



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Educação Sexual:

**Adaptação de Programa dirigido ao 3º Ciclo do Ensino
Básico**

Susana Rosa Vale da Serra Seixas

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Manuel Loureiro

Covilhã, Junho de 2011

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido Cândido e às minhas filhas Inês e Sofia. Estas páginas jamais teriam sido escritas se não tivessem tido o teu apoio e a vossa compreensão. Os três são os alicerces dos meus sonhos, ajudam-me a ser forte e corajosa.

Agradecimentos

Agradeço ao professor Loureiro toda a liberdade que me deu, o respeito pelo meu esforço, a cordialidade e o apoio. Agradeço-lhe as palavras, os gestos, os silêncios...

Agradeço aos órgãos de gestão da escola onde este trabalho foi realizado, em particular à Irmã Ascensão que me incentivou com as suas palavras amigas.

Agradeço aos meus colegas (professores de alma e coração) que transformaram este projeto num trabalho de entrega e dedicação.

Agradeço aos pais pelos momentos em que conversamos e pela vossa disponibilidade sincera.

Agradeço aos alunos, a cada um de vós... *Catarina, Ana, Rafaela, António, João, Farias, Paulino, Sofia, Melanie, Marta, Sara, Ânia; Bernardo, Diana, Andreia, João Luís...* não posso dizer todos os nomes... mas o vosso contributo foi, de facto precioso...

Resumo

A educação sexual passou a ser de inclusão obrigatória nos currículos das escolas portuguesas a partir de Setembro, de 2009 (Decreto-Lei 60/2009, de 6 de Agosto e Portaria nº196-A 2010, de 9 de Abril). As orientações ministeriais em vigor, prevêem que se elaborem projetos, e que estes sejam desenvolvidos por um professor coordenador de educação para a saúde e sexualidade. Devem ser ouvidos os alunos, os pais e os professores. Os projetos podem ser aplicados pelos diretores de turma na área curricular não disciplinar de formação cívica, numa lógica de cooperação interdisciplinar.

O desafio que a legislação coloca às escolas é grande porque durante muitos anos este assunto foi contornado, e a sua execução levada pouco a sério. Os professores têm, agora, que estar preparados pois caso sejam diretores de turma precisam de trabalhar este tema. Para tentar ajudar os diretores de turma a desempenhar esta tarefa, propomos a aplicação de um programa de educação sexual (Banister e Begoray, 2008). Quisemos, no entanto saber se os elementos da comunidade educativa eram favoráveis à implementação de um programa deste género e quais seriam os seus impactos. Assim sendo, os objetivos gerais do trabalho foram, por um lado fornecer uma ferramenta de apoio ao trabalho dos diretores de turma; e por outro lado, avaliar os resultados da aplicação do programa no contexto de uma escola nacional.

Na componente teórica deste trabalho, começamos por analisar a legislação existente em Portugal acerca da educação sexual. Em retrospectiva, tomamos como ponto de partida a reforma Veiga Simão que aconteceu antes de 25 de Abril de 1974, por ter sido nesta altura que o assunto foi aflorado pela primeira vez (Frade Alice, Marques, Alverca & Vilar, 2009). Observamos o que foi feito até 2011 e elaboramos uma pequena narrativa na qual destacamos os principais marcos legislativos. Atribuímos a esta etapa o título de “limites formais” porque nela incluímos o que é obrigatório segundo a Lei da República Portuguesa sendo, por isso formal e impondo limites ao trabalho da escola. Uma leitura do “estado da arte” permitiu verificar a existência de alguns conceitos que estão para além da legislação e que se relacionam com a comunidade educativa, o currículo e as emoções, os direitos humanos, as relações interpessoais e os valores, o papel do educador na promoção da saúde e a educação, o bem-estar e a educação global; elaboramos, por isso resenhas nas quais registamos estes aspetos pondo em destaque alguns estudos já desenvolvidos em diferentes países e que designamos, de um modo geral como “limites informais”.

A parte empírica deste trabalho compreendeu dois estudos diferentes, em termos de método, mas complementares em termos de coerência e importância. O primeiro estudo, de natureza qualitativa procurou descobrir a opinião de diferentes elementos da comunidade educativa acerca da implementação de um programa de educação sexual. Este estudo foi realizado com uma amostra de 34 sujeitos (20 pais, 8 professores, 3 elementos dos órgãos de gestão da escola e 3 alunos) recorrendo-se a uma entrevista semi-estruturada. A partir deste estudo foi possível verificar que a comunidade educativa era favorável à implementação de um programa deste género, apesar de o tema ainda ser visto com alguma desconfiança e de haver um quase total desconhecimento da legislação que regulamenta a educação sexual nas escolas nacionais. O segundo estudo, de natureza quantitativa, recorreu à aplicação de um questionário em dois momentos distintos, antes e após a implementação do programa. Este estudo considerou uma amostra de 146 sujeitos (alunos) que se encontram a frequentar o 3º ciclo do ensino básico e que se dividem por três anos: 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. De um modo geral, o programa teve alguns efeitos, estes, não foram de grandes dimensões, mas permitiram retirar algumas conclusões. Os dados recolhidos após a implementação sugerem que o programa pode ser aplicado, no 3º ciclo e obter resultados mais satisfatórios com os alunos do 9º ano de escolaridade.

Tendo como base, os contributos da realização destes dois estudos indicamos nas conclusões deste trabalho algumas linhas orientadoras que podem ajudar a desenvolver outros estudos acerca do tema.

PALAVRAS - CHAVE:

Educação Sexual, Afetividade, Sexualidade, Escola e Valores

Abstract

Sexual education became part of Portuguese schools teaching programme, since September 2009 (DL 60/2009 of August 6. and DL N°196-A 2010, April). The project design is considered in the current ministerial guidelines and shall be developed by a teacher coordinator for health education and sexuality. Students, parents and teachers should be heard in a logic of interdisciplinary cooperation.

The law puts a big challenge to the schools, because for many years this issue was ignored and avoided, and its implementation was not taken seriously. Teachers now have to be prepared because if they are class directors they need to work on this issue. We present a sexual education programme (Banister and Begoray, 2008). We want to know, however if the persons of educational community would agree with the implementation of such a programme and what their impacts. Therefore, the objectives were, firstly to provide a tool to support the work of the class directors, and secondly, to evaluate the results of implementation of the programme in the context of a national school.

In the theoretical component of this work we begin by reworking the existing legislation in Portugal about sexual education. In retrospective, we take as a starting point Veiga Simão reorganization that happened before April 25, 1974, as it was at this time that the subject was commented for the first time (Alice Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2009). We wanted to know what was done until 2011 and prepared a resume in which we highlighted the main legislation guidelines. We denominate this stage the “formal limits” because it included what is required by the law of the Portuguese Republic and is therefore formal and imposes limits on school work. A reading of the “stage of the art” has shown the existence of some concepts that are beyond the law and are related with educational community, the curriculum and emotions, human rights, inter-personal relations and values, the role of educator in health promotion and education, the welfare and global education: We make reviews in which we record these aspects highlighting some studies already undertaken in different countries and which we describe, in general way as “informal limits”.

The empirical part of this work has two different studies, in terms of method, but complementary in terms of coherence and relevance. The first study, of qualitative nature, tries to discover the different elements of the educational community about the implementation of a sexual education programme. This study was done with a sample of 34 subjects (20 parents, 8 teachers, 3 elements of the school management and 3 students) making use of a semi-structured interview. From this study it was possible to realize that the educational community was in favour of the implementation of such a programme, despite it still being viewed with some suspicion and there is an almost total ignorance of the laws to control sexual education in national schools.

The second study, of quantitative nature, applies a questionnaire at two different moments, before and after implementation of the programme. This study considered a sample of 146 subjects (students) who are attending the 3rd cycle of basic education and who are divided by three years: 7th, 8th and 9th grade. In general, the programme had some effects; these were not large, but allowed some conclusions. The data collected after implementation suggests that the programme can be applied in the 3rd cycle and get the best results with students in 9th grade. Based on the contributions of these two studies, it was shown in the conclusions of this paper some guidelines that can help to develop other studies on this topic.

Keywords

Sexual education, Affection, Sexuality, School, Values

Índice Geral

Introdução.....	16
1. Enquadramento Normativo e Limites Formais:	18
1.1.A Educação Sexual na Escola	18
1.2. A Educação Sexual e a Comunidade Educativa	21
2. Conceitos e Limites informais:	23
2.1. Currículo e Emoções.....	23
2.2. Direitos Humanos, Relações Interpessoais e Valores	26
2.3. O Papel do Educador na Promoção da Saúde	28
2.4. Sexualidade, Bem-Estar e Educação Global	31
Capítulo 3 - Estudo Empírico	34
3.1. Introdução	34
3.2. Primeiro Estudo: A Posição dos Diversos Elementos da Comunidade Educativa Face à Educação Sexual	35
3.2.2. Método.....	35
3.2.2.1. Sujeitos.....	35
a) Órgãos de gestão	35
b) Professores.....	36
c) Pais.....	36
d) alunos.....	36
3.2.2.2. Instrumento	36
3.2.2.3. Procedimento.....	38
3.2.3. Resultados	38
a) Órgãos de gestão	38
b) Professores.....	39
c) Pais.....	40
d) Alunos.....	41
3.2.4. Síntese	42
3.3. Segundo Estudo: Avaliação Exploratória da Eficácia de uma Proposta de Intervenção em Educação Sexual para o 3º Ciclo do Ensino Básico	44
3.3.1. Objetivos e Hipóteses	44
3.3.2. Método.....	44
3.3.2.1. Sujeitos.....	44
3.3.2.2. Instrumento	46
3.3.2.3. Procedimento.....	48
3.3.3. Resultados	50
3.3.3.1. Efeito do Programa nas crenças acerca da violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e conteúdos.	50
a) Efeito nas crenças acerca da violência no namoro	50
b) Reconhecimento da importância da educação para a sexualidade	52
c) Valorização dos itens relativos aos conteúdos da educação para a sexualidade.....	55
3.3.3.2. Efeito do Programa nas crenças acerca da violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e conteúdos, em função do sexo.	56
a) Efeito nas crenças acerca da violência no namoro em função do sexo dos sujeitos	56
b) Reconhecimento da importância da educação para a sexualidade em função do sexo dos sujeitos.....	56
c) Valorização de diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade em função do sexo dos sujeitos	57

3.3.3.3. Efeito do Programa nas crenças acerca da violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e conteúdos, em função da idade.	58
a) Efeito nas crenças acerca da violência no namoro em função do nível escolar dos sujeitos	58
b) Reconhecimento da importância da educação para a sexualidade em função do nível escolar dos sujeitos.....	58
c) Valorização de diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade em função do nível escolar dos sujeitos	59
Discussão e Conclusões	60
Referências:.....	63
Referências na Internet:	68
Legislação Consultada	70
Outras referências (específicas da escola onde o programa foi aplicado):	71
Anexos	72
Apresentação e Manual do Programa	72
Guião da Entrevista	110
Questionário	111
Exemplos de entrevistas realizadas	114
Análise estatística dos itens da variável PES	132

Índice de Tabelas

Tabela 1:Entrevista: questões e categorias de análise	37
Tabela 2:Características da amostra	45
Tabela 3:Análise dos itens da ECVN (n = 146) 3:Análise dos itens da ECVN (n = 146)	47
Tabela 4:Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações obtidas na escala ECVN	50
Tabela 5:Estatística descritiva para a variável TotalECVN	51
Tabela 6:Teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalECVN	51
Tabela 7:Significância para o teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalECVN	51
Tabela 8:Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações obtidas na escala RelevProgEdSex.	52
Tabela 9:Estatística descritiva para a variável TotalRelevProgEdSex	53
Tabela 10:Teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalRelevProgEdSex	53
Tabela 11:Significância para o teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalRelevProgEdSex	53
Tabela 12:Tabelas de frequências da TotalRelevProgEdSex antes da implementação do programa.....	54
Tabela 13:Tabelas de frequências da TotalRelevProgEdSex após a implementação do programa	54
Tabela 14:Itens que mais se destacaram para uma significância de 0,05	55
Tabela 15:Itens que menos se destacaram para uma significância de 0,05	55
Tabela 16:Variabilidade estatística da variável TotalECVN relativamente à sua média	56
Tabela 17:Variabilidade estatística da variável TotalRelevProgEdSex relativamente à sua média.....	57
Tabela 18:Variabilidade estatística da variável TotalPES relativamente à sua média	57
Tabela 19:Variabilidade estatística da variável TotalECVN relativamente à escolaridade.....	58
Tabela 20:Variabilidade estatística da variável TotalRelevProgEdSex relativamente à escolaridade.....	58
Tabela 21:Variabilidade estatística da variável TotalPES relativamente à escolaridade	59

Introdução

A sociedade portuguesa começou a interessar-se pela educação sexual há já algum tempo. Antes do 25 de Abril de 1974, no âmbito da Reforma Veiga Simão, constituiu-se a primeira comissão inter-ministerial sobre “Sexualidade e Educação”, esta alertava para a necessidade de uma “abordagem total e não mutilada do corpo humano nos materiais e manuais escolares” (Frade Alice, Marques, Alverca & Vilar, 2009, p.10). Depois do 25 de Abril, o aparecimento de grávidas adolescentes, e de algumas doenças sexualmente transmissíveis foram fatores que levaram profissionais de saúde a pressionarem o poder político de então (Fernandes, 2006). Foram precisos, desde esta altura, dez anos para que a Assembleia da República aprovasse a primeira lei que regulamentava a educação sexual e o planeamento familiar: Lei 3/84 de 24 de Março. Nesta altura a educação sexual começava a aparecer associada à educação para a saúde. Nos anos oitenta, a emergência da SIDA trouxe novas preocupações educativas. Neste contexto surge o PPES- Programa de Promoção e Educação para a Saúde que introduz algumas medidas de prevenção relacionadas com comportamentos sexuais de risco. É no seguimento a este programa que a Associação para o Planeamento Familiar (APF) desenvolve o documento “Orientações Técnicas em Meio Escolar” que introduz já indicações para o planeamento educativo.

Em 1998 realizou-se, em Portugal o referendo sobre a questão da despenalização do aborto, de um lado encontrava-se a APF, e do outro o Movimento de Defesa da Vida (MDV), independentemente das opiniões de uma e de outra associação, levantavam-se algumas questões importantes: era necessário reduzir o número de gravidezes indesejáveis, alterar os comportamentos de risco, reduzir a incidência das doenças sexualmente transmissíveis. A partir desta altura a educação sexual passou a ser um tema de interesse e debate público. Em 1999, publicou-se a Lei nº120/99, de 11 de Agosto; esta reforçava, então, as garantias do direito à saúde reprodutiva. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de Outubro, que considerava a escola um local apropriado e competente para integrar actividades que favoreçam a promoção da saúde sexual. A legislação indicada incluía a educação sexual no currículo do ensino básico e do secundário. A educação sexual estava integrada na área de educação para a saúde, faziam parte desta área outros conteúdos, como por exemplo: a atividade física, a educação alimentar e a prevenção de consumos nocivos.

Em 2005, o governo através do despacho nº 25995/2005 (2ªsérie), de 16 de Dezembro determinou que as escolas eram obrigadas a incluir no seu projeto educativo a área de educação para a saúde, numa perspetiva de transversalidade disciplinar e inclusão em área curricular não disciplinar. Entre 2005 e 2007, o Gabinete de Trabalho da Educação Sexual (GTES), elaborou a mando do governo, um conjunto de propostas que reavivaram a reflexão acerca da importância da educação sexual nas escolas portuguesas (Despacho 25995/2005 (2ªsérie) e Despacho 2506/2007). Em Setembro de 2007, o GTES, conclui o seu mandato, apresentando um Relatório Final que continha linhas de orientação que, foram então

aprovadas pelo ministério da educação. ” (Frade et al., 2009). No início de 2009, face à aparente pausa deste processo, a Assembleia da República debateu vários projetos de lei - PS, do PCP e do BE - sobre a educação sexual nas escolas. Em Junho de 2009 os diferentes projetos foram votados, e surgiu a lei nº 60/2009.

A lei nº 60/2009, de 6 de Agosto é um documento com orientações claras acerca da implementação da educação sexual na escola. A educação sexual nas escolas torna-se, então obrigatória. Tem uma carga horária específica, repartida ao longo dos três períodos letivos. Estabelece-se que deve ser aplicada pela escola em parceria com a família. Este decreto-lei, tem ainda a particularidade de ter sido lavrado e aprovado por dois ministérios, em conjunto o de educação, e o da saúde. Em 2010 surge na sequência do Decreto-Lei nº 60/2009 a Portaria nº196-A/2010 segundo a qual, no ano letivo de 2010/2011 todas as escolas portuguesas agrupadas e não agrupadas são obrigadas a desenvolver projetos de educação sexual integrados na área de educação para a saúde. A educação sexual nas escolas torna-se, agora formalmente obrigatória.

Entre a lei 3/84 e a lei 60/2009 passaram-se 25 anos, tratou-se de um processo longo. Embora existam atualmente limites formais impostos pela legislação para que, finalmente se fale de educação sexual na escola, a sociedade atual trás novos desafios. A problemática dos comportamentos de risco associados à falta de cuidados com a saúde (doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada) não é o único desafio que as escolas enfrentam, existem outros relacionados com a violência nos relacionamentos amorosos entre namorados (Caridade, 2008). Pensamos que a escola pode intervir através de programas de prevenção, como o programa Banister e Begoray (2008). O programa assenta ideia de construção pessoal interna, mas não pode ser visto como “receita”; trata-se de uma proposta, como já referimos, uma ferramenta de trabalho para ajudar a planificar e executar a educação sexual na escola.

Este programa foi apresentado numa instituição particular para ser implementado e avaliado de forma a podermos obter dados exploratórios acerca da sua eficácia. Assim, esta investigação tem como objectivos: fornecer, por um lado uma ferramenta de apoio ao trabalho dos diretores de turma, e pelo outro avaliar os resultados da aplicação do programa. Deste modo, foi necessário, em primeiro lugar identificar os limites formais da educação sexual em Portugal, e em segundo lugar referenciar os limites informais. A concepção e organização deste trabalho é inovadora no quadro educativo atual, mas quais serão os seus impactos junto dos professores, dos órgãos de gestão, dos pais e dos alunos? É na procura de resposta a esta questão que surge este estudo.

1. Enquadramento Normativo e Limites Formais:

1.1.A Educação Sexual na Escola

Como vimos, no capítulo anterior, o Decreto-Lei 60/2009, de 6 de Agosto estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Cabe ao governo a definição de orientações curriculares adequadas aos diferentes ciclos, mas cabe à escola a tarefa de preparar, planear e executar essas orientações. A escola e, de acordo com o artigo 8º do decreto acima indicado, tem que designar um professor coordenador de educação para a saúde e educação sexual. De acordo com o disposto no artigo 7º da Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril que regulamenta o Decreto-Lei 60/2009 o professor coordenador será selecionado de entre os outros professores, de acordo com a existência de alguns requisitos: ter formação creditada na área da educação para a saúde e educação sexual e experiência adquirida nesta área não inferior a três anos; ter obtido formação creditada na área da educação para a saúde e educação sexual; ter experiência adquirida na área da educação para a saúde não inferior a um ano ou ser diretor de turma. O desempenho deste cargo encontra-se legitimado no n.º 2 do artigo 80.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto - Lei n.º 139 - A/90, de 28 de Abril.

Além do professor coordenador, cada escola deverá ter, ainda, uma equipa de docentes que apoiem este professor. O número de elementos da equipa dependerá do número de alunos e de turmas existente na escola. Esta equipa tem como tarefas: criar e gerir um gabinete de apoio ao aluno, assegurar a aplicação de conteúdos curriculares, promover o envolvimento da comunidade educativa e organizar iniciativas de complemento curricular que considere importantes e necessárias.

A orientação ministerial prevê também que se elaborem projetos e que estes sejam enquadrados na dinâmica organizacional da escola. Isto significa que cada turma terá um projeto sobre educação sexual e que este terá que ser integrado no projeto educativo da escola. De acordo com o disposto na já referida Portaria n.º 196-A/2010, no seu artigo 4º cabe ao conselho pedagógico definir os termos em que se concretiza a inclusão da educação sexual nos projetos educativos, não o pode, no entanto fazer sem antes obter o parecer do conselho geral da escola, no qual têm assento os professores da escola, os representantes dos pais, e caso exista na escola ensino secundário, os representantes dos estudantes.

O diretor de turma, o professor responsável pela educação para a saúde e sexualidade, e todos os professores que constituem o conselho de turma têm a obrigatoriedade, de acordo com o artigo 7º do já referido decreto-lei, de elaborarem o Projeto de Educação Sexual da Turma, numa lógica de transversalidade curricular. Esta elaboração deve acontecer no início do ano escolar e no projeto devem constar não só os conteúdos e temas que, serão abordados, mas também as iniciativas e visitas a realizar, as entidades, técnicos e especialistas externos à escola, que poderão ser convidados.

Após a elaboração do projeto de educação sexual da turma cabe ao conselho pedagógico da escola a sua aprovação. De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que assegura a autonomia das escolas, o conselho pedagógico de uma escola pode “(...) definir princípios gerais nos domínios de articulação e diversificação curricular dos apoios e complementos educativos (...)”. Depois de aprovado em conselho pedagógico o projeto de educação sexual da turma podia ser implementado pelo diretor de turma na área curricular não disciplinar de formação cívica ou de área de projeto. As áreas curriculares não disciplinares de formação cívica e de área de projeto foram criadas com o Decreto-Lei nº 6/2001 aquando da reorganização curricular do ensino básico, este documento foi recentemente alterado pelo Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de Fevereiro; com esta alteração a área de formação cívica será mantida no próximo ano lectivo de 2011/2012 com as suas características iniciais, mas a área de projeto será eliminada. A área de projeto ainda existe, e por isso durante o ano letivo de 2010/2011 pode ser utilizada para implementar o projeto de educação sexual da turma. No entanto, e por uma questão de coerência de trabalho entre os diferentes anos letivos seria preferível utilizar a área curricular não disciplinar de formação cívica.

O parecer nº1/2011 do conselho nacional de educação referencia que a única área curricular não disciplinar a existir no futuro será formação cívica. O tempo letivo dedicado a esta área será reduzido e haverá, até algumas alterações ao nível dos conteúdos passando a incluir a educação para a saúde e sexualidade como já se havia previsto no Despacho 19 308/2008, de 21 de Julho. Este despacho indicava que “Ao longo do ensino básico, em área de projecto e em formação cívica devem ser desenvolvidas competências nos seguintes domínios: a) Educação para a saúde e sexualidade de acordo com as orientações dos despachos n.os 25 995/2005, de 28 de Novembro, e 2506/2007, de 23 de Janeiro (...)”. O nº3, art.3º da Portaria nº 196-A/2010, de 29 de Abril manteve esta característica e indica que a “gestão curricular da educação sexual enquadrada na área de formação cívica deve ser enquadrada na área de formação cívica” com o apoio do professor coordenador da educação para a saúde, em articulação com os diretores de turma”. Os diretores de turma são chamados a intervir porque são eles que leccionam esta área. Estas alterações vinham já, ao encontro de um anterior parecer do conselho nacional de educação datado de 2005 (6/2005).

A legislação orienta-se para que o projeto de educação sexual da turma seja posto em prática na aula de formação cívica, há no entanto, outros aspetos a considerar na interpretação da Lei. Um projeto deverá ter sempre em atenção as características específicas da turma onde será implementado. Os educadores têm que considerar aspetos como a formação da personalidade dos alunos, a dimensão afetiva dos seus comportamentos e as diversas heranças culturais e familiares, em cada turma há alunos diferentes e cada turma constitui, por isso uma realidade específica, o projeto deve ser estruturado de acordo com as estas características. Cabe à escola munir-se de materiais de apoio que possam ajudar os professores nessa tarefa, o já indicado decreto-lei nº75/2008, de 22 de Abril clarifica que o

conselho pedagógico tem entre outras, competências para adotar “os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares”.

De acordo com o artigo 7º do Decreto-Lei 60/2009, de 6 de Agosto que o projeto de educação sexual da turma além dos conteúdos e temas a abordar, deverá conter a indicação de iniciativas a considerar, visitas a realizar, bem como a referência a entidades ou a especialistas externos à escola que seja necessário convidar.

Por último, importa mencionar a avaliação. Os pontos 15, 16 e 17 do anexo ao Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de Fevereiro indicam que a avaliação é um meio que permite regular as aprendizagens do aluno ao longo do seu percurso escolar. A avaliação das aprendizagens do aluno inclui as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica faz-se no início do ano e permite aferir a competências dos alunos relativamente ao ano letivo anterior. A avaliação formativa tem um carácter contínuo, faz-se em diferentes momentos ao longo do ano letivo, e utiliza instrumentos variados. O seu principal objetivo é permitir uma avaliação contínua e reguladora do trabalho do aluno. A avaliação sumativa permite quantificar os resultados escolares dos alunos. Esta avaliação pode ser interna, da responsabilidade dos professores e da escola; ou externa da responsabilidade do ministério da educação e traduz-se na realização dos exames nacionais.

As orientações curriculares relacionadas com a operacionalização da educação sexual são da responsabilidade do ministério da educação, de acordo com o decreto-lei 60/2009 e encontram-se enunciadas na portaria nº196-A/2010, de 9 de Abril. Estas orientações traduzem-se em objetivos mínimos que podem ser alongados pela escola desde que devidamente consultados os órgãos de gestão responsáveis. Isto significa que a escola tem a obrigação de cumprir a lei, mas pode introduzir algumas alterações. Pensamos que estas alterações são necessárias e até desejáveis. A legislação apresenta algumas limitações que sugerem uma leitura crítica.

A interpretação da portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril que regulamenta o Decreto-Lei 60/2009 conclui que aquilo que sobressai na legislação é a preocupação do governo com os comportamentos de risco, ou seja com os aspetos negativos associados à sexualidade. Embora seja necessário implementar estratégias de prevenção do que é negativo também é desejável que se abordem aspetos positivos e valorativos da sexualidade humana.

A afetividade e a ternura só são referidas no terceiro ciclo e no secundário, no primeiro e segundo ciclos só se fala do “que é mau”, e mesmo no terceiro ciclo e secundário a tónica são os perigos. Propõem-se que se fale de educação sexual com numa lógica predominantemente higiénico-sanitária. Não se fala de felicidade, ou de transmissão de vida ao longo de todo o decreto. Parece imperar a ideia de que se devem alertar os alunos para o facto de “sexual” ser algo que existe, que é mau, que pode ter consequências. A sexualidade não é vista como algo bom e positivo, mas como algo que pode e “vai provocar algo de mau”.

Pensamos que a educação sexual não pode ser abordada apenas numa lógica negativista, parcelar e higiénico-sanitária, ela é mais do que isto. Se atentarmos na definição da Organização Mundial da Saúde vemos que “A sexualidade é uma energia que nos motiva a

procurar amor, contacto, ternura e intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influência também a nossa saúde física e mental.”; verificamos que a sexualidade é dimensão estrutural da nossa personalidade e da nossa vida relacional, e que dela depende o nosso bem-estar biológico, psicológico, social e espiritual de acordo com o Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida [CNECV] (1999).

O Programa de Intervenção que se propõe neste trabalho foi submetido à apreciação dos seguintes órgãos da escola onde foi aplicado: conselho pedagógico e associação de pais. Foi aprovado e serviu de base à estruturação dos projetos de educação sexual das turmas do sétimo, oitavo e nono ano. Por questões éticas foi integrado em todas as turmas do terceiro ciclo. Consta do projeto educativo da escola onde será implementado, de acordo com o parecer favorável do diretor pedagógico da escola (Aprovado em Conselho Pedagógico de 14 de Dezembro, de 2010).

1.2. A Educação Sexual e a Comunidade Educativa

Como vimos anteriormente existe um enquadramento legal para a preparação e implementação da educação sexual nas escolas. Este enquadramento propõe que as escolas construam um projeto de acordo com as suas características. Deste modo, apresentamos um projeto que foi desenvolvido para ser aplicado numa escola tendo em conta a especificidade do seu contexto social e cultural. O programa de educação sexual para o terceiro ciclo é parte integrante do projeto sobre educação para a saúde e sexualidade desenvolvido na escola (Projeto de Educação para a Saúde e Sexualidade: reunião de coordenação do grupo de Educação para a Saúde e Sexualidade, 8 de Novembro de 2010). Trata-se de uma escola particular e católica. O projeto abrange todos os níveis de ensino existentes na escola. Como escola católica adota os valores evangélicos, e integra-os num espírito de transversalidade pedagógica. Define caminhos em torno de valores considerados no projeto educativo da escola como de primordial importância. Estes valores são: responsabilidade, respeito pelo outro, solidariedade, paz, tolerância, compreensão e amor. Com este projeto pretende-se proporcionar aos alunos uma visão da sexualidade em todas as suas dimensões: biológica, emocional, afetiva, social e espiritual que lhes permita obter competências orientadas para uma vivência feliz e adulta da sexualidade, inserida num projeto de vida.

O conselho pedagógico definiu as seguintes competências (reunião de 1 de Outubro, de 2010) que consideramos importante enunciar, são elas: Relacionar o agir humano com os princípios, valores e orientações, propostos pela Igreja Católica; Desenvolver capacidades sociais que promovam os vínculos afectivos e o relacionamento interpessoal; Reconhecer a importância do enamoramento; Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para

compreender a realidade natural e sócio cultural; Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas; Reconhecer a importância do papel da família na educação para a sexualidade e afectividade; Desmistificar as falsas crenças relativas a aspectos da sexualidade; Ser capaz de expressar sentimentos e opiniões acerca da sexualidade; Seleccionar situações que prevejam escolhas livres, segundo uma escala de valores; Desenvolver a auto-estima, o auto-conceito, o respeito pelo outro; Desenvolver comportamentos de assertividade e responsabilidade; Conhecer patologias e comportamentos de risco associados à sexualidade humana.

Tendo em conta as competências apresentadas e as características do Projeto Educativo da Escola, definiram-se um conjunto de princípios éticos: Reconhecer a dignidade do ser humano na sua dimensão biológica, social e espiritual; Igualdade entre os géneros; Respeito por si e pelo outro; Comportamentos de não-violência nos relacionamentos afetivos; Visão da sexualidade como dimensão positiva; Visão do acto sexual como íntimo e inserido num projeto de vida. Deste modo, e de acordo com estes princípios éticos a escola assume que não irá desenvolver programas que indiquem as opções de: Fornecer qualquer método de contraceção aos seus alunos; Defender que todos os comportamentos sexuais são normais; Ignorar comportamentos de violência emocional ou física entre namorados; Transmitir que o envolvimento sexual é para qualquer idade, desde que se evitem as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez.

O decreto-lei 60/2009 indica no seu artigo 6º que “A educação sexual é objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nos moldes definidos pelo respectivo conselho geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores”. O programa que se apresenta nesta dissertação foi proposto e avaliado pela escola que o considerou adequado por estar de acordo com o Projeto Educativo de Escola, pediu, no entanto que antes da sua implementação fossem ouvidos elementos da comunidade educativa. Realizamos entrevistas para ouvir as opiniões destes elementos, mas também dos órgãos de gestão da escola. Procuramos essencialmente auscultar as pessoas, para que a implementação do programa se desenrolasse num ambiente de respeito pela Lei, mas também pelas características específicas da escola e da sua comunidade educativa. Pudemos contar com o apoio da escola que gentilmente tomou a si este programa e o fez aprovar, contamos com o apoio do gabinete de psicologia da escola que estabeleceu horários de atendimento aos alunos e aos seus pais, contamos com o apoio da Associação de Pais que fez aprovar o programa na reunião da Assembleia-geral, de Janeiro de 2011.

Serrão (2010) sustenta que as escolas por si só não conseguem ter sucesso na aplicação de programas sobre educação sexual se não coordenarem esforços entre todos os elementos da comunidade educativa. Os pais devem ser parte ativa no apoio à criação de modelos de educação sexual que promovam a educação para a saúde integral dos seus filhos.

2. Conceitos e Limites informais:

2.1. Currículo e Emoções.

Analisamos anteriormente a legislação que sustenta a implementação de projetos de educação sexual na escola e fizemos um breve apontamento crítico em relação à Lei. Explicamos que o desenrolar desta dissertação contou com o apoio da escola onde o estudo empírico foi aplicado. Para que isto fosse possível submetemos o programa (Educação Sexual: Propostas de Programação para o 3º Ciclo) à aprovação de todos os órgãos de gestão da escola. Acreditamos que isto aconteceu porque desenvolvemos um trabalho de clarificação dos nossos objetivos (elucidar, intervir e avaliar), mas também porque procurámos respeitar muitos aspetos que a lei não configura.

Este capítulo tem como título: “Conceitos e Limites Informais”, isto porque consideramos que ao abordar o tema da educação sexual, há que ter em conta os aspetos formais que a legislação configura, mas também outros elementos. Apresentamos, de seguida uma resenha de assuntos que consideramos importantes e que resultou da atenta revisão da literatura que levamos a cabo.

A educação sexual é multifacetada e envolve elementos, relacionados com as relações interpessoais, com os contextos familiares, culturais, SIECCAN (2004). Consideramos que estes aspetos são informais porque não são suportados pela obrigatoriedade da Lei.

Bleakley, Hennessy, Fishbein e Jordan (2009) referem que a educação sexual não se pode dissociar da socialização sexual. Segundo estes autores, a socialização sexual é um processo através do qual os adolescentes adquirem informação acerca de sexo. Este tipo de informação é adquirido na escola, mas também é fornecido por outras fontes. Entre estas encontram-se os pais, os amigos, os mass média. Cada fonte desempenha um papel diferente, mas todas condicionam crenças e modos de agir que podem condicionar comportamentos e atitudes em relação ao sexo (Byers, Sears & Weaver, 2008). As determinantes do comportamento sexual podem, de acordo com algumas referências (Yu, 2010), também estar relacionadas com outros aspetos de carácter informal, como por exemplo as características biológicas, a idade, os níveis hormonais, a puberdade ou as características de personalidade.

A maioria dos estudos indica que os comportamentos sexuais resultam da interferência de numerosas variáveis. São, no entanto contundentes em realçar a importância da existência, na escola de programas de educação sexual que ajudem os jovens a obter conhecimentos acerca de sexualidade (Shamai & Combs, 1992; Mckay, 1998; Buston, Wight, Hart & Scott, 2000; SIECCAN, 2004 Hubbard & Datnow, 2005; Boyce *et al.*, 2006; Kirby, 2007; Coleman, 2007; Ferguson, 2008; Brunk, 2008; Kohler, Manhart, & Lafferty, 2008; Ninomiya, 2010; Weiss, Shoen, Barr & Panella 2010; Yu, 2010).

É necessário, no entanto que a escola tenha em conta alguns aspetos importantes. Em primeiro lugar, os jovens devem ser ouvidos. Sem ter em conta as suas opiniões é pouco

provável que os programas de educação sexual possam responder às suas necessidades (Yu, 2010). Ouvir os jovens, conhecer os assuntos que os preocupam, os temas que consideram mais interessantes, o que sentem e o que pensam (Verdure, Rouquette, Delori, Aspeepe & Fanello, 2008). Respeitar o modo como vêm a sua sexualidade, ou referem aspetos sensíveis relacionados com a sua intimidade (Ninomya, 2010).

Em segundo lugar, é importante conhecer o meio onde os jovens vivem, porque a educação sexual poderá ser influenciada por fatores como a religião, o acesso ou a falta de acesso a condições de saúde, as normas sociais, ou o contexto cultural (Boyce *et al*, 2006). O conhecimento do meio, das condições sócio-demográficas dos jovens, dos pontos de vista dos pais, das suas crenças religiosas é determinante antes de implementar um programa de educação sexual (Weiss, 2010). Yu (2010) considera que as intervenções educativas relacionadas com a sexualidade devem ser culturalmente apropriadas às necessidades de jovens de diferentes proveniências sociais, culturais e religiosas.

Em terceiro lugar importa salientar que os homens e as mulheres não vêm, nem reagem à sexualidade da mesma maneira. Algumas teorias têm procurado explicar o modo como a socialização interfere com a maneira como os homens e as mulheres se vêm uns aos outros. Existe, de facto diversa literatura que examina a influência do género em várias dimensões do comportamento social (Geer & Fuhr; Lawws & Rubin; Barlows; Rook & Hammen referidos por Manguno-Mire, (1998). Numa revisão acerca do assunto, Manguno-Mire (1998) refere autores como Geer e colaboradores que recorrem a paradigmas da psicologia experimental para tentarem explicar diferenças no comportamento sexual humano. O trabalho inicial, desenvolvido em laboratório permitiu-lhes concluir que os homens e as mulheres reagem de um modo diferente no que toca ao léxico. As mulheres reagem favoravelmente a palavras ou expressões relacionadas com romantismo, por seu turno os homens reagem mais rapidamente a palavras como por exemplo, sexo ou corpo. Outros estudos que Manguno-Mire (1998) considera relacionados com estes (como os de Castille & Geer; Geer & McGlone; Kirsch-Rosenkrantz & Geer), revelam, entre outros aspetos significativos que os homens têm uma memória melhor no que se refere a aspetos relacionados com informação sexual ou erótica; pelo contrário, as mulheres recordam melhor factos como o casamento, ou datas de cariz romântico.

Coleman e Testa (2007) num estudo desenvolvido com jovens entre os 15 e os 18 anos apercebem-se que os rapazes e as raparigas têm diferentes preferências no que diz respeito aos assuntos relacionados com a sexualidade. As raparigas valorizam tópicos como as emoções e os relacionamentos, a cultura, as crenças religiosas e a assertividade. Os rapazes valorizam tópicos como o comportamento sexual, a masturbação ou a abstinência. Os rapazes e as raparigas têm preocupações idênticas em relação à contraceção ou às doenças sexualmente transmissíveis.

Verdure *et al*. (2008) constatam que rapazes e raparigas entre os 15 e os 16 anos se preocupam com a contraceção e com riscos que associam a falta de segurança (doenças, violência ou abuso sexual). Os rapazes e as raparigas têm, no entanto algumas preferências

específicas. Os rapazes interessam-se mais por pornografia do que as raparigas. As raparigas consideram mais interessantes temas como a descoberta do corpo, o respeito por si e pelo outro, as relações entre namorados: os conselhos, os rumores, os julgamentos. Relativamente a temas como as consultas médicas (ginecológicas), o aborto (IVC) e os direitos sobre a sexualidade, as raparigas revelam maior preocupação e interesse do que os rapazes.

Em quarto lugar interessa ter em conta que durante muito tempo as respostas para dúvidas relacionadas com a sexualidade convergiam numa única direção: abstinência. Os estudos nesta área concluem que por um número muito elevado de razões, programas de educação sexual baseados apenas na abstinência não trouxeram grandes resultados (SIECCAN, 2004). Kirby (2007) ao analisar o impacto de vários programas de educação sexual constata que os efeitos na mudança de comportamento são mais visíveis quando se combinam programas com objetivos diferentes. É possível, de acordo com este autor combinar programas que destacam a importância da ausência de atividade sexual, com programas sobre informação acerca de métodos contraceptivos, e este é um caminho positivo. Apesar de valorizada, a abstinência por si só é ineficaz e a maioria dos estudos aposta na importância da divulgação de informação acerca do assunto (Kohler *et al.*, 2008). Para divulgar este assunto é necessário que os educadores tenham formação específica que lhes não só permita abordar a importância da abstinência, mas também transmitir conhecimento acerca da saúde sexual (Tyndale, 2008). Este tipo de conhecimentos tem que ser transmitidos com alguma habilidade isto porque se trata de um tema que envolve a intimidade dos jovens, e os educadores desempenham um papel muito importante na diminuição de comportamentos sexuais de risco (Casemore, 2010).

Tendo em conta estas considerações, o programa que se apresenta nesta dissertação constitui uma parte de um todo que é o Projeto de Educação para a Saúde e Sexualidade, de uma escola. Trata-se como já referimos de uma ferramenta de apoio, em conjunto com contributos de áreas disciplinares como as ciências naturais, as ciências da natureza, a educação física e a educação moral religiosa e católica, de acordo com a lógica da transversalidade curricular proposta no Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB] (2001).

Por último, a sexualidade é parte das relações interpessoais, cada pessoa transporta a sexualidade que a identifica como homem ou mulher. Ao interagirem, as pessoas procuram, de um modo geral agradar umas às outras (Lorente, 2006). Falamos em simpatia, carinho ou afeto, mas também se pode falar de amor. Neto (2000) identifica o amor como um sentimento complexo e nem sempre considerado pelos estudiosos como possível de ser estudado graças à sua subjectividade enquanto sentimento humano. Lorente (2006) pensa que é quase impossível explicar o que é um sentimento, qual a sua génese, o que o provocou, de que fatores pessoais e ambientais depende, como e porque é que se extingue. Algumas teorias têm, de acordo com este autor, tentado explicar este fenómeno. O resultado é no entanto quase sempre impreciso pois é difícil falar acerca do amor. Ao implementar, numa escola um programa de educação sexual mais do que tentar compreender o que são os

sentimentos, interessa-nos que os jovens os identifiquem como parte valiosa na construção de um relacionamento pleno.

2.2. Direitos Humanos, Relações Interpessoais e Valores

No capítulo anterior referimos que entendemos ser desejável que os sentimentos possam ajudar a construir um relacionamento pleno e feliz. Todas as pessoas têm direito a serem felizes, têm direito a terem relacionamentos que as ajudem a viverem deste modo. Falamos de felicidade enquanto direito humano e de todos os valores que podem apoiar esta ideia. Há muito tempo que se fala em direitos humanos, eles foram adoptados pela Organização das Nações Unidas [ONU], em 1948. A ONU foi criada após a 2ª guerra mundial com o objetivo, de promover a paz e a segurança no mundo e permitir também a cooperação internacional para resolver questões económicas, culturais, sociais e humanitárias. Em 1945 representantes de 51 países, reuniram-se em São Francisco nos Estados Unidos da América e aprovaram uma carta de princípios, composta por 111 artigos. Tratava-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portugal aderiu à ONU em 14 de Dezembro de 1955 e, tornou-se, também um dos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A leitura e interpretação de alguns dos itens que constam nesta declaração permite verificar que o que se procura é salvaguardar e proteger cada ser humano. Um desses itens consta do artigo 1 “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e Direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros.” Entre os direitos indicados neste artigo e noutros podem destacar-se os de: ser tratado com respeito e dignidade; recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; pedir informações; expressar as suas opiniões; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa.

Pensamos que subsiste a esta Declaração a necessidade de as pessoas, nas suas relações interpessoais, se respeitarem umas às outras, independentemente da sua idade, sexo, raça, credo, orientação sexual. Ou seja, a necessidade de se promoverem relações interpessoais de qualidade, onde haja respeito por si e pelo outro. Ao falarmos em respeito, temos como intenção propor que, nas aulas de educação para a saúde e sexualidade, os educadores trabalhem este valor, mas também outros. Os valores são aquilo em que as pessoas acreditam. Conhecer valores permite-nos ter a capacidade de tomar decisões e de não nos deixarmos manipular pelos outros. É importante que os jovens tenham valores aprendam a identificá-los e a viver de acordo com eles. Educar para os direitos humanos, educar para os valores que respeitem os direitos humanos afigura-se-nos legítimo do ponto de vista moral. Este ponto de vista não pode, no entanto “sufocar” a liberdade de expressão pois não se pretende uma educação moral sobre sexualidade, mas antes uma educação para a sexualidade que valorize a pessoa humana e a sua livre expressão (Lamb, 2010).

Por outro lado, a visão da Organização Mundial de Saúde [OMS] indica que a sexualidade humana não pode ser encarada como um compartimento específico e fechado, ela é, de facto muito complexa e inclui várias dimensões: biológica (reprodução, controlo da fertilidade, nível de actividade e resposta sexual, crescimento e desenvolvimento, ciclos de mudança psicológica e aparência física), psicológica (emoções, experiências, auto-conceito, motivação, expressividade, atitudes de aprendizagem, comportamento apreendido), social e cultural (família, vizinhança, sistema legal, hábitos e costumes, informação e entretenimento, publicidade e comunidade de pertença) e ainda uma dimensão ética (ideias, crenças, religiosas, opiniões e acções morais e valores), estas dimensões estão de acordo com a divisão organizada por Pereira e Freitas (2001). Estes autores consideram, ainda que a sexualidade está presente em todos os actos da vida, “é tudo aquilo que faz uma pessoa pensar, sentir, comportar-se de maneira diferente da outra, ela compreende: afectividade, assertividade, auto-estima, fantasia, comunicação, cidadania, ética, emoção e genitalidade”.

Trata-se de uma visão holística da sexualidade, e é este tipo de abordagem que desejamos que exista nas aulas de educação para a sexualidade. Independentemente daquilo que as palavras possam ou não significar, importa ter em conta que a sexualidade é parte de um todo que é o ser humano. Então, a escola poderá incluir na sua abordagem desta temática, uma visão de conjunto, uma visão que transmita a ideia de que a sexualidade faz parte da vida e até da vida escolar, nada tem de obscuro nem deve ser ocultada. Uma visão que inclua informação sobre o aparelho reprodutor, a prevenção da gravidez na adolescência, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a contracepção, a abstinência. Uma visão que inclua formação, e na qual se procurem dotar os alunos de competências nas áreas da tomada de decisões, discernimento de valores, construção de um projeto de vida de acordo com valores pessoais, comunicação, assertividade e resolução de conflitos. Uma visão que valorize os sentimentos, os direitos, os valores e a liberdade de expressão dos jovens. Esta visão, de que falamos não pode, no entanto ser considerada neutra. O programa Banister e Begoray (2008) apresenta-se com uma grande maleabilidade e permite, como já vimos ser integrado num projeto com transversalidade curricular e disciplinar. No entanto, a sua implementação estará sempre condicionada pelas características do meio escolar onde for implementado.

Shamai e Combs (1992), num interessante trabalho acerca da relativa autonomia das escolas para implementar programas de prevenção, acerca de substâncias nocivas, educação sexual e estereótipos de género, aborda alguns aspectos importantes. Fala-se acerca do conceito de “autonomia relativa das escolas”. A escola ter-se-à tornado uma “arena” onde confluem influências de diferentes grupos, organizações ou pessoas individuais. Cada um procura contribuir com os seus valores, as suas crenças e as suas opiniões acerca destes assuntos. Procura-se afirmar que nenhuma escola consegue ser neutra quando implementa programas. Segundo este autor a sociedade e a cultura interferem com o trabalho do professor e com o trabalho da escola. Ao falar de valores, o educador poderá ter que contar com as influências sociais e culturais do meio, com as características dos seus alunos e do modo como foram

socializados, com as suas próprias opiniões tudo isto poderá interferir com os valores que as crianças e jovens poderão ter um dia.

O programa que aqui se propõe como ferramenta de apoio ao trabalho dos educadores (Banister & Begoray, 2008), apresenta uma sessão na qual se procura ajudar os jovens a refletirem acerca dos valores, trata-se da sessão 5: *Valores, objetivos de vida e relacionamentos* e encontra-se no capítulo 3, desta dissertação.

2.3. O Papel do Educador na Promoção da Saúde

A OMS (1993) definiu *Saúde* como um conceito que implica “um estado de completo bem-estar físico, social e mental e não apenas a ausência de doença e/ou enfermidade”. Mais tarde com a carta de Ottawa, designou *Promoção da Saúde* como “Processo que possibilita às pessoas aumentar o seu domínio sobre a saúde e melhorá-la”, ou seja, co-responsabilizou a pessoa pela sua saúde e pela saúde da comunidade.

No contexto escolar, Educar para a Saúde, de acordo com as orientações do Ministério da Educação como vimos anteriormente (capítulo 1), implica “dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental, como a saúde dos que os rodeiam”. Os alunos têm, deste modo um papel interventivo no que se refere à promoção da saúde pois são responsáveis por ela. Pretende-se que os alunos aprendam, de um modo autónomo comportamentos responsáveis no que diz respeito à sua saúde e à dos outros, e por isso, o ministério da educação em conjunto com o ministério da saúde, definiu, algumas áreas prioritárias para serem trabalhadas na escola no âmbito da educação para a saúde: “alimentação e atividade física”; “prevenção do consumo de substâncias psicoativas”; “saúde mental”; “prevenção da violência em meio escolar”; “infecções sexualmente transmissíveis” e “educação sexual em meio escolar”. O programa que se apresenta neste trabalho (Banister & Begoray, 2008), enquadra-se na área prioritária de “educação sexual em meio escolar” porque apresenta um conjunto de estratégias que procuram modificar comportamentos. Trata-se de estratégias relacionadas com a tomada de decisões. Permite ajudar os alunos a tornarem-se, pessoas atentas à sua saúde e à dos outros; pessoas que aprendam, a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico e emocional.

Cabe ao professor a tarefa de aplicar o programa. Ele terá, no entanto que contar com alguns aspetos importantes. Em primeiro lugar ele não é a única fonte de informação acerca do tema. Vimos, anteriormente (capítulo 2) que existem muitas fontes responsáveis pela informação em relação à sexualidade a que os jovens têm acesso. Além disso, existe, ainda há que contar com a já referida autonomia relativa das escolas (Shamai & Combs, 1992) que indica que a escola não é um sistema simples pois sofre a interferência de muitos contextos. O programa (Banister & Begoray, 2008) apresenta o professor como facilitador, uma espécie de mediador a quem cabe a difícil tarefa de ouvir, sem emitir opiniões pessoais;

de propor caminhos, sem interferir com a liberdade de expressão; de respeitar crenças, opiniões, valores, sentimentos e emoções numa função eminentemente formativa. O programa é uma ferramenta de apoio a esta função, isto porque possui uma estrutura bastante simples, e privilegia o diálogo colocam-se questões e ouvem-se respostas.

Ruiz (2005) refere que em aulas sobre educação sexual o mais importante é que o educador ouça, que esteja preparado para ouvir, sem manifestar opiniões, sem criticar ou exprimir moralismos. A fundamentar esta ideia, temos a já referida importância da liberdade de expressão, Lamb (2010). Outro autor, Cooper (2006) refere que as conversas com os adolescentes são difíceis de ter pois o adolescente pois mais do que conversar ele espera que os adultos o ouçam, que os compreendam, mas principalmente que os deixem falar livremente do que sentem, sem o julgarem. Não esqueçamos que o mais importante é permitir que os jovens sintam que podem expressar as suas opiniões, de um modo livre e sem constrangimentos (Verdure *et al.* 2008).

Outros autores (Bleakley *et al.*, 2009) dizem que estratégias que privilegiem o diálogo são muito importantes e poderão ser benéficas se forem simples, adequadas a cada idade, e incluírem um verdadeiro esforço de promoção de atitudes saudáveis, normas e valores acerca de sexualidade, durante este período tão complexo que é a adolescência.

Esta estratégia assente em diálogos simples, abertos e flexíveis pode, no entanto ter algumas limitações. Ninomiya (2010) concluiu que apesar de a maioria dos professores se considerar tolerante em relação a assuntos relacionados com a educação sexual, nem sempre o consegue ser. Muitos acabam por admitir que em diversas situações, e no contexto das suas aulas exprimiram os seus próprios pontos de vista. Esta autora considera que os professores têm que ser treinados para executar estas aulas com o menor número possível, de interferências pessoais. Ruiz (2005) destaca, no entanto, que é importante que o educador mostre ao aluno que se preocupa que se comprometa, porque segundo ela o comprometimento transmite confiança. Ficamos com a ideia de que um professor que eduque para a sexualidade terá que ter ser uma espécie de gestor de emoções. Por um lado ouvir, conseguir ouvir sem julgar, e pelo outro criar um ambiente de confiança e de comprometimento.

Buston *et al.* (2002) salientam alguns aspetos importantes a ter em conta na implementação de um programa sobre educação sexual: vontade dos professores e dos alunos participarem, sem serem obrigados a fazê-lo: Necessidade de preparação cuidada antes de cada sessão, treino de competências e gestão do tempo disponível por parte do professor. A gestão do tempo é importante, cada sessão do programa Banister e Begoray (2008) supõe uma duração, esta pode, no entanto ser alargada em função do seu desenrolar. Alguns investigadores (Mckay, F., Maticka T. & Barred 2001; referidos pelo SIECCAN (2004) consideram que para um programa de educação sexual possa ter efeitos positivos é necessário que o trabalho de implementação seja feito com tempo e disponibilidade por parte do professor. Tyndale (2008) refere, como já indicamos num capítulo anterior, que um professor que

eduque para a sexualidade deve munir-se de formação sobre o assunto, mas também deve ter disponibilidade para se dedicar a esta tarefa.

O SIECCAN (2004), elaborou com base no trabalho de alguns autores referenciados (Fisher&Fisher; Kirby & Mackay) uma lista dez ingredientes necessários para que um programa de educação para a saúde e sexualidade seja bem sucedido. São eles, os seguintes: 1. despende tempo suficiente para abordar o assunto na sala de aula; 2. providenciar a preparação dos professores e o apoio da administração; 3. ter um suporte teórico que apoie a prática; 4. ter em atenção as características dos alunos e dos seus estilos de aprendizagem; 5. alertar para comportamentos sexuais de risco; 6. reforçar as mensagens de prevenção relacionadas com o estabelecimento de limites sexuais nos relacionamentos; 7. incluir atividades que abordem as pressões sociais acerca dos comportamentos sexuais dos jovens; 8. apropriar-se de informação e de motivação para promover de modo efetivo a saúde sexual; 9. promover atividades que treinem comportamentos assertivos no que diz respeito aos relacionamentos e 10. avaliar o programa e aperfeiçoando-o antes de ser novamente aplicado.

Estes ingredientes não são “infalíveis” pois apesar, de já terem sido postos em prática muitos programas, não existem receitas. Kirby (2007) analisou o impacto de vários programas relacionados com a educação sexual, a abstinência, HIV sobre a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis, nos Estados Unidos e as conclusões permitem verificar que nenhum programa é eficaz por si só. Alguns conseguem obter melhores resultados do que outros, mas nenhum é a solução para tudo. O ideal é combinar num mesmo projeto programas com objetivos diferentes. Este autor realça, no entanto que aspectos como o treino da qualidade dos relacionamentos ou das tomadas de decisão podem interferir com a modificação de comportamentos.

Em Portugal os números de gravidezes na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis têm diminuído nas últimas décadas. A publicação “indicadores sociais” do Instituto Nacional de Estatística (INE) refere que desde 2003 até 2009 houve uma diminuição significativa (957 casos em 2003 para 297 em 2009), de novos casos de HIV. Esta publicação contém também elementos acerca da fecundação, verifica-se uma diminuição de gravidezes na faixa etária dos 15-19 anos, em 2003 a percentagem é de 20.09 e em 2009 é de 15. 53.

Apesar de terem diminuído estes números continuam a ser elevados. A Associação para o Planeamento da Família (2008) considera que é importante que os jovens modifiquem alguns comportamentos em relação à sua saúde sexual. Esta associação sugere que se adotem um conjunto de atitudes que foram, definidas pelo SIECUS nos Estados Unidos em 2004. São elas, as seguintes: 1. apreciar o seu próprio corpo; 2. procurar informação que possa melhorar a vivência sexual e a saúde reprodutiva; 3. assumir que o desenvolvimento individual envolve a dimensão sexual e que esta pode implicar, ou não, ter relações sexuais; 4. interagir com ambos os géneros, respeitando as diferenças; 5. assumir a sua orientação sexual e aceitar a das outras pessoas; 6. exprimir o afecto e a sexualidade de formas adequadas; 7. desenvolver relações com base no respeito mútuo; 8. tomar decisões informadas 9. comunicar e dialogar com a família, com parceiros e colegas; 10. utilizar métodos que impeçam a gravidez

indesejada; 11. evitar comportamentos que facilitem a transmissão de infecções sexualmente transmissíveis ;12. prevenir o abuso sexual ; 13. aceitar quem tenha estilos de vida diferentes ; 14. distinguir comportamentos portadores de bem-estar daqueles que podem ser nocivos; 15. procurar apoio para o acompanhamento e cuidados pré-natais; 16. realizar exames periódicos para avaliar a sua saúde sexual; 17. promover o acesso à informação sobre saúde sexual e reprodutiva; 18. exercer o dever democrático, apoiando acções que influenciem decisões políticas relativas à promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva ; 19. evitar comportamentos não tolerantes e fundamentalistas; 20. não aplicar estereótipos sobre a vivência sexual de indivíduos, grupos ou populações.

O papel do educador que educa para a saúde e sexualidade não se afigura revestido de facilidade, mas o seu contributo é concerteza importante. Acreditamos que o programa Banister e Begoray (2008) é uma ferramenta útil e pode ajudar o educador nesta tarefa.

2.4. Sexualidade, Bem-Estar e Educação Global.

Observamos nas páginas anteriores que a sexualidade integra o conhecimento, os valores, os comportamentos e as atitudes das pessoas. No entanto, a maneira como as pessoas expressam a sua sexualidade depende de diversos fatores, sociais, de natureza ética, espiritual, cultural e moral. É importante que as pessoas não se sintam constrangidas em relação à sua sexualidade pois, de acordo com a carta dos direitos sexuais e reprodutivo, “Todas as pessoas têm direito de estar livres do medo, vergonha, culpa, falsas crenças ou mitos ou outros fatores que inibam ou prejudiquem o seu relacionamento sexual ou resposta sexual”, (Federação Internacional para o Planeamento Familiar) [IPPF] (2000, P. 15). É, de igual modo importante que as pessoas não se sintam constrangidas com imagens físicas de perfeição que nada têm a ver consigo. Estas imagens são divulgadas pela televisão, Internet, ou outros meios de comunicação social. São apenas imagens idealizadas, mas os adolescentes podem interpretá-las de um modo errado. A probabilidade, de acordo com Cooper (2006) de um adolescente se sentir pouco seguro de si é maior do que se o mesmo se passasse com os adultos. Em relação ao corpo, Bracconier (1999, P. 140) refere que frequentemente os adolescentes se angustiam, e fazem afirmações como esta: “(...) ele não é bonito, ela é demasiado gorda (...)”. Campos (1990, P.30) diz que a aparência física constitui uma das preocupações dos adolescentes; preocupam-se com a aparência facial (cabelo, dentes irregulares e óculos), mas também com a altura (de acordo com os estereótipos sociais os rapazes têm medo de ficar pequenas e as raparigas receiam ficar demasiado altas). Além disso, “Os adolescentes avaliam de forma mais positiva os seus pares que possuem determinadas características físicas.”

Os adolescentes sentem admiração pelos corpos que vêem idealizados na televisão, pelos corpos dos seus pares e preocupam-se muito com os seus “defeitos” físicos. Cordeiro

(2009) refere que quando os adolescentes não se identificam com a imagem física “perfeita” que criam a sua auto-estima pode ser afectada. O mesmo autor indica que quer em casa, quer na escola os adultos se devem preocupar com a inversão desta situação; para isso podem tentar pôr em prática algumas estratégias que se centrem no elogio das qualidades destes jovens. O programa Banister e Begoray (2008) apresenta duas sessões que procuram ajudar o jovem a conhecer-se, aceitar-se, a respeitar-se a si e aos outros. São elas a sessão 2: *-Como me vejo a mim próprio?* E a sessão 3: *Gerir estereótipos*. Aprender a conhecer-se a si próprio, quer ao nível emocional quer ao nível físico reveste-se de singular importância, isto porque, se o adolescente aprender a conhecer-se e valorizar-se, a ter uma perspectiva positiva acerca de si próprio acerca do valor das suas atitudes e percepções tem uma melhor qualidade de vida emocional, é mais feliz. Se compreender o funcionamento do seu corpo sem se sentir constrangido ou alvo de censura é naturalmente feliz, tem mais competências para desenvolver a auto-estima, o auto-conceito e a auto-confiança. Esta ideia encontra fundamento em Seligman (2008) quando refere que reconhecermo-nos como seres com uma imagem corporal socialmente aceite e valorizada, pode contribuir positivamente para o nosso bem-estar, e felicidade.

Uma perspectiva positiva de nós próprios pode gerar emoções positivas e bem-estar - emocional e até físico. Seligman (2008) considera que quando uma pessoa se sente bem, tem a sensação de energia, de vigor, vitalidade e robustez, sensações estas que são contrárias às de vulnerabilidade à doença. Este autor considera que a saúde positiva pode ser definida e operacionalizada. E que uma vez posta em prática pode contribuir para aumentar a longevidade das pessoas, a saúde mental, a saúde física, ajudar no prognóstico de algumas doenças e até contribuir para a diminuição de alguns gastos em saúde. Uma atitude positiva em relação à sexualidade passa, assim a ser meio através do qual os jovens aprendem a ser mais saudáveis. Mas para que isto aconteça é necessário que os jovens aprendam a ser felizes, e relacionamentos harmoniosos podem ser um bom caminho para se ser feliz.

Ninguém pode ser feliz num relacionamento onde haja situações de ausência de respeito mútuo, maus-tratos ou violência quer seja ela física ou emocional. Em 2010, e de acordo com estudos estatísticos desenvolvidos pela associação de protecção à vítima (APAV), ocorreram em Portugal 16 972 factos criminosos repartidos por 6 categorias criminais: 1. Crimes contra as pessoas e a humanidade: 3 585 (15%); 2. Crimes contra o património: 368 (2,2%); 3. Crimes contra a vida em sociedade e o estado: 43 (0,3%); 4. Crimes rodoviários: 15 (0,1%); 5. Violência doméstica: 13 866 (81,7%); 6. Outros crimes: 34 (0,2%).

A agência Lusa noticiou que em 22 de Novembro de 2010, tinham sido assassinadas em 39 mulheres em Portugal até esta data, vítimas de violência doméstica. Para fundamentar esta informação, refere-se o relatório do Observatório das Mulheres Assassinadas (OMA) segundo o qual 64 por cento do total das vítimas foram assassinadas pelos companheiros, outro grupo de mulheres foram assassinadas por homens de quem já se tinham separado ou até mesmo divorciado (20 %). As tentativas de homicídio identificadas até à data permitiam

verificar que a grande maioria dos agressores corresponde a maridos, companheiros, namorados ou outras relações de intimidade.

Caridade (2008) relata a importância crescente de um outro fenómeno que se relaciona com a violência nas relações de intimidade entre casais de namorados. Trata-se de um estudo desenvolvido em Portugal e que permitiu concluir alguns elementos importantes. Os jovens desaprovam os comportamentos violentos nas relações de intimidade dos mais velhos, mas os dados apontam para a existência de violência nos relacionamentos entre jovens. Trata-se de um problema que afeta um em quatro jovens. A maioria dos inquiridos desculpabiliza comportamentos relacionados com “insultos, bofetadas ou controlo” e, o ciúme que conduz à violência é desculpabilizado nos casos em que houve infidelidade por parte de um dos parceiros. Pensamos que a escola, enquanto espaço socializador e apesar de todos os obstáculos que nela possam existir, pode ser um dos melhores sítios para abordar esta situação, através da aplicação de estratégias que a possam prevenir. O programa Banister e Begoray (2008) apresenta estratégias de carácter comportamental para tentar prevenir comportamentos de risco associados à tomada de decisão e à assertividade, e pode ajudar a educar para a sexualidade através do desenvolvimento de práticas relacionadas com o bem-estar físico e emocional. O programa apresenta 4 sessões que se orientam para esta tentativa de prevenção. São elas, a sessão 6: *Comunicação e escolha*; sessão 7: *Noções de poder*; sessão 8: *Poder autêntico, interior, pessoal e a sessão*; 9: *Relacionamentos violentos*.

Não sabemos qual a eficácia deste programa e de outros na prevenção de situações de violência, mas sabemos que a escola não pode assistir sem nada fazer. À semelhança do que propôs a Associação de Mulheres contra a Violência, em 2010 quando lançou o repto à sociedade civil: “*Não faça parte do público, faça parte da solução*”, integramos esta ideia neste projeto que se pretende de prevenção.

Elias (2006) referiu que em todas as sociedades as crianças vão herdar os papéis agora desempenhados por adultos. Esperemos que as nossas crianças não desempenhem alguns papéis associados a violência de qualquer tipo, que não sejam vítimas, que sejam e tenham relacionamentos felizes.

Queremos que os jovens sejam alfabetizados: bons a beneficiar e a fazer uso da escrita, bons a utilizar a linguagem oral em diversas situações; excelentes a compreenderem matemática e ciências de modo a que no futuro tenham capacidades para pensar de modo cuidado e criativo. Mas também esperamos, que sejam capazes de solucionar problemas, assumam a responsabilidade pela sua saúde e pelo seu bem-estar, desenvolvam relações sociais, sejam pessoas que cuidam e se responsabilizam pelos outros, entendam como funciona a sociedade e estejam preparados para assumir responsabilidades, desenvolverem um bom carácter e tomarem decisões morais. Trata-se de conceito de educação abrangente, global que Elias (2006) indica que não é novo, mas conseguir concretizá-lo continua a ser um desafio.

Capítulo 3 - Estudo Empírico

3.1. Introdução

O decreto-lei 60/2009 indica no seu artigo 6º que “A educação sexual é objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nos moldes definidos pelo respectivo conselho geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores”. Os estudantes, os professores e os encarregados de educação assumem, deste modo um papel importante na execução das finalidades desta lei. É, por isso necessário ter em conta a opinião de todos os elementos da comunidade educativa. Ouvir o que têm a dizer, tentar entender o que pensam acerca do assunto. Pensamos que é sensato auscultar os pais, os professores, os órgãos de gestão da escola e aos alunos antes de implementar um programa de educação sexual numa escola.

Em relação aos pais consideramos que é necessário clarificar alguns aspetos. Em primeiro lugar, deixar claro que a escola não pretende substituir a família no papel primordial que esta tem na educação sexual dos seus filhos; no entanto, não se pode demitir da sua função de coeducação, nem da sua responsabilidade na formação integral dos seus alunos. Em segundo lugar, tornar explícito que o trabalho da educação sexual na escola compreende a ação da escola como complemento à educação dada pela família.

O programa que se apresenta nesta dissertação foi proposto e avaliado pela escola que o considerou adequado por estar de acordo com o Projeto Educativo de Escola, pediu, no entanto que antes da sua implementação fossem ouvidos elementos da comunidade educativa, como por exemplo os pais, os professores e os alunos. Este pedido confirmou a nossa opinião e, por isso, realizamos entrevistas para ouvir as opiniões destes elementos, mas também dos órgãos de gestão da escola. Depois quisemos saber quais os impactos de um programa de educação sexual, junto dos alunos antes e após a sua implementação.

Esta investigação procura ser uma tentativa de resposta aos efeitos que um programa de educação sexual tem em alunos do 3º ciclo. Nos capítulos anteriores vimos os limites formais da educação sexual em Portugal, ou seja o enquadramento legal. Verificamos, também que existem outros limites que não são formais, do ponto de vista legal, mas que estão relacionados com a aplicação da Educação Sexual na escola. Estes limites informais relacionam-se com as emoções, os valores, os direitos humanos, a saúde e o papel do educador na educação integral dos alunos.

Os objetivos principais deste estudo são: (a) verificar qual a posição da comunidade educativa face a questões chave relacionadas com a educação sexual na escola; (b) verificar se há diferenças de posição em função do ano de escolaridade dos alunos: 7º, 8º e 9º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico; (c) verificar se o sexo dos alunos interfere com a opinião acerca da implementação do programa; (d) observar se a idade dos alunos pode ou não interferir com a opinião acerca da implementação do programa.

Estes objetivos prendem-se com a necessidade de entender qual a reação da comunidade educativa em relação à implementação de um programa de educação sexual, na escola. Por isso, desenvolvemos um estudo inicial no qual realizamos entrevistas a elementos dos órgãos de gestão da escola, a professores, a pais e a alguns alunos. Por outro lado, e de forma complementar assume importância especial a necessidade de verificar o efeito da aplicação de uma proposta de programa oportunamente justificada.

Neste capítulo apresentamos, então dois estudos principais desenhados para tentar responder aos objetivos acabados de descrever. O primeiro de natureza qualitativa procura esclarecer a posição da comunidade face à educação sexual e ao programa proposto. O segundo estudo, segue um desenho configurado por um grupo de seguimento com comparação de medidas pré-pós intervenção.

Após a apresentação destes estudos será promovida uma discussão em torno dos resultados encontrados, após o que serão extraídas as oportunas implicações e conclusões.

3.2. Primeiro Estudo: A Posição dos Diversos Elementos da Comunidade Educativa Face à Educação Sexual

3.2.2. Método

Constituíram-se como objetivos específicos deste estudo inicial: averiguar o que é que se entendia por educação sexual; perceber se os sujeitos consideravam que havia ganhos em se abordar, na escola, a educação sexual; perceber se os sujeitos entendiam que os professores estavam preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual; enumerar sugestões dos órgãos de gestão, professores, pais e alunos em relação ao modo como o tema da educação sexual podia ser integrado nos currículos; identificar os tópicos relacionados com a educação sexual que os sujeitos consideravam que deviam ou não ser trabalhados na escola; averiguar se os sujeitos conheciam as actuais estratégias definidas para a educação sexual em meio escolar, em Portugal.

De modo a tentarmos concretizar os objetivos enunciados anteriormente e conseguirmos encontrar respostas satisfatórias para as dúvidas que tínhamos, recorreremos a uma abordagem qualitativa através da realização de entrevistas semi-estruturadas.

3.2.2.1. Sujeitos

Para este estudo exploratório consideramos quatro grupos de sujeitos: a) órgãos de gestão, b) professores, c) pais e d) alunos.

a) Órgãos de gestão

O grupo dos órgãos de gestão é constituído por três elementos. Estes elementos desempenham, respectivamente as seguintes funções: director pedagógico, acessor do director pedagógico e responsável pelos recursos humanos. A amostra é constituída por duas

mulheres e um homem com as idades de 58, 44 e 43 anos. Estes elementos, são também professores de educação moral religiosa e católica, inglês e história. A média do tempo de serviço destes docentes ronda os 20 anos.

b) Professores

O grupo dos professores é constituído por oito elementos. Os critérios de inclusão prendem-se com o facto de serem todos os directores de turma do 3º ciclo pois são estes professores que vão implementar o programa. Trata-se de docentes com uma média de idades de 36 anos e que pertencem às áreas disciplinares de geografia, ciências naturais, ciências físico-químicas, matemática, e línguas (inglês, francês, espanhol e português). A média do tempo de serviço destes professores ronda os 10 anos.

c) Pais

O grupo dos pais é formado por vinte encarregados de educação. Os critérios de inclusão na amostra prendem-se com o facto de serem pais de alunos que se encontram a frequentar o 3º ciclo. Dos inquiridos, 80% são mulheres e 20% são homens. Quanto às idades 65% têm entre 37 e 40 anos; 20 % têm entre 40 e 45 anos e 15 % têm entre os 45 e os 55 anos. Dos entrevistados 40% pertencem a profissões liberais, 20 % trabalham por conta de outrem, 30 % referem trabalhar em casa ou não ter emprego e 10% estão desempregados.

d) alunos

O grupo dos alunos é composto por três estudantes. A razão da inclusão na amostra prende-se com o facto de se encontrarem a frequentar o 3º ciclo. Os alunos têm entre 12 e 15 anos. Os três são alunos externos. Dois dos alunos são rapazes e uma é rapariga.

3.2.2.2. Instrumento

O material que o investigador recolhe pode resultar da interacção que se estabelece entre ele e os sujeitos através da fala. Deste modo, o investigador recorre à entrevista para recolher dados. De acordo com Afonso (2005), a entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite a interacção dialogal entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas podem ter diferentes formatos, um dos mais utilizados em ciências sociais é o semi-estruturado. As entrevistas semi-estruturadas permitem, de acordo com o mesmo autor entender os significados construídos pelos sujeitos, permitindo-lhes descrições detalhadas de opiniões sobre determinado fenómeno.

Construiu-se um guião para acompanhar as entrevistas. Este foi elaborado com base numa pesquisa bibliográfica específica sobre educação sexual (Bundy, 1990; McKay, 1998; Sieccan, 2004; Hubbard, 2005; Boyce *et al.*, 2006; Morrissey & Higgs, 2006; Kirby, 2007; Coleman, 2007; Ferguson, 2008; Brunk, 2008; Casemore, 2010; Yu, 2010;).

. Utilizou-se o mesmo guião para servir de ponto de partida às entrevistas efectuadas; houve apenas pequenos ajustes que procuraram adaptar a linguagem aos sujeitos inquiridos.

Seguindo as sugestões de Afonso (2005), procurou construir-se um guião a partir dos objectivos da pesquisa. A estrutura tem um carácter organizativo em que a cada categoria corresponde uma questão.

Tabela 1

Entrevista: questões e categorias de análise

Questões	Categoria	Definição
1. O que é que entende por Educação Sexual?	Conhecimento do tema	Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com o desenvolvimento humano, e com a saúde reprodutiva, contracepção, gravidez e cuidados pré-natais, aborto e doenças sexualmente transmissíveis.
2. Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?	Formação dos professores	Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os professores estão ou não preparados para abordar a educação sexual na escola.
3. Na sua opinião a educação sexual deve ser implementada na escola?	Pertinência da educação sexual	Aplicam-se a esta categoria respostas que avaliem a importância ou não da educação sexual na escola.
4. Um programa de educação sexual deve ser integrado nos currículos de algumas disciplinas ou fazer parte de uma disciplina específica?	Gestão curricular	Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os inquiridos consideram ou não que se devam fazer alterações curriculares para criar uma disciplina específica sobre educação sexual.
5. Quais as suas sugestões em relação ao modo como deve ser implementado um programa deste género?	Propostas	Aplicam-se a esta categoria respostas que proponham sugestões para aplicar um programa de educação sexual.
6. Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciarem, nas aulas sobre educação sexual?	Assuntos mais importantes	Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem assuntos a trabalhar.
7. Conhece as atuais estratégias definidas para a educação sexual em meio escolar em Portugal? Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?	Conhecimento da legislação	Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem o nível de conhecimento que os inquiridos têm da legislação que, em Portugal regulamenta a educação sexual, nas escolas.

3.2.2.3. Procedimento

As entrevistas foram realizadas em quatro fases. Na primeira fase entrevistaram-se os órgãos de gestão. Estas entrevistas foram efetuadas no gabinete da direção pedagógica, durante o horário semanal de atendimento aos docentes, ao ritmo de uma entrevista por semana. A recolha dos dados demorou três semanas e efetuou-se no mês de Setembro de 2010.

Na segunda fase entrevistaram-se os professores. Após o nosso pedido, o diretor pedagógico da escola autorizou que as entrevistas fossem efetuadas durante o tempo de escola dos docentes. Deste modo foi possível efetuar as entrevistas em apenas três dias, 12, 13 e 14 de Outubro de 2010.

A terceira fase envolveu maior dificuldade na recolha dos dados, pois demorou cerca de dois meses, desde o dia 20 de Outubro até ao dia 18 de Dezembro. Aproveitamos, por uma questão de conveniência o horário de atendimento semanal que os diretores de turma têm para atender os pais. Entramos em contacto com os pais através de telefone, expusemos as nossas intenções e pedimos aos pais que se deslocassem à escola. Algumas entrevistas tiveram que ser realizadas durante a hora de almoço porque alguns pais não tinham disponibilidade para vir durante o horário proposto. Foi um trabalho bastante cansativo, no entanto o interesse dos pais foi grande e algumas entrevistas foram, no fundo conversas bastante agradáveis. Aproveitamos, depois a interrupção letiva do Natal para trabalhar os dados, este tempo não foi todavia suficiente e teve que ser alongado até meados de Janeiro de 2011.

A quarta fase foi de todas a mais simples, isto porque os alunos têm um intervalo de cerca de uma hora após o almoço e até ao início das aulas da tarde. Aproveitamos este espaço, conversamos acerca das nossas intenções com os alunos e pedimos que perguntassem aos pais se autorizavam as entrevistas. Os pais autorizaram e as entrevistas puderam ser realizadas em três dias, logo na primeira semana do mês de Janeiro de 2011.

3.2.3. Resultados

Com vista à análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. A análise de conteúdo permite uma organização simplificada dos dados que não altera os resultados da pesquisa, mas que ajuda a evidenciar aspectos encobertos. Estes dados apresentam-se pela ordem em que as entrevistas foram efetuadas: a) órgãos de gestão, b) professores, c) pais e d) alunos.

a) Órgãos de gestão

A primeira questão colocada foi: “O que é que entende por educação sexual?”. Para esta questão foi considerada a categoria: Conhecimento do tema. Os inquiridos consideraram que a educação sexual poderia completar alguns conhecimentos dos alunos acerca do seu corpo, mas também seria útil para os ajudar a fazerem escolhas conscientes ao longo das suas vidas.

A segunda questão colocada, foi “Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?” Dois dos inquiridos responderam que não e um

respondeu que sim. Foi pedido aos entrevistados que justificassem as suas respostas. A justificação permitiu verificar que os dois elementos que tinham referido “não” o fizeram por considerarem que os professores não tinham recebido formação; o elemento que respondeu “sim” desvalorizou e afirmou mesmo que “os professores já estão habituados a resolverem os seus problemas”.

No que diz respeito à questão “Um programa de educação sexual deve ser integrado nos currículos de algumas disciplinas ou fazer parte de uma disciplina específica?”As respostas foram todas no sentido da criação de uma nova disciplina. Um dos inquiridos justificou a sua opção de resposta dizendo que “assuntos deste género devem ser abordados num sítio específico para que os alunos possam ter a oportunidade de tirarem todas as suas dúvidas e os professores possam ter tempo para se prepararem” (E1- Anexo 4); os outros inquiridos não se alongaram em justificações, no entanto um referiu que “não se pode falar de assuntos delicados sem que as pessoas se preparem para isso, quer os professores, quer os alunos...” (E2- Anexo 4).

Relativamente à questão: “Na sua opinião a educação sexual deve ser implementada na escola?”As respostas obtidas são positivas e os inquiridos consideram mesmo que esta inclusão é benéfica para os alunos.

Quando interrogados sobre: “Quais as suas sugestões ao modo como deve ser implementado um programa deste género?”, as respostas obtidas foram bastante semelhantes. Os três inquiridos consideram que um programa de educação sexual deve ser implementado a partir do 1º ciclo e consolidado nos anos seguintes, de acordo com a complexificação crescente dos conteúdos

Na pergunta: “Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?”Os inquiridos centram as suas respostas em aspectos relacionados com a saúde sexual, apenas um dos inquiridos considera mais importante aspectos como a maturidade emocional e o respeito que os jovens devem ter uns pelos outros.

No que concerne à questão 7, os três inquiridos indicam que conhecem a legislação e apontam como potencialidades da Lei, o facto de permitir aos professores falarem de ideias/conceitos “tabu”, de facilitar a relação aluno/família porque maior informação apreendida na escola pode ajudar a esclarecer dúvidas nas conversas entre pais e filhos, além disso os pais sentem algum apoio por parte da escola, uma espécie de protecção, porque falar “destes assuntos” com os filhos adolescentes não deve ser fácil.

b) Professores

A primeira questão colocada foi a questão número 1 do guião da entrevista: “O que é que entende por educação sexual?” As respostas obtidas permitem situar as percepções dos professores acerca do que é a educação sexual, ao nível das relações interpessoais e tendo em conta não só o desenvolvimento físico, mas também emocional e afectivo. De um modo geral, os professores preocupam-se muito com a necessidade de escolher os conteúdos a abordar em função da idade dos alunos e das características específicas de cada turma.

A segunda questão colocada aos professores, foi “Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?” Quatro dos inquiridos responderam que sim, realçaram que os professores terão que se preparar; três respondentes disseram que não, no entanto salientaram que o fizeram porque há falta de formação específica; estes docentes referiram o seu próprio receio em falar deste tema. A terceira questão colocada aos professores foi: “Na sua opinião a educação sexual deve ser implementada na escola?” Todos os inquiridos responderam que sim.

No que diz respeito à pergunta: “Um programa de educação sexual deve ser integrado nos currículos de algumas disciplinas ou fazer parte de uma disciplina específica?” As respostas obtidas foram bastante semelhantes, cinco professores consideraram que um programa deste género devia ser integrado nos currículos de algumas disciplinas, em concreto de ciências ou formação cívica; dois dos inquiridos consideraram que devia ser constituída uma nova disciplina, esta teria, no entanto que ter contributos interdisciplinares da área de ciências.

Relativamente à questão: “Quais as suas sugestões em relação ao modo como deve ser implementado um programa deste género?”; as respostas dadas pelos inquiridos são idênticas isto porque todos consideraram que se devia começar no 1º ciclo e ir adaptando os conteúdos aos diferentes ciclos, de acordo com um nível crescente de dificuldade. As estratégias devem ser implementadas ao longo do ao lectivo.

Quando foram questionados sobre: “Que assuntos considera mais importantes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciarem nas aulas sobre educação sexual?” Os professores, na sua grande maioria destacam a necessidade de alertar os alunos para as doenças sexualmente transmissíveis, mas também se preocupam com o facto de os jovens “trocarem” de namorado com muita facilidade como se não valorizassem os relacionamentos.

Relativamente à última pergunta do guião da entrevista: “Conhece as actuais estratégias definidas para a Educação sexual em meio escolar em Portugal? Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?” Verificou-se que o conhecimento da legislação é vago. Todos, os professores referiram, no entanto a necessidade de aprofundarem os seus conhecimentos.

c) Pais

A primeira questão colocada foi a questão número 1 do guião da entrevista: “O que é que entende por educação sexual?” As respostas obtidas foram muito diferentes umas das outras, verificou-se até alguma dificuldade dos pais em serem objectivos quanto às respostas. Devido a este aspecto, acrescentou-se uma nova categoria: “Outras respostas”, de modo a situar algumas respostas que não se enquadravam nem na categoria: “Desenvolvimento humano”, nem na categoria: “Saúde sexual” previamente definidas. A maioria das respostas situam-se, no entanto na categoria “Saúde sexual” e os pais revelam grande preocupação em relação às doenças sexualmente transmissíveis. Os inquiridos revelam, também preocupação

com gravidezes precoces, no entanto alguns não consideram que este seja o pior “problema” pois alguns pais referem que se isso acontecesse aos seus seria um “mal menor”.

A segunda questão colocada aos pais: “Os professores estão preparados para abordar assuntos relacionados com a educação sexual?” A grande maioria dos inquiridos considera que sim, apenas uma pequena parte afirma não saber, ou então considera que esta competência dependerá em grande medida da personalidade do próprio professor.

No que se refere à pergunta: “Quais são as suas sugestões em relação ao modo como deve ser implementado um programa deste género?” A maior parte dos inquiridos revelou ter dificuldade em responder, apenas uma pequena percentagem referiu a necessidade de adaptar os assuntos às idades dos alunos.

No que concerne à questão: “Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?” As preocupações dos pais centram-se na prevenção de comportamentos incorrectos, desrespeitadores da integridade própria e do outro. Uma grande maioria preocupa-se muito com as gravidezes na adolescência e uma pequena percentagem dos pais realça a necessidade de os professores transmitirem informação que possa ajudar os alunos a evitarem doenças.

Por último perguntou-se: “Conhece as actuais estratégias definidas para a educação sexual em meio escolar em Portugal?” A grande maioria dos pais afirma não conhecer a legislação, apenas uma minoria refere “(...) já ouvi falar (...)”(E3) ou “(...) conheço, mas pouco (...)”(E14). Um dos pais diz conhecer o decreto-lei, mas não indica limites e potencialidades do mesmo.

d) Alunos

Na questão: “O que é que entendes por educação sexual?”. As respostas dos alunos são pouco claras, isto porque não permitem perceber com clareza o que é que eles entendem por educação sexual; realçam-se, no entanto alguns aspectos. Os alunos respondem com prontidão e sentido de colaboração. Revelam alguma curiosidade em relação ao tema e mostram-se interessados em quererem dar a sua opinião. Mostram-se, mesmo contentes com o facto de estarem a falar sobre o assunto e de alguém estar a ouvir o que eles têm para dizer.

No que diz respeito à segunda questão colocada aos alunos: “Os professores estão preparados para abordar assuntos relacionados com a educação sexual?” A primeira reacção dos alunos é afirmativa, dizem que os professores estão preparados; no entanto, a tendência é para personalizar as respostas falando mesmo nos nomes dos professores. Parecem considerar importante valorizem os professores às dúvidas que dizem ter ou poder vir a ter, querem sentir que a pessoa com quem falam é de confiança, alguém com quem se sintam à vontade.

Em relação à questão: “Quais são as tuas sugestões em relação ao modo como deve ser implementado um programa deste género?” As respostas dos alunos revelam vontade de terem aulas diferentes. Não dizem exactamente que tipo de aulas é que gostariam de ter, mas vão realçando alguns aspectos que para eles parecem ser importantes: ambiente de aula descontraído e possibilidade de serem ouvidos.

Relativamente à pergunta: “Que assuntos consideras mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?” As respostas parecem indicar que os alunos gostariam de falar sobre dúvidas relacionadas com diferentes áreas: questões de índole física, mas também de sentimentos e de emoções.

Em relação à última pergunta: “Conheces as actuais estratégias definidas para a educação sexual em meio escolar em Portugal?” Nenhum dos inquiridos conhece a legislação.

3.2.4. Síntese

Os dados recolhidos através das entrevistas aos órgãos de gestão, apontam para o facto de estes inquiridos considerarem que a educação sexual se pode definir como um meio para apoiar “o processo” de desenvolvimento físico das crianças e adolescentes. Os inquiridos consideram que é importante falar sobre o assunto, pois poderá permitir a prevenção da gravidez na adolescência e a apreensão de conhecimentos sobre a proteção do seu corpo e do dos outros, dentro do quadro de um relacionamento amoroso. Esta ideia é partilhada por Casemore (2010) que destaca a importância da educação sexual no desenvolvimento harmonioso dos jovens. Os respondentes referem que a implementação de um programa deste género se deve iniciar no primeiro ciclo, e ser ajustada à idade dos alunos. Sugerem que se abordem assuntos relacionados com a saúde sexual e a prevenção de gravidezes indesejáveis. Não conhecem a legislação que regulamenta a educação sexual nas escolas, pelo menos com um nível de profundidade que permita a sua análise.

Focalizamo-nos, agora, nos dados que foram obtidos através das entrevistas aos professores. Estes inquiridos consideraram muito importante que se fale de assuntos relacionados com a sexualidade nas escolas; isto porque os alunos poderão ter acesso a informação útil para poderem ter uma vida saudável. A maioria dos professores considera que assuntos relacionados com sexualidade deveriam ser tratados por professores de ciências ou, em alternativa pelos professores de formação cívica, mas com o apoio interdisciplinar dos professores de ciências. Alguns professores receiam falar do assunto, sentem mesmo alguns constrangimentos, porque segundo dizem lhes falta formação específica.

Consideram que um programa de educação sexual deverá valorizar a transmissão de informação sobre métodos contraceptivos, mas também treinar competências que ajudem os jovens a terem relacionamentos saudáveis e felizes inseridos em projectos de vida.

Os professores não conhecem a legislação de um modo aprofundado e, por isso não puderam manifestar a sua opinião acerca da mesma.

Os dados recolhidos através das entrevistas aos pais dos alunos, os resultados apontam para o facto de estes inquiridos considerarem que a educação sexual é um meio para transmitir informação relacionada com anatomia, reprodução, vida sexual saudável, métodos contraceptivos, gravidezes indesejáveis, apoio emocional e prevenção de comportamentos incorrectos desrespeitadores da integridade própria e da do outro. Os inquiridos consideram que é importante debater o assunto na escola, alguns professores estarão mais à vontade do que outros, mas não têm certezas pois isso dependerá da personalidade de cada um. Referem

confiar na escola e acreditam que esta disciplina pode ajudar os filhos, mas também os pais porque se trata de um tema difícil de abordar.

Em relação a sugestões têm dificuldade em apontá-las, preocupam-se muito com a gravidez indesejada ou com doenças, mas referem que este e outros assuntos se devem adaptar à idade dos alunos. Consideram que se deve falar de educação sexual logo no primeiro ciclo e ir adaptando os conteúdos em função dos ciclos.

Não conhecem a legislação que regulamenta a educação sexual nas escolas, e por isso não se manifestam acerca dela.

Centramo-nos, agora na opinião dos alunos que foi recolhida através das entrevistas realizadas. Os alunos entendem que a educação sexual é difícil de definir, afirmam não saber muito bem o que se pretende com uma disciplina. Gostariam que estas aulas fossem diferentes e que lhes permitissem obter mais informações acerca de alguns assuntos. Têm dificuldade em indicar assuntos para abordar, gostariam que os professores respondessem às suas dúvidas. Açam importante falar com adultos acerca do assunto, mas precisam de sentir que essa pessoa é de confiança, alguém a quem podem falar livremente acerca do que sentem. Não conhecem a legislação que regulamenta a educação sexual, nem parece terem qualquer interesse em conhecê-la.

Em conclusão, o nosso objectivo geral era explorar e indicar as opiniões dos órgãos de gestão, professores, pais e alunos em relação à implementação de um programa sobre educação sexual, na escola.

Procuramos atingir este objectivo tendo como base entrevistas semi-estruturadas que realizamos a cada um dos sujeitos indicados. Concluimos afirmando que todos os entrevistados se mostraram interessados na implementação de um programa deste género.

Pudemos constatar alguma divergência de opiniões em relação aos assuntos que deveriam ser -privilegiados quando se falasse de educação sexual na escola, mas verificamos que todos concordavam que se devia começar cedo a falar com os alunos acerca de educação sexual.

Da análise global das opiniões dos sujeitos, sobressai o agrado dos pais em relação à ajuda que a escola lhes pode dar, a vontade de os professores se prepararem para o que consideram um desafio, a expectativa dos órgãos de gestão, a vontade dos alunos e o quase total desconhecimento da legislação que regulamenta a obrigatoriedade da educação sexual na escola em Portugal. Por último importa referir que uma análise da literatura nos permite confirmar que os jovens são favoráveis à existência, nas suas escolas, de programas de educação sexual.

3.3. Segundo Estudo: Avaliação Exploratória da Eficácia de uma Proposta de Intervenção em Educação Sexual para o 3º Ciclo do Ensino Básico

3.3.1. Objetivos e Hipóteses

Esta investigação surge como tentativa de colher informação acerca dos efeitos de um programa de intervenção que assenta na ideia da construção pessoal interna e responsável de comportamentos saudáveis, estes estão relacionados com a saúde e a sexualidade.

Num primeiro momento procuramos perceber se a comunidade educativa era favorável à implementação do programa, num segundo momento colocamos como objetivo conhecer os efeitos do programa comparando medidas colhidas antes e após a sua implementação.

Assim, as hipóteses a testar neste estudo, com recurso a uma metodologia quantitativa baseada num grupo de seguimento constituído por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, são as seguintes:

H1: Espera-se que após a intervenção com base no Programa de Educação Sexual, se verifique uma diferença significativa entre as medidas pré e as medidas pós colhidas através dos seguintes indicadores: escala de violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e valorização dos diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade.

H2: As raparigas têm tendência a concordar mais com os Objetivos do programa do que os rapazes.

H3: A escolaridade dos alunos inseridos na amostra tem influência na opinião sobre a implementação do programa.

H4: A idade dos alunos inseridos na amostra tem influência na opinião sobre a implementação do programa.

3.3.2. Método

3.3.2.1. Sujeitos

Este estudo considerou 146 alunos de uma instituição de ensino particular a frequentar o 3º Ciclo, do Ensino Básico, no ano letivo de 2010/2011. Em relação à idade, como podemos ver na tabela 2, os valores variam entre os 11 e os 17 anos, o que corresponde a três níveis de escolaridade: 7º, 8º e 9º ano. Relativamente ao sexo a amostra é constituída por rapazes 38, 6%, no 7º ano, 35,6%, no 8º ano e 25,7% no 9º ano; as raparigas representam 57,8% no 7º ano, 26,7%, no 8º ano e 15,6%, no 9ºano. A idade varia entre os 11 e os 17 anos. Pertencem a um nível económico médio e a maioria dos seus pais trabalha no setor terciário e secundário. A maioria frequenta a escola em regime de externato. A média no número de elementos do agregado familiar é 4. Relativamente ao terminus de escolaridade, a maior parte dos inquiridos deseja prosseguir estudos.

Tabela 2:

Características da amostra

		Escolaridade		
		7º ano	8º ano	9º ano
Sexo do entrevistado	Masculino	26,7%	24,7%	17,8%
	Feminino	17,8%	8,2%	4,8%
Idade do entrevistado	11-anos	,7%	,0%	,0%
	12 anos	28,8%	1,4%	,0%
	13-anos	11,6%	23,3%	,0%
	14 anos	1,4%	4,1%	21,2%
	15 anos	2,1%	2,1%	1,4%
	16 anos	,0%	1,4%	,0%
	17 anos	,0%	,7%	,0%
Regime	Interno	6,2%	5,5%	2,7%
	Externo	38,4%	27,4%	19,9%
Profissão da mãe	sector primário	2,7%	1,4%	4,1%
	sector secundário	24,7%	6,2%	6,2%
	sector terciário	13,0%	21,9%	12,3%
	Outro	4,1%	3,4%	,0%
Profissão do pai	sector primário	3,4%	2,1%	5,5%
	sector secundário	22,6%	9,6%	4,8%
	sector terciário	11,6%	17,8%	12,3%
	Outro	6,8%	3,4%	,0%
Terminus da escolaridade	Prosseguir estudos	37,0%	28,1%	22,6%
	Entrar no mercado de trabalho	7,5%	4,8%	,0%
Elementos do agregado	2 elementos	3,4%	1,4%	1,4%
	3 elementos	12,3%	6,8%	,0%
	4 elementos	20,5%	19,2%	18,5%
	5 elementos	3,4%	3,4%	,0%
	6 elementos	4,1%	2,1%	,0%
	Outro	,7%	,0%	2,7%

Estes dados permitem-nos concluir que esta amostra é característica de um contexto educativo concreto e por isso, não é necessariamente representativa da realidade da população portuguesa que se encontra a frequentar o 3ºCiclo, do Ensino Básico. Isto porque se trata, como vimos no capítulo 1 [1.2. A Educação sexual e a comunidade educativa], de uma escola particular e católica, e tem características específicas que a distanciam, por exemplo de escolas públicas. Esta amostra é caracterizada por ter uma população masculina

distribuída homoganeamente pelos três anos de escolaridade mencionados, o mesmo não acontece com a amostra do sexo feminino, onde 57,8% estão no 7º ano e apenas 15,6% no 9º ano. Trata-se de um extrato da amostra que não é homogéneo ao longo dos três anos de escolaridade, facto que pode pesar nos resultados

Verifica-se que os alunos do 7º ano se situam entre os 11 e os 12 anos de idade, correspondendo a um valor mínimo da amostra de 95,5%. Para os alunos do 8º ano verifica-se uma dispersão maior nas idades, no entanto 66,7% da amostra corresponde a alunos com 13 anos de idade. Por último para o 9º ano a idade mais representativa são os 14 anos que representam 79,5% da amostra. Vimos anteriormente que, de acordo com a literatura fatores como a idade, a religião, o acesso ou falta de acesso a condições de saúde, as normas sociais, ou o contexto cultural podem ser fatores que também influenciam aprendizagens, neste caso relacionadas com a educação sexual (Boyce et. al., 2006).

3.3.2.2. Instrumento

O protocolo de recolha de dados (Ver Anexo 3) desenvolvido para este estudo é composto por três partes. A primeira parte é constituída por um questionário sócio demográfico, cuja informação permite caracterizar os sujeitos da amostra. Para além deste papel de caracterização, os itens poderão ainda ser considerados como variáveis independentes cujo grau de associação com outras variáveis resultado pode ser estudada.

A segunda parte do protocolo de recolha é constituído pela Escala de Crenças sobre Violência no Namoro (ECVN) destinada a medir as crenças face à violência no namoro. É constituída por itens tipo Likert em cinco níveis que vão desde 1. Discordo totalmente a 5. Concordo totalmente. A ECVN é inspirada na Escala de Crenças sobre Violência Conjugal (ECVC), previamente desenvolvida por C. Machado, M. Matos e M. Gonçalves (2004, 2006) destinada a avaliar comportamentos nas relações de intimidade (Caridade, 2008). É constituída por 25 itens e tem como matriz um conjunto de questões para tentar esclarecer crenças acerca da violência nas relações de intimidade, aspecto que como vimos anteriormente, se associa de forma clara à Educação Sexual.

O processo de adaptação que deu origem à ECVN consistiu na conversão dos itens destinados a um escalão etário adulto, para que ganhassem sentido junto de alunos do nível etário equivalente ao daqueles que frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico e que iriam constituir os sujeitos participantes neste estudo. Antes de passar ao estudo da fiabilidade da escala e para garantir a adequação semântica e linguística do instrumento de acordo com a validade teórica da medida e o nível etário dos sujeitos a que se destina, fizemos uma aplicação piloto a alguns alunos que não fizeram parte do grupo final. Não deixámos também de consultar alguns colegas professores cuja opinião se nos afigurou relevante neste contexto. Feito este trabalho inicial passámos à aplicação e à determinação da fiabilidade da escala. A fiabilidade dos resultados pode ser definida como o grau de exactidão ou o grau de confiança que podemos depositar nos dados recolhidos. O estudo da fiabilidade de um instrumento de medida faz-se com recurso, entre outras metodologias, à análise da consistência interna dos seus itens, a qual permite determinar o nível de uniformidade ou de coerência existente

entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que fazem parte do instrumento. Neste caso considerando itens tipo Likert em cinco níveis, elegemos o coeficiente alfa de Cronbach (Almeida & Freire, 2007). Obteve-se um elevado índice de consistência interna, traduzido num alfa de 0,89, considerando apenas os itens com um correlação com o total da escala superior a 0,30 e a aplicação aos 146 sujeitos participantes. Como se pode constatar na tabela 3 os itens 1,2,3,4, e 15 apresentam uma correlação com o total inferior a 0,30, razão pela qual foram excluídos.

Tabela 3:

Análise dos itens da ECVN (n = 146)

Itens	Correlação item-total corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1. O problema dos maus tratos dentro das relações de namoro afecta apenas uma parte da população	,266	,882
2. Os maus tratos ocorrem quando um namorado maltrata o outro	,098	,884
3. Os maus tratos só ocorrem quando existem outros problemas (por exemplo: drogas, álcool)	,001	,886
4. O mais importante para os namorados é que permaneçam unidos apesar de haver violência	,233	,882
5. É a ideia de as mulheres quererem ter tantos direitos como os homens que causa problemas no casal	,615	,875
6. O que motiva a violência é o abuso de drogas (entre as quais o álcool)	,522	,877
7. A preocupação com a situação das jovens que são vítimas de violência só serve para impedir que os namorados não se cheguem a casar	,621	,874
8. Os rapazes batem nas raparigas apenas quando estão de “cabeça perdida”, por algum problema nas suas vidas ou por alguma coisa que elas fizeram	,410	,881
9. Se as raparigas se portarem como boas namoradas não serão maltratadas	,484	,879
10. Os rapazes agredem as suas namoradas por causa de terem vontade de namorar com outras raparigas	,571	,876
11. Um namorado(a) infiel merece ser maltratado(a)	,568	,876
12. Se o meu namorado(a) me insulta eu tenho razões para o(a) agredir	,577	,875
13. Algumas raparigas merecem que lhes batam	,678	,874
14. Um rapaz pode agredir a sua namorada se ela não for carinhosa	,648	,874
15. Em caso de violência entre o casal de namorados, a polícia deve apenas acalmar os ânimos e reconciliar o casal	,207	,882

16. Dar uma bofetada ao namorado (a) quando se está irritado é uma coisa sem gravidade	,563	,877
17. A violência entre namorados é um assunto privado e deve ser resolvido entre eles	,568	,876
18. Os insultos são normais entre um casal	,524	,878
19. Uma namorada deve retirar a queixa de maus tratos contra o namorado quando ele lhe pedir desculpa	,603	,875
20. Se as pessoas permanecem numa relação violenta é porque merecem a situação em que vivem	,617	,875
21. Entre namorado e namorada ninguém “deve meter a colher”	,453	,879
22. Uma bofetada não magoa ninguém	,624	,875
23. Algumas raparigas fazem os rapazes “perder a cabeça” por isso é natural que eles lhes batam	,709	,872
24. Namorados e namoradas sempre se bateram. É natural e não tem nada de mal	,712	,872
25. É mais aceitável um rapaz bater numa rapariga do que o contrário	,569	,876

A terceira parte do protocolo de recolha é constituída por 16 itens a partir dos quais pretendemos saber a importância conferida pelos sujeitos participantes no estudo acerca da relevância de um programa de educação para a sexualidade, e acerca da relevância de diferentes conteúdos susceptíveis de ser considerados: anatomia, biologia da reprodução, desenvolvimento, imagem corporal, identidade de género, relacionamentos, valores, tomada de decisão, comunicação, responsabilidade, métodos contraceptivos, gravidez, aborto, DSTs, e violência. Nestas questões a opinião dos sujeitos é graduada numa escala de cinco pontos, de 1. Muito importante a 5. Não tem qualquer importância.

3.3.2.3. Procedimento

Esta investigação tenciona estudar os impactos de um programa de educação sexual numa escola, antes e após a sua implementação. Com a Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto a educação sexual nas escolas torna-se obrigatória. Tem uma carga horária específica, repartida ao longo dos três períodos letivos. Em 2010 surge na sequência desta Lei a Portaria nº196-A/2010 segundo a qual, no ano letivo de 2010/2011 todas as escolas portuguesas agrupadas e não agrupadas são obrigadas a desenvolver projetos de educação sexual integrados na área de educação para a saúde. É neste contexto que na escola alvo do nosso estudo se propôs um projeto de educação para a saúde e sexualidade que abrange todos os ciclos e níveis de ensino. Apresentamos uma adaptação do programa de Banister e Begoray (2008) (Ver anexo 3) como proposta para integrar este projeto, no 3º Ciclo, do Ensino Básico. O programa foi analisado pelos Órgãos de Gestão da Escola e pela Associação de Pais, e depois algumas conversas e discussões foi aprovado e apresentado aos diretores de turma a quem cabia a tarefa de o implementarem. Antes deste programa ter sido proposto realizamos, como

referimos anteriormente várias entrevistas, tratou-se de um processo longo e moroso que se iniciou em Setembro de 2010 e terminou no início de Janeiro de 2011.

A escola adotou o programa e os diretores de turma apoiaram esta adoção, em parte porque deste modo sentiam que tinham o seu trabalho facilitado. A perspectiva de ter de falar de educação sexual numa escola perante adolescentes criou alguns receios iniciais, nos professores; notamos que quando o programa foi apresentado os docentes se sentiram mais tranquilos. Pedimos aos professores que distribuíssem o questionário aos alunos antes da implementação do programa o que eles fizeram. Esta foi uma tarefa que se revestiu de grande profissionalismo por parte dos professores que, desde logo se aperceberam do modo sério como os alunos preencheram o documento. Pudemos constatar através de conversas que os alunos sentiam curiosidade acerca do que podia acontecer e que acharam aquele questionário estranho, pois segundo alguns não correspondia às suas expectativas.

Iniciamos o processo, e estabelecemos uma hora por semana para conversar acerca do modo como se ia processando a implementação do programa. Estas conversas informais permitiram clarificar dúvidas, assinalar sugestões ou até ajustar tempos e planos. Inicialmente, tínhamos a intenção de criar um ambiente de responsabilização que conduzisse, de facto à implementação, mais tarde apercebemo-nos, de que tal não era necessário porque os professores estavam empenhados e interessados. Houve até um momento inicial que designamos de “lufada de ar fresco” lá na escola, que se traduziu em grande satisfação no trabalho em curso. Sentimos, uma grande entrega e pensamos que a aplicação decorreu com sucesso em parte graças à disponibilidade dos diretores de turma.

Esta experiência necessitava, naturalmente de outros elementos formais de avaliação que trouxessem novos contributos à reflexão. Assim, logo que terminou a implementação do programa em todas as turmas, distribui-se, de novo o questionário pelos alunos. A primeira vez que o questionário foi preenchido pelos alunos foi em meados de Janeiro de 2011, e a segunda vez foi na primeira semana de Abril de 2011. Em ambas as situações, os alunos foram informados acerca dos objetivos do questionário e foi-lhes garantida a confidencialidade dos dados.

No que toca ao procedimento de análise de dados para verificação das hipóteses colocadas nos objetivos deste estudo, procedemos numa primeira fase à análise da distribuição dos sujeitos, tendo em conta as pontuações totais pré e pós da escala ECVN. Dado que os dados métricos quantitativos não seguiam a distribuição normal recorreremos a estatísticas não paramétricas - Teste de Wilcoxon - usadas também na comparação com dados ordinais (Pestana e Gageiro, 2008, Martinez & Ferreira, 2008). O facto de não ter usado o teste t para comparação de duas médias, foi porque na análise de normalidade dos dados através do teste de Kolmogorov-Smirnov, essa análise falhou demonstrando que o teste t, não deveria ser usado, já que este só deve ser usado quando os dados apresentam normalidade ou para grandes amostras.

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Efeito do Programa nas crenças acerca da violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e conteúdos.

a) Efeito nas crenças acerca da violência no namoro

Numa primeira fase, analisou-se a distribuição dos sujeitos, tendo em conta as pontuações totais na ECVN. A normalidade da distribuição daquelas pontuações foi analisada a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov, tal como apresenta na Tabela 4.

Tabela 4

Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações obtidas na escala ECVN

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	Graus de Liberdade	Sig.
Pontuação total da TotalECVNAntes	, 117	146	, 000
Pontuação total da TotalECVNPos	, 068	146	, 099

Foram encontrados valores significativos ($p < 0,05$) no teste Kolmogorov-Smirnov para as pontuações totais da TotalECVNAntes, sendo rejeitada a hipótese nula de normalidade para essa variável, sugerindo a violação dos pressupostos da normalidade (Pallant, 2001). O mesmo não se verificou para as pontuações totais da variável TotalECVNPos, já que esta apresenta normalidade para ($p < 0,05$). Dado que o teste t permite apenas o uso de dados com distribuição normal, recorreremos a estatísticas não-paramétricas - Teste de Wilcoxon - nas análises respeitantes às comparações pré-pós, como sugere Pallant (2001).

Trata-se neste caso de um teste unilateral. A hipótese nula será: a formação não teve o efeito desejado (isto é, as crenças dos alunos antes e depois são idênticas), e a hipótese alternativa será a formação teve o efeito desejado (isto é, as crenças dos alunos alteraram-se no sentido dos objetivos do programa, neste caso diminuíram os resultados na escala adotada).

Como se pode constatar na tabela 5, a média da TotalECVN evolui de acordo com os objetivos do programa após a sua implementação, ou seja, verifica-se um decréscimo na média.

Tabela 5

Estatística descritiva para a variável TotalECVN

	N	Media	Desvio Standard	Mínimo	Máximo
TotalECVNAntes	146	52,08	14,152	28,00	100,00
TotalECVNPos	146	45,12	8,097	28,00	73,00

Ao nível descritivo verificamos na tabela 6, que dos 146 sujeitos participantes 131 baixaram os resultados nos itens da escala e 8 aumentaram esses resultados, não verificando alteração em 7. Para verificar se estes valores são significativos há que consultar a tabela 7, onde se constata que a significância, neste caso é de 0,000, o que significa que existe evidência estatística para afirmar que, para este grupo de sujeitos, a formação teve efeito no sentido de diminuir os resultados acerca das crenças sobre violência no namoro ($Z = -10,078$, $p \leq 0.05$).

Tabela 6

Teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalECVN

		N	Média Evoluções	Soma Evoluções
TotalECVNPos - TotalECVNAntes	Evoluções negativas	131 ^a	73,69	9654,00
	Evoluções Positivas	8 ^b	9,50	76,00
	Empates	7 ^c		
	Total	146		
a. TotalECVNPos <TotalECVNAntes				
b. TotalECVNPos > TotalECVNAntes				
c. TotalECVNPos = TotalECVNAntes				

Tabela 7

Significância para o teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalECVN

Teste Estatístico^b	
TotalECVNPos - TotalECVNAntes	
Z	-10,078 ^a
Significância	, 000
a. Baseado nas evoluções positivas.	
b. Teste não - paramétrico de Wilcoxon	

b) Reconhecimento da importância da educação para a sexualidade

Numa primeira fase, deve proceder-se à análise dos dados tendo em conta as pontuações obtidas na RelevProgEdSex, comparando o pré e o pós. No entanto há que considerar um detalhe importante na análise desta variável. Este detalhe está relacionado com a escala de Likert definida. Esta escala vai de “1 - Concordo totalmente” a “5 - Discordo totalmente”, isto significa que é de esperar que após a implementação do programa de educação sexual, a média diminua. Quando dizemos que a média diminui significa que os alunos se aproximam do “Concordo totalmente”, ou seja esta diminuição significa, de facto um aumento na concordância com os objetivos do programa porque os resultados dos alunos se aproximam mais do nível 1 que significa: “Concordo totalmente”. A normalidade da distribuição das suas pontuações foi analisada de acordo com a tabela 8, a partir do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov.

Tabela 8

Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações obtidas na escala RelevProgEdSex.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estatística	Graus de Liberdade	Sig.
Pontuação total da RelevProgEdSexAntes	,226	146	,000
Pontuação total da RelevProgEdSexPos	,235	146	,000

Foram encontrados valores significativos ($p < 0,05$) no teste Kolmogorov-Smirnov para as pontuações totais da RelevProgEdSex, sendo rejeitada a hipótese nula de normalidade para essa variável, sugerindo a violação dos pressupostos da normalidade (Pallant, 2001). Por esse motivo, recorre-se ao uso de estatísticas não-paramétricas - Teste de Wilcoxon - nas análises respeitantes às comparações pré-pós, como sugere Pallant (2001).

Trata-se neste caso de um teste unilateral. A hipótese nula será: a formação não teve o efeito desejado (isto é, os alunos não reconhecem a importância de um programa de educação sexual, isto é, a sua opinião não sofre alterações), e a hipótese alternativa será a formação teve o efeito desejado (isto é, os alunos reconhecem a importância da implementação de um programa de educação sexual na escola, neste caso diminuíram os resultados na escala adoptada). Como se pode constatar na tabela 9, e tal como foi explicado no início desta alínea b, a média da RelevProgEdSex evolui de acordo com os objetivos do programa após a sua implementação, ou seja, verifica-se um decréscimo na média que em boa verdade significa um aumento na concordância dos inquiridos.

Tabela 9

Estatística descritiva para a variável TotalRelevProgEdSex

	N	Media	Desvio Standard	Mínimo	Máximo
TotalRelevProgEdSexAntes	146	2,06	0,904	1,00	5,00
TotalRelevProgEdSexPos	146	1,93	0,844	1,00	4,00

Ao nível descritivo verificamos na tabela 10 que dos 146 sujeitos participantes 43 baixaram os resultados nos itens da escala e 28 aumentaram esses resultados, não se notando alteração em 75. Para analisar se estes valores são significativos há que consultar a tabela 11 onde a significância, neste caso é de 0,179, o que significa que existe evidencia estatística para afirmar que, para este grupo de sujeitos, a formação não teve efeito no sentido de diminuir os resultados acerca do reconhecimento da importância da educação para a sexualidade ($Z = -1,345$, $p < .05$).

Tabela 10

Teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalRelevProgEdSex

		N	Média Evoluções	Soma Evoluções
TotalRelevProgEdSex Pos -	Evoluções negativas	43 ^a	34,97	1503,50
	Evoluções positivas	28 ^b	37,59	1052,50
TotalRelevProgEdSex Antes	Empates	75 ^c		
	Total	146		

a. TotalRelevProgEdSexPos < TotalRelevProgEdSexAntes
b. TotalRelevProgEdSexPos > TotalRelevProgEdSexAntes
c. TotalRelevProgEdSexPos = TotalRelevProgEdSexAntes

Tabela 11

Significância para o teste não paramétrico de Wilcoxon relativo à variável TotalRelevProgEdSex

Teste Estatístico^b	
TotalRelevProgEdSexPos - TotalRelevProgEdSexAntes	
Z	-1,345 ^a
Significância.	,179

a. Baseado nas evoluções positivas.
b. Teste não - paramétrico de Wilcoxon

Estes resultados, tal como pode ser observado na tabela 12, devem-se ao facto de que antes da implementação do programa, já 69,9% dos alunos terem uma opinião concordante no sentido da implementação do mesmo programa no seio escolar. As vozes discordantes perfaziam um valor de 4,8% do total dos alunos inquiridos.

Após a implementação do programa, como podemos observar na tabela 13, a opinião não mudou significativamente, no entanto, 71,9% dos alunos têm uma opinião no mínimo concordante. As vozes discordantes descem para os 2,1%, aumentando com isso as vozes daqueles que “não concordam nem discordam”, que passa para 26%, quando antes já era de 25,3%.

Podemos em jeito de conclusão que cerca de 70% dos alunos inquiridos reconhece como positivo a introdução de um programa de educação sexual no programa escolar, embora esse reconhecimento não tenha sido demonstrado estatisticamente no teste de Wilcoxon, dado não haver alteração estatística significativa entre o antes e o depois. No entanto verificou-se na tabela 9, uma evolução positiva, no sentido dos objectivos do programa, no que respeita a média observada da variável.

Tabela 12:

Tabelas de frequências da TotalRelevProgEdSex antes da implementação do programa

	Frequência	Percentagem	Percentagem valida	Percentagem Cumulativa
Concordo totalmente	44	30,1	30,1	30,1
Concordo	58	39,7	39,7	69,9
Não concordo nem discordo	37	25,3	25,3	95,2
Discordo	5	3,4	3,4	98,6
Discordo totalmente	2	1,4	1,4	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Tabela 13:

Tabelas de frequências da TotalRelevProgEdSex após a implementação do programa

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Concordo totalmente	54	37,0	37,0	37,0
Concordo	51	34,9	34,9	71,9
Não concordo nem discordo	38	26,0	26,0	97,9
Discordo	3	2,1	2,1	100,0
Total	146	100,0	100,0	

c) Valorização dos itens relativos aos conteúdos da educação para a sexualidade.

Os conteúdos mais valorizados pelos alunos encontram-se indicados na tabela 14 que realça as respostas em dois momentos. O primeiro momento indica as respostas dadas antes da implementação do programa de educação sexual, nesta fase os conteúdos indicados são bastante valorizados. O segundo momento refere-se às respostas obtidas após a implementação do programa, e neste caso existem alguns itens que se destacam dos restantes; referem-se, em concreto aos “valores” e à “tomada de decisão”. O conteúdo “relacionamentos” também aparece bastante valorizado.

Tabela 14:

Itens que mais se destacaram para uma significância de 0,05

Itens	Média Antes	Média Depois	Significância (p<0,05)
1. Conhecimentos de anatomia sexual e fisiológica	3,79	3,51	0,000
2. Aspectos biológicos da reprodução humana	3,87	3,58	0,000
3. Puberdade	3,61	3,45	0,000
4. Imagem corporal	3,64	3,48	0,000
6. Relacionamentos	3,97	3,94	0,025
7. Valores	2,34	3,35	0,000
8. Tomada de decisão	2,51	4,02	0,000
10. Responsabilidade sexual humana	4,22	4,34	0,003
11. Métodos contraceptivos	4,08	3,89	0,001
12 Gravidez	3,86	3,83	0,046
13. Aborto	3,48	3,07	0,000
14. Doenças sexualmente transmissíveis	3,86	3,75	0,000
15. Abuso sexual, violência e assédio	3,75	3,92	0,001

A tabela 15 indica os conteúdos que os alunos menos valorizados pelos alunos antes e após a implementação do programa. Neste caso, constata-se que há um ligeiro decréscimo, isto é após o programa os itens “identidade de género” e “comunicação” são ainda menos valorizados.

Tabela 15:

Itens que menos se destacaram para uma significância de 0,05

Itens	Média Antes	Média Depois	Significância
5. Identidade de género	3,31	3,27	0,305
9. Comunicação	3,09	3,03	0,066

3.3.3.2. Efeito do Programa nas crenças acerca da violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e conteúdos, em função do sexo.

a) Efeito nas crenças acerca da violência no namoro em função do sexo dos sujeitos

Analisando o efeito do sexo, há que ter em conta que o número de raparigas na amostra é de 45, o que corresponde a 30,8% da amostra, enquanto que nos rapazes o número é de 101 elementos, o que corresponde a 69,2% da amostra. Outro factor negativo a ter em conta no número das raparigas, tal como já foi referenciado anteriormente, este não se distribui uniformemente pelos três anos de escolaridade, factor esse que pode ter influência na avaliação dos resultados.

Através de uma análise descritiva exploratória da variável TotalECVN como se observa na tabela 16, e usando como factor o sexo do aluno, chegamos à conclusão que existe uma maior alteração das crenças nos alunos do sexo masculino com 14,9 %, no sentido dos objetivos do programa, neste caso na diminuição dos resultados na escala adoptada. No sexo feminino verifica-se também uma diminuição e por consequência na alteração das crenças em função dos objetivos do programa, mas de 9,1%.

Tabela nº16

Variabilidade estatística da variável TotalECVN relativamente à sua média

	Sexo	Média	Variação	%
TotalECVNAntes	Masculino	55,13		
	Feminino	45,22		
TotalECVNPos	Masculino	46,90	-8,23	- 14,9%
	Feminino	41,11	-4,11	- 9,1%

b) Reconhecimento da importância da educação para a sexualidade em função do sexo dos sujeitos

Verifica-se pelos dados da tabela 17, uma média bastante baixa, o que nos sugere que a opinião é bastante favorável ao reconhecimento da importância da educação para a sexualidade tanto nos sujeitos do sexo masculino como nos sujeitos do sexo feminino, no entanto, após a sua implementação, verifica-se uma evolução positiva mais favorável entre os elementos do sexo masculino com uma variação de 10,3% na sua opinião a contrastar que embora pequena, a opinião entre os elementos do sexo feminino é negativa no sentido dos objetivos do programa de 2,4%, podendo-se concluir de um modo geral, tal como na alínea anterior, que o impacto foi mais sentido no meio dos elementos do sexo masculino.

Tabela nº17

Variabilidade estatística da variável TotalRelevProgEdSex relativamente à sua média

	Sexo	Média	Variação	%
TotalRelevProgEdSexAntes	Masculino	2,04		
	Feminino	2,11		
TotalRelevProgEdSexPos	Masculino	1,83	- 0,21	-10,3%
	Feminino	2,16	+ 0,05	+2,4%

c) Valorização de diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade em função do sexo dos sujeitos

Em primeiro lugar o mais importante na análise desta questão, é ver qual o sexo que mais contribui para a evolução da variável; para isso criou-se uma variável designada por TotalPES. Esta engloba o somatório dos itens da variável TotalPES para cada aluno.

Com a implementação do programa verifica-se que a valorização de diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade é mais profunda junto dos elementos do sexo masculino com um aumento de 3,48%, do que no sexo feminino com um aumento de 2,34% como é demonstrado na tabela 18.

Tabela nº18

Variabilidade estatística da variável TotalPES relativamente à sua média

	Sexo	Média	Variação	%
TotalPESAntes	Masculino	52,01		
	Feminino	56,44		
TotalPESPos	Masculino	53,82	+ 1,81	+3,48%
	Feminino	57,76	+ 1,32	+2,34%

Os resultados obtidos permitem concluir que não se confirma a hipótese 2, isto é verifica-se que o sexo dos alunos inseridos na amostra tem influência na opinião sobre a implementação do programa, no entanto, constata-se que os rapazes concordam mais com os objetivos propostos com a implementação do programa do que as raparigas.

3.3.3.3. Efeito do Programa nas crenças acerca da violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e conteúdos, em função da idade.

a) Efeito nas crenças acerca da violência no namoro em função do nível escolar dos sujeitos

Analisando os resultados da tabela 19 verifica-se que, de acordo com os objetivos do programa, onde se nota o maior efeito da implementação do programa, relativamente às crenças acerca da violência entre casais de namorados, é nos alunos do 9º ano, com uma quebra de 20,56%, que corresponde ao dobro do verificado nos outros anos letivos (11,27% no 7º ano e 10,41% no 8ºano), o que demonstra que o programa é mais adequado para jovens mais velhos.

Tabela nº19

Variabilidade estatística da variável TotalECVN relativamente à escolaridade

	Escolaridade	Média	Variação	%
TotalECVNAntes	7ºano	51,11		
	8ºano	48,88		
	9ºano	58,64		
TotalECVNPos	7ºano	45,35	- 5,76	- 11,27%
	8ºano	43,79	- 5,09	- 10,41%
	9ºano	46,58	- 12,06	- 20,56%

b) Reconhecimento da importância da educação para a sexualidade em função do nível escolar dos sujeitos

No sentido dos objetivos da implementação do programa de educação sexual, era de esperar uma diminuição da média, nos diferentes anos. Apesar de já se apresentar baixa, verifica-se na tabela 20, que o maior impacto no sentido do reconhecimento da importância da educação para a sexualidade, existe nos alunos do 9ºano com uma melhoria de 47,96% na média alcançada.

Tabela nº20

Variabilidade estatística da variável TotalRelevProgEdSex relativamente à escolaridade

	Escolaridade	Média	Variação	%
TotalRelevProgEdSexAntes	7ºano	2,11		
	8ºano	1,90		
	9ºano	2,21		
TotalRelevProgEdSexPos	7ºano	2,22	+ 0,11	+ 5,21%
	8ºano	2,08	+ 0,18	+ 9,47%
	9ºano	1,15	- 1,06	- 47,96%

c) Valorização de diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade em função do nível escolar dos sujeitos

Em primeiro lugar o mais importante na análise desta questão, é ver qual o nível escolar que mais contribui para a evolução da variável; para isso criou-se uma variável designada por TotalPES. Esta engloba o somatório dos itens da variável totalPES para cada aluno.

Os dados observados na tabela 21, permitem verificar que mais uma vez se constata que o maior impacto registado se situa entre os alunos do 9ºano com um aumento de 5,35%, comparativamente aos 4,39% registados entre os alunos do 8ºano e os 1,13% entre os alunos do 7ºano, levando-nos mais uma vez a supor que o programa é mais adequado para alunos mais velhos.

Tabela nº21

Variabilidade estatística da variável TotalPES relativamente à escolaridade

	Escolaridade	Média	Variação	%
TotalPESAntes	7ºano	54,89		
	8ºano	53,88		
	9ºano	49,67		
TotalPESPos	7ºano	55,51	+ 0,62	+ 1,13%
	8ºano	56,25	+ 2,37	+ 4,39%
	9ºano	52,33	+ 2,66	+ 5,35%

Os resultados obtidos permitem concluir que se confirmam as hipóteses 3 e 4. A hipótese 3 indicava que a escolaridade dos alunos tinha influência na opinião sobre a implementação do programa, isto verifica-se no sentido em que à medida que a escolaridade avança, aumenta o nível de concordância. Esta concordância torna-se mais evidente no 9º ano. A hipótese 4 indicava que a idade dos alunos tinha influência este pressuposto já se encontra implícito na hipótese anterior com um nível mais acentuado de concordância no 9º ano de escolaridade.

3.4. Discussão e Conclusões

O título desta dissertação é Educação Sexual: “Uma proposta para aplicar no 3º Ciclo”. Indicamos 3º Ciclo porque não sabíamos qual seria o ano mais adequado, uma vez que o 3º ciclo é constituído por três anos: 7º, 8º e 9º. Pensamos que o mais adequado e mais ético seria aplicar o programa Banister & Begoray (2008) em todos os anos e depois avaliar o seu impacto. A análise estatística que fizemos antes e após a implementação do programa permitiu-nos aferir alguns dados que podem ajudar a decidir a escolher o ano para aplicar o programa.

Em primeiro lugar testamos quatro hipóteses e tentamos saber se as variáveis, escala de violência no namoro, reconhecimento da importância da educação para a sexualidade, valorização dos diferentes conteúdos no contexto da educação para a sexualidade, escolaridade, sexo e idade tinham alguma influência na opinião sobre a implementação do programa.

Os resultados obtidos permitem concluir que se confirma a hipótese 1, isto é verifica-se uma grande diferença após a implementação do programa sobre o efeito das crenças, sobre o reconhecimento da importância da educação para a sexualidade e sobre a valorização dos diferentes conteúdos.

A hipótese 2 não se confirma, isto porque se verifica que o sexo dos alunos inseridos na amostra tem influência na opinião sobre a implementação do programa, no entanto, constata-se que os rapazes concordam mais com os objetivos propostos com a implementação do programa do que as raparigas.

Os resultados obtidos permitem concluir que se confirmam as hipóteses 3 e 4. A hipótese 3 indicava que a escolaridade dos alunos tinha influência na opinião sobre a implementação do programa, isto verifica-se no sentido em que à medida que a escolaridade avança, aumenta o nível de concordância. Esta concordância torna-se mais evidente no 9º ano. A hipótese 4 indicava que a idade dos alunos tinha influência este pressuposto já se encontra implícito na hipótese anterior com um nível mais acentuado de concordância no 9º ano de escolaridade. Constata-se que os alunos com mais de 14 anos são mais favoráveis à implementação do programa, o 9º ano distancia-se do 7º e do 8º ano. Muitos programas sobre educação sexual têm sido aplicados em diferentes faixas etárias, no entanto a maioria centra-se em idades superiores aos treze anos (Casemore, 2010; Kirby, 2007; Byers, 2008; Kohler, 2008; Meaney, 2009; Brunk, 2008; Buston, 2002; McKay, 1998; Ninomya, 2010).

É verdade, que neste momento apenas estamos a falar de opinião, mas vimos anteriormente que conhecer o que os jovens pensam é muito importante (Verdure *et al.*, 2008; Ninomya, 2010). Neste sentido ao analisarmos os resultados obtidos a partir da variável totalPES pudemos observar a existência de itens mais e menos valorizados pelos alunos, antes e após a implementação do programa. Foi interessante verificar que os alunos depois do programa ter sido implementado passaram a valorizar significativamente conteúdos como “valores”,

“tomada de decisão” e “relacionamentos”: temas importantes e fortemente relacionados com características específicas da planificação do programa, tal como se pode constatar no anexo 1.

Chegados ao fim deste trabalho de investigação, cumpre-nos indicar que foi o desejo de contribuir de algum modo para o trabalho prático dos professores de educação sexual que motivou o nosso interesse.

Primeiro foi necessário conhecer em profundidade o enquadramento legal da educação sexual em Portugal e, por isso dedicamos a este assunto o primeiro capítulo. Era necessário que a escola nos concedesse autorização para podermos aplicar o programa, explicamos os passos de um processo longo no capítulo 1. Obtivemos a aprovação da escola e dos seus órgãos de gestão, mas cedo verificamos que se quiséssemos levar “o nosso barco a bom porto” teríamos que fazer perguntas, ouvir opiniões de todos os elementos da comunidade educativa. Em parte para clarificar as nossas intenções, em parte para conhecer um pouco melhor as pessoas e o que pensavam acerca do assunto. Por isso, decidimos efetuar entrevistas aos pais, professores, órgãos de gestão e alunos. Este foi de todos os trabalhos a que nos dedicamos ao longo deste ano o mais difícil e cansativo. Cremos que poderíamos ter desenvolvido esta dissertação sem ter efetuado tantas entrevistas, mas agora que o fim chegou estamos contentes por tê-lo feito porque nos permitiu recolher muitos receios, sorrisos, medos e expectativas que nenhum questionário por si só nos teria permitido, além disso apesar de cansativo e moroso foi gratificante conversar com todas aquelas pessoas. A literatura veio em nosso auxílio isto porque muitos estudos acerca da educação sexual têm privilegiado o método quantitativo na recolha e tratamento dos dados, Morrissey & Higgs (2006) indica que embora os estudos qualitativos possam, na opinião de muitos ter algumas limitações, têm também algumas vantagens. Isto porque conclui que as perguntas que os educadores possam fazer para tentar compreender o que os jovens pensam e sentem, podem transformar-se em documentos valiosos na tentativa de compreender fenómenos humanos, como é o caso da sexualidade humana. Nastasi (2009) considera que as decisões para avaliar intervenções em sistemas complexos como por exemplo programas desenvolvidos em escolas, devem ter em conta ferramentas distintas. Utilizar diferentes métodos de pesquisa pode constituir, mesmo um grande desafio, mas permitir resultados mais abrangentes e profícuos.

A revisão da literatura permitiu-nos consolidar algumas ideias e tornar válida a opinião de que a educação sexual não se pode limitar aos limites formais impostos pela legislação. Indicamos, no capítulo 2 alguns temas que merecem reflexão e análise.

Implementar o programa foi o mais fácil e interessante. Foi fácil porque a sua estrutura é simples e permite grande maleabilidade. Foi interessante porque se transformou em algo que era novo na escola e que cativou o interesse dos professores e dos alunos. O questionário foi submetido à apreciação dos alunos antes e após a implementação. Os resultados do impacto do programa foram indicados anteriormente

Não podemos dizer que o programa Banister & Begoray teve um efeito “milagroso”, mas podemos afirmar que os resultados são animadores. Permitem-nos concluir que o 9º ano

pode ser o melhor nível de escolaridade para a aplicação do programa, e esta conclusão reveste-se de grande sentido prático.

A educação sexual em Portugal ainda não é perfeita em Portugal. Cada escola, cada professor tem um papel no apoio à construção de comportamentos saudáveis que ajudem os jovens a terem relacionamentos felizes. Nenhum programa por si só consegue bons resultados a curto prazo, mas a longo prazo não o sabemos. A tendência da literatura é a de valorizar a conjugação de muitos esforços, dentro de uma escola. Este trabalho de investigação apresenta-se como mais um contributo que tem, naturalmente limitações. Uma destas limitações prende-se com o facto de ter sido implementado apenas numa escola particular, talvez fosse interessante aplicá-lo numa escola pública.

Referências:

- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa
- Anastácio & Caçador Z. (2007). *Receios e apoios em educação sexual: percepções de professores de 1º CEB*, CIED, IEC. Braga: Universidade do Minho
- Associação para o Planeamento da Família. (2008). *Manual de educação inter-pares em direitos e saúde sexual e reprodutiva: trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade, marginalidade e exclusão social*. Lisboa: APF
- Banister, E. M. & Begoray, D. L. (2008). Mentoring adolescent girls: a group intervention for preventing adolescent dating violence (pp. 43-84). In LeCroy, C. W. (Ed.), *Handbook of evidence based treatment manuals for children and adolescents*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições
- Bleakley, A., Hennessy, M., Fishbein, M., & Jordan, A. (2009). How sources of sexual information relate to adolescents' beliefs about sex. *American Journal of Health Behaviour*, 33 (1), 37-48.
- Boyce, W., Poirier, M., Mackinnon, D., Fortin, C., Saab, H., King, M. & Gallupe, O. (2006). Sexual health of Canadian youth: findings from the Canadian youth, sexual health and HIV/AIDS study. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 15 (2), 59-68.
- Braconnier, A. (1999) *O guia da adolescência*. Lisboa: Prefácio.
- Brunk, T., Morris, S., Rye, B.J. & Meaney, J. G. (2008). Girl time: development and implementation of a healthy sexuality program for girls in grades 7 and 8. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 17, 1-10.
- Bundy M. & White P. (1990). Parents as sexuality educators: a parent training program. *Jornal Of Counseling & Development*, 68, 321-323.

- Buston, K., Wight, D., Hart, G., & Scott, S. (2000). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17 (1), 59-72.
- Byers, S.E., Sears, A.H. & Weaver, A.D. (2008). Parent`s reports of sexual communication with children in kindergarden to grade 8. *Journal of Marriage and Family*, 70 (1), 86-96.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caridade, M.M.S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: comportamentos e atitudes dos jovens*. Tese de doutoramento em psicologia, área de conhecimento de psicologia da justiça. Universidade do Minho. Braga. Portugal.
- Carvalho (2000). Infância e práticas educativas: 1º encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino. *Arqui Mudi*, 11 (2), 153-160.
- Casemore, B., (2010). Free association in sex education: understanding sexuality as the flow of thought in conversation and curriculum. *Sex Education*, 10 (3), 309-324.
- Cavalcante, R. S. C. (1998) Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Educacional*, 2,(2),153-162.
- Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Coleman, L., & Testa, A. (2007). Preferences towards sex education and information from an ethnically diverse sample of young people. *Sex Education*, 7 (3), 293-307.
- Cooper, L. H. (2006). *Educar adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2009) *O Grande livro do adolescente*. Capítulo: Personalidade, emoções e sentimentos, p.239-296.
- Cronbach, L. J.(1951)Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16 (3), 297-334.
- Elias, M. (2006). The Connection between Academic and Social-Emotional Learning. In M. J. Elias e H. Arnold, *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Ferguson, M.R., Vanwesenbeeck I. & Knijn, T. (2008). A matter of facts and more: an exploratory analysis of the content of sexuality education in the Netherlands. *Sex Education*, 8 (1), 93-103.
- Fernandes, M. A. (2006), *Projecto Ser Mais, Educação Para a Sexualidade Online*, Faculdade de Ciências. Porto: Universidade do Porto
- Frade Alice, Marques, A., Alverca, C. & Vilar, D. (2010). *Educação sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto editora.
- Hubbard, L. & Datnow, A. Do single-sex schools improve the education of low-income and minority students? An investigation of California's public single-gender academies. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(2), 115-131.
- Kirby, D. (2007). Abstinence, sex, and STD/HIV education programs for teens: Their impact on sexual behaviour; pregnancy, and sexually transmitted disease. *Annual Review of Sex Research*, 18, p.143-177.
- Kohler, K.P., Manhart, E. L & Lafferty, E.W. (2007). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy. *Journal of Adolescence Health*, 42, 344-351.
- Lamb, S. (2010). Toward a sexual ethics curriculum: bringing philosophy and society to bear on individual development. *Harvard Educational Review*, 80 (1), 81-103.
- Lorente, A. (2006). Educación de los sentimientos y la sexualidad. *Revista Espanhola de Pedagogia*, 235, 429-452.
- Machado, C., Matos, M., & Gonçalves, M. M. (2004). E.C.V.C. - Escala de crenças sobre a violência conjugal. In L. Almeida, M., Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos Validados para a População Portuguesa* (Vol II, pp. 127-140). Coimbra: Quarteto.
- Machado, C., Matos, M., & Gonçalves, M. M. (2006). E.C.V.C. - *Manual da Escala de Crenças sobre a Violência Conjugal (ECVC) e do Inventário Violência Conjugal (IVC)* (2ª Edição). Braga: Psiquilibrios.

- Martinez, L. F. & Ferreira, A. I. (2008). *Análise de dados com SPSS. Primeiros Passos* (2ª Edição). Lisboa: Escolar editora.
- Mckay, A. & Pietrusiak, M. (1998). Parents' opinions and attitudes towards sexuality education in the schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 7 (2), 139-146
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000). *Educação sexual em meio escolar: linhas orientadoras*. Lisboa: Imprensa Nacional
- Ministério da saúde (2004). *Plano nacional de saúde*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Miranda, S. (2007), *Afecto e auto-estima nas relações interactivas em Início de escolarização*, *Linhas Críticas*, 13,
- Mire, M. G., & Geer, J.H. (1998). Network knowledge organization: do knowledge structures for sexual and emotional information reflect gender or sexual orientation? *Sex Roles*, 39, 9-10.
- Morrisey, G. & Higgs, J. (2006). Phenomenological research and adolescent female sexuality: discoveries and applications. *The qualitative Report*, 11 (3), 161-181.
- Neto, F. (2000). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ninomiya, M.M. (2010). Sexual helth education in Newfoundland and labrador schools: junior high school teachers' experiences, coverage of topics, comfort levels and views about professional pratice. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 19 (1-2), 15-26.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, 2nd. New York: McGraw-Hil
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. Philadelphia: Open University Press.
- Pease, B. & Pease A. (2000) *Linguagem corporal*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

- Pereira M. & Freitas.A. (2001). *Educação Sexual: Contextos de Sexualidade e Adolescência*, Porto: Edições Asa.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ruiz, M.I.L. (2005). *Método icar: pedagogia dos comportamentos sexuais*. Prior Velho: Edições Paulinas.
- Ribeiro, T. T. (2002). *Educação da Sexualidade em Meio Escolar: Treino de Competências Individuais*. Braga: Editora Casa do Professor.
- Seligman, M. P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*, 57, 3-18.
- Serrão, Daniel (2010). Encontro “Educação da sexualidade, ou educação para o amor?”. Leiria, Colégio Conciliar de Maria Imaculada, 2 de Outubro de 2010. Conferência “A sexualidade na saúde integral”
- Shamai, S. & Coombs, B.R. (1992). The relative autonomy of schools and educational interventions for substance abuse prevention, sex education, and gender stereotyping. *Adolescence*, 27 (108), 757-769.
- Sieccan.(2004). The Sex Information and Education Council of Canada. sexual health education in the schools: questions and answers. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 13 (3-4),129-141
- Spencer, G., Maxwell C. & Aggleton P. (2008). What does “empowerment” mean in school-based sex and relationship education? *Sex Education*, 8 (3), 345-356.
- Trombelli e Silva (2007), I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas”. *Arqui Mudi*, 11 (2).
- Tyndale, E. (2008). Sexuality and sexual helth of Canadian adolescents: yesterday, today and tomorrow. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 17 (3), 85-95.

United nations educational, scientific and cultural organization. (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education*. 1, 65-71.

Verdure, F., Rouquette, A., Delori M., Aspeepe, F. & Fanello, S. (2008). Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Étude réalisée auprès d`adolescents de classes de troisième. *Archives de Pédiatrie*, 17 (3), 219-225.

Weiss, J., Shoen, K., Barr, E., & Panella, M. (2010). Learning from a community action plan to promote safe sexual practices. *Social Work*, 55 (1), 19-26.

Yu, J. (2010). Sex education beyond school: implications for practice and research. *Sex Education*, 10 (2), 187-199.

Referências na Internet:

Direção geral da saúde:

www.dgs.pt/

Portal da educação: educação para a saúde:

Portal da saúde:

www.portaldasaude.pt

Ministério da educação:

www.min-edu.pt/

http://www.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/EducacaoSexualMeioEscolar_. Recuperado em 10 de Outubro de 2010.

http://www.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/Lein%C2%BA60_2009.pdf. Recuperado em 10 de Outubro de 2010.

<http://www.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/PortEdSexual2010.pdf>. Recuperado em 10 de Outubro de 2010.

<http://www.dre.pt/pdf2sdip/2008/07/139000000/3217132172.pdf>. Recuperado em 12 de Outubro de 2010.

<http://dre.pt/pdf1sdip/2011/02/02300/0065900669.pdf>. Recuperado em 12 de Outubro de 2010.

Portal da direção geral de inovação e desenvolvimento curricular:

www.dgci.pt/

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/Decreto_Lein182011de2deFevereiro.aspx Recuperado em 3 de Novembro de 2010.

http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx. Recuperado em 20 de Novembro de 2010.

http://www.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/Decreto_Lein182011de2deFevereiro.aspx. Recuperado em 3 de Dezembro de 2010.

Portal do instituto nacional de estatística:

www.ine.pt

Outros:

Declaração universal dos direitos humanos

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1516/1502> . Recuperado em 10 de Novembro de 2010.

Carta de princípios da ONU:

http://pt.shvoong.com/law-and-politics/politics/1866627-onu-_-carta-princ%C3%ADpios/ consultado no dia 15 de Novembro de 2010.

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima: *Súmula estatísticas APAV 2010*.

http://www.apav.pt/portal/pdf/Sumula_Estatisticas_APAV_2010_.pdf. Recuperado em 4 de Dezembro de 2010

Associação de mulheres contra a violência:

http://www.amcv.org.pt/amcv_files/homemain.html. Recuperado em 20 de Dezembro de 2010

Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (1999). *A sexualidade humana: reflexão ética*. Recuperado em 11 de Novembro, de <http://www.enfermagem.edu.pt/o-departamento-de-formacao-pos-graduada-em-saude.html>

Federação Internacional para o Planeamento Familiar.(2000). Carta dos direitos sexuais e reprodutivos. Recuperado em 2 de Fevereiro, 2011, de <http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/Carta%20dos%20Direitos.pdf>

Sexuality Information and Education Council of the United States. (2004). Guidelines for comprehensive sexuality. Recuperado em 5 de Novembro de 2010, de http://www.siecus.org/_data/global/images/guidelines.pdf

Federação Internacional para o Planeamento Familiar.(2000). Carta dos direitos sexuais e reprodutivos. Recuperado em 2 de Fevereiro, 2011, de <http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/Carta%20dos%20Direitos.pdf>

Legislação Consultada:

Resolução do Conselho de Ministros nº 124, de 21 de Outubro (1998) - Define o plano de acção interministerial sobre educação sexual e planeamento familiar

Lei nº 120/99, de 11 de Agosto (1999). Educação Sexual em Meio Escolar.

Despacho Ministerial nº 15587/99, de 12 de Agosto (1999). Cria a Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde.

Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de Outubro (2000). Regulamenta a Educação Sexual e a Lei nº 120/99.

Decreto-lei nº 75, de 22 de Abril (2001). Estabelece a reorganização curricular do ensino básico.

Despacho Ministerial nº 19 737/2005, de 15 de Junho (2005). Sobre a constituição do Grupo de Trabalho de Educação Sexual.

Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 6, de 24 de Novembro (2005)- Sobre Educação Sexual nas Escolas.

Despacho Ministerial nº 25 995/2005, de 16 de Dezembro (2005). Aprova e reafirma os princípios orientadores das conclusões dos relatórios no que se refere ao modelo de educação para a promoção da saúde.

Despacho nº15987/2006, de 27 de Setembro (2006). Define as novas disposições sobre a educação para a saúde e define áreas prioritárias.

Despacho nº 2506, de 23 de Janeiro (2007). Define a determinação de cada agrupamento/escola com programas/projetos de educação para a saúde designar um docente com funções de coordenador de educação para a saúde. -

Decreto-lei nº 75, de 22 de Abril (2008). Assegura a autonomia das escolas.

Lei nº60/2009, de 6 de Agosto (2009). Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

Portaria nº 196-A/2010, de 9 de Abril (2010). Regulamenta a lei nº 60/2009, de 6 de Agosto e define orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino.

Decreto-lei nº 18, de 2 de Fevereiro (2011). Define alterações no âmbito das áreas curriculares não disciplinares.

Outras referências (específicas da escola onde o programa foi aplicado):

Ata do conselho pedagógico, de 1 de Outubro (2010). Define as competências do projeto de educação para a saúde e sexualidade.

Ata do grupo de educação para a saúde e sexualidade, de 8 de Novembro (2010). Analisa e programa de educação sexual para o 3º ciclo.

Ata do conselho pedagógico, de 14 de Dezembro (2010). Propõe a aplicação do programa de educação sexual para o 3º ciclo e integra-o no projeto educativo da escola.

Ata da reunião associação de pais, de 20 de Dezembro (2010). Analisa o programa de educação sexual para o 3º ciclo.

Ata da reunião associação de pais, de 7 de Janeiro (2011). Aprova o programa de educação sexual para o 3º ciclo.

Anexos

Anexo 1: Apresentação e Manual do Programa

O Programa foi desenvolvido por Banister e Begoray (2008) e inclui algumas propostas para operacionalizar em contexto escolar, temas tão diversos como a construção da auto-estima, o treino da tomada de decisão, a assertividade em caso de relacionamentos ou situações abusivas ou a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, como por exemplo o HIV.

Inicialmente traduzimos o trabalho de Banister e Begoray, mais tarde fizemos algumas adaptações. Estas adaptações não foram significativas, centraram-se principalmente na linguagem. A nossa intenção era aplicar o programa em turmas de adolescentes, entre os 12 e os 15 anos, e por isso tivemos que adaptar a linguagem a esta faixa etária.

Houve também necessidade de adaptar algumas expressões idiomáticas inglesas ao contexto português, isto porque era difícil encontrar uma correspondência exata. Tratou-se apenas, de casos pontuais.

O resultado da tradução e adaptação permitiu obter 9 sessões. As sessões apresentam-se, de acordo com a seguinte estrutura: número da sessão, título, conceito-chave, tópicos, descrição geral da sessão, material necessário, Estratégias (procedimentos, processos e atividades).

A metodologia utilizada é bastante simples, centra-se na interação verbal. Esta é potenciada com questões colocadas pelo professor. O espaço de debate é o grupo-turma, mas também se permitem intervenções individuais se os alunos assim o desejarem.

Trata-se de uma estrutura de planificação vertical que apresenta passo a passo cada momento. O professor pode alterar alguns passos, de acordo com os contextos específicos da turma ou com o tempo disponível. A proposta não é hermética, trata-se de uma ferramenta de apoio maleável e de aplicação simples.

Esta planificação foi estruturada, de modo a permitir ser operacionalizada em blocos de 90 minutos, ou em alternativa em dois blocos de 45m cada um, desde que seguidos temporalmente um do outro, de modo a evitar quebras de sentido e da compreensão global.

Adaptação do Programa Banister e Begoray:

Manual de Aplicação

Recurso para Diretores de Turma:

3º Ciclo do Ensino Básico

SESSÃO Nº 1

Título: Construindo Comunidade / Edifício Comunitário

Conceito-chave:

- Formação do grupo

Tópicos:

- Amizade
- Linhas de Orientação

Descrição Geral da Sessão:

Nesta primeira sessão promove-se um fórum este tem como participantes, um grupo de alunos e um professor. Apresentam-se e trabalham juntos para criar as linhas orientadoras do grupo, estas serão revistas e usadas durante todas as sessões.

Ao longo destas sessões os alunos vão precisar de um caderno que pode funcionar como se fosse um diário.

O professor vai:

- Promover um diálogo entre os membros do grupo;
- Avaliar expectativas;
- Registrar, no quadro as linhas orientadoras, delineadas em função das expectativas dos alunos;
- Apresentar o programa do curso.

Os alunos vão:

- Compreender o plano das sessões;
- Ajudar a construir as linhas orientadoras, escrevendo-as livremente no seu diário;
- Cooperar nas atividades de grupo.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede e uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Introdução:

A primeira sessão abre com uma atividade de grupo para quebrar o gelo. Faz-se um círculo e os alunos vão construir um edifício que será identificado como sendo o “Edifício da Comunidade”. Cada aluno simboliza um tijolo, todos os tijolos juntos construirão um edifício. O professor entra no edifício, com a imagem de uma casa na mão e conta algo interessante sobre seu nome, depois passa a sua casa de mão em mão até percorrer todo o edifício: cada um vai partilhar algo sobre o seu nome.

2. Expressão livre:

Para começar a primeira sessão, a cada membro do grupo é dado um caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor. São então convidados a personalizar a primeira página, expressando os seus pensamentos e sensações através da escrita, caligrafia, poesia, desenho, ou outra forma de expressão pessoal.

3. Discussão:

Para promover a discussão o professor coloca as seguintes questões:

- Quais as preocupações que vocês têm relativamente aos vossos relacionamentos?

3.1. Para encorajar a expressão de ideias, também pergunta: Porquê? É provável que as respostas não surjam logo. Dar tempo, é muito importante nestas sessões abertas. Contar silenciosamente até 10 enquanto damos tempo aos alunos para formularem uma resposta à questão.

3.2. Se ninguém avançar, tente, Quais são os problemas que os jovens enfrentam na comunidade? Evite perguntas pessoais, tal como esta, por exemplo: Qual é a tua preocupação/problema?

3.3. As respostas dos alunos serão colocadas numa caixa de respostas.

Pausa: Pequeno *silêncio*

1. Definição de Linhas Orientadoras:

Para começar, a todos os participantes é pedido que definam os princípios que são importantes para eles de modo a sentirem-se confortáveis no seio do grupo / turma. O professor deve ter uma lista de questões que ajude a gerar discussão.

O professor desempenha um papel chave em promover a comunicação clara, e a orientar o consenso que terá que surgir entre os alunos. Algumas frases ou palavras, tais como honestidade, confidencialidade, ou respeito mútuo, podem aparecer várias vezes na discussão, não deve ser assumido que toda a gente tem a mesma ideia sobre estes temas. Faça perguntas tais como: Como é o respeito? Ou Como é que sabes se alguém te está a tratar respeitosamente? Entretanto, ajude a gerar entendimento entre os membros do grupo, de modo que no final haja clarificação nas respostas.

O que resultar das respostas e da orientação do professor será depois registado num papel de parede e afixado na sala. Estes registos serão as linhas orientadoras do grupo. Depois disto o grupo deve escolher um título para as suas linhas orientadoras tal como "As Nossas Orientações de Grupo".

As sugestões seguintes podem ajudar a assegurar que as linhas orientadoras construídas serão seguidas pelos membros do grupo em cada sessão.

Os membros do grupo registam as linhas orientadoras no seu caderno, estas servem de memória para uma conduta positiva do grupo.

O professor pode copiar os princípios para um documento e distribuí-los a cada membro do grupo na próxima sessão ou então, afixá-los na sala de aula.

SESSÃO Nº 2

Título: Como me vejo a mim próprio?

Conceito-chave:

- Imagem Pessoal

Tópicos:

- Identidade
- Auto-conceito

Descrição Geral da Sessão:

Na sessão 2 pretende-se realçar a auto-identidade e a auto-suficiência. Os membros do grupo são encorajados, por um lado a explorarem e a ligarem-se com as suas próprias percepções interiores, e pelo outro, a começarem a diferenciar entre o que é percebido vindo do interior e o que é projectado para os outros (para o exterior).

O professor vai:

- Ler algumas respostas tiradas de uma caixa de respostas;
- Rever as linhas orientadoras do grupo;
- Liderar actividades que enalteçam a auto-suficiência dos alunos.

Os alunos irão:

- Estimular a reflexão pessoal e colectiva bem como a sua discussão.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede e uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Expressão Livre:

Quando chegam os membros do grupo são encorajados a perderem algum tempo a reflectirem acerca do que fizeram na sessão anterior.

2. Partilha:

Os membros do grupo são convidados a partilharem os seus objectos pessoais e a dizerem o que é que estes representam para si, porque é que os trazem, porque é que são importantes.

3. Caixa de respostas:

Deve ser considerado algum tempo para analisar as respostas colocadas pelos alunos na sessão anterior. Dependendo da diversidade das respostas, estas podem ser agrupadas por características semelhantes ou interesses.

O mentor ou facilitador propicia um espaço para a reflexão e orienta a discussão, com o objectivo de fortalecer a sessão anterior e ligá-la a esta de um modo lógico.

4. Rever as linhas orientadoras do grupo:

O grupo lê outra vez as linhas orientadoras construídas na sessão anterior e que foram escritas num papel de parede. Isto serve, não só para relembrar ao grupo as orientações já indicadas, mas é também uma oportunidade para rever o que foi previamente acordado e se necessário fazer algumas alterações, ou seja podem acrescentar-se outras linhas orientadoras.

5. O Professor escreve no quadro esta frase:

“Eu vejo-me a mim próprio como...”

⇒ Pede aos alunos que pensem um pouco nela. Esta frase proporciona o aquecimento para desenvolver a auto-consciência que é o tema indicado para a próxima sessão (sessão 3).

⇒ De seguida, os alunos são convidados a completarem por escrito estas frases:

- Eu vejo-me a mim próprio como...
- Os meus amigos e a minha família pensam em mim como...
- A sociedade espera que eu seja...

• Dependendo do tempo o professor pode querer que os alunos escrevam primeiro os seus pensamentos para que possam ser partilhados ou apenas colocar cada questão directamente ao grupo. O facilitador providência uma lista de características de personalidade para que os alunos as considerem como descrição delas próprias.

• Discutir cada palavra com exemplo dos alunos, por exemplo “independente”, o que significa na realidade para ti. Como é que reconheces um jovem independente?

> Depois de todos os depoimentos: “Eu vejo-me a mim próprio como...” serem lidos, o professor permite ao grupo novas questões nas quais cada um individualmente possa concluir para si próprio o que é, na realidade o seu verdadeiro “eu”.

Questões:

- Quais são as diferenças entre aquilo que os outros pensam e o modo como te vêes a ti próprio?
- O que é que conta para as diferenças?

6. Caixa de Questões

O professor apresenta ao grupo uma caixa de questões. Esta caixa serve para que cada aluno possa colocar as questões que tem dificuldade em colocar na sala de aula, ou porque se sente constrangido, ou porque não teve tempo para as colocar. As questões são colocadas livremente e é respeitado o anonimato.

7. Encerramento

O professor lidera um pequeno encerramento em formato de círculo. Os membros do grupo podem ser lembrados acerca do que já fizeram, no entanto a rotina é para ser estabelecida (por exemplo: lembrar o que é necessário trazer na próxima semana.)

SESSÃO Nº 3

Título: Gerir Estereótipos

Conceito-chave:

- Identidade

Tópicos:

- Ideal de beleza
- Identidade de género

Descrição Geral da Sessão:

Através da discussão e actividades de consciência os alunos examinam os estereótipos que têm acerca dos géneros. Eles têm também a oportunidade de ver a diferença entre a sua perspectiva e a dos outros.

O professor vai:

- Responder às questões da caixa de questões;
- Ajudar os membros do grupo a identificarem os seus estereótipos;
- Ajudar os membros do grupo a confrontarem os seus estereótipos com os dos colegas.

Os alunos vão:

- Participar nas actividades;
- Fazer uma lista com os estereótipos;
- Planear modos de alterar estereótipos.

Material Necessário:

A juntar ao material já utilizado, são necessárias duas folhas de cartolina, dois tubos de cola e algumas folhas soltas com a forma de rectângulos. São também necessárias três caixas de respostas.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Expressão Livre:

Quando chegam os membros do grupo eles são encorajados a perderem algum tempo a reflectirem acerca do que fizeram na sessão anterior.

2. Check-In:

No início da sessão, o professor convida os alunos a dizerem individualmente porque se sentem disponíveis para estarem naquele grupo. Esta actividade reforça a empatia e torna o grupo mais unido.

⇒ É importante controlar o tempo e dar a cada aluno a oportunidade de ser ouvido durante um minuto.

Actividade 1: Desenhando a Mulher e o Homem “Perfeito”

1. O professor escreve numa cartolina o título: “O Homem Perfeito”, e na outra cartolina: “A Mulher Perfeita”.

1.1. O professor pede a um ou dois alunos que venham e façam um desenho para colocar por baixo de cada título. Este desenho deverá ilustrar a forma física que os alunos acha que deve ter a mulher ou o homem “perfeito”. Esta situação pode provocar sorrisos e alguma descontração até porque cada aluno terá a sua opinião e poderá gostar de brincar com esta situação.

1.2. O restante grupo vai escrevendo em folhas soltas palavras ou frases que indiquem as características psicológicas que deviam estar em cada cartaz.

1.3. De seguida, as palavras ou frases vão sendo colocadas em duas caixas, uma para o homem “perfeito” e outra para a mulher “perfeita”. O conteúdo destas caixas representa estereótipos sociais.

• **Discussão:**

2. O professor pergunta:

- O que é que acontece se um rapaz ou uma rapariga não couber na caixa?

2.1. Registam-se as opiniões, no quadro.

3. O professor pede aos alunos que escrevam o que representam quer os homens quer as mulheres que estão fora das outras caixas; de seguida, as palavras ou frases que dizem respeito a estas pessoas são registadas, no quadro.

4. A seguir o professor lidera uma discussão em torno destas questões:

- Quantos de vós estais dentro do estereótipo?
- Como é que se sentem se a vossa imagem não for semelhante àquela?
- Por que nós aceitamos os estereótipos?
- De que outros modos são as pessoas estereotipadas?

5. O professor partilha o seguinte com o grupo:

Os estereótipos sugerem que os homens e as mulheres têm papéis específicos, devem cumpri-los e aspirar a ter a imagem que todos esperam que eles tenham. Os rapazes não nascem para serem violentos ou terem atitudes doentias para com as raparigas. As raparigas não nascem para ser passivas ou para esperarem que sejam os rapazes a tomarem todas as decisões (incluindo quando, onde e como querem ter sexo). Quando adoptamos um estereótipo, perdemos o nosso poder. Os estereótipos levam-nos a abandonar as nossas escolhas pessoais em detrimento da nossa imagem e daquilo que os outros esperam ver em nós. Muitas vezes pomos de lado vontades, interesses e até escolhas profissionais que queremos e somos capazes de levar em diante, mas que acabamos por não escolher.

6. A última pergunta que o professor coloca é:

- Como é que podemos mudar estereótipos?

As respostas são registadas, no quadro e no caderno.

Pausa: Pequeno Silêncio

1. Algumas questões adicionais:

⇒ O professor lidera a discussão fazendo mais algumas questões, do modo que entender ser o mais apropriado. As questões são breves e são formuladas de um modo objectivo.

- O que é sensual? O que é um homem sensual? O que é uma mulher sensual?
- Afinal o que é ser sensual? Quem é? Quem é que não é? Porquê? Quem disse?
- O que é isso de ser masculino ou feminino?
- De que modo é que os média influenciam as nossas decisões nesta área?
- Quem ganha? Quem perde ao permitir que os estereótipos controlem as suas reacções em relação a outras pessoas?

- Como é que tu e os teus amigos se encaixam nos estereótipos? O que é que acontece se tu ou algum dos teus amigos não se encaixa?
- Como é que os média afectam o modo como nós vemos os relacionamentos?

2. Conclusão:

⇒ O professor encoraja a reflexão perguntando:

- O que é que tu aprendeste acerca de ti próprio?
- O que se destacou para ti hoje? O que é que vais levar contigo hoje?
- O que vimos hoje está relacionado com o modo como vês os relacionamentos?

* Os alunos registam, no caderno o resultado das suas reflexões. É necessário dar-lhes algum tempo para que o possam fazer com calma.

SESSÃO Nº 4

Título: Sexo e Sexualidade

Conceito-chave:

- Saúde sexual

Tópicos:

- Conceito de sexo
- Conceito de sexualidade
- Comportamentos / Atitudes

Descrição Geral da Sessão:

A sessão 4 foca-se na compreensão dos alunos acerca da sua saúde sexual, e, nas maneiras de comunicar as suas necessidades sexuais.

O professor vai:

- Ajudar os alunos a identificarem comportamentos sexuais;
- Discussão aberta para procurar consenso sobre comportamentos sexuais agressivos.

Os alunos vão:

- Identificar comportamentos sexuais e através do diálogo vão praticar a comunicação entre eles desafiando-se em situações de reconhecimento de comportamentos sexuais agressivos.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede, uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos e uma caixa para os alunos colocarem as suas dúvidas.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Expressão livre:

- Ver sessão 1

2. Partilha:

- Ver sessão 2

3. Caixa de Questões

- O professor remeterá a atenção dos alunos para as questões da sessão nº3

Actividade 1: Educação Sexual e Sexualidade:

1. O professor orienta uma “chuva de ideias” a partir de cada um dos conceitos: sexo e sexualidade;

1.1. Os conceitos são distinguidos e o resultado dessa distinção é registado no quadro e no caderno diário.

Actividade 2: O que é o sexo?

1. Esta sessão inicia o estágio da discussão acerca da saúde sexual. Os alunos são convidados a relatar questões acerca de actividades sexuais. É traçada uma linha sobre um quadro preto ou um papel de cenário. Na parte esquerda escreve “ menos íntimo” e na parte direita “mais íntimo”.

2. Coloque as questões:

- Qual é o tipo de actividades sexuais que conheces?
- O que é que as pessoas fazem quando estão a ser sexuais?
- Que actividades sexuais não envolvem o toque?

2.1. Os alunos são convidados a ordenar as actividades sexuais do menos para o mais íntimo.

3. Discussão:

3.1. O professor pergunta:

- Quanto é que uma destas actividades pode começar a ser encarada como uma agressão?
- Se alguém diz “não” a qualquer coisa, em qualquer lado ao longo do tempo, por exemplo dar a mão, um beijo, etc., se for obrigado (a) a isso esta situação é agressão?
- Consenso significa dizer sempre sim a uma actividade?

3.1. O professor lidera esta discussão (tem como orientação as sessões anteriores).

4. Os alunos registam as suas reflexões e procuram estabelecer uma relação entre esta sessão e a sessão anterior.

SESSÃO Nº 5

Título: Valores e Objectivos de vida

Conceito-chave:

- Competências Pessoais

Tópicos:

- Valores
- Objectivos
- Saúde

Descrição Geral da Sessão:

Os alunos examinam a relação entre valores e objectivos de vida e o modo como estes afectam acções positivas e relacionamentos.

O professor vai:

- Ajudar os alunos a construírem valores pessoais, objectivos de vida, e
- ajudar os alunos a estabelecerem relações entre valores, objectivos e relacionamentos.

Os alunos vão:

- Comunicar valores pessoais e objectivos de vida,
- Diferenciar entre os valores, objectivos e relacionamentos;
- Estabelecer conexões entre valores, objectivos e relacionamentos.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede e uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Expressão Livre:

Quando chegam os membros do grupo são encorajados a perderem algum tempo a reflectirem acerca do que fizeram na sessão anterior.

Actividade 1: Identificando Valores

1. O professor traz uma definição de valores e regista-a no quadro:

Os valores são as crenças que nós vivemos, as estratégias são o que podemos fazer para conseguirmos as coisas que valorizamos.

1.1 Pede aos alunos que dêem um exemplo de um valor a partir da seguinte lista: ligação, segurança, lealdade, segurança e aceitação.

1.2. A seguir pergunta: Como é que uma pessoa pode conseguir proximidade (ligação) com outra? (Uma resposta possível: Passando mais tempo com os amigos).

1.3. O professor organiza agora um exercício de “chuva de ideias”. Relembra as características deste tipo de actividade: a quantidade é importante, quantas mais ideias melhor, não há julgamentos, críticas, todas as ideias são aceites. O objectivo é identificar valores, todos os valores que os jovens consideram importantes.

2. Depois da “chuva de ideias” ter terminado, cada aluno escreve no seu diário os cinco valores que para ele são os mais importantes. O professor alerta que os valores que eles escolheram serão depois partilhados com os outros alunos.

2.1. Faz-se, de seguida, um círculo com os alunos e cada um partilha com os outros os cinco valores que identificou, como sendo para ele os mais importantes.

102Actividade 2: Identificar Objectivos

1. O professor organiza, de novo, uma breve sessão de “chuva de ideias”, fazendo as seguintes questões:

- Qual é para ti o valor mais importante?
- Qual dos teus objectivos te irá ajudar a cumprir o teu potencial / a realizar seus sonhos?

1.1. Os alunos escrevem as respostas a estas questões nos seus diários.

2. Definir Metas a Curto Prazo:

2.1. O professor exhibe uma lista de orientações para estabelecer objectivos, metas a atingir.

2.1.1 Define uma meta que indique o que realmente queres, não apenas algo que soa bem.

2.1.2. Escreve a tua meta num modo positivo, em vez de um negativo.

2.1.3. Descreve a tua meta com bastante detalhe.

2.1.4. Estabelece um prazo curto para a tua meta.

2.1.5. Fecha os olhos e observa a meta que identificaste.

2.1.6. Escreve agora a tua meta no teu diário.

2.1.7. Revê e visualiza a tua meta todas as manhãs e todas as noites.

3. Pede-se, então aos alunos que identifiquem um objectivo pessoal directamente relacionado com a saúde, elas podem segui-lo durante as sessões de grupo e reportá-lo directamente ao grupo durante as sessões. Para alguns alunos a ideia de criar e ter responsabilidade na direcção das suas vidas pode ser inconcebível.

3.1. Começa-se por identificar um objectivo para esta semana, este pode ser revisto ou modificado de acordo com a necessidade nas sessões de grupo.

> Possíveis exemplos de objectivos a curto prazo são:

Vir à escola todos os dias, vir de bicicleta todos os dias da semana, fumar apenas alguns cigarros em vez de um maço.

3.2. O professor pede aos alunos que se organizem em pares e convida-os a partilharem os objectivos.

4. Os alunos registam, no caderno os seus objectivos.

SESSÃO Nº 6

Título: Comunicação e Escolha

Conceito-chave:

- Competências Pessoais

Tópicos:

- Relação amorosa
- Tomada de decisão

Descrição Geral da Sessão:

A discussão em grupo centra-se num apoio aos alunos que lhes permita desenvolver comportamentos assertivos. Os elementos do grupo irão desenvolver capacidades e estratégias que os ajudarão a lidar com situações desafiantes e perigosas no que respeita à tomada de decisões e no que diz aos relacionamentos de carácter sexual.

À medida que os jovens se tornam mais confiantes em relação aos seus valores e objectivos conseguem tomar decisões mais conscientes acerca da sua sexualidade incluindo o adiar do seu relacionamento até terem uma melhor formação emocional e física.

O professor vai:

- Levar os alunos a recordarem os seus objectivos de vida, as suas metas,
- Introduzir princípios e práticas de tomada de decisão no que diz respeito ao plano sexual ou de relacionamento.

Os alunos vão:

- Praticar mensagens claras: dizer (não) ou dizer (sim)
- Descrever e aplicar princípios de tomada de decisão a nível sexual e de relacionamento.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede e uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Expressão Livre:

Quando chegam os membros do grupo eles são encorajados a perderem algum tempo a reflectirem acerca do que fizeram na sessão anterior.

• Caixa de questões:

1. O professor relembra as questões da sessão 5 com o objectivo de rever objectivos e valores.

1.1. Convida os alunos a partilharem os sucessos e desafios acerca das metas que escolheram para o futuro, na sessão anterior. O objectivo é ver de que modo é que os alunos conseguiram adaptar o comportamento aos objectivos que definiram na sessão anterior.

Os membros do grupo apoiam-se mutuamente através da partilha de experiências, ou seja da partilha de pequenas mudanças que podem já ter acontecido, por exemplo: deixar de beber, deixar de fumar...

1.2. O professor ouve, conversa, interage, elogia e incentiva.

1.3. Os alunos são encorajados a estabelecer passos em direcção a novos objectivos para a próxima semana, ou se o entenderem por um período mais longo.

Actividade 1: Relacionar a escolha de objectivos /metas com escolhas acerca da actividade sexual

1. O professor lidera uma discussão propondo algumas questões:

* Como é que alguém sabe que tu estás preparado/a para o sexo.

* Como é que tu sabes que o outro está preparado/a para o sexo.

> As respostas irão levar a alguns dos muitos mitos e a más interpretações erradas que fazemos acerca das pessoas:

- * A forma como se vestem,
- * Como agem, os seus comportamentos,
- * Se a pessoa já teve sexo antes,
- * Quando uma rapariga diz “não” quer dizer “sim”.

1.1.O professor pode expandir a discussão propondo perguntas como:

- * Se uma rapariga estivesse vestida de uma forma sensual pensarias que ela quer sexo?
- * Se uma rapariga fosse a casa de um rapaz sabendo que não está lá mais ninguém... pensarias que ela quer sexo?
- * Se uma rapariga estivesse a olhar com interesse para um rapaz pensarias que ela quer sexo?
- * Se uma rapariga tivesse tido sexo com um rapaz antes e agora olhasse para ele.... pensarias que ela quer sexo?
- * Achas que os rapazes são diferentes das raparigas no que toca ao momento em que estão preparados para o sexo? De que modo?

Pausa: Pequeno Silêncio

1. Habilidade para recusar: descrever, demonstrar, pela prática:

1. O professor relembra os cenários da sessão 4, conduz então uma discussão sobre conceitos como a mudança, o auto-conhecimento, a afirmação, e as mensagens mistas.

Lidera um cenário no qual se pratica a capacidade de dizer “não”.

- * Como é que sabes o que realmente queres?
- * Porque é que as pessoas têm sexo?
- * Há melhores razões para dizer sim ou do que outras?
- * Porque é que as pessoas dizem sim a uma actividade sexual quando querem dizer não?
- * Há certas alturas em que as raparigas sentem que os outros esperam que elas sejam sensuais mesmo que elas, não estejam minimamente interessadas nisso?

1.1. As respostas e as reflexões são registadas no quadro e no caderno.

● **Relembrar a Reflexão:**

1. O professor regista algumas reflexões, no quadro (estão são um apanhado do que o processo de reflexões anteriores poderá ter gerado):

- * Cuidar de nós mesmos e dos outros;
- * Não ter sexo, se não estas pronto (a).
- * Quando sentires dúvida, corre.
- * Usa sempre um preservativo.
- * A abstinência continua a ser a escolha mais segura.

1.1. Em círculo os alunos conversam acerca destas reflexões e registam conclusões nos seus próprios cadernos.

SESSÃO Nº 7

Título: Noções de Poder

Conceito-chave:

- Relacionamentos

Tópicos:

- Relação amorosa
- Poder

Descrição Geral da Sessão:

Através de debates e actividades de consciencialização, os alunos vão examinar as noções de poder autêntico e falso nos relacionamentos.

Nesta sessão além do material habitual, o professor terá que trazer revistas ou imagens de casais onde haja exemplos de domínio num dos elementos do casal.

O Professor vai:

- Convidar os alunos a visitar e redefinir metas pessoais;
- Ajudar os alunos a identificarem um significado pessoal acerca do poder nas relações.

Os participantes vão:

- Adquirir informação que lhes permita ver a diferença entre o poder autêntico e o falso nos relacionamentos.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede e uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

1. Expressão Livre:

Quando chegam os membros do grupo eles são encorajados a perderem algum tempo a reflectirem acerca do que fizeram na sessão anterior.

2. Caixa de questões:

Remeter para as questões da sessão 6

3. Rever: Metas e Valores

1. Os alunos são convidados a partilharem os sucessos e desafios da sua meta de objectivos, relatarem as experiências que já fizeram e a fazerem revisões com base nestas experiências.

Os membros do grupo são encorajados a fornecer suporte celebrando pequenas mudanças conseguidas (isto é por exemplo: deixar de fumar ou de beber álcool).

Atividade 1: O que é poder?

1. O professor escreve no quadro: O que é poder? Ou então: Poder é ... Convida, de seguida os alunos a tentarem responder ou darem ideias sobre este assunto.

É importante não comentar ou censurar, mas pedir-lhes para esclarecerem as suas declarações (por exemplo: perguntar o que entende por força ou controle).

1.1. Algumas respostas vão sendo escritas numa parte do quadro. Numa outra parte do quadro o professor escreve “Gráfico de energia”, desenha uma linha no centro, e de um lado escreve: “Poder” e do outro “Ausência de Poder”. Pergunta quem tem poder sobre quem nesta sociedade.

> As respostas podem reflectir não só o modo como os alunos pensam, mas reflectir também a visão da própria sociedade de um modo geral.

Ao criar uma lista vão aperceber-se que as pessoas podem pertencer aos dois lados da tabela, dependendo do contexto.

- **Colocando Questões:**

- * Onde te vês no gráfico?
- * Estás do lado “Poder” ou do lado “Ausência de Poder”?
- * Quando é que te sentes impotente?
- * Como é que isto se relaciona com o teu namoro?

Pausa: Pequeno Silêncio

Atividade 2: Lição sobre Poder

1. O professor promove uma breve leitura de informação acerca do poder usando as seguintes linhas de orientação:

- Poder é a capacidade de realizar uma tarefa, é ter a capacidade de escolher o que vai acontecer.

- Poder centra-se em diferentes tipos de energia. Para os adolescentes, o poder é geralmente relacional ou posicional (com base na popularidade, como a posição social ou status, dinheiro, talento ou aparência).

- O poder físico é baseado em números, tamanho ou força.

> Outros tipos de poder são baseados no seguinte:

- Informação: Muita informação e / ou a capacidade de a ela aceder;

- Conexão: Nos meios para manter contacto com pessoas influentes;

- Recursos: Na capacidade de acesso ao dinheiro, à educação, às pessoas, à tecnologia.

> O poder não é necessariamente algo de mau. Existe uma diferença entre ter poder autêntico (pessoal ou interior) e poder falso (sobre alguém ou como se alguém tivesse poder sobre nós). O termo poder só implica um abuso de poder se for usado (psicologicamente ou numa relação) para alguém forçar outra pessoa a fazer o que esta não quer. O abuso de poder é um elemento chave de relacionamentos violentos.

Atividade 3: Ilustrar o Poder

1. Em pares os alunos observam várias revistas e seleccionam imagens que mostrem poder interior ou desequilíbrios de poder; depois reorganizam-se em grande grupo para poderem mostrar as imagens e explicar as suas escolhas.

1.1.O professor lidera a discussão colocando algumas questões tais como estas:

* O que é que se passa na imagem? O que é que te chamou a atenção?

* Como vês o poder fora da imagem? Este tipo de situação acontece na realidade?

* O que é que pareceria se os papéis fossem invertidos?

* Como é que seria esta imagem se em relação aos papéis fosse mais equilibrada?

* Será que isto (ou como é que isto) tem alguma coisa a ver com o teu relacionamento?

- **Encerramento**

- O professor encoraja a reflexão colocando questões (ver a sessão anterior);

- Fazer registos no caderno;

- Relembrar objectivos.

SESSÃO Nº 8

Título: Poder Autêntico, Interior, Pessoal

Conceitos-chave:

- Relacionamentos / Competências Pessoais
- Comunicação
- Assertividade

Tópicos:

Descrição Geral da Sessão:

Nesta sessão, os membros do grupo vão, de novo reflectir acerca dos conceitos de poder autêntico e falso nos relacionamentos, bem como de abuso de poder.

O Professor vai:

- Ajudar os alunos a diferenciarem poder autêntico, interior, pessoal, de falso;
- Ajudar os alunos a valorizarem o seu próprio poder, a sua própria voz;
- Ajudá-los a serem capazes, de num relacionamento valorizarem a personalidade do outro, mas também a sua.

Os alunos vão:

- Valorizar o seu poder pessoal, e
- Identificar um relacionamento violento.

Material Necessário:

Além do habitual, os alunos precisam de material para fazer pulseiras: missangas, pingentes, corda e assim por diante.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Atividades):

Nesta sessão, os membros do grupo vão, de novo reflectir acerca dos conceitos de poder autêntico e falso nos relacionamentos, bem como de abuso de poder.

O Professor vai:

- Ajudar os alunos a diferenciarem poder autêntico, interior, pessoal, de falso;
- Ajudar os alunos a valorizarem o seu próprio poder, a sua própria voz;
- Ajudá-los a serem capazes, de num relacionamento valorizarem a personalidade do outro, mas também a sua.

Os alunos vão:

- Valorizar o seu poder pessoal, e
- Identificar um relacionamento violento.

SESSÃO Nº 9

Título: Relacionamentos Violentos

Conceitos-chave:

- Relacionamentos / Competências Pessoais

Tópicos:

- Assertividade

- Comunicação

- Pedir Ajuda

Descrição Geral da Sessão:

Através da discussão, os alunos irão aprender a definir relações violentas. Eles passarão a ter o conhecimento para serem capazes de se afastarem de um relacionamento violento.

O professor vai:

- Introduzir aspectos relacionados com poder e controlo nos relacionamentos;
- Rever poder autêntico e poder falso para se poder apreciar o poder interior que cada ser humano tem.

Os alunos vão:

- Considerar os seus direitos pessoais;
- Compreender quando um relacionamento não é bom para eles.

Material Necessário:

Caderno, lápis, canetas, ou lápis de cor, papel de parede e uma caixa para o professor colocar respostas dadas pelos alunos.

Estratégias (Procedimentos, Processos e Actividades):

Actividade 1 - Poder e relacionamento amoroso

1. Os alunos transmitem os resultados do trabalho para casa que tiveram no final da sessão 8.

No quadro registam-se os resultados do trabalho dos alunos, coloca-se um título: “Poder Autêntico - Pessoas Poderosas”.

O professor pergunta:

- * Consegues enquadrar-te neste conjunto de pessoas?
- * Achas que tu e o teu namorado (a) juntos têm este tipo de poder?
- * O que mudavas no teu relacionamento amoroso para que os dois tivessem este tipo de poder?

1.3. As respostas são muito pessoais e por isso, é necessário que sejam dadas sem constrangimentos.

Actividade 2 - Conhecer os seus direitos pessoais e dizer “Não” a relacionamentos agressivos

1. O professor distribui aos alunos dois panfletos informativos:

Apêndice A, Apêndice B e Tipos de Abusos.

• Estes apêndices serão lidos e analisados com os alunos. Depois podem ser afixados na sala de aula.

Apêndice A - Os Teus Direitos Pessoais:

- O direito de promoveres a tua dignidade e auto-estima;
- O direito de seres tratado/a com respeito;
- O direito de dizer não sem te sentires culpado/a;
- O direito de teres tempo para abrandar e pensar;
- O direito de pedires o que quiseres;
- O direito de fazeres menos do que és capaz de fazer;
- O direito de pedires informações;
- O direito de cometeres erros e aceites a responsabilidade;
- O direito de te sentires bem contigo mesmo.

Apêndice B - Componentes de poder e controlo nos relacionamentos

Aumentar a Pressão:

- Divulgar rumores desagradáveis
- Contar ou ameaçar contar às pessoas os seus segredos

- Tomar todas as decisões
- Fazer-te sentir como um perdedor, se não concordares com decisões dele/a

- Agir como “rei do castelo”

Raiva e Abuso Emocional:

- Fazer-te sentires-te mal acerca de ti mesmo
- Chamar-te nomes feios: gordo (a), “burro (a)”, maricas, prostituta, e assim por diante
- Jogar jogos psicológicos contigo
- Fazer com que te sintas culpado/a por tudo e por nada
- Andar à tua volta a dar ordens
- Tratar-te como um funcionário, e ordenar que cumpras as ordens dadas

Tipos de Abuso

Intimidante:

- Gritar contigo
- Partir coisas
- Bater portas / armários
- Fazer com que te sintas com medo de o/a deixar

Isolante:

- Não deixar que tenhas amigos, converses com outras pessoas, te divirtas, ou faças coisas sem ele (a);
- Não deixar que te vistas como queres ou que compres coisas para ti sem ele (a).

Emocional:

- Fala contigo com uma voz meiga
- Diz que não pode viver sem ti
- Ameaçar matar-se se o / a deixares

Sexual :

- Força-te a seres íntimo (a)
- Ri-se de ti, se não lhe fazes a vontade
- Faz comentários e gestos obscenos para te envergonhar

Culpar:

- Nada é sua culpa
- Não se responsabiliza pelo seu próprio comportamento
- Se não estás feliz quem paga és tu

Ameaçar:

- Fazes o que te diz ou então
- vai magoar-te, destruir as tuas coisas, ferir os teus amigos
- vai fazer a tua vida miserável

2. Os alunos são, por fim convidados a alargarem os seus objectivos; já definiram objectivos a curto prazo, é necessário, agora alargá-los à vida. O conjunto de sessões termina com os alunos a construírem de novo o seu edifício comunitário, mas agora, ao passarem de mão em mão a imagem da casa (ver sessão1) dizem em voz alto qual é o seu maior desejo para uma vida com sexualidade plena e feliz.

Anexo 2: Guião da Entrevista

Guião de Entrevista Semi-Estruturada:

A. Aspectos de âmbito sócio-demográfico:

- 1) Sexo: ___ masculino
 ___ feminino
- 2) Idade: ___ anos
- 3) Estado civil: _____
- 4) Profissão: _____
- 5) Área disciplinar (no caso dos órgãos de gestão e dos professores) _____
- 6) Tempo de serviço (no caso dos órgãos de gestão e dos professores) _____
- 7) Regime (alunos internos/externos) _____

B. Questões que envolvem maior complexidade na resposta.

1. O que é que entende por educação sexual?
2. Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?
3. Na sua opinião a educação sexual deve ser implementada na escola?
4. Um programa de educação sexual deve ser integrado nos currículos de algumas disciplinas ou fazer parte de uma disciplina específica?
5. Quais as suas sugestões em relação ao modo como deve ser implementado um programa deste género?
6. Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?
7. Conhece as atuais estratégias definidas para a Educação sexual em meio escolar em Portugal?
Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?

Anexo 3: Questionário

Questionário: (ECVN)

O presente questionário insere-se num estudo acerca da educação para a sexualidade e prevenção de maus tratos entre casais de namorados.

Solicita-se a tua colaboração através da resposta às questões que integram as duas partes que o constituem. Antes de responderes lê atentamente as instruções.

. As respostas a este questionário são absolutamente anónimas.

Obrigado pela tua colaboração!

Parte 1

Instruções:

A Parte 1 deste questionário relaciona-se com aspectos sociais e demográficos. Responde a cada questão colocando uma cruz nos espaços em branco.

1. Idade:

11 anos: ____ 12 anos: ____ 13 anos: ____ 14 anos: ____ 15 anos: ____ 16 anos: ____

2. Sexo:

Masculino: ____ / Feminino: ____

3. Ano de escolaridade:

7º ____ 8º ____ 9º ____

4. Regime:

Interno: ____ / Externo: ____

5. Número de elementos do agregado familiar:

2: ____ 3: ____ 4: ____ 5: ____ 6: ____ Outro número: ____

6. Profissão dos pais:

	Pai	Mãe
Sector Primário		
Sector Secundário		
Sector Terciário		
Outro		

7. Quando terminares a escolaridade obrigatória desejas:

a) Prosseguir estudos: ____

b) Entrar no mercado de trabalho: ____

Parte 2

Instruções:

A Parte 2 deste questionário inclui questões diferentes daquelas a que respondeste na Parte 1. Pedimos-te, agora que respondas a cada uma destas questões, **de acordo com a tua forma de pensar e de sentir**, e não como achas que deveria ser.

Para responderes **coloca um círculo** na opção que melhor se adapte ao teu modo de pensar, deves escolher **apenas uma das hipóteses apresentadas**.

Secção A :

- Lê atentamente cada afirmação e responde, de acordo com esta legenda:
 - 1- Discordo totalmente
 - 2- Discordo
 - 3- Não concordo nem discordo
 - 4- Concordo
 - 5- Concordo totalmente

1. O problema dos maus tratos entre namorados afecta uma pequena parte da população.	1 2 3 4 5
2. Os maus tratos ocorrem apenas em famílias de baixo nível educacional e económico. .	1 2 3 4 5
3. Os maus tratos entre namorados só ocorrem quando há outros problemas (por exemplo: álcool, consumo de drogas, problemas de dinheiro).1.. 2 3...4...5
4. O mais importante para as crianças é que a família permaneça unida, mesmo quando há violência no casal.....1...2...3...4...5
5. É a ideia de as raparigas quererem ter tantos direitos como os rapazes que causa problemas entre os namorados.	1...2...3...4...5
6. A causa da violência é o abuso de álcool. 1...2...3...4...5
7. A preocupação com a situação das mulheres que são maltratadas no casamento só serve para separar as famílias.	1...2...3...4...5
8. Os rapazes batem nas raparigas apenas quando estão de “cabeça perdida”, por algum problema nas suas vidas ou por alguma coisa que elas fizeram.	1...2...3...4...5
9. Se as raparigas se portarem como boas namoradas não serão maltratadas.....	...1...2...3...4...5
10. Os rapazes passam a agredir as namoradas quando estas se envolvem em relações com outros namorados.	1...2...3...4...5
11. Um namorado (a) infiel merece ser maltratado (a).	1...2...3...4...5
12. Se o meu namorado (a) me insulta eu tenho razões para o (a) agredir.	1...2...3...4...5
13. Algumas raparigas e mulheres merecem que lhes batam.	1...2...3...4...5
14. Um rapaz pode agredir a sua namorada se ela não for carinhosa.	1...2...3...4...5
15. Em caso de violência entre o casal de namorados, a polícia deve apenas acalmar os ânimos e reconciliar o casal.	1...2...3...4...5
16. Dar uma bofetada ao namorado (a) quando se está irritado é uma coisa sem gravidade.	1...2...3...4...5
17. A violência entre namorados é um assunto privado e deve ser resolvido entre eles.	1...2...3...4...5
18. Os insultos são normais entre um casal.	1...2...3...4...5
19. Uma namorada deve retirar a queixa de maus tratos contra o namorado sempre que ele lhe pedir desculpa.	1...2...3...4...5
20. Se as pessoas permanecem numa relação violenta, é porque merecem a situação em que vivem.	1...2...3...4...5
21. Entre namorado e namorada ninguém “deve meter a colher”.	1...2...3...4...5
22. Uma bofetada não magoa ninguém.	1...2...3...4...5
23. Algumas raparigas fazem os rapazes “perder a cabeça” por isso é natural que eles lhes batam.	1...2...3...4...5
24. Namorados e namoradas sempre se bateram. É natural e não tem nada de mal.	1...2...3...4...5
25. É mais aceitável um rapaz bater numa rapariga do que o contrário.	1...2...3...4...5

Secção B :

1. Gostaríamos de conhecer a tua opinião acerca da relevância de um programa de educação para a sexualidade, na tua escola. Coloca uma cruz na opção que te parecer ser a mais adequada.

- a) Um programa de educação sexual é muito importante. ____
- b) Um programa de educação sexual é bastante importante. ____
- c) Um programa de educação sexual tem uma importância relativa. ____
- d) Um programa de educação sexual é pouco importante. ____
- e) Um programa de educação sexual não tem qualquer importância. ____

2. Queríamos, agora conhecer a tua opinião acerca dos **aspectos que se deveriam realçar** num programa de educação para a sexualidade.

2.1. Lê atentamente cada afirmação e tendo em conta uma escala de 5 (muito importante) até 1 (pouco importante) **assinala com um círculo a tua opinião.**

1. Conhecimentos de anatomia sexual e fisiológica	1...2...3...4...5
2. Aspectos biológicos da reprodução humana.....	1...2...3...4...5
3. Puberdade	1...2...3...4...5
4. Imagem corporal	1...2...3...4...5
5. Identidade de género	1...2...3...4...5
6. Relacionamentos	1...2...3...4...5
7. Valores	1...2...3...4...5
8. Tomada de decisão	1...2...3...4...5
9. Comunicação	1...2...3...4...5
10. Responsabilidade sexual humana	1...2...3...4...5
11. Métodos contraceptivos	1...2...3...4...5
12. Gravidez	1...2...3...4...5
13. Aborto	1...2...3...4...5
14. Doenças sexualmente transmissíveis	1...2...3...4...5
15. Abuso sexual, violência e assédio	1...2...3...4...5

Anexo 4: Exemplos de entrevistas realizadas

- 1º Entrevistas aos Órgãos de Gestão
- 2º Entrevistas aos Professores
- 3º Entrevistas aos Pais
- 4º Entrevistas aos Alunos

1º Entrevistas aos Órgãos de Gestão:

Quadro 1

Questão	Categoria	Definição	Exemplo	Entrevista
1. O que é que entende por Educação Sexual?	a) Desenvolvimento humano	a) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com o crescimento psicológico, emocional, social e intelectual.	a) “Um <u>percurso no conhecimento da sexualidade humana</u> , o <u>reconhecer das diferenças entre o ser masculino e o ser feminino</u> (no aspecto físico e ao nível das emoções). A educação sexual é fazer crescer “no <u>conhecimento fisiológico</u> ”, na <u>compreensão do modo como o corpo funciona</u> ”.	E1
			“Educação sexual para mim, passa por ser uma <u>espécie de percurso</u> que os jovens deverão fazer durante o seu período de escolaridade e que se reflectirá <u>a todos os níveis da sua existência</u> , passando pelas suas ligações familiares/escolares. Este mesmo tipo de educação <u>deverá ser promovido de forma</u>	E3

		<u>saudável</u> ajudando estes jovens a fazerem as <u>escolhas certas, a respeitarem-se a si próprios e aos outros.</u> ”	
b) Saúde Sexual	b) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com a saúde reprodutiva, contraceção, gravidez e cuidados pré-natais, aborto e doenças sexualmente transmissíveis.	b) “Para mim, a educação sexual é uma temática que aborda vários Sub-temas. Esses sub-temas podem ser alusivos ao <u>conhecimento do corpo, ao acto sexual, ao aborto ou às doenças sexualmente transmissíveis</u> ”.	E2

Quadro 2

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
2. Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os professores estão ou não preparados para abordar a educação sexual na escola.	a) “Penso que nem todos os professores estão preparados, <u>não se prepararam ...</u> ”;	E2
		a) “Eu não sei...acho que não, <u>é preciso formação</u> para se falar disso...”;	E1
		a) “Estão, então não estão? os professores <u>já estão habituados a resolverem os seus problemas, se estivessem à espera do ministério...</u> ”	E3

Quadro 3

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
4. Um programa de educação sexual deve ser integrado nos currículos de algumas disciplinas ou fazer parte de uma disciplina específica?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os inquiridos consideram ou não a necessidade de se criar, nas escolas uma disciplina de educação sexual.	a) “assuntos deste género devem ser abordados num <u>sítio específico</u> para que os alunos possam ter a oportunidade de tirarem todas as suas dúvidas e os <u>professores possam ter tempo para se prepararem</u> ”	E1 E3

Quadro 4

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
5. Quais as suas sugestões ao modo como deve ser implementado um programa deste género?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que proponham sugestões para aplicar um programa de educação sexual.	a) “...deve <u>começar-se cedo, logo no 1º ciclo</u> , antes não...acho que é muito cedo, agora no 1º ciclo é altura do despertar para o conhecimento do corpo...” a) “Penso que se deve começar cedo, olhe no <u>primeiro ciclo era o ideal</u> ; mas tem que se ir com calma, depois de acordo com a idade dos miúdos os assuntos podem ser tratados de outro modo...”.	E3 E2

Quadro 5

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
6. “Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem os assuntos que devem ser incluídos num programa de educação sexual.	a) “(...) bem eu acho que o mais importante é a <u>prevenção de doenças ou de gravidezes na adolescência</u> por isso os conteúdos devem centrar-se em informação sobre tudo isto...” a) “Os alunos têm que saber que	E1

sexual?”

educar para a sexualidade é também educar para a saúde, tem que aprender a protegerem-se, e os professores têm o dever de os ensinar a fazê-lo...em conjunto com os pais, claro...a escola não substitui os pais...”

E2

a) “É preciso ensinar-lhes também o respeito, por si, pelo seu corpo, mas também pelo corpo dos outros, isto é difícil porque alguns alunos são muito imaturos e vêem-se como heróis acham que o mundo é deles, e que nunca lhes vai acontecer nada de mal...é preciso contrariar isto, ajudá-los a crescer...”

E3

Quadro 6

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
7. Conhece as actuais estratégias definidas para a Educação sexual em meio escolar em Portugal? Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem o nível de conhecimento que os inquiridos têm da legislação.	a) “Já li, confesso que na diagonal....acho que permite falar de assuntos que até agora eram “tabu”, os alunos têm curiosidade, querem saber e a lei dá aos professores a hipótese da ajudar... (...) é pena é que no Decreto-Lei se fale muito do corpo...”	E1
		a) “Sim, sim, claro...mas sei pouco, vai ajudar os pais, porque falar “deste assuntos” com os adolescente não deve ser “pêra doce”, olhe até é uma ajuda...é pena é que a Lei fale muito de aspectos relacionados com sexo, do ponto de vista físico, pelo menos é o que eu acho...”	
		a) “Conheço um pouco, estive a estudá-la agora em Moral já se fale	

muitos destes assuntos, mas gostaria que se valorizassem mais os sentimentos, as emoções...mas é melhor do que nada...temos é que ver muito bem “quem” e “como” é que se deve falar de tudo isto...é que não é só de sexo que se trata...” E3

2º Entrevistas aos Professores

Quadro 1

Questão	Categoria	Definição	Exemplo	Entrevista
1. O que é que entende por Educação Sexual?	a) Desenvolvimento humano	a) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com o crescimento psicológico, emocional, social e intelectual.	“(…) é educar para os afectos, para a <u>promoção de atitudes assertivas</u> para a vivência de uma <u>sexualidade saudável em todas as etapas da vida.</u> ”	E2
			“ A educação sexual terá na minha opinião a função de educar os alunos sobre <u>o modo saudável de viverem com os outros,</u> de <u>desmistificar as dúvidas que possam ter,</u> de criar um ambiente de confiança onde os <u>professores estejam atentos e consigam ajudar tendo sempre em conta a idade do aluno e o seu desenvolvimento físico e emocional.</u> ”	E3
			“(…) trata-se de uma área de estudo que	

		procura promover a sexualidade do indivíduo nas suas <u>diferentes dimensões: física, social e afectiva, ao longo da sua vida.</u> ”	E4
		“(…) pressupõe a <u>preparação do indivíduo e a sua integração e aceitação social.</u> Implica ajudar o aluno a reflectir acerca das suas relações interpessoais, dos valores, dos comportamentos.”	E6
b) Saúde Sexual	b) Aplicam-se a esta categoria definições de um grupo-alvo educação sexual relacionadas com a saúde reprodutiva, contracepção, gravidez e cuidados pré-natais, aborto e doenças sexualmente transmissíveis.	“Meio de proporcionar a um conjunto de noções, esclarecimentos sobre um conjunto de temáticas que compõem a área da saúde sexual (métodos contraceptivos, biologia, fisiologia sexual).”	E1
		“Disciplina que irá abordar questões relacionadas com o modo de evitar doenças e ter uma vida sexual saudável e feliz.”	E7

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
2. Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os professores estão ou não preparados para abordar a educação sexual na escola.	“ <u>Sim</u> , porque há partida os professores <u>irão preparar essas aulas</u> . Além disso como pessoas adultas que são têm alguma experiência de vida que lhes permite lidar com eventuais situações com as quais não estejam a contar, isto porque há assuntos relacionados com a sexualidade que se podem tornar delicados e difíceis de resolver. Eu só de me imaginar numa sala cheia de adolescentes com curiosidade <u>já me sinto receosa.</u> ”	E7
		“ <u>Sim</u> , terão que se preparar, claro...mas sim.”	E5
		“ <u>Sim</u> , mas o melhor é <u>procurarem algum tipo de ajuda ou formação específica sobre o tema.</u> ”	E3
		“Não, falta-lhes formação (...).”	E6

Quadro 3

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
4. Um programa de educação sexual deve ser integrado nos currículos de algumas disciplinas ou fazer parte de uma disciplina específica?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os inquiridos consideram ou não a necessidade de se criar, nas escolas uma disciplina de educação sexual.	a) “(...) devia fazer parte de uma <u>disciplina específica</u> e ter a <u>colaboração interdisciplinar de ciências.</u> ”	E1
		“O ideal é que esses conteúdos fossem trabalhados na <u>disciplina de ciências</u> , ou então pelo director de turma em <u>formação cívica</u> , mas sempre com o apoio da área de ciências.”	E6

Quadro 4

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
5. Quais as suas sugestões em relação ao modo como deve ser implementado um programa deste género?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem os assuntos que devem ser incluídos num programa de educação sexual.	“Penso que se deve começar no início do ano e só terminar no final do ano lectivo porque o tema é complexo, e além disso é necessário ouvir os miúdos com vagar (...).”	E4
		“Devíamos começar cedo, logo no 1º ciclo com conteúdos mais simples, e depois ir complexificando.”	E6

Quadro 5

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
5. “Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?”	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem os assuntos que devem ser incluídos num programa de educação sexual.	“Eu acho que tem de se realçar os perigos, acho que é nosso <u>dever informar sobre aspectos relacionados com a contracepção e a protecção de si e do outro.</u> ”	E2
		“Preocupa-me a ligeireza com que os adolescentes vêm os relacionamentos, trocam de namorado com uma facilidade extraordinária, parecem não dar muito valor à relação (...). Penso que é muito importante falar sobre a importância de <u>construir e cultivar um relacionamento.</u> ”	E4

Quadro 6

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
7. Conhece as actuais estratégias definidas para a Educação sexual em meio escolar em Portugal? Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem o nível de conhecimento que os inquiridos têm da legislação.	“ <u>Não</u> , não posso responder a esta questão porque não conheço o decreto como deve ser...”	E1
		“ <u>Não</u> , não conheço.”	E3
		“ <u>Não</u> , terei que ler o decreto...”.	E6

3º Entrevistas aos Pais

Quadro 1

Questão	Categoria	Definição	Exemplo	Entrevista
1. O que é que entende por Educação Sexual?	a) Desenvolvimento humano	a) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com o crescimento psicológico, emocional, social e intelectual.	“ Educação sexual é a preparação dos jovens em relação às modificações que o <u>corpo e a mente vão sofrer ao longo do seu crescimento.</u> ”	E1
			“É transmitir aos adolescentes a sua <u>mudança de criança para adolescente</u> , de forma natural e simples.”	E2
	b) Saúde Sexual	b) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com a saúde reprodutiva, contraceção,	“A educação sexual é o ensino sobre a anatomia e psicologia da reprodução humana e de mais aspectos do comportamento humano para <u>evitar coisas más, por exemplo não se</u>	

gravidez e sentirem menos do que
cuidados pré- os outros ou até serem
natais, aborto e enganados (...)

doenças

sexualmente
transmissíveis.

“Entendo que é um alerta para os jovens, para mais tarde terem uma vida sexual saudável ajudando-os a agir sexualmente, de acordo com as normas sociais e a respeitarem os outros.”

E6

“Eu acho que é uma disciplina formativa que ensina principalmente os mais jovens a prevenirem-se das doenças sexualmente transmissíveis e não só .”

E8

“A educação sexual é uma forma de transmitir os problemas actuais da sexualidade no campo das doenças transmissíveis , e métodos contraceptivos para evitar a gravidez, mas a gravidez não é o pior, o mais grave são as doenças (...).”

E11

“Preparação dos adolescentes para o futuro, para não cometerem erros...um bebé é algo bom, se acontecesse à minha filha paciência, mas

E13

preferia que fosse quando ela tivesse mais idade.”

c) Outras respostas	Aplicam-se a esta categoria respostas que indicam alguma dificuldade em responder à questão.	“Ai, não sei... isso é complicado, olhe pode ser muita coisa, tinha que pensar...agora, assim não lhe sei responder.”	E14
		“É educar para que o sexo masculino e o feminino se possam juntar e ter filhos.”	E15
		“Vão falar disso cá na escola? Isto anda muito evoluído...olhe veja lá se falam com jeito que esses assuntos não são para brincadeiras (...). Eu só queria que a minha filha não fosse enganada como eu fui...”	E17

Quadro 2

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
2. Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os professores estão ou não preparados para abordar a educação sexual na escola.	“Depende da pessoa...não basta ter conhecimentos...é preciso <u>saber falar</u> , para eles não se revoltarem e perceberem que os professores <u>só os querem ajudar...</u> ” “Vocês sabem lidar com os alunos, vêm muita coisa e <u>sabem melhor do que nós (os pais) como ajudar...</u> eu agora ainda o ajudo, mas quando ele	E1

for maior não sei como vai ser...pode ser difícil....” E2

“Nem todos, depende da maneira de ser...eu pessoalmente acho que o melhor era ser um médico do planeamento familiar a falar disso.”

“(...) ninguém educa exclusivamente na base do bom senso, pelo que deverá ser feita formação específica na área da educação sexual, além disso, e sem quebra do devido respeito não é qualquer pessoa que pode falar sobre este tema (...).” E13

E11

Quadro 3

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
4. Quais as suas sugestões ao modo como deve ser implementado um programa deste género?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que proponham sugestões para aplicar um programa de educação sexual.	“Eu sou da opinião que se devia <u>iniciar no pré-escolar e ir progredindo de acordo com a idade e o comportamento</u> dos alunos.. o que importa é preparar os miúdos para a vida que às vezes é bem difícil.”	E1
		“Em cada ano escolar deve ser <u>abordada de maneira diferente</u> , mas deve ser sempre abordada todos os anos.”	E20
		“Devia ter uma grande carga horária, ser uma disciplina com <u>metodologia específica e orientada por professores com conhecimentos na área...para eles não acharem que é brincadeira e não levarem os assuntos a sério.</u> ”	E18

Quadro 4

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
5. “Que assuntos considera mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?”	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem os assuntos que devem ser incluídos num programa de educação sexual.	“É preciso falar de atitudes há muitos jovens que não se respeitam, nem a si, nem aos outros...claro que também <u>é preciso informar acerca, de métodos contraceptivos para não haver por aí miúdas grávidas (...)</u> ”	E1
		“ <u>Conhecer o corpo, o funcionamento e as maneiras de evitar gravidezes.</u> ”	E3
		“(…) as doenças, é importante falarem das doenças, mas também da <u>importância de se respeitarem.</u> ”	E13

Quadro 5

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
7. Conhece as actuais estratégias definidas para a Educação sexual em meio escolar em Portugal? Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem o nível de conhecimento que os inquiridos têm da legislação.	“Sim, já ouvi falar, mas eu concreto <u>não me lembro bem... (...)</u> ”	E3
		“Acho que li qualquer coisa, conheço, mas <u>pouco</u> seja como for acho que esta lei é melhor do que nada (...)”	E4
		“Salvo erro já para ai há dez anos que se anda a falar de educação sexual em Portugal, (antigamente até se ouvia falar de manifestações de miúdos do secundário), <u>agora finalmente fez-se alguma coisa e eu penso que ainda bem, só espero que as escolas cumpram a lei, porque tudo isto me parece urgente (...).</u> ”	E11

4º Entrevistas aos Alunos

Quadro 1

Questão	Categoria	Definição	Exemplo	Entrevista
1. O que é que entendes por Educação Sexual?	a) Desenvolvimento humano	a) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com o crescimento psicológico, emocional, social e intelectual.	“Vai servir <u>para aprendermos coisas e não nos atirmos de cabeça</u> , isso é <i>bué difícil tá a ver</i> ...mas vai ser bom vai ajudar... a saber mais... o chato é falar <i>destas cenas</i> com um professor, mas vamos ver...”	E3
			“Educação sexual... (risos)... <u>eu não sei bem... é para falar de namoros e assim</u> ...dessas coisas da vida, casar e assim.”	E2
	b) Saúde Sexual	b) Aplicam-se a esta categoria definições de educação sexual relacionadas com a saúde reprodutiva, contraceção, gravidez e cuidados pré-natais, aborto e doenças sexualmente	b) “ Vai ser uma disciplina para falar sobre o nosso corpo (...) para saber coisas sobre as nossas dúvidas (...); nós não temos muitas dúvidas, mas há sempre algumas (...) acho que é por causa de haver por ai muitas raparigas que engravidam e assim, eu até conheço... (...)”.	E1

transmissíveis.

Quadro 2

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
2. Os professores estão preparados para abordar temas relacionados com a educação sexual?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem se os professores estão ou não preparados para abordar a educação sexual na escola.	“ <u>Sim, mas às vezes a fica calada e aí não sei</u> o que se passa, parece que fica com vergonha, mas isso é mau porque o que nos queremos é que nos responda, mas claro que... como ela é uma irmã deve ser difícil porque elas não se casam (...) a minha mãe acha que os padres e as freiras não deviam falar disso...”	E1
		“ <u>Sim</u> , os professores estudam as coisas e depois são casados e muitos até têm filhos, quer dizer eu acho que sim, mas depois <u>também tem a ver com a maneira...</u> (...) a maneira de dar as aulas, de falar disso...”	E2
		“ <u>Não sei</u> porque o professor...fica <i>vermelho</i> , assim <i>bué corado</i> ...parece que não quer falar disso, agora que ele sabe isso aí é a sério, eu não sei se tá a ver.... <u>ele sabe muitas coisas,</u>	E3

mas assim do amor não sei...
o ---- do 8º B, sabe quem é?
(...) disse-me que o prof. tá só nem namora, nem nada...eu cá pra mim não vou estar a falar das minhas coisas assim à sorte (...) com quem nem namora, nem nada... (...).”.

Quadro 3

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
4. Quais as tuas sugestões ao modo como deve ser implementado um programa deste género?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que proponham sugestões para aplicar um programa de educação sexual.	<p>“<u>Não sei</u>, isso aí <u>os professores é que sabem...</u> porque é assim os professores é que vêm... quer dizer eles é que escolhem ...mas não deviam ser aulas como as outras, deviam ser aulas à parte...”.</p>	E1
		<p>“Acho que <u>o melhor é ser aos poucos</u> porque senão vai haver palhaçada, e depois há pessoal que só vai estar ali para brincar (...), agora <u>os professores também não podem estar nessas aulas só a dar matéria, também nos deviam ouvir a falar das coisas</u> (...). Mas de resto não sei, isso acho que <u>os professores é que sabem</u> (...).”.</p>	E2
		<p>“Brutal mesmo era <u>que não fosse uma aula</u>, é que estar numa aula a falar disso pode ser um bocado seca... e</p>	

depois os professores também não deviam estar ali de cara séria... porque eu com um professor de cara séria não estou bem, é difícil falar das coisas...”

Quadro 4

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
5. “Que assuntos consideras mais pertinentes para serem abordados pelos professores quando estes se pronunciaram nas aulas sobre educação sexual?”	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem os assuntos que devem ser incluídos num programa de educação sexual.	<p>“ Eu gostava de falar <u>sobre o período</u> porque é que às vezes tenho dores e outras vezes não (...); também devíamos falar <u>sobre os namorados</u>, porque eu compro a revista... (...) mas lá nunca me tiram as dúvidas... há-de reparar que os conselhos terminam sempre a dizer ...Tens que conversar com o teu namorado, se eu quisesse conversar com ele não comprava a revista...”</p> <p>“<u>Droga, sexo ...</u> essas coisas... os professores podiam responder ... às nossas perguntas (...) <u>Uma pergunta? Olhe porque é que os espermatozóides nadam na vagina? Como é que se faz para sermos carinhosos</u>, é que eu às vezes até gosto de uma miúda, mas quando estou ao pé dela só me apetece javardar..”</p> <p>“Isso é difícil...podemos falar</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>

de coisas do sexo, mas E3
também da amizade...
respeito, às vezes é difícil ...
eu respeito as miúdas, mas
às vezes é bué
complicado...e depois elas
nem se importam se um tipo
tiver outra namorada ... para
elas é na boa... tá a ver...”

Quadro 5

Questão	Categoria	Exemplo	Entrevista
7. Conheces as actuais estratégias definidas para a Educação sexual em meio escolar em Portugal? Se sim, que potencialidades e limites encontra nas mesmas?	a) Aplicam-se a esta categoria respostas que indiquem o nível de conhecimento que os inquiridos têm da legislação.	“ <u>Não</u> , nunca ouvi falar.”	E1
		“ <u>Não</u> conheço...”	E2
		“ <u>Né pia</u> , mesmo...”	E3

Anexo 5: Análise estatística dos itens da variável PES

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TotalECVNAntes	146	28	100	52,08	14,152
Relevância de um Programa de Educação Sexual	146	1	5	2,06	,904
PES1	146	1	5	3,79	1,170
PES2	146	1	5	3,87	1,065
PES3	146	1	5	3,61	1,141
PES4	146	1	5	3,64	1,143
PES5	146	1	5	3,31	1,166
PES6	146	1	5	3,97	1,057
PES7	146	1	5	2,34	,979
PES8	146	1	5	2,51	,984
PES9	146	1	5	3,09	,989
PES10	146	1	5	4,22	1,034
PES11	146	1	5	4,08	1,133
PES12	146	1	5	3,86	1,292
PES13	146	1	5	3,48	1,473
PES14	146	1	5	3,86	1,460
PES15	146	1	5	3,75	1,488
TotalECVNPos	146	28	73	45,12	8,097
Relevância de um Programa de Educação Sexual Pos	146	1	4	1,93	,844
PES1_Pos	146	1	5	3,51	1,381
PES2_Pos	146	1	5	3,58	,981
PES3_Pos	146	1	5	3,45	1,070
PES4_Pos	146	1	5	3,48	1,097
PES5_Pos	146	1	5	3,27	1,122
PES6_Pos	146	1	5	3,94	1,039
PES7_Pos	146	2	5	3,35	,793
PES8_Pos	146	2	5	4,02	,986
PES9_Pos	146	1	5	3,03	,992
PES10_Pos	146	2	5	4,34	,824
PES11_Pos	146	1	5	3,89	,976
PES12_Pos	146	1	5	3,83	1,278
PES13_Pos	146	1	5	3,07	1,131
PES14_Pos	146	1	5	3,75	1,404
PES15_Pos	146	1	5	3,92	1,282

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TotalECVNAntes	146	28	100	52,08	14,152
Relevância de um Programa de Educação Sexual	146	1	5	2,06	,904
PES1	146	1	5	3,79	1,170
PES2	146	1	5	3,87	1,065
PES3	146	1	5	3,61	1,141
PES4	146	1	5	3,64	1,143
PES5	146	1	5	3,31	1,166
PES6	146	1	5	3,97	1,057
PES7	146	1	5	2,34	,979
PES8	146	1	5	2,51	,984
PES9	146	1	5	3,09	,989
PES10	146	1	5	4,22	1,034
PES11	146	1	5	4,08	1,133
PES12	146	1	5	3,86	1,292
PES13	146	1	5	3,48	1,473
PES14	146	1	5	3,86	1,460
PES15	146	1	5	3,75	1,488
TotalECVNPos	146	28	73	45,12	8,097
Relevância de um Programa de Educação Sexual Pos	146	1	4	1,93	,844
PES1_Pos	146	1	5	3,51	1,381
PES2_Pos	146	1	5	3,58	,981
PES3_Pos	146	1	5	3,45	1,070
PES4_Pos	146	1	5	3,48	1,097
PES5_Pos	146	1	5	3,27	1,122
PES6_Pos	146	1	5	3,94	1,039
PES7_Pos	146	2	5	3,35	,793
PES8_Pos	146	2	5	4,02	,986
PES9_Pos	146	1	5	3,03	,992
PES10_Pos	146	2	5	4,34	,824
PES11_Pos	146	1	5	3,89	,976
PES12_Pos	146	1	5	3,83	1,278
PES13_Pos	146	1	5	3,07	1,131
PES14_Pos	146	1	5	3,75	1,404
PES15_Pos	146	1	5	3,92	1,282
Valid N (listwise)	146				

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PES1_Pos - PES1	Negative Ranks	16 ^a	8,50	136,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	130 ^c		
	Total	146		
PES2_Pos - PES2	Negative Ranks	41 ^d	21,00	861,00
	Positive Ranks	0 ^e	,00	,00
	Ties	105 ^f		
	Total	146		
PES3_Pos - PES3	Negative Ranks	22 ^g	11,50	253,00
	Positive Ranks	0 ^h	,00	,00
	Ties	124 ⁱ		
	Total	146		
PES4_Pos - PES4	Negative Ranks	23 ^j	12,00	276,00
	Positive Ranks	0 ^k	,00	,00
	Ties	123 ^l		
	Total	146		
PES5_Pos - PES5	Negative Ranks	6 ^m	4,17	25,00
	Positive Ranks	2 ⁿ	5,50	11,00
	Ties	138 ^o		
	Total	146		
PES6_Pos - PES6	Negative Ranks	5 ^p	3,00	15,00
	Positive Ranks	0 ^q	,00	,00
	Ties	141 ^r		
	Total	146		
PES7_Pos - PES7	Negative Ranks	1 ^s	11,50	11,50
	Positive Ranks	79 ^t	40,87	3228,50
	Ties	66 ^u		
	Total	146		
PES8_Pos - PES8	Negative Ranks	2 ^v	10,00	20,00
	Positive Ranks	95 ^w	49,82	4733,00
	Ties	49 ^x		
	Total	146		
PES9_Pos - PES9	Negative Ranks	4 ^y	2,50	10,00
	Positive Ranks	0 ^z	,00	,00
	Ties	142 ^{aa}		
	Total	146		
PES10_Pos - PES10	Negative Ranks	0 ^{ab}	,00	,00

	Positive Ranks	11 ^{ac}	6,00	66,00
	Ties	135 ^{ad}		
	Total	146		
PES11_Pos - PES11	Negative Ranks	28 ^{ae}	14,63	409,50
	Positive Ranks	3 ^{af}	28,83	86,50
	Ties	115 ^{ag}		
	Total	146		
PES12_Pos - PES12	Negative Ranks	4 ^{ah}	2,50	10,00
	Positive Ranks	0 ^{ai}	,00	,00
	Ties	142 ^{aj}		
	Total	146		
PES13_Pos - PES13	Negative Ranks	45 ^{ak}	26,12	1175,50
	Positive Ranks	5 ^{al}	19,90	99,50
	Ties	96 ^{am}		
	Total	146		
PES14_Pos - PES14	Negative Ranks	17 ^{an}	9,00	153,00
	Positive Ranks	0 ^{ao}	,00	,00
	Ties	129 ^{ap}		
	Total	146		
PES15_Pos - PES15	Negative Ranks	0 ^{aq}	,00	,00
	Positive Ranks	13 ^{ar}	7,00	91,00
	Ties	133 ^{as}		
	Total	146		

- a. $PES1_Pos < PES1$
- b. $PES1_Pos > PES1$
- c. $PES1_Pos = PES1$
- d. $PES2_Pos < PES2$
- e. $PES2_Pos > PES2$
- f. $PES2_Pos = PES2$
- g. $PES3_Pos < PES3$
- h. $PES3_Pos > PES3$
- i. $PES3_Pos = PES3$
- j. $PES4_Pos < PES4$
- k. $PES4_Pos > PES4$
- l. $PES4_Pos = PES4$
- m. $PES5_Pos < PES5$
- n. $PES5_Pos > PES5$
- o. $PES5_Pos = PES5$
- p. $PES6_Pos < PES6$
- q. $PES6_Pos > PES6$
- r. $PES6_Pos = PES6$
- s. $PES7_Pos < PES7$
- t. $PES7_Pos > PES7$
- u. $PES7_Pos = PES7$
- v. $PES8_Pos < PES8$
- w. $PES8_Pos > PES8$
- x. $PES8_Pos = PES8$
- y. $PES9_Pos < PES9$
- z. $PES9_Pos > PES9$
- aa. $PES9_Pos = PES9$
- ab. $PES10_Pos < PES10$
- ac. $PES10_Pos > PES10$
- ad. $PES10_Pos = PES10$
- ae. $PES11_Pos < PES11$
- af. $PES11_Pos > PES11$
- ag. $PES11_Pos = PES11$
- ah. $PES12_Pos < PES12$
- ai. $PES12_Pos > PES12$
- aj. $PES12_Pos = PES12$
- ak. $PES13_Pos < PES13$
- al. $PES13_Pos > PES13$
- am. $PES13_Pos = PES13$
- an. $PES14_Pos < PES14$
- ao. $PES14_Pos > PES14$
- ap. $PES14_Pos = PES14$
- aq. $PES15_Pos < PES15$
- ar. $PES15_Pos > PES15$
- as. $PES15_Pos = PES15$

Test Statistics^c

	PE\$1_Pos - PE\$1	PE\$2_Pos - PE\$2	PE\$3_Pos - PE\$3	PE\$4_Pos - PE\$4	PE\$5_Pos - PE\$5	PE\$6_Pos - PE\$6	PE\$7_Pos - PE\$7	PE\$8_Pos - PE\$8	PE\$9_Pos - PE\$9	PE\$10_Pos - PE\$10	PE\$11_Pos - PE\$11	PE\$12_Pos - PE\$12	PE\$13_Pos - PE\$13	PE\$14_Pos - PE\$14	PE\$15_Pos - PE\$15
Z	-3,552 ^a ,000	-6,266 ^a ,000	-4,600 ^a ,000	-4,707 ^a ,000	-1,027 ^a ,305	-2,236 ^a ,025	-7,964 ^b ,000	-8,597 ^b ,000	-1,841 ^a ,066	-3,002 ^b ,003	-3,296 ^a ,001	-2,000 ^a ,046	-5,365 ^a ,000	-4,123 ^a ,000	-3,220 ^b ,001
Asymp. Sig. (2-tailed)															

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Nota: Dissertação elaborada em conformidade com as normas do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (Resolução do Conselho de Ministros da República Portuguesa nº 8/2011, de 25 de Janeiro).