

# FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE ORIENTADA PARA A ACÇÃO: A (AUTO)SUPERVISÃO COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE E PRÁTICAS DOS/AS PROFESSORES/AS

320

Teresa Vilaça <sup>(\*)</sup>

## INTRODUÇÃO

### *Formação Contínua de professores/as em Portugal*

Segundo o Decreto-Lei nº 75, de 2010, a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas e consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão. O reconhecimento do direito à progressão para o escalão seguinte depende da verificação cumulativa de vários requisitos, nomeadamente, da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.

A formação contínua de professores/as em educação sexual surge neste contexto. De acordo com a Lei n.º 60/ 2009, cada agrupamento de escolas tem um/a professor/a coordenador/a da educação para a saúde e educação sexual e uma equipa interdisciplinar de educação para a saúde e educação sexual, com uma dimensão adequada ao número de turmas existentes, coordenada por esse/a professor/a

coordenador/a. Além disso, cada turma tem um/a professor/a responsável pela educação para a saúde e educação sexual que tem como função, em conjunto com o/a director/a de turma e todos/as os/as professores/as da turma envolvidos na educação sexual no âmbito da transversalidade, elaborar, no início do ano escolar, o projecto de educação sexual da turma, onde devem constar os conteúdos e temas que serão abordados, as iniciativas e visitas a realizar e as entidades, técnicos/as e especialistas externos à escola a convidar. Estes projectos de turma deverão estar obrigatoriamente incluídos no projecto educativo dos agrupamentos de escolas, nos moldes definidos pelo respectivo Conselho Geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores. A carga horária dedicada à educação sexual deve ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, não devendo ser inferior a seis horas para o 1º e 2º ciclos do ensino básico, nem inferior a doze horas para o 3º ciclo do ensino básico e secundário, distribuídas de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano lectivo. Posteriormente (Portaria n.º 196-A/2010), o Governo Português estabeleceu que aos/às professores/as coordenadores/as de educação para a saúde e educação sexual, aos/às professores/as responsáveis em cada turma pela

educação para a saúde e educação sexual e aos/as professores/as que integrem as equipas interdisciplinares de educação para a saúde e educação sexual, é garantida, pelo Ministério da Educação, a formação necessária ao exercício dessas funções.

Em síntese, a regulamentação da formação contínua de professores/as em educação sexual em Portugal é extremamente recente, no entanto, face ao actual enquadramento legal da educação sexual na comunidade escolar, os/as professores/as têm necessidade urgente de formação nesta área.

### ***(Auto)supervisão na formação contínua dos/as professores/as***

Sachs (2009) argumenta que o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) para assegurar os objectivos de melhorar a aprendizagem do aluno e apoiar uma profissão docente forte e autónoma, precisa incorporar quatro abordagens existentes. A primeira abordagem, 'DPC como re-instrumentação', coloca a ênfase na abordagem técnica, tendo como objectivo principal desenvolver as competências no/a professor/a para ensinar, em vez de o/a desenvolver enquanto aprendiz. Esta formação é feita por especialistas externos que vêem o/a professor/a como um/a técnico/a. Segundo a autora, a 'DPC como remodelação' realça a abordagem prática do ensino. O/a professor/a é visto como um/a artesão/ã que procura na formação a actualização do conhecimento disciplinar e pedagógico.

De acordo com Sachs (2009), no 'DPC como revitalização', o ensino é activo, desafiante e envolve os/as alunos/as nas actividades de aprendizagem, focando-se principalmente, na aprendizagem do/a professor/a e na sua visão

transformadora, particularmente na sua renovação profissional. O/a professor/a é um/a aprendiz reflexivo/a que assume um profissionalismo colaborativo. Na visão de Sachs (2009) o 'DPC como re-imaginação', visa transformar as intenções e práticas dos/as professores/as e capacitá-los/as para agir individual e colectivamente como formadores, promotores e críticos bem informados das reformas. O professor/a é visto como um/a profissional autónomo/a com um profissionalismo activista.

Vieira (2006, 2009) defende esta última modalidade transformadora e emancipatória que pressupõe a supervisão como a teoria e a prática da regulação dos processos de ensino e aprendizagem, onde os/as supervisores/as, professores/as e alunos/as são parceiros/as na aprendizagem e na transformação das condições para atingir uma educação de qualidade.

Em Portugal, embora co-existam na prática uma grande variedade de modelos de supervisão, há alguns que merecem grande atenção devido ao seu contributo histórico e outros porque se baseiam nas actuais perspectivas sócio-construtivistas que privilegiam os papéis formativo e reflexivo da supervisão (Alarcão, 2003; Alarcão & Tavares 2007; Moreira 2006; Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006).

As abordagens anteriores, enfatizam o papel da reflexão no DPC do/a professor/a. Essa reflexão deverá incluir as dimensões moral, emocional e políticas do ensino (reflexão ampla) e as crenças e representações dos/as professores/as sobre o seu próprio ensino e o ensino em geral (reflexão profunda) (Korthagen, 2004, 2009, 2010; Kelchtermans, 2009). A reflexão ajuda os/as professores/as a terem consciência dos seus aspectos pessoais e profissionais a partir de uma perspectiva integrada (Korthagen & Vasalos,

2005). Neste sentido, Korthagen (2009) realça como é importante os/as professores/as estarem conscientes da sua identidade como professores/as, da sua missão pessoal e das suas relações com o comportamento profissional. Com esse objectivo, Korthagen (2004, 2009) propôs o 'modelo da cebola' que inclui seis níveis ou camadas de reflexão: 1) ambiente (O que encontro? Com o que é que estou a lidar?); 2) comportamento pedagógico (O que é que eu faço?); 3) competências (Em que é que eu sou competente?); 4) crenças (Em que é que eu acredito?); 5) identidade (Quem sou eu no meu trabalho?); 6) missão como professor/a (O que me inspira?). Neste contexto, a supervisão pode adoptar um estilo mais formal por ser vertical (supervisor/a – professor/a), um estilo informal por ser uma colaboração entre pares, também chamada de pares ou horizontal, e um estilo intrapessoal quando é auto-supervisão (Alarcão & Tavares, 2008).

## MÉTODO

### *Participantes*

O grupo envolvido na formação contínua em análise incluiu professores/as, dos 5º ao 12º anos de escolaridade de 15 escolas do Norte de Portugal, organizados/as em quinze turmas (N=258), cuja formação ocorreu entre 2003 e 2010 na Universidade do Minho. A maior parte dos/as professores/as era do sexo feminino (86,1%) e a faixa etária predominante situava-se entre os 30-44 anos (69,3%).

Maioritariamente, o grupo tinha entre 6-15 anos de tempo de serviço (52,8%) e eram de Ciências (52,7%) e de Línguas (12,7%), embora estivessem representados em pequena

percentagem mais dez grupos disciplinares. A maior parte destes/as professores/as ensinava no 3º ciclo (7º – 9º anos) (42,2%), no secundário (23,6%) e no 2º ciclo (5º-6º anos) (4,7%).

### *Caracterização da metodologia da formação contínua de professores/as*

As acções de formação foram realizadas na modalidade de Oficina de Formação (OF) e de Curso de Formação (CF). O que permitiu analisar em conjunto os resultados obtidos nestas duas modalidades diferentes foi a metodologia seleccionada para as sessões presenciais (25 horas) (figura 1).

As principais diferenças que ocorreram entre as duas modalidades foram a ausência do desenvolvimento e validação de actividades novas, originais dos/as professores/as, no CF e o diferente acompanhamento da formadora na implementação do projecto de educação em sexualidade orientado para a acção nas escolas.

### *Instrumentos de recolha de dados*

No início da formação, foi analisada a última planificação do projecto de educação em sexualidade realizado pelo/a professor/a na escola. Uma entrevista semi-estruturada, previamente validada, foi aplicada individualmente para esclarecer algumas omissões gráficas na planificação. No final da formação, foi planificado um projecto de educação em sexualidade orientado para a acção para ser implementado nas escolas. A análise desta planificação foi complementada com a entrevista individual acima mencionada, realizada cerca de três meses após o início do projecto nas escolas.

- 1º. *Levantamento das necessidades de formação dos/as professores/as*
- Caracterização das expectativas para a formação
  - Identificação dos temas ou problemas que os/as professores/as desejam desenvolver na acção
  - identificação pelos/as professores/as dos problemas relacionados com a sexualidade que existem na escola.
- 2º. *Desenvolvimento científico (biológico, psicológico, social e ético) do conhecimento orientado para a acção de alguns problemas prioritários identificados pelos/as professores/as*
- Seleção pelos/as professores/as, em conjunto com a formadora, para investigar as consequências e causas dos problemas, de actividades relacionadas com: i) a construção de conhecimento biológico; ii) a análise crítica dos *mass media*; iii) a investigação social.
  - Orientações bibliográficas e sites para investigar outros problemas na área da sexualidade.
  - Só na OF: elaboração e teste de actividades/material didáctico na escola e discussão dos resultados da sua aplicação na formação.
- 3º. *Discussão dos paradigmas democrático versus moralista da Educação para a Saúde* (ver Jensen, 1997, 2000; Simovska & Jensen, 2003; Simovska, 2000; Vilaça, 2006, 2007).
- 4º. *Planificação e implementação do projecto de educação em sexualidade orientado para a acção*
- Planificação do projecto (ver Vilaça, 2007, 2008 a, 2008b; Vilaça & Jensen, 2010).
  - Implementação do projecto na escola: OF- a formadora como investigadora e amiga crítica; CF- a formadora como investigadora.

Figura 1  
Metodologia das acções de formação

Para complementar as evidências recolhidas durante a observação participante, foram realizadas no final da formação três entrevistas de grupo focal em cada turma (N=42), envolvendo cinco a seis professores/as. Esta entrevista semi-estruturada, previamente validada, visou promover a reflexão sobre a formação em serviço realizada, em função dos vários níveis de mudança propostos por Korthagen (2004, 2009), no chamado 'modelo da cebola'. Esta entrevista começou com os níveis de reflexão ultraperiféricos: o ambiente; o comportamento do/a professor/a e as competências dos/as professores/as. Posteriormente, a reflexão centrou-se em níveis interiores: crenças, identidade e missão. Todos os dados recolhidos foram transcritos e foram estabelecidas categorias de análise emergentes (Bardin, 2008). A fim de enriquecer a

análise dos dados reduzidos a essas categorias, seleccionaram-se algumas narrativas do discurso dos/as professores/as para ilustrá-las.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em atenção a dimensão possível para esta apresentação, serão apenas descritos e analisados alguns dados mais pertinentes encontrados nesta investigação. No início da formação contínua, a maior parte dos/as professores/as referiu que decidiu fazer a formação porque queria aprofundar o seu conhecimento sobre sexualidade e educação em sexualidade (ES) (81,0%); familiarizar-se com boas práticas de ES (95,0%) e aprender a elaborar projectos de ES (75,2%).

Os dados recolhidos três meses após o início do projecto de ES na escola mostraram que a

maioria considerava que tinha atingido as suas expectativas iniciais e alcançado outros objectivos importantes para o seu DPC, nomeadamente: estabelecer parcerias para implementar a ES (88,8%); ser capaz de decidir que metodologias são apropriadas para o desenvolvimento biopsicossexual dos/as alunos/as durante o projecto (69,4%); sentir-se mais motivados/as para a ES (83,7%); aumentar a sua autoconfiança para implementar a ES (83,3); aumentar o seu conhecimento para ter uma opinião mais racional e crítica sobre a ES (87,2%); ser capaz de colaborar com os/as outros/as para melhorar a ES (69,4%) e aumentar a sua assertividade para lutar pelas mudanças que consideram necessárias (42,2%). Estes resultados indicam que a maioria dos/as professores/as que inicialmente só estava preocupada em aumentar o seu conhecimento sobre a sexualidade e pedagógico, no fim da formação considerou que melhorou as suas próprias práticas, mudando-as ao reflectirem 'sobre a acção', o que significa que a formação os/as capacitou para decidir sobre quais eram as metodologias mais adequadas ao desenvolvimento biopsicossexual dos/as alunos/as durante o projecto. Além disso, enquanto no início da formação a maior parte dos/as professores/as estava exclusivamente preocupada com a sua prática na turma, no final estava mais centrada nas suas características pessoais, tais como sentir-se mais motivado/a, aumentar a auto-confiança e ter uma opinião mais racional e crítica. Simultaneamente, os/as professores/as tornaram-se conscientes sobre a importância de agir, individual e colectivamente sobre os factores estruturais da escola e da sociedade que afectam o desenvolvimento da ES que desejam. Também houve uma mudança nas

perspectivas como os/as professores/as viam o seu DPC. Inicialmente, estavam mais focados na melhoria do seu ensino e na aprendizagem dos/as alunos/as, todavia, no fim da formação também estavam focados na sua aprendizagem e na necessidade de reflectirem e agirem criticamente para provocar mudanças na escola e na sociedade.

Estes professores/as mudaram a sua visão de DPC de uma perspectiva mais instrumental para uma visão transformadora e principalmente focada na aprendizagem do/a professor/a (Sachs 2009), onde o papel da reflexão sobre a aprendizagem do/a professor/a se tornou crucial e incluiu as dimensões emocional e política do ensino, também como sobre as representações que os/as professores/as têm de si próprios e do seu ensino (Korthagen & Vasalos, 2005).

No início da formação, os/as professores/as mostraram que em todos os projectos de educação para a saúde e ES nas suas escolas planificavam os temas (95,7%) e ou problemas a ser desenvolvidos pelos/as alunos/as (16,7%), os objectivos, conteúdos e como implementar o projecto de ES na turma, nomeadamente as actividades activas seleccionadas (100%). Alguns projectos também descreviam actividades orientadas para a acção (14,3%) e algumas visitas de estudo (40,3%).

No fim da formação, quando os/as professores/as planificaram o seu projecto de acordo com a metodologia S-IVAM (selecção do problema, investigação, visão, acção e mudança), os projectos continuaram com temas (74,4%) e/ou problemas (100,0%), objectivos, conteúdo e como implementar o projecto de ES na turma. Todavia, as actividades activas dos projectos iniciais foram substituídas em todos os projectos novos por actividades orientadas para

a acção e foram iniciados por um referencial ético. Além disso, todos esses projectos novos foram planificados pelos/as alunos/as que pediram a colaboração de várias disciplinas para o desenvolver (100%) e incluíram no início do projecto estratégias para o avaliar (100%).

Em síntese, como consequência da formação, ocorreram muitas mudanças nas atitudes e crenças dos/as professores/as sobre a ES e o DPC, nomeadamente na planificação dos projectos, na sua abordagem pedagógica e no aumento de grau de participação dos/as alunos/as na sua planificação e desenvolvimento.

### CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

As mudanças nas dimensões profissionais e pessoais ocorridas nos/as professores/as nesta investigação ao longo da formação contínua, mostraram que a maior parte mudou o seu foco de uma visão instrumental do DPC para uma visão transformadora enfatizado pelo aumento do seu grau de reflexão sobre a acção e a vontade de mudar, individual e colectivamente, as condições estruturais que condicionam o desenvolvimento da ES que desejam. Metodologicamente, também assumiram uma mudança na sua forma de planificar, desenvolver e avaliar os projectos de ES, organizando projectos participativos e orientados para a acção, cuja avaliação também é co-responsabilidade dos/as alunos/as. Como consequência, independentemente do desenvolvimento do projecto educativo ser, ou não, acompanhado pela formadora, a metodologia de formação nas sessões presenciais orientada para a acção provocou mudanças positivas na maior parte destes/as professores/as a nível da sua abordagem pedagógica e da concepção que têm sobre o seu

DPC.

Estes resultados, parecem sugerir que uma das principais implicações para a formação contínua de professores/as está na metodologia das sessões presenciais, sugerindo que a abordagem orientada para a acção favorece um desenvolvimento profissional transformador.

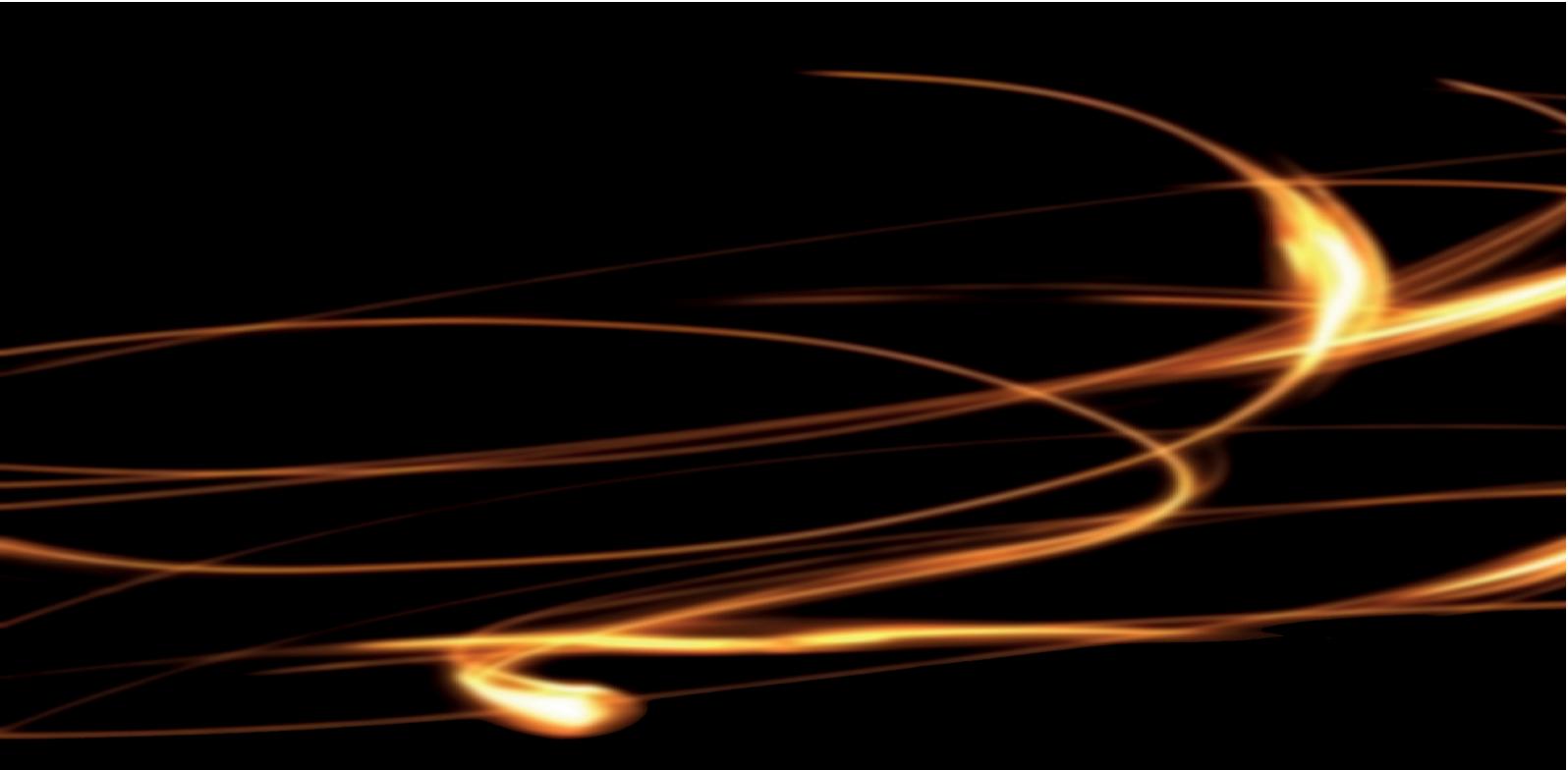
### REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & J. Tavares (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem* (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª ed.) (Trad. L. A. Reto and A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12 (4), 419-428.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 219-237). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2010). Capturing mentor teacher's reflective moments during mentoring dialogues. *Teacher and Teaching Education*, 16 (1), 7-29.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching Education* 11 (1), 47-71.
- Moreira, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (eds.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: Fundação Callouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Simovska V., & Jensen, B. B. (2003). *Young-minds.net/lessons learnt: Student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Simovska, V. (2000). Exploring student participation within health education and health promoting schools. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 29-43). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Vieira, F. (2006). No Caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (eds.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, 30, 106, 197-217.
- Vilaça, M. T (2006). Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (tese de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho
- Vilaça, T. (2007). The potentials of collaborative partnerships between teachers and the community: in-service training in the development of participatory and action-oriented sex education in schools. Paper presented at the ATEE 32nd annual Conference, 25 - 29 August, in

Wolverhampton,  
<http://www.atee2007.org.uk/papers.html>  
(accessed August 7, 2008).

- Vilaça, T. (2008 a). Development dynamics of action-oriented learning on health education. In M. Muñoz, I. Jelínek, & F. Ferreira (org.), *Proceedings of the IASK international conference on teaching and learning 2008* (pp. 74-83). Aveiro: IASK, University of Aveiro.
- Vilaça, T. (2008 b). Teaching students to participate on health education: a study about action-oriented in-service teacher training on sex education. In ICET (org.), *Proceedings of the ICET 53rd World Assembly. Learning, leading and linking: impact of policy and research upon practice* (pp. 657-68). Braga: University of Minho.
- Vilaça, T. & B. B. Jensen (2010). Applying the S-IVAC Methodology in Schools to Explore Students' creativity to solve sexual health problems. In *Proceedings of ATEE 2009 Annual Conference Proceedings*, org. ATEE, 215-27). Brussels, Belgium, [http://www.atee1.org/uploads/atee\\_2009\\_conference\\_proceedings\\_final\\_version.pdf](http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf) (accessed August 7, 2008).



# sexualidade e educação sexual

políticas educativas, investigação e práticas

## Organização

Filomena Teixeira  
Isabel P. Martins  
Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
Isabel Chagas  
Ana Cláudia Bortolozzi Maia  
Teresa Vilaça  
Ari Fernando Maia  
Célia Regina Rossi  
Sónia Maria Martins de Melo



Comissão Nacional da UNESCO  
PORTUGAL

Alto Patrocínio

# FICHA TÉCNICA

## Título

Sexualidade e Educação Sexual:  
Políticas Educativas, Investigação e Práticas

1ª edição – ebook  
Novembro de 2010

## Organização

Filomena Teixeira  
Isabel P. Martins  
Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
Isabel Chagas  
Ana Cláudia Bortolozzi Maia  
Teresa Vilaça  
Ari Fernando Maia  
Célia Regina Rossi  
Sónia Maria Martins de Melo

iii

## Composição gráfica

Teresa Vilaça  
Ricardo Lemos Ribeiro

ISBN: 978-972-8746-91-9

© Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação,  
Universidade do Minho  
Campus de Gualtar  
4710 – 057 Braga, Portugal



Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Educação

**Reservados todos os direitos de acordo com a  
legislação em vigor**

As opiniões expressas nesta obra não traduzem, necessariamente, o pensamento da organização, sendo da inteira responsabilidade dos seus autores. A organização e o editor declinam toda e qualquer responsabilidade pela utilização não autorizada de conteúdos ou imagens, por parte dos autores dos trabalhos aqui incluídos, que violem e deixem de observar os direitos de autor.