

Educação Sexual: do Saber ao Fazer

Um Contributo para a Formação de Professores



Educação Sexual: do Saber ao Fazer

Um Contributo para a Formação de Professores

Coordenação

Ana Paula Vilela

**Centro de Formação de Associação de Escolas
Braga/Sul**

Cadernos Escola e Formação

Braga 2015

Ficha Técnica

Título

**Educação Sexual: do Saber ao Fazer.
Um Contributo para a Formação de Professores.**

Coordenação

Ana Paula Vilela

Autor da imagem de Capa

Cidália Freitas

Revisão

Ana Paula Vilela

Propriedade e Edição

Cadernos de Escola e Formação
do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul

Arranjo Gráfico

João Nuno Mendes

ISBN

978-989-96569-4-9

Apoios

Ministério da Educação e Ciência

Índice

Nota de abertura

Ana Paula Vilela

7

Parte I - Educação para a Saúde: da Sexualidade à Educação Sexual. Conceções e Teorias

Educação/promoção da saúde e desenvolvimento: algumas reflexões

Maria da Conceição Pinto Antunes

13

Inteligência emocional e educação sexual

Clara Costa Oliveira

21

Competência para a ação na educação em sexualidade: potencialidades da parceria entre profissionais da educação e saúde com integração das TIC

Teresa Vilaça

29

Educação para a sexualidade e para os afetos - "coisas a aprender no colo da minha mãe(?)"

Zélia Ferreira Caçador Anastácio

48

Parte II – Os Interfaces da Educação Sexual - da Teoria à Prática

Programa PRESSE

Maria da Paz Amorim Luís

61

Educação sexual... Porque urge aprender a falar menos dos jovens e mais com os jovens e já lá vai o tempo em que era frequente *aprender com os erros da vida*

Sofia Damiana Pires de Jesus & Ana Paula Ferreira

64

Vivências Enquanto Formador de Agentes de Educação Sexual

Leonel Lusquinhos

67

Sexualidade da criança

Susana Daniela Carvalho de Sousa

70

Sexualidade na senioridade

Jacinto de Almeida Gomes

77

Parte III – Contributos para a Implementação da Educação Sexual – Iº ciclo

O corpo e os papéis de género <i>Ana Margarida Costa, Paula Fernandes e Olívia S. Mendes</i>	83
Afetos, sentimentos e emoções na educação sexual das crianças <i>Teresa M. Mendes, Ana Margarida Costa e Paula C. Fernandes</i>	93
Promoção da Educação para a Saúde + Saúde <i>Isaura Cerqueira e Maria Rosário M. Sousa</i>	105
Identidade Sexual e os papéis de género <i>Maria Cecília Soares e Senhorinha Esteves</i>	115
As Relações Interpessoais. A Importância da Autoestima <i>Cláudia Coelho, Helena Silva e Maria Isabel Martins</i>	127
Afetos, Emoções e Sentimentos. Planificação de seis aulas para a disciplina de Educação Sexual do 2º Ano <i>Ângela Recuero Rocha, Carla Luzio Monteiro e Maria Conceição Faria</i>	139
A valorização dos afetos, sentimentos e emoções <i>Isabel Costa Pereira, Maria Lurdes Fontes e Domingos Vilaça Costa</i>	146
Educação para os afetos e Educação sexual: proposta de desenvolvimento <i>Maria Celina Guimarães, Teresa Jesus Faria, Maria Conceição Araújo e José Afonso Sousa</i>	154
Prevenção dos maus tratos: proposta de atividades <i>Maria Elisabete Castro e Sérgio Teixeira</i>	157
A minha família é diferente da tua família <i>Diana Reis, Maria Alberta Cunha e Maria Cristina Rodrigues</i>	162



Inteligência emocional e educação sexual

Introdução

A educação sexual foi instituída como obrigatória na sociedade escolar portuguesa com a Lei n.º 60/2009, e regulada pela portaria n.º 196-A/2010. Passados três anos, muitos docentes e pais (englobando aqui todos os responsáveis, usualmente familiares, pela educação de crianças e jovens até ao 18 anos) se sentem ainda confusos e até discordantes com a referida Lei. Confesso que me incluo entre eles, dado que na altura em que a Lei surgiu tinha um filho menor a estudar no ensino obrigatório português.

O maior problema que encontro na lei, e respetiva regulamentação, prende-se com a depreciação do papel dos pais na educação sexual dos filhos, e uma responsabilização imprópria, no meu entender, aos professores e jovens, em situações de grande repercussão para a vida dos mais novos. A possibilidade de serem tomadas decisões de foro de vida sexual e reprodutor com enorme impacto ético (como a interrupção voluntária da gravidez) em contexto escolar (e eventual desconhecimento da família dos jovens), representa uma responsabilidade moral que não cabe aos próprios interesses e funções dos docentes. Ser professor exige sem dúvida ser educador, em conjugação com competências técnicas e científicas, mas nenhum professor deve substituir o educador/tutor familiar. A lei em vigor declara que os pais devem ser informados das atividades escolares (curriculares ou extra-curriculares) organizadas pela escola sobre a temática em apreço, exigindo, porém, simultaneamente, o dever deontológico de confidencialidade aos professores sobre decisões tomadas nos gabinetes escolares de atendimento. Intencionalmente ou não, o legislador orienta os professores para uma informação genérica e não individualizada sobre a efetiva educação sexual (e sobretudo, pelas decisões tomadas por seus progenitores).

Significa este meu discurso um desacordo com a educação sexual na escola? Não, mas antes um desacordo face aos aspetos fundamentais da lei e respetiva portaria. Significa também uma concordância com alguns dos itens desses documentos, mas que raramente são cumpridos pelas escolas, devido a diversos problemas. Refiro-me concretamente à dimensão multidisciplinar que a educação para a saúde deve possuir, em contexto escolar, onde se enquadra a educação sexual. Raramente tal é garantido, sendo esse tipo de formação atribuído quase em exclusivo ao grupo de docentes de Biologia.

Ora sendo a sexualidade muito mais que o conhecimento dos órgãos sexuais e suas respetivas funções, por que razão devem ter esta tipologia de docentes a

exclusividade/responsabilidade perante a educação sexual? Educa-nos mais para a sexualidade um manual de biologia do que um bom livro de literatura que fale dos afetos humanos?! As doenças sexualmente transmitidas não teriam outro impacto se fossem apresentadas em contexto de lecionação de matemática, nomeadamente no ensino de percentagens e de cálculos probabilísticos?

A dimensão multidisciplinar tem especial relevo quanto temos em conta o documento internacional sobre o qual a legislação se deveria basear: *International Standards of Practice for Sexuality Educators and Sexual Health Promotion* (WAS, 2009).

Com efeito, este documento salienta a importância das dimensões afetivas e emocionais da sexualidade, bem como a necessidade de obtenção de consentimento informado por parte dos responsáveis pela educação das crianças e jovens no momento de decisão de uso de métodos anticoncecionais e abortivos, entre outros. Este segundo aspeto, em especial, é omissa na legislação portuguesa.

"legal and ethical requirements and informed consent; [...] organisational requirements for obtaining and recording informed.[...] Knowledge and understanding ofn the interation of physical, emotional, psychological states and how it impats on sexual health [...] the impat of gender, age, society, ability, orientation, culture and religion on sexual health, attitudes and behaviour" (WAS, 2009: element 7.1).

Assim, do meu ponto de vista, o que eu recomendo como atividade principal na educação sexual é o conhecimento das emoções humanas e o modo de as aprender a gerir; defendo ainda que este tipo de atividade podem tomar formas diferenciadas e serem dirigidas não só aos alunos, bem como aos docentes e encarregados de educação.

I. Breve historial da Inteligência emocional

Uma das características científicas do século passado foi a curiosidade, a descoberta e a invenção, sobre a mente e o cérebro, devido sobretudo a questões tecnológicas. Com efeito, se desde sempre estas questões tinham inquietado filósofos, foi nesse século que a humanidade passou a ter, pela primeira vez, acesso ao visionamento da atividade cerebral via tecnologia. É também o século do desenvolvimento de várias áreas da Psicologia, como aquelas que investigam os processos básicos da consciência, nomeadamente a consciência, a memória, a inteligência, etc.

Até finais dos anos 60 avançou-se bastante no que respeita à medição do raciocínio dedutivo, tendo sido - nesse sentido - criados vários modelos de testagem e avaliação deste tipo de inteligência, que era (e ainda é, para muitos) o único tipo de inteligência existente nos seres humanos. Existem vários tipos de teste para avaliação do quociente de inteligência (QI), e vários deles estão disponíveis na net. Eles incidem sobretudo nas capacidades matemáticas (eg: geométricas) e linguísticas (eg.: interpretação de textos), que implicam raciocínio de tipo dedutivo.

Como sabemos, nos finais dos anos 60 a Europa ocidental e os Estados Unidos, o Canadá, entre outros países, foram avassalados por movimentos de jovens que reclamavam modos políticos, sociais e comunitários alternativos, como o caso do movimento “Maio 68”. Começou-se a colocar em causa a ditadura do raciocínio dedutivo como única forma de medição da inteligência humana (nomeadamente a nível da educação de adultos universitária). É neste contexto que irrompe, nos anos 70, o conceito 'inteligência emocional', especialmente divulgado por psicólogos como Daniel Goleman (1995) e Howard Gardner (1993), este último teorizador das inteligências múltiplas. Na mesma década surgem biólogos que constroem novas teorias sustentadas na continuidade entre a aprendizagem de tipo animal humana e não humana (como Humberto Maturana, Francisco Varela, etc: Maturana e Varela, 1972). O mundo nunca mais foi o mesmo, sobretudo o mundo não científico, dado que o científico (mundo 3, de Popper) possui características de resistência paradigmática (Kuhn, 1962) muito fortes, fortemente ligadas ao poder financeiro e reconhecimento sociais.

O enfoque dos autores mencionados começou a centrar-se não especialmente na inteligência dedutiva, mas na inteligência que possuímos em variadas situações, como a capacidade (ou não) em resolver problemas. Isto inclui as pessoas que conseguem resolver problemas ‘seus’ de modo a sentirem-se contentes com a solução encontrada (que raramente equivale a um contentamento a 100%), e respeita também às pessoas que conseguem resolver problemas interpessoais, sem causar grande sofrimento aos outros.

2. Inteligência emocional em ação

Iremos aqui explorar com mais detalhe as conceções de inteligência emocional de Daniel Goleman, por serem de mais fácil acesso, mais estimulantes (os seus livros estão repletos de histórias e exemplos nos quais todos nos reconhecemos) e sobretudo por serem aquelas que mais nos interessam para abordar a educação sexual no subsistema educativo escolar.

Ser inteligente emocionalmente implica, antes de mais, a identificação de nossas emoções e sentimentos¹. Se isto pode parecer fácil, assim não é para muitas pessoas; existe vária bibliografia sobre a incapacidade de identificação de emoções.

Outras pessoas possuem dificuldade em reconhecer as emoções e/ou sentimentos que estão a experienciar, por questões sociais e/ou éticas; por exemplo: após a morte de um familiar que esteve num longo processo de morrer, podemos sentir alívio, mas

¹ Alguns cientistas não distinguem entre emoções e sentimentos, como Goleman; A. Damásio (2000), entre outros, estabelece essa diferença, dizendo-nos que todos os animais possuem emoções, mas apenas aquelas que têm consciência de si (*self*) possuem sentimentos. Aqui adoptaremos a posição do primeiro autor.

difícilmente o reconhecemos nos primeiros dias de luto, nem mesmo para nós próprios (Alves, 2012).

Na educação sexual é muito importante a sensibilização para esta questão, pois muitos jovens se sentem confusos sobre os sentimentos que estão a viver, dada a intensidade emocional com que se vive nesta fase da vida (o que encontra suporte científico ao nível hormonal, por exemplo). Educação para a identificação e distinção de emoções é pois algo precioso para a sexualidade; a educação familiar é fundamental para que tal ocorra, não nos devendo esquecer que muito daquilo que aprendemos emocional e eticamente, se aprende pelo exemplo, e não por palavras lógicas e dotadas de grande moralidade.

Hoje é consensual que todas as espécies de animais com sistemas nervosos centrais possuem um leque de emoções básicas. Ainda que em desacordo quanto à identificação sobre algumas delas, os pesquisadores estão em consonância no que se refere a algumas delas: o medo, a ira (raiva), a tristeza e a alegria. Algumas emoções (enquanto consideradas básicas) que os divide são o amor, a surpresa, o nojo, entre outras.

As emoções básicas possuem um papel protetor fundamental não só quanto à espécie, mas também quanto à ontogenia individual e constituem uma forma de cognição que, sobretudo em situações inesperadas, proporcionam decisões rápidas (por exemplo: ficar imóvel, fugir, etc), algo que não é possível caso o pensamento dedutivo seja predominante nesses momentos da nossa vida. Em situações de emergência, a resposta à situação é despoletada diretamente pelo dito cérebro primitivo², onde se localizam (ainda que em interação com outras partes cerebrais) as zonas mais importantes na produção das emoções (Goleman, 1995).

Educar-nos a respeitar as nossas emoções básicas é fundamental pois elas alertam-nos para eventuais perigos que corramos; ainda que possam enganar-se (devido a uma leitura orgânica errada do contexto, por exemplo), o seu valor não deve ser desprezado na educação sexual.

Quem possui quociente de inteligência emocional alto, consegue, porém, não só identificar aquilo que sente, como consegue também identificar o que os outros sentem: empatia. Esta emoção secundária é usualmente conotada positivamente, muito vinculada ao altruísmo e ao amor (que seria, neste caso, a emoção primária que originaria a secundária). Ora, nem sempre assim é: podemos sentir aquilo que o outro sente empaticamente por desenvolvimento da cognição emocional, detetando, por exemplo, hipocrisia.

² Assim apelidado por duas razões: 1- é a primeira estrutura cerebral a ser formada, no feto; 2- é a zona cerebral comum a todos os animais com sistema nervoso, dos mais simples aos mais complexos.

O desenvolvimento (ou não) deste tipo de cognição ocorre por treino e pela educação, sobretudo não formal, mas a escola pode também ter um papel importante, como por exemplo premiando (inclusive ao nível das classificações formais) comportamentos que manifestem empatia e altruísmo, por exemplo, em detrimento de comportamentos que revelam competição e inveja.

Se a educação não formal (como a familiar) e a formal (como a escolar) se demitam desta função, as pessoas vão depender em exclusivo por si próprias, fortemente influenciadas pela educação informal (amigos, por exemplo). Ora, dado vivermos em sociedades que valorizam a competição, o sucesso a todo o custo, isto reflete-se na incapacidade com que muitos de nós desenvolvemos a nossa inteligência emocional na sua plenitude.

Uma das confusões mais usuais é pensarmos que ser inteligente emocionalmente significa não sentir emoções. Os especialistas dividem-se sobre se ser inteligente emocionalmente significa exprimir emoções ou controlar emoções. Antes de mais, lembro, significa, não evitar nem esconder de si próprio as suas emoções.

Considero ser saudável a expressão das emoções, mas em função do contexto. Quando precisamos de exprimir emoções de modo muito forte devemos sobretudo ter em conta o contexto social, podendo retirar-nos ou procurando pessoas próximas de nós, em termos afetivos. Isto remete-nos para a gestão das emoções, que significa exprimir emoções adequadamente ao contexto.

A gestão de emoções implica pois, sobretudo, 2 componentes: 1- identificar as suas emoções e sentimentos; 2- identificar as regras comunitárias nas quais vivemos; note-se que a maior parte dessas regras não são explícitas. Com efeito, para agirmos adequadamente face ao contexto (as emoções, de base, são pró-ativas; veja-se a sua etimologia *e-motore*), temos que reconhecermos as suas regras e a ele ajustá-las. Esta pode ser uma dificuldade para quem não foi educado com regras definidas em contextos específicos. Muitas pessoas têm, por exemplo, dificuldade, em perceber que todas as suas ações têm consequências sociais (já para não falar das de ordem pessoal). A gestão das emoções exige a capacidade de nos descentramos de nós próprios e tentar compreender como as pessoas que nos rodeiam comunicam entre si, aquilo que se permitem e aquilo que é tabu nos seus relacionamentos. Implica também percebermos que somos sujeitos com deveres e responsabilidades, e não só com direitos, sociais.

As regras sociais e comunitárias às quais nos referimos são aquelas que não estão verbalizadas, nem escritas, mas que são axiomáticas nos comportamentos humanos dentro de um determinado contexto. Pode-se sempre optar por não as cumprir (assumindo desde logo as devidas consequências dessa nossa postura), mas é muito perigoso não as conhecermos. Este tipo de regras são muito poderosas porque nunca são invocadas como forma de reconhecimento ou de punição, mas são elas que

subjazem às que servem muitas vezes de pretexto para estes dois tipos de interação social. (Oliveira, 2010).

Este deveria ser outro ponto importante para quem se preocupa com a educação sexual, dado que ajudaria diminuir a conflitualidade, a humilhação de uns, a arrogância e prepotência de outros, proporcionando pois maior bem estar comunitário e social. Muitos professores se queixam atualmente de que regras elementares de civilidade não são cumpridas pelos alunos, e alguns reconhecem que tal se deve ao desconhecimento real que eles delas possuem. Isso deve-se a uma demissão familiar de exemplificação quotidiana dessas regras sociais, e pode verificar-se por várias razões. Uma compreensão holista do sistema educativo compreende que a melhoria qualitativa do subsistema escolar não depende apenas do que ocorre dentro das paredes/zonas geográficas de escolas e agrupamentos. E educação dos pais de algumas crianças tem que ser articulada com a deles próprios, de preferência, no meu entender, fora do espaço escolar. A educação de adultos enquadra-se numa perspetiva comunitária com metodologias específicas de atuação, que exige a atuação (em parceria com os professores) de técnicos especialistas em educação não formal (técnicos superiores de educação, por exemplo). Apenas ações articuladas cooperativamente possibilitarão o desenvolvimento de todos os agentes envolvidos no sistema educativo (incluindo os professores e os técnicos auxiliares de educação, por exemplo), de modo a reconhecerem facilmente o currículo oculto que emerge da (des)educação permanente e comunitária na qual a escola se insere, quer queira, quer não.

O exemplo na vida quotidiana dos adultos envolvidos na educação de crianças e jovens é a principal fonte de (des)aprendizagem de gestão de emoções. Isto não significa, contudo, que defendamos que os adultos devem ser modelos de perfeição ética. Ser humano implica falhar, mas também saber que se falhou, e dizê-lo responsabilmente a quem tem os olhos postos em nós, enquanto responsáveis pela educação (formal, não formal e/ou informal). Mostrar vontade de ser mais (Freire, 1975), solicitando ajuda aos educandos nessa tarefa que é aquela que verdadeiramente faz de nós humanos (e não apenas *Homo Sapiens Sapiens*), revela-se surpreendentemente positivo. Saber dizer que não sabemos a solução para algo, mas mostrarmos firmeza ética acerca do modo como não podemos agir para resolver a referida situação, é algo que usualmente as crianças e jovens compreendem facilmente.

Uma consciência das regras sociais e comunitárias não explicitadas (para além das explicitadas, obviamente) pode no entanto consciencializar-nos que muitas vezes existe entre exprimir o que sentimos e aquilo que é validado socialmente como limite de expressão de emoções, ou seja, teremos que optar em gerir emocionalmente em função do que consideramos bem, e daquilo que os outros consideram bem (estando aqui, pois, implícita uma questão ética). As escolhas terão que ser de cada um, com responsabilidade e consciência de que quaisquer que elas sejam, acarretarão consequências sociais. Educação sexual sem compreensão das dimensões ética e moral, é - do meu ponto de vista - inútil. Defendo ainda que sendo as decisões sobre o modo

de (não)expressão emocional de foro pessoal, deve também lembra-se que a consciência ética tranquila garante uma serenidade e força interior que o comportamento socialmente aceitável não acarreta, por si só.

Saber gerir emoções adequadamente ao contexto conduzirá, no entanto, usualmente a um evitamento de situações de ruptura, mas noutras vezes isso será inevitável para a manutenção da identidade e dignidade da pessoa.

3. Gerir emoções e sexualidade

A não identificação de emoções leva a que confundamos falta de autoestima e necessidade de reconhecimento, com sentimentos como amizade, paixão ou amor, por exemplo, especialmente em pessoas com menor experiência de vida.

Chamo a atenção para dois tipos de comportamentos que têm vindo a ser assinalados na juventude europeia, nomeadamente na portuguesa, e que se relacionam diretamente com a não gestão das emoções: a tolerância face à violência (física, psicológica, moral) e a automutilação (CE, 2009).

Ainda que não haja muitos estudos pormenorizados sobre estas situações, temos algumas informações sobre as emoções que estão na base destas situações: a perda, a frustração, a impotência (todas fundadas na tristeza/medo).

Como podem ser os nossos jovens tão tolerantes face à violência associada à ameaça de perda de alguém (tolerância de violência entre namorados), ou de uma posição social (tolerância face à violência moral, nomeadamente em contexto de trabalho)?

Educamos as nossas crianças e os nossos jovens a lidar com a perda, com a expressão das emoções que ela acarreta? Expressamos nós as nossas emoções quando nos falta um amigo que se afastou, quando alguém próximo morre? Fazemos o luto deste tipo de situações ou fazemos de conta que elas não existem? Não tentamos viver com elas o menor tempo possível, evitando falar da situação, abandonando quem está no fim, defendendo que o melhor é deixar quem está para partir sozinho, focalizando-nos no trabalho e em tarefas lúdicas para não sentirmos o nosso sofrimento? Fazemo-lo continuamente e os nossos educandos vêem-nos fazê-lo?

E como as educamos, quanto ao sucesso? Educamo-las para fazerem o melhor que podem, para alcançar o sucesso sem esforço, ou para o alcançar a todo o custo? Por outro lado, se se esforçam e não conseguem, como reagimos? Punimo-las emocionalmente? Acusamo-las de não perceberem que têm que alcançar aquele patamar... usualmente, o patamar que nós próprios não conseguimos alcançar?

Gerir perdas emocionais é fundamental na sexualidade humana, porque a vida é feita de perdas, desencontros e traições afetivas, de vários tipos. Saber gerir a frustração por não se alcançar o que se pretende é primordial numa sociedade que vincula a imagem do vencedor à pessoa magra, saudável, que se exercita fisicamente, que é ótimo pai, excelente amante...e que produz muito e rapidamente. Dada a impossibilidade de

concretizar tudo isto, a autoestima é muito atingida, e cada falha neste imaginário irrealizável é visto como um fracasso que merece ser punido, por outrem, ou por nós próprios.

A frustração, a tristeza, o medo, a impotência são emoções que todos enfrentamos ao longo da vida. Faz parte da missão de qualquer educador, formal, não formal ou informal, contribuir para a educação da sua gestão, promovendo a inteligência emocional dos mais jovens.

Uma palavra para a gestão das emoções positivas, que não deve ser esquecida na educação da sexualidade humana. Saber reconhecer e celebrar a alegria de viver (e de sermos criadores de vida, já agora) é tão fundamental como gerir emoções negativas. Num mundo tão competitivo e mimético, cada vez é mais difícil de paramos e compreendermos que aquilo que mais sentido dá à vida é gratuito, é puro dom: o sol, as flores transformando-se em fruto, o sorriso de um bebé, o sentirmo-nos e saber-mo-nos amados!

Referências bibliográficas

Alves, Daniela *et al.* (2012). Innovative moments in grief therapy: reconstructing meaning following perinatal death *Death Studies*, 6(9), 795-818.

CE (Comissão Europeia) (2009). Santé et Bien-être des Jeunes en Europe. *Le Magazine*, 32.

Damásio, António. (2000). *Sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa-América.

Freire, Paulo (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Gardner, Howard (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nova Iorque: Basic Books.

Goleman, Daniel. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Kuhn, Thomas. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Maturana, Humberto e Varela, Francisco. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Santiago del Chile: Editorial Universitaria, 1972.

Oliveira, Clara Costa. (2010). Suffering, Education and Health. *Signified Bodies: Explorations in Biosemiosis and Health*. Ed.: A. Dinis, J. C. Major, S. Steffensen, S. Cowley. Braga: University Catholic of Portugal - Faculty of Philosophy of Braga; University of Southern Denmark; University of Hertfordshire.

World Association for sexual health (WAS). (2009) *International Standards of Practice for Sexuality Educators and Sexual Health Promotion (WAS)*; disponível em: http://ssw.umich.edu/programs/ce/UMSHC/WAS_standardseducation.pdf (acedido a 4.5.2013)