas “certas” ou “erradas” para as perguntas que se seguem. Quando terminar de preencher o questionário prima o botão "Enviar" para o submeter. Este questionário preenche-se em cerca de 20 minutos. Obrigada pela sua colaboração!

\*Obrigatório

1. Agrupamento de Escolas onde lecciona \*(Indique o nome do agrupamento a que pertence)

2. Sexo \*

- Masculino  
 Feminino

3. Idade \*

4. Estado civil \*

- Solteiro(a)  
 Casado(a)  
 União de Facto  
 Divorciado(a) ou Separado(a)  
 Viúvo(a)

5. Tempo de serviço (anos) \*

6. Grupo de Ensino \*

7. Nível de ensino \*

- 1.º Ciclo  
 2.º Ciclo  
 3.º Ciclo

**8.** Já frequentou alguma acção de formação na área da Educação para a Saúde em meio escolar? \*

- Sim
- Não

**9.** Já frequentou alguma acção de formação na área da Educação Sexual em meio escolar? \*

- Sim
- Não

**10.** Já desenvolveu actividades na área da Educação Sexual com os seus alunos? \*

- Sim
- Não

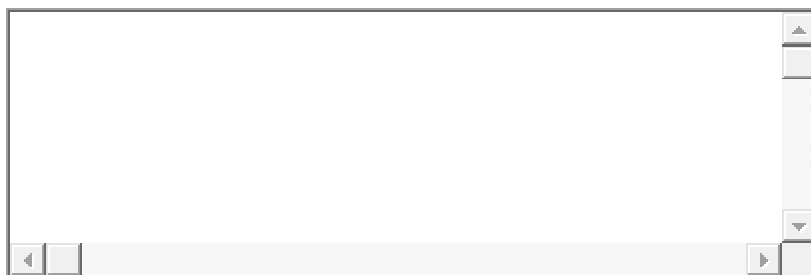
**11.** Se já realizou actividades na área da Educação Sexual com os seus alunos, como avalia o seu impacto junto dos mesmos.

- Muito eficaz
- Eficaz
- Pouco eficaz
- Nada eficaz

**12.** Pretende desenvolver actividades de Educação Sexual com os seus alunos no futuro? \*

- Sim
- Não

**13.** Explique o motivo da sua escolha na questão anterior.





14. Assinale o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações. \*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A Educação Sexual é um direito fundamental das crianças e jovens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual contribui para a prevenção de comportamentos de risco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual previne comportamentos violentos nas relações de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual deve contribuir para a integração da diversidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual é mais do que falar de sexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual em meio escolar deve ser de implementação obrigatória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Assinale o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações. \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Conheço o conteúdo da Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço o conteúdo da Portaria n.º 196-A/2010 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante que os professores conheçam a legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A legislação sobre Educação Sexual em meio escolar foi bem divulgada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Tenho fácil acesso à legislação relativa à Educação Sexual em meio escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16.** A carga horária mínima de seis horas, por ano lectivo, dedicada à Educação Sexual nos 1º e 2º ciclos preconizada na Lei nº 60/2009 é: \*

- Nada adequada
- Pouco adequada
- Adequada
- Muito adequada

**17.** Indique a carga horária que considera ideal para dedicar à Educação Sexual em meio escolar nos 1º e 2º ciclos. \*

**18.** A carga horária mínima de doze horas, por ano lectivo, dedicada à Educação Sexual no 3º ciclo preconizada na Lei nº 60/2009 é: \*

- Nada adequada
- Pouco adequada
- Adequada
- Muito adequada

**19.** Indique a carga horária que considera ideal para dedicar à Educação Sexual em meio escolar no 3º Ciclo. \*

**20.** A implementação da Educação Sexual deve iniciar-se: \*

- No pré-escolar
- No 1.º Ciclo do Ensino Básico
- No 2.º Ciclo do Ensino Básico
- No 3.º Ciclo do Ensino Básico
- No Ensino Secundário

21. Em sua opinião o(s) responsável(eis) pela Educação Sexual em meio escolar deverá(ão) ser: \*(Para cada opção escolha o seu grau de concordância)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Professor Titular de Turma (1.º CEB)/Director de Turma (2.º e 3.º CEB e Secundário)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor/a da área de Ciências Naturais ou Biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor/a de qualquer área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho de Turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicólogo/a escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elemento exterior à escola (médico, enfermeiro...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Se, na sua opinião, existirem outros elementos que deverão ser responsáveis pela Educação Sexual em meio escolar, indique quais.

23. Indique o grau de importância que atribui aos seguintes parceiros da Educação Sexual em meio escolar: \*

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Associações de Pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centros de Saúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encarregados de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituições de Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizações não governamentais (por exemplo, Cruz Vermelha Portuguesa,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
AMI...)				
Institutos governamentais (por exemplo, Instituto Português da Juventude...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autarquias locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Se, na sua opinião, existirem outros parceiros da Educação Sexual em meio escolar, que considere importantes ou muito importantes, indique quais.

25. Os temas de Educação Sexual mais adequados para abordar no seu nível de ensino são: \*(Para cada opção escolha o seu grau de concordância)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Diversidade, orientação sexual e respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexualidade e género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noção de corpo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevenção de maus tratos e de aproximações abusivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos biológicos e emocionais da puberdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reprodução humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeamento familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravidez na adolescência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Doenças e Infecções Sexualmente Transmissíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão ética da sexualidade humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noção de família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**26.** Se, na sua opinião, existirem outros temas que considere importante abordar no seu nível de ensino, indique quais.

**27.** Identifique quais são, na sua opinião, os principais obstáculos à implementação da Educação Sexual em meio escolar.

**28.** Identifique quais são, na sua opinião, os principais facilitadores à implementação da Educação Sexual em meio escolar.

**29.** Em relação à sua percepção de preparação para implementar a Educação Sexual com os seus alunos considera-se: \*

- Muito bem preparado
- Preparado
- Pouco preparado
- Nada preparado

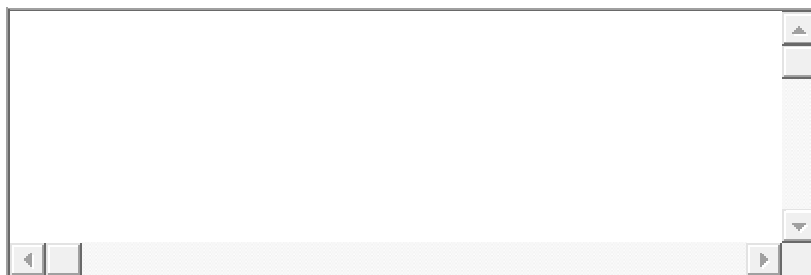
**30.** O seu maior receio em abordar temas de Educação Sexual com os seus alunos prende-se com: \*(Para cada opção escolha o seu grau de concordância)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A possibilidade de ocorrerem reacções adversas dos pais e encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As reacções dos alunos dentro da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade dos alunos colocarem questões a que poderá não saber responder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade de ocorrerem reacções adversas dos outros professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade de ocorrerem reacções adversas da Direcção da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconforto pessoal na abordagem dos temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**31.** Se considera ter necessidade de formação para implementar a educação sexual com os seus alunos queira, por favor, indicar em que domínio gostaria de ter formação.

---

**32.** O espaço que se segue está aberto a qualquer observação ou reflexão que considere importante apresentar acerca da temática da educação sexual em meio escolar.



Enviar





## **ANEXO 2**



### Educação Sexual em Meio Escolar

O objectivo deste questionário é conhecer as tuas opiniões e pensamentos sobre sexualidade e Educação Sexual em meio escolar. Para cada questão assinala a opção que corresponde à tua opinião. Este questionário é anónimo, uma vez que o registo guardado das tuas respostas não contém nenhuma informação que te possa identificar. Por isso não te preocupes e responde com toda a sinceridade a este questionário. Lembra-te sempre que, em questões de opinião, não existem respostas “certas” ou “erradas”! Quanto maior for a tua sinceridade, mais fácil será dar resposta às dúvidas que tu e os teus colegas manifestem, bem como contar com as tuas opiniões para futuros projectos de Educação Sexual na escola. Quando terminares de preencher o questionário prime o botão enviar. Obrigada pela tua colaboração!

**\*Obrigatório**

1. Ano de escolaridade: \*(selecciona a opção correspondente ao ano de escolaridade que frequentas)

- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

2. Turma: \*(indica a que turma pertences)

3. Sexo: \*

- Masculino
- Feminino

4. Idade: \*(indica quantos anos tens)

5. Já participaste em alguma actividade de Educação Sexual na escola? \*

- Sim
- Não

6. Se respondeste sim à questão anterior, indica em que disciplina(s) ou área(s) curricular(es) não disciplinar(es) (estudo acompanhado, formação cívica, área de projecto) decorreu essa actividade.(escreve o nome das disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares onde se desenvolveram essas actividades)

7. Se respondeste “Sim” à questão 5 indica como avalias as actividades em que participaste.

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

8. Se já participaste em actividades de Educação Sexual na escola consideras que estas foram:

- Esclarecedoras
- Pouco esclarecedoras
- Nada esclarecedoras

9. Explica o que entendes por sexualidade. \*

10. Indica com que frequência recorres às seguintes fontes de informação para esclarecer as tuas dúvidas sobre sexualidade. \*

	Sempre	Muitas vezes	Poucas Vezes	Nunca
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros familiares adultos (ex. tia, avô...)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros familiares com idade aproximada à tua (ex. primos, irmãos ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de saúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Se existirem outras fontes de informação a que costumavas recorrer, indica quais são.

12. Em tua opinião, a Educação Sexual em meio escolar deve iniciar-se no: \*

- Pré-escolar
- 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º ano)
- 2º Ciclo (5º e 6º ano)
- 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano)
- Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano)

13. Relativamente ao papel da escola na Educação Sexual, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações: \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostava de participar em mais actividades de Educação Sexual na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As actividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostava que existisse um gabinete na	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
escola onde me pudesse dirigir para colocar questões sobre sexualidade.				

---

**14.** Se, na tua escola, for criado um Gabinete de Informação e Apoio aos alunos na área da sexualidade, pensas que deve funcionar: \*

- Todos os dias da semana
- Quatro dias por semana
- Três dias por semana
- Dois dias por semana
- Um dia por semana

**15.** O Gabinete de Informação e Apoio aos alunos na área da sexualidade deve estar aberto: \*

- De manhã e de tarde
- Só de manhã
- Só de tarde
- À hora de almoço
- Ao fim da tarde, depois de as aulas terminarem
- Nos intervalos

**16.** Quem deve fazer o atendimento dos alunos do Gabinete de Informação e Apoio é: \*

- Um/a professor/a de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais
- Um/a professor/a de qualquer área
- O/A Psicólogo/a escolar
- Um/a médico/a
- Um/a enfermeiro/a
- Outra:

17. Na tua opinião, quem gostarias que se responsabilizasse pela tua Educação Sexual era: \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Director/a de Turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor/a de Ciências da Natureza ou Ciências Naturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor/a de qualquer área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho de turma (todos os professores da turma)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicólogo/a escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnico de saúde exterior à escola (médico, enfermeiro, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Se existir mais alguém que gostarias que se responsabilizasse pela tua Educação Sexual, indica quem.

19. Relativamente ao papel que a Educação Sexual pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações: \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há orientações sexuais diferentes (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade...) que devemos respeitar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência nas relações entre as pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## 20. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas: \*

	Verdadeira	Falsa
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A fecundação ocorre na vagina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A reprodução é a função através da qual os seres vivos produzem descendentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A hepatite B é uma doença sexualmente transmissível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SIDA é uma doença sexualmente transmissível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existem outras doenças sexualmente transmissíveis além da SIDA e da hepatite B.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis podem não apresentar sintomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos contraceptivos são os processos utilizados para evitar uma gravidez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O preservativo é um método contraceptivo que também previne as infecções de transmissão sexual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um preservativo de boa qualidade pode ser utilizado até duas vezes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infecções de transmissão sexual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma rapariga pode ficar grávida da primeira vez que tiver relações sexuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É pouco saudável para uma mulher tomar banho ou nadar durante a menstruação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Gostava de saber mais sobre: \*(assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Noção de família e planeamento familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amizade, amor e relações amorosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromissos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maus tratos, assédio e abuso sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações entre pares (amigos e colegas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomada de decisões e suas consequências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Des)Igualdade entre homens e mulheres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidade, tolerância, orientação sexual e respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onde e como procurar ajuda em caso de ter dúvidas sobre sexualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fontes de informação sobre sexualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema reprodutor e reprodução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravidez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puberdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adolescência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noção de corpo e imagem corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noção de sexualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações sexuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Masturbação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desejo sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta sexual e prazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doenças e infeções sexualmente transmissíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros assuntos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Se pretendes conhecer outros assuntos não referidos na questão anterior, indica quais.

23. Relativamente ao modo como te vês a ti próprio, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações: \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço as minhas capacidades de aprender e de usar o que aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que me conheço bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de mim como sou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso ter capacidades para ser bem sucedido/a na vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me bem com o corpo que tenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que tenho valor e confio no que faço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24.** Relativamente ao modo como expressas as tuas opiniões, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações. \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Expresso habitualmente as minhas ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habitualmente, defendo os meus direitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando não concordo com alguém, exprimo-o de modo que acreditem em mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente falo o tempo necessário para apresentar as minhas opiniões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Costumo falar num tom de voz compreensível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando me sinto ofendido, digo-o directamente à pessoa que me ofendeu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**25.** Relativamente ao modo como enfrentas as dificuldades do dia-a-dia, assinala o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações. \*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Perante as dificuldades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesmo em situações de stress, mantenho a tranquilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho conseguido ultrapassar as dificuldades que a vida me tem colocado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Consigo diminuir os efeitos negativos das dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os valorizar demais ou desvalorizar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando uma situação não é possível de ser mudada, aceito esse facto com calma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para me tornar mais maduro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**26.** O espaço que se segue está aberto a qualquer observação ou comentário que queiras fazer acerca da temática da educação sexual em meio escolar que não te foi perguntado até aqui.



## **ANEXO 3**





---

## Guião do primeiro Focus Group

### - Importância da Educação Sexual

- O que é a Educação Sexual
- Qual a importância da Educação Sexual (para que serve? Que contributo pode dar para o desenvolvimento pessoal?)
- A Educação Sexual como direito/dever; obrigatória/não obrigatória
- Responsáveis pela Educação Sexual

### - Educação Sexual em meio escolar

- Quem deverá ser responsável pela Educação Sexual dos alunos
- Obrigatória/não obrigatória
- Carga horária adequada para a Educação Sexual em meio escolar
- Temas a abordar na Educação Sexual em meio escolar
- Principais obstáculos e principais dificuldades na abordagem deste tema com os alunos
- Principais facilitadores da Educação Sexual em meio escolar



## **ANEXO 4**



---

## Primeiro Focus Group – Fevereiro 2012

### Diagnóstico de concepções sobre Educação Sexual e Sexualidade

Eu – Obrigada pela vossa presença. Vamos falar um pouco sobre Educação Sexual. O que pensam que é a Educação Sexual, não necessariamente em meio escolar.

P1 – É cada um saber crescer com o seu ser, masculino ou feminino, não é? E saber o que é que isso representa para si próprio e na sua interação com os outros.

Eu – Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?

P2 – A Educação no sentido de quem a dá ou de quem a recebe ou global? Estou a pensar que, se calhar, o que ela disse tem mais a ver com a nossa formação, da nossa sexualidade. E quando se fala em Educação Sexual...

P3 – Somos nós para eles...

P2 – Se calhar envolve...

P1 – Tem a ver com a formação como um ser, de cada um de nós.

P2 – Sim, sim, sim, sim...

P1 - É evidente que quem vai transmitir, ou tentar transmitir alguma coisa, não pode fazer tábua rasa daquilo que é, ou daquilo que pensa, das suas orientações. Tem de tentar ser neutro mas é absolutamente impossível fazer tábua rasa daquilo que nós somos.

P2 – Claro. E tem sobretudo de se considerar as contribuições todas, as mais formais e as mais informais, não é?

Eu – P4, não queres acrescentar nada?

P4 – Eu concordo com aquilo que disse a P1.

Eu – E qual é a importância da Educação Sexual? Na vossa opinião para que serve?

P2 – Sendo que a Educação Sexual envolve, basicamente, tudo o que nós somos... não é? A maneira como nos relacionamos connosco próprios e com as outras pessoas, eu diria que a importância da Educação Sexual é toda. Eu acho que tem que ver com a formação global de um indivíduo.

P1 – Pode ser uma coisa muito simples, ou uma coisa muito complexa, não é? Tudo depende daquilo que se quiser abordar e que se tiver de abordar, tendo sempre em consideração que a parte mais complexa deverá ser abordada em casa pelos pais, não é? A nossa parte aqui será um complemento.

P4 – E o que é para ti a parte mais complexa?

P1 – O que é para mim a parte mais complexa?

P3 - É ires mais ao fundo da questão...

P1 - É o que tu queres que os teus filhos sejam...

P3 - Pois...

P1 - É aquilo que tu queres incutir nos teus filhos e que não queres que os outros incutam neles e que vai contra a tua...

P4 - Dá-me um exemplo, que eu não estou a perceber...

P3 - Os valores que tens e em que tu acreditas e que queres que eles continuem a acreditar.

P1 - Por exemplo, o respeito, um valor mais básico. O respeito pelo outro, pela sexualidade do outro...

P5 - E o respeito por ele próprio também.

P4 - Mas não achas que esse também é um valor que deve ser transmitido na escola?

P1 - Sim, mas são valores que devem ser transmitidos primeiro em casa.

P4 - Começa em casa mas prolonga-se na escola.

P1 - Sim, claro.

P4 - Ah!

P2 - Mas já estamos aqui então a restringir o âmbito da Educação Sexual à parte formal escolar.

Eu - Eu disse no início que a discussão agora não teria de se restringir à parte escolar...

P2 - Os miúdos quando veem um filme pornográfico isso é Educação Sexual, ou se veem o pai a bater na mãe isso é Educação Sexual.

P3 - É desde o início.

---

P2 - Tudo é Educação Sexual.

P4 - A agressão não tem a ver com... não sei...

P2 - Quer seja por repetição, quer seja por oposição isso vai estar a contribuir para a formação daquele indivíduo e a maneira como...

P1 - Sim, e a parte dos afetos entre eles, miúdos, neste momento é muito importante.

P2 - A Educação Sexual de toda a gente, acho eu, da nossa geração e dos nossos filhos é noventa por cento informal. É vídeos, filmes, televisões, conversa com amigos, revistas, tudo. A quantidade de conversas de cariz sexual ou sexualizante que um pai tem com um filho é quase nula. E portanto, na escola, é mais ainda a tender...

P3 - ... para o mais nulo.

P5 - Isso também acontece convosco?

P2 - Como assim?

P5 - Com os vossos filhos?

P2 - Não.

P3 - Eu tenho uma certa abertura com o meu filho. Posso-te garantir que tenho!

P2 - Pronto... mas de uma certa abertura, isso concretiza-se na vida real em grandes conversas ou em volume de conhecimento?

P1 - Mas eu acho que o nosso exemplo, por si próprio, já é alguma coisa. E determinadas situações pontuais poderão levar a que nós façamos uma abordagem de uma determinada situação ou não...

P2 - Mas o facto do teu exemplo em si já ser uma educação, não é? Isso não quer dizer...

P1 - Estou a falar dos meus. Não estou a falar dos alunos...

P3 - Sim... como mãe.

P2 - Os meus ainda são pequenos. Falo com eles normalmente, mas acho que no geral não é assim uma... Basicamente, nós esperarmos que a coisa passe para o outro pelo exemplo não garante... porque depois há muitos, muitos mais contra-exemplos do que os exemplos que tu dás, que contrabalançam...

P1 - Também não estamos a... estamos a falar o que é a Educação Sexual e não o que implica.

Eu - Eu coloquei esta questão porque quando foi publicada esta nova lei em 2009, regulamentada em 2010, começou a falar-se muito da Educação Sexual em meio escolar. Mas já havia uma lei anterior que falava de Educação Sexual na escola. No entanto, parece que não existia nada e eu gostava de saber a vossa posição quanto a este assunto. Falar primeiro do que é Educação Sexual no geral e depois na escola, pois aí pode ter outras características...

P4 - Mas agora outra questão... a Formação Cívica para o ano deixa de existir, não é?

Eu - Não sei.

P1 - Mas é importante para abordarmos a questão dos afetos. Já tive uma situação com os alunos da minha turma este ano. Não devemos por nomes, não é? Mas tive situações complicadas, até de miúdas complicadas dentro da turma, que teve um relacionamento com um miúdo de outra turma e que esse relacionamento acabou. E houve alguma envolvimento da parte da miúda que até estava mais sossegada e agora voltou a piorar. E eu tive que chamar um, que é da minha direção de turma, mas também conversei com o outro para o fazer pensar um bocadinho se tinha pensado no que tinha feito ou no envolvimento que tinha tido com a outra pessoa e se tinha medido as consequências da...

P4 - Mas eu continuo a achar que a Educação Sexual em meio escolar é um tema muito delicado. Nem todos os pais entendem ou têm formação como nós temos para perceber. E depois não sabemos muito bem...

P6 - O que é que eles vão dizer em casa, não é?

P4 - Exatamente! Como chega a mensagem a casa.

P5 - Alguns pais manifestam-se contra.

P6 - Exatamente.

P2 - Mas não são assim tantos...

P7 - Alguns pais têm receio do que os professores lhes vão dizer.

P3 - Foi por aí que a P1 começou. Porque pode ir contra aquilo que em casa dizem.

P4 - E depois também é assim... há uma certa subjetividade também no tema, na abordagem do tema...

P1 - Apesar de termos a nossa experiência nunca podemos colocar a nossa experiência como exemplo.



P4 - O que para mim pode não ser nada chocante, por exemplo, falar em masturbação ou noutra coisa qualquer, para um pai, dizer assim, o professor hoje esteve a falar em masturbação na aula, não é?

P6 - Olha, mas eu nunca falaria disso numa aula minha, já te digo!

P4 - Pronto. Nunca falarias. Mas repara, isto não está nada legislado no sentido do que é que podes falar e do que não podes falar. E há colegas que podem falar e há outros que não falam e, se calhar, um colega fala a pensar que não tem mal nenhum dizer assim... Porque um aluno... porque surge no meio da conversa masturbação e o professor fala e diz que a masturbação é normal, faz parte da descoberta da sexualidade, e é comum nos rapazes e nas raparigas a partir de tenra infância e, se a mensagem chegar a casa de uma outra forma, não é? Porque os miúdos... há muito ruído na comunicação... no dia seguinte tu tens aqui os pais, não é? Isto também é preocupante.

Eu - Quando no início desta conversa começamos a falar de Educação Sexual no geral não me pareceu que fosse um assunto tão polémico como a Educação Sexual em meio escolar. Parece-me que em meio escolar surge mais polémica...

P2 - Mas essa polémica surge do nosso lado porque em termos logísticos não há um espaço, não há uma avaliação possível que se faça, não há cabimento logístico dessa disciplina aqui, não há cabimento disperso nas outras...

P6 - E o assunto pode ser banalizado...

P2 - ... as pessoas não têm formação para... portanto, o problema nasce logo aqui.

P1 - Eu acho que no fundo todos temos alguma obrigação para... não é?

P5 - Associa-se muito a Sexualidade a qualquer coisa de fisiológico e empurram para nós, professores de Ciências...

P4 - E há a parte dos afetos, não é? Há a parte dos afetos...

P5 - ... e envolve o ser como um todo...

P2 - Mas nem todas as pessoas têm formação para isso. Como eu não tenho formação para dar Português, as pessoas, da mesma forma...

P1 - É essa parte fisiológica que deverá ser abordada, desculpa estar a interromper, pela parte das Ciências...

P2 - Mas eu nem sequer estou a falar dessa parte fisiológica só!...

P6 - Olha... mas é muito importante! Eu já assisti a uma formação sobre Educação Sexual noutra escola e fizeram um questionário às meninas do 8º ano e elas nem sequer sabiam onde é que se metia o tampão! Coisas tão simples como isso!

P2 - Mas eu nem estou a falar disso...

P6 - Coisas tão simples... As coisas mais simples são as mais importantes.

P1 - Mas isso dá-se nas Ciências, não é?

P2 - Ao mesmo tempo que nós temos um certo problema e uma certa recusa em, quando nos impõem uma coisa destas, nós irmos falar de uma coisa para a qual não tivemos preparação, ou que não gerimos com muita facilidade...

P1 - Mas porque não chamarmos alguém para vir cá fazer isso?

P3 - Mas isso é o que se tem feito...

P2 - ... doutra forma nós também muitas vezes avançamos e damos o nosso contributo, se calhar a pensar que estamos a fazer bem e também podemos não estar a fazer bem...

P3 - Muitas das escolas do concelho de Matosinhos têm as enfermeiras de cada um dos...

P6 - Que vão lá dar ações...

P3 - Que andam em todas as escolas...

P6 - É verdade...

P3 - ... durante todos os períodos, sete ou oito aulas de Estudo Acompanhado ou Formação Cívica, mesmo...

P2 - Porque há muitas pessoas que não têm o afastamento ou o distanciamento em relação às suas opiniões, e às suas convicções, e aos seus princípios e aos seus valores, e depois... O que tem de ser, não é? Por exemplo, as pessoas que falam de papéis sexuais ou de orientação sexual ou de papéis de género, ou do que quer que seja... Há imensas vertentes da sexualidade que acabam por se abordar e que as pessoas não conseguem evitar pôr o seu... a sua perspetiva.

P3 - Dar a sua opinião desde o início...

P2 - Pois... E isto é muito complicado!

P1 - Também podemos sempre chamar alguém. Além do professor de Ciências, lembro-me perfeitamente no colégio, ou na Escola Z onde eu estive, se fazia às quartas-feiras à tarde, uma sessão mais geral para mais turmas, em que se chamava uma enfermeira do Centro de Saúde ou um médico ginecologista. O meu marido chegou a ir ali ao Colégio, teve três turmas... e eles ouviram, ele expôs... preparou evidentemente uma coisa para miúdos pequenos e eles no fim puseram as suas questões. E é preciso saber descer ao nível deles. Mas temos de ter alguém com formação para... não é?

Eu - Há pouco disseste algo importante quando referiste que todos nós temos obrigação para...

P1 - A parte mais ampla acho que todos nós temos.

Eu - Então a Educação Sexual será um direito dos jovens?

P1 - Se for uma coisa no sentido lato...

P4 - O que eu acho é que isso não pode ser imposto...

P6 - Eu acho que devemos estar preparados para falar no assunto caso surja uma situação concreta relacionada com a nossa direção de turma ou outra situação na escola... nós devemos estar preparados, não é? Agora, não é chegar e agora vamos abordar este tema...

P1 - Hoje vamos falar sobre, como ele dizia, sobre masturbação...

P6 - Pois... devemos estar preparados caso surja. A professora de Físico-química agora é que vem falar sobre este assunto? Quer dizer... há qualquer coisa...

P2 - Sim... mas porque é que nós devemos considerar que os pais estão preparados para isso? Se calhar não estão...

Eu - Então é ou não um direito dos jovens ter Educação Sexual?

P7 - Eu acho que sim...

Eu - Então sendo um direito, quem deve ser responsável?

P3 - Era o que eu te ia dizer agora... E porquê os diretores de turma?

P7 - Eu acho que a Educação Sexual começa desde que se nasce, pronto...

P4 - Exatamente.

P3 - Em casa, pois...

P7 - ... os meninos são pequeninos e veem os pais aos beijos, e não sei quê, e fazem perguntas e os pais têm que ir respondendo de acordo com o nível deles... E eu que estou a lecionar num nível de 2º Ciclo, e como vocês sabem no 6º ano há uma unidade em Ciências que é a reprodução, aí já dá para notar o tipo de dúvidas e o embaraço e a vergonha que eles sentem em falar sobre o assunto. Mas ao mesmo tempo também sabem fazer as perguntas deles e fazem imensas, imensas, imensas... No próprio 5º ano quando nós estudamos a reprodução nos animais, eles riem-se por tudo quanto é lado e ficam muito embaraçados e envergonhados e estamos a falar da reprodução nos animais.

P2 - É muito engraçado isso.

P7 - É engraçadíssimo! Agora isto tem a ver com a maneira como eles se relacionam, ao fim ao cabo, com o sexo oposto e o tipo de relacionamento que eles veem nos adultos.

P2 - O que eu estou a dizer que é engraçado é que isso aconteça. Porque é que os miúdos têm todos...

P5 - Essa tendência para...

P2 - Porque é que esse assunto, em particular, desencadeia essa mesma reação nos miúdos?

P5 - Porque tem mais a ver com o íntimo deles...

P1 - Porque a palavra sexo sempre esteve associada a qualquer coisa de...

P7 - Se eu falasse em reprodução sexuada, meu Deus! Palavra que eu dissesse sexuada. E isto a propósito dos animais, atenção!

P3 - Mas a propósito do que a Susana disse de a Educação Sexual ser um direito... Porque é que devemos achar que são os diretores de turma que têm o dever de informar? Isso é que eu não sei até que ponto... Chegamos a uma escola, entregam-nos uma turma e essa responsabilidade?

P5 - Será porque essa é a tendência mais natural?

Eu - Então essa responsabilidade é inicialmente dos pais...

P3 - É o que eu acho, sem dúvida!

Eu - E em meio escolar? Na escola quem deverá ser responsável?

P7 - Principalmente quem tem... não é diretores de turma. É quem tem formação.

P3 - Ou quem a tem ou quem domina mais o assunto.

P5 - E quando vem a propósito. Por exemplo, nós de Ciências podemos dar a parte mais morfológica e fisiológica. Mas depois o Português pode dar um texto, poesia, pode pô-los a escrever sobre coisas mais ligadas à parte afetiva, não é? Isso é tudo Educação Sexual. Até o Inglês!

P3 - Moral pode dar os afetos.

P4 - Deve ser transversal...

Eu - Mas se não houver alguém responsável, o que é que pode acontecer?

P3 - Ninguém faz.

Eu - Não havendo uma figura responsável não sentem que pode ficar por fazer?

P3 - E o tal direito que a criança tem lá se foi...

P1 - Eu acho que isso de direito é uma coisa muito pesada. Eu acho que isso é formação geral, é cultura geral...

P3 - Mas P1, estamos a falar dos direitos da criança. Está contemplado que todas as crianças têm direito a ter uma alimentação adequada, todas as crianças têm direito a ter uma casa, todas têm direito à educação... É dentro deste panorama que estamos a falar. E eu concordo. Agora é assim... porquê nós? Percebes o que eu quis dizer? Chegas a uma escola e entregam-te a responsabilidade...

P4 - Eu até percebo...

P3 - E porque é que te entregam a ti?

P4 - Porque acabas por ser...

P1 - Quem tem mais ligação com os pais...

P4 - Exatamente. Quem tem mais ligação com todos, não é? Tens ligação com os pais, tens ligação com eles...

P3 - Humm...

P4 - E portanto, o diretor de turma...

P3 - Mas então tem de ter formação. Tem de a procurar.

P1 - E, nem sempre, mas a maior parte das vezes é com quem eles acabam por...

P4 - Desabafam mais... pois.

P1 - ... desabafar mais coisas, ter mais afinidade...

P4 - Acho que passa por aí, P3.

P1 - ... não é gostar mais ou gostar menos. Sabes perfeitamente que na minha turma eu até ralho muito e não sei que mais. Mas é assim, o diretor de turma tem mesmo de ter essa função.

Eu - Claro...

P1 - Agora, acabamos por ter outra abertura com eles. Não é só essa hora de Formação Cívica que não dá para nada, não é? Mas que nos permite por uma vez ou outra aflorar qualquer coisa que nós vimos, que nós apreciamos, que nós nos apercebemos... não é?

Eu - Então estão todos de acordo que a formação é essencial?

P3 - Essencialmente é isso...

P7 - Porque eu acho que é preciso saber agir de acordo com a idade que eles têm. Percebes? É diferente estar a falar desses assuntos no 8º ano ou no 5º. É completamente diferente.

P5 - O ideal era que, quando viesse a propósito, qualquer um soubesse fazer uma pequenina intervenção, não é? Senão, seis aulas num ano... Em Formação Cívica...

P6 - Pois... isso é a minha opinião...

P5 - ... isso é que me custa a atender! Tem de ser aquilo ali... E então o que é que fazem as escolas? Empurram de uns professores para os outros e depois como ninguém quer falar sobre o assunto vêm lá as tais pessoas de fora.

P1 - Podes arranjar nessas seis horas alguém que venha cá ou alguém da escola que se disponibilize e que tenha formação...

P4 - Ou então podiam incluir isso como um capítulo das Ciências Naturais, por exemplo, no 3º Ciclo...

P3 - Lá estamos nós a encaminhar...

P2 - E é um capítulo. No 9º ano e no 6º.

Eu - Mas ainda há pouco estavam a falar também dos afetos...

P5 - Os afetos tem de ser... lá está... quando viesse a propósito todos nós temos o dever de educar e a Educação Sexual é, é... faz parte da educação no geral. Quando viesse a propósito... Eu o que não acho piada é às seis horas na Formação Cívica. Parece ali uma coisa compartimentada, não percebo...

Eu - Então não concordas que deva ser obrigatório...

P5 - Nem te sei responder a isso... Eu acho que é uma coisa que tem... nós como educadores... isso tem de fazer parte do nosso papel.

Eu - Segundo a lei são no mínimo seis horas do 1º e 2º Ciclo e doze no 3º Ciclo.

P3 - Em que disciplina? Em Formação Cívica?

P4 - Já era o ano passado e este ano, correto?

Eu - Na Lei refere nas Áreas Curriculares Não Disciplinares. Como acabou Área de Projeto resta Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Mas também refere que o projeto é da responsabilidade do Conselho de Turma. Volto à minha pergunta: se não houver alguém responsável, não se faz?

P6 - Não é não se faz. Podemos dinamizar as coisas de maneira...

P2 - Essa maneira informal e oficiosa de fazer as coisas vai-se transformar numa coisa que veio a propósito e no qual tu emitiste a tua opinião sobre aquele assunto e não vai passar disso. Eu acho que esta imposição das seis horas, pelo menos confiando que há uma equipa (risos...)

P4 - E há outra questão muito importante que é assim... os próprios alunos podem ficar constrangidos a dar esse tema. Não se sentirem à vontade para...

P3 - Ouve, porque é que não se faz como algumas escolas que tiram um dia por período para todos os professores do Conselho de Turma irem à algum sítio com os alunos?... Chamam-lhe o retiro. E conversam sobre isso. Estão todos juntos e estão a falar sobre tudo... Educação Sexual, valores, todos... Não é? Não são seis horas, são mais porque é uma vez por cada período.

P1 - E chegam lá e dizem assim: vamos falar de Educação Sexual?

P3 - Não, começam por falar de valores, se calhar... Primeiro fala um professor, depois fala outro... Depois dão exemplos. Eu não sei, nunca estive presente e também me contam pouco, mas às vezes apanho assim umas coisas e acho que é uma situação interessante.

P2 - Eu acho que assim vai-se acabar por reduzir a Educação Sexual à parte anatomo-fisiológica nas Ciências e depois há a parte dos afetos, que é uma palavra que eu detesto, por acaso, mas que é tudo e também não é nada! Os afetos é assim uma coisa muito vaga. E depois acabas por não falar dos papéis sexuais e da orientação sexual que são as questões mais que os miúdos põem. Toda a parte da vida real em que a sexualidade lhes entra pelos olhos dentro e que eles ouvem falar, a interrupção voluntária da gravidez, a homossexualidade, a transexualidade, as diferenças no género, porque é que os homens vestem de azul e as mulheres de cor de rosa, essas questões todas da vida real que surgem e que não entram muito na fisiologia e também não entram muito nos afetos e que são questões que as pessoas acabam depois por nunca abordar porque são mais ou menos polémicas.

P1 - Tu não vestes azul?

P2 - Eu visto... Está bem, mas tu vestiste de cor de rosa o teu bebé?

P4 - Tu vestiste os teus filhos, quando nasceram, de cor de rosa? Vestiste, P1?

P3 - Não, claro que não!

P1 - Está bem, estás a falar nesse estigma da nascença...

P4 - Exatamente.

P2 - Mas isso não é um estigma! É a nossa cultura, está certo, está tudo bem...

P3 - Se calhar veste-se uma menina de azul, mas um menino de cor de rosa de certeza que não.

P4 - Exatamente... (risos)

P2 - Mas estas questões... isto não tem que haver certos nem errados, nem deve haver. Mas quando elas são levantadas à discussão, as pessoas devem ter alguma maleabilidade e algum conhecimento que também só se perde o que cai no chão, não é? Até para nós são coisas que são úteis até para com os nossos filhos e com as coisas que se nos deparam na vida que não faz mal nós sabermos. E eu acho que devem estar estruturadas e organizadas, tal nós fizemos na equipa da Educação Sexual aqui, em que essas seis sessões estão uma para os afetos, uma para a fisiologia, uma para a orientação sexual, uma para os papéis, uma para não sei quê, e cobre mais ou menos as vertentes todas da sexualidade e que, se calhar de facto, e assustadoramente para alguns, pressupõe que nós tenhamos algum conhecimento e saibamos do que é que estamos a falar e saibamos abstrair-nos do nosso caso pessoal.



Eu - Para ser aplicado um projeto desses tem de ser obrigatório e tem de ter um determinado tempo?

P2 - Eu acho que sim, se vamos querer que ele seja adequadamente implementado.

Eu - E será que os seis tempos para o 1º e 2º Ciclos e os doze tempos para o 3º Ciclo é o adequado?

P7 - Quem é que sabe responder a isso, ó Susana?

P1 - Até poderá numa turma ser suficiente e noutra ser insuficiente.

P3 - Numa turma se calhar até é tempo a mais...

P7 - Eles não começam pela base. Começam pelo telhado! Porque impõem. São X horas para isto e X horas para aquilo e a base não é essa, não é? A base é de facto saber como trabalhar com cada nível etário e as pessoas terem formação para isso. Essa é que para mim é a base. Não é dizer é obrigatório, agora são seis horas para este ano...

P2 - Sim... mas se não for obrigatório quem é que se dispõe a trabalhar?

P1 - E agora, se calhar, até pode ser fora das horas escolares. Aí os miúdos têm de trazer uma autorização dos pais. O quê? Sobre Educação Sexual?

P3 - Nem pensar!

P5 - Os pais opõem-se muito.

Eu - Não está previsto na Lei que os pais se possam opor.

P2 - Eu acho que isso é um mito. Das minhas experiências em escolas os pais não se opõem muito.

P5 - Mas olha que eu tenho uma amiga que é diretora de uma escola e não está a fazer porque houve oposição por parte da Associação de Pais.

Eu - Segundo a nossa Lei os Encarregados de Educação devem ter conhecimento do projeto mas não está previsto que possam impedir os seus educandos de participar...

P2 - E bem! Ó minha amiga... pode vir aí uma testemunha de Jeová a dizer-me que eu não posso ensinar o Darwin porque não houve macacos, houve Adão e Eva... Um pai não pode dizer não ensine isso, retire o meu filho das suas aulas. Chumba! Não vai às aulas. Não se pode! É Ciência é Ciência, ensina-se assim.

P7 - Eu até nem sei até que ponto é que há assim tantos pais que se opõem.

P2 - Não há não! Não há.

P7 - Penso que não...

P5 - Olha que na escola desta minha amiga a Associação de Pais impôs-se e não estão a fazer.

P7 - Não estão a fazer?

P2 - Mas porquê?

P7 - Mas, mas... assim sem mais nem menos?

P2 - Foi-lhes apresentado um projeto?

P5 - Houve um projeto, foi-lhes apresentado, eu tenho o projeto deles de Educação para a Saúde com as aulas lá programadinhas, e houve tantos problemas com os pais que a Associação de Pais teve de intervir e ficou acordado que não se abordava. Que eram eles em casa. Eles não querem. Querem eles em casa. E é uma escola até de gente humilde.

P7 - Pronto... olha!

P3 - Estão no seu direito!

Eu - Estão?

P7 - Quer dizer...

P3 - Mas como é que eles conseguiram isso?

P5 - Esses pormenores já não sei...

P3 - Mas se eles conseguiram é porque é possível...

P7 - É assim... Essas situações têm de estar previstas na Lei, têm de estar previstas!

Eu - Consideram, então, que os pais devem ter o direito de recusar a Educação Sexual dos seus educandos em meio escolar?

P7 - Concerteza!

P2 - Os pais podem é estar envolvidos no projeto à nascença da coisa, orientar aquilo que querem e não querem que seja feito, e haver um consenso. Mas a partir daí aquilo tem de ser feito.

P4 - Exatamente.

P7 - Provavelmente esses devem ser pais, digo eu, com um nível cultural baixo...

P5 - P7, na semana passada houve uma ação de formação na Escola Y, que é outro tipo de escola, para meninos do 7º ano, feito por uma enfermeira da USF e fizeram-me um telefonema a perguntar “P5, é obrigatório ir àquelas palestras que vai haver? Acha que tem algum jeito irem para lá falar...”

P7 - Era para pais também?

P5 - Mandaram um e-mail aos pais a dizer que iam fazer, para os meninos irem. Os diretores de turma mandaram um e-mail aos pais. Então telefonaram-me: “Acha bem irem rapazes e raparigas...”, mas uma pessoa com grau de cultura elevado, atenção! “Acha bem, irem agora para lá? Vem lá... a informação diz que é para falar de higiene e menstruação. Acha bem irem os rapazes e raparigas todos juntos? É obrigatório ir? Se for obrigatório tem de se ir mas se não for obrigatório a Maria não vai”.

P2 - Então é!

P5 - Portanto estás a ver! Há muita renitência por parte dos pais.

P2 - Atenção! Menstruação falamos nós numa aula de Ciências. E é obrigatório ir.

P7 - Exatamente. Isso faz parte do currículo da disciplina.

P2 - E a gente não manda os rapazes sair quando falamos de menstruação.

P5 - Estás a ver esta mãe? Esta mãe e outras desta turma achavam aquilo um disparate.

Eu - Isto relaciona-se com os temas a abordar. Que temas se devem abordar? Há assim tanta diferença entre o 2º e o 3º Ciclo?

P7 - Há. Eu acho que há e vou-te dizer. Por exemplo, aquele inquérito que fizeste aos alunos, lá em baixo na sala de informática, eu digo-te, não achei nada adequado para alunos de 2º Ciclo. Tinha certos termos que eles, não sei se tu te apercebeste, mas... falava por exemplo na masturbação e eles perguntavam: “Professora, o que é isto da masturbação?”. Havia temas que eu acho que ainda não eram apropriados para aquele nível etário, percebes? Para o 3º Ciclo sim, mas para eles... eu acho que não. Portanto, eu acho que há uma diferença notória. Até porque, repara que eles na idade dos 10/11 anos nunca perguntam o que é a masturbação. Nunca perguntam! Eles perguntam muita coisa mas isso não. Nem sabem o que isso é, nem lhes passa pela cabeça!

P2 - Mas P7, visto que eles não perguntam e não é uma coisa que eles se apercebam e que nós também não lhes falamos, a primeira vez que eles vão ouvir falar disso é uns com os outros, porque eles chegam ao 3º Ciclo a saber o que é!

P7 - Sim... pronto. E aí no 3º Ciclo tem que se falar e deve-se falar.

P2 - Mas não se deve falar antes para eles aprenderem por nós e não uns pelos outros?

P7 - Sim... mas não é no meio de um inquérito que eles estão a preencher on-line que vão perguntar “Ó professora...”.

P2 - Sim, mas não estamos a falar do inquérito. Estamos a falar da pertinência de falar desse assunto.

Eu - O inquérito também tinha esse objetivo. Encontrar, ou não, diferenças entre os Ciclos.

P7 - Tu lá analisas os dados... Eu acho que há.

P1 - Mas se calhar não tinhas de explicar. Dizias “Não sabes não respondes. Passa à frente”.

P7 - Claro. Ali não era o momento oportuno para estar a explicar. Porque depois um pergunta e a seguir há outro a perguntar a mesma coisa porque eles não ouvem as perguntas uns dos outros. E depois vai o terceiro a perguntar a mesma coisa. Quer dizer... e a pessoa também não explica aquilo em quinze segundos, não é? Não dá. É preciso um certo, acho eu, um certo tato para explicar esse tipo de situações.

P4 - Por exemplo, acariciares as partes íntimas. Explicas num segundo...

P7 - Hamm?

P4 - Acariciares as tuas partes íntimas...

P2 - Eles não sabem o que é acariciar (risos).

P4 - Ou acariciares os teus órgãos sexuais ou genitais, num segundo explicas. Agora, o à vontade que tu tens para explicar é que pode não ser...

P7 - Não, não...

P4 - ... ninguém te pode obrigar a dizer isso. E eu acho que não é um problema...

P7 - Não é uma questão de à vontade!

P4 - Não?

P7 - Põe-te na situação. Tens filhos, tens um filho com dez anos e pergunta-te assim de chofre “O que é isto?”.

P4 - Pois...

P7 - Pois. É a mesma coisa. Se eu tiver um filho com oito anos que me pergunta o que é a masturbação... Eu aí penso como é que eu vou dizer isto, não é? Porque não vou dizer isso de qualquer maneira, entendes? Para mim é assim. Não vou dizer isso de qualquer maneira. Eu falo com um aluno como falaria com um filho meu, por exemplo, desses assuntos.

P4 - Eu por acaso sou um bocadinho ligeiro a tratar desses temas com os meus filhos. E era capaz, se me perguntassem, e acho que até me perguntaram, e eu respondo dessa forma, dizendo que é uma coisa muito natural.

Eu - Mas acham que há temas que não devíamos falar na escola?

P7 - Não, não há temas proibidos.

P2 - Eu acho que não há temas que não devíamos falar. No entanto, acho que há temas em relação aos quais as pessoas não se conseguem distanciar. Por exemplo, o da homossexualidade é dinamite e o da interrupção voluntária da gravidez é para esquecer!

P3 - Mas isso lá está... voltamos ao que disse a P1.

P2 - Nesses temas as pessoas não se conseguem...

P3 - ... dissociar a sua opinião.

P4 - Olha... por exemplo, eu sinto-me à vontade para falar de qualquer coisa e disso também. Não sinto qualquer constrangimento em falar disso aos alunos. Aliás, falo porque está relacionado também com a matéria. Como por exemplo, também me apercebo que a P2 se calhar fala e com maior à vontade. Agora, eu não posso exigir que todos os professores sejam iguais a mim e que respondam a um aluno “Ó professor, o que é a masturbação?” “Olha a masturbação é quando tu te acaricias a ti nas partes mais íntimas, isso é masturbação”. Agora eu não posso exigir que um outro professor ou professora também dê a mesma resposta que eu dou. Nós não somos todos iguais e não temos o mesmo à vontade para falar das coisas, não é? Por exemplo, os alunos, quando estamos a falar dos países em desenvolvimento, e porque é que a natalidade é muito elevada, depois falamos de métodos contraceptivos, portanto, e há muitos métodos contraceptivos que eu falo e que eles nunca ouviram falar. E depois por exemplo, “E quem é que não sabe usar um preservativo?” e eu depois falo com eles assim: um

preservativo tem técnica, não é só pegar num preservativo e colocá-lo no pénis. Portanto, há uma técnica para colocar o preservativo. O preservativo pode ser de má qualidade e pode rasgar, não pode ser armazenado em determinados locais.

P3 - Mas isso também não é mais papel dos pais do que do professor?

P7 - Depende. Sabes porque é que eu digo que depende? Lá está, cada um tem as suas experiências... Tu podes ter um filho que não te abre a boca, entendes?

P3 - Vou eu abrir-lhe a ele...

P7 - Mas ele não te abre a boca! E tu blá blá blá, blá blá blá. E ele nada, entendes. Temos de ter em conta estas perspetivas. E às vezes a escola desempenha aí um papel importante, entendes?

P4 - Mas tu não vais chegar a casa e vais pegar numa banana e dizer ao teu filho: “Está aqui um preservativo e está aqui uma banana. Vamos pegar na parte de cima...”

P3 - Mas eu acho que tenho mais à vontade... ouve... não foi o que tu disseste que dizias aos teus alunos? Eu acho que tenho mais à vontade de fazer isso com o meu filho do que com os meus alunos. Como é que tu explicaste na aula?

P4 - Na aula digo assim, muito simplesmente, só se pode colocar quando o pénis está ereto e tens de segurar na pontinha do preservativo para não ficar ar... digo à vontade.

P5 - Ó P3, mas os próprios pais... nem todos os pais conseguem ter esse tipo de conversa. Muitos não têm conhecimentos...

P4 - E depois o problema é este... repara, uma coisa que eu notei, uma surpresa tremenda e já notei isto com alunos até mais velhos...

P3 - Vamos ver uma coisa... a mãe de Rita. Ela chega a casa e diz: “o professor P4 hoje esteve a dizer que”...

P5 - A ensinar a pôr o preservativo...

P4 - Não estive a ensinar mas a dizer que há formas corretas para o colocar...

P3 - Ouve... acariciar... tem-la cá no dia seguinte, ou não tens?

P2 - E deixa-a vir...

P4 - Mas isso também não me assustava, percebes P3? Agora o que eu acho é que o problema maior é assim... o problema maior é que eu acho que tem de ser definido, é assim, o que é que se pode dizer e o que não se pode dizer.

P3 - Ah, ah, aí já estamos...

P4 - E não podemos obrigar pessoas que não se sentem à vontade para falar destes temas. Eu tenho à vontade, sem problema nenhum, por exemplo, a P2 também tem, mas haverá pessoas que não têm.

P3 - Não vamos por aí...

P4 - E, portanto, se não têm não podemos obrigar as pessoas...

P3 - Ó P4, mas não vamos por aí. Não é não ter à vontade...

P4 - Mas passa por aí...

P3 - Eu tenho à vontade. Sabes que eu também sou completamente destravada com os miúdos só que eu acho que não é o meu papel, percebes? Eu faço isso em casa como mãe.

Eu - Então há assuntos que achas que não se devem falar?

P3 - Eu acho...

P5 - Mas ó P3 há pais que em casa não fazem isso como pais.

P3 - Tudo bem, eu percebo-te. Mas não tenho direito de fazer isso. Se os pais não querem que seja eu a dizer não pode ser a Lei a decidir sobre isso.

P6 - Pois... a Lei não se pode sobrepor à vontade das pessoas nem dos pais, não é?

P3 - Eu acho!

P4 - Mas ouve, P3, há muitos miúdos que funcionam como muitos indivíduos nos países em desenvolvimento, sem conhecimento nenhum, percebes? E há muitas gravidezes indesejadas e doenças exatamente... por exemplo...

P3 - Sim...

P4 - ... os miúdos desconheciam que o sexo oral pode transmitir a SIDA. Ou seja, não é só o sexo anal e vaginal que transmite a SIDA, não é só troca de sémen e de seringas. Eles desconheciam que o leite materno pode transmitir a SIDA. Portanto, questões simples como esta...

P3 - Mas tu falas nisso na Geografia... que eu saiba.

P4 - Falo, pois falo.

P3 - Faz parte do programa.

P4 - Pois faz...

P3 - Elas<sup>1</sup> falam nos métodos contraceptivos naturais e não naturais no 9º ano que eu sei... Tudo bem! Agora eu...

P4 - Mas eu podia fugir... Ó P3, não é explícito no programa. Está implícito. Eu se quiser fujo.

P3 - Ó P4, mas está lá, está lá bem definido, está lá. Eu sei que está no 8º ano para ti como no 9º para ela<sup>2</sup>. Agora, não é por aí que eu estou a dizer, estava a passar para outras fases. Isso é importante. Agora a masturbação... há temas...

Eu - Então, o que é que achas que não é da responsabilidade dos professores falar?

P3 - Estou a perceber o que estás a dizer... Eu acho que tudo aquilo que é para o bem estar de saúde do aluno sim... Tudo o que vai um bocadinho para além...

P1 - Tudo o que mete uma questão de opinião...

P3 - Repara... Para mim, masturbação pode ser uma coisa boa ou má, não sei. Mas eu vou falar. Ao falar vou estar a dar a minha opinião e em casa podem ter opinião diferente. Percebes o que eu estou a dizer, Susana? Há certos temas diferentes que são tabus de umas famílias para as outras. E eu acho...

P1 - Mas não tens de dar opinião, tens de ser objetiva...

P3 - Objetiva... pois, eu sei.

P6 - Aquilo que são opiniões pessoais não se deve de falar. Tudo o que tenha a ver com coisas objetivas deve-se falar à vontade, não é?

P5 - Mas tu podes falar, por exemplo, da interrupção voluntária da gravidez. Podes ver a vertente a favor e a vertente contra. E não estás a dar opinião nenhuma.

---

1 Referindo-se às professoras de Ciências Naturais

2 Professora de Ciências



P2 - Aliás, é o que mais acontece. Se tu vês que na turma surge muito... que são todos a favor do aborto, eu começo a pôr contra argumentos para os pôr a pensar nos outros que há. Se vejo que são todos contra dou-os todos a favor...

P6 - Pois, mas lá está... na vossa disciplina o assunto surge naturalmente. Na minha, eu estou a dar corrente elétrica o que é que isso tem a ver?

(Risos gerais)

P4 - Ele pode dizer assim: professora eu estava a acariciar a minha namorada e levei um choque (risos).

P2 - Mas por isso mesmo... Tu não estás a dar corrente elétrica, estás em Formação Cívica. E por isso é que chegamos à conclusão que é preciso um espaço para isso. Não pode ser ao correr da pena da nossa disciplina, porque isso não funciona...

P6 - Nada.

P2 - Havendo um espaço e havendo um programa acho que se deve poder falar de tudo...

P5 - O ideal era não haver um único programa. Mas como isso é complicado tem de haver.

P2 - O único impedimento que eu acho que pode haver são as limitações pessoais. Há perguntas que eles fazem e eu digo que eles façam mesmo e eles põem cada pergunta! E às vezes tu vês que eles estão a gozar... mas muito raramente. E às vezes põem perguntas que são do arco-da-velha e tu ficas mesmo emburrado com aquilo.

P6 - Pois...

P1 - E haver mais do que um professor, por exemplo...

P2 - Mas vê-se que eles não sabem aquilo... Eles ouviram aquela palavra...

P1 - Pode ser o professor de Ciências, o diretor de turma... percebes?

P5 - Até o próprio professor se sentiria mais...

P3 - Estamos a voltar àquilo que eu disse. Há o dia do retiro em que vão todos, e estão todos... e uns dirigem-se mais a umas coisas, outros a outras e tudo é abordado. Vai o professor de Inglês que é homossexual, que é assumido no colégio por todos na boa, vai o de... Estão lá todos, está o conselho de turma todo e estão todos a falar naquele dia, uma vez por trimestre. Mas estão todos. É mais fácil!

P1 - Mas o professor que é homossexual vai falar nas preferências dele?

P3 - Não vai falar... Algum que queira saber...

P2 - Não vai falar da sua experiência...

P1 - Porque aí já estamos a entrar em campos pessoais...

P3 - Estás a ver como isto é? Agora vê? Se ele não vai não é abordado...

P1 - Ele não vai porque é homossexual!... Vai porque é professor.

P2 - Mas há tantas coisas que surgem e que não estão consignadas no programa e que são mesmo importantes, acho eu. E que nestas alturas é que te dá mesmo para andar ali a escarafunchar e a ver... eu dou uma aula inteira quase sobre pornografia. Os miúdos todos veem imensos filmes pornográficos e nunca ninguém fala nisso.

P6 - Pois não...

P4 - E eles depois pensam que aquilo é normal.

P7 - Veem à noite sem os pais saberem. Com 10/11 anos, acontece... Acontece!

P2 - A sexualidade deles é com base em filmes pornográficos.

P4 - E pensam que é normal, que é assim...

P2 - Eles constroem as relações deles, com as mulheres deles naquela base. Eu passo horas com isto!

P4 - E podem transportar muito daquelas coisas para a realidade.

P1 - Mas como é que tu chegas ao tema?

P2 - Pergunto!

P6 - Elas dão isso em Ciências, o assunto.

P2 - Não damos, isto não damos.

P6 - Pois, não dão isso, só que o assunto que dão dá para ir por aí... Nós não, eu não tenho ligação nenhuma.

P2 - Em Formação Cívica...

P6 - Só se for em Formação Cívica.

P2 - Dou em Formação Cívica, senão depois não consigo cumprir o programa.

P6 - Mas olha... eu acho que é muito diferente nós estarmos num contexto de um conteúdo programático...

P5 - Aquela série que eles veem... O family Guy... Os teus filhos não veem?

P2 - Ai os meus veem. O meu já vê isso desde os 10 anos.

P5 - Mas também há lá assuntos que tu podes perfeitamente pegar. A própria linguagem...

P2 - Mas é como tudo... As miúdas chegam aos 15 anos... e depois eu digo “vocês vão dizer isto para vossas casas e se calhar até parece mal”. As miúdas chegam aos 15 anos e não fazem uma pequena ideia do que é que têm.

P5 - Pois não...

P2 - Eu passo horas com elas com isto. Eu digo: “os meninos nascem a olhar para a pilinha. Veem a pilinha ao espelho, pegam nela todos os dias duas ou três vezes para fazer xixi”, as raparigas não sabem o que têm!

P6 - Pois então eu não te disse aquilo que assisti. Elas não sabiam onde se punha o tampão. Achavam que era no rabo (risos).

P5 - Olha... eu outro dia, a propósito da *Escherichia coli*, estive-lhes a dizer da importância de fazer uma boa higiene do rabiote. E aquilo foi... Percebes? Porquê? E disse-lhes, porque os rapazes têm uma pilinha e, portanto, o orifício anal e genital estão longe. Nas raparigas não. É muito fácil haver invasões de bactérias. Daí surjam as infeções urinárias e não sei que mais. Isto é Educação Sexual. Surgiu a propósito de uma bactéria. Eu acho que assim é que é giro fazer, não é? Veio a propósito.

P4 - O que eu acho que é grave é a gravidez na adolescência. A quantidade de abortos que se continuam a fazer, a quantidade de pílula do dia seguinte que se continua a vender... Porquê? Porque eu acho que não funciona a Educação nesta matéria.

Eu - Então quais são os obstáculos, as dificuldades, em abordar esta matéria?

P2 - Eu acho que funciona. Eu acho que há mais informação. As pessoas todas sabem que fumar mata e continua-se a fumar. Eu acho é que tem de se dar às pessoas o conhecimento. As pessoas sabem e a partir daí decidem. Na sua cabeça aí já não mexes. Mas elas já não podem dizer que não sabiam.

P7 - Também não adianta um professor contrariado ter que fazer aquilo. Não adianta!

P3 - Muitas das gravidezes... não venham com histórias que não é por falta de conhecimento. É uma noite bem passada, uma noite bem...

P6 - ... bebida, pronto.

P3 - E no final tá ai. Acontece e é assim. Sabes perfeitamente que agora, cada vez mais cedo, os meninos, infelizmente...

P7 - Não é a falta de informação...

P3 - Não é a falta de informação que ela chega por todo o lado. É mesmo, ó pá...

P7 - É imaturidade.

P6 - Exato.

P3 - Não é por não saber. É porque caiu naquela esparrela. É porque aquilo aconteceu, porque fez isto, fez aquilo, iludiu-se.

P4 - É o medo também que muitos pais têm. Eu tenho uma filha que está no 8º ano. A P7 tem uma que está no 9º e, se calhar, era importante que as nossas filhas soubessem muitas coisas que se calhar não sabem. Por exemplo, eu nunca marquei uma consulta, a P7 nunca marcou porque se calhar íamos pensar que estávamos a forçar...

P7 - Uma consulta de ginecologia...

P4 - E não é isso, de ginecologia e até um aconselhamento do tipo de contraceptivo que deve utilizar quando iniciar as relações sexuais. Quais são os pais que fazem isto?

P5 - Não é preciso que faças isso! Basta teres uma médica de família em condições.

P7 - Ouve, a minha filha diz “Os pais das minhas colegas viram-se para elas e dizem assim: já começaste a molhar o pincel?” Ora vê lá tu, os pais a dizerem isto!

P1 - Quando os meus filhos tinham três, quatro e cinco anos e perguntavam “Já tens namorada?” Achava isso a maior estupidez, e como isso... Quer dizer, era suposto? Há alguns que nem ligarão nenhuma mas outros começam a questionar-se.

P5 - E os termos usados!

P6 - Até parece que estão a gozar com os miúdos. Eu também tenho essa opinião. Perguntar isso aos miúdos... oh!

P4 - Mas a questão que eu coloquei agora pode levantar duas questões. A primeira, pode ser interpretada como o pai incentivar o preparar a filha já para uma relação sexual, não é? Mas a minha intenção não é essa.

P7 - Não. É explicar...

P4 - E agora, quantos pais contornam esta questão e fazem isto? Ou seja, a minha filha está no 8º ano, a tua está no 9º. E se calhar há outros que estão no 10º ou 11º e os pais não tiveram este tipo de abertura com os filhos, porque é difícil...

P7 - Mas olha... isso não é tão simples. Desculpa que te diga mas não é tão simples. Eu com a minha filha é muito fácil, é tudo muito fácil, porque ela fala, e às vezes até se vira para mim e diz “tu é que estás embaraçada!”. Pronto... é muito fácil. Mas eu tenho um filho que não é nada fácil. É tudo difícil porque a gente procura os temas... e não sei! Tem 19 anos. É tudo muito complicado. Ele não dá feedback. Não é tudo igual.

P4 - Se calhar quando eu souber que a minha filha está a namorar...

P3 - Mas se tu souberes que a tua filha está a namorar, vais ao ginecologista, tu próprio também lhe transmites conhecimentos... a tua função é evitar gravidez. E tu achas que isso tudo evita mesmo ou pode acontecer?

P4 - Não evita mas de qualquer forma, é o que a P2 diz, o conhecimento... Nós temos de conhecer para decidir.

P3 - Previne. Pelo menos eles sabem perfeitamente, é matéria de 9º ano, sabem perfeitamente isso tudo. Sabem! Agora é assim: não sei até que ponto eles vão seguir à risca.

P2 - Mas pelo menos não vão poder dizer que foi por ignorância. Eu sabia... foi consciente.

P3 - Certo, não... P2, neste momento já é difícil por ignorância, com estas matérias todas.

P5 - Às vezes não é consciente.

P3 - Às vezes é o momento, estás a perceber o que quero dizer? Eles sabem mas aconteceu. E até foi naquele momento... como muitos.

P4 - Eu neste momento controlo a minha filha. Pronto, não sai muito, etc... Mas se por exemplo, eu soubesse que ela começava a namorar, eu acho que eu ou a mãe teríamos uma conversa com ela mais profunda sobre esse aspeto, não é?

P7 - Muito bem... desde que ela ouvisse. Não virasse as costas e dissesse “eu já sei isso tudo”, coisas assim, percebes?

P3 - E o que é que ela ia fazer? Ias-lhe dar a pílula todos os dias ou dizias que um dia tens de usar preservativo? O que é que ias fazer? Ias transmitir isto direitinho? E se naquele dia acontecesse...

P4 - Ó P3, o problema é mesmo esse...

P3 - Ou já tinha, ou foi atrasado ou se no dia que aquilo se proporcionasse não havia nada ali...

P4 - O problema está assim: primeiro, não há esse tipo de conversa entre pais e filhos. Começa por aí...

Eu - Lá está... Como pais, estão a chegar à conclusão que também é difícil para os pais. Então a escola tem um papel importante...

P7 - Exatamente! A minha opinião é esta: os pais têm um papel fundamental, mas muitas vezes é muito difícil para os pais... E aliás para os miúdos é mais fácil irem pela via da escola do que com os pais. Aliás, eu tenho um exemplo vivo disso em casa... E não é por eu não querer falar das coisas...

P2 - E nós temos esse exemplo aqui... As minhas turmas todas falam muito mais facilmente disso comigo do que com os pais.

P3 - E tu falas melhor com eles ou com os teus filhos?

P2 - Igual...

P3 - De igual forma, estás a ver? Mas eu falo melhor em casa do que aqui, estás a ver? Tu falas igual...

P2 - Sim... mas repara! Mas a questão é que eu não posso encomendá-los aos pais. Porque os pais só dizem asneiras! As raparigas ainda não podem tomar banho no dia em que estão com o período “porque a minha mãe disse-me”, ouve lá... quer dizer! Tu não podes confiar... Ah! Isso não é comigo.

Eu - Então, quais são os principais obstáculos e dificuldades na abordagem deste tema com os alunos? Gostaria também que me dissessem, o que pode facilitar essa mesma abordagem...

P3 - Para mim o principal obstáculo é saber o que falar.

---

P2 - Pode haver dificuldades da nossa parte no dominar dos vários assuntos ou de termos algumas questões pessoais ou constrangimentos...

P3 - Podemos não ter constrangimentos mas estarmos de pé atrás em relação ao que os pais pensam. Que esse para mim é o principal problema. Para mim é esse unicamente. Eu falo de tudo mas até que ponto o que eu digo... Já viste qual é o meu problema?

P4 - Eu sei. Já vi qual é o teu ponto de vista. Falas mas não fazes porque tens medo de seres mal interpretada e acho que tens toda a razão. Mas também pode haver colegas que não falam, que não têm medo de ser mal interpretados, não falam simplesmente porque não se sentem à vontade.

P3 - Não é o meu caso.

P4 - Eu sei que não é o teu caso. Mas há colegas... e temos que respeitar isso.

P3 - Certo.

P2 - Mas há dificuldades que não são só do nosso lado, acho eu. A dificuldade não só nossa de gerir mas a deles de se envolverem e participarem.

P5 - Têm vergonha uns dos outros.

P2 - Muitos deles têm uma Educação Sexual mais repressiva do que liberal nesse aspeto e, portanto, muitas vezes, não têm sequer as palavras para verbalizar aquilo que querem dizer, porque só sabem calão e depois têm vergonha de ser mal interpretados, têm vergonha de não se conseguir exprimir e muitas vezes, que eu acho que é a parte pior nisto, ou tens um ou outro mais despudorado que não quer saber... ou o principal problema e eu digo-lhes isto: perguntem o que quiserem mas não digam nada, não contem nada, não partilhem a vossa experiência. Porque vocês estão cheios de colegas mas não são vossos amigos. E eles amanhã, o que vocês disseram aqui, eles repetem em todo o lado. E isso é uma situação muito de quebra de confidencialidade, não entre nós e eles mas entre eles todos. E eles muitas vezes basta perguntar “ó professora, o que é masturbação?” e os outros “Ah, já fazes!”, “Ó professora, o que é não sei o que?”, “ah, já viste!”. E eles têm muito problema em expor-se porque as pessoas automaticamente acham que se estão a fazer uma pergunta é porque têm algum envolvimento pessoal que é um problema nosso, que nos acontece com todos, não é? Em termos de opinião e perspetiva. Se nos estão a falar de alguma coisa e nós contrapomos, ou fazermos o contra-argumento as pessoas dizem logo... ah...

Eu - P7 há pouco estavas a dizer que o mais difícil era saber como abordar o assunto e não o que falar...

P7 - Para já é preciso pessoas que se sintam minimamente à vontade para falar nos temas e depois, dentro disso, que tenham um mínimo de formação.

P6 - Pois... é necessário ter formação. Isso é verdade.

P3 - Por isso é que a gente se inscreveu na ação.

P6 - Pois... eu assumo que não é a minha praia.

P1 - Mas também acho que não é por mais ações de formação sobre esse tema que faça que vou ser a pessoa mais indicada para falar disso.

Eu - Então o que pode facilitar a abordagem deste tema com os alunos?

P1 - Acho que vai ser sempre difícil abordar este tema, não é? Acaba sempre por ser um tema sensível e que não se pode abordar com ligeireza. Tem de se medir muito bem aquilo que se diz.

P5 - Tem que se dominar a mil por cento o assunto. Porque fazem-te uma pergunta, tiram-te o tapete e tu ficas a olhar para eles. Tens de ter sempre resposta...

P4 - E depois é assim... E aqui há uma questão que é mais grave. Porque é assim... imagina... há um contexto. E se uma frase que um professor diz for retirada do contexto tem uma conotação completamente diferente. E repara, um gravador de um telefone, percebes?... isso pode ter repercussões como teve com aquela professora em Espinho. Que, se calhar a professora excedeu, e eu não sou ninguém para julgar ninguém, mas houve, se calhar, muitas frases, muitas coisas que foram ditas que não foram...

P5 - ... contextualizadas.

P4 - Exatamente, percebes?. E isso é muito grave.

P3 - É isso, Susana. Não podemos ser responsáveis... por isso, temos de saber bem definir o que falar e diretrizes bem definidas por alguém.

P4 - Bem definidas... e depois ter a certeza também de que a nossa retaguarda está de certa forma protegida porque corremos o risco de ficar...

P3 - ... sozinhos.

P4 - E ficamos!



---

Eu - Então lá está... Temos uma Lei que nos pode proteger.

P3 - Mas como vocês falam de certos temas está dentro do programa. Os pais compram os livros e veem lá. Não vem da cabeça da professora.

P5 - E depois há outra coisa... se este assunto vier da professora de Ciências o pai aceita.

P4 - É mais natural.

P5 - Se vier do professor de Geografia...

P3 - O professor de Geografia é treloucado. Ele é que mandou pegar no espelho e olhar?

(Risos...)

P3 - Como é que é? Ele é solteiro?

P5 - O professor de Ciências tem direito a falar disso.

P6 - Por isso é que eu disse, é muito melhor ser dentro do contexto da reprodução.

P4 - Não, tem de se ter muito cuidado.

P1 - Também depende do tipo de material que se possa arranjar.

P4 - P3... Até eu nas minhas aulas, até agora arrisquei muito. Porque há coisas que eu podia nunca ter falado.

P5 - Isto é muito lindo e havia de ser por todos. Mas que nós... a sociedade aceita muito mais facilmente que seja por um professor de Ciências... aceita.

Eu - Vamos então concluir em relação ao que pode facilitar a abordagem deste tema. Já disseram que a formação pode ser um facilitador, mas há mais?

P4 - A formação facilita muito.

P2 - Facilita formação e facilita haver uma estrutura, uma organização na escola que seja mais ou menos homogénea...

P7 - Exatamente.

P3 - Diretrizes emanadas...

P5 - E que os pais saibam que faz parte do projeto da escola abordar determinados assuntos. Portanto eles sabem que se for abordado não há que ficar chocado.

P1 - E não deve ser só um professor, que haja mais do que um professor que nem precisam de ser sempre os mesmos.

P6 - Até se podia perguntar nos Conselhos de Turma quem é que está disponível, quem é que está interessado em abordar o tema, não é? Interessado mesmo, interessado!

P2 - O que podíamos ter na equipa de Educação Sexual... agora não sei como é que seria de horários... Mas termos umas horas em que íamos às aulas...

P5 - E fazer tipo uma conferenciuzinha, não é? As pessoas mais dotadas, que se sentissem mais à vontade, podiam fazer umas conferências.

Eu - Mesmo que não fossem daquele Conselho de Turma?

P1 - Mesmo que não fossem daquele Conselho de Turma. Era isso que eu dizia. Aproveitar e fazer uma palestra, fora do horário normal, para não sei quantas turmas, naquele dia.

P5 - Até em parceria com o Centro de Saúde.

P4 - E depois acho outra coisa... Uma mulher para falar desses temas é sempre mais bem aceite que um homem.

P3 - Principalmente se não for casado...

P2 - Mas se calhar isso era uma coisa que se devia desconstruir.

P3 - Exatamente.

P5 - E sabes outros professores que são muito aceites a lidar com esses temas? Os de Educação Física.

P2 - Pois é... eles falam muito até de higiene.

P5 - São professores que têm abertura e que são muito bem aceites pelos pais.

P3 - Geografia, História, não concordo...

Eu - E História da Sexualidade?

P5 - Em História podes perfeitamente falar...

P4 - ... da homossexualidade.

P5 - E podes. Em História podes perfeitamente falar.

P3 - Estava a brincar.

Eu - A P6 falava que em Ciências existe contexto para falar de sexualidade mas noutras disciplinas também há.

P3 - A Geografia no 8º ano fala disso tudo.

P2 - Em História há o papel das mulheres e dos homens...

P3 - Em Inglês temos a emancipação da mulher nos anos 20.

Eu - Lá está, a Educação Sexual não é só reprodução...

P5 - Por isso é que era giro o Conselho de Turma ter um projeto em que olha... vamos falar da emancipação...

P3 - Porque não nesse dia fazer um passeio? É o que eu estou a dizer... irmos todos...

P6 - Tu queres é tudo ao molho!!! (Risos)

Eu - Para terminar querem fazer algum comentário?

Todos - Não, não...

P3 - Foi muito giro isto. Podíamos marcar outra depois.

Eu - Sim... Depois da formação havemos de falar novamente. Agradeço a todos a vossa disponibilidade.



## **ANEXO 5**



### Análise de conteúdo do primeiro *focus group* com professores (fase de ação ou intervenção)

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
<b>Conceito de Educação Sexual (ES)</b>	P1	<p>“É cada um saber crescer com o seu ser, masculino ou feminino (...)”</p> <p>“(...) saber o que é que isso representa para si próprio e na sua interação com os outros.”</p> <p>“Tem a ver com a formação como um ser, de cada um de nós.”</p> <p>“Pode ser uma coisa muito simples, ou uma coisa muito complexa, não é? Tudo depende daquilo que se quiser abordar e que se tiver de abordar (...)”</p> <p>“eu acho que o nosso exemplo, por si próprio, já é alguma coisa. E determinadas situações pontuais poderão levar a que nós façamos uma abordagem de uma determinada situação ou não...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber crescer consigo próprio e interagir com os outros</li> <li>- Pode ser algo simples ou complexo</li> <li>- Considerar contribuições formais e informais</li> <li>- Tudo é educação sexual</li> </ul>
	P2	<p>“(...) tem sobretudo de se considerar as contribuições todas, as mais formais e as mais informais (...)”</p> <p>“Os miúdos quando veem um filme pornográfico isso é Educação Sexual, ou se veem o pai a bater na mãe isso é Educação Sexual.”</p> <p>“Tudo é Educação Sexual.”</p> <p>“A Educação Sexual de toda a gente, acho eu, da nossa geração e dos nossos filhos é noventa por cento informal. É vídeos, filmes, televisões, conversa com amigos, revistas, tudo.”</p>	
<b>Importância da ES</b>	P2	<p>“Sendo que a Educação Sexual envolve, basicamente, tudo o que nós somos... não é? A maneira como nos relacionamos connosco próprios e com as outras pessoas, eu diria que a importância da Educação Sexual é toda. Eu acho que tem que ver com a formação global de um indivíduo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito importante pois relaciona-se com a formação global dos indivíduos</li> <li>- Tema delicado</li> <li>- Não pode ser imposto</li> </ul>
	P4	<p>“Mas eu continuo a achar que a Educação Sexual em meio escolar é um tema muito delicado. Nem todos os pais entendem ou têm formação como nós temos para perceber.”</p> <p>“O que eu acho é que isso não pode ser imposto...”</p>	
	P6	<p>“Olha... mas é muito importante! Eu já assisti a uma formação sobre Educação Sexual noutra escola e fizeram um questionário às meninas do 8º ano e elas nem sequer sabiam onde é que se metia o tampão! Coisas tão simples como isso!”</p>	
	P1	<p>“Eu acho que isso é formação geral, é cultura geral...”</p>	
<b>Legislação</b>	P5	<p>“Eu acho que é uma coisa que tem... nós como educadores... isso tem de fazer parte do nosso papel.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz parte do papel do educador</li> <li>- Não há consenso quanto ao número mínimo de horas imposto na Lei</li> <li>- Não há consenso sobre a</li> </ul>
	P2	<p>“Essa maneira informal e oficiosa de fazer as coisas vai-se transformar numa coisa que veio a propósito e no qual tu emitiste a tua opinião</p>	

		sobre aquele assunto e não vai passar disso. Eu acho que esta imposição das seis horas, pelo menos confiando que há uma equipa (...)" "Eu acho que sim, se vamos querer que ele seja adequadamente implementado.	obrigatoriedade imposta pela Lei
	P1	"Até poderá numa turma ser suficiente e noutra ser insuficiente."	
	P3	"Numa turma se calhar até é tempo a mais..." "Se os pais não querem que seja eu a dizer não pode ser a Lei a decidir sobre isso."	
	P6	"(...) a Lei não se pode sobrepor à vontade das pessoas nem dos pais, não é?"	
	P7	"Eles não começam pela base. Começam pelo telhado! Porque impõem. São X horas para isto e X horas para aquilo e a base não é essa, não é? A base é de facto saber como trabalhar com cada nível etário e as pessoas terem formação para isso. Essa é que para mim é a base. Não é dizer é obrigatório, agora são seis horas para este ano..."	
<b>Responsáveis pela ES em meio escolar</b>	P1	"Mas porque não chamarmos alguém para vir cá fazer isso?" "(...) Além do professor de Ciências, lembro-me perfeitamente no colégio, ou na Escola Z onde eu estive, se fazia às quartas-feiras à tarde, uma sessão mais geral para mais turmas, em que se chamava uma enfermeira do Centro de Saúde ou um médico ginecologista(...)" "(...) acabamos por ter outra abertura com eles. Não é só essa hora de Formação Cívica que não dá para nada, não é? Mas que nos permite por uma vez ou outra aflorar qualquer coisa que nós vimos, que nós apreciamos, que nós nos apercebemos... não é?" (referindo-se ao papel do diretor de turma) "Podes arranjar nessas seis horas alguém que venha cá ou alguém da escola que se disponibilize e que tenha formação..." "E haver mais do que um professor, por exemplo... Pode ser o professor de Ciências, o diretor de turma..."	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermeiras do Centro de Saúde</li> <li>- Diretor de Turma</li> <li>- Professores de Ciências e de Educação Física</li> <li>- Quem tem formação</li> <li>- Uma docente não concorda que seja o diretor de turma ou professores como os de História e Geografia. Concorda que seja o professor de EMRC</li> <li>- Uma docente considera que deve estar preparada mas não abordar o tema por sua iniciativa</li> <li>- Um docente considera que uma mulher é mais bem aceite do que um homem para abordar este tema</li> </ul>
	P5	"Associa-se muito a Sexualidade a qualquer coisa de fisiológico e empurram para nós, professores de Ciências..." "(...) nós de Ciências podemos dar a parte mais morfológica e fisiológica. Mas depois o Português pode dar um texto, poesia, pode pô-los a escrever sobre coisas mais ligadas à parte afetiva, não é? Isso é tudo Educação Sexual. Até o Inglês!" "O ideal era que, quando viesse a propósito, qualquer um soubesse fazer uma pequenina intervenção, não é? Senão, seis aulas num ano... Em Formação Cívica... isso é que me custa a atender! Tem de ser aquilo ali... E então o que é que fazem as escolas? Empurram de uns professores para os outros e depois como ninguém quer falar sobre o assunto vêm lá as tais pessoas de fora."	



		<p>“(…) a sociedade aceita muito mais facilmente que seja por um professor de Ciências... aceita.”</p> <p>“E sabes outros professores que são muito aceites a lidar com esses temas? Os de Educação Física. (...) São professores que têm abertura e que são muito bem aceites pelos pais.”</p>	
	P3	<p>“Muitas das escolas do concelho de Matosinhos têm as enfermeiras (...)”</p> <p>“Porque é que devemos achar que são os diretores de turma que têm o dever de informar? Isso é que eu não sei até que ponto... Chegamos a uma escola, entregamos uma turma e essa responsabilidade?”</p> <p>“Moral pode dar os afetos.”</p> <p>“Geografia, História, não concordo...”</p>	
	P6	<p>“Eu acho que devemos estar preparados para falar no assunto caso surja uma situação concreta relacionada com a nossa direção de turma ou outra situação na escola... nós devemos estar preparados, não é? Agora, não é chegar e agora vamos abordar este tema...”</p>	
	P7	<p>“Principalmente quem tem... não é diretores de turma. É quem tem formação.”</p> <p>“Também não adianta um professor contrariado ter que fazer aquilo. Não adianta!”</p>	
	P4	<p>“Deve ser transversal...”</p> <p>“Quem tem mais ligação com todos, não é? Tens ligação com os pais, tens ligação com eles...” (referindo-se aos diretores de turma)</p> <p>“Ou então podiam incluir isso como um capítulo das Ciências Naturais, por exemplo, no 3º Ciclo...”</p> <p>“Uma mulher para falar desses temas é sempre mais bem aceite que um homem.”</p>	
<b>Papel dos pais e encarregados de educação</b>	P5	<p>“Os pais opõem-se muito.”</p> <p>“eu tenho uma amiga que é diretora de uma escola e não está a fazer porque houve oposição por parte da Associação de Pais.”</p> <p>“(…) mas os próprios pais... nem todos os pais conseguem ter esse tipo de conversa. Muitos não têm conhecimentos...”</p>	<p>- Apesar de alguns docentes considerarem que os pais se opõem à ES na escola, duas professoras consideram que os pais não se opõem tanto quanto se possa pensar</p> <p>- Os pais devem estar envolvidos no projeto de ES da escola desde o início</p> <p>- Os pais muitas vezes não têm os conhecimentos adequados</p> <p>- Por vezes é difícil para os pais abordar o tema com os filhos</p> <p>- A parte mais complexa deve ser abordada pelos pais</p>
	P2	<p>“Eu acho que isso é um mito. Das minhas experiências em escolas os pais não se opõem muito.”</p> <p>“Os pais podem é estar envolvidos no projeto à nascença da coisa, orientar aquilo que querem e não querem que seja feito, e haver um consenso. Mas a partir daí aquilo tem de ser feito.”</p> <p>“As minhas turmas todas falam muito mais facilmente disso comigo do que com os pais.”</p> <p>“(…) mas porque é que nós devemos considerar que os pais estão preparados para isso? Se calhar não estão...”</p> <p>“Mas a questão é que eu não posso encomendá-los aos pais. Porque os pais só dizem asneiras! As raparigas ainda não podem tomar banho no dia em que estão com o</p>	

		período “porque a minha mãe disse-me”, ouve lá... quer dizer! Tu não podes confiar...” “A quantidade de conversas de cariz sexual ou sexualizante que um pai tem com um filho é quase nula.”	
	P7	“Eu até nem sei até que ponto é que há assim tantos pais que se opõem.” “(…) os pais têm um papel fundamental, mas muitas vezes é muito difícil para os pais... E aliás para os miúdos é mais fácil irem pela via da escola do que com os pais.”	
	P1	“(…) a parte mais complexa deverá ser abordada em casa pelos pais, não é? A nossa parte aqui será um complemento.”	
<b>Temas a abordar em ES</b>	P2	“(…) Os afetos é assim uma coisa muito vaga. E depois acabas por não falar dos papéis sexuais e da orientação sexual que são as questões mais que os miúdos põem. Toda a parte da vida real em que a sexualidade lhes entra pelos olhos dentro e que eles ouvem falar, a interrupção voluntária da gravidez, a homossexualidade, a transexualidade, as diferenças no género, porque é que os homens vestem de azul e as mulheres de cor de rosa, essas questões todas da vida real que surgem e que não entram muito na fisiologia e também não entram muito nos afetos e que são questões que as pessoas acabam depois por nunca abordar porque são mais ou menos polémicas.” “Havendo um espaço e havendo um programa acho que se deve poder falar de tudo...”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem de ser definido o que se pode dizer</li> <li>- Tudo o que é para o bem-estar dos alunos                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não dar opiniões</li> </ul> </li> <li>- Apresentar as várias versões sobre um determinado tema                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afetos</li> <li>- Gravidez na adolescência</li> </ul> </li> <li>- Uma docente pensa que se pode falar de tudo</li> </ul>
	P4	“(…) eu sinto-me à vontade para falar de qualquer coisa (...) Agora, eu não posso exigir que todos os professores sejam iguais a mim (...)” “(…) o problema maior é que eu acho que tem de ser definido, é assim, o que é que se pode dizer e o que não se pode dizer.” “O que eu acho que é grave é a gravidez na adolescência. A quantidade de abortos que se continuam a fazer, a quantidade de pílula do dia seguinte que se continua a vender... Porquê? Porque eu acho que não funciona a Educação nesta matéria.”	
	P3	“Eu acho que tudo aquilo que é para o bem estar de saúde do aluno sim... Tudo o que vai um bocadinho para além...” “Para mim, masturbação pode ser uma coisa boa ou má, não sei. Mas eu vou falar. Ao falar vou estar a dar a minha opinião e em casa podem ter opinião diferente (...) Há certos temas diferentes que são tabus de umas famílias para as outras.”	
	P1	“(…) não tens de dar opinião, tens de ser objetiva...” “Mas é importante para abordarmos a questão dos afetos.”	
	P6	“Tudo o que tenha a ver com coisas objetivas deve-se falar à vontade (...)”	

	P5	<p>“Mas tu podes falar, por exemplo, da interrupção voluntária da gravidez. Podes ver a vertente a favor e a vertente contra. E não estás a dar opinião nenhuma.”</p> <p>“O ideal era não haver um único programa. Mas como isso é complicado tem de haver.”</p>	
<b>Temas a não abordar em ES</b>	P4	“O que para mim pode não ser nada chocante, por exemplo, falar em masturbação ou noutra coisa qualquer, para um pai, dizer assim, o professor hoje esteve a falar em masturbação na aula, não é?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há temas proibidos mas alguns são polémicos: homossexualidade e interrupção voluntária da gravidez</li> <li>- Uma professora disse que nunca falaria de masturbação e que não se deve falar de opiniões pessoais</li> </ul>
	P6	<p>“(…) eu nunca falaria disso numa aula minha (…)</p> <p>(Referindo-se ao tema Masturbação)</p> <p>“Aquilo que são opiniões pessoais não se deve de falar.”</p>	
	P7	<p>“(…) repara que eles na idade dos 10/11 anos nunca perguntam o que é a masturbação. Nunca perguntam! Eles perguntam muita coisa mas isso não. Nem sabem o que isso é, nem lhes passa pela cabeça!”</p> <p>“Não, não há temas proibidos.”</p>	
	P2	“Eu acho que não há temas que não devíamos falar. No entanto, acho que há temas em relação aos quais as pessoas não se conseguem distanciar. Por exemplo, o da homossexualidade é dinamite e o da interrupção voluntária da gravidez é para esquecer!”	
<b>Principais obstáculos e dificuldades da ES</b>	P5	“Alguns pais manifestam-se contra.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pais</li> <li>- Falta de formação</li> <li>- Falta de espaço logístico e de avaliação</li> <li>- Constrangimentos pessoais dos professores</li> <li>- Envolvimento e participação dos alunos</li> <li>- Banalização do assunto</li> <li>- Saber o que falar</li> </ul>
	P7	“Alguns pais têm receio do que os professores lhes vão dizer.”	
	P2	<p>“(…) em termos logísticos não há um espaço, não há uma avaliação possível que se faça, não há cabimento logístico dessa disciplina aqui, não há cabimento disperso nas outras... (…)”</p> <p>“... as pessoas não têm formação para... portanto, o problema nasce logo aqui.”</p> <p>“(…) há muitas pessoas que não têm o afastamento ou o distanciamento em relação às suas opiniões, e às suas convicções, e aos seus princípios e aos seus valores (…)”</p> <p>“(…) Há imensas vertentes da sexualidade que acabam por se abordar e que as pessoas não conseguem evitar pôr o seu... a sua perspetiva.”</p> <p>“Pode haver dificuldades da nossa parte no dominar dos vários assuntos ou de termos algumas questões pessoais ou constrangimentos...”</p> <p>“Mas há dificuldades que não são só do nosso lado, acho eu. A dificuldade não só nossa de gerir mas a deles de se envolverem e participarem.”</p> <p>“Muitos deles têm uma Educação Sexual mais repressiva do que liberal nesse aspeto e, portanto, muitas vezes, não têm sequer as palavras para verbalizar aquilo que querem dizer, porque só sabem calão e depois têm</p>	

		vergonha de ser mal interpretados (...)"	
	P6	"(...) o assunto pode ser banalizado..."	
	P4	"(...) os próprios alunos podem ficar constrangidos a dar esse tema. Não se sentem à vontade para..." "(...) E se uma frase que um professor diz for retirada do contexto tem uma conotação completamente diferente."	
	P3	"Para mim o principal obstáculo é saber o que falar." "Podemos não ter constrangimentos mas estarmos de pé atrás em relação ao que os pais pensam. Que esse para mim é o principal problema."	
	P1	"Acho que vai ser sempre difícil abordar este tema, não é? Acaba sempre por ser um tema sensível e que não se pode abordar com ligeireza. Tem de se medir muito bem aquilo que se diz." "(...) também acho que não é por mais ações de formação sobre esse tema que faça que vou ser a pessoa mais indicada para falar disso."	
<b>Facilitadores da ES</b>	P7	"(...) é preciso saber agir de acordo com a idade que eles têm. Percebes? É diferente estar a falar desses assuntos no 8º ano ou no 5º. É completamente diferente." "Para já é preciso pessoas que se sintam minimamente à vontade para falar nos temas e depois, dentro disso, que tenham um mínimo de formação."	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter formação</li> <li>- Dominar o tema</li> <li>- Saber agir de acordo com a idade dos alunos</li> <li>- Haver diretrizes sobre o que falar</li> <li>- Ter apoio da direção da escola</li> <li>- Haver organização na escola para implementar o projeto                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haver uma equipa de professores</li> </ul> </li> <li>- Os pais conhecerem o projeto</li> </ul>
	P5	"Tem que se dominar a mil por cento o assunto." "E que os pais saibam que faz parte do projeto da escola abordar determinados assuntos. Portanto eles sabem que se for abordado não há que ficar chocado."	
	P3	"(...) temos de saber bem definir o que falar e diretrizes bem definidas por alguém."	
	P4	"(...) depois ter a certeza também de que a nossa retaguarda está de certa forma protegida (...)" "A formação facilita muito."	
	P2	"Facilita formação e facilita haver uma estrutura, uma organização na escola que seja mais ou menos homogênea..."	
	P1	"E não deve ser só um professor, que haja mais do que um professor que nem precisam de ser sempre os mesmos."	

## **ANEXO 6**



**Oficina de Formação – descrição das sessões e das atividades realizadas em trabalho autónomo**

**1ª Sessão:** Enquadramento do/as participantes e da Ação. Enquadramento legal e desenvolvimento histórico da sexualidade/educação para a sexualidade em Portugal.

<b>Sessão</b>	<b>Data</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Avaliação</b>
N.º 01 4h (4h/25h)	08/02/12	Presencial Teórico/Prática	Exercício de avaliação diagnóstico
<b>CONTEÚDOS TEÓRICOS</b>			
Integração e motivação para a Ação			
Pressupostos Teóricos e Legais da Intervenção em Saúde e Educação Sexual			
<b>RECURSOS</b>			
Cronograma da ação			
Exercício de avaliação diagnóstico			
Exercício de apresentação/integração			
1ª Apresentação teórica: Enquadramento e Legislação			

**2ª Sessão:** As dimensões da sexualidade humana e a construção de projetos de vida.

<b>Sessão</b>	<b>Data</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Avaliação</b>
N.º 02 4h (8h/25h)	15/02/12	Presencial Teórico/Prática	Introdução ao Portfolio O Papel do/a Professor/a na Educação Sexual Sexualidade, Projetos de Vida e Metodologias
<b>CONTEÚDOS TEÓRICOS</b>			
O papel funcional do/as Professor/as e dos Gabinetes de Apoio a/o Aluno/a – Gabinetes de Informação a/o Aluno/a			
As dimensões da sexualidade humana			
Diversidade de metodologias ativas e participativas de trabalho a desenvolver em meio escolar			
<b>RECURSOS</b>			
Exercício de trabalho			
2ª Apresentação teórica: Dimensões da sexualidade e Metodologias			

**3ª Sessão:** Metodologias de abordagem da educação para a sexualidade em contexto escolar. O desenvolvimento psicosssexual – infância, puberdade e adolescência – e a sua importância para a construção de projetos de vida.

Sessão	Data	Metodologia	Avaliação
N.º 03 4h (12h/25h)	25/02/12	Presencial Teórico/Prática	Portfolio Síntese da etapa de desenvolvimento onde o/a professor/a intervém e reflexão sobre as metodologias mais adequadas a essa etapa
<b>CONTEÚDOS TEÓRICOS</b>			
Diversidade de metodologias ativas e participativas de trabalho a desenvolver em meio escolar As manifestações da sexualidade infantil e adolescente: aspetos bio-psico-sociais As etapas do desenvolvimento psicosssexual ao longo do ciclo vital			
<b>RECURSOS</b>			
2ª Apresentação teórica: Metodologias (Retoma da Sessão Anterior) 3ª Apresentação teórica: O desenvolvimento psicosssexual Materiais para abordagem do tema com o/as aluno/as			

**4ª Sessão:** Definição de projetos de vida, prevenção da gravidez indesejada e das infeções sexualmente transmissíveis: os métodos contraceptivos.

Sessão	Data	Metodologia	Avaliação
N.º 04 4h (16h/25h)	03/03/12	Presencial Teórico/Prática	Portfolio Contraceção e planeamento familiar com adolescentes
<b>CONTEÚDOS TEÓRICOS</b>			
Gravidez, contraceção e planeamento familiar			
<b>RECURSOS</b>			
Exercício 5: Ligação à sessão anterior – desenvolvimento psicosssexual Métodos contraceptivos Vídeos sobre métodos contraceptivos Exercício de trabalho			



**5ª Sessão:** As doenças sexualmente transmissíveis. Os aspetos culturais da sexualidade e as questões de género. Mitos sobre a sexualidade e sobre os papéis de género.

Sessão	Data	Metodologia	Avaliação
N.º 05 4h (20h/25h)	14/03/12	Presencial Teórico/Prática	Portfolio As principais doenças sexualmente transmissíveis As Questões de Género
<b>CONTEÚDOS TEÓRICOS</b> As principais doenças sexualmente transmissíveis. As questões de género.			
<b>RECURSOS</b> Exercícios de trabalho 6ª Apresentação teórica: Doenças sexualmente transmissíveis. 7ª Apresentação teórica: Questões de género			

**6ª Sessão:** Sexualidade e violência sexual: prevenção, sinalização e acompanhamento de casos. Exercícios de treino/síntese da formação. Encerramento da Ação.

Sessão	Data	Metodologia	Avaliação
N.º 06 5h (25h/25h)	29/03/12	Presencial Teórico/Prática	Portfolio Sexualidade e violência sexual
<b>CONTEÚDOS TEÓRICOS</b> Sexualidade e violência sexual			
<b>RECURSOS</b> 8ª Apresentação teórica: Género e violência – Parte II Exercícios Práticos			

### **Explicitação das Realizadas em Trabalho Autônomo**

Nos momentos de trabalho autônomo foram propostos três tipos de atividades a/os formando/as:

- preenchimento de um diário de avaliação de cada uma das sessões, com o duplo objetivo de permitir implementar atempadamente medidas de correção a eventuais desvios relativamente aos interesses e motivações do/as formando/as, e facilitar a preparação da sua síntese reflexiva final;
- participação no Fórum Partilha, para partilha e comentário de materiais pesquisados ao longo do trabalho autônomo;
- elaboração do Relatório de Reflexão Crítica, dividido em duas partes, a reflexão crítica propriamente dita e a apresentação de um conjunto de atividades para aplicação em turma, de acordo com os temas abordados na formação e o nível de docência do/a formando/a.

### **Avaliação da Oficina de Formação**

O processo de formação decorreu de acordo com o previsto no “Sistema de Avaliação das Ações de Formação – Pessoal Docente” do Centro de Formação a que o agrupamento de escolas pertencia. Assim, os critérios de avaliação a utilizar foram os seguintes:

- Participação no contexto dos objetivos (50%)
- Relacionamento interpessoal (10%)
- Relatório de reflexão crítica (30%)
- Autoavaliação do formando (10%)

## **ANEXO 7**



## Atividades de Educação Sexual

### Educação Sexual - 6º ano

SESSÃO 01 – Componente Biológica

#### Conceito de Sexualidade

▪ **Objetivos:**

- Compreender a abrangência do conceito de sexualidade
- Saber manifestar sentimentos

▪ **Material:** Quadro; Giz; powerpoint

▪ **Metodologia:** *Brainstorming/Debate*

▪ **Atividade:**

1. O professor escreve no quadro as palavras “AMOR”, “AMIZADE” e “SEXUALIDADE” e pede aos alunos que sugiram outras palavras a elas associadas – elaboração de listas.
2. Com toda a turma, construir, a partir das palavras encontradas, os conceitos de amor, amizade e sexualidade.
3. O professor apresenta o powerpoint com os conceitos de amor, amizade e sexualidade.
4. **Em trabalho de casa** cada aluno vai escrever uma carta, escolhendo um dos temas a seguir indicados:
  - ❖ Amor: pedido de namoro ou manifestação de saudade do namorado(a) pela sua ausência.
  - ❖ Amizade: troca de informação sobre como tem corrido a escola ou o seu dia-a-dia ou esclarecimento de hipotéticos desentendimentos.
  - ❖ Sexualidade: Como se têm sentido no seu crescimento ou colocar e esclarecer dúvidas sobre este tema. Podem também sugerir livros a ler.
5. A apresentação das cartas à turma, respeitando o professor a possível recusa de alguns alunos.
6. Elaborar um painel com as cartas escolhidas.

**Notas:** o ponto 5. e 6. São para explorar na sessão 2.

As definições apresentadas no powerpoint são as seguintes:

**- Amizade:**

“Relação afetiva entre duas pessoas e representa um dos vínculos interpessoais mais comuns que a maioria dos seres humanos tem ao longo da sua vida. A amizade engloba diversos sentimentos, em que um amigo recorre ao outro em busca de confiança, amor, consolo, respeito e companhia, por exemplo. A presença física não é condição indispensável para haver amizade”.

Adaptado de <http://conceito.de/amizade>

**- Amor**

“... o amor é definido como sendo, não simplesmente o gostar em maior quantidade, mas sim um estado psicológico qualitativamente diferente. Isto porque, "ao contrário do gostar, o amor inclui elementos de paixão, proximidade, fascinação, exclusividade, desejo sexual e uma preocupação intensa.”

Adaptado de <http://psicob.blogspot.pt/2009/02/o-que-e-o-amor.html>

**- Sexualidade**

«Uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e 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».

Definição da Organização Mundial de Saúde

SESSÃO 02 – Componente Biológica

**Conceito de Sexualidade**

▪ **Objectivos:**

- Identificar concepções dos alunos acerca de vários aspetos da sexualidade

▪ **Material:** Powerpoint

▪ **Metodologia:** Debate

▪ **Atividade:**

1. O professor inicia a sessão com a apresentação, à turma, das cartas elaboradas pelos alunos como TPC, respeitando a possível recusa de alguns alunos.

2. Elaborar um painel com as cartas escolhidas.
3. De seguida, o professor projeta o powerpoint com afirmações sobre diversos aspetos da sexualidade e pede aos alunos para as classificarem como verdadeiras ou falsas.
4. O professor pede aos alunos que expliquem a/s sua/s opção/ções.
5. - De seguida apresenta a classificação correta. (nas notas do ppt existem algumas informações úteis para o professor acerca da classificação das afirmações como V ou F)
6. Termina com a análise da frase "**Todas as pessoas têm o direito de estar livres do medo, vergonha, culpa, falsas crenças ou mitos ou outros fatores que inibam ou prejudiquem o seu relacionamento sexual ou resposta sexual**", da Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos (<http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/Carta%20dos%20Direitos.pdf>).

**Notas:** As frases apresentadas aos alunos no powerpoint foram as seguintes:

**- A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida (Verdadeira)**

Informação para o professor: A sexualidade está presente desde o nascimento e até à morte, embora se expresse e se viva de modo diferente ao longo do ciclo de vida

**- A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Verdadeira)**

Informação para o professor: A fecundação resulta da união de um espermatozoide (célula masculina) com um ovócito (célula feminina)

**- A fecundação ocorre na vagina (Falsa)**

Informação para o professor: A fecundação ocorre nas trompas de Falópio

**- A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Falsa)**

Informação para o professor: A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie

**- A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie (Verdadeira)**

**- Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação (Verdadeira)**

Informação para o professor: A gravidez pode ocorrer durante o período fértil que, por vezes, pode coincidir com o período menstrual, nomeadamente em mulheres cujo ciclo menstrual não é regular, o que ocorre frequentemente nas adolescentes.

**- A masturbação é uma prática normal (Verdadeira)**

Informação para o professor: Se os alunos tiverem dúvidas sobre o que é a masturbação referir que é a estimulação dos órgãos genitais, realizada por si próprio.

**- A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca (Falsa)**

**- Os métodos contraceptivos são utilizados para evitar a gravidez (Verdadeira)**

**- A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual (Falsa)**

Informação para o professor: A pílula apenas previne a gravidez. Uma vez que não evita o contacto entre fluídos sexuais, não previne as infeções sexualmente transmissíveis.

**- É pouco saudável para uma mulher tomar banho durante a menstruação (Falsa)**

## SESSÃO 03 - Componente Psico-afetiva

### O que penso dos outros

▪ **Objetivos:**

- Conhecer e aceitar as diferenças individuais
- Respeitar o outro

▪ **Material:** Ficha de trabalho

▪ **Metodologia:** Trabalho individual/ Debate

▪ **Atividade:**

- O professor inicia a sessão distribuindo a ficha de trabalho e promovendo a sua leitura em voz alta
- De seguida promover o preenchimento da ficha permitindo a sua troca entre colegas
- Solicita que o preenchimento da coluna relativa ao familiar seja feito em casa.

**Nota:** na sessão 4 far-se-á o debate das respostas obtidas

**Ficha de trabalho:**

*Lê e discute o seguinte texto:*

Quando falamos dos “outros”, referimo-nos a todas as pessoas com quem partilhamos o mundo, jovens e adultos.

E, como já terás reparado, não existem no mundo duas pessoas iguais. Cada uma delas é uma pessoa única e que certamente vale a pena conhecer e com a qual podes aprender e enriquecer-te.

Também é verdade que esta grande diversidade entre as pessoas pode produzir em ti, por vezes, uma certa insegurança e um certo mau estar. Para todas as pessoas é difícil olhar os outros e saber ver para além da superfície e da imagem exterior de cada um.

Aceitar os outros, com as suas diferenças físicas, culturais e pessoais pressupõe também a aceitação das nossas própria diferenças, ou seja, conhecermo-nos, aceitarmo-nos e valorizarmo-nos. É um sinal de maturidade.

Conhecer as pessoas que te rodeiam implica respeitá-las, e aceitá-las tal e qual como é, o seu aspeto físico, o seu carácter, os seus gostos, a sua forma de vestir as suas capacidades intelectuais e físicas. Em conclusão, aceitar cada pessoa no seu todo.



Sobretudo lembra-te que aceitar os outros não significa que devas fazer ou ser igual a eles. Cada qual tem a sua própria personalidade. Não tens que fazer o que faz a maioria. Sê tu próprio e os outros também te aceitarão tal como és.

Pede a duas pessoas (um/a amigo/a da tua idade e um familiar) que te respondam a cada uma das seguintes questões:

<b>Amigo ou Amiga</b>	<b>Familiar</b>
Que qualidades possui?	Que qualidades possui?
Que posso aprender com ele/a?	Que posso aprender com ele/a?
Como contribui para o meu crescimento?	Como contribui para o meu crescimento?
O que significo eu para ele/a?	O que significo eu para ele/a?

Compara os resultados e comenta as diferenças que observas.

---

---

---

---

---

## SESSÃO 04 - Componente Psico-afetiva

**O que penso sobre mim****▪ Objetivos:**

- Refletir sobre si próprio
- Reconhecer aspetos individuais positivos e a melhorar

**▪ Material:** Ficha de trabalho**▪ Metodologia:** Trabalho individual/ Debate**▪ Atividade:**

- O professor inicia a sessão solicitando aos alunos que partilhem os resultados da ficha resolvida na aula anterior com os amigos e depois em casa com familiares
- De seguida o professor distribui a ficha desta sessão e pede aos alunos que a preencham
- Depois de preenchida dá-se início ao debate com a partilha das questões, respeitando os alunos que não o queiram fazer

**Ficha de trabalho:**

Lê atentamente as seguintes afirmações e assinala com uma cruz (X) o número correspondente à tua opinião sobre as mesmas:

	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
Sei quais são as minhas principais qualidades e defeitos.				
Considero-me inteligente.				
Mesmo que as coisas sejam difíceis, não desisto.				
Dou-me bem com os outros.				
Os professores estão contentes comigo.				
Estou satisfeito com a minha maneira de ser.				
Não me considero nem melhor nem pior que os outros.				
Penso que as pessoas gostam da minha maneira de ser.				
Gosto da minha aparência física.				

Neste quadro de autoavaliação:

- Se respondeste nunca ou quase nunca, deves pensar em melhorar.
- Se respondeste quase sempre ou sempre, esses são os teus aspetos positivos. Continua a desenvolvê-los.

Aspetos positivos:

---

---

---

---

---

Aspetos a melhorar:

---

---

---

---

---

## SESSÃO 5 – Componente Projeto de Vida

### **Autoconhecimento**

▪ **Objetivos:**

- Desenvolver capacidades de autoconhecimento, autocontrolo e previsão
- Contribuir para a definição de objetivos para a vida

▪ **Material:** Ficha de trabalho

▪ **Metodologia:** Trabalho individual/Debate

▪ **Atividade:**

1. O professor distribui aos alunos a ficha de trabalho promovendo a leitura do texto em voz alta
2. Depois de dar algum tempo para os alunos responderem às questões pergunta quem quer partilhar as respostas e inicia o debate

**Ficha de trabalho:**

*Lê e discute o seguinte texto:*

Estão a passar-se contigo coisas novas, desconhecidas. No teu corpo e na tua vida está a surgir uma força que te torna cada dia um pouco diferente do anterior. Estás num processo de completa mudança, que te lança novos desafios e problemas. No entanto, por outro lado, também te transmite novas capacidades para resolvê-los. Às vezes estás triste, outras vezes

---

alegre. Em determinados momentos desejas estar só, passado um bocado já não agentas e agarraste ao telefone ou saís para ir ter com um amigo(a).

E um dia em casa dizem-te “já és uma mulher” ou “já és um homem”.

Tudo isto te fará sentir por vezes um pouco confuso(a), como se algo não estivesse a funcionar bem e até é possível que fiques de mau humor e penses: Porque é que me sinto de uma forma esquisita?

Pensa que estas mudanças são o que te permite avançar, analisar diferentes possibilidades de vida e escolher o caminho pelo qual desejas que se desenvolva a tua vida. Afinal, já sabes que o mais importante é que te tornes uma pessoa feliz, que gostes de ti e que te sintas bem contigo próprio.

Sentir-se bem consigo próprio está relacionado com a forma de satisfazer necessidades básicas, tais como o bem-estar físico, a identidade pessoal, a autoestima, o sentir-se querido(a), a confiança em si próprio(a)... e com outros aspetos físicos, psíquicos e sociais.

**Para descobrires um pouco mais de ti próprio, das tuas qualidades e das tuas capacidades, completa as seguintes frases:**

- O que mais gosto é

---

---

- As coisas que melhor faço são

---

---

- Sinto-me bem quando

---

---

- Sinto-me mal quando

---

---

- Não voltava a fazer

---

---

- O que mais desejo é

---

---

- Quando for adulto
- 
- 

- A minha família pensa de mim
- 
- 

- O meu sonho é
- 
- 

- O que nunca poderei fazer é
- 
- 

- As minhas melhores recordações são
- 
- 

- Os meus objetivos mais próximos são
- 
- 

## SESSÃO 06 – Componente Projeto de Vida

### **Autoconhecimento (2)**

#### ▪ **Objectivos:**

- Desenvolver capacidades de autoconhecimento e previsão
- Reconhecer valores e qualidades individuais
- Contribuir para a definição de objetivos para a vida

#### ▪ **Material:** Ficha de trabalho

#### ▪ **Metodologia:** Trabalho individual/Debate

#### ▪ **Atividade:**

1. O professor distribui aos alunos a ficha de trabalho promovendo a leitura do texto em voz alta

---

2. Depois de dar algum tempo para os alunos responderem às questões pergunta quem quer partilhar as respostas e inicia o debate

**Ficha de trabalho:**

Como já estudaste, a adolescência é um processo de grandes alterações que podem fazer com que te sintas estranho(a) face a situações que se produzem ao teu redor.

Mas, ao mesmo tempo ou talvez justamente por isso, este rápido processo de mudança provoca a necessidade de iniciar uma intensa busca da própria identidade pessoal, de querer saber como és; enquanto aquele menino(a) que te era tão familiar vai ficando mais longe de ti. No processo de mudança que estás a passar, talvez te tenha passado pela cabeça o desejo de rejeitar a tua imagem e querer parecer-te com outra pessoa, de quem, certamente, só vês as qualidades ou aquelas que imaginas que essa pessoa possui.

**Pensa um pouco e responde às seguintes questões:**

1. Escolhe 3 pessoas que admires e assinala para cada uma delas a qualidade a que dás mais valor:
  - a) pessoa \_\_\_\_\_  
qualidade \_\_\_\_\_
  - b) pessoa \_\_\_\_\_  
qualidade \_\_\_\_\_
  - c) pessoa \_\_\_\_\_  
qualidade \_\_\_\_\_

2. Se fosses Primeiro-ministro de Portugal o que farias?

---

---

3. Se tivesses 50 mil euros que farias com eles?

---

---

4. Se tivesses que fazer uma grande viagem quem convidarias para te acompanhar?

---

---

5. Por que motivo convidarias as pessoas que referiste na questão anterior?

---

---

## SESSÃO 07 – Avaliação

### ▪ **Objetivos:**

- Avaliar o impacto das atividades desenvolvidas com os alunos
- Fornecer aos alunos contactos úteis através dos quais podem obter informação sobre sexualidade

▪ **Material:** Ficha de avaliação de atividades (anexo 11); Folheto informativo (anexo 15)

### ▪ **Atividade:**

1. O professor começa por distribuir a ficha de avaliação de atividades aos alunos e promove o seu preenchimento.
2. Depois de recolher a ficha de avaliação de atividades entrega aos alunos o folheto informativo.

## Educação Sexual - 7º ano

### SESSÃO 01 – Componente Biológica

#### Conceito de Sexualidade

### ▪ **Objetivos:**

- Compreender a abrangência do conceito de sexualidade

▪ **Material:** Quadro; Giz; Ficha

▪ **Metodologia:** *Brainstorming/Debate*

### ▪ **Atividade:**

- O professor entrega a cada um dos alunos uma ficha onde estes escrevem o que é para si a sexualidade.
- De seguida, o professor recolhe as fichas e solicita à turma que sugira palavras ou expressões relacionadas com Sexualidade e que, no seu conjunto, possam contribuir para a construção do conceito de *Sexualidade*.
- As sugestões dos alunos são listadas no quadro
- Organizar os conceitos dos alunos por áreas (sugestão – biológica, psico-afetiva e social)
- Apresentar o conceito de sexualidade segundo a OMS



### Conceito de SEXUALIDADE, segundo a Organização Mundial de Saúde

A **sexualidade** pode ser definida como «uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e 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».

**Nota:** as fichas com o conceito de sexualidade guardam-se para comparar, no final das sessões, se o conceito de sexualidade dos alunos mudou com a realização das atividades de Educação Sexual.

## SESSÃO 02 – Componente Biológica

### Conceito de Sexualidade

#### ▪ **Objetivos:**

- Identificar concepções dos alunos acerca de vários aspetos da sexualidade

▪ **Material:** Powerpoint

▪ **Metodologia:** Debate

#### ▪ **Atividade:**

- O professor projeta o powerpoint com afirmações sobre diversos aspetos da sexualidade e pede aos alunos para a classificarem como verdadeira ou falsa.

- O professor pede aos alunos que expliquem a/s sua/s opção/ções.

- De seguida apresenta a classificação correta. (nas notas do ppt existem algumas informações úteis para o professor acerca da classificação das afirmações como V ou F)

- Termina com a análise da frase "**Todas as pessoas têm o direito de estar livres do medo, vergonha, culpa, falsas crenças ou mitos ou outros factores que inibam ou prejudiquem o seu relacionamento sexual ou resposta sexual**", da Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos.

(consultar em <http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/Carta%20dos%20Direitos.pdf>)

**Notas:** As frases apresentadas aos alunos no powerpoint foram as seguintes:

**- A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida (Verdadeira)**

Informação para o professor: A sexualidade está presente desde o nascimento e até à morte, embora se expresse e se viva de modo diferente ao longo do ciclo de vida

**- A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Verdadeira)**

Informação para o professor: A fecundação resulta da união de um espermatozóide (célula masculina) com um ovócito (célula feminina)

**- A fecundação ocorre na vagina (Falsa)**

Informação para o professor: A fecundação ocorre nas trompas de Falópio (na sessão 03 aborda-se a constituição do sistema reprodutor)

**- A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Falsa)**

Informação para o professor: A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie (sessão 03)

**- Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação (Verdadeira)**

Informação para o professor: A gravidez pode ocorrer durante o período fértil que, por vezes, pode coincidir com o período menstrual, nomeadamente em mulheres cujo ciclo menstrual não é regular, o que ocorre frequentemente nas adolescentes.

**- Uma mulher pode ficar grávida na primeira vez que tiver relações sexuais (Verdadeira)**

**- A masturbação é uma prática normal (Verdadeira)**

Informação para o professor: Se os alunos tiverem dúvidas sobre o que é a masturbação referir que é a estimulação dos órgãos genitais

**- A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca (Falsa)**

**- A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual (Falsa)**

Informação para o professor: A pílula apenas previne a gravidez. Uma vez que não evita o contato entre fluídos sexuais, não previne as infeções sexualmente transmissíveis.

**- A forma como nos vestimos e arranjamos é uma conduta sexual (Verdadeira)**

SESSÃO 03 – Componente Biológica  
**Conhecer o Sistema Reprodutor**

**Objetivos:**

- Conhecer o conceito de reprodução
- Conhecer a morfologia do sistema reprodutor

**Materiais:**

- Powerpoint
- Ficha de trabalho

**Metodologia:** Trabalho individual/debate

**Atividade:**

- O professor inicia a sessão com a apresentação do powerpoint;
- De seguida distribui aos alunos a ficha de trabalho;
- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho (pode recorrer ao powerpoint projetando as imagens);
- Se houver dificuldade na realização da ficha de trabalho, pode recorrer ao powerpoint, projetando as imagens, para facilitar o preenchimento da ficha pelos alunos.

**Notas****Descrição do powerpoint:**

O powerpoint refere que a reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie. No ser humano a reprodução é sexuada, uma vez que o novo ser tem origem numa célula chamada ovo, que provém da união de duas células sexuais – os gâmetas. Os gâmetas têm origem no sistema reprodutor dos pais. A transmissão da vida é assegurada pelo sistema reprodutor, sistema do organismo humano com morfologia diferente nos dois sexos - masculino e feminino.

O powerpoint apresenta uma imagem com a localização do sistema reprodutor no homem e na mulher, uma imagem com a morfologia do sistema reprodutor masculino e outra com a morfologia do sistema reprodutor feminino.

**Ficha de trabalho:**

A ficha de trabalho apresenta uma imagem do sistema reprodutor masculino e outra do sistema reprodutor feminino para legendar. Os nomes dos órgãos estão escritos na ficha e os alunos têm de os escolher para legendar as imagens corretamente.

SESSÃO 04 - Componente Biológica  
**Conhecer o sistema reprodutor**

**▪ Objetivos:**

- Conhecer as funções dos diferentes órgãos do sistema reprodutor.
- Perceber como ocorre a fecundação

▪ **Material:** Powerpoint/Ficha de trabalho

▪ **Metodologia:** Trabalho individual/Debate

**▪ Atividade:**

- O professor inicia a sessão com a apresentação do powerpoint;
- De seguida distribui aos alunos a ficha de trabalho;

- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho

## Notas

### Descrição do powerpoint:

O powerpoint começa por referir que o conjunto dos órgãos sexuais – glândulas e vias sexuais ou genitais – constitui o sistema reprodutor masculino e o sistema reprodutor feminino. Nos sistemas reprodutores formam-se as células sexuais: a célula sexual feminina é o espermatozoide e a célula sexual masculina é o ovócito (por vezes é referido como óvulo).

Apresenta, de seguida, uma tabela com a descrição e função dos órgãos reprodutores masculinos: testículos, canais deferentes, vesículas seminais, próstata e pénis, e uma outra com a descrição e função dos órgãos reprodutores femininos: vagina, útero, trompas e ovários.

De seguida descreve brevemente o processo da fecundação: A penetração do espermatozoide no ovócito – **fecundação** – origina um novo ser; Após a fecundação origina-se uma célula – **ovo** ou **zigoto** – que se começa a deslocar na trompa em direção ao útero; O ovo sofre sucessivas divisões e ao fim de oito dias fixa-se na parede uterina – **nidação**; Ao desenvolvimento do novo ser dentro do corpo da mãe chama-se **gestação**.

Num outro diapositivo refere que o funcionamento dos órgãos sexuais é anunciado nos rapazes, pela libertação de esperma – **ejaculação** – muitas vezes durante o sono; Nas raparigas, pelo **período menstrual**, que consiste na libertação mensal de sangue com células uterinas.

Termina com um diapositivo que refere “Todas estas transformações ao nível do sistema reprodutor implicam mudanças de comportamento e atitudes que, muitas vezes, não são coincidentes no rapaz e na rapariga”.

### Ficha de trabalho:

A ficha de trabalho consistia no preenchimento de um crucigrama para preencher de acordo com as seguintes instruções: 1. Órgãos que produzem os óvulos; 2. Órgão onde se desenvolve a criança no ventre materno; 3. Conjunto formado pelos espermatozoides e líquidos libertados pela vesícula seminal e próstata; 4. Canal através do qual ocorre a libertação de espermatozoides; 5. Órgãos que produzem os espermatozoides; 6. Nome dado à fixação do ovo nas paredes do útero; 7. Célula reprodutora feminina; 8. Nome que se dá ao facto de um espermatozoide penetrar no óvulo; 9. Período do desenvolvimento do novo ser, aproximadamente nove meses na espécie humana; 10. Célula reprodutora masculina.

## SESSÃO 05 - Componente Biológica

### ▪ Objetivos:

- Distinguir caracteres sexuais primários de caracteres sexuais secundários
- Perceber que durante a puberdade ocorrem mudanças físicas no corpo de rapazes e raparigas
- Conhecer os caracteres sexuais secundários de rapazes e raparigas

▪ **Material:** Powerpoint/Ficha de trabalho

▪ **Metodologia:** Trabalho individual/ Debate

▪ **Atividade:**

- O professor inicia a sessão com a apresentação do powerpoint;
- De seguida distribui aos alunos a ficha de trabalho;
- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho

## Notas

### Descrição do powerpoint:

O powerpoint refere que durante a infância só se distingue fisicamente um menino de uma menina pelos órgãos sexuais externos - **caracteres sexuais primários**. Apresenta uma imagem de um bebé vestido e de um despido com a legenda: Menino ou menina? Se estiverem vestidos é difícil de dizer. Nesta fase só nus se distinguem.

O diapositivo seguinte refere que entre os nove e os quinze anos inicia-se uma fase de grandes mudanças físicas no corpo dos rapazes e das raparigas – puberdade.

O diapositivo que se segue apresenta um grupo de jovens adolescentes – rapazes e raparigas em fato de banho – com a legenda: A partir da puberdade a silhueta masculina distingue-se da feminina. Menciona ainda que as diferenças morfológicas externas que se verificam entre rapazes e raparigas mantêm-se durante toda a vida.

O último diapositivo apresenta uma imagem de três rapazes em diferentes estádios de desenvolvimento (criança, adolescente, adulto) e uma outra com três raparigas também em diferentes estádios de desenvolvimento (criança, adolescente, adulta). Por baixo das imagens estão as legendas, respetivamente: No rapaz a **voz** torna-se mais grave. Surge a **pilosidade** na face, na região púbica, nas axilas e um pouco por todo o corpo; os **ombros** alargam-se, a **musculatura** desenvolve-se e o **crescimento** acelera-se; pelos 15 anos, geralmente, os rapazes são mais altos do que a maioria das raparigas; e Na rapariga, os **seios** desenvolvem-se, as **ancas** arredondam-se e a **bacia** alarga-se; aparece a **pilosidade** da região púbica e das axilas; o **crescimento** acelera-se e a silhueta torna-se mais delgada.

### Ficha de trabalho:

A ficha de trabalho apresenta um gráfico com a média das idades em que surgem alguns caracteres sexuais secundários e se inicia o funcionamento dos órgãos sexuais no rapaz e na rapariga. As questões são para identificar dois caracteres sexuais secundários exclusivos dos rapazes e dois exclusivos das raparigas. Pergunta, também, em que idade surgem os pelos na região púbica nos rapazes e nas raparigas e em que idade aumenta rapidamente o crescimento nos rapazes e nas raparigas. Termina a perguntar se é no rapaz ou na rapariga que o funcionamento dos órgãos sexuais se inicia mais cedo.

## SESSÃO 06 - Componente Psico-afetiva

### Papéis sexuais

▪ **Objetivos:**

- Identificar comportamentos sexuais estereotipados na nossa sociedade.
- Adotar uma atitude crítica face aos papéis atribuídos socialmente a homens e mulheres.
- Refletir sobre os agentes que influenciam a nossa aprendizagem dos papéis sexuais.
- Aceitar que os papéis desempenhados não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem.
- Perceber o que são comportamentos discriminatórios e de igualdade entre os sexos.
- Promover comportamentos e atitudes de respeito mútuo e igualdade entre os sexos.

▪ **Material:** Ficha de trabalho

▪ **Metodologia:** Trabalho individual/ Debate

▪ **Atividade:**

- O professor inicia a sessão explicitando o conceito de “Papel sexual” (conjunto de normas referentes a atitudes, valores, reações emocionais e comportamentos que são considerados apropriados a cada sexo, numa cultura e momento histórico determinados)

- É solicitado a cada aluno o preenchimento de uma grelha (ficha de trabalho) de que constam algumas ações/tarefas quotidianas.

- Findo o preenchimento da grelha, o professor dá início ao debate.

Sugerem-se as seguintes possíveis linhas orientadoras:

- *Há diferenças significativas entre os sexos nas tarefas realizadas?*

- *A que se devem essas diferenças?*

- *Quem determinou que assim fosse?*

- *Quais as características das tarefas realizadas pelos homens?*

- *Quais as características das tarefas realizadas pelas mulheres?*

- *Quais as características das tarefas realizadas por ambos?*

- *De que modo pode esta distribuição das tarefas e das responsabilidades afetar as relações?*

- *Quais das ações/tarefas só podem ser realizadas por um dos sexos?*

- Em presença de resultados discriminatórios, o professor pode propor um novo preenchimento do inquérito mas, desta vez, com respostas não discriminatórias.

- O professor questiona:

- *É viável uma distribuição mais igualitária das tarefas? Porquê? O que é necessário mudar?*

- Registram-se as conclusões significativas retiradas pelos alunos desta atividade.

**Ficha de trabalho:**

Quem é que habitualmente...?	Homem	Mulher	Ambos
Prepara as refeições			
Faz as compras no supermercado			
Conduz automóveis			
Compra perfumes e cremes			
Chora			
Cuida da roupa			
Lê jornais			
Vê os noticiários			
Chega mais tarde a casa			
Pratica desporto			
Põe a mesa			
Cuida da alimentação e higiene dos filhos			
Limpa o pó e aspira			
Arruma a cozinha			
Limpa a casa de banho			
Gere a economia familiar			
Viaja em trabalho			
Vê telenovelas			
Acompanha a vida escolar dos filhos			
Compra bebidas			

SESSÃO 07 - Componente Psico-Afetiva

**Orientação Sexual**

▪ **Objetivos:**

- Conhecer e distinguir as várias formas de orientação sexual.
- Desenvolver atitudes de compreensão e respeito pelos diferentes sentimentos, emoções e orientações sexuais.
- Identificar possíveis repercussões das diferentes orientações sexuais ao nível pessoal e social.
- Promover a eliminação de atitudes e comportamentos discriminatórios.

▪ **Material:** Powerpoint

▪ **Metodologia:** *Brainstorming* / Exposição / Debate

▪ **Atividade:**

- É proposto à turma um *brainstorming* relativo à expressão “Orientação sexual”.
- O professor explicita alguns conceitos básicos relativos à Orientação sexual integrando, sempre que possível, as ideias sugeridas anteriormente pelos alunos. Esta exposição deve cobrir os seguintes aspetos:
  - *Várias formas de orientação sexual que existem*
  - *Homossexualidade/heterossexualidade/bissexualidade...*
  - *Diferença entre orientação sexual e comportamento sexual*
- O powerpoint de apoio permite orientar um debate segundo as seguintes (possíveis) linhas orientadoras:
  - *Em que idade se determina a orientação sexual?*
  - *A orientação sexual envolve uma decisão do indivíduo?*
  - *Uma forma de orientação sexual é “normal” ou “saudável” por ser maioritária?*
    - *Quais as diferentes atitudes face à homossexualidade?*
    - *Quais os motivos que podem levar alguém a evitar assumir a sua homossexualidade?*
    - *Quais as repercussões individuais e sociais para um indivíduo que assume a sua homossexualidade?*

**Notas**

**Descrição do powerpoint:**

O primeiro diapositivo tem por título “Orientação sexual” e apresenta um ponto de interrogação.

O diapositivo seguinte menciona que: A orientação sexual é o modo como as pessoas sentem atração física e/ou emocional por outras pessoas; A orientação sexual define-se no final da adolescência. Por isso, durante esta fase, podem surgir com mais frequência dúvidas acerca da orientação sexual de cada um.

Os dois diapositivos seguintes apresentam excertos adaptados do livro de *Marta Suplicy* “*Sexo para adolescentes*”(1995), Edições Afrontamento.

*Querida Marta,*

*Estou sempre a ouvir falar de mulheres lésbicas. Eu tenho uma amiga que adoro. Falamos-nos todos os dias, e o meu pai diz a brincar que ela é minha namorada. É engraçado ele dizer isso, porque eu até tenho ciúmes dela. Ontem zangamo-nos porque ela preferiu sair com outra amiga. Outro dia nós íamos de mãos dadas e eu pensei: “será que gostar tanto dela é ser lésbica?”*

*Abraços da Rita (tenho 13 anos e vou fazer 14 daqui a cinco meses)*

*PS: Eu não quero ser lésbica e pensei até em nunca mais ver a minha amiga. Se for preciso eu mudo de escola.*



Querida Rita e mais todas as meninas nessa faixa de idade,  
*Faz parte da adolescência, principalmente entre as raparigas, a amizade intensa e exclusiva. É comum haver zangas porque uma amiga começa a sair ou a conversar mais com outra. Nessa idade, há más línguas e os mal-entendidos interferem constantemente nas amizades. É uma época em que se começa a aprender a lidar com os sentimentos nas relações humanas, a observarmo-nos, a observar as reações dos outros e a conversar sobre as emoções.*

*Marta,*

*Fiquei na dúvida se lhe devia escrever, porque talvez ache o meu problema meio estúpido. O caso é que eu estou desconfiado de que sou homossexual. Eu penso muito no Rambo e também naquele outro de que agora não me lembra o nome.*

Pedro, 14 anos. Responda rápido: sou ou não homossexual?

*Pedro,*

*Ter amigos homens não tem nada a ver com homossexualidade, assim como ter atração sexual por uma pessoa do mesmo sexo não significa que a pessoa é homossexual. A admiração por um professor, por um atleta ou por um artista do mesmo sexo pode levar a fantasias eróticas. Às vezes a pessoa acha que é homossexual por causa disso, mas a maioria dessas pessoas raramente terá uma relação homossexual, nem essas fantasias vão interferir na sua vida heterossexual futura. Na adolescência, é muito difícil poder ter a certeza de que alguém será homossexual.*

O último diapositivo apresenta algumas questões para debate:

- ☞ Em que idade se determina a orientação sexual?
- ☞ A orientação sexual envolve uma decisão do indivíduo?
- ☞ Uma forma de orientação sexual é “normal” ou “saudável” por ser maioritária?
- ☞ Quais as diferentes atitudes face à homossexualidade?
- ☞ Quais os motivos que podem levar alguém a evitar assumir a sua homossexualidade?
- ☞ Quais as repercussões individuais e sociais para um indivíduo que assume a sua homossexualidade?

## SESSÃO 08 – Componente Projeto de Vida

### Patamares da vida

#### ▪ **Objetivos:**

- Contribuir para a definição de objetivos para a vida, a curto, médio prazo e longo prazo
- Desenvolver a capacidade de autocontrolo e previsão

#### ▪ **Material:** Ficha de trabalho

▪ **Metodologia:** Trabalho individual/Debate

▪ **Atividade:**

- O professor diz aos alunos que se irá refletir sobre a vida de cada um e o que esperam do futuro.
- Entrega a cada aluno uma ficha de trabalho, explicando como preenche-la (existe uma ficha específica para rapazes e outra para raparigas).
- De acordo com as suas expectativas, cada aluno preenche os balões da figura que se encontra no verso da folha, expondo os objetivos que esperam atingir nas diferentes etapas da sua vida.
- No final o professor pergunta quem quer partilhar os seus objetivos e inicia-se o debate.

**Ficha de trabalho:**

## Patamares da vida

Imagina que o teu percurso de vida é uma subida de várias escadas até atingires determinados patamares. De acordo com as tuas expectativas preenche os balões da figura que se encontra no verso da folha, expondo os objetivos que esperas atingir nas diferentes etapas da tua vida.

80 anos

65 anos

45 anos

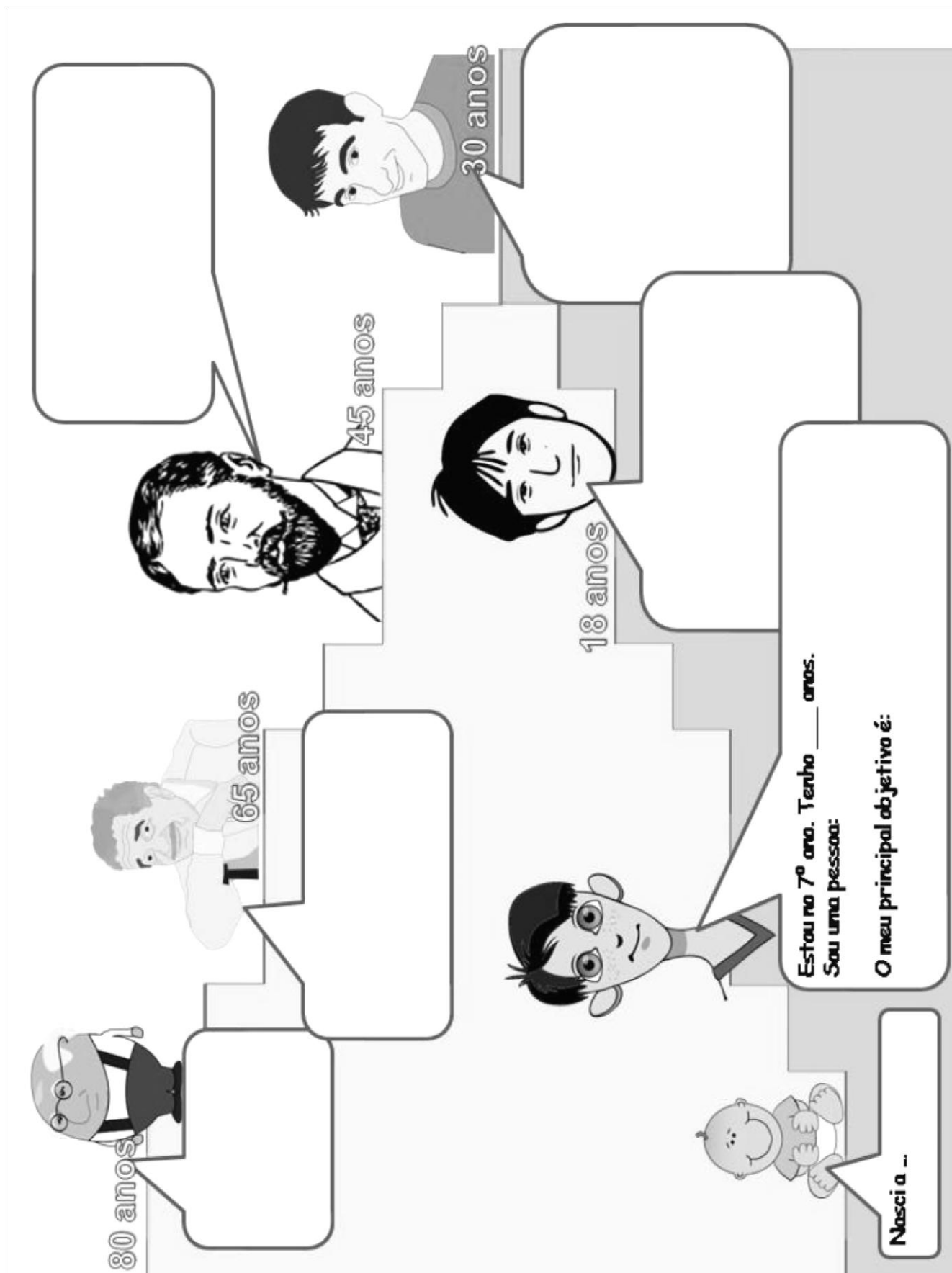
30 anos

18 anos

Estou no 7º ano. Tenho \_\_\_\_ anos.  
Sou uma pessoa:

O meu principal objetivo é:

Nasci a ...



## SESSÃO 09 – Componente Projeto de Vida

**Métodos contraceptivos****▪ Objetivos:**

- Perceber o que são e para que servem os métodos contraceptivos
- Conhecer os métodos contraceptivos que existem

**▪ Material:** Powerpoint**▪ Metodologia:** Debate**▪ Atividade:**

- O professor começa por dizer aos alunos que, de acordo com os seus objetivos de vida, terão de se precaver contra gravidezes não desejadas e infeções sexualmente transmissíveis.
- Apresenta o powerpoint e vai referindo as vantagens e desvantagens de cada método, frisando o facto de prever ou não as infeções sexualmente transmissíveis.
- No final distribui aos alunos uma ficha informativa com a descrição dos vários métodos contraceptivos, o modo de atuação e o grau de segurança (esta ficha pode ser descarregada na internet em [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt)).

**Nota****Descrição do powerpoint:**

O primeiro diapositivo refere que os métodos contraceptivos evitam a gravidez impedindo a fecundação (encontro do espermatozoide com o ovócito); Podem ser classificados em contraceptivos: De barreira; Hormonais; Químicos; Cirúrgicos.

Os diapositivos seguintes apresentam imagens dos diferentes métodos contraceptivos: preservativo masculino e feminino, diafragma, dispositivo intrauterino, pílula, adesivo, implante, anel vaginal, espermicidas, vasectomia e laqueação de trompas.

Num diapositivo seguinte explica-se o modo de atuação da pílula, a forma de administração e refere-se que não protege das infeções sexualmente transmissíveis.

O diapositivo seguinte refere-se ao preservativo, como deve ser utilizado e que não é reutilizável. Menciona que protege das infeções sexualmente transmissíveis.

O último diapositivo fala da contraceção de emergência. Menciona que pode prevenir a gravidez, até 72 horas, após uma relação sexual desprotegida, ou se o método anticoncepcional usado falhar; Contudo, **não deve ser utilizada como um método contraceptivo**, uma vez que pode acarretar vários riscos; Antes de optar por este método as jovens devem informar-se com um médico ou enfermeiro. Destaca que não protege das infeções sexualmente transmissíveis.

## SESSÃO 10 – Componente Projeto de Vida

### **Violência no namoro**

#### ▪ **Objetivos:**

- Reconhecer a violência no namoro
- Perceber porque é que as pessoas se mantêm em relações violentas
- Saber procurar ajuda em caso de viver uma relação violenta

#### ▪ **Material:** Filmes e Powerpoint

#### ▪ **Metodologia:** Visualização de filmes/Debate

#### ▪ **Atividade:**

- O professor apresenta os filmes sobre violência no namoro
- De seguida inicia o debate lançando algumas questões como:
  - *Porque existe violência nas relações amorosas?*
  - *Quem é mais vítima dessa violência? Rapazes ou raparigas?*
  - *Porque é que as pessoas se mantêm numa relação violenta?*
  - *Onde procurar ajuda?*
  - ...
- De seguida projeta o powerpoint que responde a estas questões.

#### **Notas**

Os filmes apresentados – “Contra a violência no namoro”; “Diz não há violência no namoro”; “Na sombra” e “Violência no namoro” - foram retirados do Youtube e passaram na televisão inseridos na campanha “NAMORO violento não é amor”.

#### **Descrição do powerpoint:**

As informações contidas no powerpoint foram recolhidas do sítio da internet da Associação de Mulheres Contra a Violência (<http://www.amcv.org.pt/pt/amcv-mulheres/violencia/violencia-no-namoro>) e do sítio da internet da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima para jovens (<http://www.apavparajovens.pt/pt/>).

Do powerpoint constavam informações sobre o que é a violência no namoro, o seu enquadramento legal, como identificar a violência no namoro, as principais causas da violência no namoro, as suas consequências, como atuar perante uma situação de violência no namoro e serviços de apoio disponíveis.

---

## SESSÃO 11 – Avaliação

**▪ Objetivos:**

- Avaliar o impacto das atividades desenvolvidas com os alunos
- Fornecer aos alunos contactos úteis através dos quais podem obter informação sobre sexualidade

▪ **Material:** Ficha de avaliação de atividades (anexo 12); Folheto informativo (anexo 15)

**▪ Atividade:**

1. O professor começa por distribuir a ficha de avaliação de atividades aos alunos e promove o seu preenchimento.
2. Depois de recolher a ficha de avaliação de atividades entrega aos alunos o folheto informativo.

### Educação Sexual - 8º ano

#### SESSÃO 01 – Componente Biológica

#### Conceito de Sexualidade

**▪ Objetivos:**

- Conhecer o conceito de Sexualidade.
- Reconhecer as diversas dimensões da sexualidade e a sua complementaridade.
- Compreender a importância da sexualidade na diversidade e individualidade das suas expressões.

▪ **Material:** Papel; Quadro; Giz

▪ **Metodologia:** *Brainstorming/Debate*

**▪ Atividade:**

- Cada aluno escreve no papel distribuído, uma ou várias palavras que, no seu entender, se relacionem com, ou definam, o conceito de Sexualidade.
- O quadro é dividido ao meio. Uma rapariga recolhe todas as propostas apresentadas pelas raparigas da turma e lista-as no seu lado do quadro. Um rapaz procede de igual modo, listando as sugestões dos rapazes na outra metade do quadro.
- O professor orienta a discussão sobre o conceito de Sexualidade, analisando também as diferenças/semelhanças registadas entre rapazes e raparigas e as suas razões.

- A turma concorda numa definição geral que englobe, da forma mais abrangente possível, todas as palavras propostas.
- O professor compara a definição da turma com o conceito de Sexualidade da OMS, salientando os seus aspetos biológicos, psicológicos, afetivos, sociais, culturais (o professor deve guardar os papéis distribuídos no início da aula)

### Conceito de SEXUALIDADE, segundo a Organização Mundial de Saúde

A **sexualidade** pode ser definida como «uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e 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, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental».

## SESSÃO 02 – Componente Biológica

### Conceito de Sexualidade

▪ **Objetivos:**

- Identificar concepções dos alunos acerca de vários aspetos da sexualidade

▪ **Material:** Powerpoint

▪ **Metodologia:** Debate

▪ **Atividade:**

- O professor projeta o powerpoint com afirmações sobre diversos aspetos da sexualidade e pede aos alunos para a classificarem como verdadeira ou falsa.
- O professor pede aos alunos que expliquem a/s sua/s opção/ções.
- De seguida apresenta a classificação correta. (nas notas do ppt existem algumas informações úteis para o professor acerca da classificação das afirmações como V ou F)
- Termina com a análise da frase "**Todas as pessoas têm o direito de estar livres do medo, vergonha, culpa, falsas crenças ou mitos ou outros factores que inibam ou prejudiquem o seu relacionamento sexual ou resposta sexual**", da Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos.  
(consultar em <http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/Carta%20dos%20Direitos.pdf>)



**Notas:** As frases apresentadas aos alunos no powerpoint foram as seguintes:

- **A sexualidade é igual para todas as pessoas (Falsa)**

Informação para o professor: A sexualidade está presente desde o nascimento e até à morte, embora se expresse e se viva de modo diferente ao longo do ciclo de vida.

- **A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Verdadeira)**

Informação para o professor: A fecundação resulta da união de um espermatozoide (célula masculina) com um ovócito (célula feminina).

- **A fecundação ocorre na vagina (Falsa)**

Informação para o professor: A fecundação ocorre nas trompas de Falópio.

- **A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Falsa)**

Informação para o professor: A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie (sessão 03).

- **Uma mulher pode ter relações sexuais durante a menstruação (Verdadeira)**

- **Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação (Verdadeira)**

Informação para o professor: A gravidez pode ocorrer durante o período fértil que, por vezes, pode coincidir com o período menstrual, nomeadamente em mulheres cujo ciclo menstrual não é regular, o que ocorre frequentemente nas adolescentes.

- **Nunca se engravida na primeira relação sexual (Falsa)**

- **A masturbação é um comportamento de rapazes (Falsa)**

Informação para o professor: Se os alunos tiverem dúvidas sobre o que é a masturbação referir que é a estimulação dos órgãos genitais.

- **A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca (Falsa)**

- **A SIDA é uma doença com maior incidência em heterossexuais (Verdadeira)**

- **A pílula é um método contraceutivo que também previne as infeções de transmissão sexual (Falsa)**

Informação para o professor: A pílula apenas previne a gravidez. Uma vez que não evita o contato entre fluídos sexuais, não previne as infeções sexualmente transmissíveis.

### SESSÃO 03 – Componente Biológica Puberdade e adolescência

#### **Objetivos:**

- Identificar o início da puberdade
- Distinguir puberdade de adolescência
- Conhecer os caracteres sexuais secundários de rapazes e raparigas

#### **Materiais:**

- Powerpoint:
- Ficha de trabalho

**Metodologia:** Trabalho individual/debate

### **Atividade:**

- O professor inicia a sessão com a apresentação do powerpoint;
- De seguida distribui aos alunos a ficha de trabalho;
- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho

### **Notas**

#### **Descrição do powerpoint:**

O powerpoint começa por referir que durante a infância só é possível distinguir facilmente uma menina de um menino através dos órgãos sexuais – **caracteres sexuais primários**; partir de certa idade inicia-se um conjunto de transformações profundas que constituem a **fase da puberdade**, que marca o início da adolescência; A **adolescência** é o período da vida durante o qual evolui a puberdade, estabelecendo-se as características do adulto.

Num diapositivo seguinte informa que a puberdade é caracterizada por um conjunto de transformações profundas na morfologia, na fisiologia e mesmo no comportamento, que incluem a maturidade dos órgãos sexuais e determinam modificações no aspeto geral do corpo; e que estas transformações permitem distinguir os indivíduos de sexo diferente não apenas através dos órgãos sexuais, mas pela evidência de outros caracteres – **caracteres sexuais secundários** – como, por exemplo, o aparecimento de pelos, o desenvolvimento dos seios, a mudança da voz.

O diapositivo seguinte apresenta uma imagem onde se consegue distinguir os caracteres sexuais secundários de rapazes e de raparigas e a média das idades em que essas transformações ocorrem.

De seguida o powerpoint informa que o início das transformações pubertárias varia de indivíduo para indivíduo e é influenciado pelo clima, pelo estado de saúde e por outros fatores e que durante a puberdade dá-se a maturação do sistema reprodutor, tornando o indivíduo apto a reproduzir-se. Há também uma tabela que descreve as diferenças entre a rapazes e raparigas no que se refere à silhueta, pilosidade e órgãos sexuais.

Termina com um diapositivo que sistematiza as seguintes ideias-chave: A sexualidade engloba diferentes aspetos das relações humanas: afetos, sensações, sonhos, fantasias e valores, para além da reprodução propriamente dita; A reprodução permite a transmissão da vida e a manutenção da espécie; O sistema reprodutor é diferente na mulher e no homem; Durante a puberdade afirmam-se os caracteres sexuais: caracteres sexuais primários – desenvolvem-se os órgãos sexuais; caracteres sexuais secundários - alteração da forma e da estrutura do corpo que permite distinguir a mulher do homem; as transformações pubertárias fazem com que a criança passe a adolescente e finalmente a adulto, um ser autónomo e apto a reproduzir-se.

#### **Ficha de trabalho:**

Lê o texto com atenção e reflete sobre ele respondendo às questões.

#### **O que está a acontecer comigo?**

Estás num período muito especial da tua vida: a **puberdade** e a **adolescência**. Agora começam as grandes transformações no teu corpo, modifica-se também a tua forma de ver a

vida e de entender as pessoas. É como se fosse um segundo “desabrochar”, desta vez para a sociedade. Agora és tu a tomar a iniciativa. Começas a desligar-te dos pais e a ter vínculos afetivos com os teus amigos. É um período no qual as mudanças no teu físico não vão ocorrer como gostarias: ou vão depressa demais ou demoram a acontecer. (...)

A puberdade é uma fase na qual percebes em ti próprio sensações de gente grande, mas de repente dás contigo a fazer birra de “gente miúda”.

É uma época confusa, porque passas pela transição entre seres criança e tornares-te adulto. Dá-se o nome de puberdade às transformações biológicas que vives nesta fase. Chama-se adolescência ao conjunto de transformações psicológicas, físicas e sociais desse período. Para deixares de ser criança e chegares a adulto, vão ser necessários muitos anos. Desde que o processo começa, não para. Não te preocupes, com maior ou menor rapidez todos chegam lá.

*(adaptado do livro Sexo para Adolescentes de Marta Suplicy)*

1. **Explica** por palavras tuas o que é a puberdade.
2. **Regista** duas transformações físicas que ocorram durante este período:
  - nos rapazes:
  - nas raparigas:
3. **Transcreve** do texto uma frase que indique transformações psicológicas durante a adolescência.
4. **Regista** dois problemas que sejam os mais preocupantes para os adolescentes de hoje em Portugal e debate-os com os teus colegas e professor(a).

## SESSÃO 04 – Componente Biológica

### Sistema reprodutor

#### Objetivos:

- Recordar a constituição do sistema reprodutor masculino e feminino
- Perceber a regulação do sistema reprodutor
- Calcular o período fértil

#### Materiais:

- Powerpoint
- Ficha de trabalho

**Metodologia:** Trabalho individual/debate

#### Atividade:

- O professor inicia a sessão com a apresentação do powerpoint;
- De seguida distribui aos alunos a ficha de trabalho;
- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho

## Notas

### Descrição do powerpoint:

O powerpoint começa com uma apresentação da constituição do sistema reprodutor masculino e feminino.

De seguida refere que o funcionamento do Sistema Reprodutor é regulado por **hormonas** - substâncias químicas produzidas por glândulas endócrinas. São produzidas em pequena quantidade, lançadas na corrente sanguínea e distribuídas por todo o corpo, atuando em órgãos alvo.

Relativamente à regulação do sistema reprodutor masculino menciona que a **testosterona** é uma hormona produzida nos testículos que estimula a produção de espermatozoides. Sobre os espermatozoides refere que são produzidos cerca de 200 milhões diariamente; 1 espermatozoide demora 70 dias a ser produzido e que no epidídimo demora até 24 dias a amadurecer e ganhar mobilidade. Este diapositivo é acompanhado de uma imagem de um corte longitudinal de testículo e outra sobre a morfologia do espermatozoide.

Sobre a regulação do sistema reprodutor feminino refere que a formação dos ovócitos inicia-se em estruturas designadas **folículos**, que se situam na parte periférica dos ovários; quando uma rapariga nasce possui já centenas de milhares de células que poderão originar ovócitos. Esta informação é acompanhada de um corte longitudinal de ovário.

No diapositivo seguinte apresenta-se uma imagem da ovulação e refere-se que a **ovulação** é saída, do ovário, da célula que origina o óvulo; ocorre, normalmente de quatro em quatro semanas, alternadamente nos dois ovários.

O diapositivo seguinte refere-se ao ciclo sexual feminino, explicando que a menstruação resulta da libertação periódica de sangue que provém do útero; o primeiro dia de fluxo sanguíneo corresponde ao primeiro dia deste ciclo; é regulado pelas hormonas femininas estrogénios e progesterona.

Segue-se uma imagem sobre as alterações no útero e no ovário durante o ciclo sexual feminino, onde se observa a variação espessura do útero, a maturação do folículo, a fase da ovulação, a fase de formação do corpo amarelo, a fase de regressão do corpo amarelo e a variação da quantidade das hormonas estrogénio e progesterona.

No diapositivo seguinte menciona-se que o período fértil é o período durante o qual uma mulher pode engravidar e que não corresponde somente ao dia da ovulação, uma vez que o espermatozoide permanece vivo, dentro do corpo da mulher, até 48 horas após o ato sexual; se a mulher tiver uma relação sexual 2 dias antes da ovulação a gravidez pode acontecer; o óvulo por sua vez pode permanecer vivo de 12 a 24 horas após a ovulação; uma relação sexual um dia após a ovulação pode resultar numa gravidez.

O diapositivo seguinte explica como calcular o período fértil: O dia da **ovulação** ocorre de **12 a 16 dias antes da menstruação**, uma média de 14 dias; É necessário saber qual será a data aproximada da próxima menstruação, subtrair 14 dias e aí teremos o dia aproximado da ovulação; **Exemplo:** se uma mulher tem o ciclo menstrual de 30 dias e a menstruação vier no dia 15 de Dezembro, a próxima menstruação será no dia 15 de Janeiro. Então, 15 menos 14 dá 01, o dia da ovulação será dia 01 de Janeiro; O **período fértil** corresponde ao período compreendido entre os **dois dias antes da ovulação e dois dias depois**. No caso do exemplo, o período fértil seria de 30 de Dezembro a 3 de Janeiro. Apresenta ainda um endereço de internet que dá acesso a uma calculadora do período fértil:

<http://guiadobebe.uol.com.br/calculadora-do-periodo-fertil/>

### **Ficha de trabalho:**

A ficha de trabalho apresenta uma imagem do sistema reprodutor masculino e outra do sistema reprodutor feminino para legendar. Relativamente ao sistema reprodutor masculino pergunta qual a hormona produzida pelos testículos; onde são produzidos os espermatozoides e quanto tempo demora a sua produção; qual a importância do epidídimo para o ciclo do espermatozoide. Sobre os sistema reprodutor feminino pergunta quais as hormonas produzidas pelos ovários; quais as hormonas que intervêm na regulação do ciclo sexual feminino; e quais são as condições necessárias para que haja uma gravidez.

## SESSÃO 05 – Componente Biológica

### Gestação e parto

#### **Objetivos:**

- Conhecer as diferentes fases da gestação
- Conhecer as fases do parto

#### **Materiais:**

- Powerpoint
- Ficha de trabalho

**Metodologia:** Trabalho individual/debate

#### **Atividade:**

- O professor inicia a sessão com a apresentação do powerpoint;
- De seguida distribui aos alunos a ficha de trabalho;
- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho

#### **Notas**

##### **Descrição do powerpoint:**

O powerpoint apresenta imagens sobre a fecundação, a formação do ovo, as suas sucessivas divisões, a nidação, a formação do saco amniótico, da placenta e do cordão umbilical, bem como do desenvolvimento do novo ser durante a gravidez, apresentando o tamanho, o peso do feto e as características de cada fase de desenvolvimento. Apresenta ainda uma imagem onde se observam as diferentes fases do parto. Refere-se ainda que o parto dura, em média, de 6 a 10 horas e desenvolve-se em três grandes períodos: **Dilatação do útero:** ocorrem contrações espontâneas do útero, regulares e ritmadas, o que leva à dilatação do colo do útero. As contrações inicialmente são fracas e espaçadas e depois sucessivamente mais fortes e frequentes. O feto penetra através do colo uterino. Em 95% dos casos é a cabeça que encaixa em primeiro lugar; **Expulsão do feto:** é um período curto (10 a 30 minutos, em média) em que o feto transpõe o colo uterino e sai para o exterior. O bebé dá o primeiro grito no momento em que os pulmões se enchem de ar. O cordão umbilical é laqueado e depois

cortado; **Expulsão da placenta:** cerca de 15 a 20 minutos após o nascimento é expulsa a placenta, devido a contrações uterinas.

**Ficha de trabalho:**

A ficha de trabalho apresenta uma microfotografia da fecundação e pergunta o que está representado na imagem, quantos espermatozoides se observam e qual o resultado provável do fenómeno representado.

Apresenta ainda uma imagem com etapas da fecundação e início do desenvolvimento do ovo, pedindo para colocar os esquemas pela ordem em que os acontecimentos decorrem e justificar.

SESSÃO 06 – Componente Psico-afetiva  
**Fórum de Família**

▪ **Objetivos:**

- Saber expressar sentimentos e emoções
- Desenvolver atitudes de compreensão e respeito pelos sentimentos, opiniões e decisões dos outros
- Saber posicionar-se em situações de conflito
- Promover vínculos afetivos
- Melhorar a capacidade de comunicação
- Evitar críticas pouco refletidas e construtivas que conduzam a situações de conflito
- Construção de uma imagem positiva da família e da sua orgânica.

▪ **Metodologia:** trabalho de grupo/*role-playing*/debate

▪ **Atividade:** Este Fórum tem como objetivo a análise de situações de conflito comuns nas famílias.

- Após explicar sumariamente os objetivos da atividade, o professor apresenta a seguinte situação de conflito familiar (ou outra que julgue mais interessante ou adequada à turma em questão):

*Os pais da Carla, que tem 14 anos, descobriram que ela tem um namorado e repreenderam-na severamente. Na sua opinião, a filha ainda é muito nova para namorar. Deve aplicar-se mais nos estudos, uma vez que tem baixado as notas. Assim, os pais proibiram a Carla de voltar a encontrar-se com o namorado. No entanto, ela respondeu que ninguém manda nela e que já tem idade para tomar as suas decisões.*

- O professor divide a turma, aleatoriamente, em 3 grupos.

- 
- Dois grupos representam ambas as partes do conflito (“Pais” e “Carla”). O terceiro grupo representa os Jurados (que, após ouvirem todos os argumentos, decidirão o desfecho da situação).
  - Cada grupo reúne durante 5 ou 10 minutos para acordar nos argumentos/opiniões que vai apresentar.
  - O professor modera a apresentação dos argumentos de todos os intervenientes.
  - Finalmente os jurados apresentam a sua proposta de resolução do conflito.
  - Findo o Fórum, o professor dá início ao debate. Sugerem-se as seguintes possíveis linhas orientadoras:
    - *Como se sentiram no papel de cada um dos intervenientes?*
    - *A solução encontrada terá sido a melhor?*
    - *Será possível chegar a um entendimento entre ambas as partes?*
    - *A situação de conflito que se criou podia ter sido evitada?*
    - *Que papel deve cada uma das partes desempenhar para superar um conflito?*
  - Registam-se as conclusões significativas retiradas pelos alunos desta atividade.

## SESSÃO 07 – Componente Psico-afetiva

### Relações sexuais na adolescência

#### ▪ **Objetivos:**

- Identificar os meios usados para pressionar alguém a iniciar/manter relações sexuais.
- Adotar comportamentos responsáveis face ao início e à vivência de uma relação sexual.
- Desenvolver atitudes de compreensão e respeito pelos sentimentos, opiniões e decisões dos outros.
- Aprender a expressar sentimentos e emoções.
- Melhorar a capacidade de comunicação e a assertividade.

#### ▪ **Material:** Quadro, Giz

#### ▪ **Metodologia:** *Brainstorming*/Trabalho de grupo/*Role-Playing*/Debate

#### ▪ **Atividade:**

- O professor propõe à turma um *brainstorming* no sentido de elaborar uma lista das expressões ou argumentos usados entre os adolescentes para pressionar alguém a fazer algo que ele/ela não tem a certeza que quer, nomeadamente, a estabelecer contactos ou relações sexuais.

- As sugestões são listadas no quadro.

Propostas de expressões (que podem complementar as sugestões dos alunos):

- *“Toda a gente faz isto.”*
- *“Tu és a única pessoa com quem quero estar.”*
- *“Se gostas realmente de mim fazes isso.”*
- *“Vou dizer a toda a gente que nunca fizeste.”*
- *“Não engravidas se fizermos de pé.”*
- *“Se não fizeres arranjo outra(o) namorada(o)”*

- A turma é dividida em grupos, sendo a cada um atribuída uma das sugestões anotadas no quadro.

- Cada grupo assume o papel do elemento pressionado, numa relação, e procura encontrar uma resposta assertiva a essa pressão, isto é, uma resposta que explicita os seus sentimentos e mantenha a sua posição de recusa, evitando, no entanto, criar conflito com o seu hipotético par.

- Os grupos partilham com a turma as respostas que encontraram.

- O professor orienta uma discussão final que permita aos alunos retirar conclusões significativas desta atividade.

Sugestões de aspetos a focar:

- *Como comunicar o desejo sexual de forma adequada?*
- *Qual a importância de compreender, respeitar e aceitar as opiniões e sentimentos dos outros?*
- *Qual a importância de saber partilhar pensamentos, sentimentos e emoções?*
- *O que é ser assertivo?*
- *Quais as vantagens de ser verdadeiro e responsável nas tomadas de decisão relativas à sexualidade?*

## SESSÃO 08 – Componente Psico-afetiva

### **Papéis sexuais**

#### **▪ Objetivos:**

- Promover uma leitura crítica dos papéis masculino e feminino na sociedade.
- Perceber o que são comportamentos discriminatórios e de igualdade entre os sexos.
- Saber aceitar e respeitar os argumentos e sentimentos e opiniões e decisões dos outros.
- Melhorar a capacidade de comunicação.
- Promover comportamentos e atitudes de respeito mútuo e igualdade face aos dois sexos.



▪ **Material:** Equipamento multimédia para projecção de PowerPoint

▪ **Metodologia:** Leitura individual/Análise orientada/Debate

▪ **Atividade:**

- O professor relembra o conceito de “papel sexual”, que os alunos debateram no ano anterior. (Papel sexual: conjunto de normas referentes a atitudes, valores, reações emocionais e comportamentos que são considerados apropriados a cada sexo, numa cultura e momento histórico determinados)

- O professor orienta a leitura e analisa, com os alunos, a informação fornecida no *PowerPoint*, relativa à igualdade de género em Portugal.

- Finda a análise da informação o professor dá início ao debate. Sugerem-se as seguintes possíveis linhas orientadoras:

- *O que refere a Constituição Portuguesa relativamente aos direitos e deveres de homens e mulheres?*

- *Na sociedade portuguesa cumpre-se o estabelecido na Constituição relativamente aos direitos e deveres de homens e mulheres?*

- *Há diferenças significativas entre os sexos nos usos do tempo e no salário?*

- *Como se explica a desigualdade verificada em algumas situações?*

- *É possível uma distribuição mais igualitária das tarefas entre homens e mulheres?*

- *O que é necessário mudar para haver uma distribuição mais igualitária das tarefas entre homens e mulheres?*

- *De que modo pode uma distribuição desigual das tarefas e das responsabilidades afetar as relações?*

- Registam-se as conclusões significativas retiradas pelos alunos desta atividade.

## Notas

### Descrição do powerpoint:

O primeiro diapositivo refere que a **Constituição da República Portuguesa** estabelece que é tarefa do Estado a promoção da igualdade entre homens e mulheres. Estabelece igualmente que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei e que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Apresenta, de seguida, algumas informações recolhidas da publicação “A Igualdade de Género em Portugal 2009”, da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, nomeadamente no que se refere ao trabalho e emprego, remunerações e conciliação da vida profissional com a vida privada.

Os diapositivos seguintes apresentam gráficos sobre a divisão das tarefas domésticas pelos agregados privados por sexo e sobre a duração média diária dos cuidados prestados às

crianças e aos adultos da família por sexo e tarefas, selecionados do site do Instituto Nacional de Estatística ([www.ine.pt](http://www.ine.pt)).

O último diapositivo refere que em Portugal, a maioria das mulheres trabalha a tempo inteiro. No entanto, o modelo social dominante continua a atribuir às mulheres a principal responsabilidade pelos cuidados e pelo trabalho prestados no âmbito da família, e aos homens a principal responsabilidade pelo trabalho profissional. Esta situação tem como consequência um peso excessivo de responsabilidades familiares e profissionais sobre as mulheres, dificultando as suas opções profissionais e pessoais, e prejudica igualmente os homens no desempenho do seu papel na família, nomeadamente no que se refere ao exercício dos direitos de paternidade (“A Igualdade de Género em Portugal 2009” - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género).

## SESSÃO 09 – Componente Projeto de Vida

### **Espiral da vida**

#### ▪ **Objetivos:**

- Contribuir para a definição de objetivos para a vida, a curto, médio prazo e longo prazo
- Desenvolver a capacidade de autocontrolo e previsão

#### ▪ **Material:** Ficha de trabalho

#### ▪ **Metodologia:** Trabalho individual/Debate

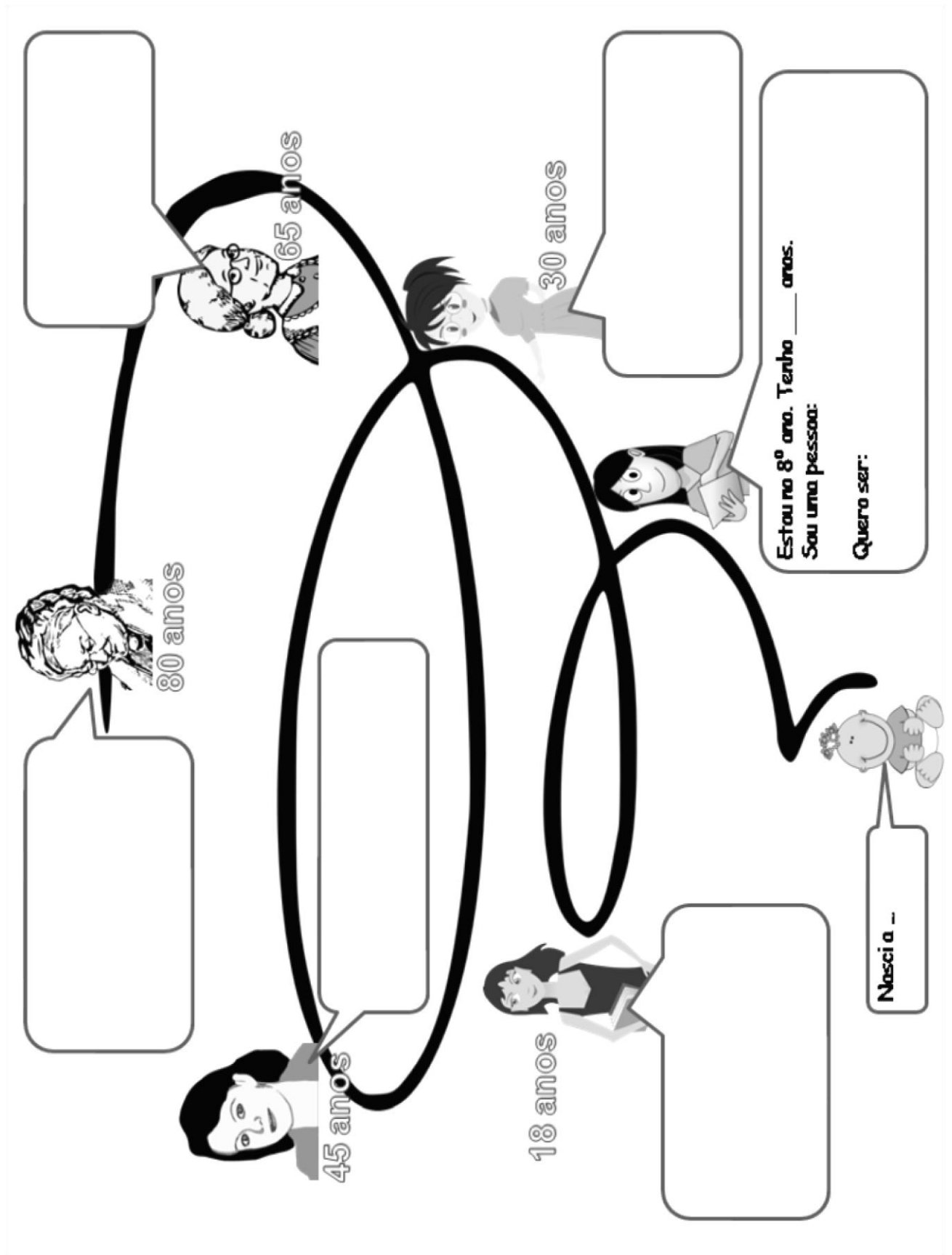
#### ▪ **Atividade:**

- O professor diz aos alunos que se irá refletir sobre a vida de cada um e o que esperam do futuro.
- Entrega a cada aluno uma ficha de trabalho, explicando como preenche-la (existe uma ficha específica para rapazes e outra para raparigas).
- De acordo com as suas expectativas, cada aluno preenche os balões da figura que se encontra no verso da folha, expondo como é e como quer ser nas diferentes etapas da sua vida.
- No final o professor pergunta quem quer partilhar os seus objetivos e inicia-se o debate.

**Ficha de trabalho:**

## **Espiral da vida**

Imagina que o teu percurso de vida se desenvolve numa espiral. De acordo com as tuas expectativas preenche os balões da figura que se encontra no verso da folha, expondo o que queres e como queres ser nas diferentes etapas da tua vida.



80 anos

65 anos

30 anos

18 anos

45 anos

Estou no 8º ano. Tenho \_\_\_\_ anos.  
Sou uma pessoa:  
Quero ser:

Nasci a ...

## SESSÃO 10 – Componente Projeto de Vida

### Infeções sexualmente transmissíveis

#### **Objetivos:**

- Conhecer as diferentes infeções sexualmente transmissíveis
- Conhecer o modo de atuação do HIV
- Perceber como se transmite o HIV
- Identificar formas de proteção contra as IST

#### **Materiais:**

- Powerpoint
- Ficha de trabalho

**Metodologia:** Trabalho individual/debate

#### **Atividade:**

- O professor começa por dizer aos alunos que, de acordo com o que querem e como querem ser no futuro, terão de se precaver contra gravidezes não desejadas e infeções sexualmente transmissíveis.
- De seguida apresenta o powerpoint sobre infeções sexualmente transmissíveis;
- Distribui aos alunos a ficha de trabalho;
- Antes de terminar a aula o professor deve promover a correção da ficha de trabalho

#### **Notas**

##### **Descrição do powerpoint:**

O powerpoint começa por apresentar uma lista de algumas infeções sexualmente transmissíveis: VIH/SIDA; HPV (Cancro do colo do útero); Herpes Simplex; Hepatites; Gonorreia; Sífilis; Escabiose e Pediculose Pubiana ("Chatos"); Cancro Mole ou Cancroide; Cervicite Mucopurulenta; Doença Inflamatória Pélvica (D.I.P.).

De seguida aborda-se a SIDA em mais pormenor, explicando o que é, como se transmite e formas de não contágio. Refere-se, ainda, onde se pode fazer o teste do VIH/SIDA, quando e porquê.

O diapositivo seguinte menciona a utilização do preservativo durante as relações sexuais como meio de prevenção do contágio pelo VIH.

Termina com a disponibilização de contactos a quem os alunos podem recorrer (Instituto Português da Juventude; Centro de Aconselhamento e Detecção Precoce do VIH; Sexualidade em linha; médico de família).

##### **Ficha de trabalho:**

A ficha de trabalho apresenta um texto sobre as atitudes dos adolescentes portugueses face à SIDA, adaptado do documento *Comportamento sexual e conhecimentos, crenças e atitudes face ao VIH/Sida (Relatório preliminar, Dezembro 2006)* e do *Público*, Maio de 2002, seguindo-se algumas questões sobre o mesmo.

## **Atitudes dos adolescentes portugueses face à SIDA**

Quais são as crenças e as atitudes dos adolescentes portugueses em relação ao HIV/SIDA? Esta é uma das questões a que um estudo a decorrer, em Portugal, com o apoio da Organização Mundial de Saúde, pretende dar resposta.

O estudo, denominado “Health Behaviour in School-aged Children”, decorre sob a coordenação da psicóloga Margarida Gaspar de Matos, professora da Faculdade de Motricidade Humana.

Os dados mais recentes são de 2006 e foram recolhidos junto de 4877 alunos do 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade.

Os dados já analisados demonstram que a maioria dos inquiridos está devidamente informada sobre o HIV/SIDA e tem uma atitude tolerante relativamente aos seropositivos. Curiosamente, são rapazes e mais novos os que assumem posições mais conservadoras.

A maioria dos inquiridos manifesta-se contra a discriminação das pessoas portadoras de HIV/SIDA. Quando questionados sobre atitudes perante sujeitos infetados com o VIH/SIDA, mais de metade dos jovens “discorda” que deixaria de ser amigo de alguém que tivesse a doença e que as pessoas infetadas com VIH deveriam viver à parte do resto da população. Cerca de metade dos jovens “concorda” com as afirmações “deve ser permitido aos jovens infetados frequentar a escola”; “era capaz de assistir a uma aula sentado ao lado de um colega infetado”; “visitaria um amigo(a) que estivesse infetado(a) com o VIH”.

A maioria dos jovens demonstrou também estar informada sobre as formas de contágio ao considerar verdadeiro que este se faz através de relações sexuais sem preservativo, da utilização de uma seringa infetada, da transfusão de sangue ou por transmissão mãe-feto. Consideraram, por outro lado, que tossir, espirrar, abraçar, usar utensílios para comer e beber não são formas de transmissão do vírus.

Os dados também revelam que são as raparigas e os alunos mais velhos aqueles que estão mais bem informados sobre a doença e têm menos preconceitos em relação a ela. Em declarações ao jornal Público, já em 2002 e de acordo com resultados de estudos semelhantes, a psicóloga Margarida Matos, defendeu, face a esta discrepância entre “informação” e “adoção de comportamento”, a adoção de “medidas promocionais que ajudem os jovens a transformar os seus conhecimentos em práticas de saúde”, de forma a que adquiram capacidade para “escolher um estilo de vida saudável e de o manter”.

*Comportamento sexual e conhecimentos, crenças e atitudes face ao VIH/Sida (Relatório preliminar, Dezembro 2006)/ Público, Maio de 2002*

**1.** O texto refere um estudo realizado em adolescentes portugueses.

**1.1. Sublinha** no texto a frase referente ao objetivo do estudo.

**1.2. Refere** como se denomina:

**1.2.1.** a organização que o apoia.

**1.2.2.** o universo a quem se aplica.

**1.3. Indica** dois resultados deste estudo.

**2.** Relativamente ao assunto do texto, **dá exemplos** de:

**2.1.** falta de informação.

**2.2.** adoção de comportamentos corretos.

**2.3.** adoção de medidas promocionais que levem a práticas de saúde.

**2.4.** estilos de vida saudável.

## SESSÃO 11 – Componente Projeto de Vida

### Métodos contraceptivos

#### **Objetivos:**

- Conhecer os diferentes métodos contraceptivos, modos de atuação, vantagens e desvantagens

#### **Materiais:**

- Filme “Métodos contraceptivos” da APF

- Ficha informativa

**Metodologia:** Visualização de filme/debate

#### **Atividade:**

- O professor começa por dizer aos alunos que, de acordo com o que querem e como querem ser no futuro, terão de se precaver contra gravidezes não desejadas e infeções sexualmente transmissíveis.

- De seguida apresenta o filme sobre métodos contraceptivos;

- Distribui aos alunos a ficha informativa

- Leitura da ficha informativa e esclarecimento de dúvidas

Nota: A ficha informativa apresenta a descrição dos vários métodos contraceptivos (naturais, mecânicos e químicos), o seu modo de atuação e o grau de segurança. Menciona ainda alguns cuidados a ter com o preservativo e a pílula do dia seguinte (esta ficha pode ser descarregada na internet em [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt)).

## SESSÃO 12 – Avaliação

#### ▪ **Objetivos:**

- Avaliar o impacto das atividades desenvolvidas com os alunos

- Fornecer aos alunos contactos úteis através dos quais podem obter informação sobre sexualidade

▪ **Material:** Ficha de avaliação de atividades (anexo 13); Folheto informativo (anexo 15)

#### ▪ **Atividade:**

1. O professor começa por distribuir a ficha de avaliação de atividades aos alunos e promove o seu preenchimento.



2. Depois de recolher a ficha de avaliação de atividades entrega aos alunos o folheto informativo.

## **Educação Sexual - 9º ano**

### **SESSÃO 01 – Componente Biológica**

#### **Conceito de Sexualidade**

▪ **Objetivos:**

- Conhecer o conceito de Sexualidade.
- Reconhecer as diversas dimensões da sexualidade e a sua complementaridade.
- Compreender a importância da sexualidade na diversidade e individualidade das suas expressões.

▪ **Material:** Papel; esferográfica

▪ **Metodologia:** Trabalho de grupo/Debate

▪ **Atividade:**

- O professor divide a turma em grupos. (Sugestão: Podem formar-se alguns grupos exclusivamente femininos, outros exclusivamente masculinos e os restantes, mistos.)
- Após alguns minutos de trabalho e discussão, cada grupo apresenta o seu conceito de Sexualidade, que registou na folha fornecida (o professor deve guardar estas fichas)
- As conclusões de todos os grupos sobre o conceito são comparadas, analisando também as diferenças/semelhanças registadas entre rapazes e raparigas e as suas razões.
- O professor orienta a construção de uma definição geral de Sexualidade que englobe, da forma mais abrangente possível, as propostas de todos os grupos.
- O professor compara a definição da turma com o conceito de Sexualidade da OMS, salientando os seus aspetos biológicos, psicológicos, afetivos, sociais, culturais.....

#### **Conceito de SEXUALIDADE, segundo a Organização Mundial de Saúde**

A **sexualidade** pode ser definida como «uma energia que nos motiva a procurar amor, contato, ternura e 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».

## SESSÃO 02 – Componente Biológica

### Conceito de Sexualidade

▪ **Objetivos:**

- Identificar concepções dos alunos acerca de vários aspetos da sexualidade

▪ **Material:** Powerpoint

▪ **Metodologia:** Debate

▪ **Atividade:**

- O professor projeta o powerpoint com afirmações sobre diversos aspetos da sexualidade e pede aos alunos para a classificarem como verdadeira ou falsa.

- O professor pede aos alunos que expliquem a/s sua/s opção/ções.

- De seguida apresenta a classificação correta. (nas notas do ppt existem algumas informações úteis para o professor acerca da classificação das afirmações como V ou F)

- Termina com a análise da frase "**Todas as pessoas têm o direito de estar livres do medo, vergonha, culpa, falsas crenças ou mitos ou outros factores que inibam ou prejudiquem o seu relacionamento sexual ou resposta sexual**", da Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos.

(consultar em <http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/Carta%20dos%20Direitos.pdf>)

**Notas:** As frases apresentadas aos alunos no powerpoint foram as seguintes:

- **A sexualidade começa aos 12/14 anos e termina quando ficamos idoso/a(s) (Falsa)**

Informação para o professor: A sexualidade está presente desde o nascimento e até à morte, embora se expresse e se viva de modo diferente ao longo do ciclo de vida.

- **A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Verdadeira)**

Informação para o professor: A fecundação resulta da união de um espermatozoide (célula masculina) com um ovócito (célula feminina).

- **A fecundação ocorre na vagina (Falsa)**

Informação para o professor: A fecundação ocorre nas trompas de Falópio.

- **A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina (Falsa)**

Informação para o professor: A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie.

- **Uma mulher pode ter relações sexuais durante a menstruação (Verdadeira)**

- **Uma mulher pode engravidar durante a menstruação (Verdadeira)**

Informação para o professor: A gravidez pode ocorrer durante o período fértil que, por vezes, pode coincidir com o período menstrual, nomeadamente em mulheres cujo ciclo menstrual não é regular, o que ocorre frequentemente nas adolescentes.

- **Nunca se engravida na primeira relação sexual (Falsa)**

- **Se não se der ejaculação intravaginal não há hipótese de gravidez (Falsa)**

Informação para o professor: Mesmo sem ejaculação intravaginal pode ocorrer gravidez, devido à mobilidade dos espermatozoides. Daí ser tão importante colocar o preservativo logo que se dê a ereção.

- **A masturbação faz mal (Falsa)**

Informação para o professor: Se os alunos tiverem dúvidas sobre o que é a masturbação referir que é a estimulação dos órgãos genitais.

- **Há mulheres que gostam de apanhar, por isso existe violência doméstica (Falsa)**

- **A homossexualidade é favorável à transmissão do VIH (Falsa)**

Informação para o professor: Não é a orientação sexual que é favorável à transmissão do VIH, mas sim os comportamentos de risco.

- **A pílula do dia seguinte é um método contraceutivo como outro qualquer (Falsa)**

Informação para o professor: A pílula do dia seguinte é uma contraceção de emergência. A quantidade de hormonas é muito grande pelo que pode ter efeitos secundários. Só deve ser utilizada em caso de emergência.

## SESSÃO 03 - Componente Biológica

### Resposta Sexual Humana

#### ▪ **Objetivos:**

- Conhecer as diferentes fases da Resposta Sexual Humana
- Desmistificar algumas ideias sobre a Resposta Sexual Humana

▪ **Material:** Fotocópias do texto proposto

▪ **Metodologia:** Trabalho de grupo/Debate

#### ▪ **Atividade:**

- O professor distribui pelos alunos cópias do texto proposto e dá alguns minutos para a sua leitura individual.

- Divide-se a turma em grupos, propondo a análise sequencial, com base no texto lido, das seguintes afirmações:

A. *Após um orgasmo, mulheres e homens não conseguem ser estimulados sexualmente.*

B. *Existe uma relação direta entre as dimensões do pénis e o desempenho sexual masculino.*

C. *A fase do orgasmo é, para toda a gente, a fase mais importante das relações sexuais.*

D. *O desejo sexual é mais intenso nos rapazes do que nas raparigas.*

Nota: Nenhuma destas afirmações é verdadeira. Fazem parte de um conjunto de ideias feitas relativamente à resposta sexual humana e aos estereótipos sexuais. O professor pode usar outras afirmações da sua preferência/conhecimento, ou que tenham sido expressas pelos alunos.

- Findo o trabalho em grupo, cada grupo apresenta as conclusões a que chegou.

### **Texto proposto:**

#### **A Resposta Sexual Humana**

“ A resposta sexual inicia-se com um afluxo de sangue, com o aumento da tensão muscular e do ritmo respiratório. Termina com a descarga de toda essa tensão através do orgasmo. Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, a resposta sexual é muito semelhante na mulher e no homem. Em relação a este aspeto interessa saber que estas fases são apenas um esquema e que a vivência da sexualidade implica respostas tão variadas como são as próprias pessoas entre si. Como esquema, serve só como informação, mas nunca como modelo a cumprir pois cada pessoa deve construir a sua própria maneira de expressar a sexualidade. Investigações feitas permitem-nos distinguir quatro fases na resposta sexual:

- **Fase de excitação:** iniciam-se as sensações eróticas estimuladas de diferentes maneiras, de acordo com as preferências individuais. Fisiologicamente há um afluxo de sangue e um aumento do ritmo da respiração e da tensão muscular. Ao nível dos órgãos genitais, no homem, o pénis endurece e aumenta de volume. Na mulher, os grandes e os pequenos lábios e o clitóris aumentam de volume e a vagina humedece-se.
- **Fase de planalto:** continua o processo de excitação e intensificam-se as mudanças fisiológicas já iniciadas.
- **Fase de orgasmo:** há uma descarga da tensão sexual acumulada e sentem-se intensas sensações de prazer. No homem, o orgasmo coincide habitualmente com a ejaculação.
- **Fase de resolução:** experimenta-se uma sensação de calma e de bem-estar. No homem há então um período durante o qual o homem não tem possibilidade de erecção. A mulher pode ter outros orgasmos se a estimulação continuar. “

In APF – A Sexualidade Humana I – 35 questões sobre a sexualidade para jovens (adaptado)

## SESSÃO 04 - Componente Psico-afetiva

### **Relações sexuais na adolescência**

#### ▪ **Objetivos:**

- Adotar comportamentos responsáveis face ao início e à vivência de uma relação sexual.
- Saber expressar sentimentos e emoções.
- Desenvolver atitudes de compreensão e respeito pelos sentimentos, opiniões e decisões dos outros.
- Melhorar a capacidade de comunicação e a assertividade.

▪ **Material:** Fotocópias da ficha de leitura; powerpoint

▪ **Metodologia:** Leitura individual/Debate/*Brainstorming*

▪ **Atividade:**

- O professor distribui a ficha de leitura aos alunos.
- Finda a leitura dos textos, o professor dá início ao debate, propondo a elaboração de uma listagem de motivos que levam os adolescentes a iniciar/estabelecer ou evitar/adiar relações sexuais.
- Para facilitar o debate, caso haja alguma dificuldade por parte dos alunos, ou em jeito de conclusão, o professor pode projetar o powerpoint.

**Ficha de leitura:**

**“Paranóias” sobre a primeira relação sexual**

Talvez te pareça cedo demais para falar sobre a primeira relação sexual. Contudo, conversar e adquirir informações é uma forma saudável de se preparar e poder decidir sobre a melhor forma e época para iniciar a vida sexual.

É comum as pessoas acharem-se informadíssimas sobre o assunto. É muito possível que tenhas tido informações erradas. A respeito da primeira relação, a rapariga põe mil hipóteses, desde que, «pode doer» até que «vai ser uma experiência fantástica, como no cinema». O rapaz às vezes também se sente preocupado com a sua reação, se vai ter ereção, se vai acertar na vagina...

Estas preocupações são normais. Quase toda a gente as tem antes de viver a primeira relação sexual. Mas é preciso saber que:

1. A rutura do hímen só dói se a mulher estiver tensa e não relaxar a musculatura vaginal. Não relaxando, ela não fica excitada, portanto não lubrifica e torna mais difícil a penetração do pénis. Se a mulher relaxa e deixa as coisas acontecer, o organismo reage. A lubrificação ocorre naturalmente e a penetração acontecerá sem grandes problemas.

2. Essa história de «experiência fantástica» cria uma expectativa que não é necessariamente verdadeira. A primeira relação pode ser muito boa, pois é uma experiência de entrega, proximidade e união como nunca tiveste antes. Mas, em termos de sexo, a primeira vez não é certamente o momento de maior prazer da tua vida. É algo que está a começar e ainda vai melhorar muito com o tempo e a experiência.

Sobre os ombros do rapaz cai toda a obrigação de «saber» como fazer e ter que «produzir» uma ereção. Na verdade, os rapazes sabem tão pouco de sexo como as raparigas e não precisam de mostrar que são os maiores. Aprender em conjunto é muito bom. O casal demora um certo tempo a conhecer-se e a descobrir o que agrada a cada um.

Se o homem não se preocupar demais com a ereção, ela vem naturalmente. O mesmo acontece com a lubrificação da vagina: uma resposta natural do organismo face à excitação. Basta o beijo, a meiguice, e a ereção e a lubrificação aparecem.

Se os dois parceiros ficam preocupados com a «mecânica do sexo», acabam por sair da relação humana e passam a controlar o processo para ver se funciona. Assim, não acontece nada.

O importante na primeira relação é não ter planos de como vai acontecer. A melhor técnica é deixar simplesmente acontecer.

Alto aí! Isto só é válido se a pessoa refletiu muito e resolveu assumir essa relação, inclusive tomando as precauções necessárias quando não quer ter filhos.

Nem sempre a primeira vez é um sucesso em termos de desempenho. Por outro lado, não há nada que impeça de ser uma ótima experiência.

Se ele não tiver ereção, se ela não tiver orgasmo, se ele ejacular muito rapidamente ou antes da penetração ... tudo isto pode acontecer nas primeiras vezes e pode parecer uma tragédia. Não é. Pode acontecer a muitos casais. Basta não ficar a pensar nisso e tentar novamente.

Para ter um relacionamento sexual é preciso um lugar adequado, onde não haja interrupções, com bastante tempo para não haver pressa. É importante estar bem consigo mesmo e com as suas convicções. Caso não se queira engravidar é preciso tomar precauções.

Entende bem: a relação sexual não é somente uma questão de local adequado, tempo e cuidado para não engravidar. Essas são as condições necessárias depois de estar garantido o mais importante: uma pessoa de quem gostas, por quem sentes atração e com a qual tens intimidade e confiança.

Nada disso adianta se achares que estás a fazer algo errado. É fundamental iniciar a vida sexual nas condições em que te sintas bem.

Lembra-te: pode existir sexo sem amor e também amor sem sexo. Mas será a combinação desses dois elementos que produzirá a experiência mais plena e gratificante do ser humano.

Adaptado de “Sexo para adolescentes” de Marta Suplicy

### **Descrição do powerpoint:**

O powerpoint apresenta *cartoons* publicados no livro de Marta Suplicy “Sexo para adolescentes” que procuram retratar alguns motivos para ter relações sexuais (para rapazes e para raparigas) e motivos para não ter relações sexuais (para rapazes e para raparigas). Por exemplo: motivos para os rapazes terem relações sexuais – o meu pai vai ficar orgulhoso de mim; motivos para as raparigas terem relações sexuais – sou a única do grupo que ainda é virgem; motivos para os rapazes não terem relações sexuais – e se ela achar o meu pénis pequeno?; motivos para as raparigas não terem relações sexuais – e se eu engravidar?

## SESSÃO 05 - Componente Psico-Afectiva

### **Abuso Sexual**

#### **▪ Objetivos:**

- Reconhecer situações de abuso sexual.
- Entender as implicações individuais e sociais do envolvimento em situações de abuso sexual.
- Conhecer formas de adquirir apoio face a situações de abuso sexual.

#### **▪ Material:** Papel; caneta;

#### **▪ Metodologia:** trabalho de grupo/role-playing/debate

#### **▪ Atividade:**

- A turma é dividida em 4 grupos.
- A cada grupo é atribuída uma das seguintes personagens: rapariga, rapaz, criança, mulher casada (substituíveis por outras que o professor considere interessantes ou pertinentes).
- Cada personagem tem que escrever uma carta relatando que foi/é vítima de violência ou abuso sexual e solicitando ajuda.
- Cada grupo entrega depois a carta que escreveu ao grupo que está à sua direita.
- Os grupos reúnem novamente e explicitam como reagiriam para responder ao pedido de ajuda que lhes foi entregue.
- Finalmente, o professor dá início ao debate. Sugerem-se as seguintes possíveis linhas orientadoras:
  - Como se sentiram nos papéis que desempenharam (escrever a carta e tentar dar-lhe resposta)?
  - Qual foi o papel mais difícil de desempenhar?

- O que aprenderam com este exercício?

## SESSÃO 06 – Componente Projeto de Vida

### Tipos de famílias

#### Objetivos:

- Perceber que existem diversos tipos de famílias
- Refletir sobre o tipo de família que se pretende ou não constituir no futuro

#### Materiais:

- Powerpoint com imagens de diversos tipos de famílias

#### Metodologia: Debate

#### Atividade:

- O professor começa por projetar o powerpoint com imagens de possíveis famílias
- Pede aos alunos para, numa palavra, caracterizarem as imagens, ou seja, dizer numa palavra o que representam as imagens
- Regista no quadro as palavras dos alunos. Quando surgir a palavra família refere que, realmente, as imagens representam diferentes tipos de famílias: **famílias monoparentais** (mulher ou homem com filhos), **família numerosa** (com 3 ou mais filhos), **família díade nuclear** (homem e mulher sem filhos), **família homossexual** (casal do mesmo sexo com ou sem filhos), **família nuclear** (homem, mulher e 1 ou 2 filhos).
- Perguntar se os alunos conhecem outro tipo de famílias.

De acordo com Caniço e colegas (2010) existe a **família alargada** (coabitação de ascendentes - avós e/ou colaterais), a família unitária (pessoa que vive sozinha), a **família dança a dois** (constituída por familiares sem relação conjugal ou parental, por exemplo, avó e neto, tia e sobrinha, irmãos, primos, cunhados,...), a **família reconstituída** (existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois cônjuges), a **família de co-habitação** (homens e /ou mulheres que vivem na mesma habitação sem laços familiares ou conjugais, com ou sem objectivo comum, por exemplo, estudantes universitários, amigos, imigrantes,...), a **família comunitária** (composta por homens e/ou mulheres e seus eventuais descendentes, co-habitando na mesma casa ou em casas próximas, por exemplo, comunidades religiosas, seitas, comunas, ciganos,...), a **família adotiva** (família que adotou uma ou mais crianças não consanguíneas, com ou sem co-habitação de filhos biológicos).

- O professor pede aos alunos para referirem que tipos de família gostariam de constituir e porquê.
- Discussão sobre o que leva as pessoas a constituir uma família.
- Discussão sobre as vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de famílias.

**Nota:** não forçar a participação dos alunos que não se queiram expor

## SESSÃO 07 – Componente Projeto de Vida

### Violência no namoro

▪ **Objetivos:**

- Reconhecer a violência no namoro
- Saber procurar ajuda em caso de viver uma relação violenta

▪ **Material:** Filme e Powerpoint

▪ **Metodologia:** Visualização de filme/Debate

▪ **Atividade:**

- O professor apresenta o filme sobre violência nas relações amorosas ([http://www.youtube.com/watch?v=fzN4Gz0Kl\\_E&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=fzN4Gz0Kl_E&feature=related))

- De seguida inicia o debate lançando algumas questões como:

- *Porque existe violência nas relações amorosas?*
- *Quem é mais vítima dessa violência? Rapazes ou raparigas?*
- *Porque é que as pessoas se mantêm numa relação violenta?*
- *Onde procurar ajuda?*

- ...

- De seguida projeta o powerpoint que responde a estas questões.

**Descrição do powerpoint:**

As informações contidas no powerpoint foram recolhidas do sítio da internet da Associação de Mulheres Contra a Violência (<http://www.amcv.org.pt/pt/amcv-mulheres/violencia/violencia-no-namoro>) e do sítio da internet da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima para jovens (<http://www.apavparajovens.pt/pt/>).

Do powerpoint constavam informações sobre o que é a violência no namoro, o seu enquadramento legal, como identificar a violência no namoro, as principais causas da violência no namoro, as suas consequências, mitos e realidades sobre a violência no namoro, como atuar perante uma situação de violência no namoro e serviços de apoio disponíveis.

## SESSÃO 8 – Avaliação

▪ **Objetivos:**

- Avaliar o impacto das atividades desenvolvidas com os alunos
- Fornecer aos alunos contactos úteis através dos quais podem obter informação sobre sexualidade

▪ **Material:** Ficha de avaliação de atividades (anexo 14); Folheto informativo (anexo 15)



**▪ Atividade:**

1. O professor começa por distribuir a ficha de avaliação de atividades aos alunos e promove o seu preenchimento.
2. Depois de recolher a ficha de avaliação de atividades entrega aos alunos o folheto informativo.

**Notas finais sobre as atividades apresentadas:**

As imagens e as informações para os powerpoints, bem como para as fichas de trabalho, das atividades da componente biológica, foram recolhidas em manuais escolares de Ciências da Natureza do 6.º ano e de Ciências Naturais do 9.º ano, nomeadamente:

- Inverno, C., Domingues, H., Batista, J., Sobral, M. (1999). *O Mistério da Vida* – 6.º ano, Lisboa: Texto Editora.
- Motta, L., Viana, M. (2009). *Bioterra – Viver Melhor na Terra*. Caderno do professor. Porto: Porto Editora.
- Peralta, C., Calhau, B. (2001). *Nós e a Vida* – 6.º ano, Porto: Porto Editora.
- Silva, A., Gramaxo, F., Santos, M., Mesquita, A., Baldaia, L., Felix, J. (2004). *Planeta Vivo – Viver Melhor na Terra*, Porto: Porto Editora.

Também foram recolhidas informações e imagens dos seguintes livros, para a elaboração de algumas atividades da componente biológica, psico-afetiva e projeto de vida:

- Arbora & Ausonia (2000). *Programa Didático A Adolescência e Tu*.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., Vilar, D. (2009). *Educação Sexual na Escola: guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto.
- Suplicy, M. (1995). *Sexo para Adolescentes*, Porto: Edições Afrontamento.

As imagens para as atividades “Patamares da Vida” e “Espiral da Vida” foram recolhidas online em <http://openclipart.org/>, uma base de dados com imagens em domínio público.



## **ANEXO 8**



---

### **Guião do segundo Focus Group - avaliação**

- Ação de formação sobre Educação Sexual

- A ação de formação modificou alguma pré-conceção sobre ES? (por exemplo, quem deve ser responsável pela ES; importância da ES; sua obrigatoriedade...)
- A ação de formação contribuiu ou não para uma maior motivação em relação à abordagem do tema com os alunos?
- Aspectos mais positivos e mais negativos da ação de formação

- Para os professores que desenvolveram atividades com os alunos

- As atividades foram adequadas?
- Dificuldades sentidas na abordagem das atividades com os alunos
- Os alunos beneficiaram com essas atividades? Em que aspeto?

- Para os professores que não realizaram atividades com os alunos

- Motivos que contribuíram para a não realização das atividades propostas



## **ANEXO 9**





---

## Segundo Focus Group – Julho 2012

### Avaliação da ação de formação e do trabalho desenvolvido

Eu - Obrigada por terem, mais uma vez, aceitado reunir, desta vez para avaliarmos a formação em Educação Sexual e as atividades que foram desenvolvidas com os alunos. Gostaria de saber se houve algumas conceções que tenham mudado com a formação.

P2 - No meu caso particularmente não. É o que eu tenho a dizer...

P1- Conceções que mudassem não. Na prática, se calhar, vai ser diferente.

P3 - No meu caso sim, muito. Aliás, tu leste o meu relatório e viste isso. Acho que sim. Muito, bastante.

Eu - O que é que mudou?

P3 - Eu acho que a partir de agora a minha visão é totalmente diferente. Acho que a Educação Sexual é muito importante. E o facto de teres vindo à minha turma... adorei, adorei! Adorei eu, e tu viste que os meninos adoraram. E as aulas correram como tu viste... lindamente! Aderiram muito bem, por isso... acho que sim...

P5 - Nós ficamos na mesma<sup>1</sup>. Já estávamos habituadas àquilo também.

Eu - Na outra reunião falamos de quem é que devia ser responsável, qual era a importância da Educação Sexual, se devia ser obrigatório... Alguns tinham a ideia que deviam ser os pais... E agora? O que acham? P6...

P6 - É assim... eu, neste momento estou um bocadinho aliviada... Porque segundo ouço dizer, Formação Cívica acho que vai sair...

P5 - Não, não...

P3 - Não vai não...

P6 - Não vai?

P4 - O crédito de escola vai para a Formação Cívica.

---

1 Referindo-se à colega de Ciências Naturais

P6 - Ai, vai? Ah!

(Risos...)

P5 - Se a P8<sup>2</sup> for inteligente é assim. Porque acho que é o que ela devia fazer.

P4 - Também eu acho que sim. Dar uma hora aos diretores de turma. Mais do que a qualquer outro grupo disciplinar, a diretores de turma.

P6 - Porque é assim... Eu acho importante... acho importante, acho... Até porque há conceitos que são muito importantes, os métodos contraceptivos, a parte técnica é muito importante. E essa mensagem muitas vezes não passa em casa porque os miúdos não permitem que os pais abordem sequer esse assunto... pronto. A gente até quer abordar mas eles cortam logo porque acham que isso não é assunto para falar com a mãe ou com o pai.

P2 - Por acaso eu acho piada a isso, porque vou-me apercebendo que nós temos um bocado a noção de que os pais é que têm pudor e que se retraem de falar nisso e que os filhos até solicitariam e é mentira! Eu acho que os pais querem puxar o assunto e os miúdos não...

P6 - Até querem... eles é que... Enquanto que na escola se for em contexto de sala de aula...

P3 - ... de grupo.

P6 - ... de grupo, em que esse é o tema, eles até são capazes de alinhar, não é?

P3 - Ó P6, tu lembraste que a nossa opinião era muito parecida? A gente dizia que era trabalho de casa... Tudo diferente!

P6 - Mas é difícil fazer o trabalho de casa, é difícil.

P5 - Olha eu, na experiência das aulas que dei, fiquei surpreendidíssima com a participação dos meus alunos! Eu estava com receio porque tenho lá alguns palhaços, e mesmo esses tiveram um comportamento espantoso... Eu fiquei parva.

P3 - Eu não posso dizer isso porque não fui eu que dei as aulas... simplesmente fui mais uma aluna... mas acho que a forma como a Susana abordou...

P2 - Eu não tenho essa experiência de ir alguém à minha, mas fui eu à aula da P9 e da P10 porque no dia em que eu tinha hora do projeto elas estavam a ter Formação Cívica e eu ia alternando...

P5 - Nas aulas da P10 que é completamente diferente da P9, o que é que achaste?

---

2 Diretora do Agrupamento

---

P2 - Correram as duas muito bem.

P5 - Eles são muito rebeldes...

P2 - Nada, ótimos, muito bem, correram muito bem.

P5 - Pois...

P2 - Fui mais vezes à da P9 porque ela pediu-me mais cedo ou eu ofereci-me mais cedo porque ela também era muito reticente em relação a falar nisso. Achava-se desqualificada e não queria. Não achava que tivesse nada que falar nesse assunto e então... e porque os miúdos também não eram assim muito participativos nesse tema e, então, eu fui lá e acho que os miúdos também adoraram. Falavam comigo no corredor e perguntavam quando é que eu lá ia outra vez, participavam imenso e ela estava-me sempre a dizer: “Então agora podes lá ir?” e depois esses foram dizer aos da P10, e depois foi a P10 que me veio pedir.

P3 - Alguns miúdos da minha turma surpreenderam-me. Muito adultos. Olha, super-adultos. O projeto de vida... fiquei... Eu olhei para a cara dos miúdos e não coincidia com o que eles escreveram... Resultou lindamente.

P5 - Falam melhor connosco do que com os pais.

P4 - Eu, por acaso, também constatei isso. Constatei que se nós falarmos para os nossos filhos eles nem ouvem o que nós dizemos, na parte da sexualidade e noutras questões. E na escola, quando falamos, e a Geografia propicia-se muito a falar destas questões da sexualidade e outras, até do quotidiano, e eu noto que a atenção dos miúdos e a concentração é muito maior do que quando eu falo os mesmos assuntos com os meus filhos em casa.

P5 - Porque aquilo toca-lhes. E o assunto Geografia não lhes diz nada e aquilo mexe com eles.

P4 - Não. Estava a dizer em contexto de pai para filho e de professor para aluno.

P2 - Quando é pai é mais uma daquelas coisas que os pais chatos estão sempre a recomendar, é uma recomendação de pais e de não sei quê. E aqui é diferente, é mais uma discussão, uma conversa e os miúdos têm uma abordagem diferente.

P4 - O que me preocupa também é a distorção que pode ficar nos miúdos no acesso à pornografia que eles têm de forma gratuita na internet. Portanto...

P5 - E não só... e na televisão.

P4 - Na televisão... mas particularmente na internet. Na televisão não têm muito. Mas na

internet preocupa-me muito. Por exemplo, eu tenho um filho adolescente e uma filha e, de facto, essa parte, por muito que nós falemos que aquilo não é exatamente assim, que é irreal, percebes? Preocupa-me um bocado os miúdos com essa parte. E é muito frequente. E essa parte é que me assusta. Que eles fiquem com uma ideia completamente deturpada da sexualidade com o que veem em termos de pornografia que é de forma livre e gratuita. Por muitos barramentos que uma pessoa faça, há sempre forma de eles acederem e vão lá constantemente. E quem tem filhos, com certeza, já numa ou noutra situação os surpreendeu e isso preocupa-me bastante. Claro que isso se passa com todos os jovens e essa mensagem é muito importante ser passada. Não só tudo o que nós aprendemos mas também essa parte.

Eu - Então pensam que o que mudou mais foi essa parte da responsabilidade da Educação Sexual também ser da escola, não ser só em casa...

P5 - Sim.

P4 - E deu-nos mais à vontade, ó Susana... Deu-nos mais à vontade.

P3 - E acho que é mais efetiva quando dada na escola do que em casa. Que era aquilo que eu não achava.

P6 - Pois...

P3 - Eu achava que o meu filho falava comigo e não sei quê, mas acho que em contexto de grupo ele irá até...

P4 - Tu tinhas alguns receios que isso pudesse trazer alguns problemas ou levantar questões com os pais...

P3 - Repara, da forma que a Susana... Porque eu aliás, eu tive uma reunião com os pais e disse que ia haver aulas de Educação Sexual e só uma mãe é que se opôs. Que foi a mãe da X, da autista.

P4 - Há pais e pais, claro.

P3 - E eu estava um bocado com um certo... estava com medo porque a mãe disse: “ah, ela é muito infantil”. Mas da forma como a Susana abordou... e depois é assim, eles levavam para casa aquela folhinha... Aliás, levavas e vias o que eles tinham escrito e voltavas a entregar... E é assim, no fim a mãe quando veio cá assinar os papéis agradeceu e disse que afinal não era nada disso que ela estava a pensar e viu que era tudo perfeitamente normal.

Eu - Da outra vez falou-se muito da oposição dos pais. Nas turmas que fizeram atividades

algum pai se opôs?

P3 - Eu disse-te... na reunião do início do 3º período, quando entreguei as notas do 2º, eu disse: “este 3º período as aulas de Formação Cívica vão ser um bocado direcionadas para Educação Sexual” e todos acharam o máximo, à exceção da mãe da X, que é uma miúda com Síndrome da Asperger, ainda por cima super-infantil, e ela disse: “mas eles são obrigados a vir?”, perguntou ela e todos os pais “Claro que é, é uma aula normal” e ela ficou um bocado...E sei que ela falou com a miúda. Mas é assim, quando veio assinar os papéis para a Unidade<sup>3</sup> ela disse que pedia desculpa, que a X falava em casa do que se passava e acha que até alertou... foi essencial, por isso...

P2 - Eu acho que estando o projeto mais ou menos feito, com as atividades feitas, que podem ser utilizadas por toda a gente, se calhar a parte que faltava mesmo era, talvez, dar a conhecer exatamente aos pais, e envolver mais os pais e desmistificar algumas coisas da cabeça dos pais sobre o que é que se vai fazer e o âmbito daquilo que se vai trabalhar.

P4 - Exatamente. Até logo no início do ano, na reunião de pais, fazer um resumo do que se vai dizer.

P2 - Logo no início do ano, se calhar, era preciso estruturar um bocadinho melhor essa intervenção com os pais.

P1- Eu acho que lhes devemos sempre dar a oportunidade de se manifestarem. Dizer que vamos fazer e eles darem a opinião deles. Foi o que eu fiz também na minha turma.

P2 - Não só dizer que vamos fazer mas o que vamos fazer.

P4 - Exatamente. Um resumo.

P1- Foi isso que fiz na reunião do 7ºZ no início do 3º período e os pais não manifestaram qualquer atitude contra.

P5 - Os meus também não. Eram poucos mas não se manifestaram.

P1- Disse essencialmente o que iríamos abordar em Formação Cívica e se alguém achava que teria algum contra...

P6 - Pois... Mas eu acho que falta uma coisa! É vermos quem é que vai fazer. Eu não sei se toda a gente esteve na ação e se viram que devia ser uma coisa contextualizada e

---

3 Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

interdisciplinar. Continuam a achar que é uma pessoa só na sua aula que deve fazer isso?

P3 - Eu acho que neste momento... Depois da ação de formação que tive... Depois de ter visto o que a Susana foi fazer, eu acho que não vai ser difícil.

Eu - Então para o ano já consegues fazer isso sozinha!

P3 - Não vai ser difícil, percebes Susana?

P4 - Para o ano já não precisas do apoio da Susana.

P5 - Deve ser sempre nossa responsabilidade e podemos pedir a participação de outro professor numa área qualquer que venha a propósito.

P6 - E, eventualmente, até abordar o assunto nas reuniões de Conselho de Turma...

P7 - Claro, exatamente.

P6 - Ver quem é que pode falar disto ou daquilo que está mais contextualizado.

P4 - Envolver o Conselho de Turma. Acho que sim.

P2 - Mas eu acho que funciona melhor ser uma pessoa que pega naquilo de um certo ponto de vista, e que vai orientando os miúdos, e que trabalha com eles, e que tem o feedback deles e que incorpora aquilo na próxima atividade, e que dá um certo segmento àquilo. Agora desta vez fazer um, depois vem o outro e faz não sei o quê e depois vem o outro e faz não sei o quê... Acho que isso é menos producente.

Eu - Mas concordas, ou não, que em determinadas situações, na abordagem de certos temas, possa ir à aula outro professor?

P2 - Ah, isso claro...

P4 - O que eu acho é que devia haver uniformização e calendarização para estarmos todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, haver... percebes? Até um conjunto de atividades idênticas para os mesmos anos.

P2 - Isso há, até estão feitas. Agora se calhar o que se pode fazer é isso...

P3 - Até a motivação dos meninos é outra. Porque falou-se nisso naquela turma, ela vem cá falar de certeza também, percebes o que eu quero dizer?

P4 - Porque nós vimos que há muitas formas de trabalhar os temas, não é? Nós, por exemplo, para o mesmo assunto cada um apresentou várias atividades e estratégias diferentes. Agora eu

---

acho que, se calhar, se fosse tudo concertado, não é? Se até pegássemos em tudo que fizemos...

P2 - Mas está tudo feito. As sessões todas de 7º, as sessões de 8º, o protocolo... É só seguir aquilo.

P3 - Pois, é só seguir, percebes? Está tudo. É fácil.

P4 - E quando é que mandaste? Não tenho ideia, por acaso!

Susana - Foi logo no início do 3º período.

P5 - E fizeste as sessões todas?

P3 - Todas, a Susana pode-te dizer. A minha turma apanhou todas.

P5 - Eu não fiz...

P4 - Tenho a ideia de que enviaste qualquer coisa que nós já não íamos fazer...

Eu - Vocês já estavam ocupados com as atividades do Junior Achievement...

P4 - Portanto, já estávamos ocupados. Já nem prestei atenção.

P2 - O meu 3º período todo foi só com isso. Só houve uma aula do 3º período em que eles não vieram. E como foi 9º ano havia aquelas recomendações todas dos exames e não sei quê e nós não tivemos tempo.

Eu - P6... no 9ºZ fiz as atividades nas aulas de Ciências. Houve algum comentário dos Encarregados de Educação?

P6 - Não, não... esses nem sabem o que se passa na escola. Logo com quem...

(Risos)

Eu - Nem no 6º ano?

P7 - No 6º ano eu comecei mas fiquei a meio, porque... pronto... Surgiram sempre assuntos de pancadaria e assuntos de direção de turma. Eles são pequenos e têm sempre outro tipo de problemas que vocês não apanham. E de maneira que fiquei a meio, mas...

Eu - E em relação aos encarregados de educação?

P7 - Ninguém se manifestou contra. Ninguém se manifestou. Acho que apesar de ter feito umas três ou quatro sessões... ainda por cima eles são mais lentos e não se conseguiu cumprir

aquele calendário, mas aderiram muito bem às atividades e pronto... quer dizer... acho que realmente deve haver um trabalho no início do ano letivo de preparação para os pais para eles estarem, enfim, a contar com isso, principalmente os mais pequenos. Eu acho que eles têm um bocado mais de receio, entre aspas, e explicar o tipo de trabalho que se vai fazer e pronto... e à partida é a pessoa que está mais próxima da turma e claro, se algum professor do conselho de turma quiser intervir, está à vontade.

P5 - É... às vezes eles têm uma relação amigável... até mais próxima com outro que não o diretor de turma.

P2 - Foi o que me aconteceu na turma da P9. Porque eles disseram: “Depois a gente põe-se para aqui a dizer coisas e a professora vai dizer aos nossos pais que é a diretora de turma e não sei quê, vai bufar tudo...” (risos) Ainda houve ali uma brincadeira à volta disso...

P3 - Mas é assim... eu acho que isso também depende das turmas.

P6 - Pois. Eu também acho!

P3 - Eu fiquei muito satisfeita porque a turma deste ano... se tivesse sido a minha direção de turma do ano passado ia ser um risco terrível...

P2 - Não ia nada!!!

P3 - ... que eram aqueles malandros todos... só rapazes!

P5 - Olha, olha, olha o 8ºZ era terrível...

P3 - Esta turma era muito simpática, como tu viste. Tem alunos muito...

P5 - Olha e na minha... o T e o L e não sei quê... também não acharias que eles iam pôr-se ali com macacada?

P3 - O T e o L sim... são do género dos meus dezasseis do ano passado...

P5 - Mas foram fantásticos! Mas portaram-se lindamente. Eu estava com receio que eles fizessem palhaçada. O T que levasse aquilo tudo... E teve uma participação impecável... Não era ele!

P2 - Mas mesmo na turma da P10, que ela própria estava de pé atrás e estava sempre ali em cima para ver quando é que ele vai dizer a próxima asneira... que há lá um miúdo que é reconhecidamente um bocado desbocado... pá, impecável, absolutamente impecável! Entrou naquele papel do já mais velho mas não a armar-se que sabe... a querer dizer coisas com um



---

certo nexo e com uma certa já sabedoria de vida e não sei que... e correu muito bem.

P5 - E nessa turma tens a menina que teve a criança...

P2 - Já não estava lá...

Eu - Pensam que a ação de formação contribuiu para uma maior motivação em relação à abordagem deste tema com os alunos?

P4 - Claro que sim.

P7 - Sim.

P1- Contribui para nós nos sentirmos mais à vontade.

P4 - Mais confiantes, mais seguros.

P3 - Sim, sim...

P1- Se achávamos que não tínhamos alguns conhecimentos, pelo menos...

P5 - E estratégias para implementar.

P2 - Mesmo assim, eu não... por exemplo a P9... Mesmo nós, tendo feito a ação de formação houve assuntos mais da parte das fisiologias e das anatomias e desses funcionamentos dos sistemas que não foram abordados na ação e que foi a coisa que a P9 mais me reconheceu ter ido lá. Que ela me dizia: “Eu nunca na vida conseguia dar essa aula nem nunca na vida conseguia lhes explicar o que tu lhes estiveste a explicar, do período fértil, das ovulações...”

P3 - Se calhar também porque não foi à ação. Se calhar faltou-lhe isso.

P2 - Não, mas mesmo nós que fomos à ação não cobrimos essa parte. Ninguém falou nisso.

P5 - Nós não aprendemos isso.

P3 - Mas um dos temas abordamos...

P2 - E era a parte que a P9 se sentia menos preparada para falar. Aquela parte biológica. As primeiras atividades. Em todos os anos as primeiras três ou quatro atividades são a parte biológica.

P6 - Pois... e isso é muito importante.

P2 - Foi isso que a P9 me disse... Eu disse-lhe que “não falei nada de especial que tu não pudesses dar”.

P5 - É uma questão da pessoa se preparar.

P4 - Já não sei se foi a P6 que disse que era a mais importante e tinha mais a ver com os professores de Ciências. E aliás, eu nunca percebi muito bem porque é que isso não fazia parte do programa de Ciências.

P3 - Faz, no 9º ano.

P4 - Pronto... mas fazer mais cedo porque há uma série de repetições que eles dão...

P3 - Ó P4, têm no 3º ano, no 6º e no 9º.

P4 - E depois há conteúdos que as Ciências vão buscar, por exemplo, à Geografia que não tinham nada que ir, ou até à Físico-química, que não tinham nada que ir, não tinham nada que se estar a meter no que não é deles, e ocupavam o tempo com coisas que são mais do foro das Ciências, nomeadamente a sexualidade. Fazer parte do programa.

P2 - Vou entender isso como uma provocação e não como uma convicção da tua parte.

P4 - Exatamente.

(Risos)

P3 - Mas eu acho que também está bem ali no início do programa Ciências de 9º ano.

Eu - Faz parte do programa de Ciências do 3º, 6º e 9º ano. Mas o que acontece é que eles se vão esquecendo. Quando chegam ao 6º ano já não se lembram nada do 3º, pois não?

P2 - Zero. Nada. Porque eu estive a dar 6º ano e eles não se lembram de nada.

Eu - E quando chegam ao 9º já praticamente não se lembram do 6º. Neste projeto de Educação Sexual todos os anos têm as primeiras sessões dedicadas à parte biológica.

P2 - Exato, é em espiral. Vai retomando outra vez.

Eu - Para quem não é de Ciências... pensam que essa é a parte em que mais necessitam da colaboração de um professor de Ciências?

P3 - Eu? Acho que neste momento já não preciso.

P1 - Eu acho que é sempre importante haver outra pessoa a apoiar.

P4 - Eu acho que sim.

P6 - Eu não preciso porque sou de bioquímica e dei isso tudo na Faculdade.

---

P3 - Depois de ter visto o que vocês me mandaram do 7º, 8º e 9º, depois de ter tido aquela ação de formação, termos feito o trabalho, acho que... alguma coisa que a gente não saiba também pode dizer que mais tarde responde.

P1- Não é no sentido de não saber. É para eles perceberem a colaboração que há entre professores.

P5 - Eu acho que as pessoas que não fizeram a ação têm outra visão.

P4 - Exatamente. O problema é esse. Esta achega da P5 é importante.

P5 - As pessoas que não fizeram a ação têm outra visão completamente diferente!

P3 - Eu com a P9... Por exemplo, nós falamos... Compreendo que a P9 está exatamente como eu estava antes da ação.

P5 - Eu falei com a P9 e falei com a P11 e elas entram em pânico por ter de abordar esses assuntos.

P2 - A P9 agora ainda está pior! Agora a P9 ainda está pior porque eu fui lá e ela sedimentou aquilo, pronto: “Confirma-se que eu nunca era capaz de fazer isto”.

P5 - Mas ouve, é uma questão de a pessoa preparar. Estudar aquilo e preparar uma aula.

P3 - P5... Eu tinha essa ideia na reunião anterior. Antes de começar... Eu achava que não ia conseguir.

P5 - Pode perfeitamente haver a estrutura por detrás dos professores que têm de dar e depois o professor, é evidente que tem de preparar aquela aula como teria de preparar outra de Formação Cívica que fosse sobre...

P6 - ... um assunto que não domina.

P5 - Claro!

P6 - Um assunto que não se domina tem de ser preparado.

P2 - Sim, mas as pessoas nem sempre têm essa disposição e essa disponibilidade.

P6 - Ah, isso é verdade!

P2 - E os miúdos fazem muitas perguntas de facto, e têm muitas perguntas sobre as deficiências congénitas e as hereditárias, os gémeos verdadeiros e os gémeos falsos e as gravidezes ectópicas... Há coisas que uma pessoa que não é de Ciências não sabe responder.

P6 - Pois, não tem background suficiente para conseguir.

P2 - Eles fazem mesmo muitas perguntas acerca disso. Têm muita curiosidade em saber “Então e quando se está com o período porque é que não se pode engravidar? Então mas afinal pode-se?” E as pessoas que não são de Ciências não sabem!

P4 - Mas sabes uma coisa que é curiosa? Eles têm apetência para irem para a internet fazer uma série de coisas. Podiam ter apetência também para fazer esse tipo de pesquisas.

P2 - Mas quem? Os miúdos? Fazem!

P4 - Os miúdos.

P2 - Ah, e fazem... não é isso. Isso não funciona assim. Os miúdos veem uns gémeos... ah, como é que são os gémeos? Verdadeiros, falsos?... quer dizer, não vão chegar a casa e não se vão pôr a procurar aquilo na internet. Nenhum miúdo faz isso. Agora, quando tu falas na aula e não sei que, as perguntas começam a aparecer e não é o suficiente para eles em casa irem procurar, mas...

P3 - ... mas é a pergunta do momento.

P2 - Mas é a pergunta do momento que, se calhar, é uma coisa que eles até já tinham pensado, que nunca souberam e que agora que se fala nisso: “Ó professora, então afinal explique lá como é que é isto”, mas que se tu não explicares e se aquilo não acontecer eles também não vão para casa procurar. São aquelas coisas que depois ficam por saber, sempre.

P1- Ficam até à próxima

Eu - Então a ação faz mesmo diferença?

P7 - Sim, acho que sim.

P1- Quanto mais não seja para desmistificar essa história de que as pessoas não são capazes.

P3 - Eu acho que o facto de teres terminado com a ida à turma, acho que foi mesmo o final do ciclo.

P5 - Houve escolas onde esta ação foi obrigatória e específica para diretores de turma. Todos os diretores de turma tiveram de fazer.

P3 - Ainda bem que eu pus aquela assinaturazinha, que tu mandaste-me colocar, Isabelinha. “Vou pôr, não queres pôr?” E acho que foi assim mesmo proveitoso.

Eu - E quais os aspetos que consideram mais positivos e, já agora, os mais negativos da ação

---

de formação?

P3 - Não sei se houve muita parte prática mas as conversas até foram divertidas.

P5 - Eu acho que alargou os horizontes a muita gente.

P2 - Os conhecimentos, as competências que a gente adquiriu...

P5 - Aspectos negativos: eu acho que ela havia de ter sido mais lenta, sabes? Era assim muito de chofre... Quatro horas... Para mim esse foi o aspecto mais negativo.

P3 - Ó P5, mas também deu-nos jeito ter poucas sessões.

P7 - Acabou mais cedo... exatamente.

P5 - A mim cansava-me. Eu estava como os alunos... nos últimos três quartos de hora estava com vontade que aquilo acabasse, sou franca.

Eu - P7, tens alguma coisa a acrescentar?

P7 - Para mim os aspectos positivos foi que, realmente, me permitiu ali um espaço, e um tempo de reflexão acerca do assunto e de procurar materiais e estratégias. Nesse aspecto acho que foi positivo.

P5 - Até essa parte foi importante, senão de outra forma nós não iríamos procurar as coisas que procuramos.

P7 - Aspectos negativos nada a salientar.

P3 - Também não acho.

Eu - P6...

P6 - Eu estou de acordo com a P7. Acho que mesmo aquele espaço, aquele tempo em que nós estávamos ali sentados, a ouvir o que ela dizia, a falar uns com os outros... isso também foi interessante porque nós também não íamos pensar nisso. Nós não íamos ter esses momentos de outra forma. Portanto, isso é muito positivo, não é?

P3 - Eu também acho que sim, foi mesmo isso.

P5 - E o próprio trabalho que ela nos mandou fazer, que eu achei importantíssimo e que de outra forma não ias procurar.

P2 - O trabalho que ela nos mandou fazer foi muito útil para nós sabermos como nos mexermos a procurar informação sobre aquilo e de que maneiras podemos apresentar aquilo

aos miúdos.

Eu – P1... aspetos positivos e negativos.

P1- Eu acho que positivo é sempre. Acho que temos de ver sempre a parte positiva do assunto. A negativa não interessa para ninguém. Se continuarmos a ser muito negativos não vamos a lado nenhum.

Eu - Uma pergunta para quem fez atividades com os alunos: acham que as atividades foram adequadas às turmas?

P1- Tu estiveste lá, viste bem como é que foi. No 7ºZ mesmo as alunas com pior comportamento tiveram uma adesão até muito madura. Tiveram uma atitude muito diferente nessas aulas do que têm nas outras aulas normais, por isso... mostraram até alguma maturidade.

P5 - Isso toca-lhes.

P1- E até colocaram dúvidas. Só aquela em que se falou da violência doméstica em que a V. começou a chorar e pediu para sair. Vivenciou um caso de violência doméstica e, por isso, aquilo tocava-lhe demasiado na ferida e ela pediu para sair e foi chorar lá para fora. E “tens todo o direito de sair, só entras quando quiseres, não queres ouvir falar desse assunto, tudo bem”.

P3 - A minha turma é muito simpática mas surpreendeu-me pela maturidade. Aliás, na última sessão que falaste sobre violência, antes a Susana teve o cuidado de me dizer para falar com a M, porque a M. como vocês sabem é aquela menina que veio de Tarouca e que está aqui num abrigo, por maus tratos do pai para com a mãe e falei com a M. e a M. disse “Ó professora, quero mesmo ouvir”. E estava super-atenta. Correu lindamente.

P5 - Então... são diferentes as pessoas.

Eu - P7, achaste que as atividades eram adequadas?

P7 - Sim, as que eu fiz, que foram aquelas três ou quatro iniciais... perfeitamente.

Eu - E a atividade com as frases para classificar em verdadeiras ou falsas?

P7 - Sim, sim...

Eu - Na outra reunião que tivemos disseste que achavas que o tema da masturbação não era adequado para os alunos de 6º ano. Mas nessa atividade tinha uma frase sobre esse tema. Não

---

te lembrás se eles fizeram algum comentário? Consideras que pode ser abordado?

P7 - É assim, há sempre alguém que pergunta o que é que é isso, pronto. E então, é evidente, uma pessoa tem que estar à espera e estar preparada para responder adequadamente àquela idade.

Eu - E que ideia é que tu tens? Que eles não sabem o que é isso porque não conhecem o nome ou...

P7 - Alguns não sabem mesmo, outros já sabem... portanto, depende das vivências que eles têm, não é? Porque há miúdos de 6º ano que veem filmes pornográficos e outros que são uns anjinhos autênticos. Portanto, ali há de tudo, não é? Naquela idade... depende da vivência que eles têm.

Eu - Estou a lembrar-me da sessão na turma da P3 em que aparecia a frase “A masturbação é uma prática normal”. E eles ficaram calados inicialmente e depois começaram a dizer: “É verdade”, “É falso”. E eu reparei que havia dúvidas. Então perguntei “mas vocês sabem o que isto quer dizer?” Nada. Não sabiam...

P3 - Nada. Não sabiam. Bebés...

Eu - Quando eu expliquei ouviu-se um generalizado Ahhh!!!

P3 - Exatamente.

Eu - Eles sabiam, só não sabiam o nome. E eu queria saber se achavas que no 6º ano também era assim.

P4 - Mas como é que tu disseste que era masturbação?

P3 - Olha, na maior...

P5 - A formadora ensinou-te.

P4 - Mas como é que tu disseste?

Eu - Não me lembro das palavras exatas... estimulação dos órgãos sexuais para obter prazer.

P3 - Ó pá, mas ninguém se riu!

P4 - Não?

Eu - O que achei mais engraçado foi a reação deles.

P3 - Eles identificaram logo, mas nada de rir.

P4 - Mas admira-me eles não se rirem... E sabes porquê? Porque há situações...

P3 - Ó P4, lembras-te o que é que eu te disse? Se fosse a turma do ano passado? Os deste ano comportaram-se como os meninos de 9º ano, verdade ou não?

Eu - Os da turma da P1 também não se riram. Nem sequer perguntaram o que era.

P1- Sabiam muito já, os de 7ºZ sabiam muito.

P3 - Mas os meus são mais bebês.

P1- É sempre um ambiente propício a eles porem cá fora muita coisa.

P7 - Eles nas Ciências acabam sempre, no 6º ano por falar nalguns assuntos. Não todos, não é? E as perguntas também surgem, não é?

P1- Claro, e ouvem as conversas entre eles.

P4 - Vocês viram aquele filme “As salas da morte” na China, ou não? Em que se via aqueles orfanatos onde as miúdas colocavam os miúdos a propósito do filho único. E havia situações em que os miúdos estavam amarrados... eu mostrava isto a propósito da demografia no 8º ano. E os miúdos estavam amarrados em cadeiras, eram mal tratados, e depois um miúdo estava assim agarrado e o outro a bater-lhe, a dar assim cabeçadas e a chorar. E miúdos que... portanto, isto é uma coisa que choca, que arrepia, que comove. E alguns alunos... não sei se é até algum subterfúgio... riem-se, mandam bocas, quando se fala em situações destas... Não sei se será uma reação...

P2 - Isso é uma coisa que me perturba bastante. Esse tipo de reação que é mais comum do que seria natural ou normal ou desejável. Como é que muitos miúdos têm uma reação tão indiferente ao sofrimento das outras pessoas.

P6 - É, é.

P3 - Eu acho que é externo. Acho que lá no fundo todos eles pensam, não é? Mesmo o meu J. que disse coisinhas que eu nunca imaginei que ele escrevesse aquilo, percebes? É o que eu te digo... surpreendem.

P4 - Se calhar, é assim... Foi uma professora estranha que estava lá na sala de aula...

P3 - Pois, se calhar...

P4 - Se fosses tu a falar que masturbação é quando tu estás sozinho a acariciar e a teres prazer com o teu corpo, não é? Se calhar os alunos... Percebes? Não sei...



Eu - Temos ali o caso da P7. Houve risotas?

P7 - Eles riem-se muito. No 6º ano há sempre risinhos e aqueles risinhos de malandrice, embaraço, de tudo. Mas há as três situações: há aqueles que desconhecem mesmo, há aqueles que sabem o que é mas não sabem o nome e há aqueles que já sabem, já sabem tudo e mais alguma coisa.

P4 - Quando eu falo, por exemplo, no 8º ano na taxa de mortalidade nos países em desenvolvimento, concretamente em África... umas das causas é a SIDA. E aproveito sempre essa parte para lhes falar no uso do preservativo, que é o único método eficaz na prevenção de doenças, concretamente a SIDA. E depois conto-lhes a história do João e da Maria. A Maria nunca tinha tido um namorado, pronto... uma história inventada por mim. Mas que já o primeiro namorado...

P3 - O que ela deu... da teia.

P4 - Exatamente. O que ela deu. E quando lhes falo... depois é assim “ah, mas é muito fácil”. E depois uma pessoa diz assim “mas vocês não podem... o preservativo tem de ser bem guardado, tem que se saber desenrolar...” Portanto, quando eu estou a falar destas questões há alguns que estão atentos e ouvem com atenção e há outros “Ó professor, quem é que não sabe?” (Risos irónicos). Portanto, e uma pessoa fala destas questões com naturalidade e eles... Eu digo assim: “Vocês têm uma sorte fantástica porque eu da vossa idade não tinha um professor com o à vontade que eu estou aqui a falar convosco, com esta naturalidade, a explicar-me e a expor-me questões, e a dizer-me que eu vou ter de ter maturidade quando for ter a minha primeira relação sexual, tem que haver consentimento das duas partes e tem de haver um conhecimento muito grande dos dois e, se calhar uma informação médica antes... portanto, fazerem exames médicos, para saberem se está tudo bem, porque reparem, vocês nas relações podem ter problemas de saúde que não sabem e transmitirem ao outro. E há sempre aquele estigma, será que ele tem uma doença... portanto se cada um for fazer umas análises e for falar ao médico, e ver qual é o método contraceutivo mais eficaz”. Portanto... isto eu falo sempre nas minhas aulas de Geografia e, com naturalidade e algum à vontade. Os miúdos... uns aceitam bem e vê-se que estão a ouvir e a beber informação, outros são palermas.

Eu - P5... No 8º ano as sessões que fizeste foram adequadas?

P5 - Fiz três só. As três primeiras: o inquérito... a noção de sexualidade estive duas aulas porque eles participaram tanto, escreveram tanto, que não consegui numa só.

P4 - Mas eu acho que também não é muito importante a noção, por acaso...Eles não sabem a noção de sexualidade, acho que...

P2 - Eu acho que é importante.

P4 - Eu acho que não. Acho que é o menos relevante.

P7 - Eu acho que é mesmo importante porque eles... sexualidade é fazer sexo.

P4 - Ah, pois. Pronto... nesse aspeto, nesse aspeto.

P7 - É isso.

P2 - Nós não estamos a falar de os obrigar a decorar a definição de sexualidade!

P3 - Foi por aí que a Susana começou. No quadro escreveu Sexualidade. E eles através do brainstorming...

P5 - Mas eu não consegui fazer isso em 45 minutos. Eu tive de levar para casa, organizar e depois projetei. Porque eles escreveram tanto que foi impossível.

Eu - E chegaste a ver as outras atividades? Achas que estão adequadas?

P5 - Acho, acho.

Eu - E quais foram as principais dificuldades que sentiram ao abordar este tema com os alunos?

P5 - Eu não senti dificuldades nenhuma. Às vezes poderá haver alguns malandrecos e acho que a dificuldade poderá vir daí.

P6 - Exato.

P5 - Eu não tive problemas desses.

P6 - O receio da reação deles eventualmente não ser a melhor.

P4 - Exatamente.

P7 - Para mim a dificuldade é o gerir aquela... aquele clima que se gera dentro da sala, dos risinhos... É o gerir isso, percebes? O deixá-los por um lado extravasar um bocado mas depois também impor ali um limite. Pronto, é mais nessa base.

P3 - Se calhar o teu problema foi gerir o tempo.

P5 - É, eu tive essa dificuldade.

P2 - Eu tenho ideia que vai ser esse o principal problema em quase todas as atividades. Quarenta e cinco minutos é pouco.

P7 - É pouco é. Também acho.

Eu - Mas para o ano, se se começar logo no início do ano letivo, dá tempo. P3, notei que nas primeiras sessões não intervinhas. Mas com o passar do tempo começaste a falar mais...

P3 - Já estava mais à vontade, ó Susana. Eu no início sentei-me ao pé deles e estava como mais uma, não é? Apesar de teres dito “a vossa professora também esteve na ação...” já me senti mais à vontade mas depois, entretanto, já nem me sentava ao pé deles. Já estava contigo. Também eu própria comecei a ganhar mais confiança. Foi mesmo o fechar de um ciclo.

Eu - E no 7ºZ, quais achas que foram as dificuldades?

P1- Não estou a ver... Às vezes, houve uma sessão ou outra com mais desorganização, alguma confusão porque eles queriam pôr tantas dúvidas que se atropelavam.

Eu - Houve uma aluna que até se levantou para vir ter comigo fazer perguntas.

P1- Houve uma altura que estavas a falar já não sei do quê. Acho que era dos métodos contracetivos e a necessidade dela de saber tanta coisa que eu senti-me na obrigação de estar ali ao lado dela e tu continuaste a falar para os outros e eu a falar com ela a explicar-lhe mais individualmente aquilo que ela estava a sentir necessidade de saber.

Eu - E os alunos beneficiaram com estas atividades?

P4 - Isso nem se pergunta, ó Susana!

Eu - No 7ºZ o que pensas que eles ganharam com as atividades?

P1- Acho que... desinibirem-se e falar sobre as coisas com naturalidade, acho que é o mais importante. O ter ganhado à vontade para pôr as dúvidas, ou demonstrar os seus saberes ou coisas que eles acham que são saberes que às vezes são distorcidas...

P4 - Tomarem conhecimento que não sabem de nada, não é?

P1- Não sei se não sabem de nada. Mas clarificar algumas coisas.

Eu - P3...

P3 - É isso, acho que desmistificou.

P5 - Olha, mas a minha experiência com o 8ºZ, em relação à noção de sexualidade, eles não

sabiam mesmo. Acho que não houve nenhum que fizesse assim a referência a... não houve. Era tudo muito a parte genital.

Eu - Então, pelo menos nesse aspeto, beneficiaram?

P5 - Sem sombra de dúvida. Logo na primeira.

P3 - Eu acho que foi a desmistificação da Educação Sexual em si. Eu tenho um aluno que sabe mesmo tudo. Muito adulto e que a nível fisiológico sabia tudo, lembrava-se de tudo do ano passado. E acho que os outros mais velhos que achavam que sabiam, nomeadamente, o repetente que dizia “ah, porque eu sei. Os espermicidas eu sei o que é, porque está na casa de banho que a minha mãe usa”, pronto, uns mais tímidos do que outros...

(Risos)

P4 - A minha mãe tem lá na casa de banho (risos).

P3 - Com um à vontade... mas foi tudo de uma forma tão natural que eu não vi os outros a rirem-se. Repara, vocês estão-se a rir... Conta tu! Tu estás aqui de testemunha.

Eu - É verdade, não se riam.

P3 - Está-se tudo aqui a rir e eles próprios a ouvir: “Ai é? E é de que cor?”

P5 - Eles estavam curiosos, P3. Queriam saber. Aquilo mexe com eles! É completamente diferente de falar de ecossistemas.

P3 - Eles estavam mais não nesse sentido do rir mas no sentido de aprender. Foi isso que eu achei engraçado. Eles não fizeram uma pergunta inoportuna. Não disseram um disparate qualquer, nunca disseram qualquer coisa malcriada.

P6 - A turma do NC? Eu conheço esse NC. Já foi meu aluno o ano passado. É um selvagem. Poça! Até estou admirada com o que estás a dizer, de facto! E eu fiz uma substituição nessa turma. Eu sei que a turma não é fácil.

P5 - Também chegar alguém que não é professor influência muito.

P2 - Sim, é muito diferente.

P1- Ajuda e dá outra seriedade, se calhar. Eles também se põem um bocado reticentes: “o que é que vai sair daqui?”. E eles perceberam que o abordar de sexualidade não é falar de sexo, não é? Sexo na maneira que eles pensam que são as aulas de Educação Sexual. Quando se falava em Educação Sexual se calhar a maioria pensava “vamos falar de sexo”.

P5 - É comparável à Religião e Moral que eles acham que vão falar de... vão rezar, não é? E vão fazer coisas giríssimas...

Eu - E no teu 6º ano? O que ganharam?

P7 - Eles ganham sempre em conhecimentos, em... em... em maturidade, nesse aspeto.

P5 - Agora era giro era agora acompanhar estes e ver...

P7 - Ganham sempre. Até porque eles estão numa fase muito importante das mudanças corporais e que muitas vezes não se aceitam e só o falar disso já... é extremamente importante a nível de tudo, não é? É em conhecimentos e maturidade, pronto.

P4 - Agora, a P5 estava aqui a dizer que era giro agora ver como é que vai ser no 7º ano. E eu agora estava-me a lembrar do Estudo Acompanhado...

P5 - E os meus para o ano... acho eu que os vou apanhar logo com a noção de sexualidade no 9º. Na minha disciplina. E eu até quero ver.

P4 - Quando surgiu o Estudo Acompanhado os alunos depois chegavam “Ah, o nosso professor já falou nisso”, “técnicas de resumo, já aprendemos”, “ah, já fizemos”, ou seja, como já não é novidade e como já houve uma abordagem, portanto, poderá...

P2 - ... perder a novidade um bocado.

P4 - Exatamente.

P1- Perder o interesse? Acho que há sempre mais coisas a fazer, há atividades diferentes que podem fazer e há sempre questões que eles podem colocar.

P2 - Sim... não me parece.

P5 - As atividades são diferentes do 2º ciclo para o 3º.

Eu - E são diferentes entre os anos de escolaridade.

P4 - Pois, mas repara, por exemplo, a noção de sexualidade. Já falaram sobre isso, por exemplo no 7º ano e no 5º ano...

P2 - E têm uma nova atividade sobre a noção de sexualidade mas a atividade é diferente.

P4 - É diferente, percebes?... Não sei.

P2 – Mas eu acho que a partir do momento em que tu os pões em concurso com eles próprios e eles dizem “ah, já fizemos isso no ano passado!”, “ah, então já sabem tudo, ainda mais fácil”

não sei quê... E depois confrontá-los com o facto que não sabem nada.

(Risos)

P4 – Ó P2, mas esse à vontade tu tens e eu tenho... mas muitos professores podem não ter e ficar um bocado enrascados com essa situação. Isso pode cortar um bocadinho o sucesso da Educação Sexual na continuidade dos anos, ou seja... tem que ser muito bem pensado, muito bem estruturado o que é que se vai dar num ano, o que é que se vai dar no outro.

P3 – Depois da ação, depois do que a Susana mandou para os diversos anos...

P4 – Ainda não vi, confesso que ainda não vi, mas corremos o risco de ser repetitivos, de se tornar desinteressante, como aconteceu com Estudo Acompanhado.

P3 – Mas ó P4, não precisavas de dar tudo seguido. Nós demos que era para dar o programa.

P2 – O sexo alguma vez se torna desinteressante para eles?

P3 – Olha, a minha turma gostou mais quando a Susana foi do que eu estar para ali a dizer “vocês têm de se portar bem nesta disciplina”...

P5 – Oh, oh, oh!

P3 – Vocês são indecentes... têm de trazer as faltas justificadas... Aquela aula de Formação Cívica para eles é sempre para levar nas orelhas, e eles ali. Adoraram, eles adoraram!

P2 – Mas o que o P4 está a dizer é que, se nós de ano para ano estivermos a dar as mesmas coisas...

P3 – Mas são diferentes...

P2 – Sim... mas ele ainda não viu.

P3 – Pois, é isso... é isso.

P4 – Mas de qualquer maneira a noção está lá, não é?

P5 – Eu acho giro ver a evolução deles, mais em termos de maturidade, não é? A forma como eles gerem a aula, como eles lidam com o assunto. Não é lá os conhecimentos!

P1 – E os interesses deles vão mudando ao longo dos anos, não é?

P2 – Houve, por exemplo, uma atividade que eu fiz, que não... depois nessa altura, às vezes, é preciso aferir um pouco o grau de envolvimento da turma e depois ver o que é que se faz com aquilo. Porque a atividade que eu fiz com eles e que pareceu, como eu tinha poucas

oportunidades de lá ir, e que tinha a ver com o início das relações sexuais e o tipo de argumentação que alguém num par pode usar com a outra pessoa para tentar convencê-la a iniciar a sua vida sexual, e a atividade foi essa. E os miúdos não participaram assim de forma muito envolvida. Foi assim uma coisa mais ou menos curta, e depois eu tive que andar ali um bocado a jogo de cintura e a inventar e não sei quê e a tentar dar alguma... porque eles tinham de fazer uma... imaginem-se que estão num par e que querem convencer o vosso par a iniciar as relações sexuais. Portanto, que tipo de frases é que se dizem, tipo “se não fazes, acabo contigo”, ou “se não fazes comigo, há mais quem faça”, ou...

P1– Pois, mas isso se calhar é uma coisa muito da intimidade deles, eles se calhar até fogem de falar...

P2 – Não, eu acho é que eles não se lembravam ou que não estavam muito... acho que ainda não se tinham confrontado muito com isso.

P1– Pois, ainda bem.

P5 – Então aprenderam.

P3 – Estás a falar da turma da P9?

P2 – Sim.

P3 – Mas olha que é uma turma muito namoradeira. As meninas são muito namoradeiras.

P5 – Está bem... mas isso não quer dizer...

P1- ... que cheguem a vias de facto.

P7 – Pois é. É para dizer que têm namorado.

P2 - Eu acho que, se calhar, essa é a dificuldade maior, que eu às vezes tenho medo. É se a atividade não... se eles não participam tanto como é esperado depois o que é que se faz quando aquilo não dá sumo nenhum?

P5 - Uma bonecada e uns filmezinhos são sempre interessantes.

P2 - Mas também depende muito das turmas.

Eu - Relativamente às atividades que fizemos no 7º... Acham que alguma deveria ser modificada para melhor?

P1- Eu acho que eles estiveram sempre envolvidos em todas. Algumas até o tempo foi escasso para terminar.

P2 - As atividades que eles mais gostam são as da informação. Eles não sabem os órgãos, como é que se engravida, em que dias é que se pode engravidar... e essas partes mais práticas eles adoram.

Eu - Nos inquiridos aos alunos há uma questão sobre o que é que gostaram mais e o que gostaram menos. Geralmente dizem que gostaram de tudo... Mas alguns dizem que o que menos gostaram foi de fazer os exercícios... fazer as fichas de trabalho que algumas atividades têm.

P2 - Pois... eles acham sempre isso muito aborrecido.

P5 - Porque isso é igual ao de sempre! Isso é igual às outras disciplinas. É igual a Inglês a treinarem o vocabulário. É igual à Matemática a treinarem equações, quer dizer... Eles sentem aquilo como avaliar.

P2 - Mas imaginem a nossa ação de formação, e que fazíamos uma coisa qualquer, e ela dava-nos uma atividade qualquer, e depois punha-nos uma ficha à frente que ia avaliar o que nós fizemos e nós tínhamos de estar ali a responder. Nós se calhar também diríamos que a parte menos interessante foi fazer as fichas. Que ninguém está para fazer fichas, isso é que é a verdade (risos).

P4 - Exatamente.

P5 - Eles gostam de ver filmes, gostam de ouvir canções, gostam de conversar, não é?

Eu - O que eles disseram que gostaram mais foi dos powerpoints e dos filmes sobre violência doméstica. Coisas que são para ver...

P1- Pois, porque eles aí eram confrontados com retiveram alguma coisa, não retiveram? Sabem ou não sabem? E por isso estavam-se a sentir...

P5 - ... avaliados.

P1- Por isso, isso era uma seca!

Eu - Tenho mais uma pergunta... Para os professores que não fizeram atividades com os alunos. Porque é que não fizeram?

P4 - Tivemos com a BA Vidro o tempo todo... Junior Achievement... falta de tempo.

P6 - Falta de tempo.

P5 - Eu também não consegui porque tinha sempre problemas a resolver. Isto tem de ser



---

começado no início e não dá e faço na próxima que é para aproveitarmos. Agora no fim... depois tive aqueles problemas com o MA e não sei quantos e tal. E muitos meninos começaram a faltar e não justificavam as faltas. Eu estava sempre a dar-lhes nas orelhas...

P7 - E depois há atividades que são marcadas para a hora de Formação Cívica, como tu sabes. Olha, no Dia do Ambiente foi a Horta na Escola, depois foi a polícia não sei quê...

P5 - Depois foram a Moral... e depois foram não sei aonde... E eu também tive algumas aulas que não tive.

Eu - Então o não fazer atividades não foi nada relacionado com falta de à vontade...

P5 - Nada...

P4 - Não. Absolutamente.

P7 - Não, não.

P5 - Antes pelo contrário.

Eu - P6... para o ano fazes?

P6 - Lá terá que ser!

(Risos)

P2 - Que animador!

(Risos)

P6 - Olha... vamos ver! Será que eu vou ter uma direção de turma? (Risos) Ainda falta saber isso!

P2 - Será que eu vou ter?

P4 - Primeiro: será que nós vamos estar cá?

Eu - Há alguma coisa que queiram dizer mais antes de terminarmos?

P2 - Não.

P3 - Obrigada por tudo, Susana. Ao cubo!

P5 - Para o ano... Não sei como é que vai ser para o ano... Terá de ser tudo programadinho assim mais desde início.

P1 - Isso já se sabe, não é?

P5 - Que é para se surgirem problemas resolvem-se mas dá sempre tempo de fazer o programa todo que acho que é muito importante. Porque eles estão mais à vontade aqui do que em casa.

P3 - Concordo.

Eu - Isso é muito diferente do que disseram no primeiro encontro...

P3 - Pois é. Já falei nisso logo.

P5 - Em casa é preciso puxar mais. Em casa é preciso puxar mais por eles. Eu noto isso. É preciso puxar, sacar.

P6 - Aqui é uma coisa natural. É uma aprendizagem. A escola é um sítio de aprendizagem. E isto é uma aprendizagem como outra qualquer. Como Físico-Química, como Ciências... É capaz de se relacionar um bocadinho assim, na realidade...

P5 - E não só. E estão com o grupo. Estão a falar de uma coisa que lhes toca imenso e estão à vontade para com o grupo.

P1- Agora era importante era termos o feedback dos pais. Se eles passaram alguma coisa para casa.

P3 - Já tive. Eu já te disse que tive da minha aluna de Asperger. Se a mãe da X concordou, imagina os outros.

P5 - Eu contei-vos, na altura, que houve uma escola em Matosinhos que os pais se opuseram terminantemente a que as aulas de Formação Cívica abordassem a componente de Educação para a sexualidade.

P1- Se calhar faltou alguma abordagem antes.

P5 - A Associação de Pais impôs-se.

P2 - Mas nesse caso também é preciso haver aí muita indústria nas cabeças dos pais, porque uma associação de pais... e os pais todos... vê-se que noventa por cento dos pais está completamente concordante e à vontade com isto e não tem problema nenhum. Se uma Associação de uma escola inteira se opõe é porque há duas ou três pessoas que conseguem monopolizar e fazer a cabeça a toda a gente.

P1- Acho que aí a formação havia de ser primeiro para os pais.

P2 - Para os pais... exatamente. Acho que, se calhar, é a parte que falta mais no projeto é

---

estruturar uma envolvimento mais dos pais.

P5 - E se eles fossem convidados a vir assistir a uma ação? A umas sessões?

P4 - Foi o que dissemos no início.

Eu - É uma boa sugestão.

P2 - Sim.

P5 - Não é? Fazermos assim uma coisa para os pais. Até para ver quem é que vem...

P1 - Uma aula aberta.

P6 - Pois... até para ver quem é que vem! Porque às vezes os que são mais contra até nem aparecem, não é? Acabam por não aparecer.

P2 - Eu acho que nesse aspeto era bom haver uma coisa pública e aberta. Que desse oportunidade aos pais de virem, de saberem o que é e de se manifestarem contra. E não tendo vindo e não terem feito isso, não virem depois dizer que...

P5 - Isso era uma coisa bem interessante.

Eu - Mais sugestões? Alguma coisa?

P6 - Só queria dizer mais uma coisa. Eu acho que apesar de tudo há pessoas que têm mais perfil e apetência para abordar o tema, não só pelo conhecimento dos assuntos, como pelo à vontade com que estão. O próprio conhecimento dá-lhes mais à vontade e acho que há pessoas que, sem dúvida, têm mais apetência para abordar o tema do que outras. Isso é um facto que eu acho inegável.

P1 - Por isso é que eu acho que deve estar sempre mais do que uma pessoa. Pelo menos duas pessoas acho que é sempre um conforto para a outra.

P6 - Exato, exatamente.

P5 - Um par? Tipo par pedagógico?

P1 - Sim.

P4 - Até por uma questão de salvaguarda. A P3 sentiu-se... que é uma pessoa que tem à vontade nas aulas e tudo. Mas nesta questão sentiste-te muito mais...

P3 - Exatamente.

P4 - E eu para o ano também quero. Apesar de ter à vontade para tratar destes assuntos.

P2 - E se nós fizéssemos uma proposta... não sei como é que isto fica depois... Oficializar isto um pouco? As horas que nos são atribuídas para o projeto coincidirem...

P3 - Com Formação Cívica?

P2 - Isso é difícil...Mas contemplar-se logo no projeto que as pessoas do projeto possam ir, pelo menos pontualmente, a todas as turmas uma vez, fazer uma ação. Se calhar para o próprio professor desbloqueava um pouco...

P6 - Ajudar. Se calhar um tipo de pontapé de saída... Eu achava isso importante.

Eu - A seguir temos reunião de projetos. Podemos fazer a sugestão.

P6 - Olha, falem disso. Até porque isso está na ordem de trabalhos. Ver o que é que se vai fazer às horas não letivas. Nós falamos disso na nossa reunião de grupo.

Eu - Se não tem mais nada a dizer, agradeço-vos, mais uma vez, pela vossa disponibilidade.

## **ANEXO 10**



### Análise de conteúdo do segundo *focus group* com professores (fase de avaliação)

Categoria	Professor/a	Citações	Ideias-chave
Modificação de concepções	P2	“No meu caso particularmente não.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas professoras de Ciências naturais referiram que a ação de formação não modificou as suas concepções</li> <li>- Os outros docentes manifestaram-se mais confiantes e consideram agora que a ES é muito importante</li> </ul>
	P1	“Concepções que mudassem não. Na prática, se calhar, vai ser diferente.”	
	P3	“Eu acho que a partir de agora a minha visão é totalmente diferente. Acho que a Educação Sexual é muito importante.”	
	P5	“Nós [professoras de Ciências Naturais] ficamos na mesma. Já estávamos habituadas àquilo também.”	
	P6	“Eu acho importante... acho importante, acho... Até porque há conceitos que são muito importantes, os métodos contraceptivos, a parte técnica é muito importante. E essa mensagem muitas vezes não passa em casa porque os miúdos não permitem que os pais abordem sequer esse assunto... pronto.”	
	P4	“E deu-nos mais à vontade, ó Susana... Deu-nos mais à vontade.”	
Aspetos positivos da ação de formação	P5	“Eu acho que alargou os horizontes a muita gente.” “E o próprio trabalho que ela nos mandou fazer, que eu achei importantíssimo e que de outra forma não ias procurar.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargou horizontes</li> <li>- Aumentou conhecimentos e competências</li> <li>- Permitiu reflexão sobre o tema</li> <li>- Contribuiu para a pesquisa de materiais e estratégias</li> </ul>
	P2	“Os conhecimentos, as competências que a gente adquiriu...” “O trabalho que ela nos mandou fazer foi muito útil para nós sabermos como nos mexermos a procurar informação sobre aquilo e de que maneiras podemos apresentar aquilo aos miúdos.”	
	P7	“Para mim os aspetos positivos foi que, realmente, me permitiu ali um espaço, e um tempo de reflexão acerca do assunto e de procurar materiais e estratégias.”	
	P6	“Acho que mesmo aquele espaço, aquele tempo em que nós estávamos ali sentados, a ouvir o que ela dizia, a falar uns com os outros... isso também foi interessante porque nós também não íamos pensar nisso. Nós não íamos ter esses momentos de outra forma. Portanto, isso é muito positivo, não é?”	
Aspetos negativos da ação de formação	P3	“Não sei se houve muita parte prática mas as conversas até foram divertidas.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca prática</li> <li>- Sessões muito longas</li> </ul>
	P5	“Eu acho que ela havia de ter sido mais lenta, sabes? Era assim muito de chofre... Quatro horas... Para mim esse foi o aspeto mais negativo.”	
	P7	“Aspetos negativos nada a salientar.”	
Responsáveis pela ES	P5	“Falamos melhor connosco do que com os pais.” “Deve ser sempre nossa responsabilidade e podemos pedir a participação de outro professor numa área qualquer que venha a propósito.” “(...) às vezes eles têm uma relação amigável... até mais próxima com outro que não o diretor de turma.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores surgiram como os profissionais mais adequados para implementar atividades de ES</li> <li>- Equipa de professores</li> <li>- Conselho de Turma</li> <li>- Diretor de Turma</li> </ul>

		“(…) Pode perfeitamente haver a estrutura por detrás dos professores que têm de dar e depois o professor, é evidente que tem de preparar aquela aula como teria de preparar outra de Formação Cívica...”	
	P4	“Constatarei que se nós falarmos para os nossos filhos eles nem ouvem o que nós dizemos, na parte da sexualidade e noutras questões. E na escola, quando falamos, e a Geografia propicia-se muito a falar destas questões da sexualidade e outras, até do quotidiano, e eu noto que a atenção dos miúdos e a concentração é muito maior do que quando eu falo os mesmos assuntos com os meus filhos em casa.” “Envolver o Conselho de Turma. Acho que sim.”	
	P2	“Quando é pai é mais uma daquelas coisas que os pais chatos estão sempre a recomendar, é uma recomendação de pais e de não sei quê. E aqui é diferente, é mais uma discussão, uma conversa e os miúdos têm uma abordagem diferente.” “Mas eu acho que funciona melhor ser uma pessoa que pega naquilo de um certo ponto de vista, e que vai orientando os miúdos, e que trabalha com eles, e que tem o feedback deles e que incorpora aquilo na próxima atividade, e que dá um certo segmento àquilo. Agora desta vez fazer um, depois vem o outro e faz não sei o quê e depois vem o outro e faz não sei o quê... Acho que isso é menos producente.”	
	P3	“Acho que é mais efetiva quando dada na escola do que em casa. Que era aquilo que eu não achava.” “Eu acho que neste momento... Depois da ação de formação que tive... Depois de ter visto o que a Susana foi fazer, eu acho que não vai ser difícil. [desenvolver as atividades com os alunos, sem apoio]”	
	P6	“Enquanto que na escola se for em contexto de sala de aula (...) de grupo, em que esse é o tema, eles até são capazes de alinhar, não é?” “Mas eu acho que falta uma coisa! É vermos quem é que vai fazer. Eu não sei se toda a gente esteve na ação e se viram que devia ser uma coisa contextualizada e interdisciplinar. Continuam a achar que é uma pessoa só na sua aula que deve fazer isso?” “E, eventualmente, até abordar o assunto nas reuniões de Conselho de Turma...”	
	P7	“(…) à partida é a pessoa [o diretor de turma] que está mais próxima da turma e claro, se algum professor do conselho de turma quiser intervir, está à vontade.”	
<b>Papel dos pais e encarregados de educação</b>	P2	“(…) vou-me apercebendo que nós temos um bocado a noção de que os pais é que têm pudor e que se retraem de falar nisso e que os filhos até solicitariam e é mentira! Eu acho que os pais querem puxar o assunto e os	- Os pais querem falar sobre sexualidade com os filhos, mas estes não querem falar com os pais - Envolver os pais no projeto



		miúdos não...” “Eu acho que estando o projeto mais ou menos feito, com as atividades feitas, que podem ser utilizadas por toda a gente, se calhar a parte que faltava mesmo era, talvez, dar a conhecer exatamente aos pais, e envolver mais os pais e desmistificar algumas coisas da cabeça dos pais sobre o que é que se vai fazer e o âmbito daquilo que se vai trabalhar.”	de ES - Dar oportunidade aos pais de conhecerem o projeto de ES e de se manifestarem sobre o mesmo
	P4	“Até logo no início do ano, na reunião de pais, fazer um resumo do que se vai dizer.”	
	P1	“Eu acho que lhes devemos sempre dar a oportunidade de se manifestarem. Dizer que vamos fazer e eles darem a opinião deles.”	
	P7	“(…) acho que realmente deve haver um trabalho no início do ano letivo de preparação para os pais para eles estarem, enfim, a contar com isso, principalmente os mais pequenos. Eu acho que eles têm um bocado mais de receio, entre aspas, e explicar o tipo de trabalho que se vai fazer e pronto...	
<b>Adequação das atividades</b>	P7	“Sim, as que eu fiz, que foram aquelas três ou quatro iniciais... perfeitamente.”	- As atividades foram adequadas aos alunos
	P5	“Fiz três só. As três primeiras: o inquérito... a noção de sexualidade estive duas aulas porque eles participaram tanto, escreveram tanto, que não consegui numa só.”	
<b>Reações dos alunos</b>	P5	“(…) na experiência das aulas que dei, fiquei surpreendíssima com a participação dos meus alunos! Eu estava com receio porque tenho lá alguns palhaços, e mesmo esses tiveram um comportamento espantoso... Eu fiquei parva.”	- Durante as atividades os alunos manifestaram um bom comportamento - Os alunos gostaram das atividades desenvolvidas - Em geral participaram nas atividades - Os alunos queriam aprender
	P2	“(…) fui eu à aula da P9 e da P10 porque no dia em que eu tinha hora do projeto elas estavam a ter Formação Cívica e eu ia alternando (...) Correram as duas muito bem.” “Fui mais vezes à da P9 porque ela pediu-me mais cedo ou eu ofereci-me mais cedo porque ela também era muito reticente em relação a falar nisso (...) eu fui lá e acho que os miúdos também adoraram. Falavam comigo no corredor e perguntavam quando é que eu lá ia outra vez, participavam imenso e ela estava-me sempre a dizer: “Então agora podes lá ir?” e depois esses foram dizer aos da P10, e depois foi a P10 que me veio pedir.” “Mas mesmo na turma da P10, que ela própria estava de pé atrás e estava sempre ali em cima para ver quando é que ele vai dizer a próxima asneira... que há lá um miúdo que é reconhecidamente um bocado desbocado... pá, impecável, absolutamente impecável! Entrou naquele papel do já mais velho mas não a armar-se que sabe... a querer dizer coisas com um certo nexo e com uma certa já sabedoria de vida e não sei que... e correu muito bem.” “(…) Porque a atividade que eu fiz com eles e	

		<p>que pareceu, como eu tinha poucas oportunidades de lá ir, e que tinha a ver com o início das relações sexuais e o tipo de argumentação que alguém num par pode usar com a outra pessoa para tentar convencê-la a iniciar a sua vida sexual, e a atividade foi essa. E os miúdos não participaram assim de forma muito envolvida. Foi assim uma coisa mais ou menos curta, e depois eu tive que andar ali um bocado a jogo de cintura e a inventar e não sei quê e a tentar dar alguma... (...)acho que ainda não se tinham confrontado muito com isso. “</p> <p>“As atividades que eles mais gostam são as da informação. Eles não sabem os órgãos, como é que se engravida, em que dias é que se pode engravidar... e essas partes mais práticas eles adoram.”</p>	
	P3	<p>“Alguns miúdos da minha turma surpreenderam-me. Muito adultos. Olha, super-adultos. O projeto de vida... fiquei... Eu olhei para a cara dos miúdos e não coincidia com o que eles escreveram... Resultou lindamente.”</p> <p>“Eles estavam mais não nesse sentido do rir mas no sentido de aprender. Foi isso que eu achei engraçado. Eles não fizeram uma pergunta inoportuna. Não disseram um disparate qualquer, nunca disseram qualquer coisa malcriada.”</p>	
	P7	<p>“(...) Acho que apesar de ter feito umas três ou quatro sessões... ainda por cima eles são mais lentos e não se conseguiu cumprir aquele calendário, mas aderiram muito bem às atividades e pronto...”</p>	
	P1	<p>“No 7ºZ mesmo as alunas com pior comportamento tiveram uma adesão até muito madura. Tiveram uma atitude muito diferente nessas aulas do que têm nas outras aulas normais, por isso... mostraram até alguma maturidade.”</p>	
<b>Reações dos pais e encarregados de educação</b>	P3	<p>“(...) eu tive uma reunião com os pais e disse que ia haver aulas de Educação Sexual e só uma mãe é que se opôs.”</p> <p>“(...) no fim a mãe quando veio cá assinar os papéis agradeceu e disse que afinal não era nada disso que ela estava a pensar e viu que era tudo perfeitamente normal.”</p>	<p>- Apenas a mãe de uma aluna de uma turma se opôs</p> <p>- Depois das atividades desenvolvidas essa mãe reconheceu que estava errada sobre o que era o projeto</p>
	P1	<p>“(...) os pais não manifestaram qualquer atitude contra.”</p>	
	P5	<p>“Os meus também não. Eram poucos mas não se manifestaram.”</p>	
	P7	<p>“Ninguém se manifestou contra. Ninguém se manifestou.”</p>	
	P6	<p>“Não, não... esses nem sabem o que se passa na escola. Logo com quem...”</p>	
<b>Dificuldades sentidas na implementação das atividades</b>	P5	<p>“Eu não senti dificuldades nenhuma. Às vezes poderá haver alguns malandrecos e acho que a dificuldade poderá vir daí.”</p>	<p>- Receio da reação dos alunos, quer ao nível do comportamento, quer ao nível do envolvimento nas</p>
	P6	<p>“O receio da reação deles eventualmente não</p>	

		ser a melhor.”	atividades - Gestão do tempo - Alguma confusão que se gerou no desenvolvimento das atividades	
	P7	“Para mim a dificuldade é o gerir aquela... aquele clima que se gera dentro da sala, dos risinhos... É o gerir isso, percebes? O deixá-los por um lado extravasar um bocado mas depois também impor ali um limite. Pronto, é mais nessa base.”		
	P3	“Se calhar o teu problema foi gerir o tempo.”		
	P2	“Eu tenho ideia que vai ser esse o principal problema em quase todas as atividades. Quarenta e cinco minutos é pouco.” “Eu acho que, se calhar, essa é a dificuldade maior, que eu às vezes tenho medo. É se a atividade não... se eles não participam tanto como é esperado depois o que é que se faz quando aquilo não dá sumo nenhum?”		
	P1	“Não estou a ver... Às vezes, houve uma sessão ou outra com mais desorganização, alguma confusão porque eles queriam pôr tantas dúvidas que se atropelavam.”		
<b>Benefícios para os alunos</b>		P3	- Desmistificação da ES - Aquisição de conhecimentos e maturidade - Desinibição para colocar dúvidas	
		P5		“Olha, mas a minha experiência com o 8ºZ, em relação à noção de sexualidade, eles não sabiam mesmo. Acho que não houve nenhum que fizesse assim a referência a... não houve. Era tudo muito a parte genital.”
		P7		“Ganham sempre. Até porque eles estão numa fase muito importante das mudanças corporais e que muitas vezes não se aceitam e só o falar disso já... é extremamente importante a nível de tudo, não é? É em conhecimentos e maturidade, pronto.”
		P1		“Acho que... desinibirem-se e falar sobre as coisas com naturalidade, acho que é o mais importante. O ter ganhado à vontade para pôr as dúvidas, ou demonstrar os seus saberes ou coisas que eles acham que são saberes que às vezes são distorcidas...”
<b>Motivos para não realizar as atividades</b>		P4	- Falta de tempo	
		P6		“Falta de tempo.”
		P5		“Eu também não consegui porque tinha sempre problemas a resolver. Isto tem de ser começado no início e não dá e faço na próxima que é para aproveitarmos. Agora no fim... depois tive aqueles problemas com o MA e não sei quantos e tal. E muitos meninos começaram a faltar e não justificavam as faltas. Eu estava sempre a dar-lhes nas orelhas...”
		P7		“E depois há atividades que são marcadas para a hora de Formação Cívica, como tu sabes. Olha, no Dia do Ambiente foi a Horta na Escola, depois foi a polícia não sei quê...”
<b>Sugestões e comentários</b>		P5	- Começar a desenvolver as atividades no início do ano letivo - Convidar os pais para conhecerem o projeto	

		<p>todo que acho que é muito importante. Porque eles estão mais à vontade aqui do que em casa.”</p> <p>“E se eles [pais] fossem convidados a vir assistir a uma ação? A umas sessões?”</p>	<p>- Ter feedback dos pais sobre as atividades desenvolvidas</p> <p>- Contemplar nos horários dos professores da equipa de educação para a saúde horas para apoiarem os colegas</p> <p>- Há professores com mais perfil e apetência do que outros para abordar este tema</p>
	P1	<p>“Agora era importante era termos o feedback dos pais. Se eles passaram alguma coisa para casa.”</p>	
	P2	<p>“Acho que, se calhar, é a parte que falta mais no projeto é estruturar uma envolvência mais dos pais.”</p> <p>“Eu acho que nesse aspeto era bom haver uma coisa pública e aberta. Que desse oportunidade aos pais de virem, de saberem o que é e de se manifestarem contra. E não tendo vindo e não terem feito isso, não virem depois dizer que...”</p> <p>“Mas contemplar-se logo no projeto que as pessoas do projeto possam ir, pelo menos pontualmente, a todas as turmas uma vez, fazer uma ação. Se calhar para o próprio professor desbloqueava um pouco...”</p>	
	P6	<p>“Eu acho que apesar de tudo há pessoas que têm mais perfil e apetência para abordar o tema, não só pelo conhecimento dos assuntos, como pelo à vontade com que estão. O próprio conhecimento dá-lhes mais à vontade e acho que há pessoas que, sem dúvida, têm mais apetência para abordar o tema do que outras. Isso é um facto que eu acho inegável.”</p>	

## **ANEXO 11**



---

## Educação Sexual – 6º ano

### Avaliação de atividades

1. **Sexo:**  Feminino  Masculino

2. **Refere** o que mais gostaste ao longo das sessões realizadas.

---

---

---

3. **Refere** o que menos gostaste ao longo das sessões realizadas.

---

---

---

4. Consideras que as atividades em que participaste foram:

- Esclarecedoras
- Pouco esclarecedoras
- Nada esclarecedoras

5. **Classifica**, em termos de interesse, as atividades em que participaste.

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

6. **Classifica** o teu grau de participação nas atividades.

- Muito participativo
- Participativo
- Pouco participativo
- Nada participativo

**7. Classifica**, com um X, as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
A fecundação ocorre na vagina		
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
A reprodução é o processo pelo qual os seres vivos originam outros seres semelhantes, assegurando a continuidade da espécie		
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação		
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca		
Os métodos contraceptivos são utilizados para evitar a gravidez		
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual		
É pouco saudável para uma mulher tomar banho durante a menstruação		

**8.** Relativamente ao papel da escola na Educação Sexual, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)

	DT	D	C	CT
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas com confiança.				
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.				
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.				
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.				
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.				

**9.** Relativamente ao papel que a Educação Sexual pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)

	DT	D	C	CT
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.				
Há orientações sexuais diferentes (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade...) que devemos respeitar.				
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.				
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.				
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.				
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.				
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.				
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.				
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.				
A Educação sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.				
A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência na relação entre as pessoas.				



---

**10. Indica** se as atividades realizadas responderam às tuas dúvidas. Se não menciona as questões que ainda gostarias de ver esclarecidas.

---

---

---

---

**11. Escreve**, neste espaço o que é, para ti, a sexualidade.

---

---

---

---

**12. Ajuda-nos** a melhorar este Programa de Educação para a Sexualidade, fazendo sugestões ou colocando dúvidas.

---

---

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Obrigada!



## **ANEXO 12**



---

## Educação Sexual – 7º ano

### Avaliação de atividades

1. **Sexo:**  Feminino  Masculino

2. **Refere** o que mais gostaste ao longo das sessões realizadas

---

---

---

3. **Refere** o que menos gostaste ao longo das sessões realizadas.

---

---

---

4. Consideras que as atividades em que participaste foram:

- Esclarecedoras
- Pouco esclarecedoras
- Nada esclarecedoras

5. **Classifica**, em termos de interesse, as atividades em que participaste.

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

6. **Classifica** o teu grau de participação nas atividades.

- Muito participativo
- Participativo
- Pouco participativo
- Nada participativo

**7. Classifica**, com um X, as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
A fecundação ocorre na vagina		
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação		
Uma mulher pode ficar grávida na primeira vez que tiver relações sexuais		
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca		
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual		

**8.** Relativamente ao papel da escola na Educação Sexual, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

**(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)**

	DT	D	C	CT
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas com confiança.				
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.				
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.				
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.				
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.				

**9.** Relativamente ao papel que a Educação Sexual pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

**(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)**

	DT	D	C	CT
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.				
Há orientações sexuais diferentes (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade...) que devemos respeitar.				
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.				
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.				
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.				
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.				
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.				
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.				
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.				
A Educação sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.				
A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência na relação entre as pessoas.				

---

**10. Indica** se as atividades realizadas responderam às tuas dúvidas. Se não menciona as questões que ainda gostarias de ver esclarecidas.

---

---

---

---

**11. Escreve**, neste espaço o que é, para ti, a sexualidade.

---

---

---

---

**12. Ajuda-nos** a melhorar este Programa de Educação para a Sexualidade, fazendo sugestões ou colocando dúvidas.

---

---

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Obrigada!





## **ANEXO 13**



---

## Educação Sexual – 8º ano

### Avaliação de atividades

1. **Sexo:**  Feminino  Masculino

2. **Refere** o que mais gostaste ao longo das sessões realizadas

---

---

---

3. **Refere** o que menos gostaste ao longo das sessões realizadas.

---

---

---

4. Consideras que as atividades em que participaste foram:

- Esclarecedoras
- Pouco esclarecedoras
- Nada esclarecedoras

5. **Classifica**, em termos de interesse, as atividades em que participaste.

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

6. **Classifica** o teu grau de participação nas atividades

- Muito participativo
- Participativo
- Pouco participativo
- Nada participativo

**7. Classifica**, com um X, as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
A sexualidade é igual para todas as pessoas		
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
A fecundação ocorre na vagina		
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
Uma mulher pode ter relações sexuais durante a menstruação		
Uma mulher pode ficar grávida durante a menstruação		
Nunca se engravida na primeira relação sexual		
A masturbação é um comportamento de rapazes		
A SIDA pode ser transmitida através de um beijo na boca		
A SIDA é uma doença com maior incidência em heterossexuais		
A pílula é um método contraceptivo que também previne as infeções de transmissão sexual		

**8.** Relativamente ao papel da escola na Educação Sexual, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

**(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)**

	DT	D	C	CT
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas com confiança.				
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.				
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.				
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.				
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.				

**9.** Relativamente ao papel que a Educação Sexual pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

**(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)**

	DT	D	C	CT
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.				
Há orientações sexuais diferentes (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade...) que devemos respeitar.				
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.				
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.				
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.				
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.				
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.				
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.				
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.				
A Educação sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.				
A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência na relação entre as pessoas.				

**10. Indica** se as atividades realizadas responderam às tuas dúvidas. Se não menciona as questões que ainda gostarias de ver esclarecidas.

---



---



---

**11. Escreve**, neste espaço o que é, para ti, a sexualidade.

---



---



---

**12.** Ajuda-nos a melhorar este Programa de Educação para a Sexualidade, fazendo sugestões ou colocando dúvidas.

---



---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Obrigada!



## **ANEXO 14**





---

## Educação Sexual – 9º ano

### Avaliação de atividades

1. **Sexo:**  Feminino  Masculino

2. **Refere** o que mais gostaste ao longo das sessões realizadas

---

---

---

3. **Refere** o que menos gostaste ao longo das sessões realizadas.

---

---

---

4. Consideras que as atividades em que participaste foram:

- Esclarecedoras
- Pouco esclarecedoras
- Nada esclarecedoras

5. **Classifica**, em termos de interesse, as atividades em que participaste.

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

6. **Classifica** o teu grau de participação nas atividades

- Muito participativo
- Participativo
- Pouco participativo
- Nada participativo

**7. Classifica**, com um X, as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
A sexualidade começa aos 12/14 anos e termina quando ficamos idoso/a(s)		
A fecundação é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
A fecundação ocorre na vagina		
A reprodução é a união de duas células – uma feminina e uma masculina		
Uma mulher pode ter relações sexuais durante a menstruação		
Uma mulher pode engravidar durante a menstruação		
Nunca se engravida na primeira relação sexual		
Se não se der ejaculação intravaginal não há hipótese de gravidez		
Há mulheres que gostam de apanhar, por isso existe violência doméstica		
A homossexualidade é favorável à transmissão do HIV		
A pílula do dia seguinte é um método contraceptivo como outro qualquer		

**8.** Relativamente ao papel da escola na Educação Sexual, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)

	DT	D	C	CT
Considero a escola um local onde posso esclarecer as minhas dúvidas com confiança.				
Os professores sabem responder às minhas perguntas sobre sexualidade.				
É possível falar sobre Educação Sexual em todas as disciplinas.				
Gostava de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.				
As atividades de Educação Sexual devem ser da responsabilidade dos professores.				

**9.** Relativamente ao papel que a Educação Sexual pode desempenhar no desenvolvimento das crianças e jovens, **assinala**, com **X**, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

(DT = Discordo totalmente; D = Discordo; C = Concordo; CT= Concordo totalmente)

	DT	D	C	CT
Falar sobre sexualidade ajuda a decidir.				
Há orientações sexuais diferentes (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade...) que devemos respeitar.				
Nem sempre os meus amigos sabem o que é melhor para mim.				
A informação sexual desperta mais cedo o comportamento sexual.				
A sexualidade é sentida de modo diferente ao longo da vida.				
A masturbação (estimulação dos órgãos genitais) é uma prática normal.				
A Educação Sexual pode ajudar a definir a nossa personalidade.				
A Educação Sexual torna-nos mais responsáveis.				
A Educação Sexual contribui para melhorar a comunicação entre homens e mulheres.				
A Educação sexual contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.				
A Educação Sexual contribui para a diminuição da violência na relação entre as pessoas.				

---

**10. Indica** se as atividades realizadas responderam às tuas dúvidas. Se não menciona as questões que ainda gostarias de ver esclarecidas.

---

---

---

---

**11. Escreve**, neste espaço o que é, para ti, a sexualidade.

---

---

---

---

**12. Ajuda-nos** a melhorar este Programa de Educação para a Sexualidade, fazendo sugestões ou colocando dúvidas.

---

---

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Obrigada!



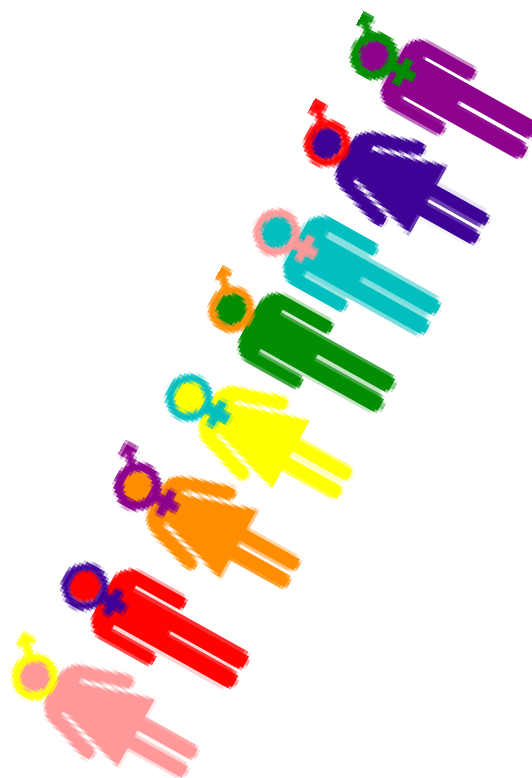
## **ANEXO 15**



**A Sexualidade é ...**

«uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e 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».

Organização Mundial de Saúde



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS INFANTE D. HENRIQUE  
PROJETO DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Onde obter mais informação sobre sexualidade...

## Linhas telefónicas de ajuda

### ILGA

Linha de Apoio e Informação sobre Homossexualidade

Tel: 218 873 922

Horário: 4ª a sábado das 20:00 às 23:00

## Saúde

### Linha Saúde 24

Tel: 808 242 424

Horário: 24 horas por dia – todos os dias

### SIMEG – Serviço de Informação sobre Medicamentos e Gravidez

Tel: 800 202 844

Horário: 2ª a 6ª das 09:00 às 13:30 e das 14:30 às 18:00

## Violências e Abusos

### APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

Tel: 707 200 077

Horário: 2ª a 6ª das 10:00 às 13:00 e das 14:00 às 17:00

### Serviço de Informação às Vítimas de Violência Doméstica

Tel: 800 202 148

Horário: 24 horas por dia – Todos os dias

## Sexualidade

### Sexualidade em Linha

Tel: 808 222 003

Horário: 2ª a 6ª das 10:00 às 19:00

### Linha Opções

Linha de Apoio e Informação sobre Gravidez não desejada

Tel: 707 200 249

Horário: 2ª a 6ª das 12:00 às 20:00



VIH/SIDA

### Linha SIDA

Tel: 800 266 666

Horário: 2ª a Sábado das 10:00 às 20:00

### SOS SIDA

Tel: 800 201 040

Horário: Todos os dias das 17:30 às 21:30

### Linha Abraço

Tel: 800 225 115

Horário: 2ª a 6ª das 10:00 às 19:00



## **ANEXO 16**



