

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR

FACTORES PREDITORES DO ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES NA
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Carla Sónia Lopes da Silva Serrão

2009

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR:

FACTORES PREDITORES DO ENVOLVIMENTO DOS
PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Dissertação apresentada na Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do
grau de Doutor em Psicologia sob a
orientação da Professora Doutora Adelina
Barbosa e co-orientação do Professor
Doutor Duarte Vilar

Carla Sónia Lopes da Silva Serrão

RESUMO

Não obstante a vasta legislação, a cobertura legal e as orientações ministeriais publicadas sobre Educação Sexual (E.S.), as escolas e os professores continuam a ter um envolvimento pouco activo na promoção da E.S.. Face a esta realidade, a finalidade desta investigação é construir um modelo do envolvimento dos professores em práticas de E.S., identificando os factores preditores, quer a nível contextual, quer pessoal do Envolvimento do Professor.

Foram consideradas variáveis relativas ao macrossistema português da E.S., variáveis relativas aos microssistemas das escolas, bem como variáveis pessoais dos professores participantes. Ao nível dos professores para além de variáveis sócio-demográficas foram consideradas variáveis relativas à E.S., como a formação inicial e contínua neste domínio, a experiência prévia e a intenção de se envolver em práticas de E.S., a par com variáveis psicológicas como o conforto, a auto-eficácia, a importância e a eficácia de resultado atribuída à E.S..

Foram definidos como objectivos específicos deste estudo: 1) desenvolver um instrumento capaz de avaliar o envolvimento dos professores em E.S. – QUESME; 2) investigar as variáveis contextuais caracterizadoras das escolas participantes; 3) investigar as variáveis pessoais do professor associadas ao envolvimento em práticas de E.S.; 4) investigar a associação entre as variáveis contextuais e as variáveis pessoais do professor; 5) identificar os factores preditores do envolvimento dos professores em E.S..

Utilizou-se metodologia de cariz qualitativo e quantitativo. Participaram nesta investigação 13 escolas de ensino básico e secundário do Grande Porto e 343 professores.

A análise das variáveis relativas aos microssistemas pôs em evidência a semelhança entre as escolas participantes, salientando-se, porém, as implicações das recentes medidas macrossistémicas na ampliação de práticas mais consistentes por parte destes microssistemas na promoção da E.S.. No que diz respeito à análise das variáveis relativas aos professores evidenciou-se que os professores sentem elevado conforto, têm crenças de auto-eficácia elevadas, valorizam a promoção da E.S., tendo expectativas positivas quanto ao seu impacto. Apesar disso, o envolvimento em actividades de E.S. é, na generalidade, ainda muito baixo. Adicionalmente, verificou-se que a formação inicial e contínua, a intenção, as realizações comportamentais/experiências vicariantes em acções de E.S., a auto-eficácia, o conforto e os conhecimentos sobre a legislação, se constituem como variáveis preditoras do envolvimento do professor em práticas de E.S..

Estes resultados são discutidos e são retiradas implicações em termos de estratégias macrossistémicas de concretização da E.S., nomeadamente ao nível da formação inicial contínua de professores; e de estratégias microssistémicas de incentivo e de apoio à concretização da E.S..

RÉSUMÉ

Nonobstant l'étendue de la législation, la couverture légale et les orientations ministérielles publiées sur l'Education Sexuelle (E.S.), les écoles et les professeurs maintiennent un engagement peu actif dans la promotion de l'E.S.. Face à cette réalité, la finalité de cette recherche est de construire un modèle de l'engagement des professeurs en E.S., en identifiant les facteurs prédictors, tant au niveau contextuel qu'au niveau personnel, de l'engagement du professeur.

Des variables relatives au macrosystème portugais de l'E.S., des variables portant sur le microsystème des écoles, aussi bien que des variables personnelles des professeurs participants ont été considérées. En ce qui concerne les professeurs, des variables relatives à l'E.S., comme la formation initiale ou continue sur ce domaine, l'expérience antérieure et l'intention de s'engager dans des pratiques d'E.S., à côté de variables personnelles comme le confort, le sentiment d'auto-efficacité, l'importance concernée et l'efficacité des résultats attribuée à l'E.S. ont été étudiées.

Les objectifs spécifiques de cette étude sont: 1) développer un instrument fiable d'évaluation de l'engagement du professeur en E.S. ; 2) étudier les variables contextuelles caractéristiques des écoles participantes, 3) étudier les variables personnelles du professeur qui sont associées à l'engagement en E.S. ; 4) investiguer les associations existantes entre les variables contextuelles et les variables personnelles ; 5) identifier les facteurs prédictors de l'engagement du professeur en E.S..

Une approche méthodologique double, qualitative et quantitative, a été utilisée. Ont participé à cette étude 13 écoles, comprenant le collège et le lycée, de la région de Porto et 343 de leurs professeurs.

L'analyse des variables relatives au microsystème a mis en évidence la similitude entre les 13 écoles participantes, mettant cependant en évidence les implications des mesures macrosystémiques récentes sur l'ampliation de pratiques plus consistantes de promotion d'E.S., de la part de ces microsystèmes. En ce qui concerne l'analyse des variables relatives aux professeurs, il fut constaté que les professeurs se sentent confortables et efficaces en matière d'E.S., attribuent beaucoup d'importance et ont des attentes de résultats positifs par rapport à l'E.S., mais cependant leur engagement se maintient très faible, en général. Par ailleurs on a pu vérifier que la formation initiale et continue en matière d'E.S., l'intention, la participation ou la promotion d'actions d'E.S., le sentiment d'auto-efficacité, le confort et les connaissances de la législation, se constituent en prédictors de l'engagement du professeur en matière d'E.S..

Ces résultats sont discutés et conduisent à tirer des conclusions portant sur la nécessité d'application de mesures au niveau macrosystémique de concrétisation de l'E.S., notamment sur la formation initiale et continue des professeurs, aussi bien que de stratégies microsystémiques de promotion et de support à l'E.S.

ABSTRACT

Notwithstanding the measureless legislation, the legal scope and published ministry orientations about Sexual Education (S.E.), schools and teachers remain to have a small involvement in S.E. promotion. Due to this reality, the purpose of this research is to create a teachers' involvement model towards S.E. practices, identifying teachers involvement predictor factors, either at contextual or personal level.

This research considers variables as to the Portuguese S.E. macrosystem, as to schools' microsystems and also as to personal characteristics from participant teachers. At teachers' level, beyond socio-demographic variables, it was also consider variables such as pre-service and continuous formation, previous experience and the intention to be involved in S.E. practices, along with psychological variables such as comfort, self-efficacy, importance and results efficacy.

The following purposes were defined in this study: 1) to develop an instrument able to evaluate the involvement of teachers in S.E. (QUESME); 2) to research contextual variables that characterize participant schools; 3) to research teachers' personal variables correlated to the involvement in S.E. practices; 4) to research the association between contextual and personal variables; 5) to identify predictor factors of teacher involvement in S.E..

In this study, a qualitative and quantitative methodology was applied and it was performed in 13 Basic and Secondary Education Schools from Porto, with 343 teachers.

The microsystem variables analysis has confirmed the resemblance between the participant schools, stressing, even so, the implications of recent macrosystematic measures in the amplitude of more consistent practices by these S.E. promotion microsystems. With reference to the analysis of teachers' variables, it was proved that teachers feel a higher comfort, have high self-efficiency beliefs, value the S.E. promotion, bearing positive expectations towards their impact. Despite this, the involvement in S.E. activities is, generally, still very low. Additionally, it was established that initial and continuous formation, the intention, the behaviour accomplishments/vicarious experiences in S.E. activities, self-efficiency, comfort and the knowledge of legislation are predictor variables from teacher involvement in S.E. practices.

These results are to be discussed and, from them, it will be extracted several implications in terms of macrosystematic strategies towards S.E. accomplishment, namely at initial and continuous teacher formation and in terms of microsystematic strategies towards the encouragement and support to S.E. accomplishment.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de demonstrar o meu agradecimento a um conjunto de pessoas, que pelas suas características pessoais e qualidades profissionais tornaram este experimento um agradável espaço de reflexão, de debate, de construção e de mudança.

As primeiras palavras são dirigidas à minha orientadora, Professora Doutora Adelina Barbosa. Pelo seu profissionalismo, sabedoria, entusiasmo, dinamismo, dedicação, empenho, estímulo e inestimável orientação nesta e noutras trajectórias. Por acreditar autêntica e incondicionalmente nos projectos e sonhos que trilharam o meu quotidiano, auxiliando a sua materialização. Pela sua paciência e votos de consideração e valorização que me ajudaram a ultrapassar duras provas de resistência temporal e espacial.

De seguida, ao professor Duarte Vilar, co-orientador desta investigação, pela sua perícia e vasta experiência na área da Educação Sexual, pelo acolhimento de todos os projectos, pelo apoio na transformação de visões e na (re) formulação de constantes questionamentos sobre os processos desencadeados nas várias etapas.

À Céu Vasconcelos, pelos múltiplos papéis que desempenha nesta relação dual, nomeadamente de amiga, de sogra, de avó e também de professora. Com ela fui crescendo enquanto pessoa e enquanto docente, fui percebendo os contributos que um agente educativo com as suas características tem na formação pessoal e social dos estudantes. Os diálogos foram constantes, permitindo múltiplas reflexões dilemáticas quer sobre as dinâmicas das escolas, quer sobre o papel dos professores. Pela sua dedicação, envolvimento e comprometimento na profissão, também vai o meu elevado apreço.

Às professoras Cristina Albuquerque, Isabel Ponte, Isabel Domingues, Leonor Antunes, Lucinda Mota, Sílvia Duarte e ao professor Mariz Neiva, informantes-chave nas escolas, com quem fui construindo as várias fases deste processo investigativo e solidificando amizades.

A todos os participantes, escolas e professores, que aceitaram participar nesta investigação vão os meus sinceros agradecimentos, pois só com a sua colaboração este trabalho se tornou possível.

Aos meus colegas de trabalho António Guedes, Fernando Diogo, Deolinda Araújo, Luís Rothes, Manuela Ferreira, Manuela Pessanha, Miguel Santos e Sílvia Barros que se disponibilizaram para reflectir comigo questões relacionadas com a gestão, organização e dinâmica das instituições escolares e envolvimento dos professores.

Ao meu amigo Rui Teles, companheiro nesta e noutras viagens.

À minha amiga Inês Pinho por todo seu carinho e amizade.

À Ana Macedo pela sua amizade e disponibilidade em corrigir a redacção desta tese.

Aos restantes colegas da ESE que de uma forma ou de outra fazem parte do meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Marina Serra Lemos, pelo interesse, colaboração e disponibilidade demonstrados numa fase inicial e essencial deste trabalho no âmbito da construção das escalas de motivação.

À Dr.^a Joana Cadima, pelos seus ensinamentos de estatística, pelas válidas sugestões de análise e por toda a disponibilidade que manifestou no esclarecimento de dúvidas.

À Universidade do Porto e, em particular, à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação pelos apoios concedidos a esta investigação.

À minha mamã, que tanto adoro... pelo seu colo acolhedor, pelo seu companheirismo, pela sua compreensão e dedicação neste seu papel de mãe. Enfim, à pessoa que me fez crescer, que me ensinou a ser pessoa e a ser capaz de enfrentar com alegria, satisfação e dedicação os trilhos da minha vida.

Ao meu papá, ao pai do meu filho, aos meus irmãos, à minha cunhada, à minha sogra... Todos eles contentores de angústia e de alegrias, com quem vou sonhando e concretizando projectos de valorização profissional e pessoal.

Por fim... ao meu filho, pela reciprocidade afectiva e de amadurecimento

Lista de Abreviaturas

AAE – Auxiliares de Acção Educativa

ACD – Áreas Curriculares Disciplinares

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

A.P.F. – Associação para o Planeamento da Família

C.A.E. – Centro de Área Educativa

C.A.N. – Centro de Apoio Nacional

CE – Conselho Executivo

C.N.E. – Conselho Nacional de Educação

C.C.P.E.S. – Comissão Coordenadora da Promoção e Educação para a Saúde

C.E.B. – Ciclo do Ensino Básico

D.E.B. – Departamento de Educação Básica

EE – Encarregados de Educação

E.P.S. – Escola Promotora de Saúde

E.S. – Educação Sexual

GF – Grupo Focal

GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual

IST's – Infecções Sexualmente Transmissíveis

M.D.V. – Movimento de Defesa da Vida

M.E. – Ministério da Educação

N.E.S. – Núcleo de Educação para a Saúde

ONG's – Organizações Não Governamentais

OMS – Organização Mundial de Saúde

P.P.E.S. – Programa de Promoção e Educação para a Saúde

R.N.E.P.S. – Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

SIDA – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

SIECUS – Sexuality Information and Education Council of the United States

SPSS – Statiscal Package for Social Science

VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO SEXUAL, MACROSSISTEMA DA EDUCAÇÃO SEXUAL E ENVOLVIMENTO	25
1. Conceptualização de Sexualidade e de Educação Sexual.....	26
2. Tipos de Educação Sexual e Seus Agentes	29
2.1 Educação Sexual Implícita e Seus Agentes.....	30
2.1.1 Modelos Reais de Educação Sexual.....	31
2.1.2 Modelos Simbólicos de Educação Sexual.....	33
2.2 Educação Sexual Explícita e Seus Agentes.....	35
2.2.1 Papel do Professor na Promoção da Educação Sexual Explícita.....	37
3. Modelos Orientadores da Acção da Educação Sexual.....	39
3.1 Modelo de Educação Sexual para a Revolução Sexual e Social.....	40
3.2 Modelo de Educação Sexual como Educação Moral.....	41
3.3 Modelo de Educação Sexual como forma de Evitar Riscos	43
3.4 Modelo de Educação Sexual Aberto, Profissional e Democrático	45
4. O Projecto de Educação Sexual na Escola: Quadro Ético de Referência, Conteúdos Mínimos e Articulação Escola Família	48
5. Macrossistema Português da Educação Sexual.....	53
5.1 Quadro Legal e Normativo da Educação Sexual.....	54
5.2 Orientações Ministeriais em matéria de Educação Sexual	65
6. Envolvimento na Mudança para a Construção da Inovação em Educação.....	75
6.1 Inovação e seu(s) Significado(s)	76
6.2 Mudança e seu(s) Significado(s)	78
7. Envolvimento do Professor em Educação Sexual.....	80
CAPÍTULO 2. TEORIAS DE ANÁLISE DA DINÂMICA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL.....	84
1. A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano	85
2. Aspectos da Educação Sexual de acordo com uma Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano	90
2.1 Elementos do Microssistema na Promoção da Educação Sexual.....	90
2.2 Elementos do Mesossistema na Promoção da Educação Sexual.....	97
2.3 Elementos do Exossistema na Promoção da Educação Sexual.....	98
2.4 Elementos do Macrossistema na Promoção da Educação Sexual.....	99
3. Teorias Adoptadas para o Estudo do Envolvimento do Professor na Promoção da Educação Sexual	101
3.1 Teoria da Auto-eficácia	103

3.1.1 Factores Motivacionais na Promoção da Educação Sexual	109
3.1.1.1 Importância.....	109
3.1.1.2 Auto-eficácia.....	110
3.1.1.3 Expectativa de Resultados	111
3.2 Teoria do Comportamento Planeado.....	113
3.2.1 Factores Atitudinais na Promoção da Educação Sexual.....	115
3.2.1.1 Formação de Professores	115
3.2.1.2 Conhecimentos relativos à Legislação	119
3.2.1.3 Conforto.....	120
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	123
1. Enquadramento e Objectivos	124
2. Participantes	126
2.1 As Escolas	126
2.2 Os Professores.....	127
3. Instrumentos.....	129
3.1 Guião de Entrevista Semi-estruturada	129
3.2 Desenvolvimento do Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME).....	130
3.2.1 Caracterização Geral dos Grupos Focais.....	131
3.2.2 Guião dos Grupos Focais	133
3.2.3 Procedimentos	133
3.2.4 Resultados dos Grupos Focais	136
3.2.4.1 Perfil do Professor Envolvido	136
3.2.4.2 Razões para o Envolvimento	145
3.2.4.3 Razões para o Não Envolvimento	147
3.2.4.4 Outras Categorias.....	151
3.3 Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME) – Apresentação do Instrumento.....	155
4. Procedimentos	160
4.1 Recolha dos Dados	160
4.2 Análise dos Dados.....	161
CAPÍTULO 4. ESTUDO DO INSTRUMENTO QUESME	163
1. Características Métricas.....	164
1.1 Escala de Envolvimento	166
1.1.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens	167
1.1.2 Validade	169
1.1.3 Consistência interna	171
1.2 Escala de Conforto	172
1.2.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens.....	173
1.2.2 Validade	174
1.2.3 Consistência Interna.....	176
1.3 Escalas de Motivação.....	177

1.3.1 Escala de Importância	178
1.3.1.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens	178
1.3.1.2 Validade	179
1.3.1.3 Consistência interna.....	180
1.3.2. Escala de Auto-eficácia.....	181
1.3.2.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens	181
1.3.2.2 Validade.....	182
1.3.2.3 Consistência interna.....	183
1.3.3 Escala de Eficácia de Resultados	183
1.3.3.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens	183
1.2.3.2 Validade.....	185
1.2.3.3 Consistência interna.....	186
2. Medidas descritivas	187
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	189
1. Variáveis relativas aos Microssistemas.....	190
2. Relações e Influência das Variáveis relativas aos Microssistemas nas Variáveis Psicológicas	195
3. Variáveis relativas à Educação Sexual	197
4. Comparação de Médias obtidas nas Variáveis Psicológicas entre grupos de professores em função da Variáveis relativas à Educação Sexual	199
4.1 Formação Inicial.....	199
4.2 Formação Contínua	200
4.3 Áreas Curriculares Disciplinares	201
4.4 Intenção	202
4.5 Crenças Normativas.....	203
4.5.1 Crenças Normativas do Conselho Executivo	203
4.5.2 Crenças Normativas dos Professores	205
4.5.3 Crenças Normativas dos Encarregados de Educação.....	205
4.5.4 Crenças Normativas dos Auxiliares de Acção Educativa.....	206
4.6 Realizações Comportamentais/Experiências Vicariantes	207
5. Relação entre as Variáveis relativas à Educação Sexual e as Variáveis Psicológicas	208
6. Relação entre as Variáveis Psicológicas.....	211
7. Influência das Variáveis Psicológicas nos tipos de Envolvimento dos Professores	212
7.1 Variável Dependente: Envolvimento na Prática	213
7.2 Variável Dependente: Envolvimento no Papel	214
7.3 Variável Dependente: Envolvimento na Relação Pedagógica.....	216
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	218

1. Relações entre as Variáveis relativas aos Microssistemas e as Variáveis Psicológicas	219
2. Impacto das Variáveis relativas à Educação Sexual sobre as Variáveis Psicológicas	222
2.1 Conhecimentos relativamente à legislação em Educação Sexual.....	222
2.2 Conforto na abordagem de temas de Educação Sexual	224
2.3 Factores Motivacionais na Promoção da Educação Sexual	225
2.3.1 Importância	226
2.3.2 Auto-eficácia	228
2.3.3 Crenças de Resultados Positivos	230
2.3.4 Crenças de Resultados Neutros/Negativos.....	231
2.4 Envolvimento do Professor na Promoção da Educação Sexual.....	232
2.4.1 Envolvimento na Prática.....	233
2.4.2 Envolvimento no Papel.....	235
2.4.3 Envolvimento na Relação Pedagógica	237
3. Modelo de Envolvimento do Professor na Promoção da Educação Sexual.....	241
4. Conclusões.....	245
5. Recomendações.....	247
6. Pistas.....	249
BIBLIOGRAFIA	250
ANEXOS	268
ANEXO 1: Carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos	270
ANEXO 2: Guião da Entrevista Semi-estruturada	272
ANEXO 3: Questionário usado junto dos participantes dos Grupos Focais	275
ANEXO 4: Transcrição dos Grupos Focais: GF1, GF2 e GF3	276
Grupo Focal 1	276
Grupo Focal 2.....	284
Grupo Focal 3.....	298
ANEXO 5: Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME)	308
ANEXO 6: Caracterização pormenorizada das escolas participantes	319

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da amostra em função do sexo e grupo etário	127
Quadro 2: Distribuição da amostra em função das Habilitações Académicas e Anos de Leccionação	128
Quadro 3: Distribuição da amostra em função do.....	129
Quadro 4: Constituição dos Grupos Focais	132
Quadro 5: Sistema de Categorias	136
Quadro 6: Estatísticas descritivas da Escala de Envolvimento ao nível dos itens	168
Quadro 7: Análise de Componentes Principais da Escala de Envolvimento, com rotação oblíqua	170
Quadro 8: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Conforto ao nível dos itens	173
Quadro 9: Análise de Componentes Principais da Escala de Conforto	176
Quadro 10: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Importância ao nível dos itens.....	178
Quadro 11: Análise de Componentes Principais da Escala de Importância.....	180
Quadro 12: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Auto-eficácia.....	181
Quadro 13: Análise de Componentes Principais da Escala de Auto-eficácia	183
Quadro 14: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Eficácia de Resultados ao nível dos itens	184
Quadro 15: Análise de Componentes Principais da Escala de Eficácia de Resultados, com rotação oblíqua	185
Quadro 16: Medidas descritivas	187
Quadro 17: Caracterização das Escolas	191
Quadro 18: Iniciativas de Promoção da Educação Sexual inexistentes na actualidade	194
Quadro 19: Áreas Curriculares Disciplinares.....	197
Quadro 20: Crenças normativas por parte de diferentes referentes quanto à Promoção da Educação Sexual.....	199
Quadro 21: Análises de Variância em função da Formação Inicial com ou sem conteúdos de Educação Sexual.....	200
Quadro 22: Análises de Variância em função de Formação Contínua em Educação Sexual.....	201
Quadro 23: Análises de Variância em função das ACD com ou sem conteúdos em Educação Sexual.....	202
Quadro 24: Análises de Variância em função da Intenção ou Não de promover Educação Sexual	203
Quadro 25: Análises de Variância em função das Crenças Normativas do Conselho Executivo em relação à Promoção da Educação Sexual	204

Quadro 26: Análises de Variância em função das Crenças Normativas dos Professores em relação à Promoção da Educação Sexual	205
Quadro 27: Análises de Variância em função das Crenças Normativas dos Encarregados de Educação em relação à Promoção da Educação Sexual	206
Quadro 28: Análises de Variância em função das Crenças Normativas dos Auxiliares de Acção Educativa em relação à Promoção da Educação Sexual	207
Quadro 29: Análises de Variância em função da Realizações Comportamentais/Experiências Vicariantes em Educação Sexual	208
Quadro 30: Correlações entre as variáveis relativas à Educação Sexual – Formação Inicial, Formação Contínua, ACD, Realizações comportamentais/experiências vicariantes – e as Variáveis Psicológicas.....	209
Quadro 31: Correlações entre Variáveis relativas à E.S. – Normas subjectivas – e as Variáveis Psicológicas	210
Quadro 32: Correlações entre as Variáveis Psicológicas	211
Quadro 33: Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas do Envolvimento na Prática	214
Quadro 34: Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas do Envolvimento no Papel.....	215
Quadro 35: Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas do Envolvimento na Relação Pedagógica.....	216

INTRODUÇÃO

Em Portugal, assim como noutros países, a implementação da Educação Sexual (doravante designada de E.S.) em contexto escolar tem estado, nas últimas décadas, nas agendas políticas e públicas.

Em referência específica ao contexto português, o actual governo de entre os objectivos prioritários da sua política educativa apresenta algumas medidas no âmbito da Promoção da Saúde, referindo que “entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos” (Despacho n.º 19 737/2005). Porém, esta e outras medidas macrosistémicas não têm sido suficientes para a implementação da E.S. em meio escolar, apesar de tal facto ser justificado pela “sensibilidade com que as temáticas em apreço são acolhidas pela opinião pública” (Despacho n.º 19 737/2005).

De facto, a implementação da E.S. em contexto escolar tem provocado várias discussões, ora concordantes, ora discordantes, quanto ao papel da escola neste domínio. Os argumentos de oposição vulgarmente apresentados, de forma isolada ou múltipla, dizem respeito, nomeadamente ao facto de a abordagem da E.S. em contextos formais poder operar como estrutura de incitamento a comportamentos sexuais precoces; de ser “à família e não à escola que compete a orientação moral e comportamental dos jovens em matéria de Sexualidade”; que a Sexualidade não é conteúdo a ser ministrado, pois a sua aprendizagem faz-se naturalmente ao longo do desenvolvimento (M.E., C.C.P.E.S., A.P.F., M.S., D.G.S., C.A.N., & R.N.E.P.S., 2000, p.24-25).

Apesar dos argumentos avançados contra o envolvimento na escola na promoção da E.S., estes não são sustentados pela literatura científica disponível sobre a avaliação de programas de E.S. uma vez que se constatou “que os jovens que frequentaram este tipo de acções, em comparação com outros que não as frequentaram, iniciaram, em média, a actividade sexual um pouco mais tarde”; foi revelado que “programas adequados de E.S. têm, efectivamente, contribuído para reduzir comportamentos de risco e para aumentar comportamentos protectores” (Boyer, Shaffer, & Tscham, 1997 e Kirby & Brown, 1996, cit. M.E. et al., 2000, p.24). Para além disso, não há dados disponíveis que evidenciam a oposição das famílias à E.S. no Sistema Educativo.

Já quanto ao processo de socialização sexual, é de destacar que a aprendizagem da Sexualidade consiste num processo onde intervêm múltiplos agentes informativos dos mais

diversos sistemas, nomeadamente a família, os amigos, os *mass media*, a escola, etc., e, por isso, a sua aprendizagem “está longe de ser um processo natural e espontâneo” (M.E. et al., 2000, p.25). Assim, a escola tem sido destacada como contexto privilegiado para a “promoção de atitudes e comportamentos adequados e com menores riscos” (Grupo de Trabalho de Educação Sexual - GTES, 2005, p.7). Reforçando-se a injunção de que no processo global de E.S. deverão estar entrecruzadas ambas as aprendizagens, a implícita e a explícita, procurando-se “corrigir o que foi incorrectamente compreendido e acrescentar conteúdos em falta” (GTES, 2005, p.7). Esta é uma visão que, como adiante veremos, persiste no seio da investigação dedicada à Promoção da E.S. e de onde deriva a legislação Portuguesa actual em matéria de E.S. e de Educação para a Saúde.

Apesar da vasta demonstração científica relativamente ao impacto positivo e efectivo de programas adequados de E.S. em meio escolar, como já tivemos oportunidade de esboçar, impulsionadora de várias medidas políticas por parte do Estado Português, nomeadamente da garantia do direito à E.S. como componente do direito fundamental à educação (Lei n.º 3/84) e como tema obrigatório (Decreto-Lei n.º 259/2000), a sua implementação nas escolas por parte dos seus protagonistas – professores – é ainda molecular, momentânea e carece de significado e de intenção.

Com o intuito de analisar a complexidade de que se reveste a implementação da E.S., vários estudos têm pesquisado variáveis sócio-cognitivas que se podem constituir como facilitadoras ou obstaculizadoras do envolvimento dos professores na E.S., designadamente o nível de conhecimentos em relação a vários temas da Sexualidade, o grau de conforto na abordagem da temática (e.g., Anastácio, 2007; Cohen, Byers, Sears, & Weaver, 2001; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004; Schultz & Boyd, 1984; Serrão & Barbosa, 2006; Yaber, Torabi, & Haffner, 1997), a disponibilidade para a abordagem de determinados temas (e.g., Cohen et al., 2001; Serrão & Barbosa, 2006), as atitudes (e.g., Haignere, Culhane, Balsley, & Legos, 1996; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004), a religiosidade, os estilos de ensino (e.g., Reis & Vilar, 2004), as crenças acerca da Sexualidade e da reprodução humana (Veiga, Teixeira, Martins, Meliço-Silvestre, 2006), crenças sobre a oposição dos pais relativamente à E.S. (Oz, 1991; Teixeira, 1999), entre outras.

Embora estes resultados sejam úteis para a compreensão do envolvimento e comprometimento do professor na abordagem da E.S. em meio escolar, não são suficientes. A título de exemplo, refira-se o estudo de Reis e Vilar (2004) que apesar de se ter constatado que os professores manifestam uma atitude positiva e de conforto relativamente à E.S., poucos são os que revelam intenções de se envolver na promoção de acções deste tipo nas suas escolas. Isto é, não obstante uma atitude favorável e confortável por parte do professor, tanto o seu envolvimento actual, como a sua intenção futura de envolvimento são ainda muito frugais.

Outro motivo habitualmente alicerçado para a parca inclusão da temática da E.S. nas práticas educativas dos professores é a falta de preparação no âmbito da sua formação inicial. Deste modo, e com vista à concretização da E.S. formal, estruturada e intencional, vários investigadores salientam que o incremento da E.S. na escola passa, também, pela apropriada formação inicial de professores (e.g., Anastácio, 2007; Rodriguez, Young, Renfro, Ascencio, & Haffner, 1996) pois, frequentemente, estes agentes percebem-se com baixas competências neste domínio, ainda que considerem ter elevados conhecimentos nos diversos conteúdos que podem ser explorados nesta temática (Serrão & Barbosa, 2006). A intersecção desta temática na formação inicial de professores é justificada, na medida em que os professores que tiveram preparação adequada no âmbito da Sexualidade se sentem mais competentes e confortáveis para abordar tópicos relacionados com a E.S. (Schultz & Boyd, 1984; Serrão & Barbosa, 2006; Yaber et al., 1997).

Apesar destes argumentos, os estudos são unânimes ao sustentarem que a E.S. continua a não fazer parte dos planos de estudos dos cursos de formação de professores (e.g., Forrest, 2002; GTES, 2005; Hilton, 2003; McKay & Barrett, 1999; Rodriguez et al., 1996; Vilaça, 2006). Assim, nos últimos anos, em resposta a esta indigência de preparação dos professores nesta matéria, têm-se verificado um aglomerado de ofertas formativas neste domínio, nomeadamente ao nível da formação contínua e mais recentemente ao nível da formação pós-graduada. Todavia, estas acções parecem também não ser suficientes para a concretização efectiva da E.S. em meio escolar, pois uma vez mais os resultados são sugestivos de um baixo envolvimento dos professores na implementação de projectos de E.S., destacando-se factualmente acções de carácter pontual, desenvolvidas por professores que autonomamente decidem avançar com algumas propostas, pautadas em geral por

ausência de participação e de colaboração com outros colegas e também por carência do envolvimento por parte dos órgãos de gestão da escola.

A este respeito, citamos Reis (2002) que, ao reflectir sobre o módico envolvimento dos professores nos programas de E.S., especula, entre outros factores, a falta de condições, o desconhecimento por parte dos órgãos directivos das escolas sobre legislação e enquadramento legal da E.S. e a falta de motivação dos professores no processo educativo, factor que, segundo a autora, pode estar associado à insatisfação profissional, como produto do descomedimento de tarefas a eles atribuídas.

Em síntese, a evidência empírica revela as dificuldades patentes na concretização das medidas de ordem legislativa (macrossistémicas) por parte das escolas, traduzindo o envolvimento dos professores como uma realidade muito complexa.

Tendo em conta o estado da arte, torna-se imprescindível tentar compreender o fenómeno de envolvimento e os factores que o determinam, permitindo fundamentar estratégias de intervenção conducentes à mudança de comportamentos ou, se quisermos, à forma como os professores poderão evoluir ao longo de um progressivo comprometimento nesta acção. Ora, para que as mudanças não sejam meramente episódicas e circunstanciais, estas têm que ser sustentadas nas práticas dos educadores, acção que exige tempo, um tempo que deverá ser compatível com as dinâmicas e tempos institucionais.

Associado a estas práticas em que a formalização da E.S. ora está ausente ora está presente, emergem processos complexos de envolvimento, cruzados inevitavelmente com uma dimensão psicológica essencial à concretização de determinado comportamento – a motivação.

Com o objectivo de clarificar o papel das variáveis sócio-cognitivas e motivacionais na predição de comportamentos de envolvimento dos professores na prática da E.S., o presente estudo orienta-se para responder à questão: quais as variáveis (pessoais e contextuais) de maior importância para explicar o comportamento de envolvimento do professor?

Assim, esta tentativa é orientada fundamentalmente por duas teorias – Teoria da Auto-eficácia de Bandura e Teoria do Comportamento Planeado.

Além disso, assumiu-se uma perspectiva ecológica que conceptualiza o ambiente no qual o professor se desenvolve como um conjunto de estruturas concêntricas, organizado da seguinte forma: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979/2002), e perspectivados na sua evolução no tempo traduzido no cronossistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim sendo, esta investigação foi suportada por uma leitura ecológica das dinâmicas macrosistémicas (quadro legal e normativo da E.S., orientações ministeriais, etc.) e do impacto destas no microssistema escola. Analisando-se para isso quer as variáveis contextuais do microssistema, quer as variáveis pessoais do professor (como elemento desse microssistema) na compreensão da mutualidade e reciprocidade das influências destes dois sistemas (microssistema e macrosistema) na materialização do comportamento de envolvimento do professor na didática da E.S..

De facto, e fruto de múltiplas mudanças verificadas na sociedade, tem sido exigido a estes agentes educativos a renovação de processos educativos com vista ao acompanhamento das dinâmicas da evolução social, científica, tecnológica e cultural. Desta forma, e como defendem vários autores (e.g., Jesus, 2000), há a necessidade de mudar, dando um novo sentido à escola, “devendo esta funcionar, não como obrigação e meio de classificação alienante, mas como um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal” (Jesus, 2000, p.35). Assim, esta exigência obriga a escola e os seus agentes a repensarem o seu papel, as suas relações e o processo de ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, e dada a metamorfose do sentido da escola (ou dos objectivos da Educação Escolar), as propostas de inovação não podem cimentar-se no vácuo, devem ter subjacente a voz partilhada das necessidades, interesses e desejos dos actores e protagonistas da mudança – os professores (Thurler, 1991/1994), assim como ser um processo gradual de transformação apoiado por formação e avaliação com introdução de ajustes nos anos ulteriores.

Com efeito, estas inovações pretendem o rompimento de moldes tradicionais de funcionamento da escola e dos professores, assentes no individualismo da acção docente, na fragmentação disciplinar, na normatividade funcional e no currículo entendido como cumprimento passivo do programa.

Assim, a análise tanto do conhecimento escolar, como das práticas do professor são essenciais para a compreensão dos processos relacionados com o sucesso ou insucesso dos

programas/ projectos de E.S., percebendo-se, porém, que algumas das dificuldades que possam emergir neste processo reportam-se a factores da cultura profissional e da cultura escolar.

Por conseguinte, a definição do objecto do presente estudo – **Práticas de Educação Sexual em Contexto Escolar: Factores preditores do envolvimento dos professores na Promoção da Educação Sexual** – resultou de um conjunto de condições que passaremos a referir com o objectivo de enquadrar e argumentar a sua pertinência.

Não sendo de todo o modelo sanitarista que nos move na justificação da necessidade da E.S. em meio escolar, não queremos descurar a sua importância tendo em conta vários indicadores, sobretudo o baixo nível de utilização do preservativo e de outros métodos contraceptivos, os elevados índices de infecções sexualmente transmissíveis (IST's), de gravidezes indesejadas e não planeadas, entre outros. Por isso, é fundamental a existência de uma E.S. efectiva e adequada às necessidades dos futuros adultos, para que sejam implementadas medidas que visem o conceito abrangente de Saúde, adoptada a partir das Conferências de Alma-Ata (WHO, 1978) e de Ottawa (WHO, 1986). Neste sentido, é também forçoso compreendermos que “o desenvolvimento sexual dos jovens não carece de uma intervenção dos adultos para se realizar, contudo o assumir de uma sexualidade saudável e sem comportamentos de risco ao VIH e outras DST's requer uma intervenção efectiva e precoce” (Cláudio & Sousa, 2003, p.173).

Em segundo lugar, este estudo deriva do facto de a investigadora participar num papel similar ao que assumem os participantes desta investigação, isto é, por ser docente numa Escola Superior de Educação. Este papel possibilita, por um lado, conhecer as práticas educativas e os conteúdos inerentes aos processos de formação inicial de professores e, por outro, observar e escutar narrativas dos estudantes que de certa forma denotam pouco conforto, pouco conhecimento, preconceito e até desinformação em relação ao conceito abrangente de Sexualidade. Por outro lado, encontra-se num lugar privilegiado de acção no sentido de reflectir sobre a necessidade iminente da mudança. Mudanças entendidas ao nível das práticas educativas, do currículo exposto, da própria reflexão sobre o papel do professor enquanto agente de construção de mudanças, no sentido da configuração da

identidade do professor enquanto elemento fulcral no planeamento estratégico da inovação.

Ora, na sequência desta justificação, apresenta-se uma outra inerente ao momento histórico de mudança pelo qual estão a passar as instituições de ensino superior em consequência das directrizes europeias, através do denominado Processo de Bolonha. Neste sentido, e fruto destas reflexões e exigências, a educação a nível superior encontra-se numa etapa inevitável de mudança. Com efeito, é o momento ideal para propor a transformação e reflectir sobre as consequências de uma preparação mais centrada nas necessidades e situações sócio-culturais nas quais os futuros professores vão estar directamente envolvidos. Assim, o percurso académico deve promover um conjunto de competências pessoais e sociais para que os futuros profissionais estejam aptos a responder com eficácia e eficiência a estas situações.

Por último, salienta-se o facto de a investigadora ter uma ampla experiência na sub-cultura escolar da qual provêm os actantes. Enquanto ex-coordenadora do Projecto de E.S. em meio escolar no âmbito da protocolização entre o Ministério da Educação e a Associação para o Planeamento da Família (A.P.F.) e formadora no âmbito da Sexualidade e de E.S., foi constatando, a partir de alguns destes contextos, a existência de diversas barreiras à implementação da E.S. em contexto escolar, nomeadamente, a desmotivação dos professores, a percepção de baixa competência na implementação de projectos deste âmbito, a expectativa dos professores quanto à eficácia destes programas, a falta de apoio sentido por estes agentes ao nível dos órgãos de gestão da escola, a crença de que as famílias expressam uma postura discordante quanto ao papel da escola neste domínio, desejando ser os únicos agentes deste tipo de educação, as vicissitudes inerentes ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, em consequência de uma lógica de segmentação disciplinar, o facto de os professores estarem “presos” a modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, caracterizados pela normatividade e pela uniformidade, apresentando, por isso, vários impedimentos à alteração das práticas docentes.

De forma sumária, a investigação aqui apresentada reveste-se de importância, na medida em que constitui um contributo para a compreensão, tanto das variáveis sócio-cognitivas e

motivacionais, como das variáveis contextuais na explicação do envolvimento dos professores na promoção da E.S. em meio escolar.

O presente trabalho tem o propósito de identificar os factores preditores do envolvimento dos professores em E.S., com vista à construção de um Modelo de Envolvimento do Professor na E.S..

No **Capítulo 1** são clarificados os conceitos Sexualidade e E.S. e dos tipos de E.S. e seus agentes. Exploram-se e reflectem-se historicamente sobre os sistemas de crenças e atitudes impulsionadores de Modelos de E.S. e o quadro ético de referência. Em seguida, faz-se a contextualização do macrossistema legal e normativo da E.S.. Em seguida reflecte-se sobre o processo de inovação impulsionado pelo macrossistema e a implicação deste na produção da mudança ao nível microssistémico. Por fim e tendo em conta o escasso efeito dos normativos legais nas práticas docentes, deter-nos-emos sobre a variável dependente deste estudo – o envolvimento.

No **Capítulo 2** situamos o nosso estudo em termos teóricos, privilegiando uma visão do desenvolvimento enquadrada no Modelo de Ecológico do Desenvolvimento Humano apresentado por Bronfenbrenner (1979/2002) e que nos serve de referência ao longo de todo o trabalho.

Seguidamente, são apresentadas as teorias centrais no nosso trabalho, isto é a Teoria da Auto-eficácia (Bandura, 1989) e a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986), como orientadoras da análise das variáveis promotoras do envolvimento do professor em práticas de E.S.. A valia teórica destas opções é contextualizada a partir da revisão de trabalhos científicos sobre E.S., como percursos e importantes contributos para este estudo.

O **Capítulo 3** é dedicado à descrição detalhada do método utilizado na presente investigação, incluindo a caracterização dos participantes (escolas e professores), a apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e explicitação dos procedimentos utilizados no decurso da preparação da recolha dos dados e na própria recolha de dados. São descritos, ainda, neste capítulo os procedimentos de análise de dados utilizados.

No **Capítulo 4** são apresentadas as características métricas dos dados obtidos com o QUESME.

O **Capítulo 5** dedicado à apresentação dos resultados obtidos tendo em vista as questões de investigação formuladas. Verificamos o efeito das características das escolas nas variáveis pessoais do professor. Exploramos, ainda, o papel preditor das variáveis independentes sobre o envolvimento do professor em práticas efectivas de E.S..

Finalmente, no **Capítulo 6** procede-se à discussão dos resultados obtidos. São salientados os aspectos considerados mais relevantes, tendo em conta os objectivos da investigação e os resultados de estudos anteriores. Em seguida, e com base nestes resultados, apresentamos um Modelo de Envolvimento do professor na Promoção da E.S..

Por fim, reflecte-se também acerca das implicações deste estudo para a promoção da E.S., fazem-se breves recomendações, bem como se apresentam propostas de ulteriores estudos.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO SEXUAL, MACROSSISTEMA DA EDUCAÇÃO SEXUAL E ENVOLVIMENTO

Iniciamos este capítulo com a clarificação de alguns conceitos de importância substancial, discutindo-se, para isso, algumas questões que medeiam a Sexualidade e a E.S..

Seguidamente, e porque a E.S. é realizada mesmo de forma não consciencializada, focaremos as distintas formas de E.S. subjacentes aos processos da aprendizagem da Sexualidade, articulando estas com os seus agentes: família, grupo de pares, escola, entre outros.

São apresentados os vários modelos de E.S. e em sequência o quadro ético de referência.

Em seguida, é apresentado o macrossistema político da E.S e realizada uma reflexão sobre os processos de inovação na concretização da mudança.

Encerra-se o capítulo com a exploração da variável nuclear deste estudo – o envolvimento do professor na E.S..

1. Conceptualização de Sexualidade e de Educação Sexual

Embora a Sexualidade seja um conceito de difícil definição, pois é “expressão de cada cultura e de cada época, (que) integra valores e padrões culturais de cada sociedade” (Freitas, 1993, cit. Lemos, 2001), é uma característica concomitante do ser humano, uma dimensão “eminentemente relacional e íntima (...), um elemento essencial na formação da identidade global, do auto-conceito e, de forma geral, do bem-estar físico e emocional dos indivíduos” (M.E. et al., 2000, p.23). Ela é, também, uma componente fundamental do relacionamento interpessoal, nomeadamente no domínio amoroso, “que vai evoluindo no contexto do nosso desenvolvimento global e expressa-se de formas diferentes nas várias etapas do ciclo de vida, atravessando períodos de evolução mais lenta e períodos de evolução brusca e acelerada, nomeadamente durante a adolescência” (p.23).

A sua aprendizagem “supõe processos basicamente idênticos aos das várias aprendizagens que ocorrem ao longo do ciclo de vida e com estas interage, nos domínios afectivo, cognitivo e comportamental da existência” (Vaz, Vilar, & Cardoso, 1996, p.15). Assim, a Sexualidade “é objecto de um processo educativo desde que nascemos até que morremos” (Vaz et al., 1996, p.15), concluindo-se, desta forma, que é impossível ser um agente passivo em todo este processo, pois “todas as sociedades, com os seus recursos e instrumentos de

socialização, procuram de uma forma formal ou informal transmitir os seus valores fundamentais e as regras de conduta no campo da sexualidade” (M.E. et al., 2000, p.23).

Trata-se, assim, de

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 interacção e, por isso, influencia a nossa saúde física e mental (WHO, cit. Frade, Marques, Alverca, & Vilar, 1999, p.17).

Mais recentemente, no âmbito do Convénio Internacional da Organização Mundial da Saúde, foi proposta a redefinição deste conceito. A Sexualidade passa então a ser definida como:

Um aspecto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem sempre todas elas são experienciadas ou expressas. A Sexualidade é influenciada pela interacção de factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2002, p.3).

Não se trata de uma simples mudança conceptual, como consequência de uma discussão aprofundada do termo, mas sim da verificação da Sexualidade como objecto de múltiplas interpretações e, por isso ser de maior utilidade clarificá-lo, no sentido da sua melhor compreensão.

Desta conceptualização imanam vários elementos que merecem destaque, designadamente que a Sexualidade é multidimensional, que acompanha todo o ciclo vital do indivíduo, que a sua estruturação é substancialmente influenciada por factores macrossistémicos, sobretudo por aspectos sócio-culturais, que é encarada como uma função de relacionamento interpessoal, caracterizada pela procura de comunicação, afectividade e prazer e desta forma, influenciada também por factores microssistémicos inerentes ao indivíduo.

No entanto, e apesar da proposta apresentada pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2002) da utilização da terminologia “Sexualidade” quando se refere à função educativa, a pluralidade de obras assentes na exploração de questões relacionadas com a Sexualidade Humana aquando da sua abordagem no Sistema Educativo, optam, normalmente, pela utilização da designação de E.S.. Refira-se a título de exemplo o documento “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras” (M.E. et al., 2000), em que as orientações

ministeriais descrevem a E.S. como uma “abordagem formal, estruturada, intencional e adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (M.E. et al., 2000, p.26).

Do que fica dito, percebe-se que ambos os conceitos – Sexualidade e Educação Sexual –, aparecem como indissociáveis. Outro exemplo desta associação pode ser lido na definição de E.S. apresentada pela *Sexuality Information and Education Council of the United States* (SIECUS), definida como:

Um processo ao longo da vida de aquisição de informação e formação de atitudes e valores sobre a identidade, relações interpessoais e intimidade. Envolve o desenvolvimento sexual, a saúde reprodutiva, as relações interpessoais, afecto, intimidade, imagem corporal e papéis de género. A educação sexual engloba as dimensões biológica, sócio-cultural, psicológica e espiritual da sexualidade integrando um domínio cognitivo (informação), domínio afectivo (sentimentos, valores e atitudes) e domínio comportamental (comunicação, tomada de decisões e outras competências pessoais relevantes) (SIECUS, 1996).

Fazer E.S. implica, assim, suscitar os domínios cognitivo, afectivo e comportamental, à luz dos “elementos de cultura” (Amazúa, 1973, cit. Zapián, 2003). A sua função ao longo do processo educativo visa a emergência dos “elementos necessários para construir, para desenvolver a maneira própria de estar no mundo como mulher, ou como homem” (Zapián, 2003, p.38), construindo “uma realidade multidimensional” requerendo, para tal, uma abordagem não limitada aos seus aspectos biológicos.

No mesmo sentido, Leitão (1984, cit. Lemos, 2001) sugere que embora a E.S. englobe a informação, transcende-a enquanto processo educativo, objectiva “o desabrochar da personalidade do indivíduo e enquanto Educação para a Relação, o desenvolvimento da aptidão ou conjunto de aptidões do indivíduo para estabelecer relações significativas com o outro”. Trata-se então, de uma formação que “pressupõe a transmissão de normas, comportamentos, atitudes, valores morais e religiosos” (Loureiro, 1990, cit. Lemos, 2001).

Logo, encerrar a E.S. num cariz informativo além de ineficaz¹ é inadequado, pois não tem subjacente o desenvolvimento de atitudes promotoras da saúde, nem o desenvolvimento das competências necessárias para se fazer uso dessa informação (e.g., Gourlay, 1996;

¹ Matos, Gomes, Silvestre, Fernandes, Jorge, Nunes et al., (1994), num estudo sobre a vida sexual e afectiva de uma amostra de jovens portugueses, concluíram que apesar de os jovens estarem bem informados relativamente à prevenção da gravidez não desejada e às infecções sexualmente transmissíveis, apresentavam dificuldades em transformar esses conhecimentos em comportamentos de saúde.

GTES, 2005), a par de não permitir que os indivíduos construam quadros de referência, definidores das suas opções individuais.

Apesar de empiricamente se evidenciar a necessidade de uma intervenção mais ampla da E.S., esta têm-se circunscrito a uma vertente biológica, que como adiante veremos, persiste no seio das práticas de E.S em meio escolar e cuja influência é particularmente notória nos modelos médico-preventivos.

A informação é somente um estágio do processo educativo e que ao ser realizada de forma isolada, não leva à alteração de atitudes e comportamentos. Nesta ordem de ideias localiza-se Zapian (2003), ao considerar fundamental que a E.S. se centre nas atitudes, o que

pressupõe abrir espaços para trabalhar a capacidade de assumir o protagonismo no desenvolvimento do projecto próprio da sexualização, a disposição para integrar de forma positiva o erotismo – entendido como a experiência do desejo sexual e comportamentos derivados – na estrutura geral da personalidade, e a capacidade de se relacionar com os outros em ligação com os suportes emocionais e o espaço da intimidade (p.35).

Acresce dizer que de acordo com estas considerações, torna-se fundamental, para uma E.S. adequada, o domínio da ética, porquanto é “essencial trabalhar os valores associados à sexualidade, como a empatia, o apego, o altruísmo, o comportamento pró-social, a solidariedade, a tolerância” (Zapian, 2003, p.36). De facto, é a dimensão valorativa que faz com que a E.S. seja genuína deixando de ser exclusivamente uma questão de alfabetização, treino ou transmissão de informação (Halstead & Waite, 2001). Nesta linha, propõe-se que o quadro ético de referência, tema aprofundado mais adiante, seja unificador da diversidade das famílias e dos indivíduos respeitando as suas individualidades, isto é, os seus valores pessoais, familiares e culturais, desde que não colidam entre si (M.E. et al., 2000).

2. Tipos de Educação Sexual e Seus Agentes

São múltiplos os sistemas/contextos que fornecem oportunidades para a E.S., pois os valores, as atitudes, os sentimentos e os comportamentos na esfera da Sexualidade são construídos através de processos de E.S. quer implícitos quer explícitos (Vilar, 1987).

A E.S. é, assim, um processo através do qual o indivíduo se desenvolve enquanto ser sexuado e sexual, por intermédio de um conjunto de acções não estruturadas e informais –

E.S. Implícita – e, simultaneamente, por um conjunto de acções estruturadas e formais – *E.S. Explícita* (Machado, 1988).

Deste modo, no seu cariz mais amplo é realizada por vários agentes localizados quer em sistemas mais proximais, quer em sistemas mais distais do indivíduo em desenvolvimento, nomeadamente, a família, a escola, os pares, os *mass* média.

2.1 Educação Sexual Implícita e Seus Agentes

A E.S. Implícita, também denominada de informal ou incidental consiste no “processo mais básico de aprendizagem da Sexualidade” (Vaz et al., 1996, p.16), porque assenta e decorre da vivência, das experiências, das representações que são proporcionadas ao longo do ciclo vital nos diversos sistemas envolventes, “de forma espontânea, não consciencializada” por agentes significativos. Ela decorre das vivências do quotidiano de forma natural, uma vez que as pessoas, ao longo do seu desenvolvimento, fazem e recebem E.S. sem disso terem consciência (Machado, 1988), sendo o indivíduo, desde o nascimento, sujeito a influências educativas por parte de vários agentes.

Neste processo, as aprendizagens são produto de influências educativas e modelos subjacentes de valoração, realizados num ambiente ecológico² de onde emergem atitudes, comportamentos, informações, instruções e reforços do comportamento em relação à Sexualidade.

A aprendizagem da E.S. faz-se também por modelagem³, através daquilo que se ouve, daquilo que se observa nos outros e se imita; “incorpora tanto o fazer, como o pensar e o julgar” (M.E. et al., 2000, p.49) e, por isso, é tanto comportamental como cognitiva.

² O ambiente ecológico é concebido por Bronfenbrenner (1979/2002) como um conjunto de estruturas (microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) organizadas de forma concêntrica e interdependente, como uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida na seguinte. Uma, mais próximas da pessoa, são por ela experienciadas directamente; outras, mais distantes, não deixando, todavia, de influenciar as condições do seu desenvolvimento.

³ O conceito de “Modelagem” foi introduzido por Bandura (1961) no âmbito do Paradigma da Aprendizagem Social, salientando-se que, “embora uma grande quantidade de aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço directo, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que a pessoa observa nos outros” (p.151).

De facto, a modelagem é mediada por “Modelos Reais” (família, grupo de pares), por “Modelos Intermediários” (nomeadamente, as brincadeiras, os jogos, as roupas, os adornos), por “Modelos Simbólicos” (associados à televisão, à Internet, ao cinema e à literatura) e também através de “Modelos Exemplares” (figuras públicas cuja Sexualidade é revelada pelos meios de comunicação social) (Vaz et al., 1996, p.18). Como resultado, todos estes modelos vão tendo funções diferentes no processo de desenvolvimento e todos eles são relevantes para a construção da Sexualidade do indivíduo.

2.1.1 Modelos Reais de Educação Sexual

Assim como noutras esferas da vida humana, em que o contexto primário considerado como o mais influente e poderoso nas sociedades humanas é, sem dúvida, a *família* (Bronfenbrenner, 1979/2002), também no âmbito da Sexualidade a família é, fundamentalmente na infância, o “contexto mais básico e primordial de aprendizagem e da vivência da Sexualidade” (M.E. et al., 2000, p.49).

De facto é inquestionável a importância do quadro familiar na E.S., pois é nele que se realizam as primeiras relações afectivas, de vinculação e de sociabilidade. Estas díades⁴ (pai ou mãe e filho(a)) de observação e díades de actividade conjunta desempenham um papel fundamental, pois tanto a linguagem afectivo-sexual, como os papéis sócio-sexuais exercidos por cada membro da família são apreendidos pelo indivíduo em desenvolvimento.

Todavia, e apesar do indubitável valor dado às aprendizagens do foro afectivo-sexual realizadas neste microssistema⁵, Vilar (2003a) chama à atenção para o facto de

a liberalização das normas sociais relativas à Sexualidade das últimas décadas, nomeadamente em relação à Sexualidade dos jovens, traduziu-se (...) mais em ambientes familiares permissivos e menos em práticas educativas parentais que apoiem efectivamente os jovens nas suas dúvidas ou problemas concretos relativos à Sexualidade ou às suas vivências sexuais (p.173).

⁴ As díades consistem em sistemas compostos por duas pessoas (Bronfenbrenner, 1979/2002).

⁵ O Microssistema é definido por Bronfenbrenner (1979/2002) como os cenários nos quais a pessoa exhibe comportamentos num determinado momento da sua vida, ambientes onde ocorrem actividades e onde as pessoas se desenvolvem e desempenham papéis particulares.

Não obstante, algumas investigações dão conta de que os jovens continuam a considerar a família como fonte preferencial de informação sexual/ E.S. (e.g., McKay & Holowaty, 1997; Piscalho, Serafim, & Leal, 2000; Reis & Matos, 2008). A título exemplificativo, no estudo levado a cabo por Piscalho e colaboradores (2000) junto de uma amostra de 605 adolescentes, com idades compreendidas entre os 10-13 anos, concluiu-se que os adolescentes consideram que a E.S. compete prioritariamente às famílias. Contudo, enquanto os mais jovens recorrem aos pais quando surgem questões acerca da Sexualidade, já os mais velhos elegem os amigos, seguindo-se as leituras como fontes de informação.

Não há dúvida que é no contexto familiar que as crianças desde muito cedo vão confrontando as famílias com questões relacionadas com a Sexualidade, cimentando um canal fundamental para a formulação de questões que serão colocadas numa fase desenvolvimental mais avançada, a adolescência (Cardoso, 1999). Por isso, é sugerido o aproveitamento destas questões e a sua resposta numa fase mais precoce do desenvolvimento e não apenas na adolescência, pois muitos dos adolescentes nesta fase do ciclo desenvolvimental afastam-se dos adultos, vivendo num mundo só seu (Moore, Rosenthal, & Mitchel, 1996). A par disso, frequentemente as famílias ou porque se sentem desconfortáveis para a abordagem do tema, ou porque têm a crença de que os seus filhos já sabem tudo, ou ainda por temerem que estejam a incentivar comportamentos sexuais de experimentação (Moore et al., 1996) também não permitem aos filhos uma aprendizagem mais correcta e adequada das vivências da Sexualidade.

Embora a família se constitua como contexto primário de desenvolvimento, outros sistemas têm impacto no desenvolvimento da Sexualidade como, por exemplo o *grupo de pares*.

Assim, o grupo de pares apesar do seu carácter instável e, muitas vezes efémero, constitui-se em modelo de identificação onde a aprendizagem da Sexualidade se realiza numa relação recíproca, onde existem experiências, interesses, vivências e até sentires comuns. É no seio deste grupo que se obtém múltiplas informações mas, frequentemente, as narrativas, muitas vezes participadas, são erradas, imprecisas e carecem de consistência científica. Apesar desta imprecisão, este grupo constitui a nível quantitativo o grande suporte informativo na fase da adolescência. Pereira (1993) concluiu que 88% dos rapazes e 84% das raparigas, quando têm dúvidas em termos sexuais, apontam os amigos como principal recurso para se informarem.

De facto, os/as amigos/as surgem como “maior apoio face às incertezas e angústia existencial, a temas relacionados com a «moda», o desafio, as relações com o sexo oposto e suas vicissitudes” (GTES, 2005, p.56).

Na opinião de Fonseca (1996), esta opção como fonte de aprendizagem deriva do facto da escola e da família se demitiram deste papel, não deixando alternativa aos jovens de procurar no território grupal respostas às suas indagações e como consequência, são trocados conhecimentos comumente incorrectos, distorcidos ou incompletos.

2.1.2 Modelos Simbólicos de Educação Sexual

Os *mass média*, embora incluídos numa estrutura que vai mais além do microssistema são, com toda a convicção, poderosos meios educativos para o indivíduo em desenvolvimento, constituindo-se, frequentemente, como o Modelo Simbólico com maior poder ao nível da modelagem⁶.

O estudo realizado pelo Deco Proteste (2004, cit. Vilar, 2005/2006), cujo objectivo visou determinar quais os meios pelos quais o cidadão obtém maior informação sobre SIDA, concluiu que a televisão aparece em grande destaque com uma percentagem de 91%, os jornais com 59%, as revistas com 58%, as revistas científicas com 38% e a Internet com 16%.

Também Pereira (1993), a fim de averiguar em que medida é que os meios de comunicação constituem em fontes efectivas de obtenção de informação por parte dos jovens, concluiu que 44% dos rapazes recorrem essencialmente à televisão e a leituras para obtenção de informação, enquanto 34% das raparigas recorrem à televisão e 59% à leitura.

De igual forma, o recente estudo levado a cabo por Reis e Matos (2008) permite comprovar o valor desta fonte, na medida em que a maioria dos jovens inquiridos refere a

⁶ Veja-se, por exemplo, o impacto que alguns programas televisivos têm no comportamento dos adolescentes, nomeadamente a Telenovela “Morangos com açúcar”. A forma de vestir, a forma de falar, as músicas que se ouvem (Hip Hop) e as músicas que se dançam. Desta maneira, e associado às representações que se vão modelando, tanto a nível comportamental como cognitivo, também é possível verificarmos que muitas das escolas não ficam alheadas destes interesses e desenvolvem em contexto escolar várias actividades de certa forma identificativas com a realidade televisiva (por exemplo: dinamização de aulas de Hip Hop) (Serrão, 2006).

comunicação social como a principal fonte informativa sobre E.S., ainda que em segundo plano seja destacado o papel informativo do grupo de pares.

Mas este exossistema⁷, pela sua natureza e características, pode constituir uma fonte de influência negativa e simplificadora da Sexualidade Humana conforme sugere Vilar (1987, p.170). O autor referindo-se em particular ao papel desempenhado pela televisão, diz que embora esta fonte permita a “divulgação alargada de novos temas”, funciona “como instrumento de homogeneização de padrões culturais”, isto é, se por um lado, as mensagens são, muitas delas, estereotipadas, por outro, estas mensagens adquirem uma dimensão pública, fazendo com que muitos destes temas sexuais façam parte do quotidiano de milhões de pessoas. Porém e como salienta

a T.V. e as revistas, apesar de nelas se poderem descortinar linhas de fundo manifestas em certas orientações editoriais, alteram constantemente os sentidos das suas mensagens e não fornecem (nem podem fornecer porque não é essa a sua natureza) um encadeado lógico de mensagens. Fornecem alguma informação, mas esta informação é parcelar, espartilhada, selectiva, superficial, muitas vezes mistificadora e confusa na sua apresentação (Vilar, 2003a, p.167).

Assim, “delegar nos *mass media* o papel principal na socialização sexual das crianças e jovens é altamente redutor e perigoso”, pois estes meios “influenciam muito pouco o domínio dos conhecimentos, da literacia e das competências” (Vilar, 2003a, p.168).

Também Zapian (2003) expressa a sua opinião relativamente a esta fonte informativa. Neste sentido, compara a E.S. promovida em meio escolar e as informações difundidas pelos meios de comunicação, defendendo que “face aos disparates difundidos pelos meios de comunicação social” a mensagem poderia ser “na rua ouvirás as coisas mais díspares, na escola trataremos da questão com coerência” (p.35).

Sensíveis a esta aprendizagem da Sexualidade e em referência às mensagens alusivas ao sexo e à Sexualidade a que os jovens estão expostos, Piscalho, Serafim e Leal (2000) clarificam que embora o acesso à informação seja muito fácil, por si só não faz a E.S.. Deste modo, os referidos autores em referência a Sanders e Swinden (1995), consideram que os jovens necessitam de ajuda para aprenderem a processar estas mensagens de diferentes fontes de informação que lhe são transmitidas diariamente.

⁷ O exossistema envolve os cenários mesossistémicos e define-se como as relações e processos que ocorrem entre dois ou mais cenários, em que pelo menos um não contém a pessoa em desenvolvimento, mas em que se desenrolam acontecimentos que podem afectar o cenário imediato de vida do sujeito (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Em concordância com esta opinião, o GTES (2005) destaca que a E.S. Implícita deve “ser completada por intervenções estruturadas e sistematizadas, com o objectivo de possibilitar aos jovens um conjunto organizado de conhecimentos” (p.7).

Sob este prisma, e tendo em conta as múltiplas influências e experiências realizadas e observadas nos contextos em que a pessoa em desenvolvimento é ou não participante activo (Bronfenbrenner, 2002), assume-se a E.S. como “fazendo parte legítima da missão do sistema educativo” (M.E. et al., 2000, p.51) e, desta forma, como fazendo parte “do processo educativo global” (GTES, 2005, p.7).

2.2 Educação Sexual Explícita e Seus Agentes

Como indicado, para superar as falhas, insuficiências ou até incorrecções nas interpretações realizadas no processo de E.S. Implícita, vários especialistas (e.g., Vaz et al., 1996; Vilar, 2003a; Zapian, 2003) relevam como elementar a existência de uma E.S. Explícita, não podendo esta estar em antinomia com a E.S. Implícita pelo risco de perder a sua eficácia.

Deste modo e no âmbito da intervenção pedagógica, à escola é atribuída

a função de suscitar o ensaio de competências essenciais ao pleno desenvolvimento da pessoa, tendo a seu favor, para esta missão, o facto de ser um espaço de uma grande permanência temporal nas idades em que se realiza uma boa parte das aprendizagens básicas de todos os indivíduos (M.E. et al., 2000, p.26).

O reconhecimento da escola, enquanto espaço privilegiado para a promoção da E.S. explícita, é justificado pelo facto deste microssistema ser o “único espaço formal educativo que contacta de perto com os adolescentes” e por esse motivo se encontrar “numa posição singular de promoção de conhecimentos e competências para que os alunos tomem decisões promotoras de saúde” (Health Canada, 2003, p.17).

A par dessa justificação, outro argumento pode ser erigido e diz respeito ao facto deste contexto incluir diferentes pessoas, com valores pessoais, familiares e culturais também diferentes, o qual constitui, inevitavelmente, um cenário abastado “onde as sexualidades são negociadas, descobertas, formadas e partilhadas” (Donovan, 1998, p.28).

Quanto à sua designação, a E.S. Explícita refere-se a processos que passam por acções programadas e com objectivos explícitos face à Sexualidade Humana, isto é processos intencionais “de aprendizagem sistemática (...) desenvolvidos por profissionais (...) e apelam à consciencialização da aprendizagem” (Vaz et al., 1996, p.21); e pode ser designada de E.S. Explícita Não Formal e E.S. Explícita Formal. A diferença basilar entre ser de âmbito Formal ou Não Formal reduz-se aos agentes educativos que a desenvolvem, isto é, se for o professor dentro do seu contexto turma a desenvolver acções de forma programada através do currículo denomina-se de *Formal*; se esta educação for desenvolvida por profissionais alternativos ou até externos à escola que realizam acções na escola extra-curricularmente é denominada como *Não Formal*.

A respeito da E.S. Formal, Sánchez (1990) acrescenta que a sua promoção deve ser fundamentada a nível sociológico, psicológico, epistemológico e pedagógico. A E.S. Formal implica, assim, todo um processo de apuramento de conteúdos no âmbito da Sexualidade, de forma sequencial e de integração de acções consonantes com os objectivos estabelecidos nos domínios do conhecimento, das competências e dos valores, de acordo com as fases de desenvolvimento dos estudantes.

Vilar (2003a) atribui três funções à E.S. Explícita: a primeira refere-se à dimensão valorativa e atitudinal. A este respeito, indica que a escola pode ter uma função preponderante no âmbito dos valores, na medida em que pode proporcionar “espaços de debate entre as diversas posições morais que são típicas da modernidade e que se manifestam não só em termos da opinião pública mas também entre os próprios jovens” (p.177); a segunda função refere-se ao desenvolvimento de competências sociais, pois a escola, ao permitir a reflexão de temas sexuais pode contribuir para o desenvolvimento de “mecanismos da tomada de decisão, a utilização de recursos disponíveis e as capacidades de comunicar” (p.176); a terceira função refere-se ao domínio dos conhecimentos, porque “a escola tende a promover uma aprendizagem de forma articulada e com um sentido lógico”, além disso “por ser um espaço de ensino formal e de saberes interdisciplinares, é capaz de transmitir conhecimentos técnicos e científicos que, muitas vezes, as famílias não podem promover, nem os *mass* média são capazes de transmitir de forma regular” (p.178).

2.2.1 Papel do Professor na Promoção da Educação Sexual

Explícita

Não restando dúvidas quanto à necessidade de efectivar a promoção da E.S. em contexto escolar, resta-nos reflectir sobre o agente educativo privilegiado neste microssistema e neste processo – o professor.

Neste sentido, a par do valor inquestionável das características contextuais promotoras do desenvolvimento (ao nível micro, meso, exo e macrossistémico) estão as características pessoais promotoras do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1993) do professor, potencializadoras ou inibidoras do comportamento de envolvimento deste agente em processos de promoção da E.S..

A literatura científica disponível sobre a avaliação do perfil do professor que faz E.S. é concordante ao concluir que não é suficiente ser-se professor para realizar uma E.S. efectiva. Para isso, é essencial ser um professor bem qualificado, constituindo-se esta categoria como um pré-requisito para que esta aprendizagem seja adequada (Hedgepeth & Helmich, 1996, cit. Milton, Berne, Peppard, Patton, Hunt, & Wright, 2001).

Um conjunto de competências e qualidades profissionais, nomeadamente, a capacidade de comunicar, a confiança e abertura, o tratamento de assuntos de forma confiante (e.g., Yarber & McCabe, 1981), ser sensível às necessidades e problemas dos jovens e respeitar as suas opiniões (e.g., Milton et al., 2001), ser capaz de estabelecer uma relação positiva e sensível (e.g., Health Canada, 1994; Milton et al., 2001).

Apesar de não ser imprescindível o professor ser um especialista nesta matéria, deve ser um “profissional devidamente informado sobre a sexualidade humana”. Realçando-se também que enquanto educador deve ter tido a “oportunidade de reflectir sobre ela (Sexualidade)” (M.E. et al., 2000, p.40).

Dillys Went (cit. M.E. et al., 2000, p.40) indica que o perfil desejável do professor que queira⁸ desenvolver acções de E.S. subentende as seguintes capacidades:

⁸ A este respeito sublinhe-se a palavra “queira”, pois isto pressupõe que o professor tem liberdade em optar não fazer E.S., o que efectivamente acaba por ser contraditório no panorama em que se enquadra a E.S., isto é a obrigatoriedade de todos os professores promoverem este tema no contexto das Áreas Curriculares Disciplinares (ACD) e, ou nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND).

genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos outros; aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros; respeito pelas opiniões das outras pessoas; atitude favorável ao envolvimento dos pais e encarregados de educação e outros agentes de educação; compromisso de confidencialidade sobre informações pessoais que possam ser explicitadas pelos alunos; capacidade para reconhecer as situações que requerem a intervenção de outros profissionais/ técnicos para além dos professores (cit. M.E. et al., 2000, p.41).

Nesta caracterização, é dada saliência ao papel da relação pedagógica, quer no seu sentido restrito⁹, quer no seu sentido lato¹⁰, como potenciadora da intervenção pedagógica e profissional na formalização da E.S. neste microssistema.

Contudo, não se pode negligenciar o posicionamento ideológico (de cariz religioso, ético, cultural...) do professor relativamente a esta matéria. Aliás, o reconhecimento da sua perspectiva, dos seus conceitos e da sua linguagem neste domínio é de elevada utilidade, na medida em que “conforme o conceito de sexualidade de que se parta, assim será o tipo de E.S. que se implementa” (Zapian, 2002, p.39).

Zapian acrescenta que:

se uma pessoa reduz o conceito de sexualidade à reprodução, a E.S. basear-se-á em lições de anatomia e fisiologia da reprodução. Se a pessoa pensa que a sexualidade se reduz a esse «instinto sexual» tão forte e perigoso que é capaz de corromper a moral estabelecida, a E.S. basear-se-á na doutrinação em função de determinada moral, no nosso contexto geralmente a católica. Se a sexualidade se reduz, de forma laica, aos riscos inerentes ao comportamento sexual, a E.S. basear-se-á na informação sobre a SIDA, as doenças de transmissão sexual e os métodos contraceptivos (Zapian, 2002, p.39).

Assim, afigura-se como factor importante para uma E.S. adequada, a capacitação dos professores em E.S. através de formação específica com um triplo objectivo: de aquisição de um conjunto de conhecimentos, de desenvolvimento de competências e de reflexão de atitudes (Health Canada, 1994).

⁹ A relação pedagógica estreita “abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas” (Estrela, 2002, p.36). Nesta relação, o professor, além de ser um perito de uma determinada área do saber, terá de ser um assistente e facilitador da aprendizagem, dinâmico, interventivo, moderador do trabalho grupal e “o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno” (p.39).

¹⁰ “Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais” (Estrela, 2002, p.36).

Orientações similares são apresentadas pelas Linhas Orientadoras Portuguesas em E.S. (M.E. et al., 2000), que sugerem que a formação em E.S deve englobar três áreas complementares:

formação pessoal na área da E.S., na qual sejam discutidas as atitudes e os valores face à sexualidade humana; formação técnico-científica sobre o desenvolvimento da sexualidade humana ao longo da vida e as suas diferentes manifestações; formação pedagógica em metodologias participativas e activas (M.E. et al., 2000, p.42).

Destas propostas entende-se, então, como fundamental a construção de um cenário formativo e reflexivo das representações, dos valores e das atitudes de cada indivíduo face à Sexualidade. Assim e com base em princípios orientadores explícitos, buscando consenso entre as diferentes perspectivas, a formação em E.S. permite não só “aferir conceitos e linguagens, mas também planificar a articulação de estratégias de intervenção (M.E. et al., 2000, p.42).

3. Modelos Orientadores da Acção da Educação Sexual

Uma vez introduzido o tema, traçado o quadro conceptual em que se insere na actualidade a E.S., importa definir o modelo de que se parte, evidenciando as suas potencialidades explicativas, bem como algumas das suas implicações no contexto da promoção da E.S. em meio escolar.

Apesar de não ser nosso propósito abordar desenvolvidamente os modelos, fruto de diferentes políticas assentes em diferentes ideologias, faremos uma breve referência aos quadros éticos que orientam esta acção, pois e retomando a ideia já expressa neste trabalho, “conforme o conceito de sexualidade de que se parta, assim será o tipo de E.S. que se implementa” (Zapian, 2002, p.39).

Como referido antes, a eventual ocorrência de situações de discordância de opiniões, tendem a ter por base diferenças nos posicionamentos ideológicos. De facto, verifica-se que ao longo da história, a visão da Sexualidade tem sido profundamente afectada em consequência das mudanças sociais, ideológicas, económicas e científicas registadas, tendo estas implicações ao nível das práticas educativas formais de E.S..

Sánchez (1990) a partir do estudo histórico das práticas educativas propõe um conjunto de modelos de E.S.: “para a revolução sexual e social”; “como educação moral” (que outros autores designam de “modelos impositivos de E.S.” (Vaz et al., 1996), de “modelos de autoridade moral tradicional” (Meredith, 1990)); “para evitar riscos” (designado por Vaz e colaboradores (1996) como modelos médico-preventivos); e “aberto, profissional e democrático” (que outros autores designam de “modelo de desenvolvimento pessoal e social” (Marques, Vilar, & Forreta, 2002), de “modelo biográfico” (Meredith, 1990), de “modelo holístico, erotofílico, democrático e participativo” (Vilar, 2003a)).

3.1 Modelo de Educação Sexual para a Revolução Sexual e Social

A E.S. para a *revolução sexual e social* surge na década de 30, associada a um conjunto de movimentos sociais que se constituíram em torno de temas de moral sexual. No contexto de uma intensa actividade política e debates ideológicos é criada formalmente a Liga Mundial para a Reforma Sexual que tinha como exigências (Weeks, 1989, cit. Vilar, 2003b, p.98) a “igualdade política, económica e sexual entre homens e mulheres, a reforma das leis sobre casamento e divórcio, o desenvolvimento da E.S., o acesso e informação aos métodos contraceptivos, a reforma das leis sobre o aborto”, entre outras.

Os conteúdos subjacentes a este modelo englobavam: a anatomia e fisiologia do prazer sexual, os métodos contraceptivos, a análise crítica da regulação social da Sexualidade, a defesa das minorias e a crítica à moral dominante. A sua prática em contexto escolar era apenas praticada por professores ideologicamente muito reivindicativos ou por especialistas externos ao sistema.

Sánchez (1990) salienta que este modelo reclama o direito ao prazer sexual sem fins reprodutores, o direito à Sexualidade pré-conjugal, aceitando a masturbação como natural e defendendo as minorias, nomeadamente das pessoas homossexuais.

Apesar dos vários movimentos que emergiram nesta época, a “ascensão dos regimes fascistas e nacional-socialistas e a 2.^a Guerra Mundial vieram interromper bruscamente (...) o percurso de mudança que se tinha desenhado nas primeiras três décadas do século” (Vilar, 2003b, p.105). Em consequência destes regimes, acentuam-se os mecanismos repressivos, sobretudo pela censura de obras consideradas moralmente nefastas,

revogando-se as leis mais permissivas sobre o casamento, o abortamento e a contracepção (Vilar, 2003b).

Todavia, a publicação de estudos empíricos sociológicos de Kinsey (cit. Vilar, 2003b) sobre as práticas sexuais dos homens, das mulheres e dos casais, vieram evidenciar o “fosso existente entre discursos morais dominantes e as práticas sexuais privadas” (p.105).

A par destas constatações, emergiram estudos noutras correntes de pensamento, que vieram também contribuir para o reconhecimento crescente da importância da Sexualidade para o desenvolvimento harmonioso das crianças e dos jovens. Retomam-se, então, as discussões sobre o papel do Estado e das políticas educativas e da juventude, com vista à recomendação de directivas ao nível da E.S.. Segundo Vilar (2003b) “a aposta da E.S. aparece (...) como um investimento para uma visão sexual mais informada na idade adulta e na esfera matrimonial (...). Aposta-se na transmissão de uma ideia positiva da sexualidade como uma componente da vida dos adultos” (p.107).

Um longo e lento percurso de reivindicações, nas décadas de 60 e 70, de igualdade de direitos e de oportunidades (movimentos feministas), do direito ao prazer sexual dissociado das suas funções reprodutivas e do direito à contracepção (movimentos do planeamento familiar), da defesa dos direitos das pessoas homossexuais (movimentos de homossexuais), dão origem a uma nova atitude face à Sexualidade. Em consequência destas mudanças, assistiu-se igualmente “a uma alteração do papel do Estado no campo normativo e legal, nas políticas de saúde, educação e assistência e, finalmente, no nível do próprio discurso público sobre a Sexualidade” (Vilar, 2003b, p.119).

3.2 Modelo de Educação Sexual como Educação Moral

A E.S. como *educação moral* tem o seu início nos anos sessenta quando alguns países começaram a introduzir a E.S. em meio escolar. O objectivo consistia, a par de evitar riscos associados à prática sexual, promover uma E.S. integral, entendida como a educação para o amor e o matrimónio (Sánchez, 1990). Os tópicos de E.S. discutidos em contexto escolar englobavam, entre outros: a anatomia, a concepção, a família, as relações estabelecidas no seio do grupos de pares e temas morais e cívicos (Sánchez, 1990). A E.S. era promovida por professores em geral e por professores de religião em particular e o seu programa

incluía mensagens de procriação como um fim, de valorização do sexo como não natural, de virgindade, da condenação da contracepção, da abstinência sexual até ao matrimónio, entre outras (Sánchez, 2002).

Este tipo de modelos é denominado por Vaz e colaboradores por *modelos impositivos* da E.S., na medida em que se baseiam “em razões de ordem religiosa ou ideológica” tendo “como objectivo a veiculação de normas de comportamento sexual rígidas” (Vaz et al., 1996, p.36), subordinando a visão da Sexualidade à dimensão procriadora, por exemplo. Nestes modelos, a Sexualidade assenta em normas rígidas de comportamento (normal versus anormal; saudável versus patológico) e a E.S. tem “como objectivo a transmissão e aquisição de normas de comportamento que impeçam o desenvolvimento de comportamentos sexuais não reprodutivos (...); só depois do casamento; moderem, mesmo no casamento, o relacionamento sexual aos fins reprodutivos” (Vaz et al., 1996).

Para os referidos autores, este modelo é desadequado, por um lado, porque negativiza a Sexualidade e, por outro, é irrealista, pois não tem em conta a realidade actual da vivência desta esfera e das relações afectivas. Nesta mesma linha se posicionam, as Linhas Orientadoras da E.S., ao indicarem que “um dos princípios fundamentais da E.S. “é o da afirmação da independência da E.S. face a perspectivas morais impositivas” (M.E. et al., 2000, p.28).

Já Meredith (1990) denomina este tipo de modelos, como *modelos de autoridade moral tradicional*. A sua legitimidade é conferida pela tradição religiosa, sendo, desta forma, não negociável. O autor acrescenta ainda que “nesta forma cultural, a educação assemelha-se mais ou menos, a uma socialização unidireccional (...) segundo tabus e normas socialmente consagradas” (p.13). Neste modelo, a Sexualidade é, então, “entendida como uma fraqueza pessoal, um mal necessário ou um aspecto pecaminoso da humanidade” (p.13).

Este modelo é o basilar de alguns dos programas existentes nos Estados Unidos e de algumas Organizações Não Governamentais (ONG's) existentes no nosso país (e.g., Movimento de Defesa da Vida, Fundação Família e Sociedade).

Embora estes modelos estejam presentes em contexto nacional, tanto Serrão e Barbosa (2006) como Ramiro e Matos (2008) verificaram que um grupo relevante de professores exclui a abstinência sexual como tópico de abordagem na E.S..

3.3 Modelo de Educação Sexual como forma de Evitar Riscos

A E.S. com vista a *evitar riscos* associados à esfera da Sexualidade, surge em meados do século XX (Sánchez, 2002), como consequência do aparecimento da democracia e na sequência dos processos de industrialização que originaram uma grande mobilização de pessoas para as cidades. Durante esse período, começam a surgir os primeiros estudos sociológicos sobre Sexualidade, iniciando-se a discussão acerca do abortamento e generalizando-se a utilização de métodos contraceptivos. Num contexto de aumento do número de gravidezes não planeadas em adolescentes e de IST's, a E.S. surge com o objectivo de prevenir os comportamentos de risco associados à actividade sexual.

Com efeito, nas décadas de 60 e 70, o principal objectivo das intervenções educativas no âmbito da prevenção da doença e Promoção da Saúde, consistia na eliminação de comportamentos de risco e na adopção de comportamentos que comportassem um risco mínimo ou a sua ausência. Os modelos educativos baseiam-se no pressuposto de que a apresentação singular de factos aos indivíduos era factor suficiente para uma tomada de decisões racionais. Era dada primazia à informação e ao seu papel na adopção do comportamento preventivo. Deste modo, as campanhas informativas caracterizavam-se pela sua ênfase na transmissão de conhecimentos, com base em compreensões relativamente simplistas da relação entre comunicação e mudança de comportamento.

Os conteúdos prioritários incluem, dependendo da ideologia de base, ou a abstinência fora de uma relação matrimonial (visão mais moralista) ou a utilização de métodos contraceptivos eficazes (visão mais técnica).

Vaz e colaboradores denominam estes modelos de *modelos médico-preventivos ou biológicos*. Como o nome indica, são modelos centrados numa dimensão biológica da Sexualidade que reduzem a promoção da E.S. à transmissão de um conjunto de informações relacionadas com a anatomia e fisiologia da reprodução, as IST'S e os métodos contraceptivos (Vaz et al., 1996). Com efeito, a Sexualidade é essencialmente analisada do ponto de vista biológico e como fonte potencial de problemas de saúde pública, excluindo as suas componentes relacionais e emocionais.

Na perspectiva de Meredith (1990), a educação neste tipo de modelos “assume a forma de instruções sobre higiene sexual”, onde os “tabus médicos substituem os religiosos e os

morais. A sexualidade já não é um estado pecaminoso mas um perigo ambiental que há que controlar cientificamente” (p.13).

Apesar de ser efectivamente redutor e como defende Meredith (1990, p.13) “autoritário e não negociável”, este modelo mantém-se na maioria dos programas curriculares das escolas Portuguesas, no âmbito das Áreas Curriculares Disciplinares (ACD) de Ciências da Natureza (6.º ano) e de Ciências Naturais (9.º ano). A E.S. surge na escola alicerçada à prevenção das doenças, das gravidezes indesejadas, sendo esporadicamente abordada numa perspectiva positiva da própria Sexualidade Humana.

Também Canavarro (1999) considera que na maioria das situações são os professores de Biologia que, por questões programáticas abordam alguns temas de E.S., contudo adverte que o fazem de forma mecanicista e, deste modo, empobrecem uma faceta tão importante da relação humana. Salienta, também, que ao não abordarem aspectos do foro psicológico, a E.S. fica aquém do que é exigido.

Opinião análoga é partilhada por Teixeira (2002), considerando que a crescente visibilidade de novas práticas escolares tem efectivamente coincidido com a ameaça dos riscos associados à esfera da Sexualidade, continuando estes a ser a base da abordagem, dificultando por isso uma abordagem mais ampla da E.S. associada, quer ao prazer, quer à vida.

A predominância deste modelo em contexto escolar pode dever-se, por um lado, ao facto de se sentir que a ética deste modelo possibilita uma certa neutralidade valorativa. Contudo, e contrariando esta opinião, sublinha-se que até um modelo que aparentemente parece denotar neutralidade valorativa através de “uma pretensa informação sexual, reduzida às componentes biológicas e preventiva da Sexualidade, nem é desejável, nem é isenta de referências éticas e morais” (M.E. et al., 2000, p.27). Por outro lado, pode dever-se aos próprios modos de funcionar dos professores, onde o currículo é entendido como o cumprimento passivo de programas, vulgarmente via o seguimento indiferenciado de manuais escolares.

3.4 Modelo de Educação Sexual Aberto, Profissional e Democrático

A evidência da pluralidade de dimensões associadas à Sexualidade, em consequência da evolução científica e pedagógica desta temática, põe em evidência um novo quadro ético de referência e os objectivos dele decorrentes. Nesta visão, sublinha-se a Sexualidade como “uma característica pessoal e uma área da actividade humana fortemente enraizada em aspectos emocionais, tanto a nível individual, como relacional (...), marcada pela diversidade moral e pelo pluralismo” e, desta forma, assente num conjunto de valores pessoais, familiares e culturais (M.E. et al., 2000, p.27).

Actualmente, e como é defendido por López e Fuertes (1999), o que caracteriza as sociedades democráticas é a pluralidade de opções ideológicas, havendo maior permissividade e, por esse motivo não faz sentido falar de uma atitude dominante perante a Sexualidade. Assim, neste tecido macrossistémico mais liberal, reconhece-se a necessidade de promover a E.S., modificando-se as leis restritivas que impediam o uso da contracepção, recriminavam determinados comportamentos, impediam o divórcio. Porém e apesar da superação de uma atitude de negação, interdição e proibição, o aumento da permissividade não desencadeou o aumento da “assistência em E.S. e planeamento familiar pelo menos num grau que ultrapasse um carácter esporádico” o que leva os autores a referirem que “o resultado é caótico” (p.29).

Assim, ao longo das últimas três décadas, foram sendo desenvolvidos novos modelos de E.S., designados de várias formas. A título exemplificativo, Marques, Vilar e Forreta (2002) designam-no de *modelo de desenvolvimento pessoal e social* e Meredith (1990) de *modelo biográfico*. Neste modelo são recuperados os aspectos positivos de outros modelos (e.g., direitos sexuais e reprodutivos, o papel das famílias para a construção da Sexualidade); parte-se do conceito abrangente de Sexualidade “e de uma valorização positiva da mesma e das suas múltiplas expressões, integrando-a no contexto mais vasto da construção da identidade pessoal, no contexto das relações interpessoais que se estabelecem, no âmbito das relações e papéis sociais e do exercício da cidadania” (Marques et al., 2002, p.17).

Segundo Meredith (1990), nesta perspectiva a E.S. dever ser “humanizada e centrada na pessoa” e “deve ajudar os jovens a aprender através da sua própria experiência do mundo –

a sua biografia”, entendendo-se a Sexualidade “como uma questão de experiência ou escolha pessoal” (p.13).

Os seus objectivos visam: promover a construção de atitudes erotofílicas¹¹ (e.g., pelo reconhecimento do direito ao prazer sexual, à actividade sexual pré-conjugal, à orientação sexual) face à Sexualidade; oferecer informação científica e a aprendizagem de conhecimentos na esfera de Sexualidade.

A metodologia utilizada no âmbito deste modelo visa criar condições para uma análise crítica e reflexiva do tecido macrossocial para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e respeito por diferentes ideologias.

De acordo com estas considerações, este modelo enquadra a Sexualidade numa perspectiva biopsicossocial (Vaz et al., 1996), com vista à construção de um quadro de valores, objectivos e conteúdos pedagógicos precedentemente não relativizados noutros modelos.

Neste sentido, preconiza-se “a existência de uma plataforma ética e conceptual, unificadora da diversidade das famílias e dos indivíduos, e um quadro filosófico e prático, partilhado pela nossa cultura, organizador de conteúdos, valores, atitudes e comportamentos” (M.E. et al., 2000, p.27, 28). Sendo, para tal, delineados um conjunto de valores essenciais da E.S., que segundo Vilar (2001, p.4), consiste num quadro ético “bastante claro para evitar um «vale tudo» moral”, sendo também “bastante flexível para abranger posições morais diversas”.

Decorrente desta plataforma ética e conceptual, emergem três objectivos de importância substancial para uma E.S. efectiva, (1) promover o domínio dos conhecimentos, (2) promover o desenvolvimento de atitudes positivas e responsáveis e (3) promover o desenvolvimento de competências (M.E. et al., 2000, p.30).

Assim, apesar de todos os movimentos de mudança, nas sociedades ainda coexistem diferentes atitudes face à Sexualidade (e.g., atitudes de interdição, atitudes conservadoras integradas, atitudes liberais impositivas, conforme sugerem López e Fuertes, 1999, p.30-35), reflectindo-se mais ou menos nas práticas educativas e nos modelos de E.S. utilizados, os quais já tivemos oportunidade de descrever.

¹¹ Segundo López e Fuertes (1999), a erotofilia consiste numa “tendência para dar respostas emocionais positivas aos estímulos sexuais. Esta tendência forma um sistema consciente, similar aos denominados traços estáveis da personalidade, caracterizado por uma atitude de procura de estímulos sexuais, reacções emocionais positivas e valorização positiva daqueles”. Acrescentam que “os seres humanos distribuem-se na dimensão erotofilia-erotofobia, aproximando-se mais ou menos de um ou outro extremo” (p.16).

Apesar disso, na perspectiva de Sánchez (2002), o modelo aberto, profissional e democrático é o único que se mostra adequado, na medida em que ao ser compreensivo, democrático e profissionalizante não instrumentaliza a E.S. numa direcção moral ou política, apontando sim para o desenvolvimento de uma literacia de saúde sexual crítica e para a aprendizagem e construção da Sexualidade orientada para a acção e a participação de todos.

Mais recentemente, Vilar (2003a, p.179) propõe uma nova designação para este modelo, denominando-o de *modelo holístico, erotofílico, democrático e participativo*.

É *holístico* na medida em que o quadro de conteúdos e de temas deve ser flexível e adequado às necessidades e características do grupo específico (e.g. idade, ano de escolaridade, sexo...). É *erotofílico* porque “pretende promover uma aceitação e manifestações sexuais”. É *democrático* na medida em que o quadro ético “deve ser aberto, baseado em valores humanistas e deve ser um quadro que promova o debate entre posições morais diversas e, sobretudo, que evite estratégias de convencimento”. Por último, deve ser *participativo* pois, “assenta, sobretudo, na participação das crianças e dos jovens no processo educativo e menos nas prelecções sobre questões sexuais por parte dos professores e outros profissionais” (p.179).

A ênfase que se põe neste ponto de vista fenomenológico resulta da pouca influência e até ineficácia de outros modelos no comportamento e desenvolvimento da pessoa humana. Os aspectos relacionados com a formação pessoal e social são, com certeza, aqueles que analisam os problemas, definem necessidades, com base nas potencialidades e interesses dos sujeitos numa situação determinada.

Encerrando este assunto, realçamos, que é neste modelo que nos posicionamos, pois abraça os princípios e valores que orientam a nossa acção enquanto profissionais da educação, da saúde e enquanto pessoas.

4. O Projecto de Educação Sexual na Escola: Quadro Ético de Referência, Conteúdos Mínimos e Articulação Escola Família

A E.S. ao preparar os estudantes para a “convivência, a afectividade e o respeito pelo outro, ajuda-os a estruturar todos os sentimentos, pois é no mundo dos afectos que cresce a estrutura da personalidade” (Sampaio, 2000, p.21). Assim se justifica “tanto do ponto de vista epistemológico” ou seja, através da transmissão de um conjunto de conhecimentos realizados de forma transversal, interdisciplinar, como do “ponto de vista psico-social e pedagógico”. A nível psico-social, “há conhecimentos técnicos e metodologias que favorecem a aquisição de papéis de identidade e de desenvolvimentos sexuais” e a nível pedagógico “há amplos conhecimentos teóricos e algumas experiências educativas” que proporcionam o enquadramento da E.S. (Sampaio, 2000, p.22).

Como se viu, a Sexualidade e a E.S. não podem circunscrever-se a aspectos biológicos, isto é meramente cognitivos, devendo sim enquadrar-se, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social (GTES, 2007b; Marques et al., 2002; M.E. et al., 2000), onde a E.S. seja entendida como uma vertente do processo global da Educação e como uma das componentes da Promoção da Saúde.

Ora, se toda a educação tem, obrigatoriamente, um quadro ético de referência, também no âmbito da E.S. se defende a “existência de uma plataforma ética e conceptual (...) e um quadro filosófico e prático (...) organizador de conteúdos, valores, atitudes e comportamentos” (M.E. et al., 2000, p.27-28). De facto, o desafio da E.S. “consiste em definir um sistema nuclear de valores que combine a tolerância e a diversidade e igualdade social com uma compreensão e um respeito pelas expectativas sociais e a lei” (Meredith, 1990, p.13).

É, neste sentido, que as linhas orientadoras portuguesas em matéria de E.S. traçam um conjunto de valores essenciais da E.S., com o objectivo de contribuir “para uma vivência mais informada, mais autónoma, mais gratificante e mais responsável da sexualidade” (M.E. et al., 2000, p.29).

Assim e de acordo com um modelo de desenvolvimento pessoal e social, constituem valores essenciais da E.S.:

O reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual; o reconhecimento de que a sexualidade é uma fonte potencial de vida, de prazer e de comunicação, e uma componente da realização pessoal e das relações interpessoais; o reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afectivo e amoroso na vivência da sexualidade; o respeito pela diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas; a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres; a promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, nas esferas sexual e reprodutiva; o reconhecimento do direito à maternidade e à paternidade livres, conscientes e responsáveis; o reconhecimento das diferentes expressões da sexualidade ao longo da vida; a recusa de expressões da sexualidade que envolvam violência ou coacção, ou relações pessoais de dominação e de exploração (M.E. et al., p.28-29).

Com efeito, a educação em valores é fundamental, sendo o reflexo de uma escola que procura a coerência para os seus estudantes (Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Mir, Ojeda, et al., 1997). Neste sentido, os ideais educativos devem ser definidos e assentes em valores, sendo impossível educar sem estes princípios (Carreras et al., 1997). Quando a E.S. é enquadrada num registo de moralidade sexual o discurso torna-se incoerente, pois os valores morais intrínsecos ao contexto sexual não são em si exclusivo deste mas antes da educação dos valores num todo. Assim, o professor deve preparar os seus estudantes para a tomada de decisões dentro de uma multiplicidade de alternativas tendo, contudo, como normativo os valores unânimes de uma sociedade democrática (Ribeiro, 1990). Desta forma, é importante promover a autonomia (demarcada por aspectos cognitivos e intelectuais), o desenvolvimento afectivo e moral, o sentido de liberdade e de responsabilidade e o respeito pelas normas de convivência democrática.

Opinião análoga é partilhada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 2/2000), ao sustentar que a educação escolar deve, de forma sistemática e intencional, intervir no processo de educação em valores e para os valores dos estudantes, pois este processo está ligado à vida da escola, “quer ao nível das exortações, exemplos, expectativas e actividades, quer ao nível dos próprios programas (conteúdos, metodologias) e também ao nível da própria organização da escola” (p.61).

Contudo, Serrano (2002) adverte que os professores ao se depararem com um sistema educacional sobrecarregado de conteúdos de memorização, distanciam-se dos conteúdos curriculares que valorizam as atitudes e os valores. Esta escola, “dos conteúdos disciplinares, com códigos de organização burocrático (...) é a que melhor corresponde ao modo como as práticas escolares estão organizadas, com destaque para a fragmentação do

que se aprende, para o pendor excessivo das competências cognitivas e para a desarticulação com a problemática do quotidiano dos alunos ” (Parecer n.º 6/2005, p.16 467-8). Na nossa perspectiva, esse distanciamento advém também da ausência de reflexão por parte dos professores sobre os modos de tornar os currículos efectivos instrumentos de ensino-aprendizagem.

Outro elemento destacado no âmbito da implementação de projectos de E.S., refere-se ao facto de os mesmos deverem ser enquadrados numa perspectiva desenvolvimental, considerando para tal os centros de interesse dos estudantes mais comuns nas várias etapas do ciclo vital.

Assim, no contexto educativo nacional actual, são apresentados diferentes conteúdos mínimos a serem abordados em cada ciclo (GTES, 2007b).

- Ao nível do 1.º ciclo (6-10anos), o GTES sugere que sejam abordados os seguintes conteúdos:

Noção de corpo; o corpo em harmonia com a natureza; noção de família; diferenças entre rapazes e raparigas; protecção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas, e disso dando conhecimento à família e/ou professor(a) (p.19).

- Ao nível do 2.º ciclo (10-12 anos), é sugerido os seguintes conteúdos mínimos:

Puberdade: aspectos biológicos e emocionais; o corpo em transformação; caracteres sexuais secundários. Normalidade e importância e frequência das suas variantes bio-psicológicas; diversidade, tolerância; sexualidade e género; reprodução humana e crescimento. Contracepção e planeamento familiar (p.20).

- Ao nível do 3.º ciclo (12-15 anos), devem ser considerados os seguintes conteúdos mínimos:

Compreender a fisiologia geral da reprodução humana; compreender o ciclo menstrual e ovulatório; compreender a sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa humana, no contexto de um projecto de vida que integre valores (...) e uma dimensão ética; compreender a prevalência, uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e conhecer, sumariamente, os mecanismos de acção e tolerância (...); compreender a epidemiologia e prevalência das principais infeções sexualmente transmitidas em Portugal e no mundo (...) bem como os métodos de prevenção; saber como se protege o seu corpo, prevenindo a violência e o abuso físico e sexual e comportamentos sexuais de risco, dizendo não a pressões emocionais e sexuais; conhecer as taxas e tendências nacionais da maternidade em geral e da adolescência em particular e compreender o respectivo significado; conhecer as taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respectivo

significado; compreender a noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável (p.21-22).

- E, por fim, ao nível do *ensino secundário* (15-18 anos), devem ser contemplados os seguintes temas:

Género; família; parentalidade; interação no namoro; respeito/ violência; dizer «não» a pressões emocionais e sexuais, interação inter-pares; comportamentos sexuais virtuais veiculados pela Internet; maus-tratos (abuso físico e psicológico); sexualidade e projecto de vida (p.22)

A relação escola-família é, também, considerada um preceito básico de qualquer projecto de E.S.. Neste sentido e particularizando apenas estes dois territórios de socialização – família e escola – percebe-se a sua complementaridade no processo educativo, sendo, para isso, necessário e imprescindível a criação e a manutenção de canais de comunicação articulados e funcionais para o sucesso da E.S. Explícita^{12, 13}.

A necessidade da criação de vínculos duais¹⁴ e complementares¹⁵ entre estes dois sistemas é justificada, também, pelo facto de ambos os contextos serem identificados, frequentemente, pelos estudantes como fontes de informação para a obtenção de um conjunto de conhecimentos relacionados com a Sexualidade (Harrison & Dempsey, 1998; Rosenthal & Smith, 1995), assim como pelo facto de constituírem fontes de informação credíveis para a promoção da Saúde Sexual¹⁶ (e.g., Harrison & Dempsey, 1998).

¹² O estudo levado a cabo por Rienzo (1989), a partir da análise dos programas de E.S. de 54 escolas dos Estados Unidos, permitiu concluir que o envolvimento das famílias constituiu o factor de maior sucesso para a implementação da E.S..

¹³ E.S. bem planeada e efectiva com uma estreita colaboração entre escola e família, pode ajudar os jovens a fazerem escolhas informadas e responsáveis relativamente à sua Saúde Sexual (Baldwin, Whitely, & Baldwin, 1990; Mackie & Oickle, 1996).

¹⁴ A título de exemplo, um vínculo dual pode ser estabelecido quando um familiar se desloca à escola para falar com a/o professor/a sobre um problema que o/a seu/sua educando/a tem (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.235).

¹⁵ Um vínculo complementar é estabelecido quando a família participa em actividades programadas pelos professores em que se pretende discutir as necessidades dos estudantes relativamente, por exemplo à Sexualidade (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.235).

¹⁶ Saúde Sexual é “entendida como uma parte integral da saúde reprodutiva” (WHO, 2002, p.1); “é um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social em relação à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou infertilidade. A saúde sexual requer uma atitude positiva e respeitosa com a sexualidade e relações sexuais, assim como a possibilidade de ter prazer e experiências de sexo seguro, livre da coerção, discriminação e violência” (p.3).

O estudo realizado por Vilaça (2006) junto de uma amostra de 16 escolas portuguesas e com um total de 87 professores pôs em evidência que no caso das escolas que tinham envolvido as famílias na Promoção da E.S., os professores consideraram que as famílias tinham aumentado o seu grau de aceitação quanto ao debate do tema (34,5%), que o receio das famílias quanto ao incentivo ao início da vida sexual tinha diminuído (29,9%) e que o envolvimento das famílias neste processo tinha facilitado a comunicação sobre Sexualidade entre ambos os agentes (27,6%).

Contudo, e ao invés do desejável, com frequência, estas vinculações entre a família e a escola são débeis¹⁷ e, desta forma, impeditivas de uma acção conjunta e reflexiva em relação à E.S. (Morin, Marfán, & Icaza, 1997).

Com efeito, os resultados desta articulação ficam, frequentemente, aquém do desejável. Um exemplo desta debilidade relacional e cooperativa entre ambos os contextos é demonstrado pelos resultados do inquérito distribuído nas escolas portuguesas pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (D.G.I.D.C., 2005). As conclusões mostraram que as escolas embora considerassem importante o contributo da Associação de Pais na E.S. tanto para aprofundar a articulação escola/família (87%), como para promover a participação da comunidade escolar (78%), só minoritariamente (23%) interrogaram, escutaram e envolveram a Associação de Pais no processo de definição das estratégias de integração da E.S. em meio escolar (D.G.I.D.C., 2005).

Esta falta de articulação pode relacionar-se também com os modos de funcionar da escola, ou, por outro lado, pode dever-se à crença da escola de que as famílias consideram que a E.S. é da sua exclusiva competência e responsabilidade. Contudo, esta opinião parece não ser fundamentada, na medida em que os resultados de várias investigações parecem não evidenciar este desejo por parte das famílias. Apresenta-se, a título exemplificativo os resultados obtidos por McKay, Pietrusiak e Holowaty (1998), que ao analisarem a opinião das famílias canadianas sobre quem deve realizar a E.S., evidenciam que estas acreditam que, tanto elas como os professores devem partilhar responsabilidades em relação à E.S..

Também Vilar defende que “a escola e os contextos informais de E.S. (...) têm uma função específica e insubstituível no processo de socialização, assim como os outros agentes de

¹⁷ “Um mesossistema no qual os únicos vínculos (...) são indirectos, ou no qual não existe nenhum tipo de vínculos adicionais”, são considerados vínculos débeis (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.235).

socialização desempenham outros papéis específicos igualmente insubstituíveis” (2003a, p.176).

Já na perspectiva dos professores, o estudo levado a cabo por Serrão e Barbosa (2006), permitiu recolher opiniões concordantes com estes resultados, na medida em que cerca de 97% dos inquiridos consideraram que deve haver de ambas as partes comprometimento e responsabilidade quanto à promoção da E.S. dos seus estudantes¹⁸.

Outro exemplo capaz de comprovar o consenso de opiniões sobre o papel da escola como promotora da E.S. é o estudo representativo da população portuguesa (n=3600) levado a cabo pela Teste Saúde (2006, cit. Vilar, 2005/ 2006), em que se constatou que cerca de 90% dos sujeitos concordavam com a E.S. nas escolas e 87% consideram que a mesma deveria ser obrigatória. Perante este cenário, não se deve, então, perpetuar como argumento à débil concretização deste processo, o facto desta temática ser objecto de polémica (Vilar, 2005/ 2006, p.1).

5. Macrossistema Português da Educação Sexual

O macrossistema é, segundo Bronfenbrenner (1979/2002), o sistema que exerce maior influência nos contextos de desenvolvimento da pessoa. Ele refere-se

à coerência que se observa, dentro de uma cultura ou sub-cultura determinada, na forma e no conteúdo do micro, meso e exossistema que o integram, assim como a qualquer sistema de crenças ou ideologias que sustém esta coerência (p.281).

Neste sentido, o autor advoga que

o conhecimento e a análise da política social são essenciais para o progresso da investigação sobre o desenvolvimento, porque chamam a atenção do investigador para aspectos do ambiente, tanto imediatos, como mais remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa (p.281)

¹⁸ A amostra incluiu 286 professores de todos os níveis de ensino a exercer actividade docente em 93 escolas/ agrupamentos de escolas da zona norte do país.

Assim, no estudo da estrutura macrossistémica foram objecto de análise: as políticas de implementação da E.S., o quadro legislativo e normativo, as orientações ministeriais e os mais recentes documentos legais nesta matéria.

5.1 Quadro Legal e Normativo da Educação Sexual

Nas últimas duas décadas têm sido formulados múltiplos documentos legais relativos à implementação da E.S., os quais têm dado origem ao movimento de forças de implicação e concretização da Promoção da E.S. em contexto escolar.

Em 1973, no âmbito da Reforma Veiga Simão, cria-se a primeira comissão inter-ministerial denominada de *Comissão sobre Educação Sexual e Sexualidade*, constituída por diversos profissionais que defendiam a necessidade de a escola integrar questões relacionadas com a E.S.. Esta Comissão fez algumas recomendações, “alertando para a necessidade de uma abordagem total e não mutilada do corpo humano nos manuais e materiais escolares” (Frade et al., 1999, p.18) e das vantagens inerentes à co-educação (Marques et al., 2002). Contudo, a história desta Comissão foi muito curta, tendo sido dissolvida rapidamente em consequência dos ataques dos sectores mais conservadores do regime. Assim, até 1984 não se registaram “quaisquer passos na introdução da E.S. nas escolas, quer em termos legislativos, quer em termos de outros instrumentos de política educativa” (Marques et al., 2002, p.18).

De facto, só desde 1984 é que a área da Promoção da Saúde e da E.S., tem vindo a ser contemplada e reforçada, quer através de legislação específica, quer através de estruturas de enquadramento com competências específicas para o desenho e implementação de políticas de Promoção da Saúde e da E.S.. Neste sentido, e dada a sua pertinência, seguidamente, realçaremos meticolosamente a sua expressão em cada documento legal, assim como as orientações ministeriais vigentes.

Lei n.º 3/84 – Educação Sexual e Planeamento Familiar

Apesar de se terem dado alguns acontecimentos e emergido grupos e pessoas que advogavam a necessidade da E.S. na escola (Frade et al., 1999), será somente em 1984 que se irá aprovar a Lei n.º 3/84 sobre Educação Sexual e Planeamento Familiar.

Nesta lei, o Estado começa a assumir um conjunto de medidas no âmbito do direito à E.S., ao Planeamento Familiar e à Saúde Sexual e Reprodutiva, onde se lê que: “o estado garante o direito à E.S., como componente do direito fundamental à educação” (Artigo 1.º, p.981).

Compromete-se igualmente a apoiar as famílias nas tarefas da E.S. e a introduzir nos programas escolares conteúdos relacionados com a Sexualidade Humana e a garantir, para tal, a adequada formação dos professores. Neste documento está explícita a responsabilidade do Governo, sendo apresentadas estratégias para a sua execução, organizadas a partir da formação de professores e sustentadas a nível social.

A formação inicial e formação contínua em E.S. é tida em conta na medida em que o Estado, se compromete a capacitar os docentes de conhecimentos e de reflexão sobre a “problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens” (Lei n.º 3/84, p.981).

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Todavia, e dois anos após a publicação da primeira lei, “este conjunto de boas intenções (relativas ao documento legal n.º 3/84) não seria concretizado de imediato numa política educativa” (Frade et al., 1999, p.18). Assim, coube a diversas instituições, nomeadamente a A.P.F., a iniciativa de desenvolverem algumas acções neste âmbito. É este dinamismo que, segundo Frade e colaboradores (1999), influencia a redacção da Lei de Bases do Sistema Educativo – L.B.S.E. (Lei n.º 46/86).

A L.B.S.E. ajudou, então, a concretizar nas escolas a Lei n.º 3/84 ao atribuir ao Sistema Educativo a responsabilidade de incluir nos currículos escolares a abordagem de conteúdos relacionados com o processo pessoal e desenvolvimental das crianças e dos jovens (Artigo 2.º- Princípios Gerais, pontos 4 e 5).

Quanto aos princípios organizativos (Artigo 3.º), a Lei definiu que o Sistema Educativo se organizasse de forma a:

contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; assegurar a formação cívica e moral dos jovens; assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e cultura (p.3069)

Quanto ao Desenvolvimento Curricular (Artigo 47.º), a E.S. é situada numa nova área educativa de cariz transdisciplinar – a Formação Pessoal e Social¹⁹ – sendo esta definida como uma área transversal e que

pode ter como componente 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 no mesmo âmbito (p.3069).

Então, com vista a concretizar a Formação Pessoal e Social, a partir do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Setembro, foi criada a Área Escola nos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, com uma duração anual de 95 a 110 horas (Artigo 6.º, n.º1).

Mas como refere Lemos (2001, p.33)

esta área nunca chegou, verdadeiramente a funcionar a nível nacional, visto os docentes não serem obrigados a participar nela e os alunos e respectivos Encarregados de Educação, terem-na ido, sucessivamente, rejeitando, alegando a falta de interesse dos trabalhos aí desenvolvidos.

Assim, as áreas abordadas na escola limitaram-se aos aspectos biológicos da Sexualidade, leccionados no âmbito das disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Ciências da Terra e da Vida (Lemos, 2001, p.33).

Outra das medidas consideradas na Lei n.º 46/86 dizia respeito ao direito dos educadores e professores complementarem a sua formação inicial através da formação contínua,

¹⁹ A respeito da Formação Pessoal e Social, Reis e Salgado (1994, p.175) consideram que “não pode ser considerada mais área disciplinar ou traduzida num somatório de áreas ou actividades e atribuídas a docentes específicos”. Acrescentam que o objectivo da Formação Pessoal e Social deverá ser transversal a todas as práticas, em todos os espaços da escola, isto é, “que cada segundo do tempo passado na Escola seja orientado educativamente, que cada professor em todas as inter-relações seja um interveniente na Formação Pessoal e Social dos alunos”.

passando a constituir não somente um direito destes profissionais, como também um dever a partir de 1989. A formação contínua foi justificada pelo reconhecimento de que a formação inicial por si só, não era suficiente para o exercício docente²⁰.

Despacho n.º 172/ME/93 – Programa de Promoção e Educação para a Saúde

O Programa de Promoção e Educação para a Saúde (P.P.E.S.) teve como objectivos “assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, as acções de Promoção e Educação para a Saúde, nomeadamente as de prevenção da toxicodependência e SIDA; promover a articulação com os restantes departamentos do estado e entidades civis que desenvolvam projectos neste âmbito”.

Este Programa tem, segundo o GTES (2005), subjacentes as advertências das Comunidades Europeias na Resolução do Conselho de Ministros da Educação de 23 de Novembro de 1998 em que, no seu sentido global, apontam para um desenvolvimento de um conjunto de acções e de projectos de Educação e Promoção da Saúde, envolvendo os vários sistemas: família, escola, instituições de saúde e comunidade em geral.

Neste sentido, o P.P.E.S. realizou várias acções e projectos, salientando-se os seguintes: Prevenção da infecção pelo VIH/SIDA na comunidade escolar – “Aprender a prevenir”, Projecto de Educação Sexual e Promoção da Saúde nas escolas – Um projecto-piloto²¹, Programa de Promoção de competências sociais, entre outros (GTES, 2005).

²⁰ Do ponto de vista financeiro, a formação contínua tem sido apoiada pelas verbas a que Portugal se tem candidatado do Fundo Social Europeu.

²¹ “Em 1995/1996, o Ministério da Educação, através do P.P.E.S. dá início a um Projecto Experimental de E.S. e Promoção da Saúde nas escolas em parceria com a Associação para o Planeamento da Família (APF) e com o apoio da Direcção Geral da Saúde” (GTES, 2005, p.23). Esta experiência é desenvolvida entre os anos lectivos 1995 e 1998 em cinco escolas (duas escolas secundárias, duas escolas de 2.º e 3.º ciclos e uma escola do 1.º ciclo do ensino básico).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98 – Plano de Acção em Educação Sexual e Planeamento Familiar

O referendo sobre a despenalização da interrupção voluntária da gravidez realizado em Junho de 1998 veio reforçar a necessidade da E.S. como algo urgente na sociedade portuguesa. Assim, em Outubro do mesmo ano, na sequência de vários debates nacionais, foi aprovado o Relatório da Comissão Interministerial (integrado pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado da Juventude e Ministério do trabalho e da Solidariedade) para a elaboração de um Plano de Acção em E.S. e Planeamento Familiar, que concretiza algumas medidas com vista ao cumprimento dos princípios consagrados na Lei n.º 3/84. Assim, a 1 de Outubro de 1998 é estabelecido um prazo máximo – 2003 – para a concretização da E.S. na maioria das escolas.

Neste documento, e passados 14 anos da aprovação da primeira lei, a E.S. volta a ser preconizada como “uma componente essencial da educação e da promoção da saúde” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, p.5484).

Este relatório tornou-se um guia nacional para a E.S. porque delimitou os papéis do Estado, definidos no primeiro documento legal sobre E.S. nas escolas (Lei n.º 3/84), e definiu uma estratégia nacional baseada em três princípios: (1) a promoção do desenvolvimento da E.S. como uma componente da educação global e também como uma componente da promoção da saúde; (2) a coordenação entre os vários Ministérios para atingir os objectivos principais da E.S.; (3) e a identificação de acções particulares já desenvolvidas nas escolas, com o objectivo de desenvolver o seu potencial.

Os objectivos prioritários traçados no relatório, criaram uma excelente base para a planificação da E.S.. Por um lado, porque criaram condições para promover a “competência de acção” uma vez que não restringem a E.S. apenas aos aspectos biomédicos, mas alargam às dimensões pessoal e social do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Neste sentido, e no que diz respeito ao Ministério da Educação, o relatório propõe linhas estratégicas sobre a forma como a E.S. deve ser abordada no microssistema escola, da necessidade de haver uma colaboração estreita e envolvimento com e das famílias, das comunidades e um trabalho de parceria com as instituições de Saúde e, ainda, da definição

da zona de incrementação da E.S., denominada de Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (R.N.E.P.S.²²).

No referido Relatório da Comissão Interministerial conclui-se que

estão criadas as condições para que se reforce a concretização e aplicação de preceitos legais existentes, apostando-se na colaboração estreita e intervenção articulada entre os vários Ministérios.

De igual forma são elaboradas algumas metas e acções a desenvolver, de forma articulada, atribuindo-se ao Ministério da Educação as seguintes responsabilidades:

constituição de Equipas Locais de apoio às escolas de diferentes níveis; trabalhar com a RNEPS no sentido de, gradualmente, as escolas assumirem a componente da Sexualidade no seu projecto educativo das escolas, fomentar parcerias e apoiar a intervenção educativa de outros documentos.

Os objectivos clarificaram o alcance da E.S. na medida em que esta área passa a ser definida como uma componente do processo de educação global e uma componente da promoção da saúde no ambiente da escola nas suas várias dimensões: curricular, psicossocial, ecológica e comunitária.

Neste sentido, o documento definiu os seguintes objectivos para o Ministério da Educação: (1) constituir com o Ministério da Saúde, no ano lectivo 1998/1999, equipas locais de apoio às escolas do pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos; (2) garantir até 2000/01, formação específica a todos os elementos das equipas locais de apoio às escolas; e (3) garantir durante 2000/03, o acesso à informação e formação na E.S. a 90% das escolas.

22 Os princípios das Escolas Promotoras de Saúde (E.P.S.) baseiam-se na Carta de Ottawa e na Convenção dos Direitos da Criança. A Carta de Ottawa sublinha uma estratégia compreensiva para o desenvolvimento da saúde através de cinco percursos interactivos: construção de políticas públicas saudáveis, criação de ambientes de suporte, reforço da acção comunitária, desenvolvimento de competências pessoais e reorientação dos serviços de saúde. Neste sentido, a E.P.S. consiste num espaço organizado, em termos humanos e técnicos, empenhado em proporcionar a aquisição de competências pessoais e sociais que permitam aos indivíduos e aos grupos melhorar a gestão da sua saúde e agir sobre factores que a influenciam” (ENHPS, WHO Regional Office for Europe, 1997).

Despacho n.º 15 587/99 – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (C.C.P.E.S.)

Dotando o Ministério da Educação de uma estrutura competente para garantir e consolidar a continuidade da Promoção e Educação para a Saúde foi criada a C.C.P.E.S.²³. Esta Comissão, partindo do modelo funcional (nível nacional, nível regional e nível local) já anteriormente praticado pelo P.P.E.S., começa a implementar várias actividades e estratégias, com vista à operacionalização das dinâmicas da Promoção da Saúde em parceria com as entidades locais.

Lei n.º 120/99 – Lei do Reforço de Garantias do Direito à Saúde Reprodutiva

Em Agosto de 1999, é publicada a Lei n.º 120/99 que entre outros objectivos, veio reforçar a consagração de medidas de E.S. já anteriormente previstas na Lei 3/84. A sua publicação emerge do documento “Orientações Técnicas sobre E.S. em Meio Escolar”, que surge da sequência dos resultados do *Projecto de E.S. e Promoção da Saúde nas escolas – Um projecto Experimental* (M.E. et al., 2000, p.16).

Da Lei n.º 120/99 realçamos o assunto do Capítulo II sobre a Promoção da Saúde Sexual, e mais especificamente o seu Artigo 2.º relativo à E.S. explicitada em 5 pontos:

Nos estabelecimentos de ensino básico e secundário será implementado um programa de promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, SIDA e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade de géneros.

Os conteúdos referidos no número anterior serão incluídos de forma harmonizada nas diferentes disciplinas vocacionadas para a abordagem interdisciplinar desta matéria, no sentido de promover condições para uma melhor saúde, particularmente pelo desenvolvimento de uma atitude individual responsável quanto à sexualidade e a uma futura maternidade e paternidade conscientes.

23 A C.C.P.E.S. é uma estrutura com vista a fomentar a iniciativa e a inovação na promoção e educação para a saúde em meio escolar, assegurando para tal a articulação entre diferentes serviços e a parceria com o Ministério da Saúde, consolidando e conferindo carácter estrutural e permanente à intervenção para a saúde no âmbito do sistema educativo (D.G.I.D.C., 2005).

A educação para a saúde sexual e reprodutiva deverá adequar-se aos diferentes níveis etários, consideradas as suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais, e envolvendo os agentes educativos.

Na aplicação do estipulado nos números anteriores deverá existir uma colaboração estreita com os serviços de saúde da respectiva área e os seus profissionais, bem como com as associações de pais e encarregados de educação.

Nos planos de formação de docentes²⁴, nomeadamente os aprovados pelos centros de formação de associações de escolas dos ensinos básico e secundário, deverão constar acções específicas sobre a educação sexual e reprodutiva (p.5233).

Decreto-Lei n.º 259/2000 – Educação Sexual

Este diploma regulamenta a Lei n.º 120/99, anteriormente apresentada, e enfatiza aspectos relacionados com a abordagem da E.S., assim como da sua inclusão dentro do Projecto Educativo da Escola²⁵

A organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares, cujos programas incluem a temática.

O projecto educativo de cada escola (...) deve integrar estratégias de promoção da Saúde Sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular (Artigo 1.º, p.5784).

24 Conforme previsto na Lei n.º 120/99, os Centros de Formação de Associações de Escolas passaram a ter responsabilidades de formação nas áreas afectas à saúde e à sexualidade. Neste sentido foram desenvolvidas no âmbito da Medida 5 – Educação para a Saúde/ Educação Sexual, entre 1 de Janeiro de 2000 e 30 de Setembro de 2005, 457 acções de formação que integraram 12 339 professores (GTES, 2005, p.33).

25 Conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio em que é regulamentado o Regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, onde se prevê que a escola conceba o seu próprio Projecto Educativo “no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõem cumprir a sua função educativa” (Artigo 3.º). A promulgação deste decreto-lei e de outras leis anteriores, permitiu a objectivação de deveres e responsabilidades da escola e de outras entidades no processo de implementação da E.S..

Neste sentido, a construção do Projecto Educativo de Escola exige, segundo Roldão (1995, p.3) uma gestão protagonizada pelo (s): “órgão de gestão da escola que assume a execução do respectivo projecto educativo que necessariamente integra as dimensões curriculares; órgão intermédio no sistema de gestão, nomeadamente delegados (ou chefes de departamento, no novo modelo de gestão) que estruturam em cada grupo disciplinar a gestão curricular da respectiva área, e os directores de turma que asseguram a articulação entre os docentes duma turma, os alunos e os encarregados de educação, incorporando também necessariamente dimensões de gestão do currículo; e os professores de cada turma e de cada área disciplinar a quem cabe a gestão directa do currículo no terreno e a articulação com as instâncias anteriormente referidas”.

É com base no documento supracitado e das Leis anteriormente referidas, que é estabelecido a 31 de Outubro um protocolo entre o Ministério da Educação e a A.P.F.. O objecto desta protocolização incluiu acções com os estudantes, sensibilização e formação de professores, apoio às estruturas da escola na concretização de projectos, apoio técnico e pedagógico aos professores. A C.C.P.E.S. enquanto estrutura dotada de capacidade estratégica ao nível da inovação é, então, envolvida no processo de implementação da E.S. em meio escolar e de acordo com o quadro legislativo vigente, esboçado um projecto de intervenção.

É de realçar que após dois anos da assinatura deste protocolo, face à pressão exercida por vários grupos conservadores (Vilar, 2004), o Ministério da Educação a par da renovação do protocolo estabelecido com a A.P.F., estabelece outros dois, integrando outras Organizações Não Governamentais – ONG's nesta dinâmica: Fundação A Comunidade contra a SIDA e Movimento de Defesa da Vida.

Todos os protocolos têm em comum a participação em actividades de formação a realizar pelas estruturas do Ministério da Educação, colaboração na implementação e desenvolvimento da E.S. nas escolas e realizar:

a sensibilização e a promoção do envolvimento dos pais nos projectos da escola que integram a E.S.; a promoção e a realização de acções com os alunos, no âmbito dos projectos que integram a educação sexual nas escolas; a sensibilização e formação nesta vertente e o apoio às estruturas da escola na concretização dos projectos; o apoio técnico e com materiais dos professores com formação específica na concepção e desenvolvimento de projectos futuros (C.N.E., 2005, p.14).

As escolas da R.N.E.P.S. a partir do ano lectivo de 1998/99 apresentavam ao Centro de Apoio Nacional (C.A.N.) os seus planos de actividades realizados em articulação com os Centros de Saúde. Estes dados permitiam, por um lado compreender as prioridades decididas a nível local por cada uma das escolas da Rede e por outro lado definir as estratégias prioritárias a nível nacional. Contudo, e se até ao ano lectivo 2000/01 se verificou que a educação alimentar era uma das prioridades da maioria das escolas pertencentes à R.N.E.P.S., a partir do ano lectivo seguinte, do total de 3403 escolas e 265 Centros de Saúde, esta área passa a constituir a quarta prioridade (14,3%), antecedida pela área da segurança e higiene (24,5%), de E.S. (23,4%) e das dependências (18,3%). Neste sentido, podemos inferir que a obrigatoriedade de inclusão da E.S. no Projecto Educativo influenciou esta priorização de necessidades.

Despacho n.º 5944/2003

Em 2002, muda a base de apoio político do governo e dá-se um certo abandono da Promoção da Saúde e E.S. nas escolas. Efectivamente, estes projectos perdem o apoio político e o acompanhamento com que tinham contado até essa altura por parte da C.C.P.E.S. e da R.N.E.P.S.. Com efeito, a partir deste despacho, são cessadas as funções destas estruturas (deixando de receber orientações técnicas a nível central e apoio financeiro) para o desenvolvimento de projectos²⁶ de E.S. e de Promoção da Saúde.

Este abandono político em matéria de acompanhamento da inovação impediu a concretização da Promoção da E.S. de se completar.

Despacho n.º 19 737/2005

A 14 de Maio de 2005, o Jornal Expresso publicou uma notícia sobre E.S. com o título “Programa sem controlo”. É na sequência da polémica desencadeada por este artigo, que a Ministra da Educação solicita um parecer sobre o assunto ao Conselho Nacional de Educação (C.N.E. – Parecer n.º 6/2005) e nomeia uma comissão presidida por Daniel Sampaio denominado de Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), tendo como missão estudar e sugerir os parâmetros gerais dos programas de E.S. em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde escolar.

Durante os dois anos subsequentes, o projecto de E.S. conhece uma nova fase que dá origem a receios de que pudessem vir a ser introduzidas mudanças curriculares que desvirtuassem a essência das propostas iniciais de implementação da E.S..

²⁶ A este respeito, duras críticas são tecidas por Vilar, Director Executivo da A.P.F., pois e segundo o autor, em 2004, com a política de um novo Governo, que “face à pressão de grupos conservadores (...) decidiu não ter qualquer posição ou orientação normativa nestas matérias e avançou com protocolos com diferentes ONG”, nomeadamente com a APF, Movimento de Defesa da Vida e a Fundação Portuguesa a Comunidade contra a Sida “portadoras de diferentes modelos de E.S.”. Vilar acrescenta que ao ter-se “demitido de ter uma política própria de promoção da E.S., o Ministério da Educação desmantelou, de forma irresponsável, as estruturas [CCPES e a RNEPS] que há mais de uma década promoviam, ainda que de uma forma limitada, a educação para a saúde nas escolas” (Vilar, 2004, p.4).

Despacho n.º 25 995/2005

A 16 de Dezembro de 2005, através do Despacho n.º 25 995/2005, é aprovado e são reafirmados os

princípios orientadores desses documentos no que se refere ao modelo de educação para a promoção da saúde, designadamente no que respeita a: responsabilidade do Ministério da Educação na orientação deste processo; necessidade de articulação explícita com as famílias; necessidade de articulação estreita entre escolas e os centros de saúde; autonomia das escolas na definição, planificação e concretização do projecto educativo; transversalidade disciplinar combinada com inclusão temática na área curricular não disciplinar; obrigatoriedade por parte das escolas de concretizarem as orientações e dando cumprimento àquela área de ensino; diversidade de metodologias que envolvem o aluno; necessidade de designação de coordenador da área temática (p.17515).

Em virtude da advertência do GTES (2005) em que se recomenda “que os protocolos vigentes do M.E. com ONG’s (A.P.F., M.D.V., Fundação Portuguesa a Comunidade Contra a SIDA) terminem efectivamente em Dezembro de 2005” (GTES, 2005, p.74), os protocolos foram efectivamente revogados. Deste modo, a retaguarda e redes de trabalho até então criadas tanto pela C.C.P.E.S. e R.N.E.P.S. como pelas ONG’, viriam a desaparecer acarretando isto a paralisação dos projectos já em curso.

A 7 de Fevereiro de 2007, e dando cumprimento ao Despacho n.º 25 995/2005, é celebrado o protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, em que o Ministério da Saúde se compromete a

dinamizar nos Serviços de Saúde a execução do Programa Nacional de Saúde Escolar, tendo em vista a Promoção da Saúde das crianças, dos jovens e restante comunidade educativa e a obtenção de ganhos em saúde(p.2).

Neste documento são ainda apresentadas várias estratégias, nomeadamente através da

promoção do reforço de factores de protecção relacionados com os estilos de vida, junto à comunidade educativa, nas áreas de saúde prioritárias, tais como: saúde mental, saúde oral, alimentação saudável, actividade física, ambiente e saúde, segurança, saúde sexual e reprodutiva, consumo de substâncias lícitas e ilícitas, doenças sexualmente transmissíveis e violência em meio escolar tendo em conta as orientações dos programas prioritários contidos no Plano Nacional da Saúde (p.3,4).

Despacho n.º 15 987/2006

Com a finalidade de assegurar o acompanhamento, a monitorização e o desenvolvimento das actividades de Educação e Promoção da Saúde, é criado o Núcleo de Educação para a Saúde (N.E.S.) a nível da Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Neste âmbito, o Núcleo considerou como prioritárias as temáticas da alimentação e actividade física, consumo de substâncias psicoactivas, a Sexualidade e as IST's e o Bullying.

Despacho n.º 2506/2007

Este despacho, nos seus pontos 1 e 2 determina que,:

cada agrupamento/ escola com programas/ projectos de trabalho na Educação para a Saúde designará um docente dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico para exercer as funções de coordenador da educação para a Saúde(...). Tendo em conta a sua formação bem como a experiência no desenvolvimento de projectos e ou actividades no âmbito da Educação para a Saúde (p.4427)

Esta medida, conforme se lê no comunicado apresentado pelo Gabinete de Comunicação do Ministério da Educação, a 22 de Fevereiro de 2007, surge na sequência da consideração da “educação para a saúde, a sexualidade e os afectos” incluída entre “as múltiplas responsabilidades da escola actual”.

5.2 Orientações Ministeriais em matéria de Educação Sexual

Associado a este extenso enquadramento legal, existem também vários recursos bibliográficos tutelados pelo Ministério da Educação que orientam especificamente a E.S.. É a este respeito que nos debruçaremos em seguida.

Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar
(Equipas do Projecto de Educação Sexual e Promoção da Saúde nas
Escolas, 1999) e Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas
Orientadoras (M.E. et al., 2000)

Decorrente da experiência e dos resultados do Projecto Experimental que decorreu entre os anos lectivos de 1995 e 1998, protagonizada por cinco escolas (das cidades de Faro, de Gouveia, da Maia, de Setúbal e de Évora) de todos os níveis de ensino surge, em Fevereiro de 1999, o documento Orientações Técnicas sobre E.S. em Meio Escolar (Equipas do Projecto Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas, 1999), da autoria de uma vasta equipa (elementos do P.E.S., da A.P.F. e da Direcção Geral da Saúde).

A existência de um Projecto Experimental em E.S. leva-nos a caracterizá-lo como um “experimento transformador”²⁷ (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.74), na medida em que permitiu o questionamento e a alteração do paradigma vigente no macrossistema português. Pormenorizando esta análise, pode afirmar-se que do ponto de vista da política social, antes da massificação da E.S. nas escolas, foi identificada a necessidade de corroborar de forma experimental o seu impacto e avaliar os seus efeitos. Assim e com vista a atingir esses objectivos, um Projecto é, deste modo, convertido em investigação nacional, com um programa que pretende introduzir alterações nos quatro níveis do ambiente ecológico, indo para além do microssistema turma e escola, para invocar novas inter-conexões entre a família e a escola, a comunidade (mesossistema), assim como efeitos ao nível exossistémico, pela invocação de discussões públicas a que deu origem.

Na sequência dos resultados obtidos a partir deste experimento, a 30 de Outubro de 2000, é apresentado publicamente a obra Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras” (M.E. et al., 2000) resultante da reformulação do documento “Orientações

²⁷ “Um experimento transformador compreende a modificação e a reestruturação sistemáticas dos sistemas ecológicos existentes, de uma maneira que desafia as normas da organização social, os sistemas de crenças e os estilos de vida que prevalecem numa cultura ou sub-cultura em particular” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.60).

Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar” (Equipas do Projecto de Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas, 1999).

A referida obra visa

facultar aos profissionais da Educação, da Saúde e de outros Sectores que trabalham em Educação Sexual, nomeadamente em meio escolar, um documento técnico de apoio que se aproxime das expectativas e das necessidades, nesta matéria, quer de quem planeia e coordena ações quer, em particular, de quem desenvolve actividade diária com crianças e jovens (M.E. et al., 2000, p.17).

As Linhas Orientadoras (M.E. et al., 2000) sugerem que toda “a E.S. deve ser explícita no Projecto Educativo da Escola” (p.31) acrescentando que, por um lado, os programas de quase todas as disciplinas possibilitam a abordagem das variadas temáticas de E.S., facilitando a sua abordagem de forma Formal, e por outro lado, propondo uma outra via, “a das actividades extracurriculares” (p.32), sublinhando que eficácia é superior quando estas actividades são combinadas com a E.S. Formal.

Além disso, é salientada a existência de “um grande leque de possibilidades de inclusão regular da E. S. no quotidiano escolar, tendo cada escola de encontrar o seu caminho e ritmo próprios” (p.31).

Este documento, no início do ano lectivo de 2000/01, foi distribuído pelo Estado às escolas.

Educação Sexual – Guia anotado de Recursos (C.C.P.E.S., D.E.B., D.E.S., & I.I.E., 2001)

Outra obra de referência é o Guia anotado de recursos, um documento de edição conjunta da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde, do Departamento de Ensino Básico, do Departamento do Ensino Secundário e do Instituto de Inovação Educacional, publicado em Dezembro de 2001. Constitui o levantamento e a sistematização de um conjunto de recursos e materiais de apoio ao currículo, apresentando alguma bibliografia dirigida quer ao professor, quer ao aluno. Apresenta algumas experiências e práticas existentes em algumas escolas, dando por último indicações sobre entidades, instituições e organizações de apoio.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas (M.E. & D.E.B., 2001)

Este documento (M.E. & D.E.B., 2001) identifica as competências²⁸ de carácter geral a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Paralelamente, especifica os temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente a “educação para os direitos humanos, educação ambiental, educação para a saúde e o bem-estar, em particular, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de risco pessoal” (p.3)

Na legislação actual, o objectivo da escolaridade básica é a *Educação para a Cidadania*, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios, dos quais destacamos pela sua pertinência e relação com a E.S., os seguintes:

a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade da diversidade dos indivíduos e grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (M.E. & D.E.B., 2001, p.15).

Inquérito aplicado às Escolas em 2003 pelo Ministério da Educação (D.G.I.D.C., 2005)

Em Novembro de 2005, a Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, publicou o tratamento estatístico dos dados do inquérito aplicado a escolas da rede pública, do Continente e da Região Autónoma sobre E.S.. A

²⁸ O termo «competência» “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e (...) pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar um conjunto de conhecimentos a um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. (...) a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) (...). Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber” (M.E. & D.E.B., p.9).

Segundo Perrenoud (2002), “a abordagem por competências muda o ofício do aluno e mais ainda a profissão de professor, já que incita a considerar os saberes como recursos que devem ser mobilizados; a trabalhar regularmente com problemas; a criar ou a utilizar outros meios de ensino; a negociar e a levar a cabo projectos com os alunos; a adoptar uma planificação leve e indicativa, a improvisar, a instalar e a explicitar um novo contracto pedagógico, a praticar uma avaliação formadora, em situação de trabalho, a ir no sentido de uma interconexão das disciplinas”.

amostra representativa das escolas respondentes englobou escolas pertencentes à R.N.E.P.S. e escolas não pertencentes à rede.

Os resultados indicam que: a integração curricular da E.S. continua a revelar a coexistência de trabalho desenvolvido nas ACD (81,7%) e nas ACND (70%), existindo um aumento da intervenção global de 2001 para 2003; e o aumento significativo do número de escolas que diz fazer a integração curricular desta temática em todas as áreas curriculares (de 37,9% em 2001, para 61,4% em 2003).

Tanto em 2001 como em 2003 a incidência da integração curricular da E.S. é sempre superior nas escolas da R.N.E.P.S.. A área de Formação Cívica é, de entre as três ACND, aquela em que as escolas mais integram as respectivas intervenções em E.S. (69,2%).

Em linhas muito gerais, os resultados obtidos registam uma melhoria de 2001 para 2003: na qualidade das intervenções em E.S., no número de agentes educativos formados e mesmo no apoio aos estudantes neste assunto. Nas escolas pertencentes à R.N.E.P.S. verifica-se uma maior qualidade do trabalho, mais aprofundado e com maior organização a nível curricular, intervenção dos parceiros, ligação escola - família, serviços especializados e ligação a outros serviços da comunidade, comparativamente com as escolas não pertencentes à R.N.P.E.S..

Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual **(GTES, 2005)**

Este relatório da responsabilidade do GTES, constituído a partir do Despacho n.º 19 737/2005, já apresentado, resume a actividade desenvolvida por esta equipa no âmbito da avaliação da situação da E.S. em Portugal.

Num momento inicial deste documento, é feito um enquadramento da E.S., enfatizando o papel da escola na sua promoção, são explanados com base no documento das políticas para o Ensino Básico, de 1998, e posterior documento orientador das “Competências para o ensino básico” (M.E. & D.E.B., 2001, cit. GTES, 2005, p.9), as competências básicas das várias ACD e ACND e a sua articulação com a Educação para a Saúde. Seguidamente, são apresentadas conclusões de estudos relativos aos problemas e metas na área da saúde dos adolescentes. É feito também um levantamento histórico da legislação e documentos em vigor sobre a E.S..

No capítulo seguinte, o GTES sistematiza as metodologias de E.S. de outros quatro países (Finlândia, Inglaterra, Espanha e França) ressaltando “que o Currículo Nacional (destes países) aponta recomendações que a escola, mediante o contexto em que se insere, a negociação com pai e alunos e a auscultação das suas prioridades, deverá aplicar” (GTES, 2005, p.40).

No seguimento são apresentados os resultados das entrevistas realizadas nas escolas, fazendo-se, para isso, uma síntese de aspectos considerados como fundamentais:

na sua totalidade entrevistados e escolas visitadas pronunciam-se de modo favorável à relevância do robustecimento da área da Educação para a Saúde nas escolas (...); a grande maioria é favorável à introdução de temáticas relacionadas com a sexualidade num âmbito mais lato que transcenda questões biológicas (...); nenhum interlocutor defendeu mais uma disciplina no currículo (p.45-47).

Em relação à *Nova Dinâmica Curricular da Educação para a Saúde*, o relatório define os seus objectivos apresentando uma visão diacrónica e uma visão sincrónica para a sua abordagem. Na visão diacrónica, o GTES faz cruzamento das idades dos estudantes com o conjunto de competências que devem ser adquiridas nessa fase do ciclo vital. Em relação à visão sincrónica, são destacadas as diferentes sistemas envolventes do estudante, nomeadamente a família, a escola e os amigos e o papel e a função de cada um destes sistemas na Promoção da Saúde.

Há vários aspectos neste documento que, quanto a nós, merecem destaque, pois constituem-se como insuficiências tendo em conta o modelo de desenvolvimento pessoal e social: a omissão do quadro ético e valorativo orientador de programas de E.S.; a limitação da E.S. aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário, omitindo a sua integração ao nível do 1.º ciclo e do pré-escolar; a E.S. no âmbito do ensino secundário ser reduzida a gabinetes de apoio técnico.

Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho de Educação Sexual **(GTES, 2007a)**

Este Relatório, também da responsabilidade do GTES, resume as actividades realizadas, definindo os objectivos da sua linha de acção. É apresentada a perspectiva do Grupo em matéria de Educação para a Saúde e E.S., dos conteúdos mínimos (já apresentados no

ponto 4, deste capítulo) a abordar em matéria de E.S. em meio escolar e das medidas a tomar.

Neste sentido, o GTES recomenda

o aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares (ACND) para a abordagem de temáticas relacionadas com a saúde, acentua o carácter obrigatório destas temáticas, prevendo um número médio de sessões anuais e define que uma das quatro horas mensais se debruçará especificamente sobre a temática da sexualidade, na sua dimensão biológica, sócio-cultural, fenomenológica e interpessoal (...) a E.S. deve ser abordada numa perspectiva mais abrangente de Educação para a Saúde (...) é parte integrante e obrigatória da Educação para a Saúde (GTES, 2007a, p.10-11, 17).

Para isso, indica que as escolas deverão “incluir o equivalente a uma sessão mensal na área específica da sexualidade”, chamando à atenção de que deve ser feita uma “avaliação específica e obrigatória aos conteúdos em causa” (p.17).

De igual forma que no relatório anterior (GTES, 2005), este relatório também limita a E.S. aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo omitida esta vertente do 1.º ciclo e pré-escolar. Assim, nos 2.º e 3.º ciclos, o GTES (2007a), propõe os seguintes objectivos:

Compreender a fisiologia geral da reprodução humana; Compreender o ciclo menstrual e ovulatório; Compreender a sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projecto de vida que integra valores (ex: afectos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética; Compreender a prevalência, uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e conhecer, sumariamente, os mecanismos de acção e tolerância (efeitos secundários); Compreender a epidemiologia e prevalência das principais IST em Portugal e no mundo (incluindo infecção por VIH/Vírus da Imunodeficiência Humana – VPH/Vírus do Papiloma Humano – e suas consequências) bem como os métodos de prevenção; Conhecer as taxas e tendências de maternidade na adolescência e compreender o respectivo significado; Conhecer as taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respectivo significado (p.18).

Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2007b)

Na introdução deste relatório é definida a E.S., assim como os papéis que deverão ser assumidos pelos diferentes agentes, ressaltando, uma vez mais, como

fundamental a participação dos encarregados de educação nas diversas fases dos programas de E.S. em meio escolar e a cooperação entre a escola e família como uma das vertentes nucleares destas actividades (GTES, 2007b, p.8).

A E.S. passa a ser enquadrada no âmbito da Educação para a Saúde, a par de outras três áreas prioritárias, designadamente, o Bullying, a Alimentação e Actividade Física e Substâncias Psicoactivas.

Ao contrário das indicações dadas nos Relatórios anteriores (GTES, 2005 e GTES, 2007a), a E.S. passa a ser iniciada não no 2.º ciclo, mas sim no 1.º ciclo do ensino básico, apresentando-se para tal um conjunto de temas mínimos a serem abordados neste ciclo.

No ponto relativo à *Avaliação* e com base nos inquéritos aplicados em 1082 escolas dos ensinos básico e secundário com vista a avaliar as medidas de Promoção e Educação para a Saúde, são apresentados vários resultados. Destes, são salientados somente os relativos à área da E.S.:

- 58% das escolas analisadas considera haver *necessidade de formação*, isto é, de promoção de competências dos profissionais da escola no domínio da E.S. (p.59);
- 76% das escolas considera a “E.S./Prevenção de IST’s” como a área prioritária de intervenção na Promoção e Educação para a Saúde na escola (p.59);
- Para o desenvolvimento de acções de E.S.: 80% das escolas refere a articulação com o Centro de Saúde; 60% das escolas inquiridas salienta que são apoiadas por docentes especializados; e 29% diz que o apoio foi obtido através da colaboração de outros serviços e organizações (p.56);
- A grande maioria das escolas (87%) refere que a sexualidade/IST’s/VIH são conteúdos abordados na escola (p.48);
- Em 41% das escolas há Gabinetes de Apoio ao Aluno (p.47).
- Os estudantes (93%) e os professores (44%) são os principais beneficiários de acções de informação no âmbito da E.S.. Registando-se que 3% das escolas refere que não tem este tipo de acções (p.56);
- Por fim, em 62% das escolas é referido, como prática corrente, os estudantes adquirirem “uma compreensão básica, adequada à sua idade e cultura” (p.52) ao nível dos conhecimentos sobre Saúde Sexual, Planeamento Familiar e

Aconselhamento na Gravidez. Ainda neste tópico, destaca-se que em 1% das escolas este tópico é referenciado como nunca abordado (p.52).

Em suma, estes dados permitem dar conta de alguns aspectos que, de forma resumida, se consideram pertinentes: têm sido estabelecidas inter-conexões entre os diferentes sistemas (meso e microsistema, nomeadamente pelo apoio por parte do Centro de Saúde e de ONG's) no sentido de potenciar a concretização da E.S.; a E.S. é a área com maior prioridade nas escolas; a formação de professores neste domínio mantém-se como uma necessidade; e, por fim, pese embora a obrigatoriedade das escolas terem de desenvolver projectos de E.S. e da E.S. ter que estar enquadrado dentro dos Projectos Educativos das Escolas (cf. Decreto-Lei n.º 259/2000), em 11 das escolas inquiridas a E.S. nunca foi abordada e em 32 escolas as acções dirigidas a professores e a estudantes nunca se realizaram.

Relatório da Subcomissão para a Avaliação de Manuais (2007)

Por último, outro documento que merece destaque é o Relatório da Subcomissão para a Avaliação de Manuais. Esta subcomissão foi constituída com vista “a proceder à avaliação dos materiais em uso no âmbito da E.S. no Sistema Educativo” (p.3). Assim e considerando a totalidade dos materiais apreciados, a subcomissão indica que 85% dos materiais obtiveram uma classificação de “bom” (p.7), fazendo em seguida a recomendação de obras dirigidas a estudantes dos vários níveis de ensino e orientadas para os professores.

A subcomissão faz também a análise do documento “Linhas Orientadores em E.S.” (M.E., 2000) (documento anteriormente situado) referindo que

abrange de forma bastante completa as diferentes áreas do conhecimento da E.S. (...) uma perspectiva integradora da E.S., com abordagens multidisciplinares, incluindo exemplos práticos e sugestões de trabalho, por nível de escolaridade/ nível etário, tendo em consideração todos os intervenientes, desde o próprio, a família, professores, psicólogos, auxiliares, técnicos da saúde, entre outro (p.13).

Realça, contudo, que o documento deve ser remodelado com base “em aspectos quer da política educativa quer de aspectos técnicos ligados ao currículo” (p.13). Quanto aos aspectos da política educativa, a subcomissão salientam ser essencial a inclusão de

competências transversais, com carácter obrigatório, nas várias ACD e ACND. Salientam que tendo em conta a da autonomia das escolas, é necessário continuar “a incentivar as práticas diversificadas ao nível dos estabelecimentos de ensino que ampliem e dêem sentido ao que vier a ser estabelecido no «currículo obrigatório» neste âmbito (Educação e Promoção da Saúde onde se inscreverá a E.S.)” (p.14).

Já em relação aos aspectos técnicos do currículo, a subcomissão, com base no documento do Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (M.E. & D.E.B., 2001) salienta que as metas pedagógicas têm subjacente o desenvolvimento de competências e desta forma a Educação para a Saúde deve ter por base esta perspectiva; sendo essencial a avaliação da qualidade das aprendizagens.

Além disso, sustentam que “a existência de orientações claras e oportunidades de formação dos professores” como factores decisivos “para a ultrapassagem da situação actual” (p.14).

Outro elemento deste relatório que merece o nosso destaque refere-se à atenção dada por esta subcomissão à intervenção pedagógica realizada pelos professores. Neste domínio, os autores referem que apesar dos professores nos seus discursos falarem do desenvolvimento de competências em matéria de Promoção da Saúde, nas suas práticas verifica-se o acentuado valor dado à área do saber. Neste sentido sugerem a constituição de uma equipa de profissionais da área da Educação e Promoção da Saúde com

o objectivo de concretizarem orientações curriculares e de avaliação correspondendo entre outras às seguintes preocupações: 1- estabelecimento de orientações curriculares com base em competências; 2- integração das competências gerais/ transversais nas Orientações Curriculares; 3- garantir a estreita articulação currículo – avaliação; 4- estabelecimento de uma correspondência/síntese entre saberes e competências; 5- especificação de níveis de apropriação das competências terminais de cada ciclo; 6- definição de níveis de apropriação das competências e critérios de avaliação (p.16).

Em síntese, nas últimas décadas e meia, o Estado, numa estratégia *top-down*, tem sido o aparelho legislativo em matéria de E.S.. O processo de transformação que se iniciou em 1984 e se foi estabelecendo de modo legislativo através da Lei n.º 120/99 e Decreto-Lei 259/2000, foi até início de 2003 acompanhado por vários dispositivos: criação do Programa de Promoção e Educação para a Saúde (Despacho n.º 172/ME/93), criação da R.N.P.E.S. e da C.C.P.E.S. (Despacho n.º 15 587/99), constituição do apoio formativo ao

processo de implementação, protocolizações com ONG's como forma de apoiar as escolas nos processos de inovação e implementação da E.S..

Como referido precedentemente, a partir de 2002 verificou-se o desinvestimento por parte do novo governo neste processo – tanto ao nível do apoio fornecido às escolas para a implementação da inovação (até então assegurados pela C.C.P.E.S., protocolados por diferentes ONG's e cessadas em 2003 e 2005, respectivamente), tanto ao nível do apoio da transformação alicerçada por formação contínua de professores (conforme sugerido nos vários documentos legislativos e até então considerada como uma área prioritária no âmbito da formação destes agentes educativos), como também ao nível da revisão e ajustamentos ao planeamento enunciado.

Embora em 2005, em seguimento de uma notícia publicada num semanário nacional, o Estado se tenha, pela primeira vez, pronunciado sobre esta matéria criando para tal um grupo de trabalho (GTES). Até ao momento não houve sequência conhecida deste processo, não tendo sido integradas políticas incidindo neste domínio, isto é, em termos normativos os princípios traçados pelo GTES não foram ainda iniciados. Assim, não se retomou ainda a acção dirigida à apropriação da mudança, estando as escolas a aguardar a lógica que a E.S. e Promoção para a Saúde corporizada nos três relatórios (Preliminar, Progresso e Final) produzidos pelo GTES.

6. Envolvimento na Mudança para a Construção da Inovação em Educação

A construção activa da mudança com o objectivo de inovar exige que as escolas e os professores reflectam e construam o significado da mudança, pois só assim é que terá oportunidade para aceitar a inovação proposta (imposta) pelo macrossistema educativo.

Podemos justificar que a origem das diminutas práticas da E.S. reside em vários factores, entre eles o facto de ao professor lhe ser atribuído mais um papel para o qual não foi formado e de considerar que aquele não lhe compete. A este respeito, Reis (2002) salienta que “é provável que (os professores) não encarem ainda a E.S. como uma parte do seu

desempenho profissional, mas sim como uma actividade opcional, demonstrando desconhecimento das orientações do Ministério da Educação” (p.29).

Este argumento pode, na realidade, constituir-se como um dos factores responsáveis pelo não envolvimento, pois “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1991/1994, p.33).

No sentido da reflexão dos processos de inovação e da concretização da mudança, somos levados a reflectir sobre várias questões, nomeadamente:

- 1) Por que motivo é que os processos inovadores postos em marcha pelo macrossistema, não resultam em mudanças efectivas no microssistema (escola)? (Sampaio, 1990).
- 2) Por que motivo é que perante toda a cobertura legal e orientações ministeriais, os professores continuam a resistir à abordagem da E.S. em meio escolar? (Anastácio, Carvalho e Clémen (s/d, p.3)
- 3) O que falta então aos professores para operarem a mudança, ou seja, envolverem-se em actividades molares²⁹ de E.S.?

Na realidade, a reflexão em torno destas interrogações tornam-se essenciais para a compreensão das limitações e dificuldades decorrentes da lógica da implementação da inovação. Assim e no encontro de possíveis respostas, em seguida, reflecte-se sobre os significados da inovação e da mudança, com vista à discussão das dificuldades representadas, mantendo, por um lado, a pouca visibilidade da sua apropriação (inovação) por parte das escolas, e por outro, deixando intocada a alteração de práticas docentes (mudança).

6.1 Inovação e seu (s) Significado (s)

A inovação emerge da estrutura macrossistémica, sendo um processo que se desenvolve “de cima para baixo” (Sampaio, 1990, p.3). Ou seja, a inovação processa-se num sentido

²⁹ As actividades molares são formas de comportamento significantes ou influentes no desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner, 1979/2002); são actividades consistentes, regulares, com intencionalidade.

top-down, corporizada por lançamentos normativos e acompanhada ou não de dispositivos de apoio à concretização da mesma. De facto, em Portugal e no que diz respeito à E.S., tem sido o Estado a assumir as responsabilidades desta área, tendo para tal publicado vários documentos legais, como já oportunamente descrito, com vista à operacionalidade da mesma.

A inovação exige, então, uma mudança profunda no tecido organizacional da escola unida à realidade sócio-cultural do meio circundante, orientando-se para a mudança, preparando e antecipando o futuro, criando, facilitando e produzindo. Por isso, inovar significa entrar “mais ou menos em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inércia” (UNESCO, 1980, p.276).

Neste sentido, a inovação não é um caminho harmonioso e pacífico de desenvolvimento individual e colectivo, é sim um percurso de fractura com o arcaico, com o conjecturável, com o pré-estabelecido. A inovação é uma “correção de trajectória” (Sacristán, 1995, p.77, cit. Nóvoa, 1992).

Inovar implica, deste modo, um duplo movimento, por um lado e como afirma González (1988, cit. Nóvoa, 1992, p.41) “a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação” pois e como acrescenta “de pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola”. De facto, para haver envolvimento por parte dos professores no processo de mudança, tem de obrigatoriamente existir implicação institucional (Leite, 2005). E por outro lado, é essencial dar voz aos “protagonistas da inovação” – os professores (Thurler, 1991/1994). Neste sentido, é também essencial, para se darem passos na concretização da inovação, considerar os professores enquanto “membros de uma empresa cujo principal objectivo consiste em facilitar aprendizagens e consequentemente a mudança” (Thurler, 1991/1994, p.36).

Talvez por estas razões, e por tantas outras, analisadas no âmbito dos estudos sobre os processos da inovação escolar, tais como a tradição funcionalista da actividade docente, o individualismo e a disciplinarização excessiva do exercício docente, permitiram pôr em comum várias dificuldades que impedem que aquilo que o macrossistema pretende fazer através de um programa inovador, resulte em mudança concreta no terreno (Sampaio, 1990).

6.2 Mudança e seu (s) Significado (s)

Já a mudança é um movimento produzido no microssistema, de sentido *bottom-up*, ou seja, algo que “acontece de baixo para cima” de forma espontânea, exigindo por parte dos seus agentes (neste caso professores) a “motivação para a acção” (Sampaio, 1990, p.3). Porém, a motivação para a acção, pode ser bloqueada por um conjunto de percepções e crenças do professor relativamente a determinada reforma, sobretudo, a percepção de baixas competências, a percepção de ausência dos recursos necessários para se envolver em determinado processo de mudança, apesar de poder existir uma percepção positiva quanto aos efeitos que essa reforma pode trazer para a educação³⁰.

Assim, e para que este movimento de mudança se concretize, Thurler (1991/1994, p.56) sugere que a estrutura macrossistémica deve reconhecer os professores como “porteiros da inovação”, valorizando as suas qualidades enquanto tal.

Neste sentido, defende que a reflexão sobre o significado da mudança deve ser construída a partir de quatro principais ideias (Fullan, 1991, cit. Thurler, 1991/1994, p.37): uma delas refere-se à necessidade de serem tomados em conta “os aspectos sociais da aprendizagem, da comunicação, da negociação e da cooperação” fazendo com que o professores se impliquem nos diversos processos. Outro dos princípios diz respeito à realidade dos actores (docentes), pois são os professores que pesam os prós e contras do seu esforço e empenho, pois são eles os promotores da mudança. Uma terceira ideia, faz referência à determinação dos lugares da mudança: a mudança centralizada, onde os processos são estandardizados e não se tem em conta as necessidades dos professores; e a mudança descentralizada, que prescreve a cooperação da escola e dos seus agentes como actores de inovação. Por fim, é necessária “uma assistência profissional adequada” (p.39), em que é oferecido ao professor o apoio pedagógico nos processos de mudança, ou seja, a existência de determinantes ambientais (Bandura, 1989).

Não obstante a aplicação destes princípios quando se procede à concretização da mudança, os comportamentos de envolvimento e a motivação dos professores são divergentes, pois uns mostram-se muito motivados e empenhados e em contrapartida, outros tentam a toda

³⁰ Elementos presentes na Teoria de Auto-eficácia (Bandura, 1982), conforme se terá a oportunidade de enquadrar no Capítulo 2.

a força escapar às tentativas de mudança, ou às mudanças (Thurler, 1991/1994). Perante esta realidade, a autora argumenta que a disparidade de comportamentos resulta “das representações subjectivas e divergentes dos professores quanto às suas responsabilidades” (p.44).

No entanto, e quanto a nós, as representações subjectivas do papel não podem ser analisadas isoladamente das normas subjectivas³¹ (Ajzen & Fishbein, 1980). Estas são, na realidade, produto das crenças sobre o que as pessoas ou grupos importantes para o indivíduo pensam que deve ser feito relativamente ao comportamento e da motivação da pessoa para actuar em concordância com o que é esperado dela, como iremos ter a oportunidade de explorar. Assim sendo, se os outros professores e se as outras instâncias do sistema educativo consideram que determinada reforma não passa de “mais uma reforma”, não haverá alterações no plano praxiológico.

Em forma de remate, parece-nos pertinente apresentar a construção elaborada por Alarcão e Sá-Chaves (1994) quando focam o princípio da influência inovadora, pois como dizem “a inovação não se faz por decreto ou obrigação. Deriva do desenvolvimento, da percepção da realidade, do desejo de agir” (p.222) com vista a desvendar, conservar ou modificar as propriedades do ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Se por um lado concordamos com esta opinião, pois é um facto que a inovação em terrenos potencialmente “arrojados” e pouco compreensivos do ponto de vista profissional se baseia fundamentalmente em fortes crenças individuais sobre a necessidade da E.S., seja por motivos morais, seja por motivos reformadores, seja por motivos técnicos. Ora, sendo assim, as mudanças não se pluralizam e limitam-se a um conjunto de iniciativas pessoais por parte de indivíduos altamente motivados para o fazer. Com efeito, muitas vezes, estas experiências pessoais não passam desse mesmo âmbito – da esfera do pessoal e do particular –, não passando para as direcções das escolas, nem sendo originárias dessas mesmas direcções.

Por outro lado, discordamos, visto que a inovação ao nível do sistema educativo implica, forçosamente, um movimento de cima para baixo, isto é, terá de ser decretada e imposta, para que a nível intermédio (e.g., direcções das escolas, Direcções Regionais da Educação)

³¹ Conceito subjacente à Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988) e reflecte a percepção individual de pessoas significativas e das suas opiniões sobre se o indivíduo deve ou não desenvolver um comportamento específico ou realizar uma acção em particular.

seja realizada a mediação entre o macro e o microssistema da E.S. e se efective concretamente a implementação da inovação e, em consequência, se concretize a Promoção da E.S. em meio escolar.

É desta amálgama de conceitos e de reflexões que nos propomos iluminar um caminho no qual andamos às cegas, o que falta aos professores para se envolverem, para colaborarem, para mudarem? Se por um lado, os professores parecem ser detentores de elevados conhecimentos ao nível do Saber Escolar – currículo (Forquin, 1996) e se por outro, também apresentam elevado Saber Docente – reflexão na e para a acção, aqui associada com a motivação de debater determinados temas, dada a inferência das necessidades dos estudantes (Perrenoud, 1993; Shulman, 1986), conforme sugerem os resultados do estudo de Serrão e Barbosa (2006³²). Por que motivo a E.S. em meio escolar ainda permanece como objecto de estudo de excelente pertinência? E, por que motivo tendo os professores, neste exemplo investigativo de Serrão e Barbosa (2006), considerado terem elevados Saberes Docente e Escolar, a E.S. em meio escolar é ainda uma actividade molecular ou até uma actividade inexistente?

7. Envolvimento do Professor em Educação Sexual

Apesar do significado nuclear de todas as inovações operadas ao nível do macrossistema no que diz respeito à E.S., o envolvimento do professor, traduzido em práticas, é ainda muito baixo. Veja-se a título exemplificativo o estudo de Serrão e colegas (2006), em que se concluiu que apenas 40,8% dos professores inquiridos se envolvem neste processo, somente 28,3% (no estudo de Ramiro e Matos, 2008) e apenas 27,7% (no estudo de Reis e Vilar, 2004) dos professores estão envolvidos na Promoção da E.S..

A par destes resultados, outros permitem dar conta da inoperância da E.S. nas práticas quotidianas destes agentes, mostrando efectivamente que a sua promoção se caracteriza: pela dispersão e pela ausência de continuidade; pela sua não integração no quotidiano escolar; por ser uma actividade exclusiva dos professores interessados e motivados em levá-

³² Serrão e Barbosa (2006) concluíram através do seu estudo de Opiniões dos professores relativamente à E.S. que a maioria dos professores considerava que detinha elevados conhecimentos ao nível dos diferentes temas de E.S. e uma elevada percepção de conforto e disponibilidade para a abordagem deste tema em meio escolar.

la a cabo; e por ser dirigida apenas a um conjunto muito restrito de estudantes (conforme resultados apresentados pelo GTES, 2007b).

Estes e outros estudos desenvolvidos até ao momento permitem quantificar o número de professores que promove ou não E.S., não possibilitam, porém, a caracterização do envolvimento destes agentes no processo de Promoção da E.S.. Assim e dada a ausência de estudos que tenham operacionalizado esta variável no sentido de caracterizar em pormenor o envolvimento destes agentes nestas acções, julgamos útil o seu enquadramento como objecto de análise.

Parece assim pertinente que o seu estudo seja contextualizado à luz tanto do circuito das recentes e precedentes políticas, como dos resultados dos estudos desenvolvidos, integrando os seguintes aspectos:

- A E.S. é uma actividade obrigatória e enquadrada no Projecto Educativo da Escola (Decreto-Lei n.º259/2000).
- A E.S. centrada num modelo de desenvolvimento pessoal, onde a construção da Sexualidade se oriente para a acção e participação de todos (e.g., Decreto-Lei n.º259/2000; GTES, 2005; GTES, 2007b; Parecer n.º6/2005).
- A E.S. como uma acção transdisciplinar, integrada quer nas ADC quer nas ACND (e.g., Decreto-Lei n.º259/2000; GTES, 2005; GTES, 2007b; Parecer n.º6/2005).
- A formação de professores em E.S. como o instrumento chave para viabilizar o desenvolvimento profissional dos professores em matéria (e.g., Decreto-Lei n.º259/2000; GTES, 2005; GTES, 2007b; Lei n.º 3/84; Reis & Vilar, 2004).

Outros elementos parecem ser nucleares na definição e caracterização do envolvimento do professor em E.S., traduzidos tanto por características contextuais, como pessoais promotoras do envolvimento do professor em E.S., das quais se destacam as seguintes:

- Características Contextuais Promotoras do Envolvimento na E.S.:
 - Assistência profissional adequada.
 - Política de escola.

- Formação contínua em E.S.

– Características Pessoais Promotoras do Envolvimento na E.S.:

- Representações subjectivas quanto às responsabilidades do professor e da escola na promoção da E.S..
- Crenças normativas de diferentes referentes (nomeadamente, colegas, órgãos de gestão) quanto à E.S. em meio escolar.
- Motivação para a acção

Prevê-se, para tal, a consideração de descritores de envolvimento amplos que permitam analisar, por um lado, os comportamentos de envolvimento do professor em práticas que viabilizam as acções de E.S., e por outro, a ponderação de factores cognitivos que permitam compreender as representações, crenças e opiniões dos professores quanto ao papel da escola e do professor na promoção da E.S..

Conclusões:

Após uma análise exaustiva e descritiva das medidas macrossistémicas publicadas no decurso do último quarto de século que têm acompanhado a E.S. em Portugal e da reflexão sobre os processos de inovação e mudança é altura de tecer alguns comentários:

- Este percurso tem sido pautado por avanços e retrocessos, produto de posicionamentos ideológicos, dos quais resultam as políticas educativas. Esta dinâmica parece, deste modo, ser o cerne dos constrangimentos à implementação da E.S. por parte das escolas.
- Apesar disso, o Macrossistema tem mobilizado esforços no sentido de tornar efectiva a implementação da Promoção da Saúde e E.S., tendo para isso, por exemplo criado experimentos transformadores, legislado, dado orientações ministeriais e avaliado o que se faz nesta matéria.
- A avaliação do processo de implementação da E.S. entre 2001-2003 realizada pelo Ministério da Educação (D.G.I.D.C., 2005) revela um maior grau de organização e intencionalidade das intervenções tanto a nível das áreas curriculares, como ao nível das áreas curriculares não disciplinares, por parte das escolas.

- Pese embora a paralisação de todo esse processo pelos recuos (sobretudo pela cessação da C.C.P.E.S. e pela revogação de protocolos com as ONG's; pelo facto da E.S. ter sido excluída das prioridades pelo Ministério da Educação para a formação contínua de professores de 2005/08) realizados nesta matéria pelo actual governo, a criação do GTES renovou discussões nos vários sistemas (micro, meso, exo e macrossistémico).
- O GTES recupera e aprofunda o processo de Educação e Promoção da Saúde e E.S. nas escolas, contribuindo, para a clarificação do enquadramento e incorporação da E.S..
- Consideramos também que o GTES reduziu ao mínimo indispensável as alterações normativas, assegurando mudanças de orientação sobretudo ao nível da acção concreta.
- Não negligenciado o valor de todos estes movimentos e esforços, os dados mostram que a E.S. é ainda uma actividade molecular nas escolas (GTES, 2007b)

Em síntese, embora as orientações políticas sejam, na actualidade, mais claras, as mesmas não parecem suficientes, pois o significado nuclear destas reformas é ainda pouco visível na sua apropriação pelas escolas e pelos professores, demonstrando-se ainda a enorme dificuldade na adaptação destes princípios.

CAPÍTULO 2. TEORIAS DE ANÁLISE DA DINÂMICA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979/2002) entende o desenvolvimento enquadrado num sistema ecológico, onde a pessoa é produto e produtor das condições para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, o recurso a este referencial teórico para compreender o envolvimento do professor em práticas de E.S., afigura-se como muito pertinente dada a influência que os diferentes contextos exercem na estimulação do potencial desenvolvimento do indivíduo.

A nível microssistémico e no que diz respeito a compreender o comportamento de envolvimento do professor, recorreremos à Teoria da Auto-eficácia (Bandura, 1977, 1981, 1986) e à Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen & Madden, 1986).

O objectivo deste capítulo é apresentar o enquadramento teórico em que se desenvolve o estudo conduzido. Num momento inicial é explicitado o modelo Bronfenbrenniano, passando em seguida à análise da promoção da E.S. em meio escolar numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, sendo analisados, para tal, o conjunto de actividades molares de E.S., de papéis, assim como das estruturas interpessoais que nela são erigidas e experienciadas pelo professor em desenvolvimento no microssistema escola.

Num segundo momento, o envolvimento dos professores na E.S. em meio escolar, é discutido à luz das Teorias de Auto-eficácia e Teoria do Comportamento Planeado, cruzando as variáveis centrais destas teorias com a revisão de trabalhos científicos nacionais e internacionais.

1. A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano

Urie Brofenbrenner, após duras críticas aos modelos tradicionais utilizados no estudo do desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas à análise do desenvolvimento “fora do contexto” (dentro de ambientes estáticos e restritos), sem se ter em conta as influências dos múltiplos contextos em que o indivíduo se inseria, (1979/2002) formula a *Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano*.

Esta teoria aponta para a necessidade de se entender o desenvolvimento humano no âmbito de um sistema ecológico, em que a pessoa é, ao mesmo tempo, produto e produtor das condições para o seu desenvolvimento.

Para o autor, a *Ecologia do Desenvolvimento Humano* consiste no

estudo científico da interacção progressiva e mútua entre o ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.40).

Desta definição emergem três características: a pessoa como um ser activo e dinâmico em progressiva reestruturação no meio em que vive; a interacção é bi-direccional, caracterizada pela reciprocidade; o processo de desenvolvimento como fruto do contexto imediato e das influências e inter-conexões entre contextos mais vastos.

Nesta perspectiva, os contextos assumem uma importância basilar. O ambiente ecológico é concebido pelo autor como um conjunto de estruturas, organizadas de forma concêntrica e interdependente, como uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida na seguinte (Bronfenbrenner, 1979/2002). Umas, mais próximas da pessoa, são por ela experienciadas directamente; outras, mais distantes, não deixam, todavia, de influenciar as condições do seu desenvolvimento, como referido anteriormente.

Assim, na sua topologia, a primeira estrutura, é chamada de *Microsistema* e é definida como

um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta num contexto imediato, com características físicas e materiais particulares (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.41).

Constitui o nível mais interno que contém o indivíduo em desenvolvimento e as suas relações directas com o meio. É constituído pelos cenários nos quais o sujeito expõe comportamentos num determinado momento da sua vida, contextos onde se desenvolvem actividades e onde o sujeito representa papéis particulares. Assim, a pessoa em desenvolvimento, ao longo da sua existência, convive, frequenta e participa em contextos microssistémicos, cada qual com características específicas, onde são realizadas múltiplas actividades e são estabelecidas múltiplas relações.

Os microssistemas, ao estabelecerem relações entre si, formam o *Messosistema*. Este compreende “as inter-relações de dois ou mais contextos nos quais a pessoa em desenvolvimento participa activamente” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.44). Deste modo, sendo o messosistema um sistema de microssistemas, é composto também ele por

estruturas, relações e processos que ocorrem entre dois ou mais cenários da vida do sujeito em desenvolvimento.

O *Exossistema* corresponde ao terceiro nível do ambiente ecológico e refere-se:

a um ou mais contextos que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante activo, mas nos quais se produzem acontecimentos que afectam os acontecimentos que ocorrem no contexto que compreende a pessoa em desenvolvimento, sendo afectados pelo o que ocorre nesse contexto (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.44).

O exossistema engloba, então, as relações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, em que pelo menos um não contém o sujeito em desenvolvimento, mas em que se desenrolam acontecimentos que podem afectar o contexto imediato da vida do indivíduo, isto é, diz respeito a contextos onde o indivíduo em desenvolvimento não tem uma participação activa, mas onde podem ocorrer eventos que afectem a pessoa, ou sejam afectados por ela.

E, por último, num nível mais abrangente encontra-se o *Macrossistema* que diz respeito

às correspondências, em forma e conteúdo, dos sistemas de menor ordem (micro, meso e exo) que existem ou podiam existir, ao nível da sub-cultura ou cultura na sua totalidade, associado a um sistema de crenças ou ideologias que sustentam estas correspondências (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.45).

É, deste modo um conjunto de sistemas inter-conectados como uma manifestação dos padrões ideológicos e organizativos das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou sub-cultura (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.27). Envolve todos os outros sistemas, formando uma rede de interacções que se diferenciam culturalmente e inclui os padrões institucionais da cultura de uma sociedade, país ou região, abrangendo, nas palavras de Gabriela Portugal, um

sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura, veiculados ao nível dos subsistemas (Portugal, 1992, p.39).

Regressando ao nível mais interno da ecologia do desenvolvimento humano, há elementos que merecem destaque. Assim, o autor chama a atenção para a necessidade de se analisarem as díades³³, pois “várias conclusões indicam que a capacidade de uma díade para funcionar como contexto efectivo de desenvolvimento depende de forma crucial da presença e participação de terceiras pessoas” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.25).

Este mesmo princípio também é válido nas relações existentes entre os contextos. Considerando

que a capacidade do contexto (...) para funcionar de maneira eficaz como contexto para o desenvolvimento depende da existência e da natureza das interações sociais entre os contextos, o que inclui a participação conjunta, a comunicação, a existência de informação de cada contexto em relação ao outro (p.25).

A título exemplificativo, e utilizando este princípio, se um professor entra numa nova escola só ou acompanhado por colegas previamente conhecidos; se a pessoa ou outros colegas têm informação ou experiência acerca deste novo contexto antes do indivíduo entrar efectivamente nele; de que modo é que este conhecimento prévio afecta o posterior comportamento e o seu desenvolvimento no novo contexto? (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Podemos dizer, utilizando o mesmo exemplo, que a inserção do professor numa nova escola (num novo contexto), corresponde a uma *transição ecológica*³⁴, pois a posição do indivíduo altera-se em consequência de uma mudança do contexto ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito (Bronfenbrenner, 1979/2002). A transição ecológica origina, assim, o desempenho de novas *actividades*, de novos *papéis* e o estabelecimento de novas *estruturas relacionais*.

³³ As díades consistem em sistemas compostos por duas pessoas. O autor sublinha que o modelo de sistemas vai mais além do sistema de duas pessoas, assinalando-se igual importância para o desenvolvimento de outros sistemas denominados “N+2: tríades, tétrades e estruturas interpessoais maiores” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.25).

³⁴ As transições ecológicas, outro dos conceitos basilares de Bronfenbrenner, acontecem sempre que “a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação do meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (Portugal, 1992, p.40).

Seguindo esta ordem, salientam-se, então, as *actividades*. Neste sentido, o autor defende que “os acontecimentos ambientais que afectam o desenvolvimento da pessoa de forma mais imediata são as actividades em que ela participa com outras pessoas” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.26). Tanto a intervenção activa, como a simples observação de actividades exercidas por outros, inspiram, “a pessoa a realizar actividades por sua conta”³⁵. As actividades nas quais a pessoa intervém, quando *molares* “constituem tanto os mecanismos internos como as manifestações externas do desenvolvimento psicológico” (p.26).

Quanto ao *papel*, o autor sublinha que as transições ecológicas, ao implicarem uma alteração de papel, têm implicações ao nível das expectativas associadas a determinadas posições na sociedade³⁶; “os papéis têm um poder quase mágico para modificar como se trata uma pessoa, como actua, o que faz” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.26).

Relativamente à relação interpessoal, ela verifica-se sempre que a pessoa num contexto específico presta atenção a outra pessoa ou participa nas actividades de outro sujeito, denominando-se este processo relacional de *díade*. Contudo, outro elemento de destaque é o tipo de *díade* criado, que pode ser observacional, de actividade conjunta, ou tipo *primária*.

A propósito destas estruturas relacionais, outro dos elementos que merece destaque refere-se ao facto da análise desta relação assentar em três princípios: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva.

Ambos os elementos (tipo de *díades* e princípios das estruturas relacionais) serão objecto de análise mais aprofundada seguidamente.

³⁵ Fazendo um paralelismo entre a teoria ecológica e a teoria da auto-eficácia de Bandura (1986), a seguir explorada, podemos salientar que também Bandura enfatiza a necessidade do sujeito ter experiências vicariantes, ou seja, observar outras pessoas a realizarem determinado comportamento e realizações comportamentais, sendo estes dois antecedentes pessoais importantes para a construção do sentido da auto-eficácia do sujeito.

³⁶ Também Ajzen e Madden (1986) consideram este elemento – papel - na sua teoria do comportamento planeado, denominando-o de norma subjectiva. Neste sentido, os autores defendem que a norma subjectiva diz respeito à opinião das outras pessoas (especificamente pessoas referentes), quanto ao comportamento (papel atribuído) que uma pessoa deve ter/desempenhar.

2. Aspectos da Educação Sexual de acordo com uma Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano

Adoptando os conceitos subjacentes à teoria ecológica do desenvolvimento humano, explorados anteriormente, poderemos compreender a dinâmica subjacente à promoção da E.S., tendo por base que a sua concretização não depende exclusivamente do sujeito, ou de alguns agentes mediadores, mas da interacção conjunta de todas as pessoas envolvidas. E, principalmente, das relações interpessoais que se estabelecem entre estes.

Com este objectivo, e partindo de uma escola, debruçar-nos-emos sobre o comportamento de envolvimento do professor na E.S. e os múltiplos percursos desenvolvimentais tomados por este.

Perceber o caminho traçado por uma escola e pelo professor numa perspectiva ecológica é uma tarefa árdua, se bem que, de certa forma, inovadora, na medida em que muitas investigações que assentam nesta perspectiva têm por objectivo estudar o desenvolvimento da criança e não o desenvolvimento do professor.

Neste sentido, foi construída uma história de envolvimento de uma escola na promoção da E.S.. Esta leitura guiada permite fazer emergir as variáveis a nível micro, meso, exo e macrosistémico utilizadas na concepção do presente estudo com o objectivo de estudar a interacção progressiva e mútua entre a pessoa activa em desenvolvimento e as propriedades em mudança dos contextos imediatos que a envolvem.

A fim de tornar clara a leitura da perspectiva ecológica na concretização da E.S., procede-se à análise dos diferentes sistemas envolvidos na E.S. em contexto escolar, como em seguida daremos conta.

2.1 Elementos do Microssistema na Promoção da Educação Sexual

No âmbito desta análise, a escola é o microssistema e o seu actor privilegiado, o professor, é considerado como elemento desse microssistema, sendo a E.S. uma actividade molar,

pelo facto de ser uma componente obrigatória, que atravessa transversalmente o currículo³⁷.

Como resultado do Decreto-Lei n.º 259/2000 (que se enquadra num nível macrossistémico), a escola, no ano lectivo 2000/01, depara-se com uma transição ecológica, na medida em que a este contexto passa a ser atribuída uma nova função (um novo papel), isto é, a de implementação e desenvolvimento de “um programa de promoção da saúde e da sexualidade humana”.

Com base nestas orientações ministeriais e após esforços cometidos na compreensão do que se pretendia das escolas e sobre a forma de a mesma ser operacionalizada, a escola resolve seguir várias etapas essenciais para a organização e desenvolvimento deste papel, no sentido de iniciar o desenvolvimento do processo³⁸.

Em primeiro lugar, os órgãos de gestão desta escola reúnem-se a fim de discutirem, por um lado, o papel atribuído aos professores como promotores da E.S.³⁹ e as alterações que deveriam ser introduzidas no Projecto Educativo da Escola a fim de a E.S. ser explicitamente enquadrada (cf. indicações do Decreto-Lei n.º 259/2000).

A par deste movimento, e com base nas orientações ministeriais, foram identificados professores com determinadas características pessoais instigadoras do desenvolvimento⁴⁰, nomeadamente, alguém que

³⁷ Relembra-se que E.S. se inscreve, no quadro de referência das orientações legais e ministeriais, como uma componente curricular do sistema educativo português, considerada como uma actividade obrigatória a ser desenvolvida e ministrada a partir do 2.º ciclo do ensino básico (GTES, 2007a, 2007b).

³⁸ Com base na reformulação do modelo, realizada por Bronfenbrenner e Morris (1998), o processo relaciona-se com os diferentes níveis e é constituído pelos papéis e actividades diárias das pessoas em desenvolvimento, que constituem padrões duradouros de interacção no ambiente imediato do sujeito. Neste sentido, o envolvimento do professor em projectos de E.S. existentes na escola, é analisado à luz da sua no sentido da construção da mudança.

³⁹ Um dos elementos que merece ser destacado é o facto de a execução do papel dos professores enquanto promotores da E.S., depender da discussão de papéis, do apoio e disponibilidade sentidos por parte do contexto e dos múltiplos agentes educativos. Contudo, este apoio e disponibilidade derivam, obviamente, da existência e frequência numa cultura ou sub-culturas determinadas.

Também Bandura (1989) considera que para se efectuar uma mudança comportamental, deverá existir uma rede social adequada (determinantes ambientais).

⁴⁰ Bronfenbrenner considera que os atributos da pessoa mais capazes de determinar o curso de desenvolvimento, para melhor ou pior, são aqueles que induzem ou inibem disposições dinâmicas em relação ao ambiente imediato, sendo estes denominados por características pessoais instigadoras do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1993).

seja tão neutro quanto possível; controle a emissão de juízos de valor; proporcione a identificação de valores pessoais (criando um clima aberto e não constrangedor); actue pedagogicamente através da partilha em vez da imposição de definições do saber; demonstre disponibilidade e confiança; baseie as suas informações/ conhecimentos em dados científicos correctos e actualizados (M.E., 2000, p.41-42).

Num segundo momento, é realizada uma reunião com os vários professores com o perfil identificado e, após terem sido clarificados os vários documentos legais e orientações no âmbito da promoção da E.S. e apreciados os interesses dos sujeitos relativamente à coordenação deste projecto, é eleito um deles, denominado de professor coordenador.

Assim, o professor a quem lhe foi atribuído o papel de professor coordenador passa também por uma transição ecológica, “sendo esta instigadora da criação de novos papéis”, do desenvolvimento de novas actividades e do desenvolvimento de novas relações.

Este seu novo papel (aspecto aprofundado mais adiante), está, obviamente, imbuído de expectativas, por parte dos outros professores e dos outros agentes educativos relativamente ao comportamento de envolvimento na promoção da E.S.. Se, em rigor, os “papéis têm um poder quase mágico para modificar (...) o que pensa e o que sente” o sujeito (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.26.), é certo considerar que este novo papel modificou a forma como o professor coordenador pensa a E.S. e o modo como sente que mesma deve ser promovida.

Como consequência, ao assumir este novo papel, o professor coordenador desenvolve um conjunto de novas *Actividades Molares*⁴¹. Estas implicam um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado e intenção (Portugal, 1992). De forma geral, conduz actividades solitariamente (nomeadamente, leitura aprofundada da legislação, das directrizes ministeriais e de alguns documentos orientadores), mas outras são desenvolvidas em interacção, pois envolvem a relação com outros indivíduos (nomeadamente, quando dinamiza sessões, pela relação estabelecida com os estudantes, com os professores).

Elabora, por exemplo, as linhas gerais do projecto, comunica o projecto à escola, identifica os professores interessados em participar no mesmo, procura apoios indispensáveis, como formação e materiais. Todas estas actividades molares desenvolvidas são, por si só, a

⁴¹ Salienta-se, contudo, que apesar de todas as actividades molares serem formas de comportamento, “nem todos os comportamentos são formas de actividade molar” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.65). Assim, deseja-se que todos os comportamentos sejam significantes ou influentes no desenvolvimento.

manifestação mais imediata e central tanto do desenvolvimento deste professor, “como das forças mais poderosas do ambiente que instigam o desenvolvimento: as acções dos outros” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.65).

As actividades molares desenvolvidas diferem também quanto ao grau e complexidade dos objectivos que as motivaram e definem-se segundo o modo como a pessoa as percebe (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.66). Neste sentido, o professor coordenador reflectiu sobre as actividades que quis levar a cabo, numa perspectiva temporal (num presente imediato, ou como uma trajectória mais ampla, prolongando-se para o futuro). De facto, estas actividades desejam-se prolongadas no tempo e não pontuais.

Num segundo momento, o professor coordenador aprecia a actividade molar como uma meta estruturada, explícita e com várias etapas planeadas com antecipação. Neste sentido, desenvolveu trabalhos de projecto com outros professores com o objectivo de identificar os momentos curriculares (tanto nas áreas curriculares disciplinares - ACD, como nas áreas curriculares não disciplinares - ACND), na óptica de um currículo em espiral, em que é possível a abordagem de temas relacionados com a Sexualidade.

Além disso, as suas actividades destacam-se também pela diversidade, pois invocam “objectos, pessoas e factos que não estão na realidade presentes no contexto imediato” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.67), nomeadamente quando decide solicitar a colaboração de profissionais de saúde e de ONG’s para o desenvolvimento de actividades específicas de promoção da E.S..

Com vista a amplificação da importância destas actividades molares, o professor coordenador convida, então, outros colegas para fazerem parte da sua equipa na promoção da E.S.. Pois é como é do conhecimento do professor coordenador, quando as actividades molares são realizadas por outras pessoas do mesmo contexto (como por exemplo, por outros colegas), constituem a fonte principal de efeitos directos no ambiente imediato sobre o desenvolvimento psicológico. Assim, depreende que o desenvolvimento e envolvimento de um professor deste microssistema depende, também, do alcance e da complexidade das actividades molares que realizam os outros colegas que fazem parte do seu campo psicológico, quer apelando à sua participação em actividades conjuntas, quer atraindo a sua atenção (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Passadas todas estas etapas, já numa fase de desenvolvimento do projecto, e de modo a que as actividades molares façam sentido e tenham significado para os estudantes, são

estabelecidos por parte dos seus professores compromissos de intencionalidade. Por isso, os conteúdos, os motivos, os participantes (as suas dúvidas, os seus interesses, as suas idades) e as metodologias a utilizar são fruto de questionamento.

Todo este processo é contínuo de forma a evitar que a E.S. seja apenas uma *Actividade Molecular*⁴² (menos significativa e de pequena duração), de mínima importância para o estudante, apenas completando o seu quotidiano escolar, mas não influenciando no seu desenvolvimento.

Na relação interpessoal estabelecida entre o professor coordenador e outro colega (ou no alargamento do campo a tríades ou, de um modo mais vasto, às relações N+2, quando se refere a uma equipa), combinam-se vários tipos de díades: observacional, de actividade conjunta ou primária⁴³ (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.77).

Neste sentido, o professor coordenador, ao convidar o seu colega para participar nas suas acções de E.S., produz uma díade observacional, na medida em que permitiu ao professor convidado prestar atenção à sua actividade, reconhecendo o seu interesse pela observação de determinada acção (o professor observa o professor coordenador a realizar uma acção de E.S. o qual, por sua vez, vai fazendo comentários a esse mesmo professor). Com efeito, o professor coordenador reconhece que este tipo de díade oferece condições para a aprendizagem por observação, podendo evoluir para uma relação diádica mais activa.

Tendo em conta este reconhecimento, a díade⁴⁴ evolui para uma díade de actividade conjunta, onde ambos (professor coordenador e professor) passam a protagonistas da acção, não significando isto que ambos realizaram a mesma actividade, mas sim que a actividade que desenvolvem é complementar (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.78).

Aqui salientamos a pertinência da existência de equipas (sistemas de N+2) nos projectos de E.S., lideradas por um professor coordenador, pois na nossa perspectiva, esta equipa apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem durante o processo de desenvolvimento de determinada acção (neste caso do envolvimento em

⁴² As actividades moleculares, pelo facto de serem tão efémeras e com uma importância mínima, meros actos instantâneos, carentes de significado, produzem um impacto exíguo no desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.65).

⁴³ Salienta-se, a este respeito, que as combinações diádicas (de observação, de actividade conjunta ou primárias) têm maior impacto no desenvolvimento e na aprendizagem do que as díades limitadas a um único tipo.

⁴⁴ Para além das díades, não se podem ignorar os efeitos de segunda ordem que derivam da influência de terceiros na interacção diádica e designados por sistema N+2 (Bronfenbrenner, 1979/2002).

práticas de E.S.), como também para aumentar a motivação para levar a cabo e aperfeiçoar determinada acção quando os participantes se encontram a desenvolver um trabalho mais individualizado e solitário, por exemplo, em contexto de sala de aula. Este potencial de desenvolvimento, quando existem equipas de Projectos de E.S., deriva do facto de este sistema mais vasto de relações de actividade conjunta apresentar em maior grau algumas das características que são comuns a todas as díades, ou seja, a *reciprocidade*, o *equilíbrio de poder* e a *relação afectiva*.

Assim, o professor coordenador influenciou e foi influenciado pela equipa (reciprocidade), gerando um processo de desenvolvimento, uma tensão própria, através do qual os sujeitos foram motivados a intervirem em padrões interactivos cada vez mais complexos, tendo isto como consequência uma “aceleração do ritmo e um aumento de complexidade dos processos de aprendizagem” (Bronfenbrenner, p.78) de cada um dos elementos da equipa. Além disso, a tensão criada no decurso da interacção estendeu-se a outros momentos e a outros espaços, nomeadamente ao espaço curricular, ao espaço extracurricular, etc.

Embora o processo neste sistema de relações (N+2) seja recíproco, o professor coordenador reconhece que é mais influente do que qualquer outro (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.79) elemento desta equipa, dado o cargo que ocupa e suas implicações no poder que detém. Contudo, de forma a potenciar esta equipa, o professor coordenador vai dando possibilidades de o equilíbrio de poderes se ir alterando por exemplo, a favor da pessoa mais nova na equipa, ou da menos experiente nesta matéria, dando cada vez mais oportunidade para esta última exercer o controlo da situação.

À medida que esta interacção no sistema ocorre, desenvolvem-se sentimentos nos elementos da equipa (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.79). Nesta equipa, conseguiu-se, então, gerar sentimentos positivos que favoreceram o processo de desenvolvimento de todos os professores. Assim, as relações de afecto criadas no seio desta equipa permitiram a formação de um sistema primário⁴⁵, aumentando a predisposição destes professores para

⁴⁵ A relação afectiva existente numa díade permite a formação de uma díade primária: “aquela que continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes, inclusive quando não estão juntos. Cada um dos membros aparece nos pensamentos do outro, é objecto de fortes sentimentos emotivos e continua a influenciar o comportamento do outro, mesmo quando afastados” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.79). Assim, um professor estará mais predisposto a adquirir conhecimentos e valores de um outro professor (por exemplo, do professor coordenador ou da sua equipa) com quem estabelece uma díade primária do que de um outro colega que só existe para si quando estão ambos presentes.

adquirir conhecimentos e valores do professor coordenador com quem estabelecem a díade primária.

Em suma, conclui-se que as relações interpessoais desta equipa se pautam por relações recíprocas e positivas, aumentando desta forma o ritmo e a probabilidade de se produzir o desenvolvimento e a aprendizagem.

Como já houve oportunidade de referir, para existir desenvolvimento é determinante um conjunto de factores, isto é, as actividades, as relações e os papéis.

Assim, e voltando uma vez mais ao valor do “papel”, embora ele se desenvolva nesta estrutura (microssistémica), a sua origem emerge de expectativas definidas num determinado contexto cultural ou sub-cultural, isto é tem as suas raízes no macrosistema. É sobretudo por este facto, isto é, os papéis estarem incluídos num contexto mais amplo

o que lhes dá um poder especial para influenciar (e inclusive impor) no modo como a pessoa se comporta numa determinada situação, as actividades em que ela participa e as relações que se estabelecem entre essa pessoa e as outras que se estão presentes nesse contexto (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.108).

Desta citação depreende-se que é então mais provável um professor fazer E.S. num contexto em que se incluem papéis em que seja obrigatório fazer esta promoção, ou em que seja permitido que outras pessoas o façam (técnicos de saúde, por exemplo).

De facto, as características contextuais, como, por exemplo, o trabalho em equipa e as políticas desta escola quanto à promoção da E.S. facilitam a implementação da inovação (Paulussen, Kok, & Schaalma, 1994; Wiefferink, Poelman, Linthorst, Vanwesenbeeck, Wijngaarden et al., 2004).

Encerrando a análise complexa relativa à operacionalização da mudança numa qualquer escola no sentido de efectivar a E.S., no âmbito da presente investigação, e tendo em conta a necessidade de caracterização da estrutura microssistémica, foram analisadas as características contextuais do microssistema promotoras do desenvolvimento, ou seja as variáveis da escola: a existência de projectos de E.S. e de Educação para a Saúde; a existência de professor coordenador e de equipas de projectos de E.S. ou de Educação para a Saúde; os destinatários das acções; e as actividades de E.S. desenvolvidas pelo microssistema. Foram também analisadas algumas características pessoais promotoras do desenvolvimento neste processo: aspectos sócio-demográficos; variáveis relativas à E.S.,

designadamente, a formação inicial em E.S., a formação contínua em E.S.; e variáveis sócio-cognitivas e motivacionais, tais como o conforto na abordagem de temas específicos de E.S., o envolvimento em práticas de E.S., a importância atribuída à E.S. e as crenças (expectativas e resultados) relativas à E.S. em meio escolar.

2.2 Elementos do Mesossistema na Promoção da Educação Sexual

Focando uma vez mais a análise sobre a escola apresentada, e sabendo que o mesossistema compreende “um conjunto de relações entre dois ou mais contextos, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de uma maneira activa” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.232), podemos avançar com o tipo de inter-relações que são criadas no seio deste sistema.

Um tipo de inter-relação estabelecido caracteriza-se por ser uma *participação multicontextual*⁴⁶, na medida em que o professor coordenador decide realizar um curso de E.S. no âmbito da formação contínua, num Centro de Formação de Professores.

Outro tipo de inter-relação estabelecido designa-se por *ligação directa* e diz respeito a situações em que a pessoa não participa activamente em ambos os contextos, se bem que pode estabelecer-se uma relação entre ambos através de um terceiro membro (que funciona como vínculo intermediário). Ora, embora os restantes elementos desta equipa não estejam a realizar este curso de formação, a equipa vai obtendo informações, através do professor coordenador, do que se tem vindo a realizar no âmbito desse acontecimento específico. Neste caso, e como a equipa não participa de forma activa neste contexto, a rede que se estabelece denomina-se *rede de segunda ordem* entre os contextos (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.234).

Um terceiro tipo de relação identificado neste processo denomina-se de *comunicação intercontextual* e refere-se às mensagens transmitidas de um contexto para outro contexto, podendo esta comunicação ser unilateral ou bilateral (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.234). Nesta ordem de relação, o professor coordenador e a sua equipa redigem um convite às famílias convidando-as para participarem numa acção, a realizar na escola, com o objectivo

⁴⁶ Definida desta forma, pois o sujeito participa directamente e realiza actividades em mais do que um contexto (Bronfenbrenner, 1979/2002).

de, por um lado, comunicar os princípios e os conteúdos do projecto de E.S. e, por outro, solicitar a colaboração das famílias neste projecto.

A escola tem como prática regular a promoção de várias actividades de promoção de E.S. com vista a aumentar a frequência da interacção com a família e a comunidade. Estas inter-relações permitem a obtenção do *conhecimento intercontextual* e actuam no sentido de fortalecer a motivação e a capacidade dos indivíduos que lidam directamente e diariamente com o estudante/ educando (Portugal, 1992).

Acrescenta-se ainda que as acções desenvolvidas por este microssistema são estabelecidas em parceria com a família, não colidindo com o desempenho dos projectos, dos programas e com o desempenho do professor.

O processo de inovação foi também facilitado ao serem providenciados suportes por parte de organizações externas (Bash, 1984; Rogers, 1995; Wiefferink et al., 2004), como é o caso do apoio fornecido pelo Centro de Saúde e por algumas ONG's.

No âmbito desta investigação, e com vista à análise das forças que afectam os processos de desenvolvimento ao nível mesossistémico, foram investigadas as actividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito das relações existentes entre a escola, a família, a equipa de saúde escolar e outras instituições (frequentemente, ONG's).

2.3 Elementos do Exossistema na Promoção da Educação Sexual

O exossistema refere-se a

um ou mais contextos que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante activo, mas nos quais se produzem acontecimentos que afectam, ou se vêem afectados, pelo que ocorre nesse contexto (Bronfenbrenner, 1979/2002, p.261).

É, então, uma extensão do mesossistema que engloba estruturas sociais específicas, formais e informais. A televisão é um excelente exemplo de um elemento que pode estar presente neste sistema. Podemos questionar o efeito que a televisão, enquanto contexto exossistémico, tem nas atitudes e nos comportamentos do professor coordenador e da sua equipa, quando, muito recentemente, despoletou discussões políticas e sociais em torno da despenalização da interrupção voluntária da gravidez.

Outros elementos deste exossistema podem ser os Centros das Áreas Educativas, as A.P.F. (Delegações Regionais), outras ONG's, as Câmaras Municipais.

Este sistema foi objecto de análise aquando do enquadramento histórico da evolução da E.S. e dos modelos de E.S., em consequência dos movimentos produzidos pelas ONG's. A par deste enquadramento, demos destaque, no âmbito das balizas legal e normativa, das mudanças impulsionadas como resultado de uma notícia jornalística que dava conta da realidade das escolas em matéria de E.S.. Recorde-se que este último acontecimento despoletou a nomeação do GTES, tendo este como missão estudar e sugerir os parâmetros gerais dos programas de E.S..

2.4 Elementos do Macrossistema na Promoção da Educação Sexual

Por último, mas não menos importante, pois como salienta Brofenbrenner (1979/2002), é exactamente o macrossistema o sistema que exerce maior influência nos contextos de desenvolvimento. Ele inclui os padrões institucionais da cultura de uma dada nação, país ou região, abrangendo os sistemas económico, social e político, dos quais o micro, meso e exossistema são expressões concretas.

Este sistema é algo em permanente movimentação o que implica, por sua vez, acções e circulações em todos os seus sistemas compósitos até ao nível da pessoa em desenvolvimento. Deste modo, as potenciais opções de desenvolvimento assentam e são circunscritas pelas possibilidades existentes numa determinada cultura, num momento histórico determinado. Significa que a estrutura, o conteúdo, o tipo de processos desenvolvimentais que podem existir num determinado contexto microssistémico (por exemplo, numa escola), são delimitados, substancialmente pela cultura ou sub-cultura onde está contido esse sistema.

Neste sentido, o papel da escola e o papel do professor não podem ser interpretados à margem de ordens macrossistémicas e ideológicas, onde, actualmente, se verificam

mudanças que exigem a renovação de processos educativos com vista ao acompanhamento da dinâmica da evolução social, científica e tecnológica e cultural⁴⁷. Com efeito, o macrosistema tem evocado a necessidade da escola se inovar, “devendo esta funcionar, não como obrigação e meio de classificação alienante, mas como um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal” (Jesus, 2000, p.35). Assim, esta exigência, obriga a escola e os seus agentes a repensarem o (s) seu (s) papel (eis), a sua relação e o processo de ensino-aprendizagem para a gestão e geração de mudanças.

De facto, reflectir sobre a inovação (impulsionada a nível macrosistémico) obriga à compreensão tanto da auto-construção de dinâmicas individuais onde os professores têm que ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento, como também da hetero-construção de dinâmicas colectivas e institucionais (Leite, 2005). Com efeito, as investigações neste campo, permitem-nos compreender que o processo de inovação revela dificuldades, muitas delas reportando-se a factores da cultura profissional, da cultura escolar e da cultura do sistema (Fullan, 1993; Hargreaves, 1994), como já referido.

Pensar sobre a inovação da escola, sobre a necessidade de renovação do seu papel, obriga, inevitavelmente, à necessidade desta ser combinada com a concepção do professor acerca do seu próprio papel, pois a ausência desta articulação pode funcionar como um factor determinante na obstaculização da inovação.

Como refere Perrenoud (1990) um dos impedimentos à inovação é, efectivamente, a concepção que o professor tem do seu papel profissional. Se “os professores (...) são contratados para assumir uma turma e não para participarem numa reflexão de conjunto”, não é suficiente oferecer aos professores um papel⁴⁸ mais vasto para que estes se apropriem

⁴⁷ A este respeito referimo-nos por exemplo, ao desenvolvimento dos diferentes meios de comunicação social que permitem um acesso à informação de forma mais fácil e atraente, “contribuindo para uma desvalorização da função de transmissor de conhecimentos, tradicionalmente atribuída ao professor” (Abreu, 1994, cit. Jesus, 2000). Outro exemplo, refere-se aos destinatários destes espaços. Antigamente, a escola era dirigida somente para uma pequena percentagem de indivíduos, hoje a escola é de todos (ou pretende-se que seja!). O ensino está então massificado e neste sentido, é necessário alterar os seus objectivos e conteúdos pois está desfasado da realidade sócio-cultural individual.

⁴⁸ São incumbidos aos professores, novos deveres, exigências e funções: *social*, isto é de integração do estudante na sociedade; *cívica*; *profissional*; *cultural*, com objectivo de integrar o estudante no seu património (Patrício, 1989, cit. Jesus, 2000).

Também Thurler (1991/1994) na reflexão que faz sobre os papéis atribuídos aos professores, avança com uma vasta lista que engloba: “formar os futuros adultos cívica, religiosa e patrioticamente; preparar os jovens para a sua futura inserção na vida profissional; ter em conta as necessidades e as potencialidades individuais dos alunos, a fim de os desenvolver em três domínios: saber, saber fazer, saber estar; qualificar os alunos com vista ao grau escolar seguinte; contribuir para a igualdade de oportunidades; implicar e animar os pais;

dele, pois é como questiona porque razão irão os professores trabalhar mais, com mais responsabilidades se não existem compensações a estas tarefas?

De facto, é essencial questionar as representações que os professores têm em relação às suas múltiplas tarefas e responsabilidades? Por que motivo uns se encontram muito envolvidos, motivados e empenhados na concretização da mudança e em contrapartida, outros não se implicam nesta transformação? (Thurler, 1991/1994). A par destas questões, emergem outras igualmente importantes: Será que os professores estão ajustados a estas novas exigências sócio-profissionais? Que preparação têm para o desempenho de tais responsabilidades? Foram formados no sentido multidimensional do seu papel?

Voltando, uma vez mais à escola apresentada, podemos dizer que foi o Decreto-Lei n.º 259/2000 que deu origem ao movimento de forças de implicação e concretização da promoção da E.S..

No estudo da estrutura macrossistémica foram objecto de análise, como já oportunamente explanadas: as políticas de implementação da E.S., o quadro legislativo e normativo, as orientações ministeriais e os mais recentes documentos legais nesta matéria. A par disso, investigaram-se, por um lado, as actividades desenvolvidas pelos microssistemas nos últimos sete anos, ou seja, após a publicação do referido Decreto-lei, e por outro, o conhecimento dos professores em relação às medidas legislativas e normativas da E.S. em meio escolar.

3. Teorias Adoptadas para o Estudo do Envolvimento do Professor na Promoção da Educação Sexual

Ao longo das últimas décadas, foram desenvolvidas várias teorias de mudança de comportamento com o intuito de orientar os programas educativos. A Teoria do Comportamento Planeado de Azjen e Madden (1986) e a Teoria da Auto-eficácia de

participar activamente no desenvolvimento e na vida da comunidade escolar; etc. (lista a completar em função da evolução social e das mentalidades do momento e acrescentar-lhe, no fim: inovar...) (p.44).

Bandura (1986) são somente duas das teorias que têm ajudado a identificar e a explicar as relações complexas entre conhecimentos, crenças, normas subjectivas percebidas e auto-eficácia e proporcionam uma orientação prática nos conteúdos dos programas educativos para promover a mudança de comportamento num dado conjunto de circunstâncias.

As teorias da motivação (Bandura, 1986; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998) assumem que a motivação para realizar uma dada acção se relaciona com as crenças relativas à eficácia e à importância da actividade.

A Teoria da Auto-eficácia foi já utilizada no campo da promoção da saúde e da prevenção de doenças, das disfunções clínicas como a ansiedade, a depressão, do abuso de substâncias, assim como da eficácia dos sistemas políticos e sociais para a promoção de mudanças.

Particularizando o contexto escolar, as crenças de auto-eficácia têm também sido objecto de múltiplos estudos (e.g., Bzuneck, 2000; Pajares, 1992; Schunk, 1991). Em geral, elevadas crenças de auto-eficácia por parte dos professores aparecem relacionadas: com um nível elevado de comprometimento com o ensino (Benz, Bradley, Alderman & Flowers, 1992; Evans & Trimble, 1986; Ross, 1995, cit. Bzuneck, 2000); com uma melhor avaliação por parte dos supervisores, destacando-se estes professores (com maior percepção de auto-eficácia) como mais competentes (Trentham, Silvern, & Brogdom, 1985, cit. Bzuneck, 2000); com maior disposição em adoptar novas práticas e inovar em contexto de sala de aula (Smylie, 1988, cit. Bzuneck, 2000); com maior probabilidade de construírem um ambiente favorável à aprendizagem (Bzuneck, 2000); com a ideologia de um controlo mais humanista – aceitação, amizade, respeito e clima democrático (Agne, Greenwood & Miller, 1994, cit. Bzuneck, 2000); com maior predisposição por parte do professor para a realização de alterações ao nível das práticas de ensino (Smylie, 1988, cit. Navarro, 2007); assim como, com a tendência a utilizar um currículo inovador (Poole, Okeafor, & Sloan, 1989).

Inversamente, professores com um sentido de auto-eficácia baixo caracterizam-se por uma disposição a evitar novas actividades (pois consideram-nas acima das suas capacidades), sendo menos persistentes no trabalho com estudantes e mostrando-se menos dispostos a inovações (Schunk, 1992).

Quanto à Teoria do Comportamento Planeado, esta foi já aplicada à compreensão e previsão de comportamentos muito variados, tais como ao envolvimento no exercício físico, ao uso de métodos contraceptivos, à utilização de cintos e capacetes de segurança, ao consumo de tabaco (Ajzen & Fishbein, 1980), à prevenção do VIH (e.g., Cruz & Vilaça, 1996; Fishbein & Middlestadt, 1989) e à intenção empreendedora (e.g., Ajzen, 1991).

Com efeito, têm-se verificado que quanto mais favorável for a atitude e as normas subjectivas relativamente a determinado comportamento e quanto maior for a percepção de controlo, mais forte será a intenção do indivíduo para se envolver no comportamento em causa (Ajzen, 1988).

No campo específico do desenvolvimento curricular da E.S., salienta-se como fundamental, para que o professor concretize a mudança, ter uma atitude favorável relativamente a essa temática, que os colegas ou demais referentes sejam a favor dessa implementação e que tenha crenças elevadas quanto às suas competências para o seu desenvolvimento. Efectivamente, investigações empíricas sobre a implementação da inovação por parte dos professores indicam que é melhor explicado pelas suas atitudes, pelas normas subjectivas e pelas crenças de auto-eficácia (Burak, 1994; Paulussen et al., 1994).

Atendendo à presença de orientações legais para a implementação da E.S. e ao limitado comportamento de envolvimento dos professores na E.S., em seguida, e à luz das teorias da Auto-eficácia (Bandura, 1986, 1997) e do Comportamento Planeado (Ajzen & Madden 1986), iremos analisar as múltiplas variáveis que comprometem o processo de envolvimento. Faremos também a revisão dos estudos que tiveram por base as variáveis reconhecidas nestas teorias.

3.1 Teoria da Auto-eficácia

Na perspectiva Banduriana, o comportamento deve ser analisado em função de uma interacção recíproca entre as condições ambientais (recursos sociais e materiais, a consequência das acções e o mundo físico), as cognições e as acções do indivíduo (Bandura, 1989). Isto é, para se efectuar uma mudança comportamental, o indivíduo deverá

ter um conjunto de determinantes pessoais (e.g., estar munido de um conjunto de habilitações, estar motivado e ser possuidor de uma capacidade auto-directiva) e em complemento, para que essa mudança seja eficaz, é necessário existir uma rede social adequada para que o sujeito a realize (determinantes ambientais).

Neste sentido, os factores situacionais e disposicionais são considerados como causas interdependentes de um determinado comportamento. De facto, o interaccionismo Banduriano é evidente quando defende que as expectativas de eficácia pessoal não actuam independentemente dos factores situacionais (Bandura, 1977). O *determinismo recíproco* é enfatizado, pois aqui são considerados em interacção os factores situacionais, tendo os processos cognitivos um papel fundamental nesta interacção (Bandura, 1981).

Um outro elemento destacado no âmbito desta teoria consiste na capacidade do indivíduo em auto-regular determinado comportamento. Os mecanismos auto-reguladores permitem à pessoa controlar as alterações do seu comportamento.

O modo e o grau no qual a pessoa auto-regula as suas acções dependem tanto das habilidades de auto-observação e de auto-avaliação, como também dos juízos que o indivíduo faz de si mesmo, ou seja, as avaliações que o sujeito faz de si próprio e os auto-reforços que actuam como incentivos para comportar-se de uma determinada maneira (Bandura, 1997).

Para a compreensão dos elementos da experiência humana, isto é a motivação e a acção, têm se ser considerados os pensamentos e as representações internas do indivíduo. É esta dimensão interna, de reflexibilidade, de planificação que permite ao indivíduo decidir fazer e o como fazer (Bandura, 1986).

O autor destaca vários elementos internos ao sujeito que contribuem para a determinação da acção: os *pensamentos auto-referentes* – mecanismos de transformação das representações simbólicas em cursos apropriados de acção, um elemento mediador entre o conhecimento e a acção – e as *representações mentais* que se referem ao próprio indivíduo.

Para Bandura (1986, p.391), o mais importante destes mecanismos é, então, a auto-eficácia percebida, ou expectativa de eficácia. O autor defende ainda que em muitas situações, a auto-eficácia percebida se revela mais determinante na acção do que a competência efectiva, pois o sujeito pode possuir competências para concretizar determinado objectivo, mas se não acreditar que tem essas competências não as porá em curso ou actuará abaixo das suas capacidades.

Assim, não basta o sujeito ser possuidor de competências auto-reguladoras se não é capaz de as empregar de forma eficaz e constantemente sempre que se depare com situações específicas. Deste modo, é necessário que o indivíduo acredite nas suas capacidades de controlar determinado comportamento, ou seja, na sua auto-eficácia (Bandura, 1989).

A *auto-eficácia* é, então, definida como “os juízos das pessoas sobre as suas capacidades para organizar e executar os cursos de acção requeridos para atingir determinados tipos de realização” (Bandura, 1986, p.391). Trata-se de uma componente que enfatiza o papel das crenças que o sujeito tem sobre as suas capacidades para realizar a tarefa eficazmente como um factor fundamental para a motivação e para o envolvimento no comportamento (Bandura, 1986).

Outro dos constructos apresentados por Bandura denomina-se de *expectativa de resultado* concebida como “um juízo sobre a consequência provável que esse comportamento produzirá” (Bandura, 1986, p.391).

A razão para a distinção entre expectativa de eficácia e expectativa de resultado, é enfatizada pelo facto de ambos os constructos se constituírem como determinantes causais da iniciação e persistência de um comportamento. Deste modo, ambas as expectativas influenciam o sujeito na medida em que este pode acreditar que determinada acção produzirá resultados, mas se apresentar baixas expectativas relativamente às suas competências para realizar as actividades necessárias para atingir determinado resultado, tal crença não terá influência no comportamento. De igual maneira, o indivíduo pode apresentar uma elevada expectativa de eficácia, mas ter uma expectativa de resultado baixa, isto vai fazer com que o sujeito não se empenhe na realização de determinada actividade.

Jesus (2000), a respeito desta teoria, explica que “o comportamento é orientado para metas, sendo o comportamento escolhido, bem como o esforço e a persistência do sujeito, função do valor dessas metas e da expectativa de que esse comportamento as permitirá alcançar”

(p.168-169). Deste modo, o constructo *expectativa* enfatiza a dimensão de futuro do comportamento humano, pressupondo-se, que as “expectativas sobre o resultado exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si” (Jesus, 2000, p.192).

Então, como se constrói o sentido de auto-eficácia do indivíduo? Para Bandura, a aquisição de um sentido de auto-eficácia deriva de um conjunto de antecedentes pessoais:

1. Das *realizações comportamentais*⁴⁹, ou seja de experiências pessoais de competência obtida no confronto com situações específicas, amplificando com os êxitos e diminuindo com os fracassos. As experiências de sucesso são, segundo Bandura (1982), a fonte de auto-eficácia mais importante, pois tem por base a vivência de mestria do sujeito, que tende a ampliar a percepção de auto-eficácia. Em caso de experiências de fracasso, o efeito tende a ser o inverso (Bandura, 1982). A interpretação que o sujeito realiza destas experiências pode ser afectada por diversos factores, tais como o esforço empreendido, a ajuda externa recebida, os estados afectivos ou físicos, o viés na selecção de informações recordadas sobre o desempenho e o auto-monitorização (Bandura, 2000).
2. Das *experiências vicariantes*, isto é, a expectativa de eficácia baseia-se nas observações de como outras pessoas realizaram determinado comportamento com êxito. Assim, o sucesso apresentado pelos outros numa determinada tarefa conduzirá o observador a desenvolver expectativas de que também ele conseguirá ser bem sucedido. A interpretação desta fonte de informação está sujeita também a outro conjunto de factores, nomeadamente o grau de semelhança entre modelo e observador, a multiplicidade e diversidade de modelos, a modelagem de mestria ou o confronto, e a exemplificação de estratégias adoptadas (Bandura, 2000). Assim, o sucesso de terceiros poderá influenciar positivamente a auto-eficácia individual na medida em que o sujeito os percebe como modelos relevantes⁵⁰.

⁴⁹ Desenvolver acções de E.S., isto é as realizações comportamentais em E.S. fizeram com que em 28,7% dos casos, os professores comesçassem a falar com os colegas sobre Sexualidade e E.S.; fizeram com que 28,7% de professores se sentisse mais à vontade para falar sobre Sexualidade em qualquer situação (Vilaça, 2006).

⁵⁰ Também para Bronfenbrenner (1979/2002) são as actividades em que a pessoa participa com outras pessoas, quer de forma mais activa quer apenas pela observação, que inspiram a pessoa a realizar actividades por sua iniciativa.

3. Da *persuasão verbal* relacionada com a informação dada por outro sujeito indicadora de que ele próprio é capaz de lidar eficazmente com determinada situação. Todavia, esta terceira fonte tem um poder mais limitado, na medida em que varia conforme a credibilidade do terceiro elemento, da sua experiência no tema e do grau de disparidade entre a auto-percepção do indivíduo e do conteúdo da persuasão.
4. E do *estado emocional do sujeito*, sendo as expectativas de auto-eficácia tanto maiores, quanto menor for o estado de ansiedade e de tensão percebido pelo indivíduo (Bandura, 2000). Por exemplo, um professor pode sentir ansiedade aquando da introdução do tema da Sexualidade no âmbito de uma determinada turma, mas saber que a mesma diminuirá logo que comece a actividade, de tal forma que a reacção fisiológica supostamente negativa não afecta a sua auto-eficácia.

Em suma, as crenças de auto-eficácia resultam de um complexo processo de auto-persuasão, onde o sujeito processa a informação advinda destas quatro principais fontes supracitadas.

Destaca-se ainda que a construção de crenças colectivas de eficácia também resultam destas quatro fontes. Este dado é importante, na medida em que as próprias crenças individuais acabam por assumir também uma característica colectiva – *crenças de auto-eficácia colectiva*⁵¹, pois os professores ao interagirem socialmente, ao desenvolverem um conjunto de actividades em colaboração, confrontam-se com os mesmos problemas e sofrem as mesmas limitações e obstáculos (Bandura, 1993).

⁵¹ Bandura (1997) descreve o constructo de auto-eficácia colectiva como “as crenças partilhadas pelo grupo sobre a sua capacidade conjunta para organizar e realizar as acções necessárias para realizar determinados resultados (p.477). Assim, “a agência pessoal opera num marco mais amplo de influências sócio-estruturais” (p.3). Como resultado, é compreensível que as crenças individuais de eficácia sejam fruto tanto das experiências de sucesso ou insucesso, como também da aculturação. Neste sentido, várias investigações têm mostrado que as interacções sociais entre os professores exercem um poderoso efeito sobre as crenças individuais de auto-eficácia: Ross (1995, cit. Bzuneck 2000) verificou que em escolas onde existiam projectos pedagógicos com metas definidas, com actividades programadas consensualmente, com ideologia de melhoria e com uma integração da perspectiva pessoal e escolar, os professores tinham crenças de eficácia mais altas; professores que sentiam que nas escolas em que se encontravam a leccionar havia colaboração entre os professores e os supervisores, tinham crenças mais elevadas de auto-eficácia (Imants & Brabander, 1996; Ross, 1995, cit. Bzuneck, 2000); professores mais jovens e inexperientes, aumentavam as suas crenças de auto-eficácia ao trabalhavam de forma cooperativa com professores mais velhos, motivados e com crenças de auto-eficácia mais elevadas (Chester & Beaudim, 1996, cit. Bzuneck, 2000); que a auto-eficácia colectiva pode influenciar quer as crenças de auto-eficácia do professor como docente (Bandura, 1993), quer a participação da família no processo educativo (Bandura, 1997).

A Auto-eficácia é, então, um constructo multidimensional que integra, além destes elementos – percepção de auto-eficácia e percepção de resultados – um outro que se refere à importância ou valor atribuído pelo sujeito a determinado comportamento (Bandura, 1977).

A título exemplificativo vamos supor que um determinado professor tem expectativas de eficácia elevadas ao nível do ensino da E.S., o que corresponde às habilidades sentidas para o ensino desta temática, contudo tem baixas expectativas de resultados quanto ao impacto da E.S. junto dos estudantes, isto é considera que os estudantes não mudarão comportamentos, nem desenvolverão competências com a E.S.. A par desta percepção sobre o impacto, o mesmo professor também não atribui valor/importância à promoção da E.S.. Assim e como resultado, podemos inferir que o tempo dispendido pelo professor na abordagem desta temática em contexto escolar será mínimo, ou até inexistente – baixo envolvimento/ baixa motivação.

Outro dos elementos realçados como pertinentes para a análise da auto-eficácia refere-se, segundo Bandura (1982), ao facto da auto-eficácia ser indissociável da sua especificidade. Isto é, a auto-eficácia deve ser medida em relação a uma determinada tarefa, domínio e contexto particulares, pois a auto-eficácia genérica tem limitada validade teórica como empírica.

Assim, a auto-eficácia deve ser entendida num sentido específico e particularizante, na medida em que os julgamentos relativos à competência do indivíduo variam consoante o tipo de acção envolvida, isto é, os sujeitos podem sentir-se competentes em determinados domínios (por exemplo, percepcionarem-se com elevadas competências ao nível da leccionação dos conteúdos específicos da sua ACD), mas pouco competentes noutros domínios (por exemplo, percepcionarem-se com baixas competências para desenvolver conteúdos de E.S. nas suas aulas) (Bandura, 1986).

Nesta interdependência entre confronto e competência versus evitamento e incompetência, podemos fazer um esforço para estudar as relações existentes entre por um lado, as crenças de eficácia – expectativas de eficácia e eficácia de resultados – e, por outro, a importância atribuída pelo sujeito a determinado comportamento. Assim, podemos avaliar o grau de predição destas variáveis no comportamento de envolvimento do professor em acções de

promoção da E.S. em meio escolar. Ou seja, quando o professor acredita que tem competências para promover determinada acção, quando acredita no contributo positivo de determinada acção e quando lhe atribui importância, então, haverá maior probabilidade do sujeito se implicar na decisão de desenvolver determinado comportamento – alto envolvimento/ alta motivação.

3.1.1 Factores Motivacionais na Promoção da Educação Sexual

Nos meandros entre a inovação e a mudança e na análise dos obstáculos percebidos pelos professores para a não concretização da E.S., encontram-se as variáveis motivacionais.

De forma sumária, as teorias da motivação assumem que a motivação para realizar uma dada acção se relaciona com as crenças relativas à eficácia e à importância da actividade. Assim, em seguida e contemplando estes dois tipos principais de variáveis da motivação: a importância e as crenças de eficácia (auto-eficácia e a eficácia de resultado); são apresentados e discutidos os resultados das investigações que se debruçaram sobre estas variáveis, permitindo, assim, a reflexão sobre a sua dinâmica e influência na exibição de práticas efectivas de promoção da E.S. em meio escolar.

3.1.1.1 Importância

Vários autores têm pesquisado esta variável através da análise da concordância ou discordância dos professores relativamente à abordagem da E.S., ou então através do estudo da importância/valor que os professores atribuem à promoção da E.S. em contexto escolar.

O estudo efectuado por Serrão e colaboradores (2006) permitiu concluir que a totalidade (94%) dos professores concorda com a E.S. em contexto escolar. A par de revelar que o seu valor se prende com a necessidade crescente de informação sobre IST's (81,1%), sobre os métodos contraceptivos e práticas de sexo seguro (66,4%) e sobre a prevenção primária do abuso sexual (65,4%).

Os resultados da investigação levada a cabo por Anastásio (2007), levam a autora a sugerir a existência de uma relação entre a importância atribuída à E.S. e a auto-eficácia. Neste

sentido diz que “se os professores acreditarem que a E.S. é importante para a saúde (...) serão mais auto-eficazes” (p.462).

Reis (2002) no seu estudo de validação de uma escala de atitudes dos professores (n=176) em relação à E.S. e a partir da formulação da seguinte questão *A E.S. nas escolas é muito importante para as crianças e Jovens*, conclui que os professores atribuem elevada importância à E.S. (M=4,48, com indicadores que variaram entre 1 e 5).

De igual forma, Ramiro e Matos (2008) concluem que os professores atribuem à E.S. um nível de importância médio/alto.

Veiga e colaboradores (2006) a partir de uma amostra de 148 futuros professores de 1.º ciclo, concluíram que estes consideravam ser importante a abordagem da E.S. na escola.

Estes dados são consistentes com outros estudos indicadores da importância atribuída ao papel da escola na promoção da E.S.. O estudo realizado por Oz (1991) em que investigou as atitudes de professores Israelo-árabes face à implementação de programas de “Educação para a Vida Familiar” constatou que a maioria era a favor da implementação destes programas. No Canadá, 93% dos professores mostraram concordância sobre o papel da escola na promoção da E.S. (Cohen et al., 2001).

As realizações comportamentais, tais como a experiência no desenvolvimento de actividades de E.S. com os estudantes, têm também sido objecto de estudo e têm-se relacionado com a importância atribuída à E.S.. Neste sentido, os resultados mostram a existência de diferenças significativas ao nível da atitude avaliativa que os professores têm da E.S., sendo os professores que têm experiência os que atribuem à E.S. um valor mais elevado (Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004).

3.1.1.2 Auto-eficácia

Relativamente à auto-eficácia dos professores para o tratamento de temas de E.S., o estudo norte-americano, levado a cabo por Haignere e colegas (1996), permitiu constatar que mais de 60% dos 97 professores inquiridos se sentiam confiantes para a abordagem da “Educação para a Sexualidade”.

Na investigação levada a cabo por Burak (1994) a auto-eficácia foi a variável com maior valor preditivo do envolvimento do professor na implementação da inovação da E.S..

Contudo, o sentido de eficácia parece estar dependente do conteúdo em discussão, isto é os professores apresentam graus diferentes de competência consoante os temas abordados no âmbito da E.S.. Assim, na investigação realizada por McCall e colegas (1999) em contexto Canadano com uma amostra que contemplou 91 professores, verificaram que os professores se sentem mais competentes na abordagem de temas de Saúde Sexual denominados de não controversos. Sendo que a maioria dos inquiridos refere não abordar temas sensíveis como a orientação sexual, o sexo oral e sexo anal, a pornografia, o prazer, entre outros.

Tendo em conta este e outros resultados, vários autores têm-se debruçado sobre o impacto da formação com o intuito de promover o sentido de auto-eficácia. Assim, Wight e Buston (2003) na avaliação de um programa de formação desenvolvido com professores, reconheceram que um dos objectivos pré-estabelecidos tinha sido alcançado, isto é, tornar os professores mais auto-confiantes na promoção da E.S. em meio escolar. A partir da apreciação destes resultados, os investigadores apontam que a formação tem implicações na confiança e motivação dos professores e permite desenvolver nestes agentes competências para implementar materiais específicos.

Também Oshi e Nakalema (2005) ao depararem-se com a reduzida motivação dos professores para a abordagem da E.S. no âmbito do 1.º ciclo, sugerem que formação neste domínio também tem como objectivo motivar os professores para a implementação da E.S..

No reino Unido, Thomas e Jones (2005), já num domínio mais amplo de Educação para a Saúde, ao avaliarem o efeito da formação em Educação para a Saúde na percepção de competência dos professores estagiários, constataram que este tipo de intervenção formativa levou ao aumento de auto-eficácia dos professores no tratamento do tema.

3.1.1.3 Expectativa de Resultados

Relativamente à percepção que o professor tem sobre o impacto da E.S., alguns estudos têm analisado as crenças que os professores têm relativamente à Eficácia de Resultados da E.S. em meio escolar.

As expectativas quanto ao impacto dos programas de E.S. em meio escolar têm, na realidade, sido outro factor indicado como impeditivo da concretização da E.S. em meio escolar. Cash e colaboradores (2001) a este respeito salientam que a relutância de algumas

sociedades em fazer E.S., se deve ao facto dos adultos terem crenças de resultado negativas, pois acreditam que a E.S. pode aumentar a probabilidade da actividade sexual, pode levar à promiscuidade e ter como consequência gravidezes precoces. Os dados de Ramiro e Matos (2008) não permitem corroborar este facto, na medida em que os autores concluíram que são poucos os professores que consideram que a E.S. motiva comportamentos sexuais precoces.

No estudo conduzido por Reis (2002), podemos a partir da análise descritiva de duas questões que se relacionam com as crenças de resultado: *A E.S. na escola é meio de prevenção da SIDA* e *A E.S. na escola é um meio de prevenção do aborto*, chegar à conclusão que as médias são elevadas, traduzindo que os professores têm uma percepção positiva quanto ao impacto da E.S. em meio escolar ($M=4,13$ e $M=3,86$, respectivamente, com indicadores que variaram entre 1 e 5).

Os resultados da investigação de Anastácio (2007), também vão no mesmo sentido ao indicarem que, na generalidade, os professores acreditam que a E.S. contribui para a promoção da saúde dos estudantes. Considerando que a E.S. em contexto escolar poderá proporcionar aos estudantes aumento dos conhecimentos sobre Sexualidade, ajudar na comunicação com os pais sobre Sexualidade, promover o auto-conhecimento, a auto-estima positiva, o respeito pelo outro e o compromisso mútuo.

Analogamente, Wiefferink e colegas (2004), na Holanda, numa investigação que englobou 109 professores de 77 escolas, concluíram que os professores tinham expectativas elevadas quanto à E.S., sendo que estas se prendiam especialmente com resultados cognitivos, ou seja, permitiam aos estudantes “fazer uma distinção correcta entre formas seguras e inseguras da prática das relações sexuais”, “saber onde comprar preservativos e outros métodos contraceptivos” e “ser capaz de fazer uma estimativa dos riscos das IST’s” (p.328-329).

3.2 Teoria do Comportamento Planeado

A Teoria do Comportamento Planeado⁵² (Ajzen & Madden, 1986) é uma teoria geral do comportamento integradora de uma série de teorias, como a Teoria das Atitudes e da Teoria sobre Influência Social, numa teoria que explica a relação entre crenças, atitudes, intenções e comportamentos (Ajzen & Fishbein, 1980).

O pressuposto central desta teoria é que as pessoas agem racionalmente ao utilizarem e processarem sistematicamente toda a informação de que dispõem para tomarem decisões (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, 1988; Fishbein & Ajzen, 1975). Segundo os autores, a mudança comportamental é encarada, sobretudo, como uma mudança ao nível das estruturas cognitivas que estão subjacentes ao comportamento do indivíduo (Fishbein & Middlestadt, 1989).

As variáveis desta teoria são de natureza psicossocial e incluem como determinantes do comportamento, as *intenções* “assumidas como antecedentes do comportamento, guiando-o de forma deliberada e controlada” (Ajzen & Fishbein, 2000, p.14). Ou seja, de acordo com esta teoria, o determinante imediato do comportamento é a intenção que a pessoa tem de o realizar (e.g., fazer E.S. sempre que se proporcione e sempre que o currículo o permite). Deste modo, as intenções comportamentais reflectem, o grau de motivação da pessoa para realizar o comportamento, ou seja, da sua vontade para o realizar (e.g., tenho intenção de fazer E.S. sempre que possível).

Quanto aos determinantes das intenções, eles são três e conceptualmente independentes. O primeiro determinante (determinante pessoal) é a *atitude*⁵³ para com determinado comportamento, isto é a avaliação (positiva ou negativa) do desempenho de determinado

⁵² É uma reformulação da Teoria da Acção Racional de Ajzen e Fishbein (1980), onde é acrescentada uma nova variável enquanto elemento passível de afectar as intenções comportamentais. Esta nova variável denomina-se de percepção de controlo e foi inspirada na noção de auto-eficácia de Bandura (Ajzen & Madden, 1986).

⁵³ Segundo Insko e Schopler (1980, cit. López & Fuertes, 1990), as atitudes “são predisposições para avaliar favorável ou desfavoravelmente os objectos” (p.22). Defendem que é possível distinguir de forma pedagógica as opiniões (ideias ou crenças sobre conteúdos específicos), os sentimentos (que constituem “reacções fisiológicas que se manifestam através de mudanças biológicas internas e interpretações subjectivas e sociais dessas mesmas mudanças”) e predisposição para se comportar de determinada forma (López & Fuertes, 1990, p.22-23). Em suma, estas três componentes das atitudes (cognitiva, emocional e comportamental) reforçam-se mutuamente.

comportamento. O segundo preditor refere-se a um factor social e designa-se de *norma subjectiva*. É função da percepção que o sujeito tem sobre a pressão dos outros significativos e das suas opiniões sobre se o sujeito deve ou não realizar determinado comportamento. O terceiro determinante da intenção denomina-se de *percepção de controlo comportamental*⁵⁴ e consiste na percepção da facilidade ou da dificuldade em desempenhar determinado comportamento (Ajzen, 1991, p.188).

Em suma, Ajzen (1991, p.189) distingue três tipos de crenças que exercem influência sobre as intenções e as acções: as crenças comportamentais (que influenciam das atitudes para um comportamento determinado); as crenças normativas (que constituem a base das normas subjectivas); e as crenças de controlo que resultam da percepção acerca das oportunidades e recursos, podem também basear-se em experiências passadas, assim como resultar de informações externas sobre um determinado comportamento (Ajzen, 1991, p.196).

Em regra, pode afirmar-se que quanto mais favorável for a atitude e a norma subjectiva em relação a determinado comportamento e quanto maior for a percepção de controlo comportamental, mais forte deverá ser a intenção individual de desempenhar o comportamento em causa (Ajzen & Fishbein, 2000).

Enquadrando esta teoria na análise do comportamento de envolvimento do professor na Promoção da E.S., poderíamos sintetizar, então, que:

- o determinante imediato do comportamento é a intenção que a pessoa tem de o realizar (e.g., fazer ou não E.S.). As intenções comportamentais reflectem o grau de motivação do sujeito para executar o comportamento (e.g., tenho ou não intenção de fazer E.S.). Por sua vez, os determinantes das intenções são as atitudes da pessoa face ao comportamento, ou seja, o facto de se sentirem favoráveis ou desfavoráveis face à realização do comportamento (e.g., sou concordante ou discordante em fazer E.S.) e o grau de pressão normativa percebida para o realizar (e.g., a maior parte das pessoas da comunidade educativa aceita e pensa que eu devo ou não devo fazer E.S.).

Contudo, e apesar das atitudes e das normas subjectivas poderem ser favoráveis à realização deste comportamento, se o sujeito tiver uma percepção de controlo

⁵⁴ A percepção de controlo comportamental afecta indirectamente o comportamento através do seu efeito motivacional sobre as intenções.

comportamental baixa, como por exemplo, não saber como debater o tema, pensar que os estudantes não vão colaborar, pensar que não vai ter oportunidade de realizar debates sobre o tema, tenderá a desenvolver uma intenção de não envolvimento na Promoção da E.S.. Neste sentido, também Bandura mostrou suficiente apoio empírico de que o comportamento é fortemente influenciado pela auto-eficácia percebida ou confiança do indivíduo na sua habilidade para o executar.

Em síntese, esta teoria pressupõe que o comportamento depende das atitudes face a esse comportamento, do reconhecimento por parte do sujeito das normas subjectivas, da facilidade ou dificuldade percebida pelo sujeito em realizar esse comportamento, a qual reflecte experiências passadas, impedimentos antecipados, bem como recursos e oportunidades (Ajzen & Madden, 1986).

3.2.1 Factores Atitudinais na Promoção da Educação Sexual

Tendo em conta que as atitudes englobam três componentes, comportamental, cognitiva e emocional, em seguida, apresentar-se-ão resultados de estudos onde estas variáveis foram investigadas. Assim e no âmbito desta revisão, foram analisadas: a formação de professores em E.S., os conhecimentos sobre a legislação em E.S. e o conforto na abordagem de temas relacionados com esta matéria.

3.2.1.1 Formação de Professores

A maioria das investigações que se centra na análise das práticas dos professores na promoção da E.S. apresenta, na generalidade, como variável importante a formação destes agentes nesta matéria. Apesar desta constatação, os resultados dos estudos são pouco promissores, na medida em que mostram que a realidade ao nível da formação inicial dos professores não tem dado, ao longo dos tempos, grande importância a este domínio.

Por exemplo, McKay e Barrett (1999) concluíram que apenas 16% dos 84 programas das universidades canadianas analisados, contemplam a E.S. dentro dos currículos de formação inicial, verificando também que somente 26% destas instituições educativas promovem

cursois opcionais de E.S., os quais pelo facto de serem muito extensos são frequentados por apenas um terço dos estudantes que se encontram em formação inicial.

Nos Estados Unidos, um estudo levado a cabo pela SIECUS (Rodriguez et al., 1996) sobre treino e preparação dos futuros professores na Educação para a Sexualidade e prevenção do VIH/SIDA, a partir de uma amostra de 169 universidades, evidenciou que apenas 14% destas instituições promovem cursos de Educação para a Saúde destinados a todos os estudantes, sendo que nenhuma delas desenvolve cursos específicos de E.S. para todos os futuros professores, no âmbito da formação inicial. Estes resultados levam os autores a concluir que a formação de base não prepara adequadamente os professores para o ensino da Sexualidade compreensiva e para a prevenção do VIH/SIDA.

Também em Inglaterra, no currículo da formação inicial de professores foi verificada a ausência de preparação no ensino desta temática (Forrest, 2002; Hilton, 2003), não existindo um espaço onde este tema seja discutido (Hilton, 2003).

Em relação ao contexto espanhol, esta realidade é semelhante, pois e como salientam López e Fuertes (1999, p.48) as “universidades não consideram a Sexualidade como um tema digno de estudo, salvo raras excepções, e os diferentes governos que se têm seguido à implantação da democracia têm adiado sucessivamente a implementação séria da E.S. e do planeamento familiar”.

Fora do contexto ocidental, na Ásia e no Pacífico, a partir do estudo que englobou a análise de onze países, Smith, Kippax e Aggleton (2000) constatam que somente em três países, os conteúdos relativos à Saúde Sexual e Reprodutiva fazem parte da formação inicial de professores.

O quadro português é análogo, evidenciando-se a “quase ausência de formação específica para a E.S. ao longo do seu percurso académico, nas universidades e Escolas Superiores de Educação” (Anastácio et al., s/d, p.10). Também os vários documentos legais publicados recentemente dão conta disso mesmo, considerando-se que ainda subsistem lacunas para a efectivação da didáctica da E.S., vácuo que é encetado no momento imediato da formação destes profissionais (GTES, 2005, 2007b).

Segundo Teixeira (2002) são as próprias instituições de formação inicial de professores, que apesar de possuírem liberdade na elaboração dos seus currículos, na escolha das disciplinas, bem como a elaboração de programas, não apresentam tradição de formação destes neste domínio, por conseguinte, a abordagem do tema em sala de aula tem sido escamoteada por

parte destes agentes educativos, alegando na sua maioria falta de preparação científica (Teixeira, 1999).

Também Serrão, Barbosa-Ducharne e Vilar (2006) verificaram que apenas 14,7% de uma amostra de 286 professores a leccionarem em 93 escolas do Norte do país referem ter tido na formação inicial a oportunidade de debater conteúdos relativos à E.S..

Estes dados ilustram claramente que a formação inicial de professores não está a preparar adequadamente os professores para a abordagem da E.S.. Esta, pode ser, de facto, uma das razões para a baixa percepção de competências sentida pelos professores no desenvolvimento deste tema conforme sugere Hilton (2001).

Em suma, e apesar do reconhecimento da necessidade dos professores adquirirem, ao longo da sua formação inicial, um conjunto de competências e de conhecimentos com o objectivo da promoção da E.S. efectiva na escola (Health Canada, 1994; Molina, Gonzalez, Jara, Ortiz, Castillo, Lorca et al., 2004), esta temática mantém-se ausente na formação inicial.

Perante este cenário, tem sido sugerido que a sua ausência seja remediada através de processos de formação contínua.

Apesar de haver instituições a promover formação contínua em E.S., ainda são poucos os professores que a frequentaram. No estudo de Serrão e colaboradores (2006) 88% dos professores e no estudo de Ramiro e Matos (2008) 80%⁵⁵ dos professores investigados não tinha frequentado qualquer tipo de curso de formação em E.S..

A resultados um pouco mais positivos, mas mesmo assim ainda insuficientes, chegaram Reis e Vilar (2004) ao constatarem que 65,3% dos 600 professores que se encontravam a leccionar em escolas de diversas zonas do país, ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, não tinha tido qualquer formação nesta matéria.

Assim, as necessidades sentidas ao nível da formação inicial, parecem, em muitos casos, permanecer pela ausência da formação contínua em E.S.. A título exemplificativo, destacamos o estudo levado a cabo pelo GTES (2007b), junto de uma amostra de 1082 conselhos executivos de escolas portuguesas, em que se conclui que 58% considera que os

⁵⁵ Estudo desenvolvido junto de uma amostra de 371 professores a leccionar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

“professores apresentam necessidades de formação ao nível da E.S. e da prevenção das IST’s” (GTES, 2007b, p.58).

Não só os conselhos executivos estão conscientes desta necessidade, como também os próprios professores. Neste sentido, esta convicção de falta de formação neste domínio pode estar relacionada com intenção, por parte dos professores, de realizar acções de formação no futuro. Na investigação levada a cabo por Serrão e colegas (2006), mais de metade dos professores inquiridos (cerca de 60%; n=167) referem intenções de, no futuro, frequentar acções no âmbito da E.S.. Os motivos inerentes a esta intencionalidade referem-se com o aumento do grau de conhecimento em temas específicos, com a aprendizagem de estratégias para dinamização dos mesmos e com o aumento do conforto e da disponibilidade para abordar esta temática.

Em que medida é que a formação inicial e a formação contínua, se constituem como variáveis importantes para o comportamento de envolvimento do professor em actividades molares de E.S.?

Serrão e colaboradores (2006), a partir do seu estudo sobre conhecimentos, conforto e disponibilidade dos professores na abordagem de 26 temas específicos de E.S., puseram em evidência que os professores que abordaram no âmbito da formação inicial e, ou contínua, conteúdos sobre E.S. têm uma percepção diferente em todas as dimensões avaliadas, quando comparados com os que não tiveram este tipo de formação (Serrão et al., 2006). Ou seja, constataram que o grupo que teve formação inicial de E.S. sente ter níveis mais elevados de conhecimentos, de conforto, assim como se encontram mais disponíveis para a abordagem destes conteúdos com os estudantes. De forma análoga, também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre professores que fizeram ou não formação contínua sobre esta matéria, permitindo concluir que é o grupo que fez formação contínua, aquele que apresenta médias mais elevadas nestas três variáveis.

Reis e Vilar (2004) verificaram que a frequência de formação contínua em E.S. induzia a diferenças significativas ao nível dos conhecimentos sobre a legislação nesta matéria, sendo o grupo que teve formação o que evidenciou maiores conhecimentos neste domínio.

Anastásio (2007) a partir dos resultados obtidos no seu estudo que englobou 486 professores do 1.º ciclo conclui que os professores com formação contínua apresentam menos dificuldades na abordagem da área das expressões da Sexualidade (e.g., comportamentos sexuais: carícias, beijos, relações sexuais masturbação; e na linguagem:

termos técnicos e termos vulgares em relação à Sexualidade) quando comparados com professores sem formação neste domínio.

Wiefferink e colegas (2004) verificaram que antes da formação em E.S. a média das pontuações nas crenças dos professores em relação ao currículo de E.S. entre o grupo experimental e o grupo de controlo não diferiam. Contudo e após a formação os professores, além de terem alterado as suas crenças em relação aos resultados da E.S., sentiam-se mais auto-confiantes na forma como geriam a turma, como controlavam comportamentos desadequados por parte dos estudantes e sentiam-se mais confortáveis na leccionação de temas específicos como ajudar os estudantes na prática da colocação do preservativo com a utilização de um pénis artificial.

3.2.1.2 Conhecimentos relativos à Legislação

Para a análise da dimensão cognitiva da atitude dos professores apenas serão apresentados os resultados de um estudo nacional, já anteriormente apresentado, dado não termos encontrado outros dados empíricos, quer a nível nacional, quer a nível internacional que se ocupassem deste objecto.

Neste sentido, Reis e Vilar⁵⁶ (2004), interessados em analisar o conhecimento dos professores sobre as medidas macro-sistémicas da E.S., construíram uma escala com este objectivo.

Os resultados, além de sugerirem que os professores têm altos conhecimentos ($M=9,69$; $DP=2,64$) relativamente ao enquadramento legal e orientações ministeriais da E.S. em meio escolar, sugerem também a existência de associações positivas entre esta variável e a dimensão emocional da atitude, isto é o conforto e a intenção de envolvimento futuro em acções de E.S..

Não obstante os professores se mostrarem conhecedores do papel atribuído à escola e a si na promoção da E.S., apenas 27,7% ($n=139$) tinham participado/desenvolvido acções de E.S. destinadas a estudantes (Reis & Vilar, 2004).

⁵⁶ N=600, com indicadores que variavam entre 1 (nenhum conforto) e 5 (muito conforto).

3.2.1.3 Conforto

Outra variável considerada como associada ao envolvimento dos professores em E.S. refere-se à dimensão emocional da atitude, ou seja, ao grau de conforto percebido na abordagem da E.S..

Os dados mostram que o conforto sentido é, em média, alto. Veja-se a título exemplificativo, os resultados de Reis e Vilar (2004) onde se registou uma média de conforto de 3,52; os de Cohen e colaboradores⁵⁷ (2001) com uma média de 3,0; e os resultados obtidos por Serrão e colegas⁵⁸ (2006) onde se obteve uma média de 3,54.

Apesar desses valores globais de conforto, o mesmo parece diferir consoante os conteúdos discutidos⁵⁹. Os professores sentem-se mais confortáveis e percebem-se como mais competentes na abordagem de temas não controversos (e.g., McCall, Beazley, Doherty-Poiries, Lovato, Mackinnon et al., 1999) do que na abordagem de tópicos sentidos como polémicos ou sensíveis, fundamentando a percepção de desconforto como um argumento para a ausência de abordagem destes conteúdos.

Nos estudos anteriormente citados, verifica-se que os professores revelam níveis mais altos de conforto na abordagem de tópicos como o amor, a pílula, a concepção e a gravidez (Reis & Vilar, 2004), imagem corporal, nome dos órgãos genitais, reprodução e nascimento (Cohen et al., 2001; Serrão et al., 2006), métodos contraceptivos e menstruação (Serrão et al., 2006), abstinência sexual (Cohen et al., 2001). Revelando menos conforto na abordagem dos seguintes conteúdos: sexo anal, sexo oral (Reis & Vilar, 2004), masturbação e prazer sexual e orgasmo (Cohen et al., 2001; Serrão et al., 2006), isto é na área das expressões da Sexualidade.

A resultados análogos chegou Anastácio (2007), sendo os conteúdos associados com as expressões da Sexualidade, considerados como os mais difíceis de abordar, nomeadamente: relações eróticas, pornografia, relações sexuais e prazer. Pelo contrário, os temas em que os professores se sentem mais à vontade prendem-se com as diferenças corporais e relações afectivas.

⁵⁷ N=336, estudo realizado no Canadá e com indicadores que variavam entre 1 (nenhum conforto) e 5 (muito conforto).

⁵⁸ N=286, e com indicadores que variavam entre 1 (nenhum conforto) e 5 (muito conforto).

⁵⁹ Situação análogo ao sentido de auto-eficácia, na medida em que a percepção de competências dos professores depende do conteúdo em discussão, como já oportunamente referenciado.

Analogamente, no estudo levado a cabo por McCall e colaboradores (1999), numa sondagem com 91 professores de escolas canadianas, os dados indicam que a maior parte dos professores se sente mais confortável na abordagem de temas não controversos.

A súmula destes resultados, leva os autores a indicarem que o nível de conhecimentos sobre os diferentes temas, assim como o grau de conforto afecta o valor atribuído a determinados temas em detrimento de outros. Neste sentido, Cohen e colaboradores (2001), sugerem que o grau de conforto percepcionado relativamente a determinado conteúdo afecta a motivação dos professores no ensino desse tema específico. Assim, professores que têm menos conhecimento e se sentem menos confortáveis, têm menos vontade para desenvolver este tópico.

Serrão e colegas (2006) chegam mesmo a concluir que as dificuldades dos professores em falar de E.S. se prendem substancialmente com o desconforto em falar de Sexualidade, isto é de valores, ética, comportamentos, e não sobre a anatomia e fisiologia da reprodução e das IST's. Estando mais uma vez patente o predomínio de um modelo preventivo em contraposição a um modelo humanista da Sexualidade (Serrão et al., 2006). Com efeito, o facto destes temas já existem nos currículos portugueses há cerca de 20 anos e se eventualmente, num período inicial os professores poderiam apresentar algum desconforto, parece, que na actualidade essa percepção já não persiste.

O conforto também parece variar em função da formação em E.S., sendo os professores com formação, aqueles que apresentam um grau de conforto maior (Serrão et al., 2006). Na mesma linha, Anastácio (2007) encontrou diferenças significativas entre o grupo de professores que tinha tido formação específica neste domínio do grupo que não tinha formação, sendo o grupo com formação, aquele que apresentava mais à vontade e menos dificuldade na abordagem de tópicos específicos de Sexualidade.

Em suma, e embora o grau de conforto percepcionado pelos professores seja elevado, ele não constitui factor suficiente para o envolvimento do professor na promoção da E.S., na medida em que apenas uma parte destes revelam intenções de envolvimento nesta prática. A exemplificar esta nota, citamos Reis e colega (2004), que numa amostra de 600 professores, concluem que “apenas 197 professores revelam intenções de se envolver futuramente em acções de E.S.” (p.744), isto é apenas 32,9%.

Conclusões:

As teorias aqui descritas contribuem para uma análise mais profunda sobre o comportamento de envolvimento do professor na promoção da E.S.. Com efeito, as investigações são unânimes ao considerarem que a implementação de mudanças, como por exemplo a execução de um determinado currículo é melhor explicada pelas crenças atitudinais, pelas crenças normativas e pela percepção de auto-eficácia (Burak, 1994; Paulussen, 1994). Ou seja, como já tivemos oportunidade de realçar, são, de facto, estas três crenças são as que afectam mais directamente a realização de um comportamento e segundo Wiefferink e colaboradores (2004) a execução de um novo programa. Apesar do seu poder preditor, é necessário não descurar que estas crenças são influenciadas também pelo contexto (e.g., políticas da escola na promoção da E.S.) e, ou pelas características das estratégia da inovação (e.g., formação contínua, apoio de especialistas no âmbito da E.S.) (Wiefferink et al., 2004).

No âmbito desta investigação foram, então, objecto de estudo: variáveis relativas à E.S.: formação inicial em E.S., formação contínua em E.S., realizações comportamentais e experiências vicariantes (ter participado ou promovido acções de E.S. e a avaliação que o professor faz destas acções), normas subjectivas (aceitação da comunidade educativa quanto à promoção da E.S.), intenção do professor realizar, no futuro, acções de E.S..

A par destas variáveis foram também analisados: a dimensão emocional da atitude (conforto para a abordagem de diferentes temas de E.S.), a dimensão cognitiva da atitude (conhecimentos sobre a legislação e directrizes ministeriais), a motivação (importância e crenças de eficácia) e o comportamento de envolvimento.

Acreditamos que esta investigação orientada por teorias normativas da decisão permitirá, não só fazer a triagem das variáveis mais importantes para o comportamento de envolvimento dos professores, mas também desenvolver intervenções mais específicas e conceptualizar um modelo especificamente dedicado à promoção do envolvimento do professor em práticas de E.S. em meio escolar.

Em seguida, serão procurados os dados empíricos para posteriormente os analisarmos à luz do que até aqui foi apresentado.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento e Objectivos

A revisão dos modelos teóricos e a investigação empírica apresentada nos capítulos anteriores, permitiu situar teoricamente a base deste estudo. A par disso, possibilitou constatar que nos últimos anos, tem sido dedicada a nível nacional e a nível internacional, uma atenção crescente ao estudo do contexto escolar como promotor da E.S., reconhecendo-se o seu papel no desenvolvimento harmonioso pessoal e social das crianças e dos adolescentes. Em consequência, a legislação Portuguesa regulamentadora desta matéria tem sido numerosa, balizando o papel da escola e do professor neste domínio. Apesar disso, o grau de envolvimento dos professores na promoção da E.S. mantém-se baixo (e.g., no estudo de Serrão e colegas (2006) 40,8% de professores envolvidos, no estudo de Ramiro e Matos (2008) apenas 28,3% de professores envolvidos, no estudo de Reis e Vilar (2004) somente 27,7% de professores envolvidos). Perante esta realidade, várias investigações mostram a existência de uma variedade de factores no universo das diferenças individuais que condicionam a predisposição do professor para se envolver e comprometer na promoção da E.S., variáveis que apesar de importantes são insuficientes na compreensão do envolvimento do professor.

Os dados conhecidos constituíram, por isso, importantes contributos para a presente investigação, ampliando a necessidade de se avaliarem tanto os microssistemas – as escolas, como um dos agentes que integram esse sistema – os professores, com a finalidade de identificar os factores preditores do envolvimento do professor em práticas de E.S., fundamentando esta análise na importação das teorias já expostas.

Considerando os factores enunciados, o grande objectivo desta investigação é o de examinar a influência das variáveis contextuais e das variáveis pessoais no envolvimento do professor na promoção da E.S. em meio escolar, abrangendo os seguintes objectivos específicos:

1. desenvolver um instrumento capaz de avaliar o envolvimento dos professores em E.S.;
2. investigar as variáveis contextuais caracterizadoras das escolas participantes;
3. investigar as variáveis do professor associadas ao envolvimento em práticas de E.S.;

4. investigar a associação entre as variáveis contextuais e as variáveis dos professores;
5. identificar factores preditores do envolvimento dos professores em E.S.;
6. propor um modelo de envolvimento dos professores na promoção da E.S..

Na medida em que se trata de um estudo de natureza exploratória e preliminar, pois é um primeiro esforço para uma definição do envolvimento inerente à delimitação do *continuum* compreendido entre o envolvimento e o não envolvimento do professor em práticas de E.S., foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Qual o perfil do professor envolvido em práticas de E.S.?
- Os dados obtidos com o instrumento QUESME revelam fidelidade, validade e sensibilidade?
- Qual o nível de conhecimentos dos professores relativamente à legislação e directrizes ministeriais em matéria da E.S.?
- Qual o grau de conforto dos professores na abordagem de diferentes temas relacionados com a E.S.?
- Qual a motivação (operacionalizada a partir dos conceitos de importância atribuída à E.S., crenças de auto-eficácia e crenças de resultados) dos professores para a promoção da E.S.?
- Qual o grau de envolvimento dos professores na promoção da E.S.?
- Quais os efeitos das características contextuais no envolvimento dos professores em E.S.?
- Qual ou quais as variáveis independentes relativas ao professor se revela ou revelam com maior valor preditivo do envolvimento dos professores em práticas de E.S.?

2. Participantes

Participaram neste estudo 13 escolas do Grande Porto e respectivos 343 professores.

De seguida passaremos a caracterizar as escolas onde decorreu o estudo e dos professores participantes.

2.1 As Escolas

A amostra de escolas participantes foi uma amostra de conveniência. Trataram-se de escolas em que a investigadora tinha um conhecimento prévio relativamente à existência ou ausência de projecto de E.S. e das práticas existentes em matéria de E.S.. Assim, foram englobadas escolas das Cidades de Matosinhos, do Porto, de Ermesinde, de Gondomar e da Maia.

A participação no estudo foi solicitada por carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo (Anexo 1) destas escolas, solicitando a sua participação nesta investigação.

Das 16 escolas (8 escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e 8 escolas do ensino secundário) contactadas, obteve-se a participação de 13 escolas, das quais 7 eram escolas do ensino básico e 6 escolas eram de ensino secundário.

A informação que permite caracterizar as escolas participantes foi recolhida através da condução de uma entrevista semi-estruturada junto do Presidente do Conselho Executivo ou outro informante-chave. O guião da entrevista é apresentado no Anexo 2.

O período da realização das entrevistas decorreu entre os meses de Maio e Julho de 2007. Estas entrevistas foram conduzidas pela investigadora e a sua duração oscilou entre 30 e 45 minutos.

2.2 Os Professores

Após as escolas terem concordado participar, seleccionaram-se, de forma aleatória, os conselhos de turma que iriam responder ao QUESME. Esta opção deveu-se ao facto do director de turma poder funcionar como facilitador do processo de incentivo à participação dos colegas.

No que respeita às características dos professores, foram contemplados aspectos de natureza pessoal, no que se refere às variáveis sócio-demográficas relativas aos professores (nomeadamente, género, grupo etário, situação conjugal, número de filhos, habilitações académicas, anos de leccionação, anos de leccionação naquela escola, ciclo de ensino, cargos que exerce, entre outras).

Traduzindo a realidade do que se passa nas escolas⁶⁰, a grande maioria dos professores 82,5% (n=280) são do sexo feminino, apenas 17,5% (n=60) são do sexo masculino. Os professores participantes têm uma idade média de 45,8 (D-P=1,46).

O Quadro 1 apresenta a distribuição da amostra em função do sexo e grupo etário

Quadro 1: Distribuição da amostra em função do sexo e grupo etário

Idade \ Sexo	Sexo		Sem Informação	Total (n)
	Feminino	Masculino		
Menos de 30 anos	6	4	-	10
30 - 34 anos	24	8	-	32
35 - 39 anos	39	10	-	49
40 - 44 anos	57	7	-	64
45 - 49 anos	61	9	-	70
Mais de 50 anos	93	22	-	115
Sem informação	-	-	3	3
Total (n)	280	60	3	343

⁶⁰ Segundo as estatísticas da Educação de 2004/2005, GIASSE, Ministério da Educação a taxa de feminização do ensino básico (2.º ciclo) é de 73% (n=25 604) e do ensino básico (3.º ciclo) e ensino secundário de 70,7% (n=59 660).

Relativamente ao estado civil, cerca de 71% (n=241) são casados, 14,4% (n=49) são solteiros, 9,7% (n=33) são divorciados, 4,1% (n=14) vivem em união de facto e cerca de 1% (n=3) são viúvos.

Quanto ao número de filhos, 41,1% (n=141) têm dois filhos, 28% (n=96) têm 1 filho, 24,2% (n=83) não têm filhos e somente 6,7% (n=23) da amostra têm três filhos.

Em relação à idade dos filhos, verificamos que 12,2% (n=42) dos professores têm filhos com menos de 6 anos, 14% (n=48) têm filhos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, ou seja, a frequentarem o 1.º ciclo do ensino básico, 30,9% (n=106) têm filhos adolescentes (10-17 anos) e 39,9% (n=137) têm filhos com mais de 18 anos.

Quanto às habilitações literárias, 86% (n=288) da amostra têm grau de licenciado, 9,4% (n=31) têm mestrado, 3,2% (n=11) realizaram somente o bacharelato, 1,2% (n=4) são pós-graduados e apenas 0,3% (n=1) dos participantes têm grau de doutor.

Relativamente aos anos de serviço, verificou-se que 56,3% (n=188) têm mais de 20 anos de serviço, 17,3% (n=58) têm entre 10 e 14 anos de leccionação, 15,2% (n=51) têm entre 15 e 19 anos de serviço, 6,5% (n=22) têm entre 5 e 9 anos de serviço, e 4,8% (n=16) estão em função docente há menos de 5 anos.

O Quadro 2 apresenta a distribuição da amostra em função das habilitações académicas e os anos de serviço.

Quadro 2: Distribuição da amostra em função das Habilitações Académicas e Anos de Leccionação

Anos Leccion. Hab. Acad.	Menos de 5 anos	5-9anos	10-14anos	15-19anos	Mais de 20anos	Sem Informação	Total (n)
Bacharelato	0	0	0	1	10		11
Licenciatura	16	20	42	43	167		288
Pós-graduação	0	0	4	0	0		4
Mestrado	0	2	12	7	10		31
Doutoramento	0	0	0	0	1		1
Sem Informação						8	8
Total (n)	16	22	58	51	188	8	343

No que diz respeito à distribuição da amostra segundo o nível de ensino em que se encontrava a leccionar, verificou-se que 56,3% (n=192) da amostra lecciona ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, 23,2% (n=81) são professores do ensino secundário e 20,5% (n=70) são professores do 2.º ciclo.

Quanto aos cargos que os docentes ocupam na escola, verifica-se que quase metade da amostra (40,5%; n=139) não desempenham nenhum cargo específico, 30% (n=103) é director de turma e os restantes ocupam outros cargos, nomeadamente, de delegação de grupo e coordenação de Departamento.

O Quadro seguinte apresenta a distribuição da amostra em função do nível de ensino em que lecciona o professor e os cargos que ocupa.

**Quadro 3: Distribuição da amostra em função do
Nível de Ensino em que lecciona e Cargos que exerce**

Cargos Nível de Ensino	Nenhum cargo	Director de Turma	Coordenador de Projecto de E.S e Educação para a Saúde	Outros cargos	Total (n)
2.º ciclo	27	26	1	16	70
3.º ciclo	79	56	2	55	192
Ensino Secundário	33	21	1	26	81
Total (n)	139	103	4	97	343

3. Instrumentos

3.1 Guião de Entrevista Semi-estruturada

Perante a necessidade de se perceber as práticas institucionais de E.S., de identificar os seus destinatários e a forma como essas práticas foram e são implementadas, foi elaborado um

guião de entrevista semi-estruturada a ser respondido pelos informantes-chave (órgãos de gestão ou professores coordenadores) das escolas.

Consideramos também importante no âmbito dessa análise caracterizar o tipo de gestão, liderança e clima institucional. Esta ordem de questões impôs-se, pois como defende Miranda (1998, p.28) para que seja conseguida uma cultura de participação na gestão estratégica da escola, é condição essencial a existência de um clima de escola favorável. O autor, defende que o clima é determinante para a qualidade de vida e produtividade, tanto dos docentes como dos estudantes, constituindo um factor crítico para a escola. O clima de escola consiste numa forma de energia organizacional, que produz efeitos no próprio microsistema em função do modo como é canalizada e direccionada (Serviovanni, 1991, cit. Fonseca, 1998); engloba um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola (Brookover & Erikson, cit. Fonseca, 1998); integrando de igual forma o conjunto de interações e transacções que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa (Velenzuela & Oneto, 1983, cit. Fonseca, 1998).

3.2 Desenvolvimento do Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME)

A revisão da investigação e da literatura conduzida pôs a nu a inexistência de instrumentos (portugueses ou adaptados à realidade portuguesa) que permitisse a operacionalização do envolvimento dos professores em práticas de E.S. em contexto escolar. Assim, e com o objectivo de delinear descritores do envolvimento dos professores em matéria de E.S., a presente investigação implicou a realização de uma pesquisa prévia recorrendo a uma metodologia qualitativa, com a finalidade de aumentar a compreensão da situação do envolvimento do professor na promoção da E.S.. A metodologia usada, com vista a caracterizar o perfil do professor envolvido em comportamentos de E.S., implicou o recurso à técnica dos grupos focais, para em seguida, e a partir das análises de conteúdo das narrativas dos sujeitos participantes destes grupos, se construir um instrumento que permitisse entre outros, analisar o comportamento de envolvimento do professor em E.S..

O grupo focal foi, então, utilizado como um instrumento complementar na triangulação da recolha e análise de dados (técnica) e não como a única estratégia de recolha de informação (método) (Galego & Gomes, 2005). Com efeito, esta técnica revelou-se bastante adequada numa fase inicial do estudo, na medida em que permitiu ser uma fonte de dados preparatória para o desenho e para a realização decorrente de um estudo de natureza quantitativa (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001).

3.2.1 Caracterização Geral dos Grupos Focais

Participaram neste estudo 21 professores distribuídos por 3 grupos focais. Todos os professores se encontravam com actividade lectiva, a exercerem a sua profissão nos ensinos básico e/ou secundário.

Em seguida, apresentam-se em linhas gerais a constituição de cada um dos 3 grupos focais realizados:

- Os participantes do grupo focal (GF1) foram recrutados entre os formandos a frequentar um curso de especialização na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (I.P.P.). O GF1 era constituído por quatro homens e quatro mulheres, com idades compreendidas entre 32 e os 59 anos, a leccionarem nos ensinos básico e secundário e que se conheciam entre si. Apenas um professor deste grupo refere ter realizado formação contínua em E.S.. Os docentes que integraram o grupo leccionavam Áreas Curriculares Disciplinares (ACD) como a Educação Tecnológica, Matemática, Físico-química e todas as disciplinas relativas ao 1.º ciclo do ensino básico. Todos os participantes deste grupo encontravam-se a leccionar em escolas diferentes, isto é, nenhum deles partilhava o mesmo contexto escolar.

- O segundo grupo focal (GF2) decorreu em Esposende, numa escola de 3.º ciclo e ensino secundário da cidade, sendo composto por cinco mulheres e três homens entre os 38 e os 57 anos, todos professores a leccionarem na mesma escola há mais de 8 anos e que se conheciam entre si. Quanto às ACD que leccionam, o grupo foi muito diversificado: Português, Filosofia e Psicologia, Biologia e Geologia, História, Introdução ao Direito, Economia e Matemática. Neste grupo três professores já tinham realizado formação

continua em E.S.. Este grupo foi formado a partir do convite feito pela investigadora a um dos elementos, o qual se encarregou de reunir os restantes participantes.

- O terceiro grupo focal (GF3) foi composto por formandos a frequentar um curso de especialização na Escola Superior de Educação – I.P.P.. O GF3 era constituído por quatro mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 38 e os 50 anos, a leccionarem nos ensinos básico e secundário e que se conheciam entre si. Apenas dois professores deste grupo tinham realizado um breve seminário sobre E.S. de 5 horas de duração. Os participantes leccionavam as seguintes ACD: Educação Visual e Tecnológica, diferentes disciplinas do 1.º ciclo, Português e Francês e Educação Física. Encontravam-se a leccionar em 4 escolas diferentes, sendo que dois deles partilhavam o mesmo contexto escolar.

O Quadro 4 apresenta a constituição dos grupos focais.

Quadro 4: Constituição dos Grupos Focais

Grupo Focal	Identificação/ Género (M/F)	Escola	Disciplina	Formação em E.S.
GF 1 (n=8)	P1, M	Eb2,3	Educação tecnológica	Sim
	P2, M	EB2,3	Educação tecnológica	Não
	P3, F	EB1	Todas	Não
	P4, F	EB1	Todas	Não
	P5, F	EB1	Todas	Não
	P6, M	EB2,3	Matemática	Não
	P7, M	3/Secundária	Físico-química	Não
	P8, F	3/Secundária	Matemática	Não
GF 2 (n=8)	P9, F	3/secundária	Português	Não
	P10, F	3/Secundária	Filosofia/ Psicologia	Não
	P11, F	3/Secundária	Biologia/ Geologia	Não
	P12, M	3/Secundária	História	Não
	P13, F	3/Secundária	Introdução ao Direito	Sim
	P14, M	3/Secundária	Filosofia/Psicologia	Sim
	P15, F	3/Secundária	Matemática	Sim
	P16, M	3/Secundária	Matemática	Não
GF 3 (n=5)	P17, F	Eb2,3	Educação visual e tecnol.	Não
	P18, F	EB1	Todas	Sim
	P19, F	3/Secundária	Português/ Francês	Não
	P20, F	3/Secundária	Educação Física	Sim
	P 21, M	3/Secundária	Educação Física	Não

3.2.2 Guião dos Grupos Focais

Foi elaborado um guião para orientar a discussão dos grupos focais.

A questão introdutória centrou-se nos objectivos do estudo:

No âmbito da investigação subordinada ao tema Factores Preditores do Envolvimento dos professores na Promoção da E.S., pretendemos saber qual o perfil do professor que se envolve em práticas de E.S., pois como é patente na investigação sobre o assunto, o nível de envolvimento dos professores difere muito entre si.

É de salientar que não foi realizada nenhuma nota introdutória relativamente à lei vigente nesta matéria, pois era nosso objectivo não direccionar o tema para a sua obrigatoriedade.

A partir desta nota preambular, realizou-se a primeira questão: Como pode ser definido e operacionalizado o envolvimento do professor em E.S.?, seguindo-se outras duas no decurso da discussão focal:

- Quais os motivos que estão subjacentes ao envolvimento do professor em E.S.?
- Quais os motivos que estão subjacentes ao não envolvimento dos professores em E.S.?

No início e no sentido de caracterizar a amostra foi pedido aos elementos que preenchessem um pequeno questionário, elaborado para o efeito, com questões sócio-demográficas e com duas relacionadas com o tema: formação em E.S. e uma listagem de temas de Sexualidade já abordados no âmbito da leccionação (Anexo 3).

3.2.3 Procedimentos

Os grupos foram constituídos entre Fevereiro e Março de 2007, tendo sido este procedimento levado a cabo pela investigadora deste estudo. De seguida, serão descritos os procedimentos de recolha e de análise dos dados.

Quanto à recolha de dados, os grupos focais realizaram-se em salas de aula das respectivas instituições de ensino, com a disposição das mesas em semi-círculo e com a moderadora na mesa.

A duração dos grupos focais oscilou entre 90 e 120 minutos.

Cada discussão foi iniciada por uma breve introdução em que eram apresentados os objectivos da actividade, como já referenciado, e era assegurada a confidencialidade e solicitada a gravação em suporte áudio da discussão.

O grupo focal, tal como outro tipo de pesquisa de natureza qualitativa, tem como missão “procurar sentido e a compreensão de complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo” (Galego & Gomes, 2005, p.177). Assim, são promovidas discussões em grupo, baseadas em assuntos fornecidos pelo investigador, o qual assume um papel de facilitador, dando ênfase à interacção grupal (Morgan, 1997).

Algumas vantagens apontadas para a utilização deste tipo de técnica incluem o facto de poder ser utilizado como um método quasi-natural para analisar a origem das expectativas, crenças e opiniões sociais sobre um determinado tema. Além disso, ao permitir que o próprio grupo questione as opiniões dos diferentes participantes, amplifica e desencadeia novos conteúdos, algo que no âmbito individual não aconteceria (Bedford & Burgess, 2001).

Morgan (1997) adverte algumas considerações na utilização desta técnica, nomeadamente ao nível da composição do grupo, da homogeneidade e da redução do viés que a selecção das pessoas forçosamente comporta. Relativamente à selecção dos participantes, o autor previne que o investigador não deve estar demasiadamente preocupado com a formação de grupos representativos, defendendo que é preferível optar por grupos focais que apresentem alguma homogeneidade interna. Esta homogeneidade pode, segundo Morgan (1997), verificar-se a partir de uma variável prévia (por exemplo, pessoas que exercem a mesma profissão), e não em termos de atitudes face a um determinado assunto, pois se todos os participantes partilharem opiniões idênticas relativamente a um tema, tal tópico irá gerar uma discussão vazia, ou até improdutiva.

O autor foca outro cuidado, referindo-se este à redução do viés que a escolha dos participantes acumula, pois ele existirá caso optemos por generalizar os dados recolhidos,

tomando-os como representativos. Todavia e como acrescenta, a escolha dificilmente é aleatória, pois centra-se, frequentemente, na opção por informantes que “teoricamente” poderão proporcionar ao investigador mais dados sobre o assunto em estudo e que não se sentirão intimidados em partilhar as suas opiniões em contexto grupal.

Relativamente à profundidade e como é defendido por Morgan (1997), assegurou-se o envolvimento dos participantes com os tópicos em discussão, visto que podiam considerar que não faziam E.S. de forma formal, contudo todos eles tinham experiências comportamentais/vicariantes para contar relativamente a este assunto. Consideramos, pois, que a profundidade da análise foi alcançada; os participantes estiveram motivados, partilharam experiências, vivências do passado, deram as suas opiniões e até sugeriram estratégias para a concretização efectiva da E.S. em meio escolar.

Em suma, as preocupações sustentaram-se em escutar as opiniões dos professores relativamente ao envolvimento destes profissionais em matéria de E.S., e foi efectivamente uma técnica que se mostrou adequada na abordagem de temas sensíveis, como é o caso da Sexualidade (e.g., Bedford & Burgess, 2001; Flick, 2002; Oshi & Nakalema 2005).

Relativamente à análise dos dados, todos os grupos focais foram transcritos (Anexo 4) de modo a facilitar o seu tratamento e análise. Após a transcrição das discussões, procedeu-se a uma análise de conteúdo temático de cada um dos grupos focais, na qual se identificaram semelhanças e diferenças nos discursos dos participantes dos grupos. Para o efeito foram, então, determinadas categorias de análise que permitiram organizar as questões levantadas pelos diversos entrevistados estabelecendo-se, assim, a comparação entre as diversas perspectivas apresentadas. Assim e com base nos grupos focais e na literatura consultada, foi criado um sistema de categorias (Quadro 5), composto por 3 categorias e 10 subcategorias.

Quadro 5: Sistema de Categorias

Categoria	Subcategoria
Perfil do Professor Envolvido	I. Formação Específica
	II. ACD e/ou Áreas Curriculares Não Disciplinares
	III. Relação Pedagógica Estreita
	IV. Operacionalização das Práticas e os Contextos
Razões para o Envolvimento	V. Papel do Professor e da Escola
	VI. Eficácia de Resultados da Educação Sexual
Razões para o Não Envolvimento	VII. Percepção de Desconforto e de Baixa Auto-eficácia
	VIII. Receio da Reacção dos Pais
	IX. Receio da Reacção dos Estudantes
	X. Cumprimento do Programa Curricular

3.2.4 Resultados dos Grupos Focais

Os dados recolhidos através dos grupos focais e a literatura consultada, permitiram caracterizar o perfil do professor envolvido na promoção da E.S. e as razões para o seu envolvimento ou não envolvimento. Apresentam-se, de seguida, excertos das respostas dos professores que permitem ilustrar cada uma das subcategorias, contendo cada excerto, o número de identificação atribuído aos professores (e.g., P1).

Como já tivemos oportunidade de referir, identificaram-se três tópicos em torno do problema do envolvimento dos professores em projectos de E.S. que nos pareceram adequados para promover a discussão em grupo. Estes temas revelaram-se muito adequados e produziram discussões muito ricas, fazendo mesmo emergir novos conteúdos, como se terá a oportunidade de verificar no final desta análise.

3.2.4.1 Perfil do Professor Envolvido

Relativamente ao perfil do professor que se envolve em práticas de E.S., de entre as várias características atribuídas ao professor apurámos sobretudo as seguintes: ter formação específica em E.S., leccionar em ACD e/ou Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)

específicas, ser capaz de construir e estabelecer uma relação pedagógica positiva com os estudantes e as práticas e os contextos de envolvimento em E.S..

I. Formação Específica

Ter formação específica em E.S. é um dos elementos destacados em todos os grupos. Contudo, nesta subcategoria, as opiniões dividem-se, pois se para uns o professor envolvido em actividades molares de E.S. terá que ter uma formação específica, outros há que consideram que a Sexualidade é um tema em que todos se encontram “naturalmente” bem preparados, sendo a formação apenas um facilitador da abordagem destes temas.

Tem que ser um professor com formação específica para ficar credenciado para tal (...) um de nós sem preparação, nem pensar (...) não é fácil falar nisso (P2).

A Educação Sexual faz parte da nossa vida, nós somos seres sexuais e todos nós sabemos falar de Sexualidade. Agora se tivermos formação específica nesta área facilita a forma de abordar. Agora não é por não ter formação que não se pode abordar (...). Qualquer pessoa poderá fazer (E.S.) (P18).

Na questão mais científica, mais aprofundada, nem todos (estão aptos para fazer E.S.), mas em temas mais básicos, do dia-a-dia, da vida deles (dos alunos), qualquer pessoa é capaz (P20).

Outro dos elementos emergentes no tópico apreciado refere-se à opinião quanto à obrigatoriedade do professor ter formação em E.S.. Mais uma vez, denota-se uma divergência de opiniões, pois para uns a formação destes agentes deve ser obrigatória (realçando-se as medidas macrossistémicas como impulsionadoras da mudança), relacionando a formação com a consequente percepção de preparação para a abordagem do tema. Para outros, o interesse e a vontade do professor devem prevalecer como factores a ter em conta para a formação em E.S. e subsequente promoção da E.S. em meio escolar.

Se se quer tratar o tema, tem que ser uma pessoa com formação especializada (...). Penso que todos a deveriam ter (formação), deveriam ser obrigados (...) pois eu vi a diferença antes de ter uma formação e depois de a ter (...) a partir daí (formação) senti-me preparada (P13).

(...) não dispense a formação específica (...) os professores de um conselho de turma que estejam disponíveis para isso, devem fazer E.S. (...) um professor que se disponibilizasse para fazer E.S.. (P10).

II. Áreas Curriculares Disciplinares e/ou Áreas Curriculares Não Disciplinares

Outro dos aspectos focados pelos entrevistados tem a ver com a ACD em que o professor lecciona. Mais uma vez, as opiniões relativamente a este domínio são diferentes. Uns consideram que a E.S. deve ser realizada por professores que leccionam as áreas da Biologia e das Ciências, argumentando esta opinião, quer pelo facto destes professores estarem mais *à vontade* e sentirem *maior conforto* para a abordagem de temas relacionados com a E.S., quer pelo facto dos temas de E.S. estarem relacionados com a especificidade dos conteúdos e programas das disciplinas.

Teria de ser um professor mais ligado à parte biológica, médica (P1).

Tem a ver com a especificidade dos conteúdos. Ninguém vai abordar assuntos sobre E.S. se está a falar de outro tema completamente diferente (P21).

Tenho vários colegas de Biologia que sei que falam sobre estes assuntos de forma bastante assumida, aliás porque está nos programas (P19).

Um elemento acaba mesmo por generalizar a actuação dos professores de Ciências e de Biologia, alegando o conforto como um factor geral dos professores que leccionam estas áreas do saber:

Nós (professores de Ciências) estamos muito à vontade para falar sobre isso, faz parte da nossa formação (P11).

Todavia, e apesar de a generalidade dos entrevistados partilharem a opinião de que deverão ser os professores de Ciências e de Biologia a abordarem a E.S., um entrevistado alega que mesmo esses professores acabam por não abordar o assunto. Este participante, associa esta situação ao facto dos professores terem receio das questões que os estudantes possam levantar, ou dos estudantes não demonstram seriedade no tratamento do tema, ou ainda, pela percepção sentida pelos professores de que os estudantes detêm maior conhecimento do que os seus professores nesta matéria.

Os professores de Biologia pensam «eu vou falar nisso, os alunos sabem mais do que eu sei e retraem-se». Os alunos começam a gozar e eu não falo e depois fazem-me perguntas que eu não posso responder. Porque se eu respondo os pais vêm em cima de mim (P7).

Já para outros entrevistados, a E.S. não se deve restringir à área das Ciências, argumentando que os temas de E.S. se enquadram nos conteúdos programáticos de outras disciplinas.

A leccionação de algumas disciplinas que permitem já abordar esses temas: Filosofia, Psicologia, Ciências, Biologia, Português, Direito, História, Sociologia (P13).

Por exemplo, no meu caso, como sou professora de Português o programa da minha disciplina (...) em que o macro-tema é educação para a cidadania, a E.S. está ali implícita (P9).

As ACND, nomeadamente a Formação Cívica, são também consideradas por alguns como espaços onde a E.S. pode ser promovida, por um lado porque se podem abordar temas da sociedade e por outro porque não estão sujeitas a exame final.

Ou numa dessas disciplinas do ensino básico: Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Área de projecto (P13).

As disciplinas que podem falar sobre este tema, podem ser aquelas que não estão sujeitas a exame final (P21).

Nessa disciplina (Formação Cívica) poderiam abordar-se temas da sociedade, problemas da sociedade (P18).

É de realçar ainda que apesar de existir concordância de que a temática deve ser abordada no contexto de ACD como as Ciências ou a Biologia, uma entrevistada, professora desta área disciplinar, coloca questões quanto à eficácia do ensino de conteúdos específicos no âmbito desta disciplina na prevenção das gravidezes adolescentes.

Nós damos no 9.º ano a constituição do aparelho reprodutor e como funciona (...) isso não resolve nada. Agora quando dizem que deve ser o professor de Ciências, eu acho que pode ser, mas essa parte já está assegurada por nós. Se isso resolvesse, nós não tínhamos miúdas grávidas (P11).

Outro aspecto salientado no âmbito dos grupos, refere-se à disponibilidade sentida pelo professor na abordagem da E.S.. Neste sentido, referem que o professor se deve *voluntariar* e *mostrar interesse* para a abordagem destes assuntos.

O professor não deve ser escolhido, deve ser voluntário, gostar daquilo que vai fazer, se se sentir à vontade (P5).

Não deve ser apenas um (...) Os professores de um conselho de turma que estejam disponíveis para isso, devem fazer E.S. (...) um professor que se disponibilizasse para fazer E.S. (P10).

Contudo, se por um lado a mesma informante é da opinião que o professor tem que estar disponível para abordar o tema, por outro salienta que todos os professores deveriam falar sobre o assunto.

O Conselho de Turma deveria organizar-se no sentido de falar sobre esse assunto. Todos deviam falar (P10).

Neste sentido, é indicada a transversalidade como factor importante da dinamização da E.S.. Contudo, alguns professores argumentam que é exactamente por esse motivo que a E.S. não se realiza.

Trabalho não como disciplina, mas sim transversalmente, um texto de Português que propicie. No Estudo do Meio e perguntas que os garotos levam (...) é transversal (a E.S.), todas as disciplinas deveriam abordar (P18).

O facto de ser transversal retira a responsabilidade aos professores. Deve ser por isso que não se faz. Tu deste. Eu já não dou. Mas a verdade é que não se aborda (P19).

Pela minha experiência a transversalidade não resulta, e portanto, eu penso que o gabinete pode ser o local mais viável para falar sobre estas coisas e não ter a pretensão de 3 ou 4 professores de abordarem (E.S.) ao longo do ano (P11).

III. Relação Pedagógica Estreita

Na caracterização do perfil do professor envolvido em E.S., é referenciado em todos os grupos a capacidade deste agente em estabelecer *relações empáticas, próximas com os estudantes*, propiciadoras de um clima favorável ao debate de temas relacionados com a E.S..

Com uma certa relação de empatia com os alunos para eles terem abertura suficiente para, nos momentos apropriados, abordar essas questões (P13).

Muito aberta, muito acessível aos alunos, os alunos gostam muito dela e sentem muita abertura (...) Ela é muito próxima aos alunos (P20).

Saber ouvir, não fugir das coisas, pois os problemas existem. Permitir que os alunos sintam que têm um espaço para discutir (P13).

Para isso, alguns entrevistados são da opinião que a *formação* no domínio da E.S. pode, então, ser facilitadora da apropriação de uma postura mais aberta, empática e de escuta activa.

A acção de formação obrigatória para todos os professores é necessária para criar essa forma mais aberta, de maior empatia para com os alunos, porque eles só se sentem à vontade para falar sobre estas coisas se nós lhes dermos oportunidade (P13).

Ser alguém que saiba da parte biológica, mas também de ouvir muito bem (P16).

Um dos elementos salienta como fundamental ser *alguém dentro do sistema* que possibilite a criação de empatia com os estudantes.

Não pode ser um outsider e dar duas cantilenas (...) não é capaz de criar empatia com a miudagem. Por isso terá que ser alguém dentro do sistema, que seja capaz de falar com eles com a mesma abertura com que se discute outro tema (P14).

Apenas num dos grupos focais surgiu o *bom senso* como característica do professor envolvido, contudo, não quisemos descurar esta categorização, pois, além de ser um termo do senso comum, usado de forma simplista, sendo frequentemente associado a múltiplas noções, neste contexto refere-se mais directamente aos comportamentos do professor perante circunstâncias específicas: “não o pôr na rua”, “ajudar o aluno mais tímido a participar”, relacionando esta situação com a *percepção de auto-eficácia* sentida pelo professor.

O bom senso também diz respeito ao professor perante determinada questão do aluno, não o pôr na rua (...) também parte no sentido de ele ajudar o aluno mais tímido a participar (...), tendo o cuidado de responder às questões, tendo uma vez mais o bom senso para saber com quem está a lidar (...). Porque as palavras que o professor pode utilizar podem ferir susceptibilidades (...), ter o bom senso de saber o que pode dizer (...) Os alunos não querem saber apenas sobre métodos contraceptivos, eles querem saber sobre masturbação, prazer sexual, parceiros sexuais, o erotismo. Desta forma, eu tenho que ter o bom senso para lidar com essas coisas (P13).

Ainda neste domínio, é focada a necessidade de ir ao encontro dos temas que interessam aos estudantes.

IV. Operacionalização das Práticas e os Contextos

De um modo geral, no seio dos grupos focais foi possível analisar a transposição didáctica interna⁶¹ dos professores na execução da E.S., isto é, identificar as práticas e as estratégias pedagógicas por eles implementadas no âmbito da abordagem de conteúdos da E.S..

Com efeito, os professores apresentam exemplos das suas práticas sócio-pedagógicas quotidianas, ilustradoras de atitudes favoráveis relativamente à E.S. em meio escolar. Nestas práticas, alguns professores ora aproveitam os conteúdos das suas ACD para a abordagem do tema, ora aproveitam situações específicas que vão decorrendo no quotidiano familiar ou escolar do estudante.

Trabalho (...) transversalmente. Um texto de Português que propicie (...), no estudo do meio, as perguntas que os garotos levam, principalmente quando a mãe fica grávida. Eu falo abertamente, sem preconceitos (P18).

Aproveitam-se situações circunstanciais, como episódios que aconteceram para transmitir alguma coisa sobre isso (E.S.). O programa do 3.º ano inclui o corpo humano e aí aproveitamos para fazer o aprofundamento. Eu chego mesmo ao fulcro da questão (...). Eu falo à vontade, digo tudo tim-tim-por-tim-tim (P3).

Aproveitar aquilo que o aluno está a dizer e tentar educar o aluno, como ele deve abordar a mesma questão, conversando e discutindo sobre o tema (P13).

A escolha dos próprios materiais de leitura também mostra a sensibilidade e o envolvimento dos professores nesta temática:

Na aula de Português (...) cada turma escolhe os seus temas de uma lista que eu dou. Estão sempre (...) as DST's, amor/ódio, as uniões de facto, a religião, a sexualidade (...) os valores sociais. Como o aborto esteve na praça pública também foi realizado um debate (...). Na minha disciplina também há um momento de contrato de leitura e optamos sempre por escolher livros com factos verídicos (P9).

A par do aproveitamento curricular (no âmbito das ACD) e das vivências dos estudantes, há professores que partem das suas experiências de vida para se envolverem em processos de E.S., ilustrando-se como argumento para a abordagem da Sexualidade:

⁶¹ Segundo Clément (1998, cit. Anastácio, 2007) a transposição didáctica interna refere-se à forma como os novos conteúdos ou programas são implementados, quer através dos manuais escolares, quer através das práticas pedagógicas analisando as concepções dos professores e as estratégias pedagógicas por eles executadas.

Em História (...) parto da minha experiência (ter sido militar e de ter estado na guerra do Ultramar) e em determinados momentos, pois também tem que se ver o nível etário e o à vontade dos alunos. Tendo também alguma confiança com eles, foco determinados aspectos que aconteceram (...), por exemplo falo-lhes das doenças (P12).

Embora o professor transmita sempre, implícita ou explicitamente, valores e atitudes colhidos da sua experiência pessoal, há professores que compreendem a exigência de ser mantida a necessária distanciação crítica de modo a evitar a imposição abusiva de pontos de vista. Isto é, nem todos partilham que no envolvimento em práticas de E.S. se deva partir da sua opinião, posição ou mesmo experiência para debater o tema:

Quanto ao discurso, é importante apresentar as diferentes posições: sobre aquilo que pode ser aquela posição, a outra (...). Eu não tendo que ser directiva quanto à moral de cada um (...). Mas os meus alunos quando me querem fazer perguntas (...) na aula, depois da aula, no intervalo perguntam e a resposta é sempre: com esta perspectiva moral, é isto (P10).

Contudo, a tão evocada como intangível neutralidade dos docentes parece não ser simples de alcançar no contexto da E.S., argumentando-se para tal que como não se é professor de E.S., poder-se-á transparecer o seu próprio ponto de vista:

Ainda noutro dia me perguntaram no intervalo o que eu achava do aborto e eu disse-lhes qual era a minha opinião (...). Se eu fosse chamada a dar esta disciplina (de E.S.), tinha de me preparar, tinha um programa de certeza que seria diferente. Se me perguntar porque não dou E.S. na minha aula, porque não se proporciona (P20).

Outros professores chegam mesmo a aproveitar as *aulas de substituição* para falarem de E.S., alegando que frequentemente os estudantes não se sentem à vontade com qualquer professor:

Quando tive que dar uma aula de substituição, fiz com os alunos o brainstorming sobre Sexualidade (...). Eles sentiram-se à vontade comigo, pois sabiam que eu não ia entrar no conselho de turma e não os ia avaliar. Eles gostaram e estão sempre a perguntar quando é que lhes volto a dar aulas de substituição (P15).

Eu sei de uma situação que os alunos não perguntaram ao professor de Ciências, mas sim ao professor que veio fazer uma aula de substituição o que era a masturbação (P11).

Curiosamente, verifica-se que nem todos os professores aproveitam estes momentos para fazerem E.S., apesar de compreenderem que esses contextos poderiam propiciar a discussão do tema. Um dos elementos, dá dois exemplos do que aconteceu no âmbito da sua disciplina e em ambos os episódios, não dá hipótese de se debater o assunto que é mote de interesse para os seus estudantes, justificando que “naquela turma já estava atrasada na matéria”. Salienta-se também que nestes dois episódios a reacção dos estudantes perante a situação despoletada é de riso.

No Francês (...) os alunos quando leram o texto «A primeira vez», pensaram logo que fosse a primeira relação sexual, mas não era! Referia-se ao primeiro beijo. Levaram logo para aquele campo. Também tinha uma palavra «Pílula». Um aluno perguntou o que era e todos os colegas riram (...). Aproveitei para explicar que para mim, a pílula não é só no sentido em que estão a falar, mas todos os outros comprimidos (P19).

Estava a falar de «Broche» (...) e os alunos começaram logo a rir. Eu disse que provavelmente tinham ouvido mal o que eu disse (...) e disse: primeiro falamos disso e depois se houver dúvidas e se quiserem perguntar, então falaremos do outro assunto. Eu nesta turma estou mesmo atrasada no programa (P19).

Comentário:

As crenças dos sujeitos relativamente às suas capacidades para realizar a tarefa de educar sexualmente as crianças e os jovens é, como vimos no Capítulo 2., um factor fundamental para a motivação e para o envolvimento dos sujeitos no comportamento. Neste sentido, comprova-se que o comportamento de envolvimento em práticas de E.S. é mediado por um processo de avaliação cognitiva através do qual interagem os conhecimentos (por exemplo, formação em E.S.; professor a leccionar no âmbito de ACD ou ACND) e as realizações comportamentais de sucesso e experiências vividas (por exemplo, práticas e contextos onde se tenham produzido comportamentos de E.S.) (cf. Bandura, 1986).

Quanto aos espaços e contextos das práticas da E.S. e apesar de num primeiro momento serem destacadas ACD específicas para a abordagem da E.S, nomeadamente as disciplinas de Ciências e Biologia, num segundo momento os participantes dos grupos salientam a abordagem multifacetada da Sexualidade. Neste sentido, o modelo da transversalidade emerge, ora como interessante (permitindo o envolvimento de vários professores), ora como perigoso, pois ao não serem definidas responsabilidades objectivas, pode desencadear-se uma dispersão total de comprometimento por parte destes agentes.

3.2.4.2 Razões para o Envolvimento

Dos argumentos referidos como razões para o envolvimento do professor na promoção da E.S. adquirem relevo os seguintes: o papel do professor e da escola e a eficácia de resultados da E.S..

V. Papel do Professor e da Escola

Em todos os grupos, é salientado que os professores devem ser agentes envolvidos neste processo. O *papel de ajuda* como um papel que devia estar intrinsecamente vinculado à profissão docente.

Para evitar DST e gravidezes indesejadas, pelo respeito pelo outro, a formação dos alunos também enquanto pessoas (P20).

Ajudar o aluno (P15).

Estar mais próximo do aluno, dar mais de si (professor) (P10)

Acho que devíamos falar porque ajudávamos (os alunos) (P4)

Achei que não deveria deixar aquela situação em branco, porque aquilo era a verdade e os outros não estavam a ver a verdade. Se deixava aquela falsidade dita por uma colega minha (P6).

Tudo o que nós fazemos é claramente insuficiente na perspectiva dos alunos. Os alunos manifestam de uma forma recorrente a favor da E.S. (P16).

A *satisfação da curiosidade dos estudantes*, assim como a obrigação dos professores responderem às suas necessidades, são razões que justificam o envolvimento da comunidade docente na promoção da E.S..

Os alunos não querem saber apenas sobre métodos contraceptivos, eles querem saber sobre masturbação, prazer sexual, parceiros sexuais, o erotismo (P13).

Devemos ir ao encontro dos temas que lhes interessam e de que eles necessitam de explicação (P9).

O papel do professor e da escola deve ser o de *moderador ou o de aconselhamento*:

Os professores não estão preparados, mas deviam aconselhar os alunos (...) a falar com os tais especialistas, ir ao Centro de Saúde, ter consulta de Planeamento familiar (P6).

Na minha escola, os alunos são aconselhados a ir ao Centro de Saúde, à consulta de Planeamento Familiar (P8).

Ao aluno faz uma questão, por isso é levado por mim a pesquisar sobre o assunto. Sou apenas moderadora dentro da sala de aula, eles é que discutem, eles é que formulam questões (P9).

VI. Eficácia de Resultados da Educação Sexual

Em todos os grupos emergiram expectativas de resultado da E.S. associadas à prevenção, isto é à redução das possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as IST's:

Haver gravidezes na adolescência na escola (...). Mas podes ter vontade de dar formação (aos alunos), porque vês que na sociedade há este problema que está a ser tão difícil de resolver (aborto) (P5).

Para evitar DST's e gravidezes indesejadas (P20).

Temos realmente muitos problemas de gravidez precoce, muitos casos (P17).

Comentário:

Nestes excertos constata-se que o papel do professor não se limita à transmissão dos conhecimentos, sendo também o estimulador do desenvolvimento sócio-cognitivo do estudante.

Como vimos, as intenções de realizar determinado comportamento resultam das atitudes e normas subjectivas dos sujeitos (cf. Ajzen & Fishbein, 1980). Neste sentido, podemos inferir que os entrevistados têm uma atitude favorável face à realização da E.S., sentindo pressão normativa, por parte dos estudantes, da sociedade em geral, para a concretização desse comportamento.

De facto, a análise da frequência de respostas assenta em argumentos sobre acentuada preocupação dos protagonistas com temas mediáticos veiculados no contexto exossistémico colocando, frequentemente, no seio da comunicação interpessoal conteúdos relacionados com a gravidez na adolescência e a SIDA.

A par das crenças comportamentais e das crenças normativas, a percepção de resultados (cf. Bandura, 1993) também é salientada, na medida em que os inquiridos acreditam que a E.S. pode ser uma via de controlo dos riscos associados à esfera da Sexualidade.

3.2.4.3 Razões para o Não Envolvimento

Aos grupos foi também pedido que tecessem considerações relativamente às razões do não envolvimento destes profissionais na abordagem da E.S.. De entre os vários argumentos dos professores que identificámos como obstáculos à implementação da E.S. salientamos sobretudo, os seguintes: percepção de desconforto e de baixa auto-eficácia na abordagem do tema, receio das reacções dos pais e dos estudantes, pressão no cumprimento do programa curricular e ausência de conteúdos de E.S. nas ACD que lecciona.

VII. Percepção de Desconforto e de Baixa Auto-eficácia

A partir dos relatos dos professores é possível categorizar, uma vez mais, as características do professor não envolvido, elementos que se constituem como antitéticos ao perfil do professor envolvido em E.S., já anteriormente explanado.

O desconforto e a percepção baixas competências na abordagem da E.S. são dois dos argumentos mais frequentemente referidos para justificar o não envolvimento do professor na abordagem da E.S.

Há colegas, de facto, que não se sentem capazes para abordar a questão... e fogem um bocadinho à exploração. (...) O corpo docente nunca está à vontade, ou porque acha que não é capaz, ou porque acha que não está capacitado, ou porque não tem coragem de falar, não fala...limita-se apenas ao programa e ao aparelho reprodutor e não vai além (P3).

Não me sinto capaz, nem com competência para lhes explicar algumas dúvidas que eles apresentam e que não são fáceis de responder e, por outro lado, porque os problemas deles são diferentes daqueles problemas que eu vivi (P14).

Dois professores, de diferentes grupos (GF1 e GF3), chegam mesmo a dizer que não gostavam de abordar o tema com os seus estudantes

Eu acho que nem deveria ser um professor, temos que abarcar com tudo! (...) Eu (...) não gostava nada de dar (E.S.) e assumo perfeitamente, não gosto do tema e não gosto de dar este tema aos miúdos. Não gosto (P4).

Uma vez ou outra lá caiu na asneira de falar. De preferência fujo sempre ao assunto (P14).

Para um dos elementos a variável conforto é a mais importante para o processo de envolvimento dos professores na E.S.:

Se as pessoas estivessem plenamente à vontade, envolviam-se (P19).

VIII. Receio da Reacção dos Pais

A reacção dos pais é apresentada também como argumento para o não envolvimento do professor.

Há perguntas que eu não posso responder, porque se respondo, vêm os pais em cima de mim (P7).

É uma grande responsabilidade, pois as famílias não estão preparadas e não aceitam (P6).

É um tema tabu, polémico e não querem enfrentar o touro de frente, estão com medo das reacções desfavoráveis dos pais (P12).

Contudo, outros participantes consideram que a reacção dos pais à abordagem da E.S. por parte da escola é sentida por estes agentes como um auxílio:

Há pais que não reagem dessa maneira (negativa). Poderão ver que o professor lhes pode facilitar essa tarefa, que poderão ter dificuldade em lhe explicar (P19).

A mesma professora é, inclusive, mais cautelosa na forma como avalia a reacção dos pais, referindo desconhecer a sua opinião relativamente à abordagem deste tema por parte da escola:

Eu não tenho informação nenhuma relativamente à reacção dos pais, se é positiva ou negativa (P19).

Assim e de forma a assegurar a implementação da E.S. e de modo a evitar constrangimentos associados à reacção dos familiares, alguns professores consideram a inclusão da E.S. deve constituir uma *iniciativa de escola* e não uma acção praticada isoladamente por um professor. Neste sentido, propõem a sensibilização das famílias para

o tema. É de salientar também a ausência nestes discursos de uma cultura de colaboração entre famílias e escola, isto é, a escola *impõe* ou a escola *propõe*.

Não abordamos, muitas vezes, os aspectos relacionados com a E.S., em minha opinião, pelo receio do que possa sair para o meio, da opinião das famílias. Antes de tratar desse assunto, tem que se sensibilizar as pessoas, a não ser que seja de uma forma imposta. Se formos nós a tomar a iniciativa, acho que é susceptível de levantar alguns problemas (P17).

Se a escola propuser esse tema, os pais não vão entrar na escola. É mais fácil os pais demitirem-se de falar sobre isso, que o contrário. Se houver alguém na escola que fale sobre isso, estes (pais) até ficam descansados (P12).

IX. Receio da Reacção dos Estudantes

Outro dos argumentos levantados para o não envolvimento dos professores em práticas de E.S., refere-se à *reacção negativa e a postura por parte dos estudantes* que, segundo alguns entrevistados, bloqueia as tentativas de abordagem do assunto por parte destes profissionais.

Assim, as características dos estudantes, surgem como barreiras ao envolvimento dos professores na E.S., pois consideram que os estudantes têm pouco à vontade e pouca abertura para discutirem estes temas e que as suas reacções são negativas, de “risota”, de “gozo” e com “conotação muito negativa”, talvez tradutora de desconforto sentido, tanto por parte dos mais jovens, como também por parte dos seus professores.

Até em disciplinas com conteúdos programáticos acerca do tema, os miúdos riem-se, com 15-16 anos, já tiveram relações sexuais e estão fartos de ter e riem-se, não conseguem levar a coisa a sério. Não é fácil falar nisso (P2).

Eu estou de pé atrás porque pode ser que o aluno esteja a abusar (P13).

Aquilo que eles (alunos) têm, é tudo com uma conotação muito negativa. Tudo que está relacionado com sexo é pecaminoso. Quando lhes falo de órgãos genitais, dos nomes que eles conhecem e dos nomes correctos, eles começam logo a rir. A percepção que eles têm não é uma coisa natural, como um braço, uma perna. Não é pila que se diz, é pénis (P18).

É mais fácil com meninos mais novos, pois os nossos alunos do 1.º ciclo satisfazem-se facilmente, eles estão a despertar para a sexualidade, para a curiosidade. Ao passo que se for um jovem de 13 anos, se calhar já tem vida sexual activa (...) 14, 15 e 16 anos é muito complicado. É logo motivo para risota (P19).

X. Cumprimento do Programa Curricular

Além disso, e intrinsecamente relacionado com a característica atribuída ao professor que faz E.S., isto é, um professor que lecciona no âmbito de ACD específicas, são salientadas razões subjacentes como o *cumprimento do programa* e os *conteúdos explícitos* nas disciplinas.

Tu tens de cumprir um programa. Tu dás Tecnologias e este tema não faz parte do teu currículo” (P6)

Eu tenho pelo menos dois temas em Psicologia em que abordo a questão da sexualidade, não directamente mas, a relação mãe bebé e a adolescência e ao abordar isso, é evidente que a sexualidade vem quase sempre à «tona», é claro que por uma questão metodológica, ou para cumprir o programa, porque os alunos têm que fazer exame no fim do ano, uma vez ou outra lá caio na asneira de falar (P14).

Cumprimento do programa (Filosofia). A razão pela qual não perco mais tempo a esclarecer os alunos sobre estas questões é porque tenho um programa a cumprir (P10).

Eu acho que de facto tem a ver com a especificidade dos conteúdos. Ninguém vai abordar assuntos (relacionados) com a E.S. se está a falar de um tema completamente diferente (P21).

É de salientar que apesar de alguns dos entrevistados (maioritariamente professores a leccionarem no ensino secundário) considerarem a abordagem da E.S. importante para a formação pessoal e social do estudante, argumentam não poder prejudicar as notas em prol dessa formação e desenvolvimento.

Fazê-los perder tempo com uma área que é importante para o desenvolvimento pessoal dos alunos mas que entra em prejuízo da nota que eles podem obter naquela disciplina. Acho que estamos todos de acordo que vamos trabalhar para a nota (P20).

A nível do secundário, os objectivos são trabalhar, trabalhar para o sucesso, para o ranking das escolas (...) não há tempo para tratar de coisas que não têm interesse para a própria disciplina (...) a escola está a trabalhar os alunos para o sucesso e para a qualidade do sucesso, para baixar a percentagem das negativas e para melhorar a média geral da turma, do aluno e da escola (P21).

Comentário:

Comunicar sobre Sexualidade, consiste num processo mediado pela avaliação cognitiva do sujeito através do qual interagem entre outros elementos, os conhecimentos, as expectativas de resultado, as influências sociais e as experiências vividas (cf. Capítulo 2). Com efeito, as expectativas de auto-eficácia e de resultados e as crenças normativas

percepcionadas podem constituir elementos favoráveis ao não envolvimento destes agentes na promoção da E.S. em meio escolar.

Um outro elemento que merece ser destacado é que embora seja atribuído valor/importância à promoção da E.S., este facto não é suficiente para o envolvimento, pois as expectativas que os referentes sociais, nomeadamente, as famílias, estudantes, comunidade em geral têm quanto ao papel do professor centram-se no sucesso educativo, em detrimento do sucesso pessoal e social.

3.2.4.4 Outras Categorias

Como referido anteriormente, a formulação das três questões nucleares amplificou e desencadeou novos conteúdos (categorias de análise), dando oportunidade para reflectir sobre as concepções dos professores quanto à E.S., assim como do conhecimento legislativo da sua promoção em contexto educativo. Assim e dada a sua pertinência, os mesmos são expostos e reflectidos em seguida.

Concepções de Educação Sexual

Apesar de não tido sido colocada explicitamente a pergunta relativamente às representações dos sujeitos sobre o conceito de E.S., esta surge de forma espontânea em todos os grupos. Com efeito, os relatos permitiram dar conta de representações distintas quanto a este conceito. Por um lado, houve professores que reduziram a Sexualidade à sua dimensão biológica, sendo desta forma, função da E.S. evitar riscos associados a comportamentos de risco na esfera da Saúde Sexual e Reprodutiva.

Eu estou bem preparado para falar de sexo com os miúdos, sem problema nenhum, sem tabus, abertamente (P2).

Ao nível do ensino básico e secundário, há abordagens a esse tema. A morfofisiologia está assegurada (...) ao longo do ano. Faz parte do programa de ciências: a puberdade... é inevitável falar ainda que de uma forma pouco desenvolvida (P11).

Eles têm que ter conhecimento sobre as doenças, sobre a gravidez precoce, sobre os comportamentos de risco (P20).

E, por outro lado, houve professores que conceptualizaram a Sexualidade como uma dimensão inerente à vida e, por esse motivo a E.S. não se deve limitar à transmissão de conhecimentos, abarcando também tanto a dimensão afectiva como valorativa.

A E.S. é uma área muito abrangente, por isso na escola aborda-se um ou outro tema relacionado com a E.S., por exemplo, com a parte biológica. Mas, a E.S. é muito mais do que isso (P16).

Mas E.S. não é só transmissão de conhecimentos, tem a ver com afectos (...). Fala-se de valores, em saber lidar com, trabalhar as emoções, com o próprio corpo (P18).

Comentário:

Concluindo, no quadro da E.S., estão patentes dois grandes modelos de E.S.: por um lado, o modelo médico-preventivo, onde se considera a Sexualidade essencialmente do ponto de vista da ciência biológica e como fonte potencial de problemas de saúde pública; e por outro lado, o modelo de desenvolvimento pessoal, ampliando-se para dimensões como a autonomia moral, conformidade social e expressividade sexual.

Legislação e Directrizes Ministeriais

As narrativas dos sujeitos também permitiram conhecer as informações que estes agentes detinham em relação à legislação e às directrizes ministeriais para a implementação e desenvolvimento de projectos de E.S. em meio escolar.

Eu também não falo nada sobre isso, porque é um dos temas proibidos naquela escola e em quase todas (...). Se me dessem essa função, eu teria todo o gosto em falar de sexo com os alunos, só que sinto que o estado não me deixaria fazer isso (P2).

É o Ministério que tem que dizer que isto é obrigatório (P12).

Devia fazer parte do currículo, deveria ser obrigatório (P15).

(Na minha escola) não existe a disciplina de E.S. (P17).

Se eu fosse chamada a dar esta disciplina, tinha de me preparar (P20).

Comentário:

A análise da frequência de respostas revela-nos que os professores desconhecem as orientações ministeriais e legais relativamente à E.S. em meio escolar. Aliás, este dado associado com algumas propostas para a inclusão da E.S. permitem comentar que, na generalidade, os elementos não se encontram familiarizados com as propostas passadas, recentes e precedentes (Decreto-Lei n.º 259/2000; GTES, 2005; GTES, 2007a) para a efectiva concretização da promoção da E.S. em contexto escolar.

Outra conclusão diz respeito à importância dada pelos sujeitos ao sistema macrosistémico, inferindo que para haver mudança a nível microssistémico é imprescindível que a inovação surja de uma estrutura mais ampla, ou seja, do Ministério da Educação (cf. Capítulo 1.).

Conclusões:

As discussões promovidas no seio dos grupos focais possibilitaram traçar, como era nosso objectivo, o perfil do professor envolvido em práticas de E.S.. Este enquadra características quer intrínsecas do professor, quer extrínsecas ao professor.

Quanto à dimensão intrínseca, o conforto, circunscrito à vontade, à disponibilidade para falar sobre assuntos relacionados com esta temática são variáveis determinantes do envolvimento do professor nesta matéria. Estas variáveis instigadoras do envolvimento do professor são consideradas como imprescindíveis ao comprometimento, vinculadas a um motivo interno do indivíduo e não uma medida imposta pela escola. Assim, partilham que não deve ser professor escolhido, mas sim alguém “que se disponibilizasse para fazer E.S.”, “alguém voluntário, que gostasse daquilo que vai fazer”.

Ser capaz de estabelecer uma relação pedagógica positiva constitui outra das características atribuídas a este agente. Esta é, de facto, uma das variáveis focadas nos múltiplos trabalhos que centram a sua análise neste domínio (e.g., Health Canada, 1994; Hedgepeth & Helmich, 1996, cit. Milton et al., 2001; Yarber & McCabe, 1981), centrando-a na perspectiva dos estudantes.

A par do conforto, a formação em E.S., a auto-eficácia e a eficácia de resultados emergem como características facilitadoras do envolvimento. Com efeito, o envolvimento do

professor parece estar dependente de um conjunto de determinantes pessoais, nomeadamente da motivação.

Já como características extrínsecas para o envolvimento do professor em práticas de E.S., referem, por um lado, o âmbito curricular de leccionação. Ressalta-se, porém, que num momento inicial da discussão, todos os grupos, consideram que o tema era exclusivo das ACD de Ciências e de Biologia, mas após algumas discussões, o âmbito de acção amplificou-se, indo para além destas áreas disciplinares, isto é, enquadrando a temática no âmbito de outras ACD e também ACND (sobretudo, na Formação Cívica).

O factor formação em E.S. é também imprescindível, pois é considerado como um elemento essencial para o desenvolvimento de um conjunto de qualidades e características intrínsecas ao professor envolvido ou que se envolve neste processo.

Quanto às razões apontadas para o não envolvimento, reportam-se aos mesmos factores, isto é à falta de conforto, à falta de abertura e à ausência de competências para justificarem o não envolvimento.

Em relação aos motivos para o envolvimento, os participantes atribuem importância/valor à promoção da E.S. e têm expectativas de resultados positivas, ou seja, a E.S. com o objectivo de minimizar os riscos associados à esfera sexual. A par disso, as normas subjectivas são uma vez mais destacadas, ao considerarem que a E.S. faz parte do papel do professor e da escola, da necessidade de responder às necessidades e curiosidades dos estudantes. Por último, mas não menos saliente, o envolvimento deve existir com o objectivo de auxiliar e colaborar com os pais nesta educação.

Por último, e como factores responsáveis pela ausência de envolvimento do professor em práticas de E.S., os entrevistados centram também os seus argumentos no grau de pressão normativa percebida, alegando para tal a reacção desfavorável da sociedade, das famílias e dos estudantes relativamente ao tratamento deste tema por parte dos professores, assim como da norma subjectiva relativamente ao dever do professor de cumprimento do programa disciplinar. Este último argumento, é apresentado por todos os elementos, exceptuando os professores do 1.º ciclo, e refere-se à necessidade de concretização dos programas e ao acompanhamento da avaliação dos estudantes, como factor impeditivo do envolvimento do professor nesta matéria: “temos um programa para cumprir, matéria para

dar”. Além disso, salientam que pelo facto de não estar presente nos conteúdos programáticos da ACD que leccionam, não faz sentido a sua abordagem.

Como já referido, os grupos focais consistiram numa técnica basilar à construção do Questionário sobre Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME). Neste sentido, foram construídas várias escalas: escalas de motivação, que integraram itens relacionados com o valor/importância atribuído à E.S. (Escala de Importância), itens relativos às competências percebidas pelo professor na promoção da E.S. (Escala de Auto-eficácia) e itens sobre as Crenças de Resultados percebidas pelo professor quanto ao impacto da E.S. em meio escolar (Escala de Eficácia de Resultados); Escala de Envolvimento, que integrou itens que remetem para a análise do envolvimento comportamental dos professores em práticas de E.S. e itens que remetem para a análise das percepções dos professores quanto ao seu papel e ao da escola neste domínio.

Integraram-se também outras variáveis, nomeadamente o conforto, o conhecimento quanto à legislação e directrizes ministeriais, as realizações comportamentais/experiências vicariantes e as normas subjectivas.

Após a redacção do QUESME e da sua leitura por vários colegas, o mesmo foi aplicado a uma pequena amostra de 10 professores, 3 docentes a leccionarem no 2.º ciclo, 4 a leccionarem ao nível do 3.º ciclo do ensino básico e 3 docentes a leccionarem no âmbito do ensino secundário. Esta aplicação teve um triplo objectivo: observar a reacção dos professores às questões formuladas; analisar se existiam perguntas que levantavam questões ao seu preenchimento; e calcular o tempo total de resposta ao QUESME.

3.3 Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME) – Apresentação do Instrumento

Com efeito, os grupos focais consistiram numa técnica que se mostrou imprescindível à construção do Questionário sobre Educação Sexual em meio escolar (QUESME).

A decisão de seleccionar um método quantitativo e de auto-resposta fundamentou-se nas características da população a estudar (pressuposto da existência de um grau de literacia elevado por parte dos inquiridos) e nas vantagens oferecidas por este tipo de instrumento, nomeadamente a facilidade de proceder a análises estatísticas sofisticadas, com alguma economia de tempo.

A construção dos itens do QUESME baseou-se em dados da literatura sobre factores individuais (e.g., formação em E.S., conforto, auto-eficácia) que interagem com a prática da E.S. (Kehily, 2002); estudos prévios incluindo a realização do Questionário de Opiniões em Educação Sexual – QOES sobre as opiniões dos professores relativamente à E.S. (Serrão et al., 2006), sobre a avaliação das atitudes dos professores em relação à E.S. (Reis & Vilar, 2006); contacto com a sub-cultura donde são provenientes os professores da amostra, cujas narrativas e práticas denotam um exercício de envolvimento pontual, pautado por múltiplos constrangimentos; e do conjunto de informações reunidas no âmbito dos grupos focais.

Conjugando todos estes fundamentos, construiu-se o QUESME que ficou composto por seis escalas de diferente âmbito e conteúdo, para além de uma parte inicial de caracterização sócio-demográfica e de caracterização dos participantes quanto às variáveis relativas à E.S.:

- Escala de Conhecimentos relativos à legislação e orientações ministeriais da E.S.
- Escala de Conforto em relação a temas de Sexualidade
- Escalas de Motivação: Escala de Importância, Escala de Auto-eficácia e Escala de Eficácia de Resultado
- Escala de Envolvimento

Para tornar mais fácil a sua apresentação faremos a sua descrição em partes.

O QUESME é apresentado em anexo (Anexo 5).

No início do questionário constava uma breve introdução sobre a designação do estudo e em que âmbito se enquadrava, assim como se fazia apelo à colaboração e à garantia de anonimato. No final da última página do QUESME, voltaram a expressar-se os agradecimentos, assim como se apresentavam os contactos da investigadora.

Questionário Sócio-demográfico

Integrou variáveis sócio-demográficas que permitiram caracterizar a amostra: género, situação conjugal, idade, número de filhos, habilitações académicas, anos de serviço, anos de serviço naquela escola, ciclo de ensino que lecciona e cargos que ocupa.

Questionário com variáveis relativas à Educação Sexual

Esta parte integrou questões que se referiam a informações específicas na área da E.S.: a ACD que lecciona; a formação inicial em E.S. e temas que tinham sido abordados no âmbito dessa formação; a formação contínua no domínio da E.S.; a experiência em E.S. no âmbito de realizações comportamentais/experiências vicariantes e avaliação dessas experiências. Outra parte das questões, referiam-se à (não) aceitação por parte dos diferentes agentes da educação no desenvolvimento em acções de E.S. e à intencionalidade de realizar, no futuro, acções de E.S..

Escala de Conhecimentos

Esta escala refere-se ao grau de conhecimentos dos professores relativamente à legislação e enquadramento legal existente em Portugal em matéria de E.S.. Foi adaptada de uma das escalas do questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual (QAAPES; Reis, 2002). É composta por quinze itens, tendo três possibilidades de resposta: Verdadeiro, Falso, ou Não sei (no instrumento original apenas constam as possibilidades Verdadeiro ou Falso), com afirmações como *Existe Legislação que autoriza as actividades de E.S. nas Escolas, As acções de E.S. têm de ser autorizadas pelos pais.*

À escala original foram substituídos dois itens tendo em conta as recentes directrizes nacionais nesta matéria. Assim, incluíram-se as seguintes questões: *Actualmente, existe um protocolo entre Ministério da Educação e Ministério da Saúde tendo em vista o desenvolvimento de actividades de Promoção da Educação para a Saúde, O Grupo de Trabalho de E.S., recomenda o aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares para a abordagem de temáticas relacionadas com a saúde e a sexualidade.*

A cotação da escala é feita pela soma do número de respostas correctas às perguntas e pode variar entre 0 e 15.

Escala de Conforto

Esta escala permite analisar o conforto sentido pelos professores na abordagem com os estudantes de temas relativos à Sexualidade. Esta escala foi também adaptada do QAAPES (Reis, 2002) e é constituída por 30 itens que medem o conforto/desconforto dos sujeitos na abordagem de diferentes temas de E.S., nomeadamente *amor, masturbação, homossexualidade*, entre outros. Cada item é respondido numa escala de tipo likert com seis pontos (na escala original era de 5 pontos), variando entre 1, Muito Desconfortável e 6, Muito Confortável.

A média das pontuações dos 30 itens constitui a nota global de conforto.

Escalas de Motivação

Assumindo que a motivação para realizar uma dada actividade se relaciona com as crenças relativas à eficácia e à importância da actividade, o desenvolvimento destas escalas contemplou dois tipos principais de componentes da motivação: a importância e as crenças de eficácia (incluindo a auto-eficácia e a eficácia de resultado). Assim, a motivação é avaliada a partir de três escalas: Escala de Importância, Escala de Auto-eficácia e Escala de Eficácia de resultado.

Tendo em conta que a auto-eficácia não é indissociável da sua especificidade e perante a ausência de instrumentos, a nível nacional e internacional, que permitissem medir este constructo particularizado ao domínio da E.S., todos os itens que integram as escalas de motivação foram formulados no âmbito deste estudo.

A Escala de Importância, refere-se, ao grau de importância atribuída pelos professores às várias actividades que podem ser desenvolvidas com o intuito de promover a E.S. em meio escolar. Inclui questões como *Acho importante ensinar aos meus alunos os riscos associados à Sexualidade, nomeadamente, das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da gravidez precoce, Acho importante falar de valores e atitudes da esfera da Sexualidade com os meus alunos.*

A escala é constituída por 19 itens e a resposta é dada numa escala do tipo likert, com seis pontos: 1, Nenhuma Importância a 6, Muita Importância. A nota global é obtida pela média de pontuações da totalidade de itens que compõem esta escala.

A Escala de Auto-eficácia pretende medir o sentido de eficácia pessoal dos professores, considerado como o juízo do professor sobre a sua capacidade para executar determinados cursos de acção no âmbito da promoção da E.S.. É uma escala constituída por 19 itens, que inclui questões como *Sinto-me capaz de gerir os comportamentos desadequados que possam surgir aquando do tratamento do tema da Sexualidade, Sinto-me capaz de criar um clima favorável e propício para que os alunos se sintam à vontade para falarem de Sexualidade.*

A resposta é dada numa escala do tipo likert com seis pontos: de 1, Nada Capaz a 6, Muito Capaz. A média de pontuações dos 19 itens constitui a nota global de auto-eficácia.

A Escala de Eficácia de Resultado pretende medir as expectativas de resultado, isto é, diz respeito às expectativas que o professor tem relativamente às consequências da E.S. em meio escolar. É constituída por 8 itens, designadamente *Eu acredito que a E.S. em meio escolar permitirá aos alunos tomar decisões sobre a sua vida amorosa e sexual, Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar motivará nos alunos comportamentos sexuais precoces.* As respostas são dadas numa escala do tipo likert de seis pontos (de 1, Não Acredito a 6, Acredito Muito).

Três itens foram formulados em termos invertidos, implicando a correcção da cotação de modo a poder-se obter o resultado final da escala.

A média de pontuações dos itens constitui a nota global de eficácia de resultados.

Escala de Envolvimento

Os itens formulados nesta escala constituem descritores de envolvimento do sujeito em acções específicas de E.S.. Foi construída com base nas categorias emergentes nos grupos focais, nos documentos legislativos e orientadores da E.S. e na revisão da literatura. Pretende avaliar o grau de envolvimento dos professores na promoção da E.S. em meio escolar e integra na totalidade 29 itens:

- 15 itens que remetem para o envolvimento comportamental: (item 1 ao item 15, inclusive). Inclui questões como, *Frequento/frequentei acções de E.S. para aumentar o meu nível de conhecimentos sobre o tema, Utilizo estratégias activas, nomeadamente visionamento de filmes, leitura de textos, dramatizações para ensinar conteúdos de E.S., entre outras.*

- 14 itens que remetem para o envolvimento cognitivo. Ou seja, itens que dizem respeito às cognições que o professor tem relativamente ao seu papel e ao papel da escola na promoção da E.S.. Engloba questões como *Preocupo-me em ir ao encontro dos temas relacionados com a Sexualidade que interessam aos meus alunos, Penso que a E.S. deve ser uma das actividades obrigatórias em todas as escolas.*

As respostas são dadas numa escala do tipo likert, com seis possibilidades de resposta, sendo que o valor 6 indica maior envolvimento.

4. Procedimentos

4.1 Recolha dos Dados

O instrumento foi distribuído em envelopes individuais, de forma a assegurar o anonimato e foi distribuído por todos os professores do conselho de turma.

Quanto à distribuição e à recolha dos questionários, em algumas escolas foram os respectivos Presidentes dos Conselhos Executivos que ficaram responsáveis pela sua distribuição e recepção, enquanto noutras o Presidente atribuiu esta função a um docente, nomeadamente aos professores coordenadores dos Projectos de Educação para a Saúde.

O período de distribuição e recolha do QUESME decorreu entre os meses de Maio e Julho de 2007.

Dos 750 instrumentos distribuídos, apenas foram devolvidos 359, dos quais 7 incompletos e 9 não respondidos. É de salientar que a taxa de retorno foi superior a 45%.

Apesar de se terem sido escolhidos, aleatoriamente, os conselhos de turma, a distribuição dos professores por escola não foi homogénea, na medida em que, efectivamente, apenas responderam os professores que tiveram interesse em participar neste estudo, isto é, nem todos os professores do respectivo conselho de turma responderam ao QUESME.

O número médio de professores por escola foi de 26, variando entre um mínimo de 10 e um máximo de 38.

4.2 Análise dos Dados

De modo a obter resposta para as questões de investigação formuladas, foram realizados vários procedimentos de análise de dados, com recurso ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 15.0).

A análise de dados envolveu várias etapas, sendo os resultados apresentados nos capítulos seguintes desta dissertação. O primeiro grupo de procedimentos incluiu análises exploratórias prévias no sentido de determinar a sensibilidade, validade e fidelidade dos dados, obtidos através do QUESME (Capítulo 4).

Foram efectuadas análises descritivas tanto para as variáveis independentes, como para as variáveis dependentes em que se apuraram as frequências das respostas, bem como as respectivas percentagens, médias, desvios padrão, para podermos ter uma ideia da predominância das diversas respostas.

Realizaram-se também análises de correlação, através das quais se procurou descrever as associações simples entre as variáveis em estudo. O significado prático dos resultados foi interpretado com base nas convenções propostas por Cohen (1992), considerando-se uma associação fraca quando o r se localiza entre 0,100 e 0,300, uma associação média quando o intervalo de r é compreendido entre 0,300 e 0,500 e uma associação forte quando o r é superior a 0,500, respeitando o nível de significância de 0,05 (cf. Field, 2005).

Foram utilizados testes de comparação de grupos, definidos em função das variáveis relativas à E.S., utilizando para tal testes One Way Anova.

Foi também utilizado o Modelo Linear Hierárquico (HLM) para calcular em que medida as variáveis, medidas em níveis diferentes – contextuais e pessoais – se encontravam associadas (Bryk & Raudenbush, 1987). Neste sentido e a partir deste modelo foi realizada uma estimativa da associação entre variáveis diferentes, tendo em consideração que todos os professores integrados numa determinada escola partilhavam as mesmas dinâmicas de promoção da E.S., isto é partilhavam características contextuais similares e que, provavelmente, não se envolviam de forma independente. O HLM considerado foi o modelo de dois níveis com duas fontes de variância: a variância dentro de cada escola e a variância dos professores.

Finalmente, foram realizadas análises de regressão hierárquica, tomando os diferentes tipos de envolvimento como variáveis dependentes. De uma forma geral, este tipo de análises envolve um conjunto de técnicas estatísticas que permite avaliar a relação entre uma variável dependente e várias variáveis independentes. As técnicas de regressão podem ser utilizadas com dados nos quais as variáveis independentes se encontram correlacionadas, em graus diferentes, umas com as outras e com a variável dependente (Tabachnick & Fidell, 2001).

Em suma, a variável dependente deste estudo foi o envolvimento dos professores em práticas de E.S., avaliado, por um lado, por aspectos mais comportamentais através da efectiva concretização por parte dos professores de actividades curriculares que integram esta temática e, por outro, relacionado com aspectos mais cognitivos, isto é, enfatizando as opiniões dos sujeitos relativamente ao papel do professor e da escola na promoção da E.S. em meio escolar.

Quanto às variáveis independentes, elas integraram as variáveis pessoais promotoras do desenvolvimento do professor na promoção da E.S. como, a formação inicial em E.S., a formação contínua em E.S., as realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S., os conhecimentos relativamente ao enquadramento legal da E.S., o conforto na abordagem de temas específicos de E.S. e a motivação (importância, auto-eficácia e eficácia de resultado) na promoção da E.S..

CAPÍTULO 4. ESTUDO DO INSTRUMENTO QUESME

Neste capítulo, iremos efectuar a análise das características métricas dos dados obtidos com o QUESME⁶²

1. Características Métricas

Com o objectivo de estudar as qualidades métricas dos dados obtidos com o QUESME foram exploradas: (1) a sensibilidade/poder discriminativo dos itens; (2) a validade dos dados, através da análise da estrutura factorial (validade de conceito ou de constructo; Almeida & Freire, 2003); (3) e a fidelidade dos dados, nomeadamente através da consistência interna.

A sensibilidade/poder discriminativo refere-se à capacidade para discriminar os sujeitos segundo o atributo mensurado (Almeida & Freire, 2003). Frequentemente “um critério empírico para a apreciação da sensibilidade dos resultados consiste no grau de consonância entre a distribuição dos resultados obtidos e o tipo de distribuição inerente às leis estatísticas da curva normal” (Almeida, 1988, p.110). Esta análise pretende determinar se os itens apresentam uma distribuição que se aproxima da curva normal, isto é se o instrumento é sensível, se é capaz de diferenciar correctamente entre si os vários sujeitos (Almeida & Freire, 2003). Neste sentido, os valores de curtose e os índices de assimetria, não deverão ultrapassar a unidade conforme é sugerido por Almeida (1988, p.111).

Quanto à validade do constructo, recorrer-se-á à análise factorial, que se tem revelado muito popular enquanto método de validação de instrumentos de avaliação. Este procedimento envolve um conjunto de pressupostos e técnicas estatísticas, com o objectivo de converter um conjunto de variáveis, medidas, ou itens de um determinado instrumento num número mais reduzido de factores comuns (Nunnally, 1978).

Assim, os vários itens das diferentes escalas foram submetidos a uma análise de componentes principais. Vários pressupostos foram averiguados, de forma a verificar a possibilidade desta amostra ser sujeita a este tipo de análise de acordo com recomendações

⁶² Dados parciais e preliminares previamente apresentados por Serrão, Barbosa, Vilar e Lemos (2007)

da literatura (Pallant, 2005). De entre os pressupostos contam-se a dimensão da amostra, a factoriabilidade dos dados, a normalidade, entre outros.

Com base na indicação de Field (2005) que considera que 300 é um valor “confortável” para a realização da análise factorial, concluiu-se que 343 professores incluídos na amostra satisfazem este pressuposto da dimensão da amostra.

Os critérios utilizados para a pesquisa da estrutura factorial, num primeiro momento, consistiram na adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais. Foram considerados três indicadores. O primeiro indicador é dado pelo teste de esfericidade de Bartlett, o qual é utilizado para verificar a hipótese de a matriz de correlações ser uma matriz idêntica.

O segundo indicador da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais é o coeficiente de correlação parcial. Caso as variáveis partilhem factores comuns, os coeficientes de correlação parcial entre os pares de variáveis devem ser pequenos quando os efeitos lineares das outras variáveis forem eliminados. Isto é, as correlações parciais são estimativas de correlações entre os factores únicos e devem estar próximas de zero, quando os pressupostos da análise factorial são cumpridos. O índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) compara as magnitudes dos coeficientes de correlação parcial. Quanto mais elevado for este índice mais adequada é a realização da análise factorial.

Finalmente, o terceiro indicador da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais, é o valor da comunalidade (h^2) de cada item. A comunalidade de um item consiste no somatório de variâncias explicadas pelos diversos factores; quanto mais elevada for, mais a variância do item é explicada pelos factores comuns. O critério apontado por Stevens (1986) para a manutenção de itens nos cálculos de análises de componentes principais aconselha a permanência daqueles que apresentem comunalidades superiores a 0,40.

Assim, em todas as escalas estudadas, foi aplicada a regra de Kaiser (valor próprio ≥ 1 e saturação do item do factor $\geq 0,40$), isto é foram excluídos todos os itens que não atingiram o peso da saturação previamente definido ($\geq 0,40$).

Com o objectivo de equilibrar a necessidade de encontrar uma solução factorial com o menor número de factores e a necessidade de explicar o máximo de variância dos dados

(Tabachnick & Fidell, 2001), tentaram-se várias soluções factoriais até encontrar uma solução que nos parecesse mais satisfatória.

Por último será realizado o cálculo da fidelidade, estando este associado à teoria clássica do erro de medida e referindo-se ao grau de confiança ou de exactidão nos resultados obtidos com determinado instrumento de medida (Carmines & Zeller, 1979). Nunnally (1978) salienta que a consistência interna elevada é um pré-requisito para uma validade elevada, ou seja, se um teste pretende ser válido (no sentido de medir o que pretende medir), então a consistência interna tem de ser elevada. É definida como um conjunto de correlações entre itens contidos num teste (Nunnally, 1978), sendo o método do coeficiente de alpha de Cronbach o mais utilizado e considerado o melhor índice de consistência interna, isto é, procedimento considerado a melhor estimativa de fidelidade de um teste (Muñiz, 2001).

O estudo das qualidades metrológicas dos resultados do questionário, vai incidir nos dados relativos às partes que constituem a operacionalização das variáveis Envolvimento, Conforto e Motivação (importância, auto-eficácia e eficácia de resultados).

Quanto à Escala de Conhecimentos, não se seguiram estes processos metrológicos dado o teor do seu conteúdo.

1.1 Escala de Envolvimento

Como atrás referimos, esta escala pretende avaliar o grau de envolvimento dos professores na promoção da E.S. em meio escolar. Foi construída com base nas categorias emergentes nos grupos focais, na leitura da legislação e na revisão da literatura e inclui itens que remetem, quer para o envolvimento comportamental, ou seja, práticas desenvolvidas no âmbito da E.S., quer para o envolvimento cognitivo, ou seja, opiniões, crenças dos sujeitos quanto ao papel do professor e da escola nesta matéria. Todos os itens são respondidos numa escala de tipo likert, com seis possibilidades de resposta.

1.1.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens

O Quadro 6 apresenta a variação, média e desvio-padrão, bem como os valores de assimetria e curtose da distribuição.

Como se pode constatar, os valores mínimos e máximos percorrem os valores extremos da escala (1-6).

O item que apresentou a maior média foi o item 16, *Penso que a função da escola não se deve limitar a preparar os alunos para o mercado de trabalho e ensino superior* ($\underline{M}=5,22$); e o item que apresentou média mais baixa foi o item 4, *Nas aulas de substituição, aproveito para fazer E.S.* ($\underline{M}=1,57$) e aquele cujo desvio-padrão é também menor ($\underline{D-P}=1,09$).

No que se refere à medida de assimetria, alguns itens apresentam valores de assimetria afastados dos limites desejáveis. Por fim e no que diz respeito à medida de curtose, verifica-se também que alguns itens apresentam valores indicativos de uma distribuição afastada da distribuição normal.

Quadro 6: Estatísticas descritivas da Escala de Envolvimento ao nível dos itens

Itens	Média	D-P	Mín. – Max.	Assim.	Curtose
1: Faço E.S. porque faz parte dos conteúdos programáticos da minha disciplina	2,36	1,71	1-6	0,99	-0,38
2: Faço E.S. porque consta no Projecto Educativo da Escola	2,19	1,46	1-6	1,14	0,39
3: Faço E.S., mesmo não constando do programa da minha disciplina	2,40	1,49	1-6	0,82	-0,31
4: Nas aulas de substituição, aproveito para fazer E.S.	1,57	1,09	1-6	2,15	4,31
5: Faço E.S. de forma transversal, aproveitando a articulação com outras disciplinas	2,30	1,47	1-6	0,94	-0,13
6: Utilizo estratégias activas, nomeadamente o visionamento de filmes (...)	2,06	1,53	1-6	1,28	0,39
7: Escolho factos reais para falar com os meus alunos sobre Sexualidade	2,84	1,59	1-6	0,38	-1,08
8: Frequento/ frequentei acções de E.S. para aumentar o meu nível de conhecimentos sobre o tema	2,23	1,58	1-6	0,91	-0,48
9: Leio livros, revistas, com o objectivo de aumentar o meu conhecimento sobre Sexualidade	3,46	1,50	1-6	-0,01	-1,05
10: Distribuo folhetos informativos sobre Sexualidade pelos meus alunos	1,89	1,40	1-6	1,53	1,20
11: Mostro aos meus alunos livros, revistas, que falam de Sexualidade	1,91	1,40	1-6	1,43	0,89
12: Convido especialistas para falarem sobre E.S. com os meus alunos	1,98	1,51	1-6	1,35	0,48
13: Faço os meus alunos reflectir sobre os temas da actualidade relacionados com a Sexualidade	2,95	1,60	1-6	0,30	-1,04
14: Nas minhas aulas, fala-se de tudo, de todos os temas que os meus alunos mostram curiosidade, nomeadamente, de Sexualidade	3,69	1,62	1-6	-0,16	-1,17
15: Procuro que os meus alunos vejam Sexualidade como uma coisa natural, como uma dimensão das suas vidas	4,75	1,46	1-6	-1,01	0,05
16: Penso que a função da escola não se deve limitar a preparar os alunos para o mercado de trabalho e ensino superior	5,22	1,29	1-6	-1,84	2,66
17: Penso que a E.S. faz parte das funções que o professor deve desempenhar	4,69	1,40	1-6	-0,96	0,14
18: Penso que na escola há tempo para se fazer E.S.	4,72	1,41	1-6	-0,94	-0,75
19: Penso que todos os professores têm responsabilidades na E.S. dos seus alunos	2,80	1,60	1-6	0,51	-0,81
20: Penso que a E.S. não deve ser feita apenas por técnicos especializados na matéria	3,78	1,63	1-6	-0,18	-1,06
21: Penso que a E.S. deve ser uma das actividades obrigatórias em todas as escolas	2,58	1,54	1-6	0,68	-0,58
22: Preocupo-me com o facto dos professores não se sentirem à vontade para falarem de E.S.	2,70	1,47	1-6	0,60	-0,48
23: Penso que é à escola e aos pais que compete a E.S. das crianças e dos adolescentes	4,20	1,46	1-6	-0,47	-0,63
24: Sinto que estou a colaborar com os pais, quando abordo questões relacionadas com a Sexualidade com os alunos	2,41	1,37	1-6	0,81	-0,85
25: Preocupo-me com a saúde dos alunos e com as implicações associadas a comportamentos de risco na esfera da Sexualidade	1,78	1,21	1-6	1,86	3,32
26: Sou sensível aos problemas dos meus alunos em matéria de relações interpessoais e afectivas	1,69	1,13	1-6	2,01	4,11
27: Preocupo-me em ir ao encontro dos temas relacionados com a Sexualidade que interessam aos meus alunos	2,61	1,43	1-6	0,66	-0,32
28: Preocupo-me com a informação errada que os meus alunos têm relativamente a temas de Sexualidade	1,76	1,16	1-6	1,89	3,68
29: Penso que os alunos sabem mais de Sexualidade que eu	4,89	1,35	1-6	-1,35	0,83

1.1.2 Validade

A análise da estrutura factorial apresentada por esta escala obedeceu a critérios estatísticos. As condições para a realização da análise factorial foram satisfeitas, pois o coeficiente de KMO obtido foi de 0,91 e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(406)=3840,732$; $p<0,000$) evidenciou um nível de significância inferior a 0,005, permitindo afirmar a existência de correlações entre as variáveis, isto é, os itens podem ser submetidos à análise de componentes principais.

Utilizou-se a rotação oblíqua, uma vez que se partiu do pressuposto da não existência de independência dos componentes. Com efeito, os métodos oblíquos são usados quando se parte do pressuposto que não há independência dos componentes, ou seja, que os factores estão correlacionados (Pereira, 1999), sendo o método mais usado a rotação *Direct Oblimin* (Kline, 2000).

Esta análise em componentes principais com rotação oblíqua forneceu uma solução com 6 componentes. Além de pouco interpretáveis, três destes componentes eram constituídos por um número reduzido de itens (por exemplo, 2 itens), explicando uma baixa percentagem de variância (por exemplo, 3,45%).

A solução forçada a três factores mostrou-se interpretável para as dimensões teóricas em causa explicando 50,91% da variância. O primeiro factor com *eigenvalue* 9,64 explica 33,23% da variância dos resultados, o segundo factor com peso próprio de 3,05 explica 10,52% da variabilidade dos resultados e o terceiro factor com *eigenvalue* 2,08 explica 7,16% da variância, sendo indicador de uma estrutura trifactorial.

Foi aplicada a regra de Kaiser que conduziu à exclusão de dois itens (item 21 e item 29), dado não atingirem o peso da saturação previamente definido ($\geq 0,40$).

No Quadro 7 estão indicadas as saturações dos itens dos 3 factores isolados com respectivos valores próprios (*eigenvalues*), percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 29 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 7: Análise de Componentes Principais da Escala de Envolvimento, com rotação oblíqua

Itens	h ²	F1	F2	F3
13: Faço os meus alunos reflectir sobre (...) Sexualidade	0,69	0,85	0,04	-0,04
6: Utilizo estratégias activas para dinamizar o tema de E.S.	0,69	0,84	0,11	0,06
7: Escolho factos reais para falar com os meus alunos sobre E.S.	0,68	0,82	-0,09	-0,11
2: Faço E.S. porque consta do PEE	0,66	0,81	0,07	0,07
1: Faço E.S. porque faz parte dos conteúdos programáticos (...)	0,63	0,79	0,06	0,06
10: Distribuo folhetos inform. sobre o assunto pelos meus alunos	0,59	0,78	0,07	0,02
11: Mostro aos meus alunos livros (...) falam de Sexualidade	0,62	0,77	-0,00	0,07
3: Faço E.S. mesmo não constando do programa (...)	0,59	0,76	-0,05	-0,02
12: Convido especialistas para falarem de E.S. (...)	0,53	0,75	0,17	0,04
5: Faço E.S. de forma transversal (...)	0,57	0,72	-0,11	-0,27
8: Frequento/ Frequentei acções de E.S. (...)	0,48	0,71	0,03	-0,12
4: Nas aulas de substituição aproveito para fazer E.S.	0,48	0,66	-0,03	0,08
14: Nas minhas aulas fala-se de tudo (...)	0,47	0,62	-0,21	-0,09
9: Leio livros, revistas (...)	0,43	0,58	-0,21	-0,05
15: Procuro que os meus alunos vejam a Sexualidade (...)	0,35	0,47	-0,24	0,01
26: Sou sensível aos problemas dos meus alunos (...)	0,71	0,04	0,87	0,07
25: Preocupo-me com a saúde dos meus alunos (...)	0,67	-0,18	0,83	0,07
28: Preocupo-me com a informação errada (...)	0,60	-0,67	0,77	0,07
24: Sinto que estou a colaborar com os pais (...)	0,44	-0,25	0,55	-0,17
27: Preocupo-me em ir ao encontro dos temas (...)	0,51	-0,29	0,49	-0,18
22: Preocupo-me (...) professores não se sentirem à vontade (...)	0,18	0,04	0,43	-0,02
29: Penso que os alunos sabem mais de Sexualidade que eu	0,24	0,03	-0,38	0,21
21: Penso que a E.S. (...) uma das actividades obrigatórias (...)	0,23	0,04	0,36	-0,25
18: Penso que na escola há tempo para se fazer E.S.	0,50	-0,07	-0,11	0,69
17: Penso que a E.S. faz parte das funções que o professor (...)	0,55	0,19	0,06	0,69
16: Penso que a função da escola não se limita (...)	0,46	-0,05	-0,06	0,67
23: Penso que a E.S. (...) compete à escola e aos pais	0,37	-0,07	0,09	0,64
20: Penso que a E.S. não deve ser feita só por técnicos (...)	0,49	0,25	0,11	0,63
19: Penso que todos os professores têm responsabilidades (...)	0,37	0,00	0,26	-0,50
Valores próprios (eigenvalues)		9,64	3,05	2,08
% variância		33,23	10,52	7,16

Partindo dos dados referidos no Quadro anterior, a análise de conteúdo dos itens que saturam os três factores permite a sua interpretação nos seguintes termos:

- O primeiro factor constituído por quinze itens inclui itens que se referem a acções pró-activas desenvolvidas pelo professor na promoção da E.S. em meio escolar. Por conseguinte, foi denominado de Envolvimento na prática.

- O segundo factor constituído por seis itens remete para aspectos relacionados com a percepção dos professores acerca das necessidades e interesses dos estudantes, à qual designamos de Envolvimento na relação pedagógica.
- O terceiro factor composto por seis itens reporta-nos para julgamentos do sujeito relativamente às funções e aos papéis do professor e da escola, à qual denominamos de Envolvimento no papel.

1.1.3 Consistência interna

A consistência interna é definida como o conjunto de correlações entre itens contidos num teste (Nunnally, 1978). O autor salienta que a consistência interna é um pré-requisito para uma validade elevada, isto é, se um teste pretende ser válido.

Neste método – coeficiente alpha de Cronbach – Nunnally (1978) salienta que o valor de 0,70/0,80 é considerado aceitável em fases iniciais de investigação mas, quando se trata da tomada de decisões importantes com base em resultados específicos dos testes, 0,90 é o valor mínimo tolerado.

Procedeu-se, também, à análise da possibilidade de haver algum item cuja eliminação pudesse aumentar o valor da consistência interna, atendendo-se também, aos valores das correlações item-total corrigidas, valores estes que não deverão ser inferiores que 0,30, de acordo com Pallant (2005). Se tal não acontecer, podemos inferir que o item avalia algo diferente daquilo que é avaliado pela escala como um todo (Pallant, 2005).

A consistência interna foi calculada para cada uma das escalas: Envolvimento na Prática, Envolvimento na Relação Pedagógica e Envolvimento no Papel.

1. Envolvimento na Prática

O valor de alpha obtido, quando se considera o total dos 15 itens foi 0,94, o que é sugestivo de uma excelente fidelidade e indicador de homogeneidade entre os itens.

É de salientar que nenhum item se retirado provocaria aumento do valor do alpha e que a retirada de um dos seguintes itens 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11 e 13 teria como efeito uma ligeira diminuição deste valor para 0,93. As correlações item totais corrigidas foram estatisticamente significativas e variaram entre um máximo de 0,79 (item 13) e um mínimo de 0,51 (item 15).

2. Envolvimento na Relação Pedagógica

A consistência interna dos dados revela que a escala possui uma considerável consistência interna, com um alpha de 0,81. É de salientar também que a retirada do item 7, teria como efeito um ligeiro aumento deste valor para 0,83. Por último, refere-se que as correlações item totais corrigidas foram estatisticamente significativas e variaram entre um máximo de 0,70 (item 10) e um mínimo de 0,36 (item 7), mostrando assim boa validade interna.

3. Envolvimento no Papel

No que respeita à consistência interna, a escala de Envolvimento no Papel apresenta valor de alpha de 0,73, solução minimamente adequada de acordo com Nunnally e Bernstein (1994) e reveladora uma certa homogeneidade entre os seus itens. Nenhum item quando eliminado faz melhorar o valor de alpha da respectiva dimensão, sendo que cinco dos seis itens, quando retirados fazem descer ligeiramente este valor. Na sua globalidade, os itens contribuem para a consistência interna e são bons representantes do constructo que a escala pretende medir. As correlações item-total são em geral moderadas e sempre iguais ou superiores a 0,33.

1.2 Escala de Conforto

Como atrás referido, a Escala de Conforto pretende avaliar o grau de conforto percebido pelos professores na abordagem de temas relativos à Sexualidade. Integra 30 itens, com respostas do tipo likert, com seis pontos e varia entre 1, Muito Desconfortável e 6, Muito Confortável. A cotação da escala é feita através das médias encontradas.

1.2.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens

Relativamente à Escala de Conforto, o Quadro 8 apresenta a variação, média e desvio-padrão, bem como os valores de assimetria e curtose da distribuição.

Quadro 8: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Conforto ao nível dos itens

Itens	Média	D-P	Mínimo – Máximo	Assimetria	Curtose
1: Corpo masculino	4,18	1,29	1-6	-0,41	-0,32
2: Corpo feminino	4,32	1,28	1-6	-0,52	-0,21
3: Aborto	4,23	1,30	1-6	-0,55	-0,16
4: Abuso sexual	4,15	1,28	1-6	-0,50	-0,23
5: Amor	4,73	1,24	1-6	-0,99	0,69
6: Funcionamento sexual masculino	4,04	1,36	1-6	-0,22	-0,72
7: Funcionamento sexual feminino	4,14	1,34	1-6	-0,37	-0,53
8: Contracepção	4,66	1,25	1-6	-0,86	0,39
9: Homossexualidade	4,05	1,34	1-6	-0,43	-0,41
10: Ejaculação	3,82	1,45	1-6	-0,22	-0,87
11: Preservativos	4,58	1,28	1-6	-0,87	0,34
12: Ciclo menstrual	4,57	1,29	1-6	-0,86	0,36
13: DST's	4,54	1,23	1-6	-0,78	0,39
14: SIDA	4,52	1,25	1-6	-0,73	0,21
15: Sexo oral	3,22	1,46	1-6	0,19	-0,90
16: Sexo anal	3,09	1,47	1-6	0,26	-0,88
17: Erotismo	3,78	1,45	1-6	-0,26	-0,72
18: Concepção e gravidez	4,61	1,24	1-6	-0,76	0,17
19: Relações sexuais	4,22	1,32	1-6	-0,51	-0,40
20: Comportamentos sexuais de risco	4,26	1,40	1-6	-0,60	-0,40
21: Sonhos molhados	3,58	1,51	1-6	-0,11	-0,93
22: Masturbação	3,59	1,52	1-6	-0,15	-0,95
23: A primeira vez	3,86	1,44	1-6	-0,35	-0,78
24: Decisões responsáveis	4,52	1,26	1-6	-0,64	-0,17
25: Gravidez na adolescência	4,51	1,28	1-6	-0,76	0,11
26: A pílula	4,60	1,31	1-6	-0,84	0,15
27: Pílula do dia seguinte	4,25	1,40	1-6	-0,55	-0,45
28: Legislação existente	3,32	1,42	1-6	0,17	0,27
29: Consultas para jovens	3,94	1,40	1-6	-0,23	0,27
30: Abstinência	3,92	1,43	1-6	-0,26	0,27

Verifica-se que a totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1-6).

Os resultados médios variam entre o mínimo de 3,09 (*Sexo anal*) e o valor máximo de 4,73 (*Amor*). O item que apresenta maior desvio-padrão é o item 22, *masturbação*.

Analisando os valores de curtose e os índices de assimetria, verificamos que eles são próximos de zero e o mais elevado não ultrapassa a unidade.

Em suma, pode considerar-se que os itens que constituem a escala de Conforto comportam um número considerável de escalões intermédios de classificação dos sujeitos, isto é, conseguem discriminar os sujeitos na dimensão avaliada.

1.2.2 Validade

Para a pesquisa da validade do constructo, recorreu-se à análise factorial da Escala de Conforto, num primeiro momento, e como referido anteriormente, verificou-se a adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais. Os resultados da análise do indicador dado pelo teste de esfericidade de Bartlett, permitiram-nos concluir que se trata de dados provenientes de uma população multivariada normal ($\chi^2(435) = 12546,094$; $p < 0,000$).

O segundo indicador da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais, o índice de adequação de KMO foi de 0,96, o que é considerado muito bom.

Em suma, os procedimentos estatísticos KMO e o Teste de esfericidade de Bartlett verificam a qualidade das correlações entre as variáveis e antecedem a análise factorial (Pestana & Gageiro, 2003).

Finalmente, o terceiro indicador da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais é o valor da comunalidade (h^2) de cada item. Conforme salientado anteriormente, é aconselhado a permanência dos itens que

apresentem comunalidades superiores a 0,40 (Stevens, 1986). Neste caso, apenas o item 28 se situa abaixo deste ponto de corte.

Num segundo momento, e uma vez assegurada a adequabilidade de se proceder a uma análise de componentes principais, a partir de critérios estatísticos, a limitação a um factor impôs-se por razões conceptuais, uma vez que esta escala foi adaptada do estudo realizado por Reis (2002).

Pela análise do Quadro 9 podemos verificar que a matriz unifactorial apresenta valores próprios superiores a 1 de acordo com o critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000) e explica 65,57% da variância.

Seguidamente apresentam-se os valores da comunalidade dos itens, o factor extraído com respectivos valores próprios (*eigenvalues*) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 30 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 9: Análise de Componentes Principais da Escala de Conforto

Itens	h2	F1
11: Preservativos	0,80	0,90
19: Relações sexuais	0,82	0,90
20: Comportamentos sexuais de risco	0,79	0,89
23: A primeira vez	0,78	0,89
8: Contracepção	0,78	0,88
18: Concepção e gravidez	0,76	0,87
25: Gravidez na adolescência	0,73	0,86
26: A pílula	0,75	0,86
13: Doenças Sexualmente Transmissíveis	0,71	0,84
10: Ejaculação	0,70	0,84
6: Funcionamento sexual masculino	0,69	0,83
2: Corpo feminino	0,68	0,83
14: SIDA	0,69	0,83
27: Pílula do dia seguinte	0,69	0,83
24: Decisões responsáveis	0,69	0,83
1: Corpo masculino	0,68	0,82
7: Funcionamento sexual feminino	0,68	0,82
12: Ciclo menstrual	0,65	0,81
21: Sonhos molhados	0,65	0,81
22: Masturbação	0,65	0,80
9: Homossexualidade	0,62	0,79
17: Erotismo	0,63	0,79
5: Amor	0,59	0,77
3: Aborto	0,59	0,77
4: Abuso sexual	0,58	0,76
30: Abstinência sexual	0,57	0,75
15: Sexo oral	0,53	0,73
16: Sexo anal	0,49	0,70
29: Consultas para jovens	0,43	0,65
28: Legislação existente	0,30	0,54
Valores próprios (eigenvalues)		19,67
% variância		65,57

1.2.3 Consistência Interna

O valor obtido para os 30 itens ($\alpha=0,98$) revela-nos uma elevada consistência e homogeneidade dos itens desta escala, valor marginalmente superior ao valor obtido na escala original de 0,97 por Reis (2002).

Acrescenta-se que nenhum item, se retirado provocaria o aumento ou a diminuição do valor do α e todos os itens apresentam valores acima de 0,53 na correlação item-total corrigida.

1.3 Escalas de Motivação

As três escalas de Motivação que fazem parte do QUESME, denominam-se de: Escala de Importância, Escala de Auto-Eficácia e Escala de Eficácia de Resultado.

Como anteriormente se indicou, a Escala de Importância, refere-se, ao grau de importância atribuída pelos professores às várias actividades que podem ser desenvolvidas com o intuito de promover a E.S. em meio escolar. A resposta é dada numa escala do tipo likert, com seis pontos: 1, Nenhuma Importância a 6, Muita Importância.

Quanto à Escala de Auto-eficácia, esta pretende medir o sentido de eficácia pessoal dos professores, considerado como o juízo do professor sobre a sua capacidade para executar determinados cursos de acção no âmbito da promoção da E.S..

A resposta é dada numa escala do tipo likert, com seis pontos: de 1, Nada Capaz a 6, Muito Capaz.

A última escala desta parte do instrumento refere-se à Eficácia de Resultado e mede as expectativas de resultado, isto é, diz respeito às expectativas que esse mesmo professor tem relativamente às consequências da E.S. em meio escolar.

As respostas são dadas numa escala do tipo likert de seis pontos (de 1, Não Acredito a 6, Acredito Muito).

1.3.1 Escala de Importância

1.3.1.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens

Em relação à Escala de Importância e da leitura do Quadro 10 podemos afirmar que, a totalidade dos itens apresentam uma variação entre o mínimo e o máximo (1-6).

Quadro 10: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Importância ao nível dos itens

Itens: Acho importante:	Média	D-P	Mínimo - Máximo	Assimetria	Curtose
1: fazer E.S. junto dos meus alunos	4,36	1,29	1-6	-0,31	-0,67
2: falar abertamente, com naturalidade e sem tabus sobre Sexualidade com os meus alunos	4,50	1,25	1-6	-0,44	-0,62
3: gerir os comportamentos desadequados que possam surgir aquando do tratamento do tema de Sexualidade	4,65	1,19	1-6	-0,49	-0,59
4: criar um ambiente favorável e propício para que os alunos se sintam à vontade para falarem de Sexualidade	4,72	1,24	1-6	-0,72	-0,29
5: ensinar aos meus alunos os riscos associados à Sexualidade, nomeadamente das IST's e da gravidez precoce	5,13	1,11	1-6	-1,24	0,94
6: falar sobre métodos contraceptivos com os meus alunos	5,13	1,10	1-6	-1,23	1,06
7: falar de valores e atitudes na esfera da Sexualidade com os meus alunos	5,07	1,13	1-6	-1,22	1,07
8: não emitir juízos de valor relativamente às opções e comportamentos dos meus alunos em matéria da sua Sexualidade	4,80	1,26	1-6	-0,93	0,24
9: ouvir as angústias, receios e hesitações dos meus alunos em matéria de Sexualidade	5,17	1,03	1-6	-1,11	0,38
10: explicar aos meus alunos como se coloca um preservativo	4,66	1,47	1-6	-0,89	-0,17
11: apresentar uma visão suficientemente generalista sobre um tema específico, apresentando várias opiniões, por exemplo em relação ao aborto	4,86	1,10	1-6	-0,71	-0,15
12: ajudar os meus alunos a construírem uma Sexualidade mais gratificante, consciente e responsável	5,02	1,15	1-6	-1,08	0,53
13: de lidar com questões difíceis/ melindrosas relacionadas com a Sexualidade	4,82	1,18	1-6	-0,72	-0,23
14: de estar suficientemente à vontade para o tratamento de temas de Educação Sexual	4,78	1,18	1-6	-0,77	-0,09
15: de falar de comportamentos sexuais/ íntimos	3,93	1,52	1-6	-0,30	-0,85
16: de fazer Educação Sexual, mesmo quando os alunos não estão à vontade para falar sobre este assunto	4,10	1,47	1-6	-0,34	-0,79
17: de fazer Educação Sexual porque tenho confiança com os meus alunos	4,34	1,39	1-6	-0,55	-0,51
18: de fazer Educação Sexual, pois considero-me um(a) especialista nesta matéria	3,80	1,51	1-6	-0,15	-0,86
19: de estabelecer relações empáticas com os meus alunos propiciadoras do debate de questões relacionadas com a Sexualidade	4,64	1,30	1-6	-0,75	-0,21

Verifica-se que o item que apresenta maior média é o item 9, *Acho importante ouvir as angústias, receios e hesitações dos meus alunos em matéria de Sexualidade* ($\underline{M}= 5,17$), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}=1,03$); o item que apresenta média mais baixa é o item 18, *Acho importante fazer E.S., pois considero-me um(a) especialista nesta matéria* ($\underline{M}=3,80$) e aquele cujo desvio-padrão é maior ($\underline{D-P}=1,51$).

No que se refere ao coeficiente de curtose apenas os itens 6 e 7 apresentam valores que se afastam do zero, logo indicativos de uma distribuição afastada da distribuição normal. Quanto à assimetria, são os itens 5, 6, 7, 9 e 12, os que indicam a violação do pressuposto da normalidade da distribuição.

1.3.1.2 Validade

Previamente à análise da estrutura factorial, verificou-se a adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais: o teste de esfericidade de Barlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($\chi^2(171)= 5197,326$; $p< 0,000$); o índice de KMO obtido foi de 0,96. Ambos os coeficientes são adequados à aplicação da análise de componentes principais, a qual evidenciou uma estrutura unifactorial que explica 64,19% da variância nos itens (Quadro 11).

Quadro 11: Análise de Componentes Principais da Escala de Importância

Itens: Acho importante:	h2	F1
14: estar suficientemente à vontade (...)	0,80	0,89
4: criar um ambiente favorável (...)	0,74	0,85
13: lidar com questões difíceis (...)	0,71	0,84
19: estabelecer relações empáticas (...)	0,71	0,84
11: apresentar uma visão generalista (...)	0,70	0,84
6: falar sobre M.C. (...)	0,70	0,84
5: ensinar aos meus alunos os riscos (...)	0,69	0,83
7: falar de valores e atitudes (...)	0,69	0,83
12: ajudar os meus alunos a construírem uma Sexualidade (...)	0,69	0,83
17: fazer E.S. porque tenho confiança (...)	0,66	0,81
2: falar abertamente (...)	0,66	0,81
9: ouvir as angústias (...)	0,66	0,81
3: gerir os comportamentos desadequados (...)	0,63	0,80
1: fazer E.S. (...)	0,61	0,78
16: fazer E.S. mesmo quando os alunos não estão à vontade (...)	0,59	0,77
10: explicar aos meus alunos como se coloca um preservativo	0,57	0,75
8: não emitir juízos de valor (...)	0,52	0,72
15: falar de comportamentos sexuais (...)	0,49	0,70
18: fazer E.S. pois considero-me um especialista nesta matéria	0,38	0,62
Valores próprios (eigenvalues)		12,20
% variância		64,19

1.3.1.3 Consistência interna

Para o valor da fidelidade foi calculada a consistência interna. Esta análise permitiu concluir que a consistência interna dos dados da escala Importância foi elevada, indicando que esta escala mede um único constructo ($\alpha=0,97$). Verifica-se também que nenhum item se retirado provoca o aumento deste valor e que a retirada de alguns itens (e.g., 4, 8, 11, 13, 14, 17 e 18) provocariam uma ligeira diminuição do valor de alpha para 0,96.

1.3.2. Escala de Auto-eficácia

1.3.2.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens

Em relação à Escala de Auto-eficácia e da leitura do Quadro 12 podemos afirmar que todos os itens apresentam uma variação entre o mínimo e o máximo.

Quadro 12: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Auto-eficácia

Itens: Sinto-me capaz:	Média	D-P	Mín. – Máximo	Assimetria	Curtose
1: fazer E.S. junto dos meus alunos	3,39	1,45	1-6	-0,30	-0,90
2: falar abertamente, com naturalidade e sem tabus sobre Sexualidade com os meus alunos	3,99	1,42	1-6	-0,35	-0,71
3: gerir os comportamentos desadequados que possam surgir aquando do tratamento do tema de Sexualidade	3,72	1,30	1-6	-0,17	-0,56
4: criar um ambiente favorável e propício para que os alunos se sintam à vontade para falarem de Sexualidade	3,94	1,29	1-6	-0,15	-0,65
5: ensinar aos meus alunos os riscos associados à Sexualidade, nomeadamente das IST's e da gravidez precoce	4,13	1,45	1-6	-0,38	-0,74
6: falar sobre métodos contraceptivos com os meus alunos	4,28	1,43	1-6	-0,42	-0,73
7: falar de valores e atitudes na esfera da Sexualidade com os meus alunos	4,38	1,30	1-6	-0,52	-0,38
8: não emitir juízos de valor relativamente às opções e comportamentos dos meus alunos em matéria da sua Sexualidade	4,34	1,32	1-6	-0,51	-0,48
9: ouvir as angústias, receios e hesitações dos meus alunos em matéria de Sexualidade	4,86	1,10	1-6	-0,73	-0,14
10: explicar aos meus alunos como se coloca um preservativo	3,92	1,66	1-6	-0,29	-1,09
11: apresentar uma visão suficientemente generalista sobre um tema específico, apresentando várias opiniões, por exemplo em relação ao aborto	4,30	1,27	1-6	-0,52	-0,15
12: ajudar os meus alunos a construírem uma Sexualidade mais gratificante, consciente e responsável	3,95	1,35	1-6	-0,23	-0,62
13: de lidar com questões difíceis/ melindrosas relacionadas com a Sexualidade	3,61	1,44	1-6	-0,11	-0,79
14: de estar suficientemente à vontade para o tratamento de temas de Educação Sexual	3,81	1,41	1-6	-0,25	-0,76
15: de falar de comportamentos sexuais/ íntimos	3,27	1,51	1-6	0,16	-0,96
16: de fazer Educação Sexual, mesmo quando os alunos não estão à vontade para falar sobre este assunto	3,17	1,51	1-6	0,19	-0,97
17: de fazer Educação Sexual porque tenho confiança com os meus alunos	3,59	1,46	1-6	-0,42	-0,92
18: de fazer Educação Sexual, pois considero-me um(a) especialista nesta matéria	2,22	1,26	1-6	0,74	-0,29
19: de estabelecer relações empáticas c/os meus alunos propiciadoras do debate de questões relacionadas c/ a Sexualidade	3,83	1,38	1-6	-0,16	-0,67

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item 9, *Eu sou capaz de ouvir as angústias, receios e hesitações dos meus alunos em matéria de Sexualidade* ($\underline{M}= 4,86$), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}=1,10$); o item que apresenta média mais baixa é o item 18, *Eu sou capaz de fazer E.S., pois considero-me um(a) especialista nesta matéria* ($\underline{M}=2,22$).

No que se refere às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas um item apresenta valores indicativos de uma distribuição afastada da distribuição normal ao nível do coeficiente de curtose, diz respeito ao item 10, *Eu sou capaz de explicar aos meus alunos como se coloca um preservativo*.

Em suma, esta escala apresenta uma distribuição que se aproxima da curva normal. Isto permite-nos concluir que estamos na presença de um instrumento sensível, que é capaz de diferenciar correctamente entre si os vários sujeitos (Almeida & Freire, 2003).

1.3.2.2 Validade

O teste de esfericidade de Bartlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($\chi^2(171)= 5386,924$; $p<0,001$) e o índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido foi muito bom ($KMO=0,94$). Desta maneira, ambos os testes permitiram reforçar a confiança dos dados e, assim, a continuação dos cálculos.

A análise factorial evidenciou uma estrutura unifactorial, explicando 64,14% da variância.

O Quadro 13 apresenta o factor único com respectivo valor próprio (*eigenvalue*) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 19 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 13: Análise de Componentes Principais da Escala de Auto-eficácia

Itens: Sinto-me capaz:	h2	F1
14: estar suficientemente à vontade (...)	0,85	0,92
13: lidar com questões difíceis (...)	0,78	0,88
2: falar abertamente (...)	0,76	0,87
12: (...) a construírem uma Sexualidade mais gratificante (...)	0,75	0,87
15: falar de comportamentos sexuais/ íntimos	0,75	0,87
4: criar um ambiente favorável (...)	0,73	0,85
17: fazer E.S. porque tenho confiança (...)	0,72	0,85
19: estabelecer relações empáticas (...)	0,72	0,85
1: para fazer E.S. (...)	0,70	0,84
6: falar sobre M.C. (...)	0,67	0,82
7: falar de valores e atitudes (...)	0,66	0,81
3: gerir os comportamentos desadequados (...)	0,64	0,80
16: fazer E.S. mesmo quando os alunos (...)	0,63	0,79
5: ensinar aos meus alunos os riscos (...)	0,63	0,79
10: explicar aos meus alunos como se coloca um preservativo	0,58	0,76
18: fazer E.S. pois considero-me um especialista (...)	0,50	0,71
9: ouvir as angústias (...)	0,43	0,65
11: apresentar uma visão generalista (...)	0,40	0,64
8: não emitir juízos de valor (...)	0,29	0,54
Valores próprios (eigenvalues)		12,19
% variância		64,14

1.3.2.3 Consistência interna

O valor de alpha de Cronbach obtido para esta escala foi de 0,97, o que é considerado um valor muito bom (Pestana & Gageiro, 2005, p.526). Acrescenta-se que apenas a retirada do item 14 provocaria uma ligeira diminuição do valor de alpha obtido para 0,96.

1.3.3 Escala de Eficácia de Resultados

1.3.3.1 Sensibilidade/poder discriminativo dos itens

Seguidamente, apresenta-se (Quadro 14), a sensibilidade dos itens relativamente à escala Eficácia de resultado. A totalidade dos itens apresenta uma variação entre o mínimo e o máximo (1-6).

Quadro 14: Estatísticas descritivas dos dados da Escala de Eficácia de Resultados ao nível dos itens

Itens: Eu acredito que a E.S. em meio escolar:	Média	D-P	Mínimo – Máximo	Assimetria	Curtose
1: permitirá aos alunos tomar decisões sobre a sua vida amorosa e sexual	4,41	1,17	1-6	-0,53	0,18
2: permitirá aos alunos saber escolher os seus valores pessoais	4,36	1,15	1-6	-0,46	-0,06
3: permitirá aos alunos saber evitar riscos associados à actividade sexual	4,84	1,06	1-6	-0,83	0,50
4: não produz quaisquer mudanças comportamentais e atitudinais dos alunos em matéria da sua saúde sexual e reprodutiva	2,35	1,39	1-6	0,88	-0,10
5: desenvolver as suas competências pessoais e relacionais na esfera da Sexualidade	4,50	1,09	1-6	-0,59	0,20
6: não permitirá que os alunos desenvolvam atitudes positivas na esfera da Sexualidade	2,02	1,28	1-6	1,42	1,49
7: permitirá aos alunos ter mais conhecimentos na esfera da Sexualidade	4,95	1,03	1-6	-1,11	1,30
8: motivará nos alunos comportamentos sexuais precoces	2,23	1,30	1-6	1,13	0,75

Relativamente à média, verifica-se que o valor mais elevado corresponde aos resultados do item 7, *Eu acredito que a E.S. em meio escolar permitirá aos alunos ter mais conhecimentos na esfera da Sexualidade* ($\underline{M}=4,95$), sendo também o item que apresenta menor desvio padrão ($\underline{D-P}=1,03$). A média mais reduzida é atribuída ao item 6, *Eu acredito que a E.S. em meio escolar não permitirá que os alunos desenvolvam atitudes positivas na esfera da Sexualidade* ($\underline{M}=2,02$). O item que apresenta maior desvio padrão corresponde ao item 4, *Eu acredito que a E.S. em meio escolar não produz quaisquer mudanças comportamentais e atitudinais dos alunos em matéria da sua saúde sexual e reprodutiva* ($\underline{D-P}=1,39$).

Verifica-se que os itens 1, 2, 3, 4 e 5 apresentam valores de assimetria dentro dos limites desejáveis de -1, +1, indicadores de uma distribuição simétrica (Almeida & Freire, 2003). No que diz respeito à curtose, os itens 6 e 7 apresentam valores que estão para além dos limites considerados indicadores de uma distribuição normal.

1.2.3.2 Validade

Os valores obtido de KMO (0,85) e o teste de esfericidade de Barlett ($\chi^2(28) = 1501,710$; $p < 0,000$), assim como os valores de comunalidades dos itens revelaram a possibilidade de conduzir a análise de componentes principais.

Após extracção dos factores e conclusão acerca do número a reter, procedeu-se à rotação dos factores, com recurso a um dos dois métodos referenciados na literatura (rotação oblíqua). A rotação dos factores serve para obter uma solução mais facilmente interpretável, sem alterar as propriedades matemáticas de base (Nunnally, 1978). Assim, utilizou-se a rotação oblíqua. A solução sugeriu a existência de dois factores, os quais explicam na sua totalidade 71% da variância: o factor 1 contribui com 53,55% da variância e o factor 2 com 17,45%.

Da análise das matrizes de componentes rodadas para saturações superiores a 0,40, denota-se que apesar de alguns itens saturarem em mais de um componente, todos eles apresentam uma saturação mais elevada num dos componentes.

Assim, esta análise dos níveis de saturação dos itens em cada factor, revelou que cinco itens saturam no primeiro factor e três itens no segundo factor (itens que apresentam saturação cruzada), sendo indicador de uma estrutura bifactorial. Em suma, destaca-se que os factores se encontram correlacionados entre si (Pestana & Gagueiro, 2005), ou seja não são pólos do mesmo contínuo.

Quadro 15: Análise de Componentes Principais da Escala de Eficácia de Resultados, com rotação oblíqua

Itens: Eu acredito que a E.S. em meio escolar	h2	F1	F2
5: (...) desenvolver competências pessoais e relacionais (...)	0,80	0,91	-0,43
1: (...) tomar decisões sobre a sua vida amorosa e sexual	0,79	0,89	-0,37
2: (...) saber escolher os seus valores pessoais	0,77	0,88	-0,34
3: (...) saber evitar riscos associados à actividade sexual	0,76	0,87	-0,33
7: (...) ter mais conhecimentos na esfera da Sexualidade	0,69	0,83	-0,29
6: (...) não permitirá (...) desenvolvam atitudes positivas (...)	0,78	-0,34	0,88
4: (...) não produz quaisquer mudanças comportamentais (...)	0,59	-0,34	0,77
8: (...) motivará nos alunos comportamentos sexuais precoces	0,51	-0,28	0,71
Valores próprios (eigenvalues)		4,28	1,40
% variância		53,55	17,45

Em função desta solução, e a partir dos itens de maior saturação, é possível extrair um aparente significado destes factores:

- Itens que remetem para a promoção da E.S. em meio escolar como potenciadora do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, denominada, por isso, de Crenças de resultados positivos.
- Itens que compreendem expectativas de que a promoção da E.S. em meio escolar não trará benefícios para os estudantes, podendo inclusive motivar comportamentos sexuais, designada, deste modo, de Crenças de resultados neutros/negativos.

1.2.3.3 Consistência interna

Sendo a estrutura factorial desta escala bifactorial, seguidamente são apresentados os valores da consistência interna de cada um desses factores separadamente.

1. Escala de Crenças de Resultados Positivos

Podemos afirmar que esta escala apresenta boa consistência interna, uma vez que se obteve um α de 0,92, o que é considerado um valor muito bom (Pestana & Gageiro, 2005, p.526).

As correlações com o *score* total da dimensão variam entre 0,73 e 0,83.

2. Escala de Crenças de Resultados Neutros/Negativos

O valor de α de Cronbach para a Escala de Crenças de resultados neutros/negativos foi de 0,69, solução minimamente adequada de acordo com Nunnally e Bernstein (1994), sobretudo tendo em conta que a escala comporta apenas 3 itens.

Procedeu-se à análise da possibilidade de haver algum item cuja eliminação pudesse aumentar o valor da consistência interna e atendeu-se, igualmente, aos valores das correlações item-total corrigidas, valores estes que não deverão ser inferiores a 0,30, de acordo com Pallant (2005).

Apenas um item, o 8, se retirado, provocaria um ligeiro aumento do valor de α para 0,72 caso o item fosse retirado, com uma correlação item-total corrigida de 0,41. Sendo que o item 6, se retirado provocaria uma acentuada diminuição do valor de α para 0,42.

A Escala de Conhecimentos acerca da legislação e directrizes ministeriais em matéria de E.S., não foi sujeita a estes procedimentos, pois não é esperado que os valores variem numa distribuição próxima do normal como implícito nas análises anteriormente apresentadas.

2. Medidas descritivas

O Quadro 16 apresenta as medidas descritivas das Escalas Envolvimento na prática, Envolvimento na relação pedagógica, Envolvimento no papel, Conforto, Importância, Auto-eficácia, Eficácia de Resultados distinguindo entre Crenças de Resultados Positivos e Crenças de Resultados neutros/negativos e Conhecimentos.

Quadro 16: Medidas descritivas

Escala		N	M	DP	Mínimo – Máximo	Assimetria	Curtose
Envolvimento	na prática	281	2,50	1,09	1-5,87	0,98	0,32
	na relação pedagógica	320	2,16	0,92	1-6	1,15	1,65
	no papel	325	4,49	0,96	1-6	-0,66	0,68
Conforto		309	4,15	1,09	1-6	-0,58	0,08
Motivação	Importância	280	3,65	1,00	1,21-6	-0,72	0,03
	Auto-eficácia	296	3,82	1,11	1,16-6	-0,12	-0,84
	Crenças de resultados positivos	331	4,62	0,96	1-6	-0,76	0,73
	Crenças de resultados neutros/negat.	332	2,20	1,05	1-6	1,02	1,19
Conhecimentos		343	7,47	3,70	0-15	-0,00	-0,79

Conclusões:

Ao longo deste capítulo procedeu-se à caracterização métrica do instrumento QUESME, nomeadamente a nível da sensibilidade/poder discriminativo dos itens, validade e consistência interna, na sequência do que se passou à análise descritiva dos resultados obtidos.

Verificou-se que o Envolvimento na E.S., em professores, não é um constructo uno, mas engloba três constructos bem distintos, o Envolvimento na prática, o Envolvimento na relação pedagógica e o Envolvimento no papel.

O estudo conduzido também revelou que é possível distinguir dois domínios na Eficácia de resultados, definindo a Crenças de resultados positivos e a Crenças de resultados neutros/negativos.

Em suma, a partir do estudo dos instrumentos que compõem o QUESME, conclui-se que os resultados obtidos ao nível da consistência interna das várias escalas são muito satisfatórios. Destaca-se a elevada consistência interna das escalas de Envolvimento na prática, Importância e Auto-eficácia, com valores superiores a 0,90. De salientar também a obtenção de apenas um coeficiente de consistência interna na ordem dos 0,69, tendo em conta que é constituído somente por três itens.

Das análises conduzidas quanto à possibilidade de eliminação de algum item (no sentido de aumentar a consistência interna) salienta-se que as oscilações nos valores de alpha seriam mínimas, o que reforça a elevada consistência interna das mesmas.

Nos próximos capítulos proceder-se-á à apresentação das análises conduzidas sobre estas variáveis, dependentes – Envolvimento no papel, Envolvimento na prática e Envolvimento na relação pedagógica, e independentes – Conforto, a Importância, a Auto-eficácia, a Crenças de resultados positivos, a Crenças de resultados neutros/negativos e os Conhecimentos., procurando dar resposta às questões de investigação

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Neste capítulo são expostos os resultados descritivos, comparativos, correlacionais e preditores do estudo principal centrado na temática delimitada – o envolvimento do professor em práticas de E.S..

Tendo em conta que pretendíamos utilizar, no âmbito do estudo dos efeitos dos factores microssistémicos, o Modelo Linear Hierárquico (HLM) e como uma das exigências para a utilização do mesmo é a inexistência de *missings*, tivemos que proceder à “limpeza” da base de dados SPSS, eliminando-se, para isso, todos os sujeitos que não tinham respondido à totalidade de questões do QUESME. A amostra ficou, então, reduzida a 305 sujeitos, tendo sido necessária a exclusão de 37 professores.

Deste modo, todos os resultados apresentados em seguida dirão respeito a uma totalidade de 305 sujeitos.

1. Variáveis relativas aos Microssistemas

Em seguida passaremos à caracterização dos microssistemas que integraram a nossa amostra.

O Quadro 17, apresenta a caracterização das escolas em termos do nível de ensino, da existência de projectos de Educação para a Saúde e de E.S., da existência de um professor coordenador desse (s) projecto (s), assim como das iniciativas realizadas no últimos 7⁶³ anos no âmbito da Promoção da E.S..

⁶³ Interessava-nos saber que tipo de acções tinham sido desenvolvidas na escola a partir do momento em que foi regulamentado o Decreto-lei n.º 259/2000 que “preconiza que nos estabelecimentos de ensino básico e secundário seja implementado um programa para a Promoção da Saúde e da Sexualidade Humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre este domínio, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares, cujo programas incluam a temática. O projecto educativo de cada escola (...) deve integrar estratégias de promoção da Saúde Sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular” (Art. 1.º, pontos 1 e 2).

Quadro 17: Caracterização das Escolas

Escola	Nível de ensino	Existência de Projecto de Educação para a Saúde	Existência de Projecto de Educação Sexual	Existência de Professor Coordenador	Iniciativas realizadas pela escola, nos últimos 7 anos, no âmbito da Promoção da E.S.
E1	2.º e 3.º	Sim (98/99)	Sim (00/01)	Sim (98/99)	a), b), c), g), h), j), k), l)
E2	2.º e 3.º	Sim (02/03)	Sim (01/02)	Sim (01/02)	a), b), c), d), g), h), j), k), l), m)
E3	2.º e 3.º	Sim (97/98)	Não	Sim (06/07)	a)*, c), d), e), g), h), i), j), k), n)
E4	3.º e ES	Sim (05/06)	Não	Sim (06/07)	a)*, e), g), j), k)
E5	3.º e ES	Sim (99/00)	Sim (00/01)	Sim (00/01)	c), e), g), h), j), k), l), n)
E6	3.º e ES	Sim (05/06)	Sim (00/01)	Sim (05/06)	c), e), g), h), j), k), l)
E7	3.º e ES	Sim (06/07)	Não	Sim (06/07)	a)*, e), g), j), k)
E8	2.º e 3.º	Não	Não	Não	e)
E9	3.º e ES	Sim (06/07)	Sim (01/02)	Sim (06/07)	a)*, e), h), j), k), n)
E10	2.º e 3.º	Sim (03/04)	Sim (03/04)	Sim (03/04)	a)*, b), c), e), j), k), n)
E11	2.º e 3.º	Sim (06/07)	Sim (06/07)	Sim (06/07)	e), g), h), j), k), n)
E12	3.º e ES	Sim (05/06)	Sim (03/04)	Sim (03/04)	c), e), g), h), j), k), l), m), n)
E13	2.º e 3.º	Sim (06/07)	Não	Sim (06/07)	a)*, b), e), h), i), j), k), l)

a) E.S. explícita no Projecto Educativo da escola; a)* Educação para a Saúde explícita no Projecto educativo da escola; b) Pertenceu à R.N.E.P.S.; c) O tema é abordado transversalmente; d) As aulas de substituição são aproveitadas para o tratamento do tema; e) Existência de cursos de formação contínua de E.S. para professores; f) Há na escola professores especialistas em E.S.; g) Foram realizadas acções destinadas aos auxiliares de acção educativa e, ou a pais; h) Gabinete de Apoio ao Aluno; i) Clubes, oficinas dirigidas a estudantes; j) Foram solicitados apoios a instituições; k) Há na escola recursos materiais, audiovisuais sobre a temática; l) Foram realizados seminários, colóquios destinados a toda a comunidade; m) Foram constituídos grupos de pares; n) Foi solicitado ao Centro de formação de professores a realização de cursos de E.S.

A partir da leitura do Quadro supracitado, é possível constatar, que apenas numa escola é inexistente qualquer projecto de promoção e educação para a saúde. Quanto ao tempo de existência deste Projecto, os informantes declararam que este existe apenas há 1 ano (n=4), há 2 anos (n=3), há 4 anos (n=1), ou há 5 anos ou mais (n=4).

O enquadramento legal e directrizes ministeriais surgidas na última década relativas à obrigatoriedade da Promoção da Saúde e da E.S. nas escolas parecem ter tido um efeito efectivo na criação do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde nas escolas, pois há 2 escolas que referem que o Projecto nasceu após a criação da R.N.E.P.S, 1 escola salienta que a sua criação se deveu à constituição da C.C.P.E.S. (1999), 3 escolas referem que o motivo da sua criação foi o Decreto-lei n.º 259/2000 e, por último, 6 escolas referem que o Projecto surge como consequência do Despacho n.º 25 995/2005.

As mudanças introduzidas em 2007 pelo Despacho n.º 2506 traduziram-se em alterações visíveis ao nível de 6 escolas, tendo a medida decretada dado origem à criação da função de Professor Coordenador⁶⁴ para o desempenho da Promoção e Educação para a Saúde. Somente na escola onde o Projecto de Promoção da Saúde é inexistente, é que não foi designado nenhum professor para exercer as funções de coordenador da Educação para a Saúde.

É de salientar também que em 7 escolas (53,8%), o Projecto de Educação e Promoção da Saúde além de ter um professor coordenador, é composto também por uma equipa de docentes (cf. GTES, 2007).

Já em relação à existência de um Projecto de E.S., mais de metade das escolas refere a sua presença (n=8), sendo que numa escola este projecto existe apenas há 1 ano, em 2 escolas existe há 4 anos, em 3 escolas existe há 6 anos e em 2 escolas existe há 7 anos, isto é surgiu em consequência do Decreto-lei n.º 259/2000.

É de salientar que na maioria das escolas onde existe um projecto de E.S., este tema constitui um sub-projecto do Projecto da Promoção da Educação para a Saúde, conforme parecer do GTES (2005). Contudo, em 4 escolas o Projecto de E.S. foi o impulsionador de um projecto mais abrangente de Educação para a Saúde, sendo o domínio da Sexualidade considerado como prioridade. Assim, nestas 4 escolas é referido que o professor coordenador foi, nessa altura, designado para a dinamização de temas específicos de E.S., sendo actualmente o responsável pela dinamização de outras temáticas associadas à área da Saúde.

Quanto às actividades desenvolvidas desde 2000 (tendo em conta o Decreto-Lei n.º 259/2000), e a partir da leitura do Quadro 17, apresentado anteriormente, verifica-se que a maioria das escolas foi realizando alguns investimentos no sentido de colocar em marcha várias actividades de promoção de E.S..

Em forma de síntese, e tendo em conta o número de acções realizadas pelas escolas nos últimos sete anos, conclui-se que: 1 escola realizou durante este período apenas 1 acção; 2

⁶⁴ Conforme Despacho interno de 27 de Setembro de 2006 do Secretário de Estado da Educação e do Despacho 2506/2007.

escolas realizaram 5 acções; 7 escolas realizaram entre 6 e 8 acções; e as restantes mais de 9 acções.

Um dado que merece o nosso apontamento refere-se ao facto de nos últimos dois anos se ter verificado uma estagnação de boas práticas, tendo sido nítido um desinvestimento na E.S. por parte das escolas (Quadro 18). Esta situação pode dever-se ao facto de se terem introduzido várias mudanças a nível macrossistémico, nomeadamente: pela cessação de financiamento de acções acreditadas sobre esta matéria, da revogação dos protocolos estabelecidos até 2005 com ONG's que apoiavam as escolas e a criação do GTES por parte do Ministério da Educação, entre outros aspectos.

Veja-se, a título de exemplo, que na maioria das escolas (n=10) já se realizaram cursos de formação contínua dirigidos a professores; que já se realizaram acções de sensibilização dirigidas a auxiliares de acção educativa e a pais (n=10), contudo, actualmente, este tipo de iniciativas deixaram de se realizar.

Assim, concluímos que, se por um lado, estas mudanças fizeram com que algumas escolas deixassem de intervir a este nível, aguardando novas orientações. Noutras escolas, o GTES (2005) foi o impulsionador do desenho e desenvolvimento de projectos de Promoção e Educação para a Saúde. Neste sentido, e como se exigia que os agrupamentos de escolas nomeassem um professor coordenador de Educação para a Saúde, as escolas que numa fase inicial não tinham iniciado o processo de implementação da E.S., começaram a dar início ao mesmo, a partir destas recentes orientações ministeriais.

Quadro 18: Iniciativas de Promoção da Educação Sexual inexistentes na actualidade

Iniciativas de Promoção da E.S.	Já existiram, mas actualmente não
a) Explícito no Projecto Educativo de Escola	-
b) Pertenceu à R.N.E.P.S.	4 (30,8)
c) A Educação Sexual é abordada transversalmente	3 (23,1%)
d) Nas aulas de substituição é realizada E.S.	-
e) Cursos de formação a professores	10 (76,9%)
f) Professores especialistas	2 (15,4%)
g) Acções de sensibilização a A.A.E./ pais	10 (76,8%)
h) Gabinete de apoio ao aluno	3 (23,1%)
i) Clubes ou oficinas sobre ES a alunos	3 (23,1%)
j) Pedido de apoio a instituições	5 (38,5%)
k) Matérias pedagógicas sobre E.S.	-
l) Seminários E.S. a toda a comunidade	3 (23,1%)
m) Formação de grupos de pares	4 (30,8%)
n) Pedidos de Formação aos Centros de Formação	4 (30,8%)

Quanto ao grau de percepção do envolvimento dos professores dessa comunidade escolar, solicitou-se aos respectivos informantes que indicassem o grau de envolvimento dos professores em práticas de E.S. (para isso, foi utilizada uma escala likert de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos). Os resultados relativos às 13 escolas indicam a partir da percepção dos entrevistados: 1) que em 3 escolas (23,1%) a comunidade docente é percebida como estando pouco envolvida nesta temática, 2) que em 3 escolas (23,1%) os docentes se encontram menos envolvidos que envolvidos, 3) que em 5 escolas (38,5%) os docentes se encontram mais envolvidos do que não envolvidos, 4) e que em 2 escolas (15,4%) os professores são percebidos como estando envolvidos na promoção da E.S.. Salienta-se que em nenhuma escola, os entrevistados foram da opinião que os professores estavam ou muito envolvidos, ou nada envolvidos (nem mesmo na escola onde o projecto é inexistente, isto é na E8).

Em relação ao tipo de gestão e liderança, infere-se que na generalidade as respostas são muito similares, isto é, na perspectiva dos informantes-chave, pauta-se por ser democrático, participativo, aberto à iniciativa e à inovação. Quanto ao clima, as respostas também não são muito divergentes, destacando-se que em geral o clima das escolas é percebido como bom.

Uma última questão dirigida apenas às escolas que tinham projectos de E.S. prendeu-se com a análise dos motivos subjacentes à sua criação. Assim e segundo os interlocutores, as razões prenderam-se com:

- A imposição legal ($n=3$), mostrando que o macrosistema levou a mudanças ao nível do microsistema.
- Os riscos associados às IST's e Gravidezes indesejadas ($n=2$), dando conta duma perspectiva mais sanitária da E.S..
- Os interesses e necessidades dos alunos nesta matéria ($n=3$), evidenciando a preocupação do microsistema quanto ao desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Em anexo (Anexo 6) é apresentada uma caracterização pormenorizada da história da E.S. e das práticas neste domínio de cada uma destas escolas.

2. Relações e Influência das Variáveis relativas aos Microssistemas nas Variáveis Psicológicas

Um dos objectivos deste estudo foi compreender a relação entre as variáveis do microsistema escola e as variáveis psicológicas. Assim, foram calculadas as correlações através do Coeficiente de Correlação de Pearson.

A partir da observação dos resultados da análise correlacional denota-se que os únicos correlatos das variáveis relativas aos microssistemas são o Envolvimento no papel e os Conhecimentos ($p<0,001$), sendo estas associações fracas e positivas.

Foram também estudados os efeitos dos factores microssistémicos nas variáveis psicológicas, para tal, foram conduzidas análises de regressão. Estas análises incluíram os resultados globais das actividades desenvolvidas pela escola, como variável dependente, e os resultados obtidos pelos professores nas variáveis psicológicas, como variáveis independentes.

Para tal, utilizamos o Modelo Linear Hierárquico (HLM), como referido anteriormente.

Os resultados indicam que:

- 99,9% da variância que ocorre ao nível dos Conhecimentos sobre legislação em E.S. se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 99,7% da variância que ocorre ao nível do Conforto se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre microssistemas;
- 99,9% da variância que ocorre ao nível da Importância atribuída à E.S se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 99,9% da variância que ocorre ao nível da Auto-eficácia se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 99,9% da variância que ocorre ao nível da Crença de resultados positivos se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 100% da variância que ocorre ao nível da Crença de resultados neutros/negativos se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 99% da variância que ocorre ao nível do Envolvimento na prática se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 99,4% da variância que ocorre ao nível do Envolvimento no papel se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas;
- 99% da variância que ocorre ao nível do Envolvimento na relação pedagógica se deve a diferenças entre sujeitos e não a diferenças entre escolas.

Com efeito, as análises empreendidas revelaram que as escolas, enquanto primeiro nível de variância, não contribuíam de forma significativa para os resultados. Isto é, a partir destes resultados pode concluir-se a inexistência de variabilidade entre microssistemas, havendo sim heterogeneidade entre os sujeitos dentro do mesmo microssistema.

Assim, podemos constatar que os resultados obtidos pelos professores no QUESME parecem não se encontrar associados, de forma estatisticamente significativa, ao contexto escolar, ou seja, os professores não se distinguem pelo microssistema onde desenvolvem a sua actividade profissional, mas sim por outras variáveis.

3. Variáveis relativas à Educação Sexual

Quanto às variáveis do professor relativas à E.S. foram analisadas: a ACD que lecciona, a presença na formação inicial de conteúdos de E.S., a formação contínua em E.S., a experiência em actividades de E.S., as crenças normativas relativamente ao grau de aceitação da comunidade em acções de E.S. e a intenção de no futuro realizar acções de E.S..

Em relação às ACD em que o grupo de participantes se encontra a leccionar, verifica-se uma grande variedade de disciplinas, conforme se apresenta no Quadro 19.

Quadro 19: Áreas Curriculares Disciplinares

ÁCD	N	%
História e Geografia de Portugal/ Geografia/ História**	41	13,4
Português/ Inglês/ Francês/ outras**	82	26,9
Educação Visual/ Ed. Visual e Tecnológica*	34	11,1
Educação Física**	26	8,5
Ciências da Natureza/ Ciências Naturais/ Biologia**	31	10,2
Matemática*	29	9,5
Físico-química*	24	7,9
Educação Musical*	5	1,6
Educação Moral, Religiosa e Católica**	13	4,3
Filosofia/ Psicologia**	7	2,3
Sociologia/ Direito/ Ciências Políticas**	1	0,3
Tecnologia da Informação e Comunicação*	8	2,6
Geometria Descritiva*	1	0,3
Expressão Plástica/ Oficina de Artes**	2	0,7
Direito e Consumo**	1	0,3

*ACD sem conteúdos relacionados com a E.S.

** ACD com conteúdos relacionados com E.S.

O agrupamento das ACD tendo em conta se no currículo existem ou não conteúdos de E.S., permitiu verificar que mais de metade dos participantes (66,9%; n=204) leccionava em áreas curriculares cujos currículos ofereciam espaços para debate do tema.

Relativamente à abordagem de temas de E.S. na formação inicial, conclui-se que apenas 13,4% (n=41) dos inquiridos tiveram durante a sua formação académica a oportunidade de debater conteúdos relacionados com este tema e estes referem-se quase exclusivamente à dimensão biológica da Sexualidade (anatomia e fisiologia humanas, métodos contraceptivos e IST's).

Já em relação à formação contínua, verificou-se que mais de metade da amostra (60,3%; n=184) não frequentou qualquer tipo de curso de formação em E.S..

Quanto às realizações comportamentais/experiências vicariantes de E.S., analisamos se os professores já tinham promovido ou participado em acções de promoção de E.S. no âmbito da sua actividade docente. Neste sentido, constatou-se que metade da amostra analisada (49,7%; n=151) refere ter tido experiência neste domínio, avaliando a mesma como positiva (99,7%).

Com vista a analisar as crenças normativas quanto à aceitação de acções de E.S. em meio escolar, questionamos os inquiridos sobre as opiniões que tinham dos diferentes referentes da escola em aceitar a promoção da de E.S. em meio escolar (Quadro 20).

Conclui-se que a maioria considera que os órgãos de gestão aceitam a promoção da E.S. no contexto escolar (86,9%, n=265), que 68,5% (n=209) dos professores consideram que os colegas aceitam. É de destacar que as famílias, na perspectiva dos professores inquiridos são as que se mostram menos aceitantes da promoção da E.S. (45,4%, n=139). Dado que confirma as representações destes agentes relativamente à opinião dos pais sobre o papel da escola nesta matéria.

**Quadro 20: Crenças normativas por parte de diferentes referentes quanto à
Promoção da Educação Sexual**

Referentes Grau de aceitação	Conselho Executivo	Professores	Pais/EE	Auxiliares de Acção Educativa
Aceitação	86,9% (n=265)	68,5% (n=209)	54,6% (n=166)	59,7% (n=182)
Não-aceitação	13,1% (n=40)	31,5% (n=96)	45,4% (n=139)	40,3% (n=123)

No que se refere à intenção, de no futuro se envolver em práticas de E.S., cerca de 70% (n=212) indica a não intencionalidade de se envolver nestas práticas.

4. Comparação de Médias obtidas nas Variáveis Psicológicas entre grupos de professores em função da Variáveis relativas à Educação Sexual

A fim de verificar a existência de diferenças entre os grupos ao nível das variáveis psicológicas, em função de ter tido formação inicial com ou sem conteúdos em E.S., de ter ou não frequentado formação contínua em E.S., de leccionar em ACD com ou sem conteúdos de E.S., da intenção ou não de se promover a E.S., de presença de crenças normativas de aceitação ou não aceitação em relação à promoção da E.S. e de ter tido ou não realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S., foram realizadas análises de variância univariada (ANOVA).

4.1 Formação Inicial

Quando se procede a uma análise comparativa das variáveis psicológicas de acordo com a formação inicial com ou sem conteúdos em E.S., a análise de variância univariada permite denotar a presença de diferenças significativas entre grupos ao nível do Envolvimento na Prática e da Auto-eficácia. Com efeito, verificámos que os professores que frequentaram

curso superiores que contemplaram conteúdos de E.S. perceberam-se com um nível de auto-eficácia superior, envolvendo-se mais em práticas de E.S. (Quadro 21).

Quadro 21: Análises de Variância em função da Formação Inicial com ou sem conteúdos de Educação Sexual

Resultados das variáveis psicológicas	Formação inicial	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Com conteúdos ES	41	6,80	3,10	1, 0,00
	Sem conteúdos ES	264	6,82	3,40	
Conforto	Com conteúdos ES	41	4,45	0,89	1, 3,04
	Sem conteúdos ES	264	4,11	1,10	
Auto-eficácia	Com conteúdos ES	41	4,30	0,91	1, 7,89*
	Sem conteúdos ES	264	3,78	1,13	
Importância	Com conteúdos ES	41	4,74	0,96	1, 0,25
	Sem conteúdos ES	264	4,66	0,99	
Crenças Resultados Positivos	Com conteúdos ES	41	4,67	0,94	1, 0,00
	Sem conteúdos ES	264	4,67	0,93	
Crenças Resultados Neutros/Negativos	Com conteúdos ES	41	2,29	1,09	1, 0,32
	Sem conteúdos ES	264	2,19	1,03	
Envolvimento na Prática	Com conteúdos ES	41	3,25	1,04	1, 15,99***
	Sem conteúdos ES	264	2,52	1,09	
Envolvimento no Papel	Com conteúdos ES	41	4,35	0,69	1, 0,74
	Sem conteúdos ES	264	4,24	0,73	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Com conteúdos ES	41	1,90	0,86	1, 0,74
	Sem conteúdos ES	264	2,19	0,91	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.2 Formação Contínua

A análise de variância sobre o efeito da formação contínua nas variáveis psicológicas permitiu verificar que esta variável é importante na diferenciação entre grupos. Os professores que frequentaram formação contínua de E.S. obtiveram valores mais elevados em 8 das 9 variáveis analisadas (Quadro 22).

As análises univariadas indicam diferenças muito expressivas ($p < 0,001$) em algumas variáveis, pelo que os professores com formação contínua em E.S. apresentam níveis superiores de conhecimentos, de conforto, de auto-eficácia, de importância e de envolvimento na prática. Contrariamente e com valores também expressivos, os

professores que frequentarem este tipo de formação são os que se mostram menos envolvidos do ponto de vista relacional (envolvimento na relação pedagógica).

Quadro 22: Análises de Variância em função de Formação Contínua em Educação Sexual

Resultados	Formação Contínua ES	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Sim	121	7,90	3,18	1, 22,41***
	Não	184	6,10	3,28	
Conforto	Sim	121	4,42	0,97	1, 12, 85***
	Não	184	3,98	1,11	
Auto-eficácia	Sim	121	4,15	1,01	1, 15,02***
	Não	184	3,65	1,13	
Importância	Sim	121	4,91	0,86	1, 12,67***
	Não	184	4,51	1,03	
Crenças Resultados Positivos	Sim	121	4,81	0,79	1, 4,63*
	Não	184	4,58	0,99	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Sim	121	2,07	0,95	1, 3,31
	Não	184	2,29	1,08	
Envolvimento na Prática	Sim	121	3,33	1,11	1, 113,41***
	Não	184	2,15	0,82	
Envolvimento no Papel	Sim	121	4,38	0,59	1, 5,83*
	Não	184	4,17	0,79	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Sim	121	1,92	0,83	1, 13,69***
	Não	184	2,30	0,92	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.3 Áreas Curriculares Disciplinares

Com o propósito de analisar a diferenciação das ACD (com ou sem conteúdos de E.S.) relativamente às dimensões psicológicas, efectuou-se o mesmo tipo de análises, que culminou na conferência da presença de diferenças ao nível do envolvimento na prática, do envolvimento na relação pedagógica, no conforto, na auto-eficácia, nos conhecimentos e na importância, entre os diferentes grupos considerados. De facto, os professores que leccionam em ACD com conteúdos de E.S. revelam envolver-se mais em práticas de E.S., ter mais conhecimentos sobre legislação, dão maior importância à E.S., percebem-se com maior conforto e com níveis de auto-eficácia mais elevados. Contudo, regista-se um efeito inverso ao nível do envolvimento na relação pedagógica, pelo que são os professores

que leccionam em ACD cujos conteúdos não abrangem temas de E.S., os que se envolvem mais na relação pedagógica.

Quadro 23: Análises de Variância em função das ACD com ou sem conteúdos em Educação Sexual

Resultados	ACD	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Com conteúdos	204	7,11	3,28	1, 4,86*
	Sem conteúdos	101	6,22	3,45	
Conforto	Com conteúdos	204	4,30	1,00	1, 11,81**
	Sem conteúdos	101	3,86	1,16	
Auto-eficácia	Com conteúdos	204	3,99	1,08	1, 11,63*
	Sem conteúdos	101	3,54	1,12	
Importância	Com conteúdos	204	4,77	0,95	1, 636*
	Sem conteúdos	101	4,47	1,03	
Crenças Resultados Positivos	Com conteúdos	204	4,74	0,89	1, 3,81
	Sem conteúdos	101	4,53	0,98	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Com conteúdos	204	2,13	1,02	1, 2,81
	Sem conteúdos	101	2,34	1,06	
Envolvimento na Prática	Com conteúdos	204	2,81	1,16	1, 18,00***
	Sem conteúdos	101	2,25	0,89	
Envolvimento no Papel	Com conteúdos	204	4,31	0,69	1, 3,67
	Sem conteúdos	101	4,14	0,78	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Com conteúdos	204	2,04	0,87	1, 8,77**
	Sem conteúdos	101	2,37	0,94	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.4 Intenção

Como se pode verificar no Quadro 24, as análises univariadas indicam que as diferenças (quando significativas) são muito expressivas ($p < 0,001$), pelo que os professores que têm intenções de se envolver no futuro em práticas de E.S. são os que apresentam um nível mais elevado de conhecimentos, atribuem maior importância à E.S., percebem-se como mais confortáveis e com mais competências neste domínio, apresentam um nível superior de envolvimento na prática e detêm maiores crenças de resultados positivos.

Excepção a esta regra é uma vez mais o envolvimento na relação pedagógica, sendo os professores que não mostram intencionalidade de realizar E.S., os que apresentam valores mais elevados nesta variável comparativamente com os que consideram que se envolverão futuramente neste tipo de ações.

Quadro 24: Análises de Variância em função da Intenção ou Não Intenção de promover a Educação Sexual

Resultados	Intenção	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Com intenção	93	6,32	3,25	1, 15,90***
	Sem intenção	212	7,95	3,32	
Conforto	Com intenção	93	4,76	0,81	1, 49,60***
	Sem intenção	212	3,88	1,07	
Auto-eficácia	Com intenção	93	4,65	0,80	1, 9102***
	Sem intenção	212	3,50	1,04	
Importância	Com intenção	93	5,13	0,74	1, 31,85***
	Sem intenção	212	4,47	1,02	
Crenças Resultados Positivos	Com intenção	93	5,03	0,69	1, 21,33***
	Sem intenção	212	4,51	0,97	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Com intenção	93	2,09	1,11	1, 1,49
	Sem intenção	212	2,25	1,00	
Envolvimento na Prática	Com intenção	93	3,57	1,11	1, 146,61***
	Sem intenção	212	2,20	0,81	
Envolvimento no Papel	Com intenção	93	4,47	0,71	1, 12,79***
	Sem intenção	212	4,16	0,71	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Com intenção	93	1,80	0,86	1, 21,54***
	Sem intenção	212	2,30	0,88	

*p<0,05. **p<0,01. ***p<0,001.

4.5 Crenças Normativas

Na análise da percepção que os professores têm quanto à aceitação da E.S. em meio escolar por parte de alguns referentes da promoção da E.S., a seguir são apresentados os resultados separadamente tendo em conta o tipo de referentes, isto é, Conselho Executivo (CE), docentes, pais/encarregados de educação (EE) e auxiliares de acção educativa (AEE). Para tal foram conduzidas análises univariadas (ANOVA).

4.5.1 Crenças Normativas do Conselho Executivo

No que respeita ao nível de conhecimentos, ao conforto, à importância, à auto-eficácia, à crença de resultados positivos, ao envolvimento na prática e ao envolvimento no papel,

encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os professores tendo em conta o tipo de crença (aceitação versus não-aceitação) (Quadro 25)

Quadro 25: Análises de Variância em função das Crenças Normativas do Conselho Executivo em relação à Promoção da Educação Sexual

Resultados	CE	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Aceitação	265	7,01	3,33	1, 9,02**
	Não-aceitação	40	5,35	3,21	
Conforto	Aceitação	265	4,25	1,02	1, 16,26**
	Não-aceitação	40	3,53	1,21	
Auto-eficácia	Aceitação	265	3,95	1,09	1, 15,71***
	Não-aceitação	40	3,21	1,07	
Importância	Aceitação	265	4,75	0,92	1, 14,41**
	Não-aceitação	40	4,13	1,24	
Crenças Resultados Positivos	Aceitação	265	4,75	0,84	1, 16,80**
	Não-aceitação	40	4,13	1,24	
Crenças Resultados Neutros /Negativos	Aceitação	265	2,20	1,03	1, 0,03
	Não-aceitação	40	2,23	1,07	
Envolvimento na Prática	Aceitação	265	2,70	1,12	1, 9,81**
	Não-aceitação	40	2,12	0,92	
Envolvimento no Papel	Aceitação	265	4,31	0,68	1, 12,45**
	Não-aceitação	40	3,38	0,89	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Aceitação	265	2,08	0,86	1, 12,04**
	Não-aceitação	40	2,60	1,06	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Com efeito verificámos que os professores que têm crenças normativas de aceitação por parte do órgão de gestão da escola possuíam valores de médias mais elevados em todas estas variáveis (Quadro 25).

No que diz respeito ao envolvimento na relação pedagógica, verificámos, que os professores com crenças normativas de não-aceitação por parte do CE, possuíam médias mais elevadas quando comparados com os professores que têm crenças normativas de aceitação.

4.5.2 Crenças Normativas dos Professores

Quando se consideram as crenças normativas dos professores da amostra em estudo, a análise univariada permite denotar a existência de diferenças significativas entre grupos (de aceitação e de não-aceitação), indicando a influência desta variável no grau de conhecimentos, de conforto, de auto-eficácia, de importância, de crenças de resultados positivos, de envolvimento na prática e de envolvimento no papel. Neste sentido, verificamos que os professores que têm crenças normativas de aceitação por parte dos colegas quanto à promoção da E.S. apresentaram pontuações mais elevadas em todas estas variáveis (Quadro 26).

Quadro 26: Análises de Variância em função das Crenças Normativas dos Professores em relação à Promoção da Educação Sexual

Resultados	Professores	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Aceitação	209	7,20	3,30	1, 9,17**
	Não-aceitação	96	5,97	3,32	
Conforto	Aceitação	209	4,40	0,96	1, 37,81***
	Não-aceitação	96	3,63	1,13	
Auto-eficácia	Aceitação	209	4,08	1,02	1, 30,49***
	Não-aceitação	96	3,35	1,13	
Importância	Aceitação	209	4,80	0,87	1, 13,30**
	Não-aceitação	96	4,37	1,14	
Crenças Resultados Positivos	Aceitação	209	4,80	0,81	1, 14,09**
	Não-aceitação	96	4,38	1,09	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Aceitação	209	2,14	0,87	1, 1,89
	Não-aceitação	96	2,32	1,16	
Envolvimento na Prática	Aceitação	209	2,77	1,09	1, 12,47***
	Não-aceitação	96	2,30	1,08	
Envolvimento no Papel	Aceitação	209	4,36	0,62	1, 14,28**
	Não-aceitação	96	4,03	0,87	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Aceitação	209	2,09	0,84	1, 2,69
	Não-aceitação	96	2,27	1,02	

*p<0,05. **p<0,01. ***p<0,001.

4.5.3 Crenças Normativas dos Encarregados de Educação

Quando são consideradas as crenças normativas dos encarregados de educação (EE) em relação à E.S., a análise univariada demonstra a existência de diferenças significativas entre

esta variável e as variáveis psicológicas. Ou seja, os professores com crenças normativas de aceitação, apresentam valores de média superiores ao nível dos conhecimentos, do conforto, da auto-eficácia, da importância, de crenças de resultados positivos, do envolvimento na prática e do envolvimento no papel, comparativamente com o grupo de crenças normativas de não-aceitação.

Contrariamente, são os professores com crenças de não-aceitação os que apresentam uma tendência para a superioridade média de crenças de resultados neutros/negativos e de envolvimento na relação pedagógica.

Quadro 27: Análises de Variância em função das Crenças Normativas dos Encarregados de Educação em relação à Promoção da Educação Sexual

Resultados	EE	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Aceitação	166	7,28	3,28	1, 6,65*
	Não-aceitação	139	6,27	3,28	
Conforto	Aceitação	166	4,40	0,96	1, 20,27***
	Não-aceitação	139	3,86	1,13	
Auto-eficácia	Aceitação	166	4,11	1,07	1, 20,93***
	Não-aceitação	139	3,54	1,09	
Importância	Aceitação	166	4,87	0,88	1, 14,62***
	Não-aceitação	139	4,44	1,06	
Crenças Resultados Positivos	Aceitação	166	4,81	0,84	1, 8,28**
	Não-aceitação	139	4,50	0,99	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Aceitação	166	2,06	0,93	1, 6,39*
	Não-aceitação	139	2,36	1,13	
Envolvimento na Prática	Aceitação	166	2,83	1,15	1, 12,25***
	Não-aceitação	139	2,38	1,00	
Envolvimento no Papel	Aceitação	166	4,39	0,59	1, 13,13***
	Não-aceitação	139	4,09	0,83	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Aceitação	166	2,03	0,59	1, 5,74*
	Não-aceitação	139	2,29	0,92	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.5.4 Crenças Normativas dos Auxiliares de Acção Educativa

No que diz respeito às crenças normativas dos professores quanto à aceitação ou não-aceitação dos auxiliares de acção educativa (AAE) quanto à E.S., verificámos diferenças estatisticamente significativas entre grupos em quase todas as variáveis analisadas. Deste modo, constatámos que os professores que têm crenças normativas de aceitação, possuíam

pontuações mais elevadas ao nível dos conhecimentos, do conforto, da auto-eficácia, da importância, de crenças de resultados positivos, do envolvimento na prática e do envolvimento no papel.

Inversamente, são os professores que percepcionavam os AAE como não aceitantes da E.S., os que possuíam médias mais elevadas ao nível da variável envolvimento na relação pedagógica.

Quadro 28: Análises de Variância em função das Crenças Normativas dos Auxiliares de Acção Educativa em relação à Promoção da Educação Sexual

Resultados	AAE	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Aceitação	182	7,27	3,34	1, 8,62*
	Não-aceitação	123	6,14	3,28	
Conforto	Aceitação	182	4,47	0,96	1, 42,86***
	Não-aceitação	123	3,69	1,08	
Auto-eficácia	Aceitação	182	4,13	1,05	1, 31,25***
	Não-aceitação	123	3,44	1,07	
Importância	Aceitação	182	4,87	0,89	1, 19,46***
	Não-aceitação	123	4,37	1,06	
Crenças Resultados Positivos	Aceitação	182	4,83	0,85	1, 13,47***
	Não-aceitação	123	4,44	0,99	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Aceitação	182	2,18	1,05	1, 0,22
	Não-aceitação	123	2,23	1,09	
Envolvimento na Prática	Aceitação	182	2,80	1,13	1, 11,43**
	Não-aceitação	123	2,37	1,02	
Envolvimento no Papel	Aceitação	182	4,37	0,65	1, 12,79**
	Não-aceitação	123	4,08	0,79	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Aceitação	182	2,04	0,85	1, 5,98*
	Não-aceitação	123	2,30	0,97	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.6 Realizações Comportamentais/Experiências Vicariantes

O resultado do teste F demonstra a existência de diferenças significativas, refutando a influência da variável realizações comportamentos/ experiências vicariantes em E.S. nas variáveis psicológicas.

Da leitura do Quadro 29, verificámos que os professores que tinham realizações comportamentais/experiências vicariantes neste domínio revelaram uma superioridade

média de conhecimentos, de conforto, de auto-eficácia, de importância à E.S., de crenças de resultados positivos, de envolvimento na prática e de envolvimento no papel.

À semelhança do que acontecia na avaliação do grau de aceitação ou não aceitação de acções de promoção de E.S. por parte dos encarregados de educação, estes dados significam que os professores que nunca promoveram/participaram neste tipo de acções, são os que apresentam médias mais elevadas ao nível do envolvimento na relação pedagógica e ao nível das crenças de resultados neutros/negativos.

Quadro 29: Análises de Variância em função da Realizações comportamentais/experiências vicariantes em Educação Sexual

Resultados	Realiza. compor/ Experiências vicariantes	N	M	DP	df, F
Conhecimentos	Sim	151	7,93	3,03	1, 18,89***
	Não	154	5,72	3,31	
Conforto	Sim	151	4,48	0,90	1, 15,13***
	Não	154	3,84	1,14	
Auto-eficácia	Sim	151	4,25	1,00	1, 22,41***
	Não	154	3,46	1,08	
Importância	Sim	151	4,94	0,81	1, 12,16***
	Não	154	4,40	1,07	
Crenças Resultados Positivos	Sim	151	4,80	0,83	1, 7,78*
	Não	154	4,54	1,00	
Crenças Resultados Neutros/ Negativos	Sim	151	2,06	0,99	1, 2,85*
	Não	154	2,33	1,06	
Envolvimento na Prática	Sim	151	3,27	1,07	1, 76,79***
	Não	154	1,99	0,70	
Envolvimento no Papel	Sim	151	4,38	0,70	1, 6,50**
	Não	154	4,13	0,73	
Envolvimento na Relação Pedagógica	Sim	151	1,95	0,89	1, 912***
	Não	154	2,34	0,88	

*p<0,05. **p<0,01. ***p<0,001.

5. Relação entre as Variáveis relativas à Educação Sexual e as Variáveis Psicológicas

O estudo das relações entre as variáveis relativas à E.S. e as variáveis psicológicas visa a compreensão da natureza e magnitude das associações entre estas diferentes medidas, na

amostra de professores. Os coeficientes de correlação produto-momento (r de Pearson) reflectem diversos graus de associação.

Os resultados são apresentados nos Quadros 30 e 31.

Quadro 30: Correlações entre as variáveis relativas à Educação Sexual – Formação Inicial, Formação Contínua, ACD, Realizações comportamentais/experiências vicariantes – e as Variáveis Psicológicas

	Formação Inicial	Formação Contínua	ACD	Realizações comport./ experiências Vicariantes	Intenção
Envolvimento na prática	0,224**	0,522**	0,237**	0,578**	0,571**
Envolvimento no papel	0,049	0,137*	0,109	0,170**	0,201**
Envolvimento na relação pedagógica	-0,108	-0,208**	-0,168**	-0,209**	-0,258**
Importância	0,029	0,200**	0,143*	0,272**	0,308**
Auto-eficácia	0,159**	0,217**	0,192**	0,352**	0,481**
Crenças resultados positivos	-0,001	0,123**	0,111	0,134*	0,256**
Crenças resultados neutros/ negativos	0,033	-0,104	-0,096	-0,129*	-0,070
Conforto	0,110	0,202**	0,194**	0,296**	0,375**
Conhecimentos	-0,001	0,262**	0,126*	0,328**	0,223**

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

A partir da observação dos resultados da análise correlacional e particularizando cada uma das variáveis relativas à E.S., denota-se que:

- a variável formação inicial com conteúdos de E.S. encontra-se correlacionada positivamente e de forma fraca apenas com duas das nove variáveis psicológicas estudadas, isto é, com o Envolvimento na prática e com a Auto-eficácia;
- a variável formação contínua em E.S. encontra-se associada positiva e fortemente com o Envolvimento na prática. De igual forma, foram encontradas associações também positivas, embora fracas, entre esta variável e os Conhecimentos, a Auto-eficácia, o Conforto, a Importância e o Envolvimento no papel. Por fim, a formação contínua encontra-se associada de forma negativa e fraca com o Envolvimento na relação pedagógica;
- a variável ACD encontra-se correlacionada de forma positiva e fraca com o Envolvimento na prática, o Conforto, a Auto-eficácia, a Importância e os

Conhecimentos. Á semelhança da variável anterior, encontra-se negativamente associada com o Envolvimento na relação pedagógica;

- a variável realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S. é a única da totalidade de variáveis relativas à E.S. que se encontra significativamente associada (de forma forte, moderada ou fraca) com todas as variáveis psicológicas estudadas;
- a intenção aparece positiva e fortemente correlacionada com o Envolvimento na prática, moderadamente correlacionada com a Auto-eficácia, o Conforto e a Importância e fracamente associada às Crenças de resultados positivos, aos Conhecimentos e ao Envolvimento no papel.

Quadro 31: Correlações entre Variáveis relativas à E.S. – Normas subjectivas – e as Variáveis Psicológicas

	CE	Docentes	EE	AAE
Envolvimento na prática	0,177**	0,199**	0,197**	0,191**
Envolvimento no papel	0,199**	0,212**	0,204**	0,201**
Envolvimento na relação pedagógica	-0,196**	-0,094	-0,137**	-0,139**
Importância	0,213**	0,205**	0,215**	0,246**
Auto-eficácia	0,222**	0,302**	0,255**	0,306**
Crenças resultados positivos	0,229**	0,211**	0,163**	0,206**
Crenças resul. neutros/ negativos	-0,010	-0,079	-0,144*	-0,027
Conforto	0,226**	0,333**	0,251**	0,352**
Conhecimentos	0,170**	0,171**	0,147*	0,166**

*p<0,05. **p<0,01.

Analísamos também as relações existentes entre as crenças normativas e os resultados obtidos pelos sujeitos relativos às variáveis psicológicas. Como se pode constatar (Quadro 31), foram encontradas associações de fracas a moderadas entre as crenças normativas e o Envolvimento, a Importância, o Conforto, as Crenças de resultados positivos e os Conhecimentos.

6. Relação entre as Variáveis Psicológicas

Da mesma forma, foi calculada, também, a correlação existente entre as variáveis psicológicas analisadas no âmbito deste estudo, tendo sido calculado para este efeito o Coeficiente de Correlação de Pearson. Os resultados são apresentados no Quadro 32.

Quadro 32: Correlações entre as Variáveis Psicológicas

	1	2	3	4	5	6	7	8
Envolvimento na prática	1,00							
Envolvimento no papel	0,300**	1,00						
Envolvimento na rel. pedag.	-0,438**	-0,236**	1,00					
Importância	0,427**	0,352**	-0,447**	1,00				
Auto-eficácia	0,631**	0,406**	-0,405**	0,575**	1,00			
Crenças resultados positivos	0,326**	0,366**	-0,418**	0,622**	0,479**	1,00		
Crenças resul. neut./ negativ.	-0,158**	-0,273**	0,243**	-0,284**	-0,205**	-0,378**	1,00	
Conforto	0,542**	0,357**	-0,345**	0,472**	0,733**	0,454**	-0,174**	1,00
Conhecimentos	0,394**	0,254**	-0,215**	0,236**	0,246**	0,211**	-0,193**	0,231**

*p<0,05. **p<0,01.

A partir da observação dos resultados da análise correlacional denota-se que todas as variáveis psicológicas se encontram significativamente correlacionadas entre si, sendo as associações fracas, moderadas ou fortes.

No caso específico da variável Envolvimento na prática, todos os coeficientes de correlação apresentam um valor positivo, exceptuando as variáveis Envolvimento na relação pedagógica e Crenças de resultados neutros/negativos, indicando que essa associação actua no sentido inverso, ou seja à medida que uma variável aumenta, a outra diminui (ou vice-versa).

Salienta-se também que as variáveis Auto-eficácia e Conforto se encontram fortemente associadas ao Envolvimento na prática.

No que respeita à variável Envolvimento no papel, encontrámos uma associação fraca no que se refere às variáveis Envolvimento na relação pedagógica, Conhecimentos e Crenças

de resultados neutros/negativos. Por outro lado, foram encontradas associações moderadas entre a variável Envolvimento no papel e as variáveis Auto-eficácia, Crenças de resultados positivos, Conforto e Importância.

Por sua vez, o Envolvimento na relação pedagógica, apresenta coeficientes de correlação (fraca a moderada) significativos de valor negativo com todas as variáveis, à exceção da variável Crenças de resultados neutros/negativos.

7. Influência das Variáveis Psicológicas nos tipos de Envolvimento dos Professores

Uma vez explorado o comportamento de cada uma das variáveis, bem como as relações entre elas, impõem-se a abordagem da questão de investigação essencial deste estudo, isto é, a identificação dos factores preditores do envolvimento do professor em práticas de E.S..

Tendo em conta que o envolvimento se traduz em três variáveis diferentes, isto é Envolvimento na prática, Envolvimento no papel e Envolvimento na relação pedagógica, foram realizadas três análises de regressão, considerando como variável dependente cada uma destes três tipos de envolvimento.

Assim, no sentido de determinar a influência das variáveis relativas à E.S. e das variáveis psicológicas nas variáveis de envolvimento estudadas, foi realizada uma análise de regressão hierárquica. Neste tipo de regressão, as variáveis independentes entram na equação numa ordem especificada pelo investigador. Cada variável independente é avaliada em termos da sua contribuição no sentido de prognosticar a variável dependente, após se terem controlado as restantes variáveis.

O modelo de regressão hierárquica utilizado incluiu dois grupos de variáveis. O Bloco 1 inclui 4 variáveis relacionadas com as características dos sujeitos relativas à E.S, a Formação inicial em E.S., a Formação contínua em E.S., as Realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S. e a Intenção.

Tendo em conta que os testes de correlações evidenciaram correlações fracas entre as variáveis dependentes e as ACD e as crenças normativas, estas variáveis não foram incluídas no bloco.

O bloco 2 incluiu as variáveis Auto-eficácia, Conforto, Importância, Crença de resultados positivos, Crença de resultados neutros/negativos e Conhecimentos.

Foram utilizadas as frequências do SPSS para verificar a normalidade dos dados, assim como a ausência de multicolinearidade e de outliers.

7.1 Variável Dependente: Envolvimento na Prática

Na sequência do atrás exposto e no sentido de determinar a influência das variáveis relativas à E.S. e das variáveis psicológicas no Envolvimento na prática, foi realizada uma análise de regressão hierárquica.

O primeiro bloco explicou uma percentagem elevada do Envolvimento na prática dos professores (55%). Neste bloco, as variáveis Intenção, Realizações comportamentais/experiências vicariantes e Formação contínua assumem a maior responsabilidade na predição da variável critério, pelo que todas estão positivamente relacionadas com o Envolvimento na prática.

Quando incluído o Bloco 2 observou-se um contributo adicional das variáveis psicológicas em relação ao Bloco 1 ($\Delta R^2=0,107$) melhorando a capacidade de previsão do modelo de regressão múltipla. A maior importância preditora residiu nas variáveis Auto-eficácia, Formação Contínua, Intenção, Realizações comportamentais/experiências vicariantes, Conhecimentos, Conforto e Formação Inicial, pese embora que a auto-eficácia tenha sido o factor preditor com maior capacidade explicativa ($\beta=0,276$).

Em termos globais, isto é, incluindo os dois blocos de variáveis, o nosso modelo revelou-se estatisticamente significativo [$F(4, 10) = 58,994, p < 0,000$], explicando cerca de 66% da variância.

Em suma e de acordo com estes resultados, à medida que aumenta a auto-eficácia, a formação inicial/contínua em E.S., a intenção, as realizações

comportamentais/experiências vicariantes em E.S., os conhecimentos e o conforto, aumenta também o envolvimento do professor em práticas da E.S..

Quadro 33: Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas do Envolvimento na Prática

Variável	B	SE B	β	
Bloco 1				R²=0,550**
Formação inicial	0,299	0,130	0,091*	
Formação contínua	0,602	0,099	0,267***	
Realizações comport/Exper. Vicar.	0,685	0,100	0,310***	
Intenção	0,885	0,101	0,369***	
Bloco 2				$\Delta R^2=0,107$
Formação inicial	0,233	0,114	0,071*	
Formação contínua	0,531	0,087	0,244***	
Realizações comport/exper. vicar.	0,466	0,091	0,211***	
Intenção	0,512	0,096	0,214***	
Auto-eficácia	0,275	0,056	0,276***	
Conforto	0,104	0,052	0,101*	
Importância	0,027	0,054	0,024	
Crenças resultados positivos	-0,004	0,056	-0,004	
Crenças resul. neutros/ negativos	0,010	0,039	0,010	
Conhecimentos	0,038	0,012	0,115**	

*p<0,05. **p<0,01. ***p<0,001.

À luz dos resultados obtidos, constata-se que o peso das variáveis relativas à E.S. é muito importante na determinação do Envolvimento na prática, quando confrontado com as variáveis psicológicas. Neste último, o peso explicativo como preditor foi moderado (o grau de explicação da variância na resposta do envolvimento na prática aumentou de 55% para 66%).

7.2 Variável Dependente: Envolvimento no Papel

O impacto da entrada do Bloco 1 foi muito moderado, sendo responsável pela explicação de cerca de 6% da variância, pelo que se denotou ou a ausência de correlações significativas ou a existência de correlações fracas entre as variáveis relativas à E.S. e o Envolvimento no

papel. De entre estas, a Intenção foi a única variável relativa à E.S. com um efeito explicativo.

Quando incluído o Bloco 2 observou-se um exponencial contributo adicional destas variáveis em relação ao Bloco 1 ($\Delta R^2=0,182$), melhorando substancialmente a capacidade de previsão do modelo de regressão múltipla. As variáveis Auto-eficácia, Crença de resultados neutros/negativos e Conhecimentos pareciam ter um valor prognóstico estatisticamente significativo relativamente ao Envolvimento no papel, sendo a auto-eficácia a variável preditora com maior capacidade explicativa.

Em termos globais, o modelo revelou-se estatisticamente significativo [$F(4, 10) = 9,018$, $p<0,000$], explicando cerca 24% da variância.

Quadro 34: Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas do Envolvimento no Papel

Variável	B	SE B	β	
Bloco 1				$R^2=0,056^{**}$
Formação inicial	0,050	0,123	0,024	
Formação contínua	0,071	0,094	0,048	
Realizações comport/exper. vicar.	0,131	0,095	0,091	
Intenção	0,232	0,096	0,148*	
Bloco 2				$\Delta R^2=0,182$
Formação inicial	0,050	0,113	0,023	
Formação contínua	0,015	0,086	0,010	
Realizações comport/exper. vicar.	-0,026	0,090	-0,018	
Intenção	-0,019	0,095	-0,012	
Auto-eficácia	0,135	0,056	0,207*	
Conforto	0,046	0,051	0,069	
Importância	0,052	0,053	0,071	
Crença resultados positivos	0,085	0,056	0,108	
Crença resultados neutros/negativos	-0,094	0,039	-0,135*	
Conhecimentos	0,026	0,012	0,122*	

* $p<0,05$. ** $p<0,01$. *** $p<0,001$.

A partir dos resultados, constata-se que o peso de algumas variáveis psicológicas é muito importante na determinação do Envolvimento no papel, quando comparado com as variáveis relativas à E.S..

7.3 Variável Dependente: Envolvimento na Relação Pedagógica

O Bloco 1 explicou uma percentagem moderada do Envolvimento na relação pedagógica (9,5%). Neste domínio só a Intenção parece assumir a responsabilidade na predição da variável critério, estando negativamente relacionada com o Envolvimento na relação pedagógica.

O Bloco 2 contribuiu significativamente para o Envolvimento na relação pedagógica, a entrada das variáveis equação resultaram num aumento do R^2 , explicando cerca de 18% da variância, sendo a Importância e as Crenças de resultados positivos as únicas variáveis com poder preditivo significativo.

Verificou-se através dos valores descritos (Quadro 35), que o modelo final constituído pela integração dos dois Blocos explicou mais de 27% da variância do Envolvimento na Relação Pedagógica [$F(4, 10) = 11,030$, $p < 0,000$], sendo que esta proporção se repartiu de modo diferenciado e particular, ao longo dos dois Blocos de inclusão de variáveis independentes.

Quadro 35: Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas do

Envolvimento na Relação Pedagógica

Variável	B	SE B	β	
Bloco 1				$R^2=0,095^{**}$
Formação inicial	-0,187	0,150	-0,070	
Formação contínua	-0,192	0,114	-0,104	
Realizações comport/exper. vicar.	-0,150	0,115	-0,084	
Intenção	-0,362	0,117	-0,185*	
Bloco 2				$\Delta R^2=0,178$
Formação inicial	-0,210	0,137	-0,079	
Formação contínua	-0,128	0,105	-0,070	
Realizações comport/exper. vicar.	-0,005	0,109	-0,003	
Intenção	-0,082	0,116	-0,042	
Auto-eficácia	-0,089	0,068	-0,110	
Conforto	-0,023	0,063	-0,028	
Importância	-0,198	0,065	-0,217*	
Crenças resultados positivos	-0,141	0,068	-0,143*	
Crenças resul. neutros /negativos	0,069	0,047	0,079	
Conhecimentos	-0,014	0,015	-0,053	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

À luz dos resultados, constata-se o peso das variáveis Importância e Crenças de resultados neutros/negativos na determinação do Envolvimento na relação pedagógica, quando comparado com as restantes variáveis psicológicas e as variáveis relativas à E.S..

CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

O propósito principal definido para este trabalho foi procurar compreender a dinâmica do envolvimento do professor em práticas de E.S., recorrendo para o efeito a uma compreensão e definição desta dimensão, enquanto factor de avaliação do comprometimento do professor na promoção da E.S..

Apoiados nas teorias da Auto-eficácia e do Comportamento Planeado, analisámos um conjunto de condições de ordem individual, no âmbito de uma matriz ecológica da compreensão do desenvolvimento humano, procurando identificar os contributos das variáveis microssistémicas no envolvimento do professor na E.S..

Visámos a identificação e a caracterização das configurações específicas do envolvimento – envolvimento na prática, envolvimento no papel e envolvimento na relação pedagógica – no âmbito da dinâmica de interacção entre as variáveis psicológicas, as variáveis relativas à E.S. e as variáveis microssistémicas, procurando contribuir para uma visão mais aprofundada do envolvimento do professor na E.S..

Na organização deste capítulo procederemos, em primeiro lugar, à discussão geral dos resultados obtidos no estudo sobre os factores preditores do envolvimento dos professores em E.S., em segundo lugar, à apresentação de um modelo de envolvimento, para depois, tecermos algumas conclusões sobre o comportamento de envolvimento dos professores na promoção da E.S.. Finalizando o capítulo com recomendações e pistas para estudos futuros.

1. Relações entre as Variáveis relativas aos Microssistemas e as Variáveis Psicológicas

Os resultados das discussões dos grupos focais, permitiram-nos concluir que não havia por parte das escolas um compromisso colectivo e institucional de promoção da E.S.. As condições ambientais foram consideradas como pouco adequadas para a sua realização, tradutora da ausência de política neste sentido. Ora, se o processo de implementação da inovação deve ser assumido e facilitado por uma política clara de escola, conforme sugerem alguns investigadores (e.g., Paulussen et al., 1994; Paulussen et al., 1995), este caminho está à partida bloqueado pelas características contextuais.

No âmbito destas discussões também se constatou a inexistência de um núcleo de professores, como sendo o precursor da E.S. na sua escola. De facto, nenhum elemento indicou um professor coordenador ou uma equipa de professores responsável pela promoção da E.S., sendo este mais um indício de que os projectos, mesmo quando existentes não são assumidos pelas escolas.

De facto, quando questionados sobre o perfil do professor que faz E.S., os entrevistados raramente deram conta de conhecerem um professor específico, centrando esta análise em exclusivo nas suas práticas ou nas práticas de referentes mais próximos. Ora, a ausência quer de um professor coordenador, quer de sistemas N+2, apresenta condições pouco favoráveis, tanto à aprendizagem durante o processo de desenvolvimento de práticas de E.S., como também ao aumento de motivação para levar a cabo estas práticas.

Conscientes destas realidades institucionais, são unânimes em considerarem que a implicação pessoal, resulta da existência de uma estratégia *top-down* de construção de dinâmicas colectivas institucionais. Isto é, para que a mudança seja eficaz, é necessário existirem influências ambientais, ou seja, uma rede social adequada para que o professor se envolva nesse comportamento.

Contudo, e apesar de se mostrar imprescindível a existência de uma estratégia *top-down* (Hagquist & Starrin, 1999) ela não se pode dar à margem da estratégia *bottom-up*, sendo a sua combinação imprescindível no sentido da compreensão da inovação, conforme sugerem Wiefferink e colaboradores (2004).

Nas relações entre as variáveis microssistémicas e as variáveis psicológicas, constatamos associações, embora fracas, entre pertencer a uma determinada escola e os conhecimentos e o envolvimento no papel, sendo sugestivo de alguma política de inovação, mas porventura a ausência de pilotagem e de estratégias de regulação por parte da escola pode ter paralisado este processo.

Apesar de Wiefferink e colegas (2004) terem concluído a existência de correlações entre a política da escola e o envolvimento prático do professor na E.S., os nossos resultados não corroboram este dado. Além disso, os autores concluíram, também, que a política de escola não era preditiva do envolvimento prático do professor neste domínio, argumentando que tal se pode dever ao facto de os professores participantes na investigação serem de escolas em que as políticas de E.S. são boas comparativamente com as escolas que não

participaram. Esta situação não se ajusta à nossa realidade, na medida em que das 16 escolas convidadas, apenas não participaram 3.

As análises de regressão conduzidas para predição do microssistema, revelaram também que nenhuma das variáveis psicológicas analisadas tinha poder prognóstico significativo. Com efeito, o microssistema escola, enquanto primeiro nível de variância, não contribuiu de forma significativa para os resultados dos professores. Com efeito, as escolas podem ser diferentes em muitos outros aspectos, como traduz o ranking das escolas, contudo são muito semelhantes ao nível da E.S..

Este dado sugere-nos que os resultados obtidos pelos professores no estudo quantitativo parecem não se encontrar associados, de forma estatisticamente significativa, ao contexto escolar.

Estas conclusões deverão, contudo, ser consideradas de forma cautelosa, pois o reduzido tamanho da amostra ($n=13$) e as características indiferenciadas da mesma, ou seja, os microssistemas apresentam um quadro de desenvolvimento da E.S. bastante similar, com níveis pouco diferenciados entre si. Ora, estes constrangimentos podem revelar-se problemáticos, na medida em que podem ter limitando as possibilidades de detectar possíveis efeitos destes microssistemas e a sua associação com outras variáveis.

Apesar desta ressalva, consideramos que estes valores podem, efectivamente, traduzir a realidade das práticas comuns das escolas portuguesas.

2. Impacto das Variáveis relativas à Educação Sexual sobre as Variáveis Psicológicas

2.1 Conhecimentos relativamente à legislação em Educação Sexual

Os professores participantes nos grupos focais consideravam que o desencadeamento da inovação deveria emergir da estrutura macrossistémica (cf. Bronfenbrenner, 1979/2002) numa estratégia *top-down*, tendo este o dever de obrigar as escolas a promover E.S.. No entanto, por outro lado, desejam ter a liberdade e o poder de decidir se participam ou não neste processo de mudança, não sendo para isso forçados.

Os professores dos grupos focais são unânimes em concordarem que a E.S. faz parte do papel da escola e dos professores, embora desconheçam as orientações legais e normativas que orientam a promoção da E.S. no contexto educativo.

Inversamente, os resultados obtidos no estudo quantitativo pelos professores na variável conhecimentos dão conta que os professores detêm conhecimentos moderados relativamente ao enquadramento legal e normativo da E.S. A resultados idênticos, embora com pontuações superiores, chegaram Reis e Vilar (2004), ao constatarem que os professores tinham elevados conhecimentos ($M=9,69$) neste domínio.

Das situações em que os professores sentem menos conforto, importa aqui referir que foi, concretamente, no item sobre legislação que os professores se perceberam como mais desconfortáveis. Com efeito, e apesar de terem algumas luzes sobre o enquadramento legal e normativo, ao não dominarem o assunto, sentem-se menos confortáveis na abordagem deste tema.

Atendendo a que os professores com formação contínua em E.S. se revelaram mais conhecedores deste enquadramento legislativo e normativo, julgamos que este facto pode constituir uma evidência da importância da formação na clarificação e reflexão sobre o papel atribuído à escola e ao professor neste domínio e no começo da ultrapassagem de alguns obstáculos.

Outro factor que influenciou o grau de conhecimentos dos professores foi a área curricular que leccionava. Os professores que se encontram a leccionar ACD com conteúdos de E.S. foram os que se mostraram significativamente mais conhecedores da legislação. Isto sugere-nos que possa ter havido algum movimento por parte destes professores no sentido de compreenderem melhor o enquadramento normativo e legislativo da E.S., assim como reflectirem sobre a articulação possível entre os temas explícitos no currículo disciplinar e a E.S..

Os professores com intenção de, no futuro, desenvolverem acções de E.S. revelam-se também mais conhecedores da legislação comparativamente com os professores sem intenção, dados estes corroborados por Reis e Vilar (2004).

As diferenças verificadas ao nível das crenças normativas, indicando que os professores com crenças de aceitação são mais conhecedores da legislação do que os professores com crenças de não-aceitação, sugere-nos que os conhecimentos sobre as dinâmicas legais e normativas pode, porventura, ter eliminado um obstáculo comumente alicerçado à não concretização da inovação, isto é a discordância dos referentes sociais quanto ao papel do professor e da escola na promoção da E.S..

Outro variável que diferenciou o grau de conhecimentos foram as realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S.. Os professores que afirmaram já ter participado/promovido este tipo de acções, foram os que se mostraram significativamente mais conhecedores da legislação em E.S.. Estes dados levam-nos a crer que a prática pedagógica nesta área está inerente à compreensão das inovações propostas pelo macrosistema, tendo sido o impulsionador de realizações comportamentais/experiências vicariantes.

A variável conhecimentos surge positivamente correlacionada com todas estas variáveis, sugerindo que os professores com conhecimentos relativamente à legislação da E.S. são os que frequentaram formação contínua em E.S., são os que leccionam em ACD com conteúdos em E.S., são os que já participaram/promoveram acções de E.S., são os que têm percepções de aceitação quanto aos referentes da comunidade educativa e são os que mostram intenção de promover, no futuro, a promoção da E.S..

A variável conhecimentos mostrou ser uma variável preditora significativa do envolvimento na prática ($\beta=0,115$, $p<0,002$) e do envolvimento no papel ($\beta=0,122$,

$p<0,030$). Como correlato é também uma variável pertinente, na medida em que se correlaciona, de forma moderada ou fraca, com todas as variáveis psicológicas analisadas.

2.2 Conforto na abordagem de temas de Educação Sexual

Se, por um lado, o conforto é uma característica associada ao professor envolvido, o desconforto é um dos obstaculizadores a este envolvimento:

O corpo docente nunca está à vontade, ou porque acha que não é capaz, ou porque acha que não está capacitado, ou porque não tem coragem de falar, não fala...limita-se apenas ao programa e ao aparelho reprodutor e não vai além (P3).

Os resultados das análises conduzidas ao nível da variável conforto, sugerem que os professores se sentem confortáveis na abordagem de vários temas relacionados com a E.S.. A resultados idênticos chegaram Cohen e colaboradores (2001), Serrão e colegas (2006) e Reis e Vilar (2004).

Uma observação mais pormenorizada, discriminando conteúdos de E.S., permite-nos concluir que é no âmbito da contraceção e das IST's que os professores se sentem mais confortáveis. Este dado pode sugerir-nos que os professores já se encontram mais familiarizados com estes temas, fruto das profundas alterações realizadas no âmbito dos programas curriculares em 1986 (Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo).

As variáveis relativas à E.S. que se revelaram como as que mais tendem a influenciar a percepção de conforto dos professores foram a intenção, as realizações comportamentais/experiências vicariantes, a formação contínua, a ACD e as crenças normativas.

No que concerne à formação contínua, constatamos que os professores que tiveram formação em E.S. obtiveram valores médios de percepção de conforto mais elevados. As diferenças foram significativas, pelo que parece notório o efeito da formação nestas

percepções. Este dado é consubstanciado por outros estudos (nomeadamente, Cohen et al., 2001; Reis & Vilar, 2006; Serrão et al., 2006).

Em relação à área disciplinar, constatou-se que os professores a leccionarem ACD com conteúdos de E.S. possuem significativamente mais conforto que os seus colegas que leccionam áreas disciplinares que não contemplam a temática.

As crenças normativas indicaram que os professores que têm uma percepção de aceitação da E.S. por parte destes referentes são os que apresentam maior conforto. Entender a comunidade escolar como apoiante na promoção da E.S. sugere maior conforto por parte do professor na concretização da E.S..

Observámos também que os professores com realizações comportamentais/experiências vicariantes neste domínio são os que revelam maior conforto. Neste sentido, podemos entender que estas situações, ou de prática ou de observação, podem ter rompido com outro dos obstáculos comumente associado ao não envolvimento do professor nesta matéria, ou seja, o desconforto.

O conforto é uma variável preditora significativa ($\beta=0,101$, $p<0,047$) do envolvimento na prática. A sua importância como correlato também não pode ser negligenciada, na medida em que se obtiveram correlações significativas positivas, de moderadas a fortes, entre esta variável e as variáveis motivacionais, o envolvimento na prática e o envolvimento no papel. Este era um dado esperado já que maior conforto pressupõe maior envolvimento em acções de E.S., maior valor dado à E.S., maior percepção de auto-eficácia e crenças positivas mais elevadas quanto ao impacto da E.S..

2.3 Factores Motivacionais na Promoção da Educação Sexual

No âmbito da motivação do professor para a promoção da E.S., analisámos os resultados obtidos através das variáveis relativas à Importância, à Auto-eficácia, às Crenças de resultados positivos e às Crenças de resultados neutros/negativos.

2.3.1 Importância

Da discussão nos grupos focais verificou-se que a generalidade dos participantes atribuía importância à promoção da E.S. em meio escolar.

O estudo quantitativo pôs em evidência que os professores atribuíam importância moderada/elevada às actividades que se realizam em E.S. ($M=3,65$). Também Ramiro e Matos (2008) verificaram que os professores atribuíam à E.S. um nível de importância médio/alto.

Fazendo um paralelismo entre os resultados obtidos ao nível do conforto, indicador dos temas contracepção e IST's como os assuntos em que os professores se consideraram mais confortáveis e os resultados das médias registadas ao nível da importância, verificamos, uma vez mais, que os professores consideram mais importante *falar sobre os riscos associados à Sexualidade* e sobre *métodos contraceptivos*. Ou seja, ambas as análises sugerem-nos que a perspectiva biológica-preventiva sobressai neste grupo, traduzindo as representações dos sujeitos quanto ao conceito e aos objectivos da E.S..

Um dado relevante prende-se com o facto de os professores também atribuírem elevada importância à *escuta*, isto é, em saber escutar as angústias dos estudantes, domínio este em que os professores se consideram altamente capazes. Apesar destes dados, o envolvimento na relação pedagógica é baixo mostrando-se, por exemplo, pouco *sensíveis aos problemas dos jovens, à informação errada que os estudantes possam ter neste domínio*. Com efeito apesar de valorizarem e de se considerarem competentes ao nível da capacidade de escuta, o espaço dado aos estudantes para falarem sobre os seus interesses, problemas e angústias poderá efectivamente ser limitado.

De entre os factores influentes na percepção do professor quanto à importância da E.S. destacam-se a intenção, as realizações comportamentais/experiências vicariantes, a formação contínua, a ACD e as crenças normativas.

Os professores que afirmam intenção de promover acções de E.S. foram os que deram significativamente mais importância à E.S.. Isto sugere-nos, em parte, algum desejo de mudança em consequência da consciência relativamente ao contributo que a E.S. poderá ter no desenvolvimento dos estudantes.

As realizações comportamentais/experiências vicarinales em E.S. também tendem a afectar a importância atribuída pelo professor à E.S.. Como o grupo de professores que teve este tipo de experiências foi, de modo geral, o que atribuiu maior importância, isto sugere-nos que os professores ao contactarem de perto com as dúvidas, interesses e necessidades evidenciados pelos estudantes no âmbito das acções realizadas, compreendem mais efectivamente o seu valor neste contexto.

Verificou-se, também, que os professores que tinham frequentado acções de E.S., registaram maior média ao nível da importância. Ramiro e Matos (2008) também observaram diferenças estatisticamente significativas quanto à formação contínua em E.S., sendo os professores que fizeram formação aqueles que atribuíam maior importância à E.S..

O facto dos professores leccionarem ACD com conteúdos de E.S. também parece aumentar a sua percepção quanto à importância da E.S.. Pensamos que esta diferença se possa explicar pelo facto destes professores ao terem um contexto curricular facilitador do exploração de temas transversais à E.S., a par da experiência acumulada, possam estar mais conscientizados da importância da E.S. para o desenvolvimento integral do estudante.

Esta variável surge fortemente correlacionada com as crenças de resultados positivos, a Auto-eficácia e moderadamente correlacionada com o conforto. Ou seja, quanto mais importância atribuem à E.S., mais consideram que a E.S. contribui para a formação integral do estudante, consideram-se mais competentes e mais confortáveis na abordagem desta temática.

Por último, é de destacar que apesar da importância ser considerada como uma variável determinante para o envolvimento (cf. Bandura, 1986), neste estudo apenas se constitui como prognóstica ao nível do envolvimento na relação pedagógica ($\beta = -0,217$, $p < 0,002$). O valor negativo de Beta indica que quanto maior for a importância atribuída à E.S., menor será o envolvimento do professor na relação pedagógica. Deste modo, a variável importância não se constituiu como preditora na iniciação e na persistência do comportamento de envolvimento do professor em E.S..

2.3.2 Auto-eficácia

No âmbito dos grupos focais, a percepção de baixas competências para o tratamento do tema, foi um dos elementos destacado como barreira ao envolvimento do professor em práticas de E.S..

Apesar disso, a análise descritiva dos dados obtidos nesta variável permite-nos concluir que os professores se percebem como competentes para a abordagem da E.S. em meio escolar ($M=3,82$), não sendo por isso a ausência de competências o elemento paralisador da implementação da E.S..

Os itens que os professores se consideraram mais competentes referem-se, como oportunamente referido, aos métodos contraceptivos e às IST's e à capacidade de escuta. Ao invés, sentem-se menos capazes em *saber gerir comportamentos desadequados na sala de aula, em lidar com questões difíceis que possam surgir e de falar de comportamentos sexuais/íntimos*.

Nos grupos focais, estes receios foram salientados como obstáculos ao início da abordagem da E.S.. Um participante do grupo, sem formação contínua em E.S., justificou o não envolvimento do professor como consequência dos comportamentos desadequados dos estudantes aquando de debate deste conteúdo:

Até nas disciplinas com conteúdos programáticos acerca do tema, os miúdos riem-se, com 15 – 16 anos, já tiveram relações sexuais e estão fartos de ter e riem-se, não conseguem levar a coisa a sério (P2).

Estas concepções-obstáculos e competências-obstáculos parecem não ter sido modificadas pela simples formação contínua em E.S., devendo-se sim a outros factores. Ora vejamos, um participante, com formação contínua em E.S., salienta que a não abordagem do assunto no âmbito da sua ACD de Psicologia se deve:

(...) em primeiro lugar porque não me sinto capaz, nem com competência para lhes explicar algumas das dúvidas que eles apresentam e que não são fáceis de responder e, por outro lado, porque os problemas deles são diferentes (...) não vou dizer que não mando umas bocas, que não lhes digo umas coisa ou outras mas, sem ter sequer a ilusão de que os estou a ensinar, de que estou a fazer uma aula de E.S.. Porque falar de sexualidade em termos biológicos é uma coisa, é fácil, falar em termos comportamentais, em termos de educação, isso assusta-me um bocado (P14).

Não obstante, no presente estudo, conclui-se que os professores com formação contínua em E.S. se percebem com maiores competências para a abordagem da E.S.. Estes resultados são corroborados por Thomas e Jones (2005), Wight e Buston (2003) e Wiefferink e colegas (2004), ao mostrarem que a formação contínua tinha tornando os professores mais auto-eficazes na promoção da E.S..

Wiefferink e colaboradores (2004) concluíram, também, que a formação contínua em E.S. tinha aumentado a confiança do professor na sua capacidade em lidar com comportamentos desadequados aquando da abordagem do tema.

De facto, a formação adequada em E.S. parece preparar os professores em vários domínios, capacitando-os para o debate destes temas.

As diferenças verificadas entre sujeitos ao nível da ACD, permite indicar que são os professores que leccionam em áreas disciplinares com conteúdos de E.S. os que consideram ter mais competências de auto-eficácia.

Os professores com realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S. são aqueles que se percebem como mais auto-eficazes. Este dado seria esperado, na medida em que, o sentido de auto-eficácia deriva, a par de outros antecedentes, de realizações comportamentais e, ou de experiências vicariantes (cf. Bandura, 1982). Além disso, e tendo em conta que estas experiências foram avaliadas pelos inquiridos como positivas, elas poderão ter ampliado a percepção de auto-eficácia destes professores, conforme defendido por Bandura (1982).

Outra variável que diferenciou o sentido de auto-eficácia foi a intenção, ou seja, professores com intenção de se envolverem são também aqueles que se percebem como mais auto-eficazes.

Também se verificou que os professores com crenças normativas de aceitação, apresentavam médias mais elevadas de auto-eficácia comparativamente com os professores que apresentavam crenças normativas de não-aceitação. Este dado sugere-nos que os professores que se percebem como mais competentes têm uma representação mais positiva relativamente ao apoio que podem receber por parte destes referentes educativos. Talvez a formação contínua tenha efeito a este nível, pois como concluem Wiefferink e colegas (2004), a formação, também, permitiu aumentar as expectativas dos professores quanto aos apoios por parte dos seus referentes.

A variável auto-eficácia foi aquela que evidenciou maiores coeficientes de correlação com o envolvimento na prática e envolvimento no papel, bem como superior capacidade preditora (respectivamente, $\beta=0,276$, $p<0,000$; $\beta=0,207$, $p<0,016$).

Com efeito, e no âmbito de diversos estudos, a auto-eficácia tem sido mencionada como um dos maiores e mais importantes preditores da implementação da E.S. (e.g., Paulussen et al., 1994; Paulussen et al., 1995).

2.3.3 Crenças de Resultados Positivos

De um modo geral, os professores que constituíram os grupos focais centraram o impacto da E.S. numa perspectiva biológica da Sexualidade, argumentando que a E.S. permitiria que os estudantes aprendessem formas de prevenção dos riscos associados a comportamentos sexuais, isto é serviria *para evitar DST's e gravidezes indesejadas*.

Observámos, a partir dos resultados obtidos neste estudo, que a maioria dos professores respondentes tem crenças de resultados positivos, isto é, consideram que *a E.S. permitirá que os jovens desenvolvam competências pessoais e relacionais, tomem decisões sobre a sua vida amorosa e sexual, saibam escolher os seus valores pessoais, saibam evitar riscos associados à actividade sexual e tenham maiores conhecimentos na esfera da Sexualidade* ($M=4,62$), visão esta que ultrapassa a perspectiva sanitária da E.S., esboçada anteriormente.

Estas concepções são sustentadas pelos trabalhos de Anastácio (2007), Reis e Vilar (2004) e Ramiro e Matos (2008).

Verificamos que as crenças de resultados positivos diferem tendo em conta se o professor teve ou não formação contínua, mas não se encontram diferenças estatisticamente significativas quando o professor abordou estes conteúdos ao nível da formação inicial.

De entre as variáveis influentes nestas crenças destacam-se também as normas subjectivas, a intenção e as realizações comportamentais/vicariantes em E.S.. Assim, são os professores que têm crenças positivas em relação à E.S. aqueles que têm percepções de apoio por parte da comunidade educativa. São também aqueles que mostram intenção de promover a E.S. aqueles que têm crenças positivas e aqueles que referem já se ter envolvido neste tipo de iniciativas. A este respeito, Ramiro e Matos (2008) concluíram que os professores que já

havia desenvolvido actividades revelavam uma atitude avaliativa mais positiva do que aqueles que ainda não tinham desenvolvido iniciativas neste sentido.

Esta variável encontra-se associada, de forma moderada ou forte com as restantes variáveis psicológicas analisadas.

À semelhança do que aconteceu com a variável importância, a variável crenças de resultados positivos não se constitui como uma variável prognóstica nem do envolvimento na prática e nem do envolvimento no papel. Apenas se constitui como preditora ao nível do envolvimento na relação pedagógica, evidenciando um sentido inverso, isto é, à medida que as crenças de resultados sobre o impacto da E.S. são mais positivas, menor será o envolvimento na relação pedagógica.

2.3.4 Crenças de Resultados Neutros/Negativos

Apesar de a média da variável de crenças de resultados neutros/negativos ser baixa ($\bar{M}=2,20$), há professores que consideram que a E.S. *não permitirá que os estudantes desenvolvam atitudes positivas relativamente à Sexualidade, não produz quaisquer mudanças comportamentais, podendo motivar, inclusive, comportamentos sexuais precoces*

Contudo, nos grupos focais este elemento não emergiu. Todos os participantes manifestam crenças de que a E.S. pode contribuir para promover a saúde dos jovens.

Somente encontramos diferenças significativas entre a crença de resultados neutros/negativos e as crenças normativas dos encarregados de educação como referentes e as realizações comportamentais/experiências vicariantes. Neste sentido, concluímos que são os professores que consideram que encarregados de educação como opositores à E.S., aqueles que apresentam crenças mais elevadas quanto ao impacto neutro/negativo da E.S.. A análise destas variáveis reforçam a representação que alguns professores têm quanto às

reações e opiniões dos pais a este respeito, constituindo-se um obstáculo à promoção da E.S., dados estes corroborados por Oz (1991) e Teixeira (1999).

Verifica-se também que esta representação sobre o impacto neutro/negativo da E.S. é característica dos professores que nunca tiveram realizações comportamentais/experiências vicariantes de E.S.. Com efeito, a ausência destas experiências não permitiu que os professores passassem do seu nível de análise a um patamar superior e mais distanciado do senso comum. Neste sentido, consideramos que a observação de experiências de E.S. ou que a experimentação, pode ajudar os professores a reflectir sobre o contributo da E.S. no desenvolvimento integral dos adolescentes.

Constatámos associações negativas, embora fracas, entre as crenças de resultados neutros/negativos e a importância, a auto-eficácia e associação moderada entre a crença de resultados neutros/negativos e a crença de resultados positivos. Ou seja, os professores que têm crenças neutras/negativas quanto ao impacto da E.S. são aqueles que têm um sentido de auto-eficácia mais baixo, que atribuem menor valor à E.S. e que acreditam menos na possibilidade da E.S. funcionar como promotora da saúde e bem-estar dos adolescentes.

Desta forma, podemos concluir que os professores com crenças de resultados neutros/negativos não se encontram motivados para a acção de promoção da E.S. (Ajzen & Madden, 1986; Bandura, 1986). Pois, os elementos considerados como fundamentais para a intenção e para a acção de envolvimento na promoção de E.S. estão, nestes professores, ausentes.

2.4 Envolvimento do Professor na Promoção da Educação Sexual

A análise dos grupos focais, no que respeita às características do professor envolvido em E.S., indicou-nos que ter formação contínua, leccionar em áreas específicas e ser capaz de estabelecer uma relação pedagógica estreita com estudantes são factores caracterizadores do perfil do professor envolvido.

A análise da variável envolvimento pôs em evidência a existência de três tipos de envolvimento: Envolvimento na prática, Envolvimento no papel e Envolvimento na relação pedagógica.

2.4.1 Envolvimento na Prática

Nos grupos focais constatamos que são poucos os professores que aproveitam os conteúdos das suas ACD ou ACND, ou ainda as aulas de substituição para a abordagem do assunto. São também excepção os professores que utilizam estratégias activas para desenvolver nos estudantes competências de reflexão, compreensão, de tomada de decisões.

Eu acho que a P9 é uma excepção, que é de louvar porque eu estou em crer que a maior parte dos professores da disciplina de português, não seguem este caminho, porque há diversas formas de tratar um texto (P13).

Constatamos também, a existência de grupos extremos quanto ao nível do envolvimento, ou seja, grupos de professores com práticas de E.S. (grupo dos envolvidos) e grupos sem práticas de envolvimento em E.S. (professores não envolvidos), que permitiram apontar as seguintes conclusões:

- os professores envolvidos, apresentaram uma atitude (nas suas diferentes componentes: afectiva, cognitiva e avaliativa) mais favorável relativamente à E.S., perceberam a pressão normativa (e.g., por parte dos colegas, das famílias, dos estudantes) como favorável ao desenvolvimento desta temática, tinham uma maior percepção de controlo comportamental, tinham realizações comportamentais de sucesso e desta forma, mais forte era a intenção individual e o comprometimento destes sujeitos para desempenharem o comportamento de concretização da E.S..
- Contrariamente, os não envolvidos apresentaram uma percepção de auto-eficácia mais baixa, associada frequentemente a baixos conhecimentos neste domínio, a par de avaliarem a influência social como desfavorável à introdução da E.S. em meio escolar. Contudo, e de forma global atribuíram importância à E.S., mas este factor apesar de importante, não era suficiente para o envolvimento dos

professores em práticas de E.S.. Concluindo, podemos inferir que o envolvimento destes sujeitos em práticas de E.S. é baixo/nulo e também que haverá menor probabilidade de se implicarem na decisão de se iniciarem, futuramente, nestas práticas.

A análise descritiva da variável envolvimento na prática, permitiu concluir que os professores se envolvem de forma insuficiente na promoção da E.S. ($\underline{M}=2,50$). Com efeito, o envolvimento na prática é muito diminuto, sendo poucos os professores que *utilizam as aulas de substituição* para abordar o tema, que *fazem E.S. de forma transversal*, que *utilizam estratégias activas para desenvolvimento da temática*, que *mostram aos estudantes livros sobre o tema* e que *convidam especialistas para o debate da E.S.* Apesar de se registar, na generalidade, baixa pró-actividade por parte dos docentes, os professores indicam a auto-formação (através da *leitura de livros e revistas*) como uma ferramenta utilizada para aumentarem o seu nível de conhecimentos sobre o assunto.

As variáveis que influenciaram o envolvimento na prática foram a formação inicial e contínua, a ACD, a intenção de promover no futuro acções de E.S., as crenças normativas e as realizações comportamentais/experiências vicariantes. De facto, os professores envolvidos em práticas de E.S. são aqueles que tiveram formação inicial e contínua em E.S., que leccionam ACD com conteúdos de E.S., que têm intenção de se envolver em E.S., que consideram que os seus referentes aceitam a E.S. e que têm experiências vicariantes ou realizações comportamentais no âmbito da E.S..

Encontrámos, também, que o envolvimento na prática se encontrava associado, fortemente e de forma positiva, à formação contínua., à intenção e às realizações comportamentais/experiências vicariantes; e fracamente correlacionada com a formação inicial, a ACD e as crenças normativas.

No que diz respeito às variáveis psicológicas, esta variável encontra-se positivamente - de moderada a forte - associada com o a auto-eficácia, o conforto, a importância, os conhecimentos e as crenças de resultados positivos. Estes resultados sugerem-nos que o envolvimento na prática está relacionado com o conforto percebido pelo professor no desenvolvimento dos temas de E.S., com a sua percepção de competências, com a

importância atribuída por estes agentes à implementação na escola e com a crença de que a E.S. promoverá o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Na identificação dos factores preditores do envolvimento na prática, a análise de regressão hierárquica aplicada identificou como variáveis predictoras, a auto-eficácia, a formação contínua, a intenção, as realizações comportamentais/experiências vicariantes, os conhecimentos, o conforto e a formação contínua, explicando este modelo 67% da variância. Estes resultados, mais uma vez, ressaltam a importância, para o comportamento de envolvimento na prática do professor, da formação em E.S., das experiências passadas, do sentido da auto-eficácia na abordagem da E.S. e dos conhecimentos dos professores quanto ao papel que lhes é atribuído pelo macrossistema.

Contrariamente ao enquadramento da motivação como resultado de três componentes fundamentais, a recordar, a importância e as crenças de eficácia – auto-eficácia e eficácia de resultados – (cf. Bandura, 1986), neste estudo o valor atribuído à E.S., assim como a eficácia de resultados não se mostraram como elementos preditivos do envolvimento na prática. Portanto, o modelo teórico por nós utilizado só parcialmente se aplica nesta regressão.

2.4.2 Envolvimento no Papel

A maioria dos participantes dos grupos focais foi unânime em considerar que a promoção da E.S. integrava um dos deveres do professor.

Estes resultados estão em concordância com os obtidos no estudo quantitativo, sendo que a maioria dos professores considerou que a promoção da E.S. deveria ser contextualizada no microssistema escola e que fazia parte das funções do professor ($M=4,49$).

Apesar destes dados, é interessante verificar que são poucos os professores que concordam com uma responsabilidade massificada, isto é, apenas uma pequena percentagem de professores considera que *todos os professores são responsáveis na E.S.*. Ou seja, se por um lado atribuem este papel à escola e aos professores, por outro consideram que nem todos são

incumbidos por esta obrigação. Com efeito, sendo a E.S. um espaço “não regulamentado” em termos disciplinares, tende a não ser apropriado por ninguém.

Constatámos que a formação contínua em E.S., a intenção, as crenças normativas e as realizações comportamentais/experiências vicariantes tendem a afectar a percepção dos professores face ao envolvimento no papel. Neste sentido, verificámos que os professores com formação contínua em E.S., com intenção de promoverem a E.S., com crenças normativas de aceitação e que tinham participado/promovido iniciativas de E.S., registaram maior frequência de médias no envolvimento no papel.

Não tendo sido registadas diferenças significativas entre grupos ao nível da ACD, somos levados a hipotetizar que os professores consideram que a E.S. faz parte das funções de todos os professores, independentemente da área disciplinar que os professores leccionam.

Constatámos, também, que o envolvimento no papel se encontrava associado moderadamente e de forma positiva, à auto-eficácia, ao conforto, à importância e às crenças de resultados positivos, ou seja, os professores que consideram que faz parte do papel do professor, são aqueles que atribuem maior importância à E.S., que consideram que a E.S. potencia a formação integral do indivíduo, que se percebem com maiores competências e que sentem maior conforto para a abordagem do tema.

Apesar de fraca, encontrámos também associação positiva entre esta variável e os conhecimentos, sugerindo isto que os professores que consideram que a E.S. faz parte do papel do professor são aqueles que têm mais conhecimentos sobre a legislação da E.S..

No nosso estudo, as variáveis auto-eficácia, crenças de resultados neutros/negativos e conhecimentos evidenciaram um valor prognóstico do envolvimento no papel. Porém, destaca-se que as crenças de resultados neutros/negativos aparecem no sentido inverso, traduzindo isto que crenças neutras/negativas menores são determinantes para o envolvimento no papel.

2.4.3 Envolvimento na Relação Pedagógica

Nos grupos focais, a relação pedagógica foi um dos elementos considerados na caracterização do professor envolvido em E.S., ou seja, um professor capaz de estabelecer uma relação pedagógica positiva. De facto, a interacção professor-aluno é um elemento fulcral do processo ensino-aprendizagem. Se o acto educativo envolve complexidade relacional, então o sucesso educativo pressupõe uma relação pedagógica de qualidade, em prol do êxito do estudante, do professor e da escola.

Decididamente, não basta ser professor para realizar uma E.S. efectiva, é necessário ter um conjunto de características, tais como: abertura, confiança (Yarber & McCabe, 1981), sensibilidade às necessidades e problemas dos jovens, respeitador em relação às opiniões dos estudantes (Milton et al., 2001).

Apesar disso, a média de envolvimento na relação pedagógica obtida neste estudo foi baixa ($\bar{M}=2,16$). Este resultado leva-nos a considerar que os professores dão pouco relevo às necessidades dos estudantes e aos seus interesses sobre este tema, mostrando pouca preocupação com a informação errada que os seus alunos têm relativamente a temas de Sexualidade e, desta forma, não valorizando a natureza pessoal da interacção professor-aluno. Este resultado surpreendeu-nos desde o início, na medida em que esperávamos, por um lado, encontrar médias mais elevadas neste domínio e, por outro, que as relações entre esta e todas as restantes variáveis analisadas fossem positivas e não negativas, conforme se veio a verificar.

Não obstante, estes resultados são consentâneos com as conclusões de Reis (2002) no âmbito do seu estudo sobre os estilos educativos e as atitudes dos professores em relação à E.S.. A autora encontrou que os professores apresentaram médias mais baixas no estilo facilitador, isto é, são poucos os professores que valorizam a natureza relacional da diáde professor-aluno; que orientam os estudantes através da formulação de questões, explorando as opções e sugerindo alternativas; e que têm como objectivo desenvolver nos estudantes critérios para uma acção independente, iniciativa e responsabilidade. Este dado, sugere-nos que o professor ainda se mantém preso a modelos educativos tradicionais, não valorizando, nem promovendo a autonomia, a responsabilização e a auto-construção do estudante no processo ensino-aprendizagem. Em suma, o professor ainda não aderiu à mudança, adoptando uma postura de afastamento no modo como está na profissão.

Este resultado sugere-nos, ainda, que quando o professor decide desenvolver conteúdos de E.S. dentro do grupo-turma, os temas são escolhidos por si, ou seja, tendo como ponto de partida as suas crenças, as suas expectativas e as suas metas, descurando os interesses e as necessidades dos verdadeiros protagonistas desta acção – os estudantes.

Os resultados do estudo de Vilaça entram em concordância com esta opinião. A investigadora, a partir da análise de uma amostra de 16 escolas do Distrito de Braga e respectivos 87 professores, concluiu que: em 77,8% das escolas a decisão dos estudantes realizarem actividades de E.S. foi do professor; sendo que os temas tratados foram em 66,7% das escolas escolhidos pelos professores e não pelos estudantes.

Com efeito, estes indícios e factos apontam para a prevalência de práticas tradicionais, centrada nos saberes do professor e em que o currículo é o elemento central do processo educativo e não o estudante.

Apesar das inovações produzidas no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), com o estabelecimento de currículos nacionais organizado por competências, a Subcomissão para a Avaliação dos Manuais (2005, cf. Capítulo 1.), concluiu que os professores dão um valor acentuado à área do saber, embora no plano discursivo os professores salientem o desenvolvimento de competências.

Os próprios professores também parecem deparar-se com dificuldades quando tentam romper com as habituais rotinas e formas institucionais em que decorre o ensino-aprendizagem, ao introduzirem novos dispositivos e novos rituais. Vilaça (2006), a este respeito concluiu que os professores após formação complementar em E.S. apresentaram como principal obstáculo à promoção da E.S. “educar os alunos para a participação quando todo o ensino está assente (...) numa organização contextual limitada” (Vilaça, 2006, p.726).

Não são apenas os estudantes que parecem estar enclausurados a um modelo tradicionalista de ensino-aprendizagem. Também os professores se mantêm fiéis a esta tradição funcionalista, onde o objectivo último (e talvez único) é cumprir o programa:

A razão pela qual não perco mais tempo a esclarecer os alunos sobre estas questões é porque tenho que cumprir o programa (P10).

Exemplo contrário, é a professora P9, que perante a contextualização das suas práticas no âmbito da ACD de Português, fizeram-nos concluir, por um lado, que é uma professora

com uma concepção mais abrangente do que é a Educação comparativamente com os restantes, mostrando capacidade em fazer uma gestão flexível do currículo e, por outro lado, que tem características, quanto a nós, essenciais para o desenvolvimento deste processo: é activa, sensível aos problemas dos estudantes, promove a sua autonomia, utiliza estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas, activas, inovadoras e criativas. Cria contratos de leitura, oportunidades de aprendizagem, de reflexão, de questionamento.

Ora, acreditamos porém, que romper com as rotinas e formas institucionais em que decorre o ensino-aprendizagem, embora proporcione renovadas condições aos estudantes para aprender, poderá dar azo a interpretações sobre a (in) competência da pessoa enquanto professor, na medida em que pode comprometer o cumprimento integral de um currículo.

De entre os factores influentes do envolvimento na relação pedagógica destacam-se a formação contínua, a ACD, a intenção, as crenças normativas e as realizações comportamentais/experiências vicariantes em acções de E.S.. Com efeito, os professores que não fizeram formação contínua em E.S. são aqueles que se consideram mais envolvidos do ponto de vista relacional. São os professores que leccionam em áreas disciplinares sem conteúdos de E.S., aqueles que se consideram mais envolvidos neste sentido. Sendo, também os professores que não têm intenções de promover a E.S., nem que participaram/promoveram acções de E.S. aqueles que se envolvem mais na relação pedagógica.

Por último, registam-se diferenças significativas ao nível das normas subjectivas do CE, EE e dos AAE, ou seja, os professores com crenças de não-aceitação por parte destes referentes, são os que afirmam envolver-se mais na relação pedagógica.

Sentimo-nos impelidos a dizer que o facto destes professores não terem formação neste domínio, nunca terem tido experiências comportamentais/vicariantes, nem leccionarem em ACD que tenham permitido a abordagem destes temas, faz com que estes professores não utilizem um estilo educativo formal⁶⁵, pois pode ser que ao não dominarem o assunto,

⁶⁵ No estilo formal os professores consideraram-se como possuidores de estatuto pelos seus conhecimentos e comportamentos académicos; estabelecem metas de aprendizagem, expectativas e regras de comportamento para os estudantes; procuram desenvolver formas correctas, aceitáveis e padronizadas de executar as tarefas e munir os estudantes de bases para a aprendizagem (Reis, 2002).

adoptem outros estilos. Podem por exemplo, escolher um modelo facilitador, questionando os estudantes, ajudando-os a explorarem opções e sugerindo alternativas, ou até adoptar um modelo delegador, ao desenvolverem nos estudantes a capacidade de serem autónomos ou de se mostrarem disponíveis à solicitação dos estudantes.

Verificámos, também, que o envolvimento do professor na relação pedagógica se encontrava associado, de forma negativa, à importância, à auto-eficácia, às crenças de resultados positivos e ao conforto. Ou seja, os professores envolvidos na relação pedagógica atribuem um menor valor à E.S., sentem-se menos competentes para a abordagem da E.S., atribuem menor número de resultados positivos à E.S. e sentem mais desconforto na abordagem do tema.

O estudo de Reis e Vilar (2004) são concordantes com estes resultados, na medida em que os autores verificaram a existência de correlações negativas entre estilos educativos facilitador e delegador e crenças de resultados positivos e conforto. Ou seja, as percepções de desconforto e as representações mais baixas quanto ao sucesso da E.S., coexistem com práticas mais consistentes conceptualmente sobre o que se espera que a Educação proporcione aos estudantes, sem, contudo, disso serem conscientes.

Apesar de fraca, encontrámos também associação positiva entre esta variável e as crenças de resultados neutros/negativos, sugerindo-nos este resultado que os professores que se consideram mais envolvidos na relação pedagógica são aqueles que consideram que a *E.S. não permitirá que os estudantes desenvolvam atitudes positivas na esfera da Sexualidade, não produzirá mudanças comportamentais e atitudinais dos estudantes em matéria da saúde sexual e reprodutiva e motivará comportamentos sexuais precoces.*

Na identificação dos factores preditores do envolvimento na relação pedagógica a análise de regressão hierárquica aplicada identificou como variáveis preditoras, as variáveis importância ($\beta = -0,217$, $p < 0,002$) e crença de resultados positivos ($\beta = -0,143$, $p < 0,038$). O valor negativo de Beta indica que a relação entre estas variáveis é inversa, isto é, quanto mais importância atribuem à promoção da E.S. e quanto mais elevadas forem as crenças positivas relativamente à eficácia da E.S. em meio escolar, menos envolvidos estarão do ponto de vista relacional.

3. Modelo de Envolvimento do Professor na Promoção da Educação Sexual

O propósito principal definido para este estudo foi o de conceber um modelo explicativo do envolvimento do professor em práticas de E.S., recorrendo para o efeito a uma compreensão desta dimensão.

Apoiados nas teorias de Auto-eficácia (Bandura, 1982) e de Comportamento Planeado (Ajzen & Madden, 1986), analisámos um conjunto de condições de ordem macro e microssistémica, no âmbito de uma matriz ecológica da compreensão do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/2002) do professor, procurando identificar os contributos específicos destas variáveis no comportamento de envolvimento do professor em práticas de E.S..

Seguindo a mesma ordem e lógica de todo o trabalho que o procedeu, iremos fazer uma contextualização do envolvimento no seio de um quadro ecológico adaptado no presente estudo.

Os resultados deste trabalho permitiram, por um lado, identificar que o envolvimento do professor em práticas de E.S. parece não ser determinado pelas características contextuais dos microssistemas. Porém, ao atender à teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979/2002), facilmente se percebe, que este contexto assume uma importância basilar no desenvolvimento, na medida em que nele se operam um conjunto de actividades, de papéis e de relações interpessoais, e que por sua vez, facilitam (ou obstruem) o processo de envolvimento do professor nas práticas de E.S.. Sendo assim, as práticas de envolvimento devem ser imersas em contextos proximais, não podendo ser vistas como neutras ou desprovidas de um vasto significado.

Por outro lado, revelaram que o contributo das variáveis auto-eficácia, formação contínua, intenção, realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S., conhecimentos sobre a legislação em E.S., conforto e formação inicial têm um peso importante na determinação do envolvimento do professor em práticas de E.S..

Ora, dentro deste quadro de referência desenvolvimental, é defendido que a pessoa é um ser activo, dinâmico, em progressiva reestruturação no meio em que vive, sendo esta interacção bi-direccional, caracterizada pela reciprocidade e sendo o processo desenvolvimental fruto do contexto imediato e das influências e inter-conexões entre os cenários mais vastos. Assim sendo, o papel da escola e o papel do professor têm de ser interpretados à luz de ordens macrossistémicas, sendo este sistema o que exerce maior influência nos cenários desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1979/2002). Perante o exposto, qualquer modelo de envolvimento deverá integrar dois tipos de estratégias conducentes ao envolvimento do professor em práticas de E.S., ou seja, estratégias de ordem macro e estratégias de ordem microssistémica.

No âmbito das estratégias macrossistémicas e percebendo-se o efeito da formação, tanto inicial, como contínua, para o envolvimento do professor em práticas de E.S., torna-se fundamental priorizá-las enquanto estratégias para a implementação da inovação, dando para isso as condições preambulares para que o processo de envolvimento do professor se comece a construir.

No cenário microssistémico, um conjunto de condições se impõe para a concretização da mudança, operada através dos mecanismos de envolvimento dos professores em práticas de E.S.:

1. Política de incentivo e apoio aos processos de envolvimento

Os microssistemas devem ter uma política de incentivo e apoio aos processos de envolvimento, podendo tal, ser desencadeado pelo professor coordenador do projecto. Enquadrado neste cenário, deve ser potenciado o trabalho em rede entre os professores, onde as realizações comportamentais e, ou experiências vicariantes operem como oportunidades de interacção entre os elementos que implementam a inovação e aqueles que ainda não a iniciaram. Tal processo poderá, numa fase inicial, ser incitado através da formação contínua, funcionando esta como plano praxiológico, para em seguida, ser providenciada monitorização, supervisão e avaliação do gradual envolvimento dos professores nestas práticas.

2. Plano formativo

O plano formativo, no âmbito quer da formação inicial, quer da formação contínua, deverá ser enquadrado num modelo em que se assume um papel de incitamento à análise, à indagação, à reflexão sobre a realidade educativa (e.g., Cró, 1998; Estrela & Estrela, 2001; Tavares, 1997) e apoio para a mudança de práticas e não uma formação tradicional centrada nos saberes dos formadores. Neste sentido, “os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases do processo de formação (...): na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (Nóvoa, 1991, p.31).

A formação de professores deve constituir uma forma globalizante e integradora, valorativa do seu carácter contextual, organizacional e de orientação para a mudança, considerando um conceito vasto do “desenvolvimento profissional dos professores”. Por conseguinte, deve ser concebida “como uma intervenção educativa” e “solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores” (Nóvoa, 1991, p.22).

Ora, qualquer mudança sustentada por práticas/realizações comportamentais requer tempo, desta forma é exigido um tempo compatível com esta mudança. Tempo para a investigação, tempo para a acção, tempo para a reflexão, tempo para a avaliação...

Deve atender aos seguintes aspectos com o intuito de influenciar o comportamento de envolvimento do professor, sendo eles: aumento da informação, o desenvolvimento de competências auto-reguladoras e auto-promotoras, o aumento do conforto, o treino de competências sociais e aumento do sentido de auto-eficácia (Bandura, 1993).

A área dos conhecimentos deve ser bem planeada, pois é através dela que o professor vai conhecer, compreender e reflectir sobre o conceito de Sexualidade e de E.S., os objectivos e conteúdos da E.S., as directrizes ministeriais existentes nesta matéria, as estratégias de intervenção e promoção, a necessidade de se diagnosticarem as necessidades e os interesses dos estudantes nesta matéria, etc. A discussão e reflexão sobre os diferentes modelos de saúde e sobre os factores envolvidos nas mudanças comportamentais e atitudinais, permitirá minimizar a dissonância entre os objectivos da E.S. e as práticas dos professores. Neste sentido, o aumento da informação contribuirá para o aumento das competências de auto-eficácia, permitindo que o professor se envolva gradualmente neste processo e reflecta sobre o trabalho diferenciado que a mesma exige.

Com vista ao aumento do nível de conforto, torna-se essencial facilitar a tomada de consciência das emoções associadas ao debate de diferentes temas, sendo este um passo importante para que a informação que elas contêm possa ser útil e para que estas possam ser modificadas.

O processo de modelagem é facilitado ao pôr-se em comum boas práticas, experiências de sucesso e insucesso, ao simularem-se situações, facultando o desenvolvimento de competências para lidar com os imprevistos, antecipando acontecimentos que possam ocorrer no contexto de ensino-aprendizagem (Bandura, 1993) e desenvolvendo competências sociais e aumento do sentido de auto-eficácia.

A adopção por parte do professor de uma “orientação personalista”, sendo capaz de escolher e tomar decisões, de uma “orientação prática”, sendo capaz de produzir conhecimento através das suas realizações comportamentais e uma “orientação sócio-reconstrucionista” (Marcelo, 1999), sendo capaz de transformar os sistemas em que está inserido e no qual participa, ou não directamente, devem marcar a orientação da dinâmica formativa.

Em suma, acreditamos que ao serem providenciadas transformações tanto ao nível das estratégias de inovação (macrossistémicas), como ao nível das estratégias de mudança (microssistémicas), criar-se-ão cenários tendentes a influenciar as crenças do professor a vários níveis. Com efeito, ao serem providenciados instrumentos específicos de trabalho, ao ter a possibilidade de frequentar formação neste domínio, ao ter oportunidades para experimentar este papel (através de realizações comportamentais/experiências vicariantes) apoiado por uma equipa, ao perceber o contexto (rede de colegas, estudantes e famílias) como favorável, suportivo e decidido na implementação da inovação, teremos, então, todas as condições para que se desencadeie a transição ecológica, onde as práticas dos professores se constituem em verdadeiras oportunidades de desenvolvimento pessoal e social do estudante.

4. Conclusões

No presente trabalho propusemo-nos responder à seguinte questão que orientou todos os esforços e procedimentos aplicados: **Quais os factores preditores do envolvimento dos professores na Promoção da E.S.?**

Sendo consentâneo com o desenvolvimento desta dissertação, as nossas conclusões serão enquadradas nos dois principais sistemas que interagem no processo de envolvimento do professor em práticas de E.S., ou seja, o macrossistema e o microsistema

Este estudo tornou claro que no domínio da E.S., o macrossistema, independentemente das vicissitudes do processo histórico destas mudanças, influenciou de forma semelhante e exígua as práticas das escolas. Pelo menos, nesta área conclui-se que não há diferenças entre microsistemas, ou seja, todas as escolas se encontram mais ou menos no mesmo limiar de envolvimento, traduzindo-se esta situação na apropriação escassa por parte das escolas deste papel.

Dado este panorama, consideramos, então, necessário introduzir a nível macrossistémico novas orientações normativas, pois as actuais embora suficientemente claras, no ponto de vista da obrigatoriedade, definição e objectivos da E.S. no contexto da Promoção da Saúde, no ponto de vista operacional são inexistentes, condicionando a sua aplicabilidade e pro-actividade por parte dos microsistemas. Com efeito, o Ministério da Educação ainda não integrou os princípios traçados pelo GTES (2005, 2007a, 2007b) em termos normativos para as escolas. A par disso, também não pôs em marcha nenhum processo de avaliação, fazendo com que os Conselhos Executivos destes microsistemas não coordenem, nem avaliem as práticas desenvolvidas e estratégias pedagógicas implementadas.

Quanto ao microsistema – escola e aos principais responsáveis pelas práticas pedagógicas – os professores, podemos concluir que:

- As modificações que se circunscreveram às alterações sobre a Promoção da Saúde e da E.S., a nível macrossistémico, tiveram um efeito reduzido sobre as práticas das escolas e as práticas dos professores.

- São as variáveis do professor e não as variáveis microssistémicas que determinam o envolvimento do professor na promoção da E.S..
- A E.S. não é uma estratégia global de escola, não é um projecto assumido nem pela escola nem pela equipa educativa, mas sim uma estratégia levada a cabo unicamente por alguns professores isolados. Contudo, “de pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola” (González 1988, cit. Nóvoa, 1992, p.41).
- A E.S. enquanto área transversal que é, ao invés de representar uma oportunidade de interdisciplinaridade, a uma intervenção de trabalho colaborativo e concertado entre os professores, em prol, em particular, da qualidade da E.S., e em geral, da qualidade da Educação, parece retirar o comprometimento a todos. Com efeito ao ser um espaço “não regulamentado” em termos disciplinares tende a não ser apropriado por ninguém.
- A E.S. é considerada por estes agentes como de grande importância, não estando, porém, esta ligada ao reconhecimento do seu contributo efectivo, pois os professores não se envolvem nestas práticas.
- O seu desenvolvimento quando existe obedece a uma estratégia pouco consentânea com os objectivos e finalidades teoricamente traçados para o seu desenvolvimento, na medida em que: 1) a preocupação dos professores com o conhecimento dos estudantes, dos seus interesses e necessidades é baixo talvez pela dificuldade que têm em aderir a um trabalho diferenciado, persistindo em práticas assentes no saber e não no saber-ser e saber-fazer. Em consequência desta realidade, é possível a inexistência de práticas de diferenciação pedagógica, as práticas dos professores dirigem-se à turma e às diferentes turmas, isto é, caso decidam promover a E.S., todos recebem o mesmo, todos discutiram os mesmos conteúdos. Como sabemos nem todos os comportamentos são formas de actividade molar, pois ou são efémeros tendo uma reduzida importância, ou então duradouros mas carentes de significado para os estudantes que participam, produzindo um impacto insignificante (Bronfenbrenner, 1979/2002).
- Apesar dos professores desenvolverem discursivamente este papel, isto é, de considerarem que a E.S. faz parte do seu papel enquanto profissionais de educação,

não houve uma autêntica transição ecológica, pois no plano praxiológico não concretizam a E.S..

Ressalvamos, também, que embora o presente quadro empírico de natureza exploratória e preliminar constitua um primeiro esforço para a definição desta variável, é ainda necessário muito trabalho de investigação centrado na capacidade preditiva, explicativa e discriminativa da aplicação da variável envolvimento nas práticas dos professores na promoção da E.S..

Por fim, consideramos que o contributo deste estudo prende-se, em particular, com a E.S., mas, em geral, com a Educação, pois as dificuldades na implementação da inovação ao nível da E.S. não se circunscrevem somente a esta área, sendo sim transversais a outras tentativas de transformação, impulsionadas pelo macrosistema, com vista a requalificar a qualidade da Educação. De facto, pensamos que estes obstáculos coexistem noutros domínios e noutras reformas educativas e reportam-se, quanto a nós, mais a factores da cultura profissional, cultura escolar e cultura do sistema.

5. Recomendações

Recomenda-se, no plano das políticas e considerando todas as variáveis analisadas no âmbito deste estudo, a consideração dos seguintes cenários:

- Dando cumprimento às orientações do GTES (2005, 2007a, 2007b), produção de um documento orientador explicitando o lugar da E.S. nas áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares. O estabelecimento de orientações curriculares precisas para a integração da E.S. em ambas as áreas: por conselhos de turma, por anos lectivos, por tempos, por propostas metodológicas e por campos temáticos.
- Nesse documento deve ser clarificado como a E.S. deve ser enquadrada nos projectos curriculares de turma, do seu desenvolvimento e avaliação.

- É essencial a existência de dispositivos de difusão e de acompanhamento da inovação, uma avaliação, monitorização e supervisão rigorosas, devendo as escolas prestar contas da sua responsabilidade em matéria de E.S..
- É necessário também, como linha de actuação estratégica, que a formação de professores em E.S. e Promoção da Educação para a Saúde faça parte das prioridades do Ministério da Educação, algo que até ao momento é inexistente. A formação contínua como uma área prioritária, como elemento de financiamento e como vertente de progressão da carreira.
- A obrigatoriedade do microssistema monitorizar e avaliar a E.S. no âmbito dos projectos curriculares de turma. Para tal, este documento também deve fornecer dispositivos de monitorização e avaliação. A par de auxiliar o processo avaliativo, também funcionará como uniformizador da avaliação das práticas pedagógicas dos professores das escolas portuguesas.
- A formação de professores deverá ser enquadrada como um projecto de escola e como forma de sustentação da inovação. Para isso, é imprescindível o envolvimento dos Conselhos Executivos nesta formação de modo a cooperar determinadamente para que a E.S. seja um projecto de escola.

Tendo em conta que a E.S. constitui, na actualidade, uma actividade isolada, praticada apenas por alguns professores, descentrada de acções colectivas integradas em projectos curriculares de turma, recomenda-se, no plano da formação, instrumento chave para viabilizar o desenvolvimento de práticas conducentes à promoção da E.S., um investimento nos seguintes aspectos:

- Seleccionar os grupos privilegiando, na medida do possível, a sua acção conjunta e colaborativa dentro de um conselho de turma específico, ou então, seleccionar os Directores de Turma, sendo estes os elementos que orientarão o trabalho docente destas equipas.
- Centrar a formação no desenvolvimento de competências de auto-eficácia, promovendo atitudes de diálogo, partilha e colaboração entre professores na compreensão e resolução dos problemas; no aumento do conforto na abordagem de diferentes temas relacionados com a Sexualidade; no aumento do

conhecimento legal e normativo da E.S. e sustentada na reflexão sobre as potencialidades, necessidades e problemas identificados nas práticas pedagógicas, ou seja, fundamentada sempre que possível numa reflexão em contexto de trabalho.

6. Pistas

Alguns dos resultados encontrados na presente investigação sugerem novos estudos a explorar em trabalhos futuros. Um destes prende-se com a avaliação da qualidade das escolas nesta matéria, através da análise das práticas tanto organizativas como pedagógicas: conhecer o modo como o microssistema encara a E.S., como gere a inovação, como coordena e avalia a E.S..

Seria interessante, também, explorar o impacto de programas de formação de professores que se enquadrem no modelo de envolvimento construído no âmbito deste estudo, de forma a compreender se este tipo de formação contribui para facilitar os processos de concretização da inovação.

Tendo em conta que o reduzido tamanho da nossa amostra de escolas pode ter comprometido os resultados quanto ao efeito dos microssistemas no envolvimento do professor em práticas de E.S., sugerimos que esta variável seja analisada junto de uma amostra representativa de escolas.

Por fim, consideramos interessante direccionar futuras pesquisas, no sentido de integrar outras medidas de avaliação que traduzam mais pormenorizadamente o envolvimento do professor na relação pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em Educação* (pp. 203-232). Aveiro: CIDIne,
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Porto: INIC.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. In W. Strobe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp. 1-33). John Wiley & Sons.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Reviews Psychology*, 52, 27-58. Retirado a 29 de Abril de 2006 de <http://wwwunix.oit.umass.edu/~ajzen/>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1-20.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Anastácio, Z. F. C. (2007). *Educação sexual no 1.º CEB, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Minho. Retirado a 6 de Junho de 2007 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7337>
- Anastácio, Z., Carvalho, G., & Clément, P. (s/d). *Concepções dos professores de 1º CEB sobre o contributo da educação sexual para a promoção da saúde e sua relação com a formação*. Retirado a 6 de Julho de 2008 de

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4416/1/Anastasio%20et20al.concepcoes.pdf>

- Baldwin, J. L., Whitely, S., & Baldwin, J. D. (1990). Changing AIDS and fertility-related behaviour: The effectiveness of sexual education. *Journal of Sex Research*, 27, 245-263.
- Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58, 143-159.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought. A development analysis of self-efficacy. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: frontiers and possible futures* (pp. 200-239). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1358.
- Bandura, A. (1992). A social cognitive approach to the exercise of control over AIDS infection. In R. J. DiClement. *Adolescents and AIDS. A generation in Jeopardy* (pp.89-116). Newbury Park: Sage Publications.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 77-80.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Basch, C. E. (1984). Research on dissemination and implementing health education programs in schools. *Journal of School Health*, 54, 57-66.
- Bedford, T., & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In M. Limb & C. Dwyer (Eds.), *Qualitative methodologies for geographers* (pp. 121-135). London: Arnold.

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fisher (Eds.), *Development in Context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1979/2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados* [The ecology of human development]. Barcelona: Paidós Ibérica (obra original de 1979).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology I: Theoretical models of Human Development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1987) Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, 104, 147-158.
- Burak, L. J. (1994). Examination and prediction of elementary school teachers' intentions to teach HIV/AIDS education. *Education and Prevention*, 6, 310-321.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Eds.), *Leituras de Psicologia para a formação de professores* (pp. 115-134). Petrópolis: Editora Vozes.
- Canavarro, L. (1999). *Adolescentes. Pragmáticas da abordagem psicoterapêutica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardoso, A. A. F. P. (1999). *Prevenção primária da SIDA em Jovens. Avaliação de um projecto de prevenção: conhecimentos, comportamentos e atitudes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Carmines, E. G. & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hill: Sage.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Mir, V., Ojeda, F. et al. (1997). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos e técnicas*. Madrid: Narcea.
- Cash, K., Hashima-E-Nasreen, Azis, A., Bhuiya, A., Chowdhury, A. M. R., & Chowdhury, S. (2001). Without sex education: exploring the social and sexual vulnerabilities of rural Bangladeshi girls and boys. *Sex Education*, 1(3), 219-233.

- C.C.P.E.S., D.E.B., D.E.S., & I.I.E. (2001). *Educação sexual – guia anotado de recursos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Centro de Apoio Nacional (CAN) (1998). *Rede europeia e portuguesa de escolas promotoras de saúde*. Lisboa: Mem Martins, Editorial do Ministério da Educação.
- Centro de Apoio Nacional (CAN) (2001). *A rede nacional de escolas promotoras de saúde*. Lisboa: Mem Martins, Editorial do Ministério da Educação.
- Cláudio, V., & Sousa, P. (2003). As implicações do género nas crenças e atitudes perante o VIH/SIDA. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 159-174.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in Psychology. A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, J. N., Byers, E. S., Sears, H. A., & Weaver, A. D. (2001). *New Brunswick teachers' ideas about sexual health education*. Retirado a 16 de Janeiro de 2006 de www.gnb.ca/0000/publications/ss/nbparentidea.pdf
- Comunidades Europeias, Comissão, Projecto Rede Europeia de escolas promotoras de saúde (1995). *Promover a saúde da juventude europeia – educação para a saúde nas escolas: manual de formação para professores e outros profissionais que trabalham com jovens*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, Divisão da Educação para a Saúde, Divisão de Saúde Escolar, Ministério da Educação, Programa de Promoção e Educação para a Saúde.
- Cooner, M., & Norman, P. (1996). The role of social cognition in health behaviours. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour* (pp. 1-22). Buckingham: Open University Press.
- Cró, M. D. L. (1998). Relação pedagógica baseada na autonomia. D. Orey (Ed.), *Guia da reforma curricular – documentos de trabalho*. Lisboa: Texto Editora.
- Cruz, J. F. A., & Vilaça, M. T. (1996). Prevenção do SIDA/HIV nos adolescentes e jovens adultos: contribuições da Psicologia. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, 1, 219-242.
- Decreto-lei n.º 286/89 (1989). *Reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, I Série A, de 29 de Agosto, n.º 198.
- Decreto-lei n.º 115-A/98 (1998). Ministério da Educação. Diário da República, I Série A, de 4 de Maio, n.º 102, 1988-1990.

- Decreto-Lei n.º 259/2000 (2000). *Desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 120/99*: Ministério da Educação. Diário da República, I Série A, de 17 de Outubro n.º 240, 5784-5786.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 (2001). *Reorganização curricular do ensino básico*. Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 6 de Janeiro.
- Despacho n.º 172/ME/1993 (1993). (1993). *Programa de promoção e educação para a saúde*. Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 27 de Julho, n.º 189.
- Despacho n.º 15 587/1999 (1999). *Comissão de coordenação da promoção e educação para a saúde*. Ministério da Educação. Diário da República, II Série, n.º 187, 11 981-11 982
- Despacho n.º 5944/2003 (2003). Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 26 de Março.
- Despacho n.º 19 737/2005 (2005). Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 15 de Junho, n.º 176.
- Despacho n.º 25 995/2005 (2005). Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 16 de Dezembro, n.º 214.
- Despacho n.º 15 987/2006 (2006). Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 27 de Setembro.
- Despacho n.º 2506/2007 (2007). Ministério da Educação. Diário da República, II Série, 20 de Fevereiro, n.º 36, 4427.
- D.G.I.D.C. (2005). *Educação sexual em meio escolar: tratamento estatístico dos dados do inquérito aplicado em 2003*. Lisboa: D.G.I.D.C., Divisão de Orientação e Apoios Educativos.
- Donovan, P. (1998). School based sexuality education: the issues and challenges. *Family Planning Perspectives*, 30(4), 188-213.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). New York: John Wiley.
- Equipas do Projecto Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas (1999). *Orientações técnicas sobre educação sexual em meio escolar*. Lisboa: P.E.S., A.P.F., Direcção Geral da Saúde.

- ENHPS, WHO Regional Office for Europe (1997). *First conference of the European network of health promoting schools: the health promoting school – an investment in education, health and democracy*. Thessaloniki-Halkidiki, Greece, 1-5 Maio. Case Study book. Copenhagen: ENHPS, WHO Regional Office for Europe.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.^a edição). Porto, Porto Editora.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publication, Ltd.
- Fishbein, M., & Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Middlestadt, S. E. (1989). Using the theory of reasoned action as a framework for understanding and changing AIDS – Related behaviours. In V. Mays, G. W. Albee, & S. F. Schneider (Eds.), *Primary prevention of AIDS: Psychological approaches* (pp. 93-110). Newbury Park: Sage.
- Fonseca, A. D. (1996). Assistência de enfermagem a mulheres internadas por complicações associadas ao aborto provocado. Dissertação de Pós-graduação não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola – a área-escola em ação*. Lisboa: Texto Editora.
- Forrest, S. (2002). Preparing teachers to provide effective sex and relationships education in secondary schools. *Sex Education Matters*, 273. Retirado a 15 de Janeiro de 2006 de http://www.ncb.org.uk/resources/sef_sem_27.pdf
- Forquin, J. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, 21(1), 187-198.
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (1999). *Educação sexual na escola* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 173-184.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. (2000) The return of large-scale reform. *The Journal of Education Change*, 1(1), 5-28.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 173-184.
- Gourlay, P. (1996). If you think sexuality education is dangerous, try ignorance! Sexuality education: critical factors for success. Australia: Family Planning Victoria.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Relatório preliminar*. Retirado a 20 de Janeiro de 2006 de http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007a). *Relatório de progresso*. Retirado a 9 de Outubro de 2007 de http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Final_ES.pdf
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007b). *Relatório final*. Retirado a 9 de Outubro de 2007 de http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Final_ES.pdf
- Hagquist, C., & Starrin, B. (1999). Health education in schools – from information to empowerment models. *Health Promotion International*, 12(3), 225-232.
- Haignere, C., Culhane, J., Balsley, C. & Legos, P. (1996). Teachers’ receptiveness and comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies. *The Journal of School Health*, 66(4), 140-144.
- Halstead, J. M., & Waite, S. (2001). Living in different worlds?: gender differences in the developing sexual values and attitudes of primary school children. *Sex Education*, 1(1), 59-76.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times*. Ontario: OISE.
- Harrison, L., & Dempsey, D. (1998). *Evaluation report of the trial of catching on: a sexual health curriculum for years 9 and 10*. Melbourne: Centre for the Study of Sexually Transmissible Diseases.
- Health Canada (1994). *Canadian guidelines for sexual health education*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.

- Health Canada (2003). *Canadian guidelines for sexual health education*. Ottawa: Population and Public Health Branch, Health Canada.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hilton, G. L. S. (2001). Sex education – the issues when working with boys. *Sex education: Sexuality, Society and Learning*, 1(1), 31-41.
- Hilton, G. L. S. (2003). Listening to the boys: English boy's views on the desirable characteristics of teachers of sex education. *Sex Education*, 3(1), 33-45.
- Hoz, V.(1998). *Educação da Sexualidade*. Lisboa: Diel.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kehily, M. J. (2002). Sexing the subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex Education*, 2(3), 215-231.
- Lei n.º 3/84 (1984). *Educação sexual e planeamento familiar*. Assembleia da República Diário da República, I Série, de 24 de Março, n.º 71, 981-983.
- Lei n.º 46/86 (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Ministério da Educação. Diário da República, I Série, 14 de Outubro, n.º 237, 3067-3081.
- Lei n.º 120/99 (1999). *Lei do reforço de garantias do direito à saúde reprodutiva*. Assembleia da República. Diário da República, I Série A, de 11 de Agosto, n.º 186, 5232-5234.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. Porto Alegre: *Educação*, XXVIII, 3(57), 371-389. Retirado a 15 de Abril de 2008 de <http://repositorio.up.pt/jspui/bitstream/10216/2049/2/Percursos%20e%20tend%C3%A2ncias%20recentes%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20Portugal.pdf>
- Lemos, M. E. C. M. (2001). *O papel dos conhecimentos e atitudes sobre sexualidade como pré-requisitos para comportamentos saudáveis*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Machado, A. (1988). A educação sexual na escola. *Planeamento Familiar*, 40, 2-4.
- Mackie, W., & Oickle, P. (1996). Comprehensive school health: the physician as advocate. *Canadian Medical Association Journal*, 156, 1301-1305.

- Marcelo, C. G. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marques, A. M., Vilar, D., & Forreeta, F. (2002). *Educação sexual no 1.º Ciclo. Um guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Matos, M., Gomes, A., Silvestre, A., Fernandes, C., Jorge, C., Nunes, et al., (1994). Comportamentos sexuais de risco na adolescência. *Educação Especial e Reabilitação*, 2, 41-46.
- McCall, D., Beazley, R., Doherty-Poirier, M., Lovato, C., Otis, J., & Shannon, M. (1999). *Schools, public health, sexuality, and HIV: a status report*. Toronto: Council of Ministers of Education, Canada.
- Mckay, A., & Barrett, M. (1999). Pre-service sexual health education training of elementary, secondary, and physical health education teachers in Canadian faculties of education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 8, 91-101.
- Mckay, A., & Holowaty, P. (1997). Sexual health education: a study of adolescents' opinions, self-perceived needs and current and preferred sources of information. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 6, 29-38.
- Mckay, A., Pietrusiak, M-A., & Holowaty, P. (1998). Parent's opinions and attitudes towards sexuality education in the schools. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 7, 139-145.
- Meredith, P. (1990). A educação sexual nos países europeus. *Planeamento Familiar*, 47/48, 11-13.
- M.E., C.C.P.E.S., A.P.F., M.S., D.G.S., C.A.N., & R.N.E.P.S. (2000). *Educação sexual em meio escolar – linhas orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- M.E., & D.E.B. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Milton, J., Berne, L., Peppard, J., Hunt, L., Patton, W., Hunt, L. et al., (2001). Teaching sexuality education in high schools: what qualities do Australian teachers value? *Sex Education*, 1(2), 175-186.
- Miranda, M. P. (1998). *Uma escola responsável?* Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.

- Molina, T., González, E., Jara, G., Ortiz, C., Castillo, T., Lorca, et al., (2004). Elaboración y validación de un programa piloto de apoyo continuo interactivo de educación sexual a través de Internet, destinados a docentes capacitados en educación Sexual en CEMERA. *Revista Sogia*, 11(3), 91-99.
- Moore, S., Rosenthal, D., & Mitchel, A. (1996). *Youth, AIDS and sexually transmitted diseases*. London: Routledge Publications.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2.^a ed.). London: Sage University Paper.
- Morin, J., & Icaza, B. (1991). Conversemos de sexualidad, familia y escuela educando juntas. CIDE.
- Morin, J., Marfán, J., & Icaza, B. (1997). Conversemos de sexualidade. Programa para padres, profesores y estudiantes. Santiago do Chile: CIDE.
- Muñiz, J. (2001). *Teoría clásica de los testes* (7.^a ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Navarro, M. F. (1995). *Educação para a saúde. Modelos de intervenção em saúde na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: PPES.
- New South Wales Department of Education (1974). *Personal development in secondary schools – the place of sex education*. Sydney: New South Wales Department of Education.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. A. Nóvoa (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. C. (1994). *Psychometric theory* (3.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ortega, J. (1994). *Educación de la Sexualidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Oshi, D. C., & Nakalema, S. (2005). The role of teachers in sex education and the prevention and control of HIV/AIDS in Nigeria. *Sex Education*. 5(1), 93-104.

- Oz, S. (1991). Attitudes toward family life education: a survey of Israeli Arab teachers. *Adolescence*, 26(104), 899-912.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS version 12*. New York: Open Univeristy Press.
- Parecer n.º 2/2000 (2000). *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer n.º 6/2005 (2005). *Educação sexual nas escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Paulussen, T. G. W., Kok, G. J., & Schaalma, H. P. (1994). Antecedents to adoption of classroom-based AIDS education in secondary schools. *Health Education Research*, 9, 485-496.
- Paulussen, T. G. W., Kok, G. J., Schaalma, H. P., & Parcel, G.S. (1995). Diffusion of AIDS curricula among Dutch secondary school teachers. *Health Education Quarterly*, 12, 319-37.
- Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS: análises de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, M. G. (1993). Com quem falam os adolescentes sobre sexualidade? *Análise Psicológica*, 3(XI), 415-424.
- Perrenoud, P. (1990). A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In M. Thurler & P. Perrenoud (1994). *A escola e a mudança. Contributos Sociológicos*. Lisboa: Cadernos de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA Editoras.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Piscalho, I., Serafim, L., & Leal, L. (2000). Representações sociais da educação sexual em adolescentes. In J. Ribeiro, I. Leal, & M. Dias (Eds.), *Actas do 3.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA.
- Poole, M., & Okeafor, K. (1989). The effects of teacher efficacy and interactions among educators on curriculum implementation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 146–161.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano de Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.
- Ramiro, L., & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42 (4), 684-692.
- Reis, I. B., & Salgado, L. (1994). O contexto escolar e a formação pessoal e social. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDIne.
- Reis, M. H. A. (2002). *A educação sexual nas escolas portuguesas: os professores como actores da sua implementação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Reis, M. H. A., & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. Lisboa: *Análise Psicológica*, 4(XXII), 737-745.
- Reis, M., & Matos, M.G. (2008). Comportamentos sexuais e influência dos diferentes agentes de socialização na educação sexual dos jovens universitários. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 48/49, 22-28.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98 (1998). *Plano de acção interministerial sobre educação sexual e planeamento familiar*. Assembleia da República. Diário da República, I Série B, de 21 de Outubro, n.º 243, 5484.
- Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia e saúde*. Lisboa: ISPA.
- Ribeiro, P. (1990). *Educação Sexual além da informação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Rienzo, B. A. (1989). The politics of sexuality education. *Journal of Sex Education and Therapy*, 15, 163-174.

- Rodriguez, M., Young, M. A., Renfro, S., Ascencio, P. H., & Haffner, M. P. H. (SIECUS) (1996). Teaching our teachers to teach: A SIECUS study on training and preparation for HIV/AIDS prevention and sexuality education, 28(2), 1-10.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. Free Press, New York.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosenthal, D., & Smith, A. (1995). Adolescence, sexually transmissible diseases, and health promotion: information sources, preferences and trust. *Health Promotion Journal of Australia*, 5, 38-44.
- Sampaio, M. (1990). A educação sexual e o sistema educativo. *Planeamento Familiar*, 47/48, 3-5.
- Sampaio, M. (2000). A formação de professores em educação sexual. A discussão continua. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 25/26, 20-23.
- Sánchez, F. L. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Sánchez, F. L. (2002, Novembro). Modelos de intervenção em educação sexual. Comunicação apresentada no Seminário Educação Sexual nas Escolas – Desafios e responsabilidades. Lisboa, Portugal.
- Schultz, J. B., & Boyd, J. R. (1984). Sexuality attitudes of secondary teachers. *Family Relations*, 33, 537-541.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3, 4), 207-31.
- Serrano, G. (2002). *Educação em valores. Como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serrão, C. (2006). Morangos e a construção da identidade do (futuro) adolescente. *Jornal A Página da Educação*, XV, 155, 26.
- Serrão, C., & Barbosa, M. A. (2006). Questionário de opiniões sobre Educação Sexual. Resultados obtidos junto de uma amostra de professores. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & I. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional, Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 621-631). Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Serrão, C., Barbosa-Ducharne, M. A., & Vilar, D. (2006). Opiniões dos professores em relação à educação sexual na escola. In N. Machado, M. L. Lima, M. M. Melo, A. Candelas, & A. Calado (Eds.), *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2-20). Évora: Departamento de Psicologia, Universidade de Évora.
- Serrão, C., Barbosa, M. A., Vilar, D., & Lemos, M. S. (2008). Desenvolvimento e estudo do QUESME – questionário sobre educação sexual em meio escolar: as escalas de motivação. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, I. Silva, & S. Marques, *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Intervenção em Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA Edições, 153-157.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS) (2006). *Guidelines for comprehensive sexuality education*. New York: SIECUS.
- Smith, G., Kippax, S., & Aggleton, P. (2000). *HIV and sexual health education in primary and secondary schools. Findings from selected Asia-Pacific*. Sydney: National Centre in HIV Social Research. Retirado a 10 de Fevereiro de 2006 de File:///C:/My Documents/www/website/Asia-Pacific.html
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Hillsdale.
- Subcomissão para Avaliação de Manuais (2007). *Relatório*. Retirado a 2 de Maio de 2008 de http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate Statistics* (4.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. F. (1999). *Reprodução humana e cultura científica: um percurso na formação de professores*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro.

- Teixeira, F. (2002). Educação em sexualidade na formação de educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 2, 30-31.
- Thomas, M., & Jones, S. (2005). The impact of group teaching on the acquisition of key skills to teach personal, social and health education. *Health Education*, 105(3), 164-185.
- Thurler, M. G. (1991/1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Thurler & P. Perrenoud (1994), *A Escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Cadernos de Inovação Educacional.
- UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editora Estampa.
- Vaz, J. M., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *A educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I., & 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.
- Vilaça, M. T. M. (2006). *Ação e competências de ação em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho.
- Vilar, D. (1987). A aprendizagem sexual e educação sexual. In F. Allen Gomes, A. Albuquerque, & S. Nunes, *Sexologia em Portugal, II* (pp. 165-179). Lisboa: Texto Editora.
- Vilar, D. (2001). Educação sexual ou proselitismo moral? *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 31, 3-4.
- Vilar, D. (2003a). Questões actuais sobre educação sexual num contexto de mudança. In L. Fonseca, C. Soares, & J. Machado Vaz (Eds.), *A sexologia perspectiva multidisciplinar, II* (pp. 155-183). Coimbra: Quarteto Editora.
- Vilar, D. (2003b). *Falar disso. A educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vilar, D. (2004). Os últimos três anos. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 38/39, 3-6.

- Vilar, D. (2005/2006). Educação sexual nas escolas: um tema polémico??? *Educação Sexual em Rede*, 2, 1-2.
- Weaver, A. D., Byers, E. S., Sears, H. A., Cohen, J. N., & Randall, E. S. (2001). *New Brunswick parent's ideas about health education*. New Brunswick: Univeristy of New Brunswick.
- Weaver, H., Smith, G., & 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*, 5(3), 171-188.
- Wiefferink, C. H., Poelman, J., Linthorst, M., Vanwesenbeeck, I., Wijngaarden, J. C. M. V., et al., (2004). Outcomes of a systematically designed strategy for the implementation of sex education in Dutch secondary Schools. *Health Education Research*, 20(3), 323-333.
- Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, 29(4), 521-543.
- World Health Organization (WHO) (1978). *Alma-Ata declaration*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (WHO) (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: World Health Organization (WHO/HPR/HEP/95.1).
- World Health Organization (WHO) (2002). *WHO Draft working*. Retirado a 2 de Janeiro de 2006 de www.who.int/reproductive-health/gender/glossary.html
- World Health Organization (WHO) (2004). Progress in reproductive health research. *Progress*, 67, 1-8.
- Yaber, W. L., & McCabe, G. (1981). Teacher characteristics and the inclusion of sex education topics in grades 6-8 and 9-11. *Journal of School Health*, 51, 288-291.
- Yaber, W. L., Torabi, M. R., & Haffner, D. (1997). Comprehensive sexuality education in Indiana secondary schools: Instructional topics, importance retting, and correlates with teacher traits. *American Journal of Health Studies*, 13, 65-74.
- Zapian, J. G. (2002). Educação afectivo-sexual. Universidade do Pais Basco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 35, 33-38.

Zapian, J. G. (2003). A educação afectivo-sexual na escola. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 36, 33-38.

ANEXOS

ANEXO 1: Carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos

ANEXO 2: Guião da Entrevista Semi-estruturada

ANEXO 3: Questionário usado junto dos participantes dos Grupos focais

ANEXO 4: Transcrição dos Grupos focais: GF1, GF2 e GF3

ANEXO 5: Questionário de Educação Sexual em Meio escolar (QUESME)

ANEXO 6: Caracterização pormenorizada das escolas participantes

ANEXO 1: Carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos



FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Carta de apresentação da Investigação sobre Práticas de Educação Sexual em contexto escolar

As conclusões e orientações do Ministério da Educação para a inclusão da Educação Sexual em contexto escolar são múltiplas e vão no sentido de corroborar a necessidade do ensino desta temática ser realizado no espaço formal que é a escola.

Assim sendo, no âmbito do projecto de investigação de Doutoramento em Psicologia desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, subordinado ao tema “Práticas de Educação Sexual em Contexto escolar: Factores Preditores do Envolvimento dos Professores na Promoção da Educação Sexual” da doutoranda Carla Serrão, sob a orientação da Professora Doutora Maria Adelina Barbosa e co-orientação do Professor Doutor Duarte Vilar, pretende-se questionar e reflectir sobre os factores que determinam que em algumas escolas a prática da Educação Sexual é regular e noutras é de carácter pontual ou até inexistente.

É neste contexto que vimos solicitar a participação da Escola EB 2,3 da Maia neste projecto de investigação. Esta participação envolve numa primeira fase, a realização de uma entrevista de cerca de 30 minutos junto do Presidente do Conselho Executivo e, numa segunda fase, a administração de um questionário aos professores que acedam em colaborar.

Como é habitual neste tipo de investigações, será garantido o anonimato das escolas e professores participantes, através da atribuição de um código alfanumérico; do mesmo modo os dados obtidos serão tratados com confidencialidade e serão unicamente usados com objectivos de investigação.

Em anexo é enviado um formulário que agradecemos nos seja reenviado preenchido com maior brevidade possível, no envelope selado. É nosso objectivo proceder à recolha de dados no decurso do corrente ano lectivo.

Agradecendo desde já a vossa colaboração, lembramos que sem ela não será possível a realização deste projecto de investigação o qual, com boas perspectivas, poderá contribuir para identificar algumas dinâmicas que, implementadas, sejam potenciadoras do envolvimento das escolas em projectos de Educação Sexual, cumprindo as orientações do Ministério da Educação.

Qualquer esclarecimento de dúvidas sobre o estudo ou informação suplementar podem ser solicitadas através do contacto: 919246501.

Com os melhores cumprimentos,

Carla Serrão

(Doutoranda)

Maria Adelina Barbosa

(Prof. Auxiliar)

Porto, 2 de Maio de 2007

ANEXO 2: Guião da Entrevista Semi-estruturada



FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA

Esta entrevista insere-se no estudo “Práticas de Educação Sexual em contexto escolar: Factores Preditores do Envolvimento dos Professores na Promoção da Educação Sexual”, no âmbito do Doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem por objectivo analisar as práticas e envolvimento da escola em matéria de Educação Sexual. Obrigada pela colaboração.

Escola _____

Há quanto tempo ocupa o cargo de Presidente do C.E _____ ano

1. Nesta escola há um projecto de Educação para a Saúde?

Sim Desde quando? _____ ano

Não

2. Há um professor coordenador, ou uma equipa de professores responsável pelo projecto de Educação para a Saúde?

Sim Desde quando? _____ ano

Não

3. Nesta escola há um projecto de Educação Sexual?

Sim Desde quando? _____ ano

Não

4. Há um professor coordenador, ou uma equipa de professores responsável pelo projecto de Educação Sexual?

Sim Desde quando? _____ ano

Não

5. Porque motivo foi criado um Projecto de Educação Sexual na escola?

6. A quem se destina o Projecto de Educação Sexual?

A todas as turmas do 2º ciclo

A algumas turmas do 2º ciclo

A todas as turmas do 3º ciclo

A algumas turmas do 3º ciclo

A todas as turmas do Ensino Secundário

A algumas turmas do Ensino

Secundário

A todos os níveis de ensino

A toda a comunidade educativa

7. Durante os últimos 7 anos, que tipo de iniciativas de Educação Sexual foram promovidas na escola?

	Nunca	Sim, mas actualmente não (ano)	Sim, desde (ano)
1. Está explícito no Projecto Educativo da Escola			
2. A escola fez parte da Rede de Escolas promotoras da Saúde (RNEPS)			
3. A Educação Sexual é abordada transversalmente em todas as disciplinas			
4. Nas aulas de substituição são abordados temas de Educação Sexual			
5. Têm havido cursos de formação destinados a professores			
6. Há professores especialistas em matéria de Educação Sexual			
7. Têm havido acções de sensibilização/ formação sobre Educação Sexual para pais/EE e AAE			
8. Existe um Gabinete de apoio ao aluno			
9. Há ou houve Clubes ou oficinas sobre Educação Sexual destinados a alunos			
10. Foi pedido apoio ao Centro de Saúde ou outras instituições, nomeadamente, APF, MDV, Fundação Comunidade Contra a SIDA			
11. Há na Biblioteca recursos no âmbito da Educação Sexual, nomeadamente livros, revistas, vídeos...			

12. Houve Seminários, colóquios ou outros eventos destinados a toda a comunidade			
13. Foram constituídos Grupo de pares (alunos que foram formados em Educação Sexual e são eles que agora dinamizam acções para os seus colegas)			
14. Foi solicitado ao Centro de Formação, cursos creditados de Educação Sexual			
Outras: _____			
Outras: _____			
Outras: _____			
Outras: _____			
Outras: _____			

8. Numa escala de 1 a 6, como quantifica o envolvimento dos professores no projecto de Educação Sexual?

	Nada <i>Envolvidos</i>	Muito <i>Envolvidos</i>
Grau de envolvimento dos professores em Educação Sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	

9. Como caracteriza o tipo de gestão, liderança e clima institucional?

10. Outras informações que queira acrescentar:

Muito Obrigada pela sua colaboração, Carla Serrão e Maria Adelina Barbosa

ANEXO 3: Questionário usado junto dos participantes dos Grupos Focais

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Estado civil _____
4. Número de filhos _____ Idades dos filhos _____
5. Área de formação _____
6. Anos de serviço _____
7. Anos de serviço nesta escola _____
8. Disciplinas que lecciona _____
9. Formação no âmbito da Educação Sexual _____
- _____
- _____

10. Alguma vez falou com os seus alunos sobre:

Assuntos:	SIM, porque fazia/ faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina	SIM, porque os alunos perguntaram	NÃO
Amor, paixão, relações afectivas, namoro...			
Puberdade			
Masturbação, prazer sexual			
Métodos contraceptivos			
IST's			
Consultas de atendimento a jovens/ Consultas de Planeamento familiar			
Valores (respeito, confiança, justiça, solidariedade...)			
Pedofilia, abuso sexual, pornografia			
Relações com pares, relações com pais			
Debates actuais: "Morangos com açúcar", notícias da actualidade...			
Outros:			

Muito obrigada pela sua colaboração, Carla Serrão e Adelina Barbosa

ANEXO 4: Transcrição dos Grupos Focais: GF1, GF2 e GF3

Grupo Focal 1

Total de participantes: 8

Data: 1/2/07

Duração: 1h30m

Entrevistadora: Carla Serrão (CS)

P1 – EB2,3 de S. Lourenço “Penso que lá não há nada de Educação Sexual”

P2 – EB 2,3 do Viso “Na minha escola fala-se de E.S., já aos anos que se tenta implementar alguma coisa, pois a mulher do professor de Ciências - o Brandão - é médica do C.S., mas não vai nada para a frente, fica tudo muito desconfortável com essa... eu também não falo nada sobre isso porque é um dos temas proibidos na escola”

P3 - EB1JI de Areia (Árvore, Vila do Conde) “na minha escola também não se faz”

P4 - EB2,3 de Sobrado (Valongo) “Lá na escola não há nada, nem há psicólogo no agrupamento”

P5 – EB1 de Esmoriz

P6 – EB 2,3 de Matosinhos “E quanto a essa disciplina, penso que só o psicólogo saberá”

P7 – Escola Secundária Abel Salazar (S. Mamede Infesta) “acho que não há nada em Educação Sexual”

P8 – Escola Secundária Abel Salazar “A não ser em Psicologia, não deve haver E.S.”

CS: Como é que caracterizam um professor envolvido em E.S.?

P2: Tem que ser um professor com formação específica, para ficar credenciado para tal. Como eu disse inicialmente, é um tema que é proibido naquela escola e em quase todas... é porque senão temos os pais em cima. Se tivesse essa formação específica, estaria preparado para tal. Sempre com o apoio da escola em massa e da própria Associação de Pais. Os pais terão que ser os primeiros a serem sensibilizados para o tema e então, depois seria o

professor com preparação para tal. Um de nós sem preparação, nem pensar nisso. Até nas disciplinas com conteúdos programáticos acerca do tema, os miúdos riem-se, com 15- 16 anos, já tiveram relações sexuais e estão fartos de ter e riem-se, não conseguem levar a coisa a sério. Não é fácil falar nisso.

P6: Na minha escola precisamente foi retirada uma aluna por estar grávida (ao explorar a situação, refere que foi expulsa).

P2: Isso é ilegal, todas as escolas têm miúdas grávidas... é a primeira vez que ouço falar nisso.

P3: Na minha escola também não se faz, contudo, aproveitam-se situações circunstanciais, como episódios que acontecem para transmitir alguma coisa sobre isso. O programa do 3º ano inclui o corpo humano e aí aproveitamos para fazer um aprofundamento. Eu chego mesmo ao fulcro da questão. Eu, pessoalmente.

CS: Mas, P3, se tivesse que descrever o perfil dos professores que fazem E.S. que características lhes atribuiriam? A P3 fala do currículo, mas que mais existe nestes professores que fazem E.S.?

P3: Há colegas de facto que não se sentem capazes para abordar a questão. Ponto final, parágrafo. E como tal, limitam-se aquilo que está ali e fogem um bocadinho à exploração. Estamos a falar de alunos entre os 6 e os 10 anos. Eu nunca tive problemas com os pais. Mas reparo que o corpo docente nunca está à vontade, ou porque acha que não é capaz, ou porque acha que não está capacitado, ou não tem coragem de falar, não fala... limita-se apenas ao programa e ao aparelho reprodutor e não vai além.

P2: já falei numa aula de substituição, há 3 anos, sobre E.S, tentei fazer E.S e sai muito mal. Por isso é que eu falei que é um tema proibido na escola. Eu estou bem preparado em falar de sexo com os miúdos, sem problema nenhum, sem tabus, abertamente. Acho que devíamos falar porque ajudávamos. (Fala de uma situação específica que ocorreu na aula de substituição). “Tu tens que ter vergonha, tens que ter respeito por ti... com 14 anos ia para trás do muro e aquilo era quase com toda a gente. Qualquer dia ninguém te quer. Passado uns tempos, um aluno vem ter comigo e diz-me que eu não tenho nada que me meter. Respondo que o problema é de respeito e que eles são meus alunos, por isso tenho que intervir... Passado uns dias, a PCE diz que um pai se queixou porque eu estive a falar de sexo nas aulas... que eu falei de relações sexuais... a ideia que tinha sido transmitida aos pais não era bem verdade. Só faltava dizer que eu fiz alguma coisa com eles dentro da sala.

Resolvemos o problema marcando uma reunião de pais. E como eu sou muito empenhado na escola e em tudo o que faço, tinha uns certos créditos no meio desta situação toda. Expliquei a situação e ficou esclarecido. Conclusão disso tudo, a partir desse dia não falo nada de sexo, nem de política, nem de religião. Não é importante os miúdos saberem o que é que eu sinto ou o que é que eu penso, é importante serem corrigidos.

(o grupo entusiasma-se e apresenta alguns casos. Não são apresentados aqui porque não apresentam dados significativos para o objecto de estudo)

P3: ... Venho de um país de África... é essas situações que acontecem (Sónia que foi para a casa de banho e os rapazes apalparam-na). Nunca tivemos problemas com os pais, acho que é da nossa parte sentirmos o à vontade para falar sobre o tema. Eu falo à vontade, digo tudo, tim-tim-por-tim-tim

CS: Como descrevem o professor...

P1: um bom professor para dar E.S. ... não é possível nesta sociedade porque há muitos tabus. O Estado esmaga qualquer tentativa. Não vai haver E.S. nenhuma, estamos a mexer num tabu... parece que há muita liberdade sexual, mas não há. Eu penso que esse professor teria de ser livre das amarras do Estado e da religião e ser mais um professor ligado à parte biológica, médica. Dizer que o sexo é fundamental, que é uma das partes fundamentais da vida (o professor denomina-a de sexo, mas está a referir-se à sexualidade) e provoca fortíssimos desequilíbrios que se vêem na sociedade... através das guerras por exemplo, os casais não funcionam sexualmente, estão cheios de inibições, estão formatados para achar o sexo impuro. A função do orgasmo é essencial para o equilíbrio pleno do ser humano e está boicotada pelas forças ocultas da religião e do estado e seria fundamental para que um povo fosse mais feliz, haver uma educação séria e honesta. Dizer aos alunos que o sexo é preciso, é preciso o orgasmo, é saudável... limpar-lhes a mente... as catequeses... para que o ser humano viva melhor. Penso que esse professor não é possível existir, porque o professor está a representar o estado... Nós transmitimos-lhes valores que o estado manda transmitir, logo eu não tenho liberdade. Se me dessem essa função, eu teria todo o gosto em falar de sexo com os alunos, só que sinto que o estado não me deixaria fazer isso e as famílias têm uma reacção esmagadora contrária. Estamos a mexer com forças tremendas, de ódio, as pessoas têm ódio a quem é feliz sexualmente. E, por isso, quem é feliz sexualmente é atacado pelo todo. Portanto, era fundamental que houvesse realmente uma E.S., é vital e estou à espera que isso um dia aconteça e é nas escolas que isso devia começar. Uma limpeza neutra e atacar o problema.

P4: Eu acho que nem devia ser um professor, temos que abarcar com tudo. Eu penso que uma pessoa sozinha abarcar com tudo é difícil. É mudar mentalidades, é sempre complicado. Há mais técnicos na sociedade e há várias áreas que podem dar o seu contributo. Uma equipa multidisciplinar.

CS: Volto novamente a reformular a questão e a fazer uma sumarização de algumas características apontadas: professor que se sente livre, que se sente equilibrado e feliz sexualmente...

P3: expõe o assunto com naturalidade.

P7: eu estive numa escola secundária, em que a E.S. era falada pelos alunos. A associação de estudantes convidou o professor Júlio Machado Vaz... que fez uma palestra a que toda a escola assistiu e o C.E abriu a escola, preparou tudo... mas não foi dentro da escola que os alunos encontraram a resposta às suas dúvidas e, por isso, convidaram um especialista da área, que lhes sabe falar, que lhes diz aquilo que eles querem ouvir.

Os professores de biologia, pensam “eu vou falar nisso, os alunos sabem mais do que eu sei e retraem-se”. Os alunos começam a gozar e eu não falo e depois fazem-me perguntas que eu não posso responder. Porque se eu respondo, vêm os pais em cima de mim.

P4: Se houver essa equipa, que seja organizada e que seja abrangente pode desde o 1.º ciclo pensar no que se pode trabalhar mais, o que se precisa de trabalhar mais. No 1.º ciclo, não se justifica tanto nos alunos, justifica-se os pais e dar formação aos pais. Quando chegassem à etapa seguinte, já se justifica trabalharem com os alunos e menos os pais. Essa equipa ia rodando e é por isso que eu digo, as coisas iam funcionando. Eles iam-se habituando, porque eu acho é difícil na nossa sociedade. Começar na base (mais pequeninos) e se se começarem a habituar a falarem... penso que depois se pode ir por etapas.

CS: volto a chamar atenção aos professores para a questão colocada

P8: ter que ser conhecer da matéria absoluta, ter que ser um profundo conhecedor, abordar em vários campos, adequado às várias idades.

P5: O professor não deve ser escolhido, deve ser voluntário, gostar daquilo que vai fazer, se se sentir à vontade. Quem faz o que gosta é muito bom! Principalmente na E.S., ou se está a fazer aquilo que se gosta, consegue transmitir bem e ter aquele à vontade, aquela segurança. Aborda as questões de uma forma muito natural.

Eles nesta idade não fazem perguntas difíceis

Tem que ser espirituoso, pois não deve abordar estas questões de forma muito séria. Não pode cair na “brejeirice”, mas o picantezinho.

P6: é uma grande responsabilidade, pois as famílias não estão preparadas e não aceitam. É difícil o professor, no papel que esta a desempenhar. O professor tem que ter uma boa capacidade, com argumentos de conhecimentos, mas com alguma preparação com as famílias antes.

P2: o problema é que antes de sermos pessoas, somos seres humanos. Nós, adultos, não conseguimos falar de sexo uns com os outros. Eu estou de bem com a minha sexualidade, eu gosto imenso de sexo, acho que é a coisa mais importante na minha vida. Eu, ao dizer isso... vocês vêm já... tu já te estás a rir (o grupo todo ri). (Fala da sua vida sexual).

P3: Eu nasci num país, onde a sociedade não reprime. Falo de tudo e de tudo, seja de sexo ou de outras coisas e fui educada num colégio de freiras. Eu que nunca tive problemas em falar sobre estes assuntos, quando o meu filho me começou a perguntar, comecei a verificar que estava a ter problemas com o meu filho, de forma que, como mãe não fui capaz de contar ao meu filho (conta uma história relacionada com o seu filho). E foi a partir desse momento, que fiquei a pensar nos meus alunos (conta outra história relacionada com macacos no jardim zoológico da Maia, em que outra professora lhes diz que o senhor doutor está a pôr um termómetro na macaca que está doente. No dia seguinte, os alunos perguntam à professora a situação e alguns deles respondem que o macaco era médico. Outro aluno, diz que o macaco estava a pôr a pila na macaca... que ele viu). Pensei logo como vou reagir? Acalmei a situação, disse ficamos assim, e disse que amanhã falaríamos do assunto.

CS: Por que motivo termina o assunto naquele momento e remete para um dia...?

P3: Achei que tinha de pensar a forma de agir e achei que não deveria deixar ficar em branco, porque aquilo era a verdade e os outros não estavam a ver a verdade. Para me dar tempo para eu pensar de facto como deveria agir. Se deixava aquela falsidade por parte de uma colega minha.

P6: Esse aluno deveria ter pais que já tinham explorado o assunto.

P3: pais muito humildes. Vês! E eu não fui capaz de explicar ao meu filho.

P2: um professor que dá E.S. deveria ter a mentalidade de um macaco em relação ao sexo (todo o grupo ri). Não foram castrados.

CS: A P3 falou das questões culturais, pelo facto de ter nascido num país onde as questões da sexualidade são vividas e experienciadas de outra forma, também falaram do tabu. Da forma como vamos crescendo com recalcamentos. Será que o professor se nascesse noutra cultura... noutra estrutura sócio-cultural.

P5: Não. Pode ser uma pessoa muito viajada.

P6: em tempos falar-se sobre estas questões era falta de respeito. Agora não, estas questões vêm-se com mais naturalidade.

(alguns elementos apresentam algumas situações pessoais)

CS: Motivos que estão subjacentes ao envolvimento dos professores em E.S.

P5: Haver gravidezes na adolescência na escola.

P2: na minha escola, por exemplo, há gravidezes na adolescência todos os anos e não se fala disso.

P5: deve apostar-se mais na formação. Por exemplo, agora nas questões do aborto. Se isso se trabalhar bem nessa parte, não chegaríamos ao ponto em que se chegou. Mas podes ter vontade de dar formação, porque vês que na sociedade há este problema que está a ser tão difícil de resolver.

P1: eu não conheço a E.S. que é dada nas escolas, mas conheço a que é dada na parte física, de doenças, para o negativo do sexo, é uma questão técnica que deviam ser dados preservativos, métodos anticoncepcionais. Os jovens têm vergonha de ir ao C.S.. Mas a saúde é importante, mas a parte da saúde relativa ao sexo é a parte emocional e biológica. Limitam-se a assustar as pessoas. O sexo é para prazer, não para ter filhos.

P4: Em países como África, é obrigatório falar de riscos.

P1: o orgasmo é importante. O sexo não é só para procriar.

P4: As questões da saúde são muito importantes e os emocionais também.

CS: Então, os motivos que estão subjacentes ao envolvimento do professor referem-se à promoção da saúde e ao bem-estar emocional dos alunos?

Sim (todo o grupo)

(Contam-se outras situações)

P8: o professor está preocupado com a informação e divulgação.

P6: Os professores não estão preparados, mas deviam aconselhar os alunos quando lhes aparecem estas situações. Quando os alunos têm mais à vontade connosco (um bocadinho), mas dentro de certos limites entre aspas. Aconselhar os alunos a falar com os tais especialistas, ir aos C.S., ter consulta de P.F.

P8: na minha escola, os alunos são aconselhados a ir ao C.S, falar com o Dr. Rosas, à consulta de Planeamento Familiar. É minimamente orientada, mas não há uma disciplina própria.

P6: Eu acho que se os alunos tiverem confiança, ou se depositarem confiança numa equipa (de 2 ou 3), que tenham nome, conhecimento, acho que os alunos encaram isso com facilidade. Porque se é um professor que não tem nome, os alunos não aceitam e levam aquilo para a brincadeira. Se é um psicólogo, que é muito comentado, toda a gente aceita, ser uma pessoa de respeito, que mantenha e que as pessoas confiem.

CS: respeito e confiança, os professores não conseguem estabelecer esta relação?

P6: Pode. Se é um professor que dá uma disciplina qualquer, eles ficam na brincadeira, não estão preparados. Se é um psicólogo, é diferente.

P2: pode ser um médico.

CS: Os motivos que fazem com que o professor não se envolva em E.S.?

P8: Falta de formação dos pais

P2: Receio, ignorância, receio de um julgamento da sociedade. Ser julgado e ter medo da crítica e da punição.

P7: A reacção negativa dos pais.

P3: os professores têm conhecimento, mas não são capazes, sentem-se inibidos

P6: a religião. Já tenho tido pais muito ligados à igreja, só que para dialogar sobre este assunto com pessoas que não estão à altura, é difícil. Há muita dificuldade em que as pessoas aceitem com frontalidade estas matérias. Desta forma, ainda não estão preparados.

CS: Então a religião pode ser um motivo para o professor não fazer em E.S.?

Todo o grupo: Não!

P7: Eu, por exemplo, gostaria de me envolver, mas o estado não deixa. O estado não me dá permissão para eu falar sobre E.S. sobre o meu ponto de vista. Eu sinto obrigação de ser neutro. Se alguém disser “meu amigo, pode dar à vontade a E.S às crianças”, eu falo.

CS: Medo de represálias?

Todo o grupo: sim.

P7: Medo da própria instituição que é o Ministério da Educação. O M.E. não me dá ordem de eu dar, de eu expor as minhas opiniões. O Ministério, o Estado, na minha opinião é muito contra o sexo. Portanto, não nos dá permissão. Se eu comesse na aula a expor o sexo, a sexualidade, era chamado à perna... era julgado. Se eu falar de sexualidade sou julgado.

CS: mas vocês sabem que a E.S em contexto escolar é de carácter obrigatório.

P7: São todos uns mentirosos! Então eu posso dar E.S?

P6: Tu tens que cumprir o teu programa (refere-se ao facto de estes temas não explanados nos conteúdos programáticos das disciplinas). Tu dás tecnologias e este tema não faz parte do currículo.

P4: O psicólogo...Eu estou contra o José, não gostava nada de dar e assumo, perfeitamente, não gosto do tema e não gosto de dar este tema aos miúdos. Não gosto!!! Os miúdos vêem filmes pornográficos, mas eu não gosto... Porque a maturidade das crianças nunca é igual. Se a abordagem é individual, acho que devemos falar, agora quando é o grupo, estar a omitir para não estar a ferir um... Não gosto! Eu assumo, perfeitamente, que não gosto. É complicado.

Todo o grupo: a falar para o lado (muito ruído)

P3: O professor faz tudo... eu também acho que devia ser um técnico a fazer E.S.. Contudo, eu não sou especialista e falo de actividade... de E.S..

P2: Devia haver um psicólogo.

Grupo Focal 2

Total de participantes: 8

Todos os professores leccionam nesta escola, alguns tiveram formação neste domínio, outros não.

Local de realização: Escola Secundária Henrique Medina (Esposende)

Data: 6/3/07

Duração: 2h15m

Entrevistadora: Carla Serrão (CS)

P9 – Professora de Português (ensino secundário, 10 e 11º anos). Considero que há E.S. na nossa escola. Falo na minha disciplina, português. Os conteúdos, as estratégias e depois os procedimentos reflectem precisamente essa E.S.. Lemos vários livros e textos sobre o assunto.

P10 – Professora de Filosofia (ensino secundário). (A Margarida foi minha formanda no curso de E.S. há cerca de 3 anos atrás). Eu acho que há E.S., não há-de ser do ponto de vista formal, de uma disciplina constituída para isso, mas em termos de atitudes e em termos de conteúdos explícitos na disciplina de Educação moral, religiosa e católica e em todas as disciplinas que os professores falam sobre o assunto. Se não é explícito, é implícito.

P11 – Professora de Biologia (3º ciclo e ensino secundário). Acho que de uma forma... formalmente, não. Não temos uma cadeira. Mas de facto, ao nível do ensino básico e ensino secundário, há abordagens a esse tema. Para além do morfofisiologia, esse tema está assegurado... isso é feito em todas as escolas. Mesmo ao longo do ano, faz parte do programa de ciências: a puberdade... é inevitável falar, ainda de que de uma forma pouco desenvolvida.

P12 – Professor de História. Em termos formais acho que não. Mas acho, naturalmente, que alguns professores atendendo a determinadas áreas, possam tocar no assunto. Agora em termos práticos... em termos teóricos como disciplina, isso não existe.

P13 – Professora de Introdução ao Direito (ensino secundário). Considero que poderão haver algumas áreas, de certas disciplinas que possam abordar esse tema, mas o desenvolvimento desta temática, não.

P14 – Professor de Filosofia (ensino secundário) e Psicologia. Acho que não há E.S na escola. (o P14 foi meu formando num curso)

P15 – Professora de Matemática (ensino secundário). Acho que há E.S. nesta escola

P16 – Professor de Matemática (C.E). Em termos, é evidente, de uma área, acho que não. Em termos da abordagem de alguns temas que fazem parte... a E.S é demasiado abrangente, por isso a abordagem de um tema ou outro relacionado com a E.S., por exemplo com a parte biológica. Mas, a E.S é muito mais do que isso. Agora falta saber até que ponto é que a E.S. deve funcionar como uma disciplina, ou como uma área, ou até que se deveria limitar, simplesmente, a um gabinete que a escola tivesse, mas isso será para outra altura.

CS: como caracterizam um professor envolvido em E.S.? Qual o perfil do professor que faz E.S.?

P9: o perfil actual?

CS: Sim (aceno com a cabeça).

P9: um professor actual, neste caso inovador, um professor cumpridor do programa. Por exemplo, no meu caso, como sou professora de português o programa da minha disciplina... e como cumpridora do programa, em que o macro-tema é educação para a cidadania, a E.S. está ali implícita. Assim e com adolescentes, devemos ir ao encontro dos temas que lhes interessam e de que eles necessitam de explicação e há estratégias dentro da sala de aula para se falar sobre esse assunto. Principalmente, cumpridor, inovador e criativo.

CS: criativo em que sentido?

P9: no sentido de arranjar estratégias que não firam susceptibilidades, quer sejam religiosas, quer sejam educacionais, ou sociais. Portanto, criar estratégias dentro da sala de aula que viabilizam a E.S., como prática natural, individual e social. Na aula de português, por exemplo, no 10.º e 11.º anos, eu tenho sentido isto ao longo de oito anos... consoante os temas dos textos de português... são alunos das áreas relacionadas às ciências, ao direito, à economia, há um momento da aula que é de apresentação obrigatória, que é a oralidade e

nesses momentos, os alunos preparam temas, cada turma escolhe os seus temas de uma lista que eu dou. Têm 15 a 20 minutos para apresentar o tema aos colegas, colocar questões aos colegas e no final passar um questionário aos colegas... acerca de determinados temas, entre eles, relacionados com as suas áreas, estão sempre (a professora pede-me que lhe dê o questionário sócio-demográfico que lhe pedi para responder no início da entrevista para ir seguindo os temas apresentados na tabela e os ir nomeando) as DST's (turmas de ciências, vão logo buscar os procedimentos contraceptivos), amor/ódio, as uniões do casamento/uniões de facto, a religião e sexualidade, liberdade e libertinagem, os valores sociais. A masturbação nunca foi falada nesses trabalhos, mas o prazer sexual e a puberdade sim, até porque este ano, uma dos temas foi desvios comportamentais dos jovens (a anorexia, falta de prazer, as drogas, etc, etc.).

Como o aborto esteve na praça pública, também foi realizado um debate.

Na disciplina, há também um momento denominado de contrato de leitura e optamos sempre, desde 2001 (reforma educativa), por escolher livros com factos verídicos. A maior parte dos factos verídicos em literatura que são acessíveis a estes miúdos com o 11.º e 12.º anos, são casos de mulheres, a maior parte que foram abusadas e têm a ver com a religião “Queimada viva”, por exemplo, etc, etc., e portanto a religião e a E.S. são debatidos sempre com os alunos.

P13: Eu acho que a P9 é uma excepção, que é de louvar porque eu estou em crer que a maior parte dos professores da disciplina de português, não seguem este caminho, porque há diversas formas de tratar um texto. Na realidade estamos aqui a falar de disciplinas, por exemplo, no caso da matemática... Se se quer tratar o tema, tem que ser uma pessoa com formação especializada. Independentemente de os professores terem também uma cação de formação sobre este assunto, penso que todos deveriam ter, deveriam ser obrigados, neste momento, a ter esta acção de formação, no sentido de, com equilíbrio, com bom senso, com flexibilidade, com uma certa relação de empatia com os alunos para eles terem abertura suficiente para, nos momentos apropriados, podermos abordar essas questões.

CS: P13, qual é então o perfil do professor que faz E.S? Já nos apresenta algumas características, nomeadamente, o bom senso, a flexibilidade... Contudo, inicialmente falamos da necessidade de existirem especialistas para tratar deste tema

P13: Não só, todos. Mas, uma coisa é todos terem formação sobre o assunto. Pois eu vi a diferença antes de ter uma formação e depois de a ter. Pegando nas palavras da Catarina,

não sendo libertina, sou liberal. Mas a partir daí, eu vi liberalismo na forma de encarar a E.S., muito diferente porque me senti preparada para isso... estamos sempre a aprender, até porque aprendemos muitas coisas com os nossos alunos. A questão é essa, é que numa sala de aula temos, sobretudo, o objectivo de cumprir os nossos programas. Mesmo que os alunos questionem sobre temas que estejam relacionados com o sexo, nós respondemos dando uma certa abertura, 10, 15 minutos, poderá, eventualmente, acontecer, uma aula, mas na aula seguinte calma, pois já falamos sobre isto e temos que dar a matéria... esta é a realidade. Independentemente de abordarmos o tema de uma forma mais aberta, outros de forma mais fechada. A acção de formação obrigatória para todos os professores é necessária para criar essa forma mais aberta, de maior empatia para com os alunos, porque eles só se sentem à vontade para falar sobre estas coisas se nós lhe dermos oportunidade. Mas tem de ser com equilíbrio, com bom senso, não é chegar lá, vamos colocar aqui não sei quantas máquinas de preservativos à porta de cada sala. Chama a atenção para uma coisa que não existia antes, é aí que eu falo de bom senso. Não é fugir delas, as coisas existem, há que falar sobre elas e há que criar mecanismos de execução. A lei existe, mas o sistema não criou os recursos necessários para se fazer E.S., para executar.

CS: Então que recursos deviam ser criados, que recursos são os necessários?

P13: passa sempre ou por um gabinete próprio que pudesse existir, com um professor ou alguém especializado, ou numa dessas disciplinas... do ensino básico: formação cívica, estudo acompanhado, área de projecto. Alguém que estivesse preparado, uma pessoa mais especializada, para a partir daí poder acompanhar os alunos e colocá-los à vontade.

CS: Então, quais são as características do professor que faz E.S.?

P13: ter bom senso, com experiência não quer dizer velha, com experiência na sua actividade profissional. Confunde-se experiência com a idade.

CS: o que é que isso quer dizer?

P13 (1): tem que ter alguns anos de serviço, a leccionação de algumas disciplinas que permitem já abordar esses temas, filosofia, psicologia, ciências, biologia, português, direito, história, sociologia. São disciplinas mais... de âmbito interdisciplinar, que pela sua abrangência, podem, perfeitamente, sair um coordenador com esse perfil. Considerando os recursos e no terreno a situação, não estou a ver para já um professor, apenas um professor com formação superior de Educação Sexual. Daqui a uns anos isto possa acontecer, mas não vejo a mais valia de haver um curso superior só sobre este tema. É aproveitar os

recursos que existem, encontrar o tal professor, de cada escola, de cada agrupamento com o perfil para dar esta matéria... é preciso cuidado ao mexer nisto. Para abordar esta situação, por exemplo, numa área de projecto. Evidentemente professores que tenham formação.

Neste momento, acho que um gabinete não traz grandes frutos, pois só o facto dos alunos perderem algum tempo a dirigirem-se ao gabinete. Só aqueles que realmente já têm alguns problemas são os que irão dirigir-se ao gabinete, mais ninguém. No dia a dia, tirarem as suas dúvidas e colocar-lhes algumas questões que surgem de um segundo para o outro. Somos nós que temos que criar, que temos que ter tempo para despertar neles (alunos) que essa situação pode acontecer.

P14: eu há pouco, disse que não havia E.S na escola e não há. Por vezes aborda-se e fala-se na sexualidade mais na forma morfológica, do que falar-se em termos da sexualidade. Por exemplo, eu tenho pelo menos dois temas em Psicologia em que abordo a questão da sexualidade, não directamente mas... a relação mãe bebé e a adolescência e ao abordar isso, é evidente que a sexualidade vem quase sempre à tona. É claro que por uma questão metodológica, ou para cumprir programa, porque os alunos têm que fazer exame no fim do ano, uma vez ou outra lá caiu na asneira de falar. De preferência fujo sempre ao assunto, em primeiro lugar porque não me sinto capaz, nem com competência para lhes explicar algumas das dúvidas que eles apresentam e que não são fáceis de responder e, por outro lado, porque os problemas deles são diferentes. São duas gerações quase de diferença (sorri), muito diferentes daqueles problemas que eu vivi, que eu conheci... por isso são muito diferentes dos problemas que eles vivem. Também não tenho grande à vontade para falar com os meus filhos sobre sexualidade, sobre E.S. e portanto com os meus alunos, não vou dizer que não mando umas bocas, que não lhes digo umas coisa ou outras mas, sem ter sequer a ilusão de que os estou a ensinar, de que estou a fazer uma aula de E.S.. Porque falar de sexualidade em termos biológicos é uma coisa, é fácil, falar em termos comportamentais, em termos de educação, isso assusta-me um bocado. A máquina de preservativos será a coisa mais fácil, eles vêem isso na televisão todos os dias, mas agora explicar, toda a contextualização da própria máquina, do preservativo... fora disso, é um assunto mais abrangente e, por isso o formador, o professor... tem que ser alguém que esteja metido dentro do sistema. Não pode ser um outsider e dar duas cantilenas, é a mesma coisa que qualquer professor que vem à escola vender a sua aula e vai embora. Não é capaz de criar empatia com a miudagem. Por isso, terá que ser alguém dentro do sistema,

que seja capaz de falar com eles com a mesma abertura com que se discute (outro tema), por exemplo o jogo de futebol de Domingo.

P12: é preciso bom senso e conhecimento sobre a matéria. Se quiser aprofundar terá que ter conhecimento mais de aspectos específicos relacionados com este tema. No que diz respeito à minha pessoa, em história este tema aparece várias vezes e ainda por cima tenho a vantagem de ter sido militar e ter estado na guerra da Ultramar (elevada dificuldade em manter contacto ocular, tem um ar um pouco estranho). Assim, parto da minha experiência e em determinados momentos, com alguns alunos, pois também tem que se ver o nível etário e o à vontade com os alunos estão. Tendo também alguma confiança com eles, foco determinados aspectos que aconteceram, por exemplo no caso do Ultramar falo-lhes das doenças, e porquê? Às vezes não é fácil perceberem o que estar 6 meses metido numa mata em que só se vê verde, farda verde, em que sabemos de antemão que todo o caminho à volta é minado. O facto de aparecer uma mulher de 50 ou 60 anos, para nós é uma beldade e, portanto digamos quer dizer, muitas vezes a visão que nós temos é uma visão muito negativa, pois é em função da experiência que nós temos... O caso da prostituição, quando a gente passa ali na Via Norte e vemos aquelas mulheres, muitas vezes critica-se... mas se lhes explicar porquê, porque é que aquilo acontece, porque é que elas estão ali a fazer aquele serviço. Se pegarmos em dados concretos e falarmos aos alunos, sem estar em entrar no campo de explicar explicitamente o que é, permite que os alunos comecem a ter uma visão um bocado diferente. Por um lado, falar sobre isto é importante, porque os alunos ficam a perceber muitos dos problemas que existem, pois muitas vezes nem se apercebem, mas os perigos que acontecem e o facto de existirem determinado tipo de coisas. Eu dou um exemplo concreto, por exemplo dos gays. É muito fácil que as pessoas perante 40, 50 homens (está a referir-se à tropa), em que não há uma mulher, facilmente isto pode aparecer, sem ninguém se aperceber (dá-me a sensação que o Fernando está a falar de algum acontecimento que se passou consigo). Dou a minha opinião sobre isto, mas é sempre uma visão pessoal, que resulta da experiência pessoal.

P11: eu acho que para abordar estes temas tem que se ter um perfil, no mínimo muita boa formação, que não sei exactamente se é o tal curso superior. Mas tem que ser uma pessoa muito esclarecida, nós não vamos falar da nossa experiência pessoal, para além de ser de mau gosto, isto não interessa nada aos alunos e separar a nossa experiência, porque estamos ali sem rede. Tem de haver uma planificação. Não estamos a falar de fazer E.S. esporadicamente, pois eles às vezes não têm abertura, nem mesmo connosco. É preciso

esse tempo, deve ser alguém com uma relação muito estreita, tenha muito bom senso, que seja muita muito esclarecida.

CS: P11, já várias pessoas falaram do bom senso, o que é isto?

P11: porque há coisas em que não podemos dar a nossa opinião pessoal.

CS: não dar a opinião, é ter bom senso?

P11: eu acho que sim. Porque se um aluno me pergunta alguma coisa, a resposta tem de ser de tal maneira abrangente que lhe dê todas as perspectivas. Eu, por exemplo não posso dizer a um aluno se sou a favor ou contra o aborto, eu posso dizer-lhe, mas não devo. O Fernando estava a falar da sua experiência pessoal, mas eu acho que não devo. Damos-lhes as várias hipóteses e deixamo-los reflectir. O Mariz demonstrou muito essa preocupação. Como é que se dissocia a experiência pessoal com o conhecimento que tem que ser quase técnico. Porque não devemos ser moralistas, passar receitas. É por isso que eu sou a favor das parcerias, que se convide alguém de fora. Já tenho alguma experiência sobre isso e não posso dizer que resultou a 100%, tivemos cá uns médicos que têm experiência de E.S., que apresentaram estratégias muito interessantes, no entanto, acho que falhou a falta de continuidade. Portanto, eles estiveram cá uma ou duas vezes e claramente não foi suficiente. E é incrível o tipo de pergunta primária que os alunos tinham⁶⁶. Nós damos no 9º ano a constituição do aparelho reprodutor e como funciona, mas sabem isso como sabem o aparelho digestivo ou outra coisa... isso não resolve nada, isso não é quase nada. Agora quando dizem que deve ser o professor de ciências, eu acho que podem ser mas, essa parte já está assegurada por nós. Nós (professores de ciências) estamos muito à vontade para falar sobre isso, faz parte da nossa formação. Se isso resolvesse, nós não tínhamos miúdas grávidas.

P12: eu comecei a dar aulas há 30 anos, na Escola de Vidago (conta um episódio que não é transcrito aqui pelo facto de não trazer nada importante no âmbito deste estudo).

P11: difícil é falar de comportamentos, porque não é objectivo depende da nossa experiência.

P16: vou falar relativamente aquilo que nos disse no início dos resultados do seu inquérito (elevados conhecimento, conforto e disponibilidade por parte dos professores para fazerem

⁶⁶ mesmo depois da professora perceber que os alunos não estão esclarecidos, de que têm muitas dúvidas, também não é factor suficiente para a professora abordar este assunto.

E.S.; dados superiores aos resultados canadenses). Nós, os espanhóis, os italianos... quase sempre um inquérito entre nós e os nórdicos é muito diferente. Porque se os inquéritos forem anónimos, é para responder de cruz. Não temos cultura.

Em relação a outra coisa: bom senso, eu não sei o que é, não conheço, não quero saber, porque há muitos anos que resolvi que não fazia parte do meu vocabulário. Em relação ao à vontade dos alunos, eu não tenho a mesma sensação... quando falamos com os alunos sobre determinadas coisas, eles não dizem que não sabem, não querem dar a parte fraca. Já no meu tempo era assim e agora não mudou. Quando eu falo de um gabinete, significa que tem de ser alguém que saiba da parte biológica mas também de saber ouvir muito bem. O gabinete podia ser formado por 2, 3 pessoas, que podiam fazer formação às turmas, mas há alunos que não falam se estiverem em grande grupo. Desta forma, no gabinete poderiam ir tirar dúvidas.

P13: então estamos todos de acordo que a pessoa que deve fazer E.S. tem que ter uma formação especializada. O bom senso, também diz respeito ao professor perante determinada questão do aluno, não o pôr na rua (bom senso). Aproveitar aquilo que o aluno está a dizer e tentar educar o aluno, como ele deve abordar a mesma questão, conversando e discutindo sobre o tema... pois essas questões vão aparecer (a Teresa está-se a referir à utilização de calão, por exemplo). Porque temos alunos com comportamentos completamente diferentes.

O bom-senso do professor também parte no sentido de ele ajudar o aluno mais tímido a participar (bom senso). Tendo o cuidado de responder às suas questões, tendo uma vez mais o bom senso para saber com quem está a lidar, de que meio social, que educação, a sua faixa etária, que valores têm. Não é rotular. Como lidar com aquela turma, sabendo até onde pode ir tendo em conta as características daquela turma. Porque um aluno pode ir lá para fora dizer que o aluno chamou prostituta e que a professora não o pôs na rua Porque as palavras que o professor pode utilizar podem ferir susceptibilidades. É neste sentido que a professora tem de ter bom senso para saber o que pode dizer.

Os alunos não querem saber apenas sobre os métodos contraceptivos... eles querem saber sobre a masturbação, prazer sexual, os parceiros sexuais, o erotismo. Desta forma eu tendo que ter o bom senso para lidar com essas coisas.

P11: num conselho de turma diferentes professores a abordar esse tema, pela minha experiência, a transversalidade não resulta. E portanto, eu penso que o gabinete pode ser o

local mais viável para falar sobre estas coisas e não ter a pretensão de 3 ou 4 professores de abordarem ao longo do ano. Pela experiência que tenho noutros conteúdos sei que isso (transversalidade) não é possível.

P13: cada vez mais nós temos temas que estão ligados à E.S.. Mas isso não é suficiente. É conseguirmos lidar com isto. Não prejudica o falar nas aulas, mas sem prescindir de sítios especializados, por exemplo num gabinete para dar mais formalidade ao assunto.

P10: eu não concordo nada que deveria ser só um professor, não concordo que deveria ser um professor especializado na matéria. Acho que um só professor, mesmo que especializado na matéria iria transmitir uma visão tecnicista da questão. Concordo com o gabinete de apoio, com o psicólogo, uma enfermeira... se a escola tivesse um gabinete os alunos que precisavam iam lá. Os conteúdos de E.S. poderiam ser abordados pelos professores, depois da formação específica e continuariam aqueles que considerassem que estavam disponíveis para isso. Eu sou mãe e se me perguntassem se eu queria que a minha filha tivesse E.S. na escola, eu diria que não. Eu abordei essa questão com a minha filha, com abertura, ela tem 24 anos. Porque os professores podem transmitir uma perspectiva religiosa ou uma perspectiva de libertinagem total, que também não faz parte dos meus valores. A minha filha é mais preconceituosa que eu, eu nunca a eduquei com qualquer tipo de preconceito por isso são coisas dela (o Eduardo comenta para a colega Conceição “É defeito da mãe que é controladora”). Diga? Não está certo eu estive calada enquanto vocês falaram, não gosto deste tipo de comportamentos.

Quanto à questão do discurso, é importante apresentar as diferentes posições: sobre aquilo que pode ser aquela posição, a outra... Não interessa, vamos discutir a tua, é tua. Eu não tenho que ser directiva quanto à moral de cada um. Não há discursos inócuos. Não considero que um professor de E.S. deva ser neutro, deve tomar uma posição contra a instrumentalização, contra a violência, contra a prostituição, contra a homofobia, quanto ao desprazer, a sujeição ao desprazer, fazer sexo só porque é moda. Acho que deve tomar uma posição e é a posição que tenho nas minhas aulas. Nunca discuti a questão da masturbação, porque nunca me perguntaram. Mas os meus alunos quando me querem fazer perguntas, rapazes ou raparigas, na aula, depois da aula, no intervalo perguntam e a resposta é sempre: com esta perspectiva moral, é isto. A perspectiva masculina é esta, a perspectiva feminina é esta. Eu explico-lhes tudo do ponto de vista teórico.

CS: mas P10, qual é o perfil deste professor?

P10: não deve ser um professor especializado na matéria, não deve ser apenas um. Mas não dispense a formação específica e os professores de um conselho de turma que estejam disponíveis para isso, devem fazer E.S..

A E.S. como uma disciplina, não concordo pois os alunos já têm disciplinas que cheguem.

CS: Faço novamente uma sumariação e peço novamente que me falem das características desse professor.

P10: um professor que se disponibilizasse para fazer E.S.

CS: Por exemplo, eu já realizei cerca de 20 oficinas de formação sobre E.S., nas quais tive cerca de 20 a 25 professores em cada uma delas. Porque motivo é que acham que após a formação, apenas alguns professores se envolvem e se disponibilizam para fazer E.S.?

P10: eu fiz o seu curso na Escola Rocha Peixoto e o tipo de perguntas que os professores primários colocavam, era tudo treta, tudo teatro... peço desculpa... mas os professores só diziam disparates, completamente impensáveis... as perguntas eram feitas de forma maliciosa e portanto, as perguntas que colocavam à psicóloga, em todo o seu discurso era essa perspectiva. Elas não estavam a discutir a E.S., elas estavam a ter prazer naquilo que estavam a dizer. Era um absurdo, aquilo só podia ser inventado era impossível que as crianças da escola perguntassem aquilo. Aquelas professoras nunca dão E.S..

Estar disponível para ouvir, sem rir, não permitir que os alunos riem, que façam comentários desprestigiantes aos colegas. Ter cuidado de não magoar na linguagem, nem o pai, nem a mãe, nem a avó, nem o padre. E portanto, a E.S. tem que ser feita por quem está disponível de não permitir na sala de aula a utilização de calão e desmontá-lo: porque é que dizes calão, no momento que dizes o calão estás a desprestigiar o acto. Estás a mandá-lo fazer isso, é bom ou mau. Se é bom, porque é que o estás a mandar fazer isso.

Não fazer formação só para ter créditos.

Ter absoluta serenidade para falar sobre estas coisas, por exemplo, quando eles perguntam se a masturbação faz mal ou faz bem. As questões da natalidade devem ser abordadas por médicos ou enfermeiras. Isenção não acredito.

P11: quando defendo um tempo para isso é porque este tipo de abordagem é esporádico. Por exemplo, eu sei de uma situação em que os alunos não perguntaram ao professor de ciências, mas sim ao professor que veio fazer a aula de substituição o que era masturbação.

Mas, quando defendo que haja um tempo lectivo. Estas abordagens esporádicas vão continuar a existir.

Ser humilde, despretensioso e recorrer a ajuda sempre que precisa.

CS: que tipo de ajuda?

P11: a quem saiba mais do que nós, a outros professores. É uma característica específica da nossa classe, nós é que sabemos...

P9: para além de médicos e enfermeiros, os professores que estivessem disponíveis podiam falar sobre isso. O aluno faz uma questão, por isso é levado por mim a pesquisar sobre o assunto. Sou apenas moderadora dentro da sala de aula, eles é que discutem, eles é que formulam questões, eles é que debatem.

P12: é preciso implementar isto nas escolas! Se as pessoas através da televisão, elas estão informadas e mesmo assim há problemas, por exemplo, da gravidez. Isto é necessário. É o Ministério que tem que dizer que isto é obrigatório.

C.S.: P15, ainda não falou. Diga-me então que características atribuem a estes professores.

P15: Eu acho que já foi tudo dito.

C.S. não há mais nada?

P11: tem de dominar o assunto, tem que saber o que vai dizer, tem a ver com a nossa moral, os nossos valores.

P13: a Conceição há pouco disse uma coisa importante, que diz tudo. O professor de ciências, perante as actividades lectivas com essa turma, essa turma nunca colocou questões. Assim que entrou outro professor de ciências, que sabem a matéria que ele pode esclarecer. Tem que haver um à vontade, criar um ambiente de à vontade.

P15: o ano passado quando fiz aquela acção de formação contigo e quando eu tive que dar uma aula de substituição, fiz com os alunos aquela actividade (refere-se ao brainstorming) sobre sexualidade. Ia sempre para a mesma turma de 8º ano. A seguir eles tinham aula de moral e a professora que continue com a aula e eles responderam não, ela vai-nos avaliar... eles sentiram-se à vontade comigo, pois sabiam que eu não ia entrar no conselho de turma e não os ia avaliar. Eles gostaram e estão sempre a perguntar quando é que lhes volto a dar aulas de substituição.

P12: é aí que temos que desmontar... pois não os estamos a avaliar.

P16: nunca poderá fazer parte do currículo. No 1º ciclo fazem todo o trabalho relacionado com a ecologia, com a reciclagem. Os meninos do 1.º ciclo não atiram papeis para o chão, etc, etc., porque é que quando chegam à secundária é tudo uma nojice, atiram tudo para o chão. Eles sabem, os comportamentos são os mesmos, não. É preciso uma formação intensa, é preciso estar lá a tempo inteiro (gabinete). Por muito que se dê formação...qualquer um de nós deve estar preparado para responder a uma pergunta que seja, não deve ficar corado, atrapalhado... nem estamos em idade para isso.

Ter muita formação ou informação que tenham não chega, que não fiquemos à espera que vamos mudar tudo.

P11: eu só queria dizer que tudo o que nós fazemos é claramente insuficiente na perspectiva dos alunos. Os alunos manifestam de uma forma recorrente a favor da E.S., até pode ser transversal...

(a P9 teve de sair)

P13: saber ouvir, não fugir das coisas, pois os problemas existem. Permitir que os alunos sintam que têm um espaço para discutir

P16: eu não lhe chamava professor, chamava-lhe formador. Nem formador, chamava-lhe educador.

P14: ouvimos a P9 a dizer que na sua disciplina aborda estas questões. Agora não estou a ver a Maria a falar sobre isso, são personalidades diferentes. Esta colega está à vontade. Eles ficam contentes porque alguém lhes fala disso, porque alguém lhes diz que isso existe (refere-se à excisão clitoriana, exemplo dado pela P9).

C.S.: A P9 faz um conjunto de opções literárias, mesmo associadas às questões da sexualidade.

P13: Não, não!!! São contratos de leitura em que os alunos escolhem o que irão ler (quanto a mim, claramente que sim! Parece-me uma atitude que evidencia um certo proteccionismo relativamente à professora - ver nota 2)

P14: bem quanto a mim, em termos de literatura... estes livros não são de muito boa qualidade.

CS: Por que motivos é que os professores não se envolvem em E.S.?

P13: Acho que a escola não deve ministrar apenas conhecimentos, deve educar. Há pouco falavam que, por exemplo, se um professor está a dar determinado conteúdo da disciplina,

eu não vou dizer não sei. Não faço porque isso é dar poder que não devo dar. Eu tento dar a explicação dentro dos conhecimentos que eu tenho e depois venho investigar isso. Um professor deve ir preparado para as aulas e responder a todas as questões, tudo o que esteja interrelacionado com aquele tema.

Eu para falar sobre o tema, tenho, em primeiro dizer eu domino o assunto, em segundo porque sinto prazer que o aluno tenha confiança em mim e em terceiro eu estou de pé atrás porque pode ser que o aluno esteja a abusar.

CS: Por que motivos é que os professores não se envolvem em E.S.?

P16: eu não me deveria envolver porque fui contratado como professore de matemática. Em segundo lugar, envolvo-me porque não vejo os alunos como simples robots.

(P16 teve que ir embora, por isso a resposta não é clarificada)

P12: Falar de um tema que não tem nada a ver com a matéria. Temos que dar o programa, não há tempo para dar o programa, quanto mais falar sobre isso.

P13: há pessoas que não têm à vontade.

C.S.: por exemplo, um dos motivos de não envolvimento pode-se referir ao receio da atitude dos pais.

P12: se a escola propuser esse tema, os pais não vão entrar na escola. É mais fácil os pais demitirem-se de falar sobre isto, que o contrário. Se houver alguém na escola que fale sobre isso, eles até ficam descansados (pais).

CS: Por que motivos é que os professores não se envolvem em E.S.?

P15: temos um programa para cumprir, matéria para dar. Devia fazer parte do currículo, ser obrigatório. Mas sempre que surgir e se tivéssemos liberdade para utilizar 3, 4 aulas. Nas aulas de substituição, posso fazê-lo, mas não nas minhas aulas.

P10: o conselho de turma deveria organizar-se no sentido de falar esse assunto. Todos deveriam falar. (Dá um exemplo do consumo de contracepção de emergência por parte das alunas). Eu falei-lhe sobre o assunto, que deveria ir ao C.S..

P14: sabemos que, muitas vezes as dúvidas destes alunos são completamente absurdas, um disparate perfeito. Alguns alunos pensam que ao dar um beijo podem engravidar.

(como a hora vai longa e os professores estão a dizer que se têm de ir embora, utilizo a estratégia de brainstorming)

C.S.: Um motivo para o envolvimento do professor?

P14: curiosidade

P15: ajudar o aluno

P13: cooperação e para satisfazer a curiosidade.

P10: estar mais próximo do aluno. Dar o máximo de si

P12: linguagem e tropa, desenrascar... (pergunto o que quer dizer e responde alertar para os problemas.

P11: criar empatia. Ajudar a vender a mensagem que eu pretendo, que é ensinar ciências. Se isso contribuir para os ajudar de alguma maneira e me ajudar a ter com eles uma relação que me permita ensinar ciências, sim.

C.S.: Um motivo para o não envolvimento do professor?

P13: os pais/ee

P10: cumprimento do programa. A razão pela qual não perco mais tempo a esclarecer os alunos sobre estas questões é porque tenho que cumprir o programa.

P12: é um tema tabu, polémico e não querem enfrentar o touro de frente, estão com medo das reacções desfavoráveis dos pais, dos professores.

P11: é a questão do tempo. A dificuldade em dissociar o que é uma visão geral de uma visão pessoal.

CS: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa.

P12: Vamos pôr isto em prática!!!

.

Grupo Focal 3

Local de realização: ESE

Duração: 1h30

Nº de participantes: 5

P20 (Professora de Educação Física)- Escola Secundária de Rio Tinto. Na minha escola não há uma disciplina de E.S.. São feitos anualmente vários debates, são convidadas várias pessoas para fazerem seminários, são convidadas turmas para irem assistir a esses seminários. Mas como disciplina não existe.

P19 (Professora de Francês) – Escola Secundária de Castelo de Paiva. Na minha escola também não existe a disciplina. Não há ninguém responsável pela área da E.S..

P18 (Professora de 1.º ciclo) – EB 1 de Lousada. A E.S. e tendo em conta a idade dos meus alunos, é uma E.S. básica. Trabalho não como disciplina, mas sim transversalmente. Um texto de português que propicie, aborda-se; no estudo do meio e perguntas que os garotos levam, principalmente quando a mãe fica grávida. Eu falo abertamente, não tenho preconceitos, mas também tenho que dizer que isto é uma situação privilegiada porque a minha idade não leva os pais a reagirem de forma intempestiva, porque se forem colegas mais novas, já não é tão fácil.

CS: idade ou anos de serviço, experiência profissional?

P18: são outros factores, é idade, anos de serviço, residir na localidade, é o facto de a professora ser vizinha... isso facilita a comunicação. Quando as colegas são mais novas, os pais já não reagem tão bem que se fale abertamente. Eu falo abertamente, de preservativos se eles perguntarem. Também já eduquei dois filhos e tenho muita abertura em relação a esse tema, nunca foi tabu em relação a mim e aos meus filhos. Já não posso dizer o mesmo do meu homem, já não é possível haver essas conversas... só a cara dele inibia logo os filhos de falar.

P21 (Professor de Educação Física)- Escola Secundária de Rio Tinto. Acrescentaria apenas ao que disse a Inês que pelo facto de não ter a disciplina, aproveita todas as oportunidades que tem no sentido de dar formação aos seus alunos nesta matéria. Quer sejam iniciativas

do C.S., como de um trabalho de doutoramento que possa surgir. A escola aceita, normalmente, com relativa facilidade o trabalho com os alunos porque entende que é sempre uma mais valia.

P17 – E.B. 2,3 de Custóias. Não existe a disciplina de E.S., temos um gabinete de apoio ao aluno, onde tentamos resolver os problemas relacionados com o assunto. Temos um apoio muito efectivo do C.S. que nos proporciona algumas acções, alguns colóquios na escola. Temos realmente muitos problemas de gravidez precoce, muitos casos.

CS: Como caracterizam um professor envolvido E.S.?

P20: eu acho que qualquer professor pode fazer essa formação, se calhar uns com conhecimentos mais de biologia, um professor em que se enquadra melhor no âmbito da disciplina, por exemplo biologia. Os programas abordam esse assunto, mas acho que qualquer professor poderá dar esse tema.

CS: Mas há professores que se envolvem na E.S., outros professores que não. Por exemplo, há pouco a P18 dizia que pelo facto de ser vizinha, de a comunidade a conhecer é um dos factores que a faz falar sobre este tema com os alunos.

Assim, que perfil é que traçam de um professor que faz E.S.?

P21: se calhar um factor é o género, a mulher é capaz de ter mais aceitação que o homem, penso. O estatuto que o professor tem na própria escola, a competência que lhe é reconhecida, a idoneidade, a serenidade com que trabalha os assuntos, este ou outro tipo de assuntos. No fundo, a imagem que faz passar para a comunidade escolar. Tem vantagens relativamente aos mais jovens, comparativamente com um professor que ninguém saiba de onde é que vem, porque os miúdos irão para casa dizer a professora falou disto, falou daquilo e aquilo que se diz faz com que o encarregado de educação interprete aquilo de uma forma diferente.

P18: e depois os pais dizem: e se a professora te ensinasse.

P19: há pais que não reagem dessa maneira. Poderão ver que o professor lhes pode facilitar essa tarefa, que poderão ter dificuldade em lhe explicar.

P18. Acho que os pais aceitam melhor que seja uma professora a falar de sexualidade feminina, com as meninas e aceitam melhor ser um professor a falar da sexualidade masculina, com os rapazes. Aqui também entram as questões de género.

É um professor atento à vida (sorri), às questões sociais, porque efectivamente a sexualidade faz parte da nossa vida. Mesmo sendo um assunto tabu, sabemos que a sexualidade cada vez é mais precoce.

P19: os miúdos são bombardeados com muita informação...

P18: os miúdos têm um corpo muito mais desenvolvido actualmente do que nós quando tínhamos a idade deles.

P20: a cultura e a época em que se vive também tem influência na forma como eles vivem a sexualidade mais cedo. Eles têm conhecimento da realidade que nós não tínhamos, a televisão que falam da vida deles. Adolescente virgem é para ter vergonha. Eles têm que ter conhecimento sobre as doenças, sobre a gravidez precoce, dos comportamentos de risco.

P19: há pouco estávamos a falar da reacção dos pais, eu não tenho informação nenhuma relativamente à reacção dos pais, se é positiva, se é negativa.

CS: P18, por exemplo no seu caso que a sua escola se insere num meio mais rural, poderíamos pensar que os pais têm uma reacção mais negativa ao tratamento destes temas.

P18: a minha escola, é uma escola muito específica. Na minha escola os professores só têm turmas de 25 alunos, é tudo uma família, ou são primos, ou irmãos... aquilo é uma aldeia.

Também é diferente, pois eu por dia estou 4 horas com os alunos. Já estou a receber filhos de antigos alunos meus.

P17: na minha escola é tudo assim, mas são todos miúdos de bairro, são vizinhos que vivem todos no mesmo prédio

CS: Prazeres, quantos professores leccionam na sua escola? Quantos é que fazem E.S.?

P18: neste momento há dois, eu e outra professora. Eu penso que também a outra professora também faz E.S. com os alunos, contudo a outra professora tem mudado todos os anos.

CS: o facto de o professor mudar todos os anos, pode levar a que não se envolva em matéria de E.S.?

P18: Não, não. Eu acho que fazem.

CS: Qual é a diferença entre um professor que faz E.S. e um que não faz? Por exemplo, nas vossas escolas quais são os professores que fazem E.S., quais as suas características?

P20: Por exemplo, eu sei que os professores de Biologia fazem E.S. porque está integrado no programa. Uma colega minha que dá o 9º e o 12º anos estava a comentar que estava a dar a mesma matéria, E.S. e ela dizia já estou farta de estar a falar no mesmo assunto. Os outros colegas não sei.

CS: Quais são as características desta colega?

P20: Muito aberta, muito acessível aos alunos, os alunos gostam muito dela, sentem muita abertura (alunos).

CS: há quantos anos é que ela lecciona nessa escola?

P20: Talvez 5 anos. Mas acho que o grupo de biologia trocam informação, mas como eu tenho contacto com essa colega. Ela é muito próxima aos alunos.

P21: eu acho que de facto tem a ver com a especificidade dos conteúdos, ninguém vai abordar assuntos com a E.S. se está a falar de outro tema completamente diferentes.

P19: eu acho que falamos quando vem a propósito. Tenho vários colegas de biologia que sei que falam sobre estes assuntos de forma bastante assumida, aliás porque está nos programas. Por exemplo, o ano passado uma colega teve um filho e estava a leccionar o 12º ano, e estavam a dar o aparelho reprodutor e os alunos colocaram muitas perguntas sobre o parto. Ela descreveu tudo, explicou como é que era, até trouxe para a escola uma bomba para tirar leite. Toda a informação que os alunos pediam, ela explicava tudo, e explicou exactamente como é que as coisas se passavam. Conseguiu desmistificar algumas ideias erradas que os alunos têm.

Por exemplo, no Francês, eu lembro-me que no 10º ano, temos textos que abordam o amor, a primeira vez. Os alunos quando leram no texto a primeira vez, pensaram logo que fosse a primeira relação sexual, mas não era. Referia-se ao primeiro beijo. Levaram logo para aquele campo. Naquele texto também tinha uma palavra: pílula. Um aluno perguntou o que era e todos os colegas riram (maioritariamente raparigas) e eu aproveitei para explicar, que para mim uma pílula não é só no sentido que estão a falar, mas todos os outros comprimidos. Os rapazes muitas vezes assumem conhecimentos que não têm, eles têm muitas ideias erradas e não admitem, não dão o braço a torcer.

P20: por exemplo, nos seminários lá na escola em que os alunos podem colocar questões confidenciais, e a gente pergunta como é que é possível com esta idade ter este tipo de dúvidas.

P18: aquilo que eles têm, é tudo com uma conotação muito negativa (alunos). Tudo que está relacionado com sexo é pecaminoso. Eu vejo isso. Eles, quando falo dos órgãos genitais, dos nomes que eles conhecem e dos nomes correctos e eles começam logo a rir (alunos). A percepção que eles têm não é uma coisa natural, como um braço, uma perna. Não é pila que se diz é pénis, começam logo a rir.

P19: na vila onde eu vivo há um rapaz, com cerca de 20 e tal anos que tinha a alcunha de pila. Mas, actualmente mudou para pénis (todos os elementos riem). Já está tão familiarizado que as pessoas não ligam, é vulgar.

P17: conta uma situação (relacionada com a gravidez, pai cigano e mãe caucasiana)

CS: um dos factores que frequentemente é apresentado como importante ou até imprescindível para se fazer E.S., é ter formação especializada sobre o assunto. O que é que vocês pensam sobre isto?

P18: poderá facilitar (ter formação).

P19: dar mais segurança (ter formação).

P18: poderá facilitar, agora a E.S faz parte da nossa vida, nós somos seres sexuais e todos nós sabemos falar de sexualidade. Agora se tivermos formação específica nesta área facilita a forma de abordar. Agora não é por não ter formação que não pode abordar.

P17: depende do nível etário.

P18: é mais fácil falar com meninos mais novos, pois os nossos alunos (1º ciclo) satisfazem-se mais facilmente. Eles estão a despertar para a sexualidade, para a curiosidade. Ao passo que se for um jovem de 13 anos, se calhar já tem vida sexual activa.

P19: 14, 15, 16 anos é muito complicado. É logo motivo para risota. Por exemplo, noutra dia estava a falar de “broche” (palavra francesa que não sei como se escreve, nem o que quer dizer) e os alunos começaram logo a rir. Eu disse que provavelmente tinham ouvido mal o que eu disse (volta a dizer a palavra) e disse primeiro falamos disso e depois se houver dúvidas e se quiserem perguntar, então falaremos do outro assunto. Eu nesta turma estou mesmo atrasada no programa.

CS: então todos os professores estão aptos para fazer E.S.?

P20: na questão mais científica, mais aprofundada, nem todos. Mas em temas mais básicos, do dia a dia, da vida deles, qualquer pessoa é capaz.

P18: mas a E.S. não é só transmissão de conhecimentos, tem a ver com afectos... qualquer pessoa poderá fazer. Eu penso que é o essencial, se não a nossa vida sexual era um fracasso. Há pessoas muito cultas cientificamente a nível sexual e têm uma vida sexual muito fraca. Quando se fala de E.S. fala-se de valores, em saber lidar com, trabalhar as emoções, com o próprio corpo.

P17: (fala da estrutura tradicional da família, dá um exemplo de uma situação específica)

CS: então se falar de E.S é mais do que falar de morfofisiologia, é falar de afectos, de valores, porque é que é que os professores não fazem E.S.? Muitas vezes apresentam como razão a dificuldade de dissociar a sua opinião pessoal de outras perspectivas, o que acham disto?

P18: eu acho que não têm de dar a sua opinião.

P20: eu dou a minha opinião. Ainda noutro dia me perguntaram, no intervalo, o que eu achava do aborto e eu disse-lhes qual era a minha posição. Cada um deles tinha a sua opinião, uns eram contra outros a favor e eu não os fiz mudar de ideias. Se eu fizesse E.S. talvez não lhes desse a minha opinião.

P19: Não, eu dou-lhes várias perspectivas. Temos que ter estratégias para não dar a nossa opinião e apresentar as diferentes opiniões.

P20: se fosse chamada a dar esta disciplina, tinha que me preparar, tinha um programa, de certeza que seria diferente. Se me perguntar porque é que eu não dou E.S. na minha aula, porque não se proporciona.

P19: todos temos que respeitar a opinião dos outros, aceitar a opção das pessoas (referem-se à homossexualidade)

P18: temos que estar abertos à diferença. Não é aquilo que pensamos que está certo. Por exemplo se eu tivesse um filho que fizesse essa escolha, era muito doloroso para mim, mas não era por isso que ia deixar de ser meu filho, que eu o ia abandonar, continuava a acarinhá-lo. Ele ia ser marginalizado por muita gente. Eu, muitas vezes, procuro situações destas e transporto para o meu contexto, por exemplo o que é que eu fazia se fosse comigo, se fosse com alguém dos meus, antes de fazer um juízo de valor, acho que é necessário reflectir sobre isto. Eu preferir que não fosse assim, mas se fosse...tem de se aceitar.

Temos que fazer alguma mudança. Se com 50 anos temos esta visão, o que será com 80 anos.

P17: (apresenta um exemplo de uma aluna que não queria ser chamada de Ana, mas sim de Sá Leite, apelido).

P19: (apresenta outra situação de uma vizinha: traços masculinos, comportamentos...)

CS: Quais serão os motivos que estão subjacentes ao não envolvimento dos professores em E.S.?

P18: porque a família, a comunidade não exige. Porque se houvesse vontade, por parte dos pais, que isso fosse um tema trabalhado na escola, se fizessem pressão sobre os conselhos executivos.

CS: acha então que se os pais fizessem pressão, os professores iriam envolver-se na E.S.?

P18: eu acho que sim. É transversal, todas as disciplinas deveriam abordar.

P19: o facto de ser transversal retira a responsabilidade aos professores: deve ser por isso que não se faz, tu deste eu já não dou. Mas a verdade é que não se aborda.

P18: a verdade é que a sociedade não quer, vocês vêem pais a fazerem pressão para se trabalhar este tema sistematicamente? Vêem a igreja, as organizações sociais, a sociedade civil a reivindicar, eu não vejo ninguém. Não estão interessados, não se envolvem.

P19: se as pessoas estivessem plenamente à vontade, envolviam-se.

P18: se fosse uma pressão social sobre o professor, não à vontade. Por exemplo, é preciso mudar a sociedade, despertar a consciência das diferenças abismais entre as classes sociais: as muito ricas, as muito pobres. Tudo adormecido. De vez em quando eleva-se a voz, mas depois acalma tudo outra vez. Aquelas forças que poderiam fazer pressão para que a E.S. fosse efectiva nas escolas, fosse uma realidade, não querem que isso aconteça.

P20: por exemplo, a minha filha que está no básico, o professor de formação cívica aproveita a disciplina para abordar de problemas disciplinares e possivelmente não aborda outros assuntos que estariam previstos para dar nessa aula e não dá.

P18: nessa disciplina poderiam abordar-se temas da sociedade, problemas da sociedade.

P19: ainda há poucos dias, falava com a directora de turma e ela dizia-me que os 45 minutos que tinha para a disciplina não lhe chegavam para tratar dos assuntos relacionados com a turma: continuar a ver as faltas, os comportamentos.

P21: penso que aqui há um outro aspecto que se prende com a necessidade das escolas melhorarem o aproveitamento escolar dos alunos. O director de turma aproveita esse tempo para tratar dos problemas de ordem disciplinar e caso tenha algum tempo ainda aproveita para fazer mais um exercício relativo mesmo à sua disciplina. Desta forma, há que rentabilizar o tempo, passa-se muito tempo a mandar calar, a mandar estar quieto e portanto o tempo faz falta. A nível do secundário, os objectivos são trabalhar, trabalhar para o sucesso, para o ranking das escolas. No 12.º é para preparar para os exames nacionais e o 10.º ano é para recuperar aquilo que eles não sabem. Não há tempo para tratar coisas que não têm qualquer interesse para a própria disciplina. Os problemas relacionados com a sexualidade poderão ser tratados em momentos muito especiais, porque surgiu um problema e vamos tratar desse problema. Muitas vezes, esse problema ficará para ser tratado pelo director de turma e nem sempre será trabalhado da melhor forma, porque há que apanhar o problema, deixando que ele se agrave.

A escola está a trabalhar os alunos para o sucesso e para a qualidade do sucesso, para baixar a percentagem das negativas e para melhorar a média geral da turma, do aluno, da escola. Preparar para a avaliação externa, e posiciona-la no ranking. A escola não quer ficar abaixo da média. A melhoria das percentagens, logo não há tempo.

P19: se fosse obrigatório. Se estivesse no currículo, como noutras áreas. Não se está a formar os alunos como indivíduos. Teria de ser uma matéria só dessa disciplina, porque se a formação cívica também tivesse que abordar algum tema, iria fugir de falar.

P18: uma disciplina com um programa, com uma nota.

P17: na aula de formação cívica, o professor só trata dos problemas comportamentais e dos problemas burocráticos, pois o professor não outro tempo para estar com os alunos. Não abordamos, muitas vezes, os aspectos relacionados com a E.S., em minha opinião, pelo receio do que possa sair para o meio, da opinião das famílias. Antes de tratar desse assunto, tem que sensibilizar as pessoas... a não sei que seja de uma forma imposta. Se formos nós a tomar a iniciativa... acho que é susceptível de levantar alguns problemas.

P21: as disciplinas que podem falar sobre este tema, podem ser aquelas que não estão sujeitas a exame final, por exemplo, a educação física, as áreas curriculares não disciplinares, ou quando o professor está para se incomodar. Eu disse que nunca interferi, mas já, no intervalo, por exemplo, há dias uma colega de grupo estava a tratar de um assunto que se tinha passado na aula: estava um casal, um em cima do outro nas bancadas. A colega viu e

foi ter com eles e os miúdos pediram desculpa. Então a colega estava a falar com a D.T e ela disse-lhe que ela não deveria ter interferido, porque aquilo era deles, eles é que sabiam. Mas ela aproveitou para falar com os alunos sobre o que é razoável na escola, que a intimidade deve ser preservada. Estas conversas acontecem, mas muito esporadicamente.

P20: os alunos que querem seguir para o ensino superior, o que é valorizado é uma nota e acho que o aluno investe nessa nota. Fazê-los perder tempo com uma área que é importante para o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas que entra em prejuízo da nota que eles podem obter naquela disciplina. Acho que estamos todos de acordo que vamos trabalhar para a nota.

CS: Quais são os motivos que estão subjacentes ao envolvimento dos professores em E.S.?

P20: é necessário que a informação chegue aos nossos jovens, devia chegar pela família, mas em muitos casos a família não tem à vontade... para evitar DST e gravidezes indesejadas. Pelo respeito pelo outro. A formação dos alunos também enquanto pessoas.

P21: eu estou convencido que se um professor toca nesse assunto a aula acabou.

P19: eles aproveitam-se para não podermos dar matéria.

P21: em muitas situações, pode ser de propósito, mas noutras não. Pode ser a necessidade de se expressarem sobre o assunto, tirarem dúvidas.

P18: na minha opinião, o que poderia contrariar esta situação, era a E.S. ser um projecto da Escola, haver um trabalho de planificação prévio, no início do ano, se envolvessem, assumissem um projecto como seu e que houvesse uma avaliação continua. Todos os professores mostravam a sua posição, eram chamados para falar sobre o tema, investigação em acção, é um problema da escola, interessa, é um problema da sociedade, como é que nos vamos envolver, ao nosso nível, todos trabalhamos. Uns, com certeza, envolvem-se mais do que outros, porque as disciplinas também proporcionam momentos diferentes. Depois fazer a avaliação, não para penalizar, mas para corrigir aquilo que não funcionou bem. Acho que a E.S. passava assim a ser algo palpável. Se fosse um projecto que envolvesse toda a gente. Não há necessidade de todos os dias falarem sobre E.S., por isso não se põe em causa os outros conteúdos da disciplina. O que é importante é a pessoa estar preparada para saber como lidar: não é chegar à turma e dizer, vamos falar sobre E.S.. não tem grande cabimento.

P19: poderia ser uma disciplina.

P18: não, não. Da forma como estou a falar é que não era disciplina. É transversal.

CS: a escola desenvolve apenas os indivíduos para a promoção do sucesso académico.

P21: analisar as disciplinas que pudessem trabalhar estes temas, período do ano. Ai tem que haver uma articulação muito estreita. Com um programa dividido por anos, por exemplo e ser um projecto de escola.

CS: acham que todos os professores têm competências para fazer E.S.?

P19: eu acho que não.

P21: eu acho que sim. Bem, nós temos professores na escola que nem têm competências para leccionar a sua disciplina. Há lá um caso de um professor que já teve três horários, porque não sabe mexer nos computadores e é a disciplina que ele dá. Os cromos existem em todo o lado.

P18: Os professores têm de ser competentes.

P19: eu tenho um caso de um professor que dá educação moral e religiosa que joga cartas, ping-pong, que diz para eles fazerem *strip-tease* em cima das mesas. Ele não deveria nem sequer dar aulas.

P18: mas quem é responsável por esses professores é a escola.

ANEXO 5: Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME)



FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR (QUESME)

Este questionário insere-se no estudo “Práticas de Educação Sexual em contexto escolar: Factores Preditores do Envolvimento dos Professores na Promoção da Educação Sexual” , no âmbito do Doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo.

Solicitamos que responda com sinceridade às questões colocadas, assinalando a alternativa que melhor corresponda à sua opinião. Os dados recolhidos são rigorosamente confidenciais e anónimos pelo que pedimos que não assine. Obrigada pela colaboração.

1-Sexo

☐₁ Masculino

☐₂ Feminino

2- Situação conjugal

☐₁ Casado

☐₄ União de facto

☐₂ Solteiro

☐₅ Divorciado

☐₃ Viúvo

3- Idade_____anos

4-N.º de filhos _____

5-Quantos dos filhos são do sexo

₁Masculino _____ idades _____ ₂Feminino _____ idades _____

6- Habilitações académicas _____

7- Há quantos anos lecciona? _____

8- Desde que ano desenvolve a sua actividade docente nesta escola _____

9- Ciclo de ensino que lecciona actualmente _____

10- Disciplina(s) que lecciona _____

11-Cargos que ocupa _____

12- Numa escala de 1 a 6, avalie a sua satisfação global perante a profissão:

	<i>Nada</i>	<i>Muito</i>
	<i>Satisfeito(a)</i>	<i>Satisfeito(a)</i>
Satisfação profissional global	1.....2.....3.....4.....5.....6	

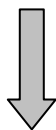
13- Durante a sua formação académica foram abordados temas de Educação Sexual?

☐ ₁ Sim Quais _____

☐ ₂ Não

14-Já teve algum tipo de formação na área de Educação Sexual?

☐₁ Sim ☐₂ Não



Se respondeu **Sim**, que tipo de acção teve?

Nunca 1 vez Várias vezes

☐₁ ☐₂ ☐₃ Curso

☐₁ ☐₂ ☐₃ Sessão na escola

☐₁ ☐₂ ☐₃ Colóquios/congressos

☐₁ ☐₂ ☐₃ Outra

15- Na sua actividade docente, alguma vez promoveu ou participou em alguma acção de Educação Sexual?

☐₁ Sim ☐₂ Não

16- Em que consistiu essa acção ou programa?

☐₁ Uma aula para alunos

☐₂ Um conjunto articulado de aulas para alunos

☐₃ Uma acção extra-curricular para alunos

☐₄ Acção ou acções no contexto de Áreas Curriculares Não disciplinares

17- Como avalia esta experiência realizada? (assinale uma das respostas)

☐₁ Acho que foi globalmente positiva

☐₂ Houve coisas negativas, mas acho que foi boa

☐₃ Acho que esta experiência foi mais negativa que positiva

☐₄ Acho que esta experiência foi muito negativa

18- Qual o seu papel nesta acção ou programa?

- ☐₁ Fui um dos seus proponentes
- ☐₂ Participei na sua organização
- ☐₃ Fui um interveniente activo
- ☐₄ Fui um mero assistente

19- Se teve um envolvimento activo, como avalia o seu desempenho na acção ou programa realizado?

- ☐₁ Senti-me preparado(a) e confortável para abordar estes temas
- ☐₂ Senti que necessitava de mais formação, mas gostei
- ☐₃ Apesar de me sentir preparado(a), senti algum desconforto
- ☐₄ Senti-me desconfortável e não preparado(a) para estes temas
- ☐₅ Não tive envolvimento activo

20- Para cada uma das seguintes frases, indique se as considera verdadeiras (V), ou falsas (F), ou não sabe (NS)

Existe legislação que autoriza as actividades de Educação Sexual nas escolas

- ☐₁V ☐₂F ☐₃NS

As acções de Educação Sexual têm que ser autorizadas pelos pais

- ☐₁ V ☐₂F ☐₃NS

Só nos currículos das disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Biologia existem questões ligadas à Educação Sexual

- ☐₁V ☐₂F ☐₃NS

Cabe unicamente aos profissionais de saúde realizarem acções de Educação Sexual nas escolas

- ☐₁V ☐₂F ☐₃NS

São os conselhos executivos que devem autorizar as acções de Educação Sexual.

- ☐₁V ☐₂F ☐₃NS

Existem materiais dos ministérios da Educação e da Saúde que ajudam à realização de acções de Educação Sexual

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

Actualmente, existe um protocolo entre Ministério da Educação e Ministério da Saúde tendo em vista o desenvolvimento de actividades de Promoção da Educação para a Saúde

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

As acções de Educação Sexual estão incluídas nas orientações do ensino pré-escolar

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

Por lei, as acções de Educação Sexual podem começar a partir do 1.º ciclo

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

A lei só permite acções de Educação Sexual a partir do 2.º ciclo

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

A lei só permite acções de Educação Sexual a partir do 3.º ciclo

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

A lei só permite acções de Educação Sexual no ensino secundário

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

É obrigatório, por lei, integrar acções de Educação Sexual no projecto educativo das escolas

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

A lei obriga cada escola secundária a ter uma máquina de distribuição de preservativos

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

O Grupo de Trabalho de Educação Sexual, recomenda o aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares para a abordagem de temáticas relacionadas com a sexualidade

☐₁V ☐₂F ☐₃NS

21- Assinale com um círculo, para cada um dos seguintes temas, o seu conforto/desconforto para os abordar, no contexto de uma acção de Educação Sexual na escola

	Muito Desconfortável	Muito Confortável
Corpo masculino	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Corpo feminino	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Aborto	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Abuso sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Amor	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Funcionamento sexual masculino	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Funcionamento sexual feminino	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Contraceção	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Homossexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Ejaculação	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Preservativos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Ciclo menstrual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Doenças transmitidas sexualmente	1.....2.....3.....4.....5.....6	
SIDA	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Sexo oral	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Sexo anal	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Erotismo	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Concepção e gravidez	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Relações sexuais	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Comportamentos sexuais de risco	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Sonhos molhados	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Masturbação	1.....2.....3.....4.....5.....6	
A primeira vez	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Decisões responsáveis	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Gravidez na adolescência	1.....2.....3.....4.....5.....6	
A pílula	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Pílula do dia seguinte	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Legislação existente	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Consultas para jovens	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Abstinência (não ter relações sexuais)	1.....2.....3.....4.....5.....6	

22- Em que medida pensa que os seguintes sectores da sua escola estão disponíveis para aceitar o envolvimento nas acções de Educação Sexual

	<i>Nenhuma Aceitação</i>	<i>Total Aceitação</i>
Conselho Executivo	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Corpo docente	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Pais/Encarregados de Educação	1.....2.....3.....4.....5.....6	
Pessoal não docente	1.....2.....3.....4.....5.....6	

23- Como define a sua intenção de envolvimento futuro em acções de Educação Sexual (assinale uma das respostas)

☐₁ Tenciono desenvolver actividades de Educação Sexual no contexto da disciplina que lecciono ou num contexto inter-disciplinar

☐₂ Será pouco provável que me envolva neste tipo de acções

☐₃ Estarei disponível para trabalhar com outros colegas na promoção deste tipo de acções, mas acho que não tomarei a iniciativa

☐₄ Não tenciono, de todo, envolver-me neste tipo de acções

☐₅ Tenciono propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de acções

24- Na **coluna da esquerda**, assinale em que medida se sente capaz de realizar as seguintes actividades. As respostas podem ir de 1 (Nada Capaz) até 6 (Muito Capaz).

Na **coluna da direita**, assinale que grau de importância atribui às seguintes actividades apresentadas. As respostas podem ir de 1 (Nenhuma importância) até 6 (Muita importância).

Nada Capaz	Muito Capaz		Nenhuma Impor.	Muita Import.
1.....2.....3.....4.....5.....6		1. De fazer Educação Sexual junto dos meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		2. De falar abertamente, com naturalidade e sem tabus sobre Sexualidade com os meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		3. De gerir os comportamentos desadequados que possam surgir aquando do tratamento do tema da Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		4. De criar um clima favorável e propício para que os alunos se sintam à vontade para falarem de Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		5. De ensinar aos meus alunos os riscos associados à Sexualidade, nomeadamente, das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da gravidez precoce	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		6. De falar sobre métodos contraceptivos com os meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		7. De falar de valores e atitudes da esfera da Sexualidade com os meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		8. De não emitir juízos de valor relativamente às opções e comportamentos dos meus alunos em matéria da sua Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		9. De ouvir as angústias, receios e hesitações dos meus alunos em matéria de Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		10. De explicar aos meus alunos como se coloca um preservativo	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		11. De apresentar uma visão suficientemente generalista sobre um tema específico, apresentando várias opiniões, por exemplo em relação ao aborto	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		12. De ajudar os meus alunos a construírem uma Sexualidade mais gratificante, consciente e responsável	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		13. De lidar com questões difíceis/ melindrosas relacionadas com a Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		14. De estar suficientemente à vontade para o tratamento de temas de Educação Sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		15. De falar de comportamentos sexuais/ íntimos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		16. De fazer Educação Sexual, mesmo quando os alunos não estão à vontade para falar sobre este assunto	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		17. De fazer Educação Sexual porque tenho confiança com os meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		18. De fazer Educação Sexual, pois considero-me um(a) especialista nesta matéria	1.....2.....3.....4.....5.....6	
1.....2.....3.....4.....5.....6		19. De estabelecer relações empáticas com os meus alunos propiciadoras do debate de questões relacionadas com a Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	

25 - Assinale que grau de confiança atribui às seguintes acções apresentadas. As respostas podem ir de 1 (não acredito) até 6 (acredito muito).

1- Não acredito	4- acredito mais do que não acredito
2- acredito pouco	5- acredito moderadamente
3- Não acredito mais do que acredito	6- acredito muito

	<i>Não Acredito</i>	<i>Acredito Muito</i>
1.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar permitirá aos alunos tomar decisões sobre a sua vida amorosa e sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
2.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar permitirá aos alunos saber escolher os seus valores pessoais	1.....2.....3.....4.....5.....6	
3.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar permitirá aos alunos saber evitar riscos associados à actividade sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
4.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar não produz quaisquer mudanças comportamentais e atitudinais dos alunos em matéria da sua saúde sexual e reprodutiva	1.....2.....3.....4.....5.....6	
5.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar permitirá aos alunos desenvolver as suas competências pessoais e relacionais na esfera da Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
6.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar não permitirá que os alunos desenvolvam atitudes positivas na esfera da Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
7.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar permitirá aos alunos ter mais conhecimentos na esfera da Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
8.Eu acredito que a Educação Sexual em meio escolar motivará nos alunos comportamentos sexuais precoces	1.....2.....3.....4.....5.....6	

26- Assinale com que frequência realiza as seguintes actividades. As respostas podem ir de 1 (Nunca) até 6 (Sempre).

1- Nunca	4- Algumas vezes
2- Raramente	5- Muitas vezes
3- Poucas vezes	6- Sempre

	<i>Nunca</i>	<i>Sempre</i>
1.Faço Educação Sexual porque faz parte dos conteúdos programáticos da minha disciplina	1.....2.....3.....4.....5.....6	
2.Faço Educação Sexual porque consta no Projecto Educativo da Escola	1.....2.....3.....4.....5.....6	
3.Faço Educação Sexual, mesmo não constando do programa da minha disciplina	1.....2.....3.....4.....5.....6	
4.Nas aulas de substituição, aproveito para fazer Educação Sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
5.Faço Educação Sexual de forma transversal, aproveitando a articulação com outras disciplinas	1.....2.....3.....4.....5.....6	
6.Utilizo estratégias activas, nomeadamente visionamento de filmes, leitura de textos, dramatizações, para ensinar conteúdos de Educação Sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
7.Escolho factos reais para falar com os meus alunos sobre Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
8.Frequento/ frequentei acções de Educação Sexual para aumentar o meu nível de conhecimentos sobre o tema	1.....2.....3.....4.....5.....6	
9.Leio livros, revistas, com o objectivo de aumentar o meu conhecimento sobre Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
10.Distribuo folhetos informativos sobre Sexualidade pelos meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
11.Mostro aos meus alunos livros, revistas que falam sobre Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
12.Convido especialistas para falarem sobre Educação Sexual com os meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
13.Faço os meus alunos reflectir sobre os temas da actualidade relacionados com a Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
14.Nas minhas aulas, fala-se de tudo, de todos os temas que os meus alunos mostram curiosidade, nomeadamente de Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
15.Procuro que os meus alunos vejam a Sexualidade como uma coisa natural, como uma dimensão das suas vidas	1.....2.....3.....4.....5.....6	

27- Assinale que grau de concordância atribui às seguintes frases apresentadas. As respostas podem ir de 1 (concordo totalmente) até 6 (discordo totalmente).

1- Concordo Totalmente	4 - Discordo mais do que concordo
2- Concordo moderadamente	5- Discordo moderadamente
3- Concordo mais do que discordo	6- Discordo totalmente

	Concordo Totalmente	Discordo Totalmente
1. Penso que a função da escola não se limita a preparar os alunos para o mercado de trabalho e ensino superior	1.....2.....3.....4.....5.....6	
2. Penso que a Educação Sexual faz parte das funções que o professor deve desempenhar	1.....2.....3.....4.....5.....6	
3. Penso que na escola há tempo para se fazer Educação Sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
4. Penso que todos os professores têm responsabilidades na Educação Sexual dos seus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
5. Penso que a Educação Sexual em meio escolar não deve ser feita só por técnicos especializados na matéria	1.....2.....3.....4.....5.....6	
6. Penso que a Educação Sexual deve ser uma das actividades obrigatórias em todas as escolas	1.....2.....3.....4.....5.....6	
7. Preocupo-me com o facto dos professores não se sentirem à vontade para falarem de Educação Sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
8. Penso que é à escola e aos pais que compete a Educação Sexual das crianças e dos adolescentes	1.....2.....3.....4.....5.....6	
9. Sinto que estou a colaborar com os pais, quando abordo questões relacionadas com a Sexualidade com os alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
10. Preocupo-me com a saúde dos meus alunos e com as implicações associadas a comportamentos de risco na esfera sexual	1.....2.....3.....4.....5.....6	
11. Sou sensível aos problemas dos meus alunos em matéria de relações interpessoais e afectivas	1.....2.....3.....4.....5.....6	
12. Preocupo-me em ir ao encontro dos temas relacionados com a Sexualidade que interessam os meus alunos	1.....2.....3.....4.....5.....6	
13. Preocupo-me com a informação errada que os meus alunos têm relativamente a temas de Sexualidade	1.....2.....3.....4.....5.....6	
14. Penso que os alunos sabem mais de Sexualidade que eu	1.....2.....3.....4.....5.....6	

Muito Obrigada

Carla Serrão (carlaserrao@esc.ipp.pt)

Maria Adelina Barbosa

ANEXO 6: Caracterização pormenorizada das escolas participantes

A **Escola 1** (E1) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada na cidade de Matosinhos. O Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo há já 9 anos.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, o informante declara a sua existência desde 1998, referindo que o mesmo surge centrado no domínio da E.S., indicando que desde esse momento foi destacada uma professora como Coordenadora do Projecto.

Porém e em consequência da Lei 259/2000, no ano 2000 é criado um projecto de E.S. denominado de Projecto de Educação Afectivo-sexual. Este projecto é segundo o informante, o nome de “bandeira do Projecto”. Foi criado como resultado dos riscos associados à gravidez na adolescência, IST's e o consumo de drogas por parte dos estudantes.

Relativamente aos destinatários das acções do Projecto de E.S., o Presidente indica que se dirigem a toda a comunidade educativa.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, isto é, desde a publicação da Lei 259/2000, o informante salienta as seguintes:

- Desde 2000 está explícito no Projecto Educativo da Escola.
- Até 2002 a escola fez parte da R.N.E.P.S..
- Dependendo dos professores e dos respectivos Conselhos de Turma, a E.S. é um tema abordado transversalmente em todas as disciplinas. Isto é, depende de tudo e de todos, contudo o Presidente diz que esta transversalidade não pode ser salientada como presente em todos os Conselhos de Turma.
- As aulas de substituição não são aproveitadas enquanto momentos para a abordagem do tema, na medida em que a forma como a escola organizou as aulas de substituição, não permitem realizar este tipo de actividades. As turmas são divididas em 4 salas, onde em cada uma se realizam actividades muito específicas e nenhuma delas inclui este tema.
- Durante este período não houve cursos de formação dirigidos a professores.

-
- Desde 2000 que há alguns professores considerados especialistas em E.S.. Neste sentido, o Presidente salienta como características destes professores a sensibilidade que têm ao tema e que na generalidade são professores das áreas das Ciências que se especializam neste domínio.
 - Pontualmente, têm sido realizadas acções de sensibilização de E.S. dirigidas às famílias e a Auxiliares de Acção Educativa (AAE), contudo neste momento não se realizam.
 - Desde 2000 que existe um gabinete de apoio ao aluno, com uma equipa de professores (3 ou 4 professores) das áreas das Ciências da Natureza ou das Ciências Naturais e conseguem estabelecer “uma boa relação e de confiança com os alunos”. O informante adverte, contudo, que nem todos os professores que fazem parte desta gabinete têm horas atribuídas.
 - Nunca existiram clubes ou oficinas dirigidas a estudantes onde se debatessem temas de Sexualidade.
 - Nos últimos anos tem sido solicitado apoio a várias instituições para a dinamização do Projecto de E.S., salientando a Unidade Local de Saúde de Matosinhos e a Fundação Comunidade Contra a SIDA.
 - Em relação a recursos materiais e audiovisuais, informa que desde 2000 a biblioteca tem sido apetrechada com estes recursos.
 - Quanto a seminários, colóquios destinados a toda a comunidade, o Presidente refere que vão havendo sempre algumas actividades, todavia nunca se dirigiram a toda a comunidade.
 - Nunca foram criados Grupos de Pares.
 - Nunca foi solicitado ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação à gestão e liderança, o Presidente diz que a mesma é democrática, mas também ditatorial (“quando têm que ser tomadas medidas ou quando não há tempo para auscultar os colegas, as medias têm que ser impostas”). Refere que ouve as opiniões dos professores e que estes participam na tomada de decisões.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., o Presidente considera que eles se encontram no nível 4 de envolvimento (escala *likert* de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos).

A **Escola 2** (E2) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada na cidade de Matosinhos. A Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo desde 1993.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, a informante declara a sua criação no ano lectivo de 2002/03, no âmbito do projecto desenvolvido pela Unidade Local de Saúde de Matosinhos. Contudo, o cargo de Coordenadora de Projecto foi atribuído um ano antes, em 2001/02 aquando da criação do Projecto de E.S.. Referindo que nesse momento inicial haviam vários professores de Biologia e Ciências que faziam parte da equipa do Projecto.

Neste sentido, podemos concluir que o projecto inicial criado foi o da E.S. e não da Promoção e Educação para a saúde, sendo algo que é criado num momento posterior.

Relativamente aos destinatários das acções do Projecto de E.S., a Presidente indica que se dirigem a toda a comunidade educativa.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, a entrevistada salienta as seguintes:

- Apesar de o projecto em 2001 se ter centrado no âmbito da E.S., no Projecto Educativo de Escola, desde 2001 que está explícito a Promoção e Educação para a Saúde.
- Até 2002 a escola fez parte da R.N.E.P.S..
- No âmbito da transversalidade disciplinar “tenta-se que a E.S. cruze todos os domínios do saber”.
- Nas aulas de substituição alguns professores abordam a temática, mas não os de áreas muito distintas: “o professor de matemática não vai abordar o assunto”.
- Durante este período não houve cursos de formação dirigidos a professores.
- Não há na escola professores especialistas em E.S..
- Têm sido realizadas acções de sensibilização de E.S. dirigidas às famílias e a AAE, contudo neste momento não se realizam.

- Refere que já existiu na escola um gabinete de apoio ao aluno, contudo o seu encerramento foi efectuado, na medida em que a afluência dos estudantes a este espaço era muito reduzida.
- Nunca existiram clubes ou oficinas dirigidas a estudantes onde se debatessem temas de Sexualidade.
- Nos últimos anos tem sido solicitado apoio a várias instituições para a dinamização do Projecto de E.S., salientando-se, numa fase inicial a APF e a Unidade Local de Saúde de Matosinhos e actualmente o MDV.
- Em relação a recursos materiais e audiovisuais, informa que desde 2000 a biblioteca tem sido apetrechada com estes recursos.
- Quanto a seminários, colóquios destinados a toda a comunidade, a Presidente refere que já houve actividades destinadas a professores e a AAE, contudo nunca se dirigiram a toda a comunidade.
- Por iniciativa da Unidade Local de Saúde de Matosinhos, foi criado um grupo de alunos denominado de Líderes, contudo este grupo acabou por nunca ter desenvolvido actividades de formação a outros colegas mais novos.
- Nunca foi solicitado ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..
- A Presidente acrescenta que durante os últimos anos e na tentativa de tornar efectiva a E.S. na escola, foram realizados dossiers de actividades para serem desenvolvidas actividades no âmbito das várias disciplinas.

Em relação à gestão e liderança e clima institucional, a Presidente diz que é “muito consensual, muito partilhada (...) o clima é razoável”. Todavia, salienta algumas situações em que as medidas têm que ser impostas, solicitando-se voluntários que se disponibilizem para realizar alguns trabalhos.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente considera que na generalidade os professores se encontram no nível 4 de envolvimento (escala *likert* de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos).

A **Escola 3** (E3) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada também na cidade de Matosinhos. Nesta escola, a Presidente do Conselho Executivo sugeriu que a entrevista fosse realizada à Coordenadora do Projecto de E.S., visto haver um conjunto de informações que considerava que não poderia responder. As únicas questões respondidas por este elemento do Conselho Executivo disseram respeito à caracterização do tipo de liderança, gestão e clima institucional, e percepção do grau de envolvimento dos professores em matéria de E.S. (questões apresentadas no final desta análise).

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, a informante – Coordenadora do Projecto de Educação para a Saúde - declara a sua criação no ano lectivo desde 1997/98. Nesse ano lectivo foi criado o Clube de Educação para a Saúde, tendo sido pela primeira vez criado a ponte com o Centro de Saúde da área. Contudo, o cargo de Coordenadora de Projecto foi atribuído em 2006/2007, tendo sido constituída uma equipa de professores de várias áreas disciplinares para auxiliarem no processo de criação e de desenvolvimento do projecto.

Refere que nunca houve um projecto denominado exclusivamente de E.S..

Contudo, têm sido realizadas algumas iniciativas específicas de E.S. dirigidas apenas a estudantes do 2.º ciclo sobre o tema “Afectos” e a professores e AAE.

Quanto às iniciativas realizadas no âmbito da E.S. pela escola nos últimos sete anos, a entrevistada salienta as seguintes:

- A Promoção da Saúde está actualmente explícita no Projecto Educativo da Escola (desde 2006/07).
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- No âmbito da transversalidade disciplinar refere desconhecer se a E.S. é um tema abordado, indicando que talvez “possa ocorrer no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares e no âmbito das Ciências Naturais”. Refere também que “depende da ligação que os professores têm com a turma” e tem conhecimento da existência de um projecto de turma denominado de “Afectos”. Considera que há um conjunto de professores muito sensível para a intervenção neste tema “Afectos”.
- Nas aulas de substituição, já houve no passado o esforço por parte do grupo disciplinar das Ciências para a abordagem do tema. Todavia, actualmente não.

- Em 2003, houve um curso de formação dirigido a professores.
- Não há na escola professores especialistas em E.S..
- Já foram realizadas acções de sensibilização de E.S. dirigidas às famílias e a AAE, contudo neste momento não se realizam.
- Foi criado em 2003/2004 pelo grupo de estagiários de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, um gabinete de apoio ao aluno, acabando por encerrar com a saída deste grupo. A professora informa que esta iniciativa vai ser retomada no próximo ano lectivo (2007/08).
- De 2000 a 2005 existiram Clubes ou Oficinas dirigidas a estudantes onde se debatiam temas relacionados com a Sexualidade.
- Nos últimos anos e na actualidade tem sido solicitado apoio a várias instituições para a dinamização do Projecto de E.S., salientando-se a APF, a Abraço e à Junta de Freguesia.
- Em relação a recursos materiais e audiovisuais, informa que desde 2000 a biblioteca tem um conjunto de recursos no âmbito desta temática.
- Quanto a seminários, colóquios destinados a toda a comunidade, a entrevistada refere que não houve actividades destinadas a toda a comunidade.
- Nunca foi criado nenhum grupo de pares.
- Em 2005, foi solicitado ao Centro de Formação cursos creditados de E.S.. destinados a professores, mas tendo em conta as medidas tomadas pelo Ministério da Educação, as acções deste âmbito não se realizaram.

Quanto à liderança e clima institucional e como referido previamente, foi a Presidente do Conselho Executivo que respondeu a esta ordem de questões. Assim, salienta que “este órgão (Conselho Executivo) é aberto a todas as questões, dando liberdade a todos os professores motivados para avançar com as suas ideias. A liderança não é totalmente democrática, pois sempre que há medidas a tomar, temos que as tomar”.

Já em relação ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente considera que na generalidade os professores se encontram no nível 4 de envolvimento (escala likert de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos).

A **Escola 4** (E4) é uma escola de 3.º ciclo e de ensino secundário localizada no centro do Porto. A Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo desde 2005, tendo já anteriormente exercido de 1984 a 1986 o cargo de vogal do Conselho Executivo.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, a informante declara a sua criação no ano lectivo de 2005/06. Contudo, somente em 2006/07 foi atribuído a uma professora o cargo de Coordenadora de Projecto.

Quanto a haver um projecto específico de E.S. diz nunca ter existido.

Em relação às iniciativas que a escola vai realizando no âmbito da E.S., salienta que se destinam apenas a alguns estudantes do 10.º ano de escolaridade e que pontualmente se dirigem a professores e a AAE.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, a entrevistada salienta as seguintes:

- A Promoção da Saúde está actualmente explícita no Projecto Educativo da Escola (desde 2006/07).
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- Considera que nunca houve o esforço por parte dos professores para que a E.S. fosse desenvolvida de forma transversal, salientando “que estes conteúdos (E.S.) são somente abordados no âmbito da Biologia e Ciências Naturais”.
- Nas aulas de substituição, a temática não é abordada podendo eventualmente abordar-se a E.S. “caso um aluno coloque alguma questão”
- Nos anos lectivos de 2001/02 e de 2006/07 houve cursos de formação dirigidos a professores.
- Não há na escola professores especialistas em E.S., “a não ser os professores de Biologia”.
- Já foram realizadas acções de sensibilização de E.S. dirigidas às famílias e a AAE, contudo neste momento não se realizam.
- Não existe nenhum gabinete de apoio ao aluno, alegando esta situação pela falta de espaço.

- Nunca foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes para a discussão da temática.
- Nos últimos anos e na actualidade tem sido solicitado apoio a várias instituições para a dinamização do Projecto de E.S., salientando-se a APF, o Centro de Saúde e o Instituto de Bioética.
- Em relação a recursos materiais e audiovisuais, informa que desde 2006 a biblioteca tem um conjunto de materiais sobre o tema.
- Quanto a seminários, colóquios destinados a toda a comunidade, a entrevistada refere que não houve actividades destinadas a toda a comunidade.
- Em 2006, foi criado por iniciativa do Instituto de Bioética um grupo de pares, contudo nunca se desenvolveu efectivamente esta iniciativa.
- A escola nunca solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S.. destinados a professores.
- A Presidente acrescenta que o grupo de Biologia organizou um dossier para professores sobre E.S. com actividades para serem desenvolvidas no contexto de turma.

Em relação ao tipo de gestão, liderança e clima institucional, a Presidente do Conselho Executivo salienta que “há uma tradição intrínseca de uma grande democraticidade (a leccionar nesta escola desde 1972), há abertura para a implementação de projectos. A liderança tem de ser inter-pares, os professores são mais autónomos, com as vantagens e desvantagens que isso acarreta. O clima é bom e os laços mantidos entre todos vão além da escola”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente recusa-se a apresentar uma média de envolvimento dos professores neste domínio. Assim, destaca que os professores que se envolvem estão no grau 4 e os professores que não se envolvem estão inevitavelmente no grau 1.

A **Escola 5** (E5) é uma escola de 3.º ciclo e ensino secundário localizada na cidade de Ermesinde. O Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo há 15 anos.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, ele foi criado antes de 2000.

Quanto ao Projecto de E.S., ele foi criado em 2000/01, foi nesse momento que se elegeu uma professora de Geografia para coordenar. O Presidente salienta que o Projecto de Educação para Saúde e o Projecto E.S. são o mesmo, tendo a sua criação sido impulsionada pelo número de gravidez na adolescência que existiam na escola.

Relativamente aos destinatários das acções do Projecto de E.S., o Presidente indica que se dirigem a toda a comunidade educativa.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, o entrevistado salienta as seguintes:

- A E.S. está explícita no Projecto Educativo de Escola, desde 2001.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S., apesar de múltiplas tentativas e negociações com a Direcção Regional da Educação do Norte.
- A E.S. é abordada de forma transversal nas várias disciplinas e nos vários anos.
- Nas aulas de substituição não são abordados temas de E.S..
- Durante os últimos anos houve vários cursos de formação sobre E.S. dirigidos a professores, contudo actualmente e tendo em conta as medidas tomadas pelo Ministério da Educação (nomeadamente, por estas acções não permitirem a progressão na carreira e por na actualidade não haver financiamento para este tipo de acções) estas formações não se realizam.
- Há na escola pelo menos dois professores especialistas em E.S..
- Têm sido realizadas acções de sensibilização de E.S. dirigidas às famílias e a AAE, contudo neste momento não se realizam.
- Desde 2001 que há na escola um gabinete de apoio ao aluno constituído por uma equipa multidisciplinar: professores, enfermeiros e médicos do Centro de Saúde.
- Nunca existiram clubes ou oficinas dirigidas a estudantes onde se debatessem temas de Sexualidade.

- Todos os anos são solicitados apoios tanto a especialistas, como a várias instituições para a dinamização do Projecto de E.S., salientando-se a APF, a Comissão Nacional de luta Contra a SIDA, a Abraço, entre outras.
- Em relação a recursos materiais e audiovisuais, informa que desde 2000 a biblioteca tem sido apetrechada com estes recursos.
- Todos os anos são promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
- Durante os últimos sete anos nunca foi criado nenhum grupo de pares.
- Por diversas vezes, a Coordenadora do projecto de E.S. solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação à gestão e liderança e clima institucional, o Presidente diz privilegiar o diálogo, fazendo consulta aos seus pares. Acrescenta que “a liderança é forte, democrática, onde são ouvidas todas as opiniões e só depois se tomam decisões”. Quanto ao clima, considera “que é muito bom”, “que a escola é muito grande, mas muito familiar, 99% dos alunos gostam desta escola”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., o Presidente considera que na generalidade os professores se encontram no nível 5 de envolvimento (escala *likert* de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos).

A **Escola 6** (E6) é uma escola de 3.º ciclo e ensino secundário localizada no centro do Porto. A Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo há 12 anos.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, ele foi criado no ano lectivo de 2005/06, como resultado do Edital do GTES (2005). É neste momento que é eleita a Coordenadora do Projecto de Educação para a Saúde, professora de Biologia.

Quanto ao Projecto de E.S., ele foi criado em 2000/01, em consequência do D.L. 259/2000, sendo que embora não tenha sido atribuído nenhum Coordenador, desde o princípio foi atribuída a uma professora a responsabilidade de dinamização deste projecto.

Relativamente aos destinatários das acções do Projecto de E.S., a Presidente indica que se dirigem a todos os níveis de ensino.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, a entrevistado indica as seguintes:

- A E.S. denominada como “Educação para os Afectos” está explícita no Projecto Educativo de Escola, desde 2000.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- A E.S. não é abordada de forma transversal, embora a escola dê indicações neste sentido.
- Aponta desconhecer se nas aulas de substituição são ou não abordados temas de E.S.. Refere que a forma como são dinamizadas as aulas de substituição nesta escola, isto é, o professor que falta deve avisar previamente e fazem-se permutas de aulas, não permita que o tema seja abordado. Contudo, adverte que em situações em que o professor não antecipa a falta, “todos os professores têm liberdade para abordar o tema, caso queiram”.
- Durante os últimos anos houve vários cursos de formação sobre E.S. dirigidos a professores, contudo actualmente não devido às recentes directrizes do Ministério da Educação em matéria de formação contínua.
- Na escola não há professores especialistas em E.S..
- Têm sido realizadas acções de sensibilização de E.S. dirigidas às famílias e a AAE, contudo neste momento não se realizam.
- Desde 2006 que há na escola um gabinete de apoio ao aluno apoiado pela Coordenadora do projecto e por um médico do Centro de Saúde que se disponibilizou a apoiar a escola neste sentido.
- Nunca existiram clubes ou oficinas dirigidas a estudantes onde se debatessem temas de Sexualidade.
- Todos os anos são solicitados apoios tanto a especialistas, como a várias instituições para a dinamização do Projecto de E.S., salientando-se a APF, a Comissão Nacional de luta Contra a SIDA, o Centro de Saúde, o Instituto de Bioética, a Abraço.
- Em relação a recursos materiais e audiovisuais, refere que desde 2000 a biblioteca está equipada com estes recursos.

- Já foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade, contudo na actualidade não se realizam.
- Durante os últimos sete anos nunca foi criado nenhum grupo de pares.
- Não foi solicitado nunca ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação à gestão e liderança e clima institucional, a Presidente refere que a mesma se faz “com rigor, de forma humanista, participada e democrática. Há um respeito muito grande pelas competências de cada órgão, com a correspondente responsabilidade e co-reponsabilidade. Há pensamento estratégico”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente considera que na generalidade os professores se encontram entre o nível 3 e o nível 4 de envolvimento (escala *likert* de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos).

A **Escola 7** (E7) é uma escola de 3.º ciclo e ensino secundário localizada no centro do Porto. O Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo desde 2002.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, ele foi criado no ano lectivo de 2006/07, tendo a partir desse momento sido elegida uma professora de Biologia para coordenar esse projecto.

Refere não haver nenhum projecto de E.S. na escola, contudo salienta que neste momento o Projecto Educativo está em reformulação e a E.S. vai ser enquadrada dentro do Projecto de Educação para a Saúde.

Tendo em conta que o Projecto é de Promoção da Saúde, refere que não há acções de E.S. dirigidas a nenhum público em específico.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, o entrevistado salienta as seguintes:

- A Promoção da Saúde está explícita no Projecto Educativo de Escola, desde 2007.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- A E.S. não é abordada de forma transversal.

- Nas aulas de substituição não são abordados temas de E.S..
- Já houve na escola a dinamização de cursos de formação a professores sobre E.S. em 2004 e em 2006, contudo na actualidade as mesmas não se realizam.
- Quanto a haver professores especialistas em E.S., o presidente refere que não existem.
- No ano lectivo 2006/07 desenvolveram-se cursos de formação a AAE, contudo salienta que nos últimos sete anos não foram desenvolvidas quaisquer actividades deste âmbito dirigidas às famílias.
- Não existe nenhum gabinete de apoio ao aluno.
- Nunca foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes com o objectivo de tratar o tema da E.S..
- Ao longo destes últimos anos têm sido solicitadas acções de formação dirigidas a estudantes ao Centro de Saúde. Todavia, refere que durante o corrente ano lectivo tal não foi solicitado.
- Indica a existência de um conjunto de materiais bibliográficos e audiovisuais disponíveis na biblioteca da escola.
- Nunca foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
- No ano lectivo de 2006/07 o Instituto de Bioética formou um grupo de pares, contudo esta iniciativa não foi prosseguiu.
- Refere que a escola nunca solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação à gestão, liderança e clima institucional, o Presidente diz fomentar um tipo de gestão democrática “ouvem-se as pessoas, colocam-se questões”. Porém, salienta que se “pode não seguir as ideias, mas podem ser problematizadas quando se quer”. Quanto ao clima pauta-se “pela abertura e colaboração”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., o Presidente considera que na generalidade os professores se encontram no nível 2 de envolvimento (escala *likert* de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos), argumentando que a situação se deve ao facto “da maioria dos professores se encontrar no 10.º escalão e ter mais de 55 anos, não

ter formação nesta área, sendo um tabu falar de E.S.. Poucos professores, tratam isto (o tema E.S.) com à vontade”.

A **Escola 8** (E8) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada na cidade de Ermesinde. O Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo há 3 anos.

Diz que não há na escola nem Projectos de Promoção da Saúde, nem de E.S.. Deste modo, também não há nenhum professor a coordenar esta temática.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, o entrevistado salienta as seguintes:

- A Promoção da E.S. e a Promoção da Educação para a Saúde estão ausentes no Projecto Educativo de Escola, desde 2007.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- A E.S. não é abordada de forma transversal. Contudo, salienta que esta temática pode ser abordada no âmbito quer das Ciências, quer da Formação Cívica
- Nas aulas de substituição não são abordados temas de E.S., pois nestas aulas há um dossier de fichas em que o professor em processo de substituição fornece aos alunos um conjunto de fichas de trabalho para serem elaboradas nessas horas de substituição.
- Já houve na escola a dinamização de cursos de formação a professores sobre E.S..
- Não há na escola professores especialistas em E.S..
- Nunca foram realizadas acções de formação para auxiliares de acção educativa ou para pais.
- Não existe nenhum Gabinete de Apoio ao Aluno.
- Nunca foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes com o objectivo de tratar o tema da E.S..
- No ano lectivo de 2006/07 foi pedido apoio ao Centro de Saúde para a dinamização de acções dirigidas a estudantes.
- Indica desconhecer se existem ou não materiais bibliográficos ou audiovisuais disponíveis na biblioteca da escola.

- Nunca foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
- Nunca foram formados grupos de pares.
- A escola nunca solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação à gestão, refere-a como “muito complicada, devido a todas as mudanças que se registaram nos últimos anos”. Salientando as implicações que estas mudanças trouxeram para o “clima institucional”. Todavia, considera que “o clima institucional já foi pior, pois não foi fácil fazer perceber aos professores que isto mudou”. Quanto aos projectos, diz “que são levados a Conselho Pedagógico e a Conselho Executivo e que praticamente todos são aprovados”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., o Presidente considera que na generalidade os professores se encontram no nível 2 de envolvimento (escala *likert* de 6 pontos: 1, nada envolvidos e 6, muito envolvidos), acrescentando que esta “quantificação também se refere aos professores de Ciências”.

A **Escola 9** (E9) é uma escola do 3.º ciclo e secundária localizada no centro do Porto. A Presidente do Conselho Executivo ocupa o cargo há um ano, mas já o exerceu anteriormente, entre 2000 e 2003.

Quanto à existência de um Projecto de Educação para a Saúde, refere que foi criado em 2006/07 e que aquando da sua criação foi nomeado um coordenador e uma equipa de professores para colaborarem na dinamização deste projecto.

Em relação ao Projecto de E.S., a sua criação data de 2001, por iniciativa de uma professora de Biologia, desenhado no âmbito de uma oficina de formação⁶⁷ em E.S., mas só em 2006 é que lhe foi atribuído o cargo de Coordenação (conforme proposta do GTES, 2005).

O Projecto de E.S. surge na sequência da referida formação em E.S. e pela necessidade dos alunos em debaterem o tema.

67 Esta oficina de formação teve a duração de 36h e foi dinamizada pela investigadora do presente estudo.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, a entrevistada salienta as seguintes:

- A Educação para a Saúde é explicitada no Projecto Educativo de Escola desde 2003/04.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- Em relação à abordagem da E.S. diz que não é realizada de forma transversal.
- Nas aulas de substituição não são abordados temas de E.S..
- Já houve na escola a dinamização de cursos de formação a professores sobre E.S., contudo na actualidade as mesmas não se realizam.
- Considera que todos os professores de Biologia são especialistas em E.S..
- Não foram desenvolvidos durante os últimos sete anos formação a auxiliares de acção educativa ou a pais.
- Desde 2001/02 existe um Gabinete de Apoio ao Aluno.
- Nunca foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes com o objectivo de tratar o tema da E.S..
- Desde 2001 têm sido solicitadas acções de formação a várias instituições.
- Desde 2001 existem materiais de E.S. na biblioteca da escola.
- Nunca foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
- Em 2006, foram constituídos grupos de pares pelo Instituto de Bioética, mas sem sucesso.
- Refere que a escola solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S., contudo no ano lectivo corrente tal não foi solicitado.

Em relação ao estilo de liderança “ele é orientado para as pessoas e criam uma cultura de escola. Há uma busca permanente de inovação contínua e sistemática. Deixo que os professores façam, os projectos não passam por uma estrutura hierárquica, não há uma coordenação única. Há uma ideia, investe-se. Se o projecto tem interesse para os alunos, avança-se”.

A escola propôs-se a avaliação pelo Ministério da Educação, Instituto Geral da Educação, em 2006 e segundo a Presidente “os resultados são bons, denotam uma gestão participativa, liderança democrática e satisfação por parte dos professores”

Quanto à sua percepção relativamente ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente quantifica em 4, acrescentando que “querer é diferente de fazer, pois os professores têm muitas dúvidas e receios. Contudo, quando as situações surgem encaminham para o gabinete de apoio ao aluno”.

A **Escola 10** (E10) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada na cidade Matosinhos. A Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo há 4 anos.

Refere a criação do Projectos de Educação para a Saúde no ano lectivo de 2003/04, contudo apesar de o Projecto se denominar de Educação para a saúde, a E.S. é o tema central deste Projecto. Assim, em 2003 propôs-se a realização de um curso de formação dirigido a professores⁶⁸ promovido pela APF. Acrescenta que desde esse ano, há uma Coordenadora do projecto de Educação para a Saúde e uma equipa de professores que dinamizam o Projecto Crescer (de E.S.).

O Projecto Crescer surgiu como consequência dos interesses e necessidades evidenciados pelos estudantes.

Quanto às acções que tenham sido promovidas no âmbito da E.S., refere que elas se dirigem a todos os níveis de ensino e a toda a comunidade educativa.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, a entrevistada salienta as seguintes:

- A Promoção da Saúde está, desde 2003, explícita no Projecto Educativo de Escola.
- A escola fez parte da R.N.E.P.S. até 2001.

68 A investigadora foi a pessoa responsável por este curso de formação.

-
- Em relação à abordagem da E.S. de forma transversal, a Presidente salienta que é isto que se pretende no âmbito do Projecto Crescer, contudo “dou liberdade aos professores e não os forço a fazer (E.S.)”.
 - Desconhece se nas aulas de substituição a E.S. é um tema abordado pelos professores.
 - Já houve na escola a dinamização de cursos de formação a professores sobre E.S., contudo na actualidade não estão a ser realizados.
 - Quanto a haver professores especialistas em E.S., a presidente refere que não existem, alegando que “há sim, professores mais sensíveis para estas temáticas”.
 - Não foram desenvolvidos durante os últimos sete anos formação a auxiliares de acção educativa, contudo para os pais estas acções⁶⁹ têm sido desenvolvidas.
 - Não existe nenhum Gabinete de Apoio ao Aluno.
 - Nunca foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes com o objectivo de tratar o tema da E.S..
 - Ao longo destes últimos anos têm sido solicitadas acções de formação dirigidas a estudantes ao Centro de Saúde, à APF, à Escola Superior de Educação do Porto, à Unidade Local de Saúde de Matosinhos, contudo actualmente não.
 - Na biblioteca da escola existem materiais de E.S. desde 2003.
 - Nunca foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
 - Nunca foram constituídos Grupos de pares.
 - Refere que a escola nunca solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação à gestão diz que é “realizada ao pormenor, em que se governa a escola como se fosse a nossa casa e portanto temos conseguido, desde que cá estamos, mais dinheiro para fazer face aos recursos de que necessitamos”. Defende que “é privilegiado o diálogo (...) com autoridade, mas sem autoritarismo”. Quanto ao clima institucional, não se promove o “diz que disse”, não se pauta por atitudes mesquinhas, que infelizmente caracterizam uma parte do pessoal docente. Não nos deixamos influenciar por queixas e por aquilo que é dito

69 A investigadora já realizou algumas acções dirigidas a estes agentes educativos.

de forma descontextualizada (...). O corpo docente começa a perceber que não ligamos a essas coisas”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente considera que uns se localizam entre o 2 e 3 de implicação na E.S. e outros se localizam no grau 5 de envolvimento.

A **Escola 11** (E11) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada no centro do Porto. A Presidente do Conselho Executivo ocupa este cargo há 20 anos.

O primeiro projecto a ser criado na escola foi o Projecto de E.S., em 2006/07, embora sejam também desenvolvidas actividades mais abrangentes de Educação para a Saúde. Desde esse ano lectivo que foi destacada uma professora de Inglês para coordenar o projecto, sendo adjuvada por um conjunto de 3 professores de outras áreas disciplinares. O projecto de E.S. surge em consequência da formação promovida pela A.P.F. “Bem-me-querer”.

A Presidente salienta que no próximo ano lectivo vai ser proposto um Projecto de Educação para a Saúde, juntando as actividades de E.S. às actividades da Promoção da Saúde.

Quanto às acções dinamizadas no âmbito do Projecto de E.S., a informante declara que estas se dirigem apenas a algumas turmas do 3.º ciclo.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos salienta as seguintes:

- A E.S. já esteve explícita no Projecto Educativo de Escola de 2003/2006. Contudo, na reformulação do Projecto Educativo de Escola vai ser proposta a Educação para a Saúde.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- Em relação à abordagem da E.S. de forma transversal, foi proposto pela equipa de Projecto de E.S. que assim fosse, contudo “os directores de turma mostraram resistência em desenvolverem o tema. Por isso, acho que na generalidade não é realizada a Promoção da E.S. de forma transversal”.
- Nas aulas de substituição não são abordados temas de E.S..

- Já houve na escola a dinamização de cursos de formação a professores sobre E.S., contudo na actualidade as mesmas não se realizam.
- Quanto a haver professores especialistas em E.S., a presidente refere que não existem especialistas, mas sim professores de áreas específicas, nomeadamente de Biologia que têm mais conhecimentos sobre esta temática.
- Durante os últimos sete anos foram realizadas algumas iniciativas de formação a auxiliares de acção educativa e a famílias.
- Desde 2006/07 que foi criado o Gabinete de Apoio ao Aluno.
- Nunca foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes com o objectivo de tratar o tema da E.S..
- Ao longo destes últimos anos têm sido solicitadas acções de formação à A.F.F., à UMAR (União Mulheres, Alternativa e Resposta), ao Centro de Saúde.
- Na biblioteca da escola existem materiais de E.S..
- Nunca foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
- Nunca foram constituídos Grupos de pares.
- Refere que a escola nunca solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Esta escola, de igual forma que a E9, também se propôs, em 2006, a avaliação por parte do Ministério da Educação, Instituto Geral da Educação. Segundo a Presidente “os resultados denotam um nível de liderança muito bom, muito forte, onde a Presidente tem um papel muito central. A liderança baseia-se no diálogo e aproximação diária. Se há coisa que eu não gosto de fazer, é mandar. Tento convencer, mas não obrigar. Tenho uma atitude pró-activa e de eficiência”. Quanto ao clima salienta-o “como muito bom, contudo, neste momento é apenas satisfatório tendo em conta o contexto e a problemáticas dos professores”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Presidente considera que há professores com um grau de envolvimento muito elevado, 6; há professores pouco envolvidos, 3; e há professores não envolvidos, 1. Acrescenta que o projecto de E.S. é institucional, que só existe há um ano e “desta forma está a crescer”.

A **Escola 12** (E12) é uma escola de 3.º ciclo e de ensino secundário localizada em Matosinhos. A Presidente delegou a entrevista à Vice-presidente. Não tendo sido identificados nenhum problema, aceitamos esta proposta.

A respondente é Vice-Presidente do Conselho Executivo há 8 anos.

O primeiro projecto a ser criado na escola foi o Projecto de E.S., em 2003/04, embora posteriormente tenha sido revisto após o Despacho do GTES (2005). Assim, a partir desse momento o Projecto de E.S. foi incluído num projecto mais amplo de Educação para a Saúde.

Desde 2003/04 há uma professora de Biologia que faz a coordenação do Projecto de E.S. e a primeira iniciativa de inclusão disciplinar foi a sexualização curricular, em seguimento das orientações dadas pelo Ministério da Educação e colaboradores (2000).

Quanto às acções dinamizadas no âmbito do Projecto de E.S., a informante declara que estas se dirigem a todos os níveis de ensino, a pais e a professores.

Quanto às iniciativas realizadas pela escola nos últimos sete anos, a entrevistada salienta as seguintes:

- A E.S. já esteve explícita no Projecto Educativo de Escola desde 2000, com o projecto denominado de Programa Afectivo-Sexual.
- A escola nunca fez parte da R.N.E.P.S..
- Em relação à abordagem da E.S. de forma transversal, todos os anos é realizada esta programação por anos lectivos. Adverte, contudo, que “não sabe se todos os professores têm abertura para falar sobre o tema” além de “o público (alunos) poder reagir de forma complicada”.
- Desconhece se as aulas de substituição são aproveitadas para a abordagem do tema.
- Já houve na escola a dinamização de cursos de formação a professores sobre E.S., contudo na actualidade os mesmos não se realizam.
- Quanto a haver professores especialistas em E.S., refere que não existem, porém defende que alguns professores de Biologia dada a sua formação técnica podem ser efectivamente especialistas nesta matéria.

- Durante os últimos sete anos foram realizadas algumas iniciativas de formação a AAE e a famílias, mas actualmente não.
- Desde 2000 que foi criado o Gabinete de Apoio ao Aluno.
- Em 2003/04 foram criados clubes ou oficinas dirigidas a estudantes com o objectivo de tratar o tema da E.S., contudo na actualidade não são dinamizados.
- Ao longo destes últimos anos têm sido solicitadas apoios à A.F.F., à Unidade Local de Saúde de Matosinhos, à Abraço, à Ausónia, entre outras. Sendo que actualmente solicita-se apenas à Unidade Local de Saúde de Matosinhos.
- Na biblioteca da escola existem materiais de E.S. desde 2000.
- Frequentemente são promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade.
- Em 2003/ 04 foram constituídos Grupos de pares, contudo na actualidade não são dinamizadas actividades neste sentido.
- Refere que a escola já solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S., todavia no ano corrente tal não foi realizado.

Quanto ao clima considera que “as pessoas sentem-se bem. Os professores fazem tudo o que for melhor para os miúdos. Temos incentivado os professores a apresentarem projectos”.

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a Vice-Presidente considera que os professores se situam no nível 4 de envolvimento.

Por fim, a **Escola 13** (E13) é uma escola de 2.º e 3.º ciclos localizada na cidade de Gondomar. O Presidente do Conselho Executivo, considerou, sem poder de negociação da nossa parte, que a pessoa que deveria estar presente na entrevista deveria ser a Coordenadora do Projecto. Desta forma e como os argumentos apresentados pela investigadora não foram tidos em conta pelo Presidente, aceitamos aceder realizar a entrevista à Coordenadora do Projecto, embora não fosse esse o objectivo delineado.

O projecto de Educação para a Saúde foi criado em 2006, denominado de Clube Ser +, e é desde esse momento que a entrevistada desenvolve o cargo de Coordenadora.

Salienta que nunca existiu na escola um projecto específico de E.S. e deste modo nunca foram realizadas acções de E.S. dirigidas quer a estudantes, quer à comunidade educativa.

Quanto às iniciativas de E.S. realizadas pela escola nos últimos sete anos, a coordenadora salienta as seguintes:

- A Promoção da Saúde está explícita no Projecto Educativo de Escola de 2004/2005.
- A escola fez parte da R.N.E.P.S. até 2002.
- Em relação à abordagem da E.S. de forma transversal, refere a sua inexistência. “São apenas os professores de ciências que abordam o tema”.
- Nas aulas de substituição não são abordados temas de E.S..
- Em 2006 foi realizado um curso de formação a professores sobre E.S., nomeadamente o “Bem-me-querer” dinamizado pela A.P.F. e dirigido a Professores que estavam a leccionar a Formação Cívica.
- Quanto a haver professores especialistas em E.S., a informante refere que actualmente não existem.
- Em 2006, foi realizada uma acção dirigida a encarregados de educação de uma turma do 6.º ano⁷⁰.
- Desde 2004/05 que foi criado o Gabinete de Apoio ao Aluno.
- Em 2006 foi criado o clube Ser +, contudo as áreas abordadas vão além da discussão de temas relacionados com a E.S..
- Ao longo dos últimos anos têm sido solicitados apoios à A.P.F. e à UMAR (União Mulheres, Alternativa e Resposta).
- Na biblioteca da escola existem materiais de E.S., desde 2002. Contudo, em 2006 foram requisitados novos materiais.

⁷⁰ Acção essa realizada pela investigadora.

- Já foram promovidos seminários e, ou colóquios destinados a toda a comunidade, mas actualmente não.
- Nunca foram constituídos Grupos de pares.
- Refere que a escola nunca solicitou ao Centro de Formação cursos creditados de E.S..

Em relação ao tipo de gestão, liderança e clima institucional refere que acha que é bom. Salienta que o Presidente “gosta de projectos na escola e não nega nada. O órgão é muito receptivo a qualquer iniciativa e o tipo de gestão é democrática. O clima é bom”. Contudo, adverte “que às vezes é difícil envolver os professores, que o nível de envolvimento é baixo”

Quanto ao grau de envolvimento dos professores em E.S., a coordenadora tem uma percepção de baixo envolvimento por parte da comunidade docente, indicando-a no nível 2 de comprometimento. Acrescenta que tal facto se deve “ ao desconforto sentido pelos professores na abordagem do tema; como não faz parte do currículo, os professores não perdem tempo na matéria; direccionam os alunos para abordarem o tema em Educação Moral, Religiosa e Católica; e pela dificuldade em adequar o tipo de respostas à idade dos alunos”.