

Duarte, Pedro M. S.; Meireles-Coelho, Carlos (2011). **Educação e literacia sexual: representações de professores (estudo de caso)**. Reis, C. S.; Neves, F. S. (Coord.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011. [Vol. 4](#), 309, p.231-236. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.

[309]

EDUCAÇÃO E LITERACIA SEXUAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES (ESTUDO DE CASO)

Pedro M. S. Duarte e Carlos Meireles-Coelho

Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro

[Resumo] A Lei n.º 60/2009 generalizou a Educação Sexual (ES) nas escolas do ensino básico e secundário. Os modelos de ES caracterizam diferentes posições perante a sexualidade, sejam socioeconómicas, profissionais ou religiosas. Hoje, a ES tem como desafio a promoção de competências, baseadas na responsabilidade e na autonomia, para usar o conhecimento e estimular o desenvolvimento pessoal. A capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões, para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, interpretar e resolver problemas em situações variadas é hoje indispensável. A ES deve seguir uma orientação baseada na literacia sexual ou ser um receituário de prevenção e saúde pública?

Introdução

Gravidezes não planeadas, não desejadas, e infeções sexualmente transmissíveis confrontam a sociedade com problemas a que urge dar resposta, sobretudo quando se trata de adolescentes e jovens. A ES (Educação Sexual) pode ser um receituário de prevenção e saúde pública ou o desenvolvimento da literacia sexual. Usa-se o método histórico-comparativo e de estudo de caso. Analisa-se a legislação nacional referente à ES e comparam-se diferentes propostas para a sua implementação na escola. Identificam-se diferentes modelos de ES. A análise das representações de professores do distrito do Porto sobre ES efetuou-se com recurso à aplicação de um inquérito por questionário.

1. Enquadramento legal da ES em Portugal (1984-2010)

O alvoroço social e cultural do século XX europeu não alterou as práticas em ES em Portugal. Apenas em 1984, através da [Lei n.º 3/84](#), se consagrou o «direito à ES e de acesso ao planeamento familiar», garantindo o Estado o direito à ES como «componente do direito fundamental à educação». A [Lei n.º 46/86](#), Lei de Bases do Sistema Educativo, prevê a existência da ES em todos os ciclos de ensino, optando por uma abordagem transdisciplinar. O [Decreto-Lei n.º 286/1989](#) reorganizou os planos curriculares, procurou imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar e criou uma área de formação pessoal e social

e nela a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) que não chegou a ser implementada e onde seria abordada também a ES. A [Lei n.º 120/1999](#) ampliou as áreas de intervenção da ES e introduziu a preocupação pelos riscos da sexualidade e a referência à vertente relacional. O [Decreto-Lei n.º 259/2000](#) reforçou a importância da ES em meio escolar, considerando que deve ser matéria a integrar no projeto educativo de escola. O [Decreto-Lei n.º 6/2001](#) alterou os planos curriculares e criou as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e Área de Projeto mas as diferentes sensibilidades, a formação deficitária em sexualidade e os receios de pais e encarregados de educação, limitaram o desenvolvimento da ES. O [Despacho n.º 25995/2005](#) assume as questões da sexualidade como parte integrante do currículo nacional e aprova os princípios do modelo de educação para a promoção da saúde que decorrem das posições do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2009 a Assembleia da República apreciou os projetos de lei do BE (2008), do PCP (2009) e do PS (2009) sobre ES, acabando por ser aprovada a [Lei n.º 60/2009](#), regulamentada através da [Portaria n.º 196-A/2010](#), criando as condições para a implementação generalizada e obrigatória da ES em meio escolar. A regulamentação da reprodução medicamente assistida, a interrupção voluntária da gravidez, a proteção da parentalidade e a discriminação sexual constituem exemplos de novos desafios para a ES nas escolas portuguesas.

2. Modelos de educação sexual

A opção por um modelo implica o compromisso com uma visão da ES, quer seja técnica, religiosa, de intervenção social ou de formação pessoal e social, pois a «ES sem valores morais e a aparente informação neutral é um erro crasso» (Silva, 2006). Os direitos sexuais, enquanto ramificação dos direitos humanos incluem «o direito à saúde sexual e reprodutiva, o direito a procurar, receber e dar informação relacionada com a sexualidade e o direito à ES» (OMS, 2006). Vaz (1996) divide os modelos de ES em: conservadores, de ruptura impositivos, médico-preventivos e de desenvolvimento pessoal. O modelo conservador associa a sexualidade à reprodução e a «contextos que legitimam a reprodução» e dominou o pensamento e as práticas da «nossa sociedade até épocas relativamente recentes, continuando a ter uma dimensão significativa na sociedade portuguesa, sendo protagonizado por organizações de carácter confessional» (Vaz, 1996). A sua ligação às doutrinas religiosas faz com que a sexualidade seja prescrita como forma de realizar um plano de origem divina que considera a sexualidade um pesado encargo, que apenas pode ser resgatado pela sua utilidade reprodutora. O modelo de ruptura impositivo está associado à reação ao modelo conservador e à «emergência de movimentos sociais de contestação». O modelo de ruptura impositivo entende a sexualidade como factor de mudança social. O modelo médico-preventivo está associado às instituições de saúde, aos seus profissionais e ao «controlo e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis» (Vaz, 1996). O modelo de desenvolvimento pessoal procura «integrar os componentes de natureza biológica com outros de tipo psicossocial» (Vaz, 1996). A abordagem é transdisciplinar, encarando a sexualidade como uma área complexa e promovendo a formação e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Sánchez (1999; 2008) classifica os modelos em revolucionários, preventivos, morais ou de abstinência, biográfico-profissionais, democráticos e pós-modernos. O modelo moral ou de abstinência, com fortes ligações a movimentos conservadores, prescreve a abstinência como forma de evitar problemas ligados à atividade sexual e de preparação para o matrimónio, empenhando-se em contrariar as mensagens

associadas ao prazer. O modelo revolucionário procura imprimir um cunho ideológico às ideias veiculadas, defendendo que a ES «es una condición necesaria para la revolución social» (Sánchez, 1999). Este modelo, procura transformar a sociedade na sua vertente socioeconómica, em vez de educar para o bem-estar dos indivíduos. O modelo preventivo está diretamente relacionado com os inconvenientes associados às práticas sexuais, à redução dos riscos da atividade sexual e ao conceito de saúde. O modelo democrático faculta o acesso à informação e assenta nos valores partilhados por toda a sociedade, respeitando as diferenças, promovendo uma postura crítica e aceitando a possibilidade da existência de diferentes “biografias” sexuais salutaras (Sánchez, 2008). Este modelo encara a sexualidade como uma construção a realizar de diferentes formas que, apesar de distintas, merecem ser respeitadas e refletem valores partilhados por uma sociedade. O modelo biográfico-profissional assume «una postura más relativista y plural, baseada en conocimientos científicos y en actitudes democráticas, tolerantes y abiertas» (Sánchez, 1999). Este modelo concilia a importância atribuída à informação rigorosa, e resultante de investigação científica, com diferentes aspectos da sexualidade (anatomia, reprodução, riscos, construções sociais, contraceção, valores, afetos e condutas sexuais) e biográfico, porque admite que os indivíduos possam ter vivências sexuais distintas, fundamentadas nas suas crenças e nos seus valores. Por último, o modelo pós-moderno, que se caracteriza por transformar a atividade sexual em algo apetecível, a sexualidade como produto de consumo, independente de valores, encerrada unicamente na esfera das opções privadas, onde o ato de consumir se dissemina e as escolhas não respeitam códigos de ética ou escalas de valores. A sexualidade encarada segundo as leis do mercado, consumista e individualista, onde se podem comprar experiências sem ligações afetivas e, preferencialmente, sem riscos ou compromissos.

Segundo Vilaça (2006), o modelo preventivo não oferece uma alternativa educativa global, o modelo moral instrumentaliza a ES numa direção moral ou, no caso do revolucionário, política, parecendo ser o modelo biográfico-profissional o mais adequado ao desenvolvimento de uma ES orientada para a ação. Os modelos descritos não constituem um referencial uno, nem a sua

adoção plena ou recusa total as opções possíveis, devendo ser encarados como uma aproximação à realidade. A ES «deve ter em conta, sem reducionismos despersonalizantes, todas as vertentes que ela comporta» (Rocha, 1988). Um modelo de ES, de formação pessoal e social, promoverá o desenvolvimento integral do indivíduo e não apenas a resolução de problemas económicos, sociais ou de saúde. (Duarte, 2010.)

3. Literacia sexual: competências baseadas na autonomia e na responsabilidade

A educação e formação dos jovens no início do século XXI coloca novos desafios a pais e educadores, pois, se por um lado as áreas do saber são cada vez mais diversificadas e complexas e o acesso ao conhecimento se democratizou, por outro a valorização social do conhecimento parece diminuir. Se no passado o conhecimento teórico e o conhecimento prático estavam socialmente separados e a sua transmissão perpetuava a distinção, na atualidade o enfoque está na aquisição de competências que proporcionem, a todos, os instrumentos indispensáveis para responder às exigências da sociedade. A integração de Portugal na União Europeia, conduziu a novos desafios e à necessidade de perspectivar a educação no espaço europeu, possibilitando o «reconhecimento e a utilização das qualificações a nível nacional e europeu» (EU, 2008). A certificação dos diferentes percursos formativos como forma de reconhecer as aprendizagens efetuadas e permitir a sua comparação com os restantes parceiros europeus pressupõe a existência de um referencial comum, o Quadro Europeu de Qualificações (QE). A competência, definida como «a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal» (EU, 2008), é deste modo o epicentro da qualificação do indivíduo, e a responsabilidade e autonomia seu âmago. A sexualidade e a ES devem ser pensadas de forma a qualificar, com conhecimentos, competências e atitudes, para a responsabilidade e autonomia. O percurso formativo em meio escolar será alicerçado em conhecimentos, aptidões e atitudes, constituindo-se como referencial para os futuros paradigmas

educativos. Em ES os conhecimentos gerais tornam-se gradualmente mais complexos e relevantes, as aptidões para desempenhar tarefas simples serão gradualmente aplicadas na resolução de problemas e as atitudes, inicialmente supervisionadas e desenvolvidas em contextos estruturados, passam a exigir mais autonomia e responsabilidade. O nível 1 de qualificação, [Portaria n.º 782/2009](#) faculta o acesso a conhecimentos básicos, promovendo aptidões simples e atitudes supervisionáveis, que se desenrolem em ambientes muito estruturados. Os níveis de qualificação 2 e 3, implicam o conhecimento de factos e processos, a resolução de problemas e a adopção de atitudes para uma autonomia e responsabilidade crescentes.

Sob a égide da [Unesco \(1974\)](#), diversos especialistas analisaram os problemas relativos ao «ciclo de estudos básicos», tendo concluído que a educação básica deve incluir um «conjunto de comportamentos, conhecimentos, valores e experiências que permitam a cada um: - realizar-se plenamente; - participar ativamente na vida social, prosseguindo estudos, entrando no mundo do trabalho ou da cultura; - ser um cidadão produtivo, eficaz e feliz; - prosseguir a sua educação ao longo de toda a vida; - desenvolver a sua personalidade criativa e o seu espírito crítico, a fim de poder, em plena consciência e em colaboração com outrem, contribuir para o progresso da edificação de uma sociedade humana que o satisfaça plenamente, à sua família e a toda a humanidade; - aceder à condição de bem-estar físico e de boa saúde.» A perspectiva mais individual, ligada à importância de assegurar a educação, a realização pessoal, a felicidade e o bem-estar, completa-se na vertente social com a colaboração com o outro, a produtividade e o contributo para a construção social. A educação básica é um pilar da construção do indivíduo, da sociedade a que pertence e da humanidade, imprescindível para cumprir os valores essenciais da Declaração do Milénio ([Unesco, 2000](#)), entre outros, a tolerância e a responsabilidade.

A literacia é «a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando impressos e materiais escritos associados com diferentes contextos. A alfabetização envolve um processo contínuo de aprendizagem para capacitar o indivíduo para alcançar os seus objetivos, para desenvolver seu

conhecimento e potencial, e participar plenamente na sociedade em geral» ([Unesco, 2003](#)). A literacia é indispensável para o cidadão feliz, informado e formado, capaz de analisar, problematizar e resolver, não limitando a aplicar o conhecido ao conhecido. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ([OECD, 2011](#)), no âmbito do «Programme for International Student Assessment – PISA», considera que a literacia é a capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões em áreas fulcrais e a capacidade para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, interpretar e resolver problemas em situações variadas.

A literacia sexual é, também, literacia. Segundo [Herdt \(2006\)](#), literacia sexual é todo o conhecimento necessário para alcançar o bem-estar sexual e a capacidade para o atingir o seu melhor indicador, de forma sincera e ao longo de toda a vida. [Alexander \(2008\)](#) faz referência à literacia como forma de entender a sexualidade não apenas na sua vertente biológica ou da prática pessoal, mas como momentos de alfabetização que nos podem oferecer uma melhor compreensão de normas, valores e constrangimentos que afetam vida de cada um de nós. O National Sexuality Resource Center ([NSRC, 2008](#)), perspectiva a sexualidade de forma integrada e holística, onde os conhecimentos, as aptidões e os recursos suportam uma vivência sexual saudável e com prazer. A literacia sexual desenvolve competências (experiências, conhecimentos, comportamentos e valores), baseadas na autonomia e na responsabilidade, para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações reais que tenham a ver com a vida sexual de modo a que cada um: se realize plenamente, se relacione (ativamente) com os outros, seja um cidadão feliz, aceda à condição de bem-estar físico e de boa saúde, desenvolva a sua personalidade criativa e o seu espírito crítico contribuindo para uma sociedade humana solidária e feliz prossiga o seu desenvolvimento a sua educação ao longo de toda a vida. Hoje, a educação-formação-aprendizagem ao longo da vida, em níveis diferenciados, exige a literacia sexual como uma visão humana, integrada e holística da sexualidade numa perspectiva relacional de liberdades, autonomias e responsabilidades em igualdade, respeito, solidariedade e tolerância. ([Duarte, 2010](#).)

4. Paradigmas de ES em Portugal: literacia ou receituário?

As escolas portuguesas têm desenvolvido projetos de ES díspares, optando por abordagens disciplinares ou interdisciplinares. Perante a crescente sensibilidade da sociedade portuguesa para a importância da sexualidade em meio escolar, duas entidades foram chamadas a dar o seu contributo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES). O CNE, no seu Parecer n.º 6/2005, considera que ao nível do ensino básico, a ES constitui «área curricular abrangente, cujas estratégias de implementação em contexto escolar favorecem o recurso à transdisciplinaridade» ([PT, 2005_a](#)). Para o CNE «a questão não é a de saber se os interesses, os problemas dos alunos, as situações de vida e as questões sociais devem ser abordados na escola, mas se devem constituir conteúdos de aprendizagem, devidamente contextualizados com os conteúdos programáticos das disciplinas, com as temáticas das atividades curriculares não disciplinares e com as atividades desenvolvidas no plano das atividades de enriquecimento do currículo» ([PT, 2005_a](#)). A formalização de uma disciplina, com carga horária e conteúdos determinados, corresponde à escolha de um modelo impositivo que não salienta a importância da ES como área de formação pessoal e social e esquece que «a educação para os valores não é um conteúdo curricular e a neutralidade axiológica não existe em termos de ES» ([PT, 2005_a](#)). A posição expressa no parecer do CNE enquadra-se na definição de sexualidade publicada pela Organização Mundial de Saúde, onde se salienta o carácter multidimensional da sexualidade humana, considerando que:

«*Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. (...) Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors*» ([OMS, 2006](#)).

O CNE ([PT, 2005_a](#)) considera que a ES não deve ser «um conteúdo escolar, que

pode ser ensinado, aprendido e avaliado a partir dos parâmetros curriculares ditos disciplinares, nem um programa único, ainda que exista uma plataforma de entendimento sobre o que deve ser escolarizado em termos de informação científica». Para o G_{TES} (2005) a ES é o processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual. A divisão em duas áreas, a informação, ligada aos aspectos biológicos e a afetividade, marca o discurso do G_{TES}, sendo notória a importância atribuída à primeira, embora salientando sempre que «a informação sobre a sexualidade é uma vertente essencial na ES, mas não é suficiente» e ainda que «deve facultar aos jovens, para além da informação necessária, a oportunidade de compreender a dimensão afetiva da sexualidade, ajudando-os a compreender as emoções, os sentimentos e as decisões envolvidos no comportamento sexual» (G_{TES}, 2005). A opção pela fixação de conteúdos que devem ser respeitados e trabalhados com os alunos, de forma diferencial de acordo o ano de escolaridade e a integração da ES numa nova matriz curricular e nas áreas curriculares não disciplinares, corresponde a uma «perspectiva de educação para a saúde» (G_{TES}, 2007). A preocupação/atenção dada aos aspectos médico-sanitários não se limita aos promotores e aplicadores da ES, também os «jovens apresentam uma visão redutora a respeito do significado da ES. Delimitam a temática à abordagem de métodos contraceptivos e DST, à informação e esclarecimento de dúvidas. Surge com pouca frequência a alusão à área dos afetos» (Costa, 2006). Vilaça (2007) refere que é necessário uma nova abordagem nas escolas que permita vencer o «desafio de evoluir das abordagens médicas e comportamentais/ estilos de vida para abordagens de educação para a saúde socioambientais».

5. Representações de professores sobre ES

A ES em meio escolar submete-se a consensos difíceis e a silêncios geracionais. Os alunos passam, por vezes, mais horas em ambiente escolar e na companhia de professores do que com os pais, vivem a escola e na escola. Este facto justifica a importância de perceber que representações são assumidas pelos professores, adultos de referência e modelos de atuação dos jovens.

O presente estudo de caso decorreu em dois agrupamentos de escolas do

distrito do Porto, tendo sido realizado um inquérito por questionário, envolvendo 205 professores de todos os ciclos de ensino. Pretendeu-se caracterizar as representações dos professores sobre ES, tendo-se abordado os seguintes aspectos:

a) Responsabilidade na realização da ES

Para os professores a responsabilidade de realizar ES, até aos 11 anos de idade, é dos pais e encarregados de educação (3,77 / 5), secundados pelos professores (2,38 / 5) e pelos profissionais de saúde (2,28 / 5). Após os 12 anos, os pais e encarregados de educação continuam a ser os mais indicados (3,65 / 5), no entanto, a intervenção dos profissionais de saúde adquire uma maior importância (2,51 / 5) e a dos professores menos essencial (2,18 / 5).

b) Conteúdos da ES

Os professores seleccionaram os conteúdos «adaptados a cada fase de desenvolvimento do indivíduo» (4,54 / 5) e os «valores morais e cívicos» (4,4 / 5). No extremo oposto encontra-se o «direito ao prazer e de todas as formas de o obter» (2,27 / 5).

c) Relevância dos conteúdos da ES

Os professores consideraram que, até aos 11 anos, os «Valores» (4,09 / 6) e os «Sentimentos, emoções e afetos» (3,67 / 6) constituem os conteúdos mais importantes na formação dos alunos. No extremo oposto aparecem os «métodos contraceptivos» (1,72 / 6) e a «IVG/ Aborto» (0,6 / 6). Após os 12 anos, os «Valores» (3,51 / 6) e os «Sentimentos, emoções e afetos» continuam a constituir os conteúdos mais importantes, no entanto as «IST» (2,8 / 6), a «Informação científica sobre o aparelho reprodutor» (2,46 / 6) e os «métodos contraceptivos» (2,37 / 6) aumentam a sua relevância. O conteúdo «IVG/Aborto» mantém-se como o menos valorizado (0,85 / 6).

d) Relevância das diferentes áreas que definem os níveis de qualificações do QNQ para a ES

A educação dos jovens até aos 11 anos, promove os «Conhecimentos» (2,4 / 4), a «Responsabilidade» (1,8 / 4), as «Competências» (1,1 / 4) e por último a «Autonomia» (0,75 / 4). Após os 12 anos, a «Responsabilidade» (2,20 / 4) constitui a área mais importante, seguida dos «Conhecimentos» (2,09 / 4), das

«Competências» (0,94 / 4) e, por último a «Autonomia» (0,77 / 4).

e) Objetivos da ES

Os professores consideraram que os principais objetivos da ES são «adquirir capacidades de comunicação, pensamento crítico e de decisão» (4,47 / 5) e «reconhecer que a sexualidade se pode viver de formas diferentes» (4,37 / 5). No extremo oposto encontram-se o «educar para a castidade antes do matrimónio» (1,51 / 5).

f) Metodologias em ES

Os professores preferem as «atividades que promovam autonomia e responsabilidade» (4,64 / 5), seguidas das «ações de formação para grupos profissionais» (4,42 / 5).

g) Valorização dos diferentes modelos de ES.

As opções efetuadas pelos professores permitem verificar que o modelo de formação pessoal e social é o que reúne mais consenso (4,33 / 5).

Em relação aos objetivos da ES, os professores consideram ser mais relevante «adquirir capacidades de comunicação, pensamento crítico e de decisão» e «reconhecer que a sexualidade se pode viver de formas diferentes»; – em relação aos conteúdos, estes devem ser «adaptados a cada fase de desenvolvimento do indivíduo» e ter o seu enfoque nos «valores morais e cívicos»; – no que concerne às metodologias, consideram preferenciais as «atividades que promovam a autonomia e a responsabilidade»; Até aos 11 anos, os professores optam por uma ES cuja responsabilidade pertence aos pais e encarregados de educação, desenvolvida no seio da educação familiar e complementada pela escola, valorizando a importância dos valores e dos sentimentos, afetos e emoções; este é o período para fornecer conhecimentos básicos de sexualidade; Após 12 anos, a ES mantém-se como responsabilidade primordial de pais e encarregados de educação, embora com um maior contributo da escola e dos profissionais de saúde; os «valores» e os «sentimentos, afetos e emoções» mantêm-se como conteúdos de referência; sendo este é o momento para promover a responsabilidade em sexualidade. (Duarte, 2010.)

Conclusão

O percurso legislativo da sexualidade em Portugal iniciou-se com os aspectos morfológicos e fisiológicos, ligados ao planeamento familiar e à paternidade, atualmente a valorização da dimensão relacional, centrada no indivíduo, nas suas necessidades, a importância dos sentimentos, dos afetos e a da dimensão ética perspectivam a complexidade da sexualidade humana, área de formação pessoal e social.

Os modelos de ES valorizam de forma diferente as várias vertentes da sexualidade humana. As alterações sociais, a prevenção de problemas de saúde ou o cumprimento de preceitos religiosos pertencem a modelos que acabam ultrapassados pela realidade, por modelos que perspectivam a sexualidade de uma forma holística, consciente das suas limitações e da complexidade da sexualidade humana. A literacia sexual emerge como modelo de ES, centrado na capacidade de analisar, problematizar e resolver os desafios com que cada um de nós se depara.

Os professores consideram que a ES de crianças até aos 11/12 anos deve valorizar conhecimentos (gerais básicos) sob supervisão dos pais, complementada pela escola, em contexto estruturado, permitindo o desenvolvimento de um referencial de valores sólidos, socialmente integrados, que preparem para novas fases do seu desenvolvimento, o que corresponde ao previsto no nível 1 do QEQ. A partir dos 12 anos, os professores continuam a valorizar o papel educativo dos pais em relação à sexualidade, considerando, no entanto, que deve haver um enfoque na autonomia e na responsabilidade dos alunos, o que corresponde ao previsto no nível 2 do QEQ.

Os professores apontaram para uma ES baseada na literacia sexual, desenvolvendo competências, baseadas na autonomia e na responsabilidade, para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações reais que tenham a ver com a vida sexual de modo a que cada um: se realize plenamente na condição de saúde e bem-estar, seja feliz e contribua para a felicidade dos outros.

Referências Bibliográficas

- Alexander, J. (2008). *Literacy, Sexuality, Pedagogy: Theory and Practice for Composition Studies*. Utah. All USU Press Publ.
- BE (2008). *Projecto de Lei n.º 530/X* de 27 de março
- Costa, A. J. L. L. (2006). *A ES numa perspectiva de educação para a saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado. Braga. Universidade do Minho
- Duarte, P. (2010). *Educação da sexualidade: modelos e representações de professores*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro
- EU (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of *The European Qualifications Framework (EQF)*. / *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)* para a aprendizagem ao longo da vida. *JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008*.
- GTES (2005). *Relatório Preliminar*. Lisboa: Grupo de Trabalho de Educação Sexual.
- GTES (2007). *Relatório final*. Lisboa: Grupo de Trabalho de Educação Sexual.
- Herd, G. (2006). *Alfabetismo sexual, pánicos morales y barreras políticas* para el ejercicio de los derechos sexuales en los Estados Unidos. In: *Sexualidad, estigma y derechos humanos - desafíos para el acceso a la salud en América Latina*. 377-390. Lima: FASPA/UPCH
- NSRC (2008). *About Sexual Literacy*. National Sexuality Resource Center. San Francisco State University
- OECD (2011) *Shift Learning because learning keeps changing*: Summary (from PISA): Innovative concept of “literacy”
- PCP (2009). *Projecto de Lei n.º 634/X* de 7 de janeiro
- PS (2009). *Projecto de Lei n.º 660/X* de 10 de fevereiro
- PT (1976-2005). *Constituição da República Portuguesa*
- PT (1984). *Lei n.º 3/84* de 24 de março
- PT (1986). *Lei n.º 46/86* de 14 de outubro
- PT (1989). *Decreto-Lei n.º 286/1989* de 29 de agosto
- PT (1999). *Lei n.º 120/1999* de 11 de agosto
- PT (2000). *Decreto-Lei n.º 259/2000* de 17 de outubro
- PT (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001* de 18 de janeiro
- PT (2005_a). *Parecer n.º 6/2005* do Conselho Nacional de Educação
- PT (2005_b). *Despacho n.º 25995/2005* de 28 de novembro
- PT (2009_a). *Portaria n.º 782/2009* de 23 de julho
- PT (2009_b). *Lei n.º 60/2009* de 6 de agosto
- PT (2010). *Portaria n.º 196-A/2010* de 9 de abril
- Rocha, F. (1988). A educação da sexualidade num contexto humanizante. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXII, Coimbra. – In: Rocha, F. (1996) *Educar em valores*. Aveiro: Estante, cap. 6 «Sexualidade»
- Sánchez, F. L. (2008). *Educação sexual hoje*. Lisboa. APF
- Sánchez, F. L.; Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa. APF
- Silva, I. V. P. (2006). *Educação para os valores em sexualidade: um estudo com futuros professores e alunos do 9.º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- UNESCO (1974). *Réunion d'experts sur le cycle de base des études: rapport final*. 24-29 juin '74. Paris: Unesco, ED-74/CONF. 622/5
- UNESCO (2000). *United Nations Millennium Declaration*. Resolution adopted by the General Assembly, Fifty-fifth session. / *Declaração do milénio*. Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6-8 de setembro
- UNESCO (2003). *Literacy Assessment and Monitoring Programme*
- Vaz, J. M. (coord.) (1996). *Educação Sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta
- Vilaça, M. T. M. (2006). *Ação e competência 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. Braga: Universidade do Minho
- Vilaça, M. T. M. (2007). Dos modelos de educação para a saúde tradicionais aos modelos de capacitação: abordagens metodológicas da educação sexual em Portugal do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. *Boletín das ciências*. Ano 20, n.º 64, 97-98. Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia

WHO/OMS (2006). [Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health](#). Geneva: Publications of the World Health Organization

http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume4.pdf