

As Perceções dos Professores Face à Educação Sexual com Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Vera Lúcia Correia Jorge

Prova destinada à obtenção do Grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Domínio Cognitivo e Motor



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

julho de 2013



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À EDUCAÇÃO SEXUAL
COM ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO**

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS – ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOMÍNIO
COGNITIVO E MOTOR

Autora: Vera Lúcia Correia Jorge

Orientadora: Professora Doutora Sofia Freire

julho de 2013

AGRADECIMENTOS

“Todas as grandes coisas são simples. E muitas podem ser expressas numa só palavra: liberdade; justiça; honra; dever; piedade; esperança.”

¹Winston Churchill

Esta tese de mestrado não seria possível sem o apoio da minha orientadora, Doutora Sofia Freire. Sempre me incentivou a continuar e a não desistir em algumas fases mais críticas deste “jardim” que cultivei com bastante carinho, afeto e profundo interesse.

Ao meu filho Rafael, que é o motivo pelo qual sou lutadora. Amo-te desde o momento em que soube que estava grávida. Para sempre e mais alguns dias... És o filho que sempre quis.

Aos meus pais, que são a minha base e me apoiam desde sempre. São os meus heróis. Tenho orgulho em vocês. Amo-vos. Não poderia ter melhores pais para me guiarem e cuidarem de mim nesta vida.

Ao Paulo, que tantas vezes me ouviu e aturou com bastante paciência e nunca duvidou das minhas capacidades para fazer esta dissertação. O teu amor e carinho foram bastante preciosos e continuam a ser. Tem sido uma caminhada de mão dada, baseada também em muito respeito.

À minha amiga Tânia, foste a pessoa ideal para fazermos esta “viagem”. És a minha alma gémea no feminino.

À minha prima Tita, uma das minhas referências como Educadora...

À Coordenação da Escola Básica Integrada que me permitiu a realização deste estudo e principalmente às professoras Egídia e Tânia por me terem recebido de braços abertos e estarem sempre disponíveis para me ajudar.

Aos professores deste mestrado que me permitiram crescer mais um pouco na minha prática profissional.

Ao professor Augusto Pinheiro, que numa aula da Licenciatura partilhou connosco que, na sua opinião, não era as pessoas com NEE que tinham dificuldades pois elas entendiam-nos, eram as pessoas ditas “normais” que tinham Necessidades Educativas Especiais, pois não entendíamos os outros. À professora Manuela Matos, que me incutiu a reflexão como uma componente importante na minha prática pedagógica diária.

À Dina e Teresa pela paciência e encorajamento nesta etapa da minha vida.

¹ In http://pensador.uol.com.br/frases_de_winston_churchill/, 22/01/2013

RESUMO

A temática educação sexual aos alunos com NEE ainda é um assunto tabu na sociedade. No caso das Perturbações do Espectro do Autismo, a sua tríade de défices: comunicacional, interação social, linguístico coloca aos professores algumas questões sobre as estratégias de abordagem desta temática aos alunos. Desta forma, é importante desenvolver-se programas de ES com estes alunos, tendo em conta as características da sociedade atual e, por outro lado, as próprias características dos alunos. Desta forma, realizou-se um estudo para compreender as perceções dos professores face à abordagem da educação sexual aos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Este estudo tem como objetivos conhecer como é abordada a ES a alunos com PEA e as perceções dos professores sobre a ES aplicada a esta população, assim como face às manifestações e conversas de teor sexual destes alunos.

Efetou-se uma investigação qualitativa, de forma a proporcionar o estudo os professores no seu contexto diário e aceder aos seus significados e o modo como interpretam diferentes aspetos relacionados com a ES, recorrendo à técnica da entrevista semiestruturada. Para tal entrevistou-se um conjunto de agentes educativos, de uma Escola Básica Integrada do Distrito de Setúbal, num total de doze participantes.

Os resultados obtidos revelam que os alunos com PEA têm acesso às aulas de educação sexual em conjunto com os seus pares de desenvolvimento típico. No entanto, os professores indicam que o programa de educação sexual não sofre adaptações pedagógicas para estes alunos, contrariando os ideais defendidos pela literatura. A falta de formação e as reações negativas dos pais apresentam-se como principais dificuldades apontadas pelos professores para a implementação de programas de educação sexual com estes alunos. Os professores vão abordando as dúvidas e necessidades dos alunos consoante surgem as manifestações e conversas de teor sexual.

Palavras-chave: programa de ES; alunos com PEA; professores; perceções

ABSTRACT

Teaching sex education to students with Special Needs Education is still a forbidden subject in society. Regarding individuals with autistic spectrum disorder (ASD), their impairments in communication, social interaction and language skills causes some issues in teachers. So, it's important to develop sex education programs with ASD students, taking into account society's and students characteristics. Thus, this study aims at knowing teachers perceptions regarding sex education to students with ASD. This study's intentions are understand how sex education is taught to ASD students and teachers' perceptions regarding sex education, sexual behavior and conversations of these students.

This is a qualitative investigation, aimed at to studying teachers in their natural environment and at colleting teachers' meanings, through semi-structured interview. Twelve teachers from an Setúbal county school were interviewed.

Results point out students with ASD access sex education with regular students. Nevertheless, contrarily to literature, teachers claim that there are no differences between sex education directed to ASD and to regular students. Teachers point out as main barriers to sex education lack of adequate information and training as well as parents' negative reactions to the subject. Teachers deal with sexual behavior and conversations with ASD students as they take place.

Key-words: Sex education – students with ASD – teachers - perceptions

INDICE

RESUMO	v
ABSTRACT.....	v
INDICE	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE APENDICES	x
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2. PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO.....	5
2.1 Características da Perturbação do Espectro do Autismo.....	5
2.2 Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo	7
CAPÍTULO 3. DESAFIOS À EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	15
3.1 A importância da escola na ES.....	15
3.2 Avaliação de Programas de Educação Sexual: Dificuldades e potencialidades.....	17
3.3 Perspetivas sobre a Educação Sexual de indivíduos com Necessidades Educativas Especiais	25
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA.....	34
4.1 Participantes	35
4.2 Métodos de recolha de dados	38
4.3. Método de análise de dados	40
4.4 Procedimento.....	42
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	44
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	61
APÊNDICES.....	67
APÊNDICE 1	68
APÊNDICE 2.....	71
APÊNDICE 3.....	72
APÊNDICE 4.....	77
APÊNDICE 5	82
APÊNDICE 6.....	85
APÊNDICE 7.....	89
APÊNDICE 8.....	92
APÊNDICE 9.....	99
APÊNDICE 10.....	101
APÊNDICE 11	104

APÊNDICE 12	107
APÊNDICE 13	110
APÊNDICE 14	114

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1. Respostas dos professores sobre temática de ES a abordar consoante o ciclo	22,23
Quadro 4.1. Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes	37
Quadro 4.2. Etapas da Carreira Docente	38
Quadro 4.3. Localização da realização das entrevistas	44
Quadro 5.1. Caracterização dos participantes tendo em conta o nível de conhecimento sobre a legislação	45
Quadro 5.2. Atitude face à implementação do programa de ES com alunos com PEA	46
Quadro 5.3. Perspetivas sobre os objetivos dos programas de ES a alunos com PEA	47
Quadro 5.4. Perspetivas sobre modos de concretização do programa de ES a alunos com PEA	48
Quadro 5.5. Perspetivas sobre as dificuldades à implementação de programas de ES com alunos com PEA	49
Quadro 5.6. Perspetivas sobre intervenientes na abordagem da ES com alunos com PEA	50
Quadro 5.7. Atitude face a manifestações sexuais ou conversas sobre sexualidade de alunos com PEA	52

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta de apresentação da autora à Coordenadora do Agrupamento

Apêndice 2 – Guião da entrevista

Apêndice 3 – Entrevista a PEE1

Apêndice 4 – Entrevista a PEE2

Apêndice 5 – Entrevista a PEE3

Apêndice 6 – Entrevista a PEE4

Apêndice 7 – Entrevista a PEE5

Apêndice 8 – Entrevista a PT1

Apêndice 9 – Entrevista a PT2

Apêndice 10 – Entrevista a PT3

Apêndice 11 – Entrevista a PT4

Apêndice 12 – Entrevista a DT1

Apêndice 13 – Entrevista a DT2

Apêndice 14 – Entrevista a DT3

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

"A prisão não são as grades, e a liberdade não é a rua; existem homens presos na rua e livres na prisão. É uma questão de consciência." (Ghandi)²

O indivíduo é o resultado da convergência de vários fatores: físicos (biológico, etc.); psicológicos (pensamentos, emoções, comportamentos, etc.); sociais (organização da sociedade, etc.); culturais (educação, costumes, tradições, entre outros); morais e religiosos (crenças, valores éticos, devoção, solidariedade, etc.). A sexualidade está intrinsecamente ligada à vertente física, psicológica e cultural, sendo uma mistura destas vertentes. Ela está relacionada com a identidade sexual do indivíduo e com o modo este se expressa sexualmente, refletindo o seu estilo de vida e género a que pertence (Leão & Ribeiro, nd).

Este é um tema complexo, pois a sexualidade é influenciada e influencia os sentimentos, pensamentos, comportamentos do indivíduo (Leão & Ribeiro, nd). Para além disso, é um tema de extrema importância, hoje em dia, já que vivemos numa sociedade caracterizada pelo “culto do corpo” e por uma exacerbação da sexualidade (Teixeira, 2010), através de canais importantes, nomeadamente dos *media*. E de facto, os jovens são constantemente bombardeados por mensagens “sexualizadas” (Teixeira, 2010), muitas vezes, veiculando informação errónea, preconceituosa e que não lhes permite construir uma sexualidade esclarecida, que facilite a tomada de decisões informadas e fundamentada (Vilar, 2005). Assim, mais do que nunca é urgente que os jovens apropriem um conjunto de competências que lhes permitam tomar decisões informadas, responsáveis e críticas (Reis & Vilar, 2005; Vilaça, 2007).

É neste contexto que, em 2009 e 2010 foram publicados documentos importantes, em Portugal, visando implementar e regular a educação sexual (ES) nas escolas. O Decreto-Lei nº60/2009, de 6 de agosto e a Portaria nº196-A/2010, de 9 de abril, estabelecem o regime de aplicação da ES em meio escolar, tendo por objetivos valorizar da sexualidade e a afetividade entre os jovens, desenvolver competências nestes para que possam fazer escolhas informadas e seguras na sua sexualidade, melhorar as suas relações afetivas e contribuir para reduzir os comportamentos sexuais de risco, como gravidez não desejada e infeções sexualmente transmissíveis. Estes documentos

^{2 2} <http://deficienciavisualsp.blogspot.pt/2009/04/blog-post.html>

legislativos implementam a ES como obrigatória nos ensinos básico e secundário, incentivando a colaboração entre professores, outros técnicos e entidades externas à escola, tais como o Ministério da Saúde. No entanto não mencionam os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou dão orientações sobre a ES para estes alunos.

Este vazio na legislação parece contradizer a ideia de escola inclusiva, que recebe um conjunto de alunos com características muito distintas e com necessidades bastante específicas. Com efeito, no que diz respeito em particular à população com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), hoje em dia é amplamente reconhecido que dadas as características inerentes à sua condição (défices social, linguístico e comunicacional) é necessário desenvolver uma intervenção adequada e específica (Filipe, 2009; Lawson, 2005). Para além disso, este vazio legislativo parece contradizer a ideia de que estes indivíduos devem viver a sua própria sexualidade de forma informada, como seres sexuados, que experienciam as mesmas etapas que os seus pares de desenvolvimento típico (Filipe, 2009).

Apesar do reconhecimento da importância de desenvolver programas de educação sexual (PES) em meio escolar, a sexualidade continua a ser um assunto tabu na sociedade atual (Vilar, 2005), sendo que pais e professores continuam a manifestar dificuldades em abordar estes temas com os jovens (Reis & Vilar, 2004; Vilar, 2005), principalmente no que concerne aos jovens com NEE (Leão & Ribeiro, nd; Melo & Bergo, 2003). Com efeito, inúmeros estudos (e.g. Hewitt, 2006; Jordan, 1997; Koller, 2000; Lawson, 2005; Sullivan & Caterino, 2008) descrevem posturas preconceituosas nos pares, professores e família, que se reflete de forma bastante clara na área da sexualidade e da ES. Outros estudos (e.g. Almeida, 2008; Denari, 2010; Pinheiro, 2004) revelam que os profissionais de educação têm, em geral, perspetivas negativas em relação à sexualidade nos indivíduos com défice intelectual, encarando-a como algo “selvagem” e desprovida de afetos. Para além disso, revelam que não são desenvolvidos programas de ES com os indivíduos com défice intelectual, pois os profissionais receiam, tal como os pais/família, que o acesso à ES aumente o desejo de exploração da sexualidade nos indivíduos com défice intelectual.

Ora, sendo a inclusão das ES obrigatória nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas (Decreto-Lei nº60/2009, de 6 de agosto) e encontrando-se os alunos com

PEA incluídos na escola, que tem a responsabilidade de os educar, torna-se pertinente conhecer como estão os programas de ES a ser aplicados a todos os alunos, bem como conhecer as perspetivas dos diferentes profissionais em relação a esta temática.

Para além disso, tendo em conta que os jovens com PEA se encontram numa situação de maior vulnerabilidade (Associação Autism Speaks, 2008; Lawson, 2005), e também por uma questão de direito a uma sexualidade positiva e informada, torna-se relevante conhecer, em particular, as perceções dos professores sobre o desenvolvimento de programas de ES para alunos com PEA, bem como sobre aspetos relacionados com a sua sexualidade e desenvolvimento sexual. Assim, o presente estudo teve como objetivos:

- Conhecer como é abordada a ES com os alunos com PEA;
- Conhecer as perceções dos professores do ensino especial e ensino regular sobre a ES aplicada aos alunos com PEA;
- Conhecer as perceções dos professores do ensino especial e ensino regular sobre as manifestações sexuais e conversas sobre sexualidade dos alunos com PEA.

Para tal, efetuou-se um estudo qualitativo junto de professores do ensino especial e professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico numa Escola Básica Integrada do Distrito de Setúbal, que trabalham diretamente com alunos com PEA.

Esta dissertação encontra-se estruturada em sete capítulos. No capítulo 2 é feita uma revisão da literatura sobre a PEA e suas características, assim como sobre a inclusão de alunos com PEA nas turmas do ensino regular, as motivações para esta inclusão e as perceções de atores educativos sobre o processo inclusivo. Por fim faz-se uma abordagem à temática do desenvolvimento sexual nos indivíduos com PEA. O capítulo 3 está direcionado aos desafios que a implementação de programas de ES coloca à escola e aos atores educativos, as suas dificuldades e potencialidades. Neste capítulo faz-se também referência às perspetivas sobre ES com indivíduos com NEE e especificamente a indivíduos com PEA. No capítulo 4 é feita a descrição da metodologia do estudo, contextualização da problemática e objetivos do estudo, opções metodológicas, caracterização dos participantes, descrição do método de recolha de dados e de análise dos mesmos e os procedimentos efetuados para a realização do estudo. O capítulo 5 é dedicado à apresentação dos resultados obtidos e o capítulo 6 a

discussão dos resultados apresentados. No capítulo 7 apresentam-se as considerações finais, com uma reflexão sobre os resultados, as potencialidades e os constrangimentos à elaboração deste estudo, assim como propostas para futuros estudos.

CAPÍTULO 2. PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

2.1 Características da Perturbação do Espectro do Autismo

Hoje em dia, é reconhecido que o autismo é uma categoria nosológica que engloba diversas condições. De acordo com Mello (2005), o autismo “não é uma condição de “tudo ou nada”, mas é visto como um continuum que vai do grau leve ao severo”. (p.20). No mesmo sentido, refere Antunes (2009) que o Autismo é uma “patologia com um espectro de gravidade e sintomas variáveis” (p.73). Wing e Gould (1979, cit in Hewitt, 2006) implementaram a expressão “espectro do autismo”, após a realização de um estudo com crianças em que um grupo delas apresentavam indícios de dificuldades a nível da interação social, comunicação e pouco interesse em realizar atividades. Atualmente, as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) estão inseridas no grupo de Perturbações Globais do Desenvolvimento, no DSM-IV-TR, em que o indivíduo apresenta défice bastante acentuado a nível da interação social, comunicação e comportamento (Hewitt, 2006; Lima, 2012; Mello, 2005).

As Perturbações do Espectro do Autismo englobam o Síndrome de Asperger (SA) (Lima, 2010). Esta síndrome foi identificada por Hans Asperger, em 1944, após ter estudado um grupo de crianças nas quais percecionou as seguintes características:

- “Um QI médio ou acima da média.
- Manifestações frequentes de comportamento social estranho ou inapropriado.
- Interpretação literal da linguagem.
- Discurso fluente, muitas vezes recorrendo a palavras complicadas.
- Monólogos prolongados.
- Discurso monótono e formal ou afectado.
- Aparência da excentricidade
- Má coordenação motora
- Uma consciência de ser diferente, especialmente nos estudantes mais velhos.
- Uma tendência para uma baixa auto-estima e uma desvalorização de si próprio.
- Uma tendência para a depressão.” (Hewitt, 2006, p.11)

O diagnóstico de SA é similar ao do autismo clássico, apenas diferindo a nível da comunicação, pois na SA não se observam atrasos significativos no desenvolvimento da

linguagem, a nível do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento dos skills próprios da idade, do comportamento adaptativo e da curiosidade sobre o ambiente envolvente (American Psychiatric Association, 1994, cit in Freedman, 2010). Nesta Perturbação existe um défice nas áreas da socialização, comportamento, interesses e atividades repetidas e restritas. Os indivíduos com SA apresentam dificuldade em interpretar os segundos sentidos das frases, adequar a sua conversa ao contexto em que ocorre e com quem ocorre. De uma maneira, geral, na literatura são identificadas como características específicas do SA, as seguintes (Mello, 2005):

- Atraso na linguagem verbal: ecolalia, voz com pouca entoação;
- Interesses restritos;
- Habilidades fora do comum;
- Interpretação literal, fraca capacidade de interpretar a pragmática;
- Dificuldade em manter contacto visual;
- Pensamento concreto;
- Dificuldade em expressar e interpretar emoções;
- Ausência de auto censura;
- Rotinas e rituais fixos; dificuldade em adaptar-se a mudanças;
- Défice no desenvolvimento motor, principalmente na coordenação motora;
- Hipersensibilidade sensorial;
- Dificuldade em generalizar as aprendizagens;
- Dificuldade em organizar-se e planear tarefas.

A nível de diagnóstico existe alguma controvérsia sobre a diferença entre SA e Autismo de Alta Funcionalidade, sendo que “the number of studies that found a difference in cognitive, social, motor or neuropsychological tasks probably equal those indicating no difference” (Attwood, 2008, cit in Freedman, 2010, p.31). Assim, as diferenças não estão clarificadas e são muito debatidas. O diagnóstico errado pode surgir por várias situações, como falta de experiência do profissional ou “when diagnosing a fully verbal and functioning adult if the parents are either unavailable or don’t remember their child’s development prior to the age of three” (Freedman, 2010, p.31).

O estilo de aprendizagem dos indivíduos com PEA é monotrópico, ou seja, tem uma área de interesse restrita (Lawson, 2008). Tal tem um impacto na vida do indivíduo, tal como:

- Interpretação literal de frases, conceitos, metáforas, analogias, palavras, expressões, situações e pessoas.
- Pensamento pouco recetivo a novos conceitos ou imagens, isto é, não interligação de ideias e conceitos.
- Compreensão dominada por prioridades não sociais (não se observando, muitas vezes, uma preocupação com a aparência, higiene, pontualidade, ou então observando-se o oposto).
- Aprendizagem não é generalizada (não se observando a transferência de aptidões entre os diferentes domínios).
- Dificuldade em prever a consequência, afetando conceitos sociais como ser rápido, ser organizado, estar apto, ser apropriado nas conversas, ser de uma forma geral coordenado.
- Dificuldade em entender o conceito de “outro” e em sentir empatia.

Estas características podem dificultar a experiência do aluno na escola, quer a nível de certas aprendizagens académicas (Freedman, 2010; Lawson, 2005), quer também a nível da interação social com os pares (Hewitt, 2006; Lima, 2010; Mello, 2005), fundamental para o desenvolvimento psicológico do aluno. E, logo, a inclusão destes alunos coloca desafios muito particulares à escola (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas, 2003; Farias, Maranhão & Cunha, 2008; Gomes, 2011; Lima, 2012).

2.2 Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

A escola inclusiva deve proporcionar o desenvolvimento das potencialidades e possibilidades de todos os alunos, quer aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer os alunos com desenvolvimento típico (Farias et al., 2008). De acordo com Booth e Ainscow (2002), implementar a educação inclusiva nas escolas, que permita oferecer uma resposta educativa de qualidade a alunos com desenvolvimento típico e a alunos com NEE, implica implementar políticas inclusivas, promover práticas

inclusivas e criar culturas inclusivas. Com efeito, para se proporcionar uma educação inclusiva não basta que o professor do ensino especial promova uma educação inclusiva, é essencial também que toda a escola reflita essa perspetiva, criando estruturas e um funcionamento que facilite o desenvolvimento de práticas inclusivas. De acordo com os autores, práticas inclusivas passam, entre outros aspetos, pela criação de grupos de trabalho reflexivos e apoiantes, que visem encontrar uma resposta educativa talhada às necessidades dos alunos. Estes grupos devem estar abertos a todas as opiniões, ser respeitadores das necessidades de cada aluno e devem arranjar formas de recolher o feedback acerca das evoluções dos alunos. No que diz respeito às práticas dentro da sala de aula, estas devem promover, entre outros aspetos a participação ativa de todos os alunos. Mas para tal, é fundamental criar uma cultura inclusiva, envolvendo para além do pessoal docente, os órgãos superiores da escola, o pessoal não docente, a família dos alunos nesta visão de educação inclusiva, sensibilizar e responsabilizar a comunidade educativa, levando-a a assumir-se como agente promotor da inclusão.

O relatório realizado por quinze países europeus, em 2003, pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, sobre Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003), indica que a inclusão ocorre nas salas de aula nos países europeus estudados, onde se inclui Portugal e que o maior desafio à inclusão são os problemas de comportamento, bem como os problemas sociais e/ou os emocionais. Para além disso, de acordo com os autores deste relatório, na sala de aula, o maior desafio a desenvolver práticas inclusivas passa pela gestão da diferença e da diversidade. Apesar das dificuldades, os estudos de caso realizados, assim como os relatórios de cada um dos países (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003), sugerem que a melhoria das práticas inclusivas na sala de aula, passa por melhorar competências e conhecimentos, bem como diversificar abordagens pedagógicas dos professores de forma a garantir um nível elevado de educação para todos os alunos. Para tal, é necessário fornecer apoio aos professores, recursos materiais, físicos e de tempo, criando condições para formação especializada e melhorar cooperação entre serviços e pais, favorecendo uma interação positiva, de complementaridade na ação pedagógica e social. De acordo com os autores, esta conjectura proporcionará igualdade de oportunidades e a plena participação de indivíduos com NEE na sociedade. Com efeito, segundo a Agência Europeia para o

Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) existem cinco fatores favoráveis à educação inclusiva:

- Ensino cooperativo, onde existe colaboração entre os diferentes agentes educativos;
- Aprendizagem cooperativa, de alunos com NEE com pares de desenvolvimento típico, necessária para o contributo do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com NEE;
- Resolução cooperativa de problemas, principalmente para professores com alunos com problemáticas sociais/comportamentais, de forma a poderem realizar uma abordagem contínua dos comportamentos indesejáveis, para diminuir os na sala aula;
- Criação de grupos heterogéneos, pois permitem uma abordagem diferenciada;
- Ensino efetivo, planeado, controlado e avaliado, adaptado às necessidades de cada aluno com NEE. Para tal, deve ser elaborado um PEI (Programa Educativo Individual) para cada aluno, com base no currículo e programas delineados pelo Ministério da Educação.

A forma como os professores trabalham a inclusão de alunos também está condicionada por vários fatores, como formação, experiência profissional, convicções, atitude, mas também condições da sala de aula e fatores externos à escola (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003).

A inclusão de alunos com PEA tem sido amplamente discutida principalmente devido às características da perturbação (Gomes, 2011). Lima (2012) refere que a PEA é uma “doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida” (p.41) e como tal, o indivíduo deve ser alvo de uma intervenção o mais precoce e o mais abrangente possível. Attwood (2008, cit in Freedman, 2010) refere que apesar das limitações dos adolescentes com PEA a nível pensamento e da compreensão social, observa-se frequentemente um desejo por conhecimento, por conquistas académicas e uma oportunidade de provar as suas capacidades intelectuais. Tendo em conta as características específicas deste tipo de perturbação, os principais objetivos devem ser: diminuir os défices nas áreas da socialização, cognição, comunicação, comportamento, jogo, autonomia, competências académicas, partindo das áreas fortes do indivíduo. Para além disso, esta intervenção deve englobar vários “atores”, tais como família,

educador/professor, médico, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e auxiliares especializados. Lima (2012), recorrendo à American Academy of Pediatrics (2007), define as linhas orientadoras da intervenção com indivíduos com PEA, independentemente da metodologia utilizada.

Dois aspetos centrais dessa interação são incluir membros da família através de treino parental e promover oportunidades de interação com pares com um desenvolvimento normal de modo a conciliar os objetivos terapêuticos. Para além disso, o programa de intervenção deve trabalhar a comunicação funcional e espontânea, competências sociais (atenção conjunta, imitação, interação recíproca, autocontrolo), competências funcionais que preparem a criança para ter mais responsabilidade e mais autonomia, diminuição dos comportamentos disruptivos, recorrendo à avaliação comportamental e deve, ainda, estimular a área da cognição e competências académicas como leitura e cálculo. Finalmente, deve-se procurar incorporar um bom grau de estrutura através de elementos como uma rotina previsível, horários visuais de trabalho, e limites físicos claros para minimizar as distrações e implementar estratégias para aplicar os conhecimentos adquiridos a novos ambientes e situações (generalização) e para manter um uso funcional das novas competências (Lima, 2012). No mesmo sentido Hewitt (2006) menciona que a inclusão com sucesso de alunos com PEA no ensino regular assenta em estabelecer uma comunicação regular e eficaz escola/casa; respeitar os pais e seu conhecimento sobre o aluno; realizar reuniões de revisão de relatórios; planificar três ou quatro objetivos específicos e que se consigam cumprir no PEI; demonstrar flexibilidade e atenção pelas ideias do aluno quando se tomarem decisões sobre o seu futuro educativo e profissional. Contudo, este processo não é simples (Gomes, 2011; Serra, 2010). Com efeito, estudos centrados em pais e na ligação escola-família revelam uma situação complexa.

Os pais são uma peça essencial na inclusão de crianças com NEE (Serra, 2010). Apesar de receosos face à inclusão na escola e aos seus efeitos na vida da criança autista, os pais apreciam os encontros com a escola para melhor conhecimento dos seus filhos e valorizam-na como espaço de socialização, e pelo facto de proporcionar o acesso ao saber académico e promover o desenvolvimento do seu filho (Serra, 2010). No entanto, a inclusão no ensino regular, pode trazer angústia aos pais, devido à probabilidade que antecipam dos seus filhos virem a ser rejeitados pelos pares e pela sociedade. Finalmente, os pais queixam-se da falta de alternativas a nível clínico e

pedagógico para estes e lamentam-se da Escola não ter em conta o horário das reuniões e sua duração, da falta de transporte e do facto dos professores utilizarem termos muito técnicos, provocando-lhes um sentimento de inferioridade e consequente afastamento (Aiello, 2003, cit in Serra, 2010). Numa perspetiva oposta, a relação Escola/Famílias é uma dificuldade frequentemente referida pelos professores. Com efeito, citando um estudo de Aiello (2003), Serra (2010) refere que os professores queixam-se que os pais são indiferentes às questões desenvolvimentais dos filhos, não compreendem as necessidades da Escola e do sistema escolar, não participam em reuniões e não reconhecem o trabalho feito pela escola.

Para além das dificuldades em lidar com os pais, outros autores identificam outras dificuldades a nível das práticas dos professores. Por exemplo, Jordan (1997) identifica dificuldades associadas às percepções e práticas dos professores. De acordo com este autor, o professor deve ser facilitador e mediador da aprendizagem e, assim sendo, no caso de alunos com PEA, o professor se deve basear não apenas no contacto para desenvolver uma relação com o aluno, mas também na realização de tarefas académicas. Contudo, este autor identifica dificuldades associadas às percepções e práticas dos professores, que dificultam a concretização desse papel. No mesmo sentido, o estudo realizado por Gomes (2011) revela que os professores não se sentem preparados para incluir alunos com PEA na sua sala de aula, por falta de conhecimento sobre esta temática, por falta de apoio institucional e por falta de informação sobre estratégias de ensino adequadas a estes alunos.

Um aspeto que coloca dificuldades aos professores e aos pais no que diz respeito às questões relacionadas com a sexualidade (Associação Autism Speaks, 2008). Lawson (2005) relata na primeira pessoa, as dificuldades sentidas por uma pessoa com PEA. Uma das dificuldades frequentemente apontada pela autora diz respeito à falta de formação específica dos professores para abordar temáticas como menstruação, ereção, ejaculação e mudanças corporais com o indivíduo com PEA. Uma outra dificuldade frequente prende-se com as atitudes. Referindo Lawson (2005), existe uma relutância em que os indivíduos com PEA tenham acesso à ES, pois existe a preocupação da sociedade que estes indivíduos casem, tenham filhos, sejam capazes de ser pais e outras questões relacionadas.

Não obstante as dificuldades de natureza diversa, esta é uma área, à qual se deve dar mais atenção e que deve ser tido em conta, segundo inúmeros autores, na escola e na educação dada a estes alunos (Associação Autism Speaks, 2008). Lawson (2008) realça que os indivíduos com PEA, tal como têm direito ao acesso à educação, também necessitam que questões relativas às outras áreas do seu desenvolvimento, como a sexualidade, tenham a atenção devida. A autora cita Ann Croft (1993), enumerando os direitos relacionados com a sexualidade dos adultos com problemas de desenvolvimento.

1. O direito a receber educação em comportamentos sociais e sexuais que poderão abrir portas para o contacto social com as pessoas da comunidade
2. O direito a adquirir conhecimento sobre a sexualidade adequado ao seu nível de compreensão.
3. O direito a desfrutar de amar e ser amado (...), incluindo satisfação sexual
4. O direito à oportunidade de expressar os impulsos sexuais da mesma maneira que é socialmente aceite aos outros.
5. O direito a serviços de controlo de natalidade que são especializados em ir ao encontro das suas necessidades.
6. O direito a casar.
7. O direito a ter uma opinião se pretende ter filhos.

Para Filipe (2009), as pessoas com PEA têm direito a vivenciar a sua sexualidade de forma segura e saudável, para o próprio e outros. No seu livro sobre sexualidade e autismo, Lawson (2005), sofrendo desta perturbação, relata do seu ponto de vista de um autista a vivência da sexualidade, suas dificuldades e formas de abordagem à mesma. A autora refere que o desenvolvimento sexual nos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo pode ocorrer na mesma altura que os indivíduos com desenvolvimento típico.

Esta ideia de que os indivíduos com PEA passam pelas etapas de desenvolvimento sexual que os adolescentes com desenvolvimento típico (nomeadamente, a nível do aumento das hormonas, crescimento de pelos corporais e maturação sexual) é reforçada por Hénault (2003, in Willey, 2003). De acordo com Filipe (2009), o desenvolvimento da sexualidade pode, no entanto, ter um padrão distinto dos adolescentes sem perturbações, dadas as características específicas dos indivíduos com PEA. Segundo o

autor, primeiramente, a exploração da sexualidade é feita individualmente e à medida que o indivíduo cresce, este expande a exploração para a descoberta do outro, e como tal o desenvolvimento da sexualidade encontra-se interligada com a socialização. Assim, a interação social no grupo de amigos é essencial no desenrolar da sexualidade no adolescente. Com uma perturbação nesta área, podem surgir manifestações desajustadas no campo sexual devido a um défice na área da socialização e ao facto do indivíduo poder atribuir conotações diferentes às manifestações do que o estipulado socialmente (Filipe, 2009).

O indivíduo com Perturbação do Espectro do Autismo necessitam, assim, de acordo com diversos autores (Associação Autism Speaks, 2008; Freedman, 2010), saber distinguir entre comportamentos públicos e privados e conhecer as várias fases da intimidade física e o que se deve esperar e sentir nessas fases, para que eles se sintam “free to express their feelings” (Attwood, 2008, cit in Freedman, 2010, p.154). Na mesma linha, e devido à inabilidade de abstração e generalização, os indivíduos com SA não conseguem captar as “dissimulações” das interações sociais, sentir empatia, colocar-se no “lugar” do outro, compreender que o outro tem sentimentos diferentes do próprio, o que os prejudica nas áreas do amor e sedução. Estes indivíduos procuram, então, satisfazer-se de forma solitária. Para além disso, as pessoas com SA poderão não saber lidar com as mudanças corporais durante a puberdade, assim como com as exigências sociais, em que não conseguem distinguir o comportamento adequado do inadequado nas manifestações públicas (Filipe, 2009). Hénault (2003, cit in Willey, 2003) refere que os adolescentes com SA têm dificuldade em interpretar ou expressar os seus processos internos, tais como mudanças hormonais, conflito de emoções e mudanças de humor e que estas situações podem causar confusão e frustração, que muitas vezes são expressas em comportamentos desajustados (Hénault 2003, cit in Willey, 2003). Contudo, defende o autor no seu livro sobre SA e sexualidade, desde que os seus interesses sexuais não causem qualquer dano ao próprio indivíduo ou a outros, é importante controlar mas não proibir o acesso à sexualidade, já que para desenvolver uma sexualidade saudável, compreendendo completamente o seu funcionamento sexual, é fundamental que os indivíduos com SA vivam experiências sexuais.

Assim, é importante que a ES para os adolescentes com PEA dê ênfase às interações sociais, sendo que a ES lhes possibilitará moldar o seu comportamento, aumentando consideravelmente a sua qualidade de vida (Stokes & Kaur, 2005). Segundo Almeida

(2008) “a sexualidade bem encaminhada na vida [com autismo] melhora o seu desenvolvimento afectivo, transcurso da puberdade/adolescência/vida adulta mais tranquila e feliz, facilita a capacidade de se relacionar, melhora a auto-estima, permite a construção da identidade adulta e a adequação à sociedade.” (p. 1). Contudo, o Centre for Autism (2011) refere que “Young adults with ASD (Autism Spectrum Disorder) may have limited opportunities to develop appropriate behavior and access appropriate information in relation to sexuality and developing close personal friendships and relationships” (p.5). Assim, cabe aos pais, professores e outros profissionais trabalhar com o adolescente a sexualidade, os comportamentos sexuais e a adaptação social, fornecendo-lhes os instrumentos para a vivência de sexualidade em segurança e permitindo a sua satisfação, sem importunar o outro (Sullivan & Caterino, 2008). De acordo com Jordan (1997), cada escola deveria desenvolver o seu programa de ES, em conjunto com os pais. No mesmo sentido Hewitt (2006) salienta que, quer os pais quer os profissionais, de preferência trabalhando em conjunto, devem questionar e dialogar com os filhos/alunos sobre as temáticas abordadas, de forma a compreenderem qual o entendimento deles sobre as mesmas, identificar comportamentos apropriados e inapropriados e os lugares específicos para o fazer.

CAPÍTULO 3. DESAFIOS À EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

“Vivemos hoje num contexto social e moral em que a sexualidade é, ao contrário de outros tempos, bastante valorizada que se exprime em diversos discursos sobre as questões sexuais e, obviamente, nas atitudes, comportamentos e valores sobre estas questões” (Vilar, 2005, p.2).

3.1 A importância da escola na ES

Os agentes educativos são atores privilegiados na interação e transmissão de atitudes e conhecimentos. A abordagem da Educação Sexual (ES) envolve valores, afetos, género, formação da personalidade, competências do indivíduo para lidar com a sua intimidade (Vilar, 2005). O indivíduo “aprende” sobre a sua sexualidade em todos os contextos da sua esfera: contexto informal (familiar, pares, amigos e *mass media*) e contexto formal (escola) (Reis & Vilar, 2004; Vilar, 2005). Contudo, nem todos os contextos desempenham um papel positivo na ES dos jovens.

Os *mass media* não são uma fonte de informação fiável para os jovens instruírem-se sobre a sua sexualidade, pois podem criar mitos infundados, focam somente o erotismo como componente principal da sexualidade e não apresentam uma lógica coerente. A família é o primordial agente educativo e uma “atitude parental positiva em relação à sexualidade, bom relacionamento e a percepção de supervisão parental influenciam no adiamento da primeira experiência sexual dos filhos, no aumento da contraceção e na redução de gravidez não planeada.” (Ramiro & Matos, 2008, p.685). Contudo, muito embora a liberdade nas normas sociais tenha tornado as famílias mais permissivas, estas nem sempre são agentes educativos credíveis para as crianças e jovens (Vilar, 2005). Para além disso é frequente pais e jovens recearem abordar as questões da sexualidade. Finalmente, muito embora os pares (amigos, colegas, parceiros amorosos) sejam agentes ativos na ES dos adolescentes, sendo com estes que o adolescente desenvolve competências sexuais, estes agentes tanto podem ser transmissores de informação adequada como de mitos sem fundamento. Assim sendo, estes não devem ser os únicos contextos responsáveis pela ES dos jovens (Vilar, 2005). A intervenção dos técnicos de saúde é geralmente a nível de prevenção primária, com foco na prevenção da gravidez precoce, das doenças e infeções sexualmente transmissíveis, cuidados na proteção da saúde (Costa, Lopes, Souza & Patel, 2001). Desta forma, a Escola apresenta-se assim como um local privilegiado para a ES, por ser um espaço de saber, assim como de

socialização entre pares. Esta deve transmitir às crianças e jovens informações sobre a sexualidade, a nível educativo, sem ideias moralizantes e preconceituosas, numa perspetiva da prática da cidadania, incentivando o respeito pela diversidade de valores e ideias do outro (Vilar, 2005). Neste contexto, “o professor devia ter um papel de facilitador, o que significa assumir a responsabilidade pela motivação dos alunos, pelo incentivo para cooperarem democraticamente, pelo suporte científico e pelo suporte no desenvolvimento da sua competência de acção” (Vilaça, 2007, p.975). A aplicação da ES permitirá o desenvolvimento de uma sexualidade saudável, gratificante e estruturante (Reis & Vilar, 2004).

A Educação Sexual deve ter “como referencial ético o desenvolvimento de competências de participação ativa de todos(as) os cidadãos e cidadãs numa sociedade democrática” (Universidade de Aveiro, 2010, p.2). Contudo, a aplicação da ES implica atenção à ética e moralidade decorrente dos temas abordados na mesma, respeitando os valores, tais como “individualidade de cada um, ou seja, valores pessoais, familiares e culturais” (ME & MS, 2000, p.27). De facto, a sexualidade está carregada de valores, pessoais, familiares e culturais, que devem ser respeitados. Na Carta de Aveiro, realizada no I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual (Universidade de Aveiro, 2010), propõe-se que “a educação em sexualidade tem de basear-se em valores de respeito, reciprocidade, igualdade, responsabilidade, justiça e solidariedade, essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos sociais e sexuais saudáveis e seguros” (p.3).

Sendo assim propõe-se uma ES como complemento Família-Escola, concernindo a estes atores educativos o papel de delinearem formas de comunicação eficazes. Cabe à Escola ser um agente de promoção de construção de saber, seja ela formal ou informal. É necessário formalizar a ES para as crianças e jovens, em parceria com as famílias e outros agentes da comunidade, nomeadamente o Centro de Saúde e o Instituto Português da Juventude. É importante estabelecer e explorar a ligação Escola-Família (ME & MS, 2000).

O Decreto-Lei n°60/2009 de 6 de Agosto estabelece o regime de aplicação da ES em meio escolar, tendo por objetivos: valorizar a sexualidade e afetividade do indivíduo, respeitando o seu desenvolvimento; facilitar a aquisição de competências pelos jovens, permitindo-lhes fazer escolhas sexuais informadas e seguras; aperfeiçoar o nível dos

relacionamentos afetivo sexuais; diminuir comportamentos de risco; prevenir abusos e exploração sexual; promover o respeito pelo género e orientação sexual; conhecer a função biológica reprodutora. O Decreto-Lei nº60/2009, de 6 de agosto supõe a participação de vários intervenientes na ES, tais como encarregados de educação, alunos, professores e profissionais de saúde. A Portaria nº196-A/2010, de 9 de abril consolida os pressupostos descritos no Decreto-Lei nº60/2009, determina a carga horária da ES consoante os ciclos de ensino e os conteúdos a trabalhar consoante os ciclos de ensino. Esta Portaria regula que os conteúdos da ES a serem desenvolvidos nas áreas curriculares não disciplinares, como formação cívica. No entanto, cabe a cada Escola incluir os conteúdos da ES nas áreas curriculares disciplinares. O programa de ES deverá ser definido pela equipa dos professores de cada turma e deve ser aprovado pelos encarregados de educação dos alunos.

3.2 Avaliação de Programas de Educação Sexual: Dificuldades e potencialidades

Após a publicação do Decreto-Lei nº60/2009, de 6 de Agosto e a Portaria nº196-A/2010, de 9 de abril, foram desenvolvidos alguns programas de ES em diversas escolas do país. Estudos apontam limitações na preparação dos professores, a nível das atitudes face a programas de ES, formação na área da ES e poucos conhecimentos das temáticas da ES (Figueiró, 2006; Junior, 2010; Macário & Martins, 2010; Mandú & Corrêa, 2000; Quaresma, Loureiro & Lemos, 2010; Reis & Vilar, 2004). Assim, legislar só por si não viabiliza a implementação da Educação Sexual no contexto escolar, sendo os profissionais da Educação a base da execução de programas de Educação Sexual. Estes profissionais deveriam ter um treino “teórico, técnico e relacional, que inclui (...) o trabalhar com a sexualidade num enfoque biopsicossocial e o dominar elementos de um processo educativo libertador (comunicação dialógica, ética, socialização de ideias, entre outros aspectos)” (Mandú & Corrêa, 2000, p.29). Para além disso, segundo Figueiró (2006) é fundamental fomentar um envolvimento ativo do aluno no processo de construção de conhecimento e, assim, o ensino deve passar pelo professor estimular a espontaneidade dos alunos, aprofundar um assunto e dar todas as respostas, iniciar atividades com as dúvidas dos alunos e com os conhecimentos que estes já possuem (Figueiró, 2006). As estratégias de ensino precisam de ser diferenciadas, tendo sempre

em conta o envolvimento ativo do aluno no processo de explicação dos conteúdos, solicitando questões, exemplos, opiniões, colocar dúvidas e exprimir sentimentos, seja em momentos expositivos/teóricos, debates, dramatização, dinâmicas de grupo, desenho, modelagem, recorte e colagem, visionamento de filmes, músicas, livros, jornais, revistas, entrevistas, questionários, clarificação de valores, cartas ou depoimentos (Figueiró, 2006).

A avaliação de alguns programas desenvolvidos em contexto escolar, bem como do seu impacto a nível dos alunos ainda revela alguns aspetos menos bem conseguidos. De acordo com Macário e Martins (2010), a ES é aplicada nas escolas. Os autores realizaram um estudo cujo objetivo prendia-se com a análise do processo de implementação da ES em três escolas do Algarve. Para tal, aplicaram questionários a 61 docentes (professores e Coordenadores) e 564 alunos. No geral, os Coordenadores das escolas avaliam que o programa de ES teve uma matriz comum nas três escolas, sendo que cada uma tem as suas especificidades, baseado nas orientações legislativas. Os autores concluem, após a análise dos questionários, que os professores inquiridos responderam que a formação que fizeram era de pouca qualidade. No entanto, demonstram uma atitude positiva face a implementação de programas de ES nas escolas e níveis bons de conhecimento e conforto nas temáticas de ES. As estratégias que os professores utilizavam para abordar a Educação Sexual baseavam-se no diálogo professor-aluno, esclarecimento de dúvidas e análise de vídeos. Relativamente aos alunos, a grande maioria dos inquiridos concorda com a abordagem da ES na escola. Também responderam que estavam esclarecidos sobre as temáticas e que os professores demonstraram estar à vontade na abordagem da ES. No entanto, segundo os autores, os programas de ES necessitam de algumas melhorias, como,

“descentralizar a intervenção apenas da vertente fisiológica; desenvolver os projectos de Educação Sexual de cada um dos grupos-turma segundo a metodologia de trabalho de projecto; apostar em estratégias mais participativas que vão ao encontro dos interesses dos alunos; promover a interdisciplinaridade, uma vez que as áreas curriculares para além das Ciências e da Formação Cívica, também têm colaboração a prestar; apostar nas parcerias, nomeadamente, com os profissionais de saúde e reforçar a participação e trabalho de parceria com os pais” (Macário & Martins, 2010, p.10).

Saavedra, Magalhães, Soares, Ferreira e Leitão (2007), no seu estudo em que delineiam um programa de ES a ser implementado nas escolas, partindo do pressuposto

segundo o qual para além do fenómeno biológico, a sexualidade é desenvolvida através da interação com as outras pessoas. As autoras propõem como eixo central do programa de ES, abordar a temática de sexo seguro e/ou amor seguro, pois, na sua perspetiva, reforçar o acesso à informação sobre doenças sexualmente transmissíveis, principalmente HIV/SIDA e gravidez servirá como forma de prevenção destes fenómenos, fomentando nos jovens comportamentos responsáveis a nível da sexualidade. Estas consideram que o programa elaborado deve-se desenvolver em redor de um Projeto pessoal face à sexualidade e vida amorosa, que permita aos jovens definirem as suas conceções de sexualidade e relação amorosa, consciencializando-os que estas tendem a evoluir ao longo da vida e incentivando-os a respeitarem as orientações sexuais de outros jovens, sem os discriminar.

Na implementação de um projeto de Educação para a Saúde/ES numa Escola Secundária, Quaresma et al. (2010) depararam-se com as seguintes áreas problemáticas:

- Alimentação e exercício físico,
- Aptidão física ligada à saúde,
- Consumo de substâncias psicoativas,
- Educação Sexual/ prevenção do HIV/Infeções Sexualmente Transmissíveis,
- Promoção de saúde mental e prevenção de violência.

Na sequência, planearam-se e realizaram-se atividades, palestras interativas, exposições, visualização e discussão de filmes sobre áreas prioritárias na saúde, trabalhos de grupo, debates, jogos, histórias, sessões. As autoras pediam aos professores e alunos a avaliação formal das atividades desenvolvidas e de forma geral, deram feedback positivo das mesmas. A Direção da Escola foi apoiante na realização das ações do programa de Educação para a Saúde/ES. No entanto, os professores referiram falta de formação específica, disponibilidade para conceder tempo para as propostas do Projeto e falta de cooperação entre professores. Os Encarregados de Educação não se mostraram muito participativos mas também não levantaram questões sobre as intervenções (Quaresma et al., 2010).

Estudos tentam perceber a existência de correlação entre as atitudes dos professores face à implementação da ES e dimensões como estilos de ensino, religiosidade, formação, dificuldades sentidas na implementação da ES na escola. Estes estudos não

apresentam resultados consensuais, uns indicando que as dificuldades dos professores estão associadas às lacunas nos seus conhecimentos enquanto outros realçam as atitudes para explicar as dificuldades dos professores.

Junior (2010) pôs em prática um estudo, em que observou 23 educadores e professores do 1º ciclo da rede pública, num curso de 2 anos de formação contínua. Com este estudo, o autor pretendia analisar a evolução do conceito de sexualidade humana nos docentes. Primeiramente, os docentes responderam individualmente e por escrito a um questionário sobre sexualidade e métodos de abordagem sobre a temática. Durante as sessões, os docentes tiveram oportunidade de aprofundar os conhecimentos e refletiram sobre novas dinâmicas de trabalho, novas metodologias, outras atitudes, outros conceitos a trabalhar com os alunos. Depois, os docentes tiveram sessões interativas, com discussões e reflexão em grupo sobre a temática. Findo o curso e após um tempo sobre o término do mesmo, os docentes responderam a outro questionário em que avaliavam as sessões. Junior (2010) concluiu que alguns professores conceitualizam a ES a nível da função biológica e ato sexual. Quando surge uma questão, limitavam-se a transmitir informações e esclarecer dúvidas. Para além desta primeira conclusão, o autor refere que, na sua perspetiva, é essencial o docente dominar os conteúdos para poder transmiti-los, aliando a teoria à prática (Junior, 2010).

Reis e Vilar (2004) realizaram um estudo sobre as atitudes dos professores sobre a implementação da educação sexual na escola, com uma amostra de 600 professores, a lecionarem de norte a sul do país, nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. A eficácia da ES depende do empenho dos professores na aplicação da mesma. Os autores pretendiam verificar se existia uma correlação entre três fatores: atitudes, estilos de ensino e religiosidade. Para analisar as atitudes dos professores, recorreram ao Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual (QAAPES) de Vilar e Reis (2002), que possui três dimensões: avaliativa, cognitiva e emocional. Para analisar os estilos de ensino, recorreram à escala Teaching Styles Inventory, de Grasha (1996), que os delineou como: Especialista, Formal, Pessoal, Facilitador, Delegador. Os níveis de religiosidade foram medidos através de uma escala do Estudo Europeu de Valores, aplicada por Correia (2000), constituída por dez questões, de resposta sim ou não, em que se avalia a atitude do indivíduo face a ideias/crenças religiosas. De uma forma geral, os autores verificaram uma atitude positiva face à implementação de currículos de ES na escola. Além disso, verificaram

que os professores tinham uma média elevada de conhecimentos de temáticas de ES, assim como de conforto na abordagem de temas de ES. Encontraram uma associação entre religiosidade e conforto em abordar temáticas de ES, quanto maior o nível de religiosidade, maior o desconforto em abordar a ES. No entanto, dos 600 professores inquiridos, somente 197 revelaram intenções de se envolverem em ações de ES nas suas escolas e 270 professores afirmaram que estão disponíveis para ações de Educação Sexual, mas não irão tomar iniciativas para tal, não apresentando os motivos para tal afirmação. Relativamente ao estilo de ensino (especialista, formal, personalizado, facilitador e delegador), os autores não conseguiram esclarecer se o estilo de ensino é um fator relevante na “abertura” à ES (Reis & Vilar, 2004).

Anastácio, Carvalho e Clément (2005) efetuaram um estudo com os objetivos de identificar as conceções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre o contributo da ES para a promoção da Saúde nos seus alunos, identificar as necessidades dos professores relativamente a formação em ES e correlacionar com a frequência em ações de formação. Para tal analisaram 486 questionários a professores. Os professores conceptualizam que a ES permite: “i) aumento dos conhecimentos sobre sexualidade; ii) facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade; iii) autoconhecimento; iv) desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco; v) autoconfiança; vi) auto-estima positiva; vii) equilíbrio emocional; viii) prevenção da gravidez na adolescência; ix) e desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal.” (Anastácio et al., 2005, p.6). Os autores concluíram que os professores que frequentaram ações de formação, apesar do número reduzido, apresentaram mais conhecimentos, aceitação e mais estratégias na aplicação da ES na escola, ao contrário do que afirma Junior (2010). Os professores identificaram como necessidades de formação, aquisição de conhecimentos científicos, conteúdos e objetivos adequados a cada faixa etária e ciclo, saber agir no caso de situações de abuso sexual e responder a questões das crianças e compreender qual o papel dos pais neste processo.

Num estudo sobre percepções e atitudes dos professores portugueses sobre ES, Ramiro e Matos (2008) efetuaram questionários a 371 professores do ensino básico e secundário. Estes questionários eram constituídos por duas partes: a primeira sobre dados sociodemográficos, caracterização profissional, crenças religiosas, formação e experiência em ES em contexto escolar; a segunda sobre atitudes (Questionário de Avaliação de atitudes dos Professores face à Educação Sexual (Reis & Vilar, 2006),

importância atribuída a dez temas de Educação Sexual (traduzida de *Sexual health education: attitudes, knowledge, and Comfort of teachers in New Brunswick schools* (Cohen et al., 2004) e o nível de ensino em que deveriam ser abordados 26 tópicos de Educação Sexual (traduzida de *Sexual health education: attitudes, knowledge, and Comfort of teachers in New Brunswick schools* (Cohen et al., 2004). No estudo concluiu-se que os professores têm uma atitude positiva face aos programas de ES na escola, sendo que os que já tinham desenvolvido atividades nesta área e/ou frequentaram formação nesta área revelaram atitudes mais positivas. No questionário, dos tópicos de ES apresentados, os professores atribuíram o nível de ensino mais apropriado para os começar a trabalhar, sendo que se obteve os seguintes resultados, apresentando-se os que obtiveram mais respostas:

Quadro 3.1 - Respostas dos professores sobre temáticas de Educação Sexual a abordar consoante o ciclo

Nível de Ensino	Temas que deveriam ser abordados
1º ciclo	<ul style="list-style-type: none">• “Imagem corporal”
2º ciclo	<ul style="list-style-type: none">• “Menstruação”;• “Puberdade”;• “Reprodução e nascimento”;• “Segurança pessoal”;• “Linguagem técnica dos órgãos genitais”;• “Abuso e assédio sexual”
3º ciclo	<ul style="list-style-type: none">• “Contraceção e sexo seguro”;• “Sexo como parte do relacionamento amoroso”;• “Gravidez e parentalidade na adolescência”;• “Masturbação”;• “Pressão dos pares para a atividade sexual”;• “Problemas e preocupações sexuais”;• “Comportamento sexual (beijos, coito)”;• “Sonhos molhados”;• “A sexualidade e os media”;• “Homossexualidade”;

- “Comunicação acerca da relação sexual”;
 - “Igualdade de género na relação amorosa”;
 - “Prostituição nos jovens”;
 - “Atracção, amor e intimidade”;
 - “Prazer e orgasmo”;
 - “Infecção Sexualmente Transmissível/SIDA”;
 - “Estar à vontade com o sexo oposto”.
-

Silva e Neto (2006) efetuaram uma análise a dissertações e teses sobre ES, de professores e educadores brasileiros. Os autores categorizaram a análise dos trabalhos em quatro focos: modelos de formação inicial; modelos de formação continua; características e conceções/representações dos professores e práticas escolares; elementos teóricos, históricos e curriculares. Após a análise dos estudos, os autores concluíram que:

- A falta de preparação leva a que os docentes orientem os programas de ES pelos valores pessoais do docente, transmitindo informações ao invés de dialogar com o aluno, controlando a sua sexualidade.
- Os docentes têm dificuldade em abordar temáticas como a homossexualidade e diferenciam na abordagem da ES em termos de género, persistindo valores e conceitos negativos sobre a sexualidade humana.
- De uma forma geral, os docentes consideram importante que a Família deve ser envolvida no processo de implementação da ES.

Num estudo de Monteito, Pereira e Piscalho (2010) sobre as representações sociais de Educadores de Infância sobre a Educação em Sexualidade (ES), nas dimensões: fontes de informação, informação, crenças, atitudes e intenções comportamentais, também surge como principal constrangimento para o desenvolvimento de programas de ES a falta de formação, desatualização e a pouca informação sobre a temática. A análise baseou-se em questionários de uma amostra de 86 educadores de infância do concelho de Santarém, da rede pública, privada e cooperativa. Esta falta de formação leva a que os educadores sintam insegurança e não implementem projetos de ES com os seus grupos de crianças. Os educadores referem que os manuais teóricos por si não

chegam para desenvolver práticas e são escassas as ofertas de formação na área da ES (Monteiro et al., 2010).

A confirmar a linha de pensamento que professores que já tiveram formação na área da ES têm mais à vontade para trabalhá-la com os alunos estão Marinho e Anastácio (2011), pois com a formação, os docentes sentem-se “motivados e preparados para se envolverem em atividades sobre o tema com os alunos (Marinho & Anastácio, 2011, p.11). As autoras realizaram um estudo de investigação-ação com o propósito de averiguar as percepções dos professores e dos alunos sobre a ES. Para tal efetuaram questionários a 135 docentes do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e a 397 alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dos professores inquiridos, menos de metade frequentaram ações de formação na área da ES, sendo que os que frequentaram demonstram mais disponíveis para abordar a ES com os alunos, confirmando a ideia de Anastácio et al. (2005) e Ramiro e Matos (2008). Quer os professores, quer os alunos questionados referem que a ES também deveria ter a participação de outros técnicos escolares, como o psicólogo, quer de técnicos externos à Escola, como médicos e enfermeiros.

Biancon (2005) realizou um estudo com o objetivo de verificar os constrangimentos vividos pelos professores na abordagem de temas de ES em sala de aula e as dificuldades vivenciadas pelos mesmos na implementação da ES na escola. Este teve como participantes 22 professores das áreas da Ciência, Português, Matemática, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. O autor efetuou reuniões de trabalho e entrevistas individuais aos professores. Verificou três opiniões diferentes: alguns professores consideraram que a ES deveria ser abordada por professores da área das Ciências, num registo biológico da área; outros referem que a abordagem da ES deve ter um carácter interdisciplinar e envolver professores das diferentes áreas; e ainda existe um grupo que considera que a abordagem da ES poderia ser realizada em contexto de sala de aula, mas por outros profissionais, tais como médicos e psicólogos, tal como Marinho e Anastácio (2011) concluíram no seu estudo. Os principais constrangimentos que os professores indicaram prendiam-se com aspetos como escasso conhecimento destes para proporcionar aos alunos reflexões sobre as temáticas da ES pois nenhum teve formação na área, a falta de capacidade de estabelecer um diálogo eficaz com os alunos sobre as temáticas da ES por não saber lidar com as suas

expressões informais e vulgares. Para além destes, o autor denota no discurso dos professores a possibilidade de existirem conflitos internos entre estes.

3.3 Perspetivas sobre a Educação Sexual de indivíduos com Necessidades Educativas Especiais

Persiste na sociedade/ professores/ pais, visões preconceituosas sobre a sexualidade destas crianças/ jovens, que podem afetar a forma como lidam com as manifestações e a vivência da sexualidade (Leão & Ribeiro, nd; Melo & Bergo, 2003). Para contrariar esta situação, em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) veio incitar os Estados a proporcionarem condições, através do acesso à informação, educação, serviços de saúde, de forma a suprimir atos discriminatórios a pessoas com deficiência relativamente ao casamento, paternidade, família, relações pessoais.

Em relação aos indivíduos com Síndrome de Down (SD), Almeida (2008) dá ênfase a esta ideia, referindo o direito destes indivíduos em terem oportunidade para construir a sua própria identidade. A sociedade impede aos indivíduos com SD o acesso ao mundo dos adultos e como tal, estes indivíduos permanecem “infantis”. A família, principalmente os pais são pilares da criança/adolescente com SD e quem lhes fornece a estrutura emocional, social e psicológica. Desta forma são primordiais para ajudar o indivíduo com SD. A família necessita de orientação e formação sobre esta nova fase da vida, assim como um espaço para explorar as suas dúvidas, angústias, medos, “negações” e “resistências”. A sociedade também mantém à margem os indivíduos com SD. Cabe à família (pais, irmãos, avós) e aos profissionais, permitir às pessoas com SD a inclusão na sociedade, ao invés de deixá-las à margem, orientando-as na entrada para a vida adulta, tendo em conta as suas limitações e ensinando os limites, apoiando-a na sua individualidade (Almeida, 2008). Indivíduos com défice intelectual sofrem de preconceito, por parte das suas famílias, dos profissionais e da sociedade, pois ou o infantilizam ou o veem como um ato “selvagem” (Pinheiro, 2004, p.200), reprimindo as manifestações e negando os saberes básicos de ES para que os indivíduos aprendam a lidar com a sua sexualidade, vivendo-a em pleno e aprender a recusar e evitar situações de abuso e violência sexual (Pinheiro, 2004).

Denari (2010) refere que a sociedade omite a ES a pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), vitimiza, violenta, abusa e nega o direito a vivenciar a sexualidade a indivíduos com défice intelectual. A autora relata a experiência de um estudo efetuado com jovens com idades entre os 12 e os 17 anos, com défice intelectual, em situação de institucionalização, com o objetivo de compreender as percepções destes adolescentes face às manifestações sexuais e ao desenrolar da adolescência. Posto isto, a autora realizou encontros semanais, em que cada sessão tinha 60 minutos, com estes adolescentes para abordar assuntos de ES. A autora concluiu que, de uma forma geral, os adolescentes denotavam um modo de pensamento comum com a sua faixa etária, cultura e sociedade. Relativamente identidade, saúde, hábitos de vida saudável à sexualidade e aos afetos, os jovens revelaram durante as sessões os seus receios, experiências pessoais, preconceitos vivenciados sobre responsabilidades, namoro e compromisso, regras da escola, a liberdade que os adultos lhes concedem e demonstraram ter noções claras e similares aos adolescentes com desenvolvimento típico sobre estes conteúdos. Com base nos seus resultados, a autora afirma que a visão preconceituosa e estereotipada sobre os adolescentes com défice intelectual deve ser desconstruída, promovendo junto dos intervenientes diretos e indiretos (família, professores, outros profissionais e em maior escala, a sociedade) um paradigma de sexualidade como “um processo amplo, natural, inerente ao ser humano e próprio de cada fase do desenvolvimento” (Denari, 2010, p.7).

O desenvolvimento sexual dos indivíduos com NEE não é afetado pelas suas limitações (Denari, 2010; Pinheiro, 2004). E por isso mesmo a viver a sexualidade e aprender sobre ela deve ser um direito. A família é o primeiro ator educativo na abordagem da sexualidade. No entanto, pais relegam para a escola a ES dos filhos, retirando-lhes este encargo e esperando que esta lhes forneça uma educação adequada, o que poderá levar “esses pais a esquecerem que seus filhos, crianças, adolescentes ou adultos deficientes, têm sentimentos e anseios sexuais próprios (...) danificando seu potencial de desenvolvimento emocional” (Maia, 2001, p.41). Então, a escola deve manter uma relação com os pais de forma a analisarem as temáticas e estratégias na abordagem da ES com os alunos com NEE (Boehning, 2006), facilitando a sua inclusão social (Leão & Ribeiro, nd). “Educators and parents can work together to establish these skills and teach students to prevent such risky behavior and make good choices” (Boehning, 2006, p.63). No entanto, os profissionais da educação também revelam

dificuldades em abordar a ES com os indivíduos com NEE (Maia, 2001). Cabe então à Escola a mudança de atitudes dos profissionais, formando e informando outros profissionais e as famílias, facilitando espaços de reflexão, partilha e discussão de situações práticas e soluções práticas (Junior, 2010). A ES com indivíduos com NEE “deve considerá-los em primeiro plano enquanto pessoas dotadas, individualmente, de uma história particular de vida ocorrida num contexto social próprio” (Maia, 2001, p.40).

Figueiró (2006), vem reforçar a ideia que o papel dos educadores que trabalham com indivíduos com NEE passa por fomentar neles o direito a vivenciar a sua sexualidade em pleno, ao invés de lhes criar limitações. Todavia, o educador deve esclarecer os alunos com NEE sobre os limites da vivência da sexualidade em privado, mantendo também para com os alunos com NEE uma atitude apoiante e de esclarecimento face às suas dúvidas e manifestações sexuais.

Melo e Bergo (2003), no seu estudo sobre a atitude dos professores face a manifestações sexuais de alunos com défice intelectual, concluem que a atuação destes, quer das classes especiais assim como do regular com alunos com NEE incluídos nas suas turmas, passa pelo diálogo com o aluno, não saberem o que fazer perante a manifestação sexual ou agressão verbal. Desta forma, estes limitam-se a evitar que o aluno fique sozinho e tentam esteja sempre a realizar atividades.

Teixeira (2010) estudou as atitudes dos educadores face às manifestações sexuais dos adolescentes com défice intelectual na escola, numa escola de ensino especial da rede pública brasileira. Neste estudo os participantes foram 5 educadores e 11 adolescentes, entre os 12 e 18 anos, com défice intelectual. A autora realizou observação em contexto dos alunos e educadores e realizou um questionário aos educadores. Da observação, a autora depreendeu que os educadores mostram desconforto na abordagem do tema com os adolescentes com défice intelectual, pois consideram que este défice se estende à parte sexual, estigmatizando-os. Os educadores reprimiam mais frequentemente as manifestações sexuais do sexo feminino do que as do sexo masculino. A autora salienta que existe uma dualidade na forma de atuação, reprimindo os comportamentos femininos, e ao invés, ignoram os comportamentos masculinos. Esta repressão do sexo feminino poderá exprimir uma atitude de preocupação e proteção deste género a abusos, visto ser o público mais vulnerável, ou

então, revelar o preconceito ainda existente sobre o género feminino. A autora concluiu, através de entrevistas, que os educadores não são a favor de ES com os adolescentes com défice intelectual, com o argumento que esta poderá desencadear comportamentos que naturalmente não surgiriam nos adolescentes, o que se contradiz na observação feita pela autora, em que surgem naturalmente as manifestações sexuais nos alunos. Para a autora, a ES permitirá aos adolescentes um acesso a informações corretas, refletindo e aumentando o conhecimento sobre a sua sexualidade, consciencializando-os para os cuidados necessários de prevenção de gravidez não desejada, abuso sexual, doenças sexualmente transmissíveis.

Maia e Aranha (2005) tentaram recolher relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com NEE em escolas de ensino regular e escolas de ensino especial. A amostra era composta por 40 professores, em que 20 lecionavam na escola do ensino regular, com pelo menos um aluno com NEE na turma, e os outros 20 professores lecionavam nas escolas de ensino especial. Os professores das escolas do ensino regular afirmaram que não tinham observado tais manifestações. Segundo as autoras, este aspeto pode ser explicado pelo facto de neles o conceito de sexualidade está mais relacionado com a área genital e não observaram esse tipo de manifestações. As autoras referem que será devido a que o tipo de NEE dos alunos incluídos nas turmas das professoras das escolas do ensino regular não é muito severo e os seus comportamentos sociais assemelham-se aos seus pares de desenvolvimento típico e como os professores percebem os alunos com NEE assexuados não percebem as suas manifestações sexuais. Os professores que observaram comportamentos sexuais, tais como conversas e comportamentos afetivos, consideraram-nas naturais para a sua idade. Quando surgem conversas sobre o namoro, os professores dão mais ênfase a transmitir informações mais biológicas, como a higiene, menstruação, preservativos e infeções sexualmente transmissíveis, ao invés das psicossociais.

No caso dos professores de escolas do ensino especial, todos já assistiram a manifestações sexuais por parte dos alunos. As autoras correlacionam com o facto de o número per capita de alunos com NEE nas turmas das escolas do ensino especial ser maior e o grau de severidade das NEE ser mais elevado. Os professores das escolas do ensino especial controlam e vigiam mais as interações sociais dos alunos. Os comportamentos mais observados pelos professores das escolas do ensino especial foram: vontade de namorar, bilhetes, toque e o namoro efetivo, não sendo relatados

comportamentos extremos nem masturbação. Os professores das escolas do ensino especial relataram casos de discriminação e preconceito entre alunos com NEE, como por exemplo, na escolha de um parceiro, um adolescente com um grau mais severo de NEE ser logo excluído pelos outros colegas (Maia & Aranha, 2005). As autoras concluíram que, no geral, os professores, quer das escolas do ensino regular, quer das escolas do ensino especial, demonstraram desconhecer as orientações a forma como transmitir saberes sobre educação sexual aos seus alunos com NEE.

Especificamente, no que diz respeito aos alunos com PEA, diversos autores diversos têm vindo a desenvolver estudos na área da sexualidade e do desenvolvimento de programas de educação sexual na escola, quer com o grande grupo de crianças/adolescentes e/ou respetivos pais e professores, quer com grupos mais específicos de crianças/adolescentes com PEA e/ou respetivos pais e professores. Apesar de recorrerem a métodos diferentes e focarem-se em amostras também distintas, de uma maneira geral os estudos têm obtido resultados idênticos.

Stokes e Kaur (2005) estudaram as perspetivas dos pais de adolescentes com Autismo de Alta Funcionalidade e de adolescentes com desenvolvimento típico para saber quais as diferenças entre estes nos domínios: comportamento social, privacidade, educação sexual, comportamento sexual e preocupações parentais. Os autores realizaram o estudo com cinquenta pais de adolescentes de desenvolvimento típico e vinte e três pais de adolescentes com Autismo de Alta Funcionalidade, aplicando a Escala de Comportamento Sexual desenvolvida pelos autores. Os pais de adolescentes de desenvolvimento típico foram recrutados em locais públicos, como centros comerciais. Os pais de adolescentes com Autismo de Alta Funcionalidade foram recrutados em grupos de apoio para estes adolescentes. As autoras concluíram que os pais consideram que os adolescentes com Autismo de Alta Funcionalidade empreendem menos em comportamentos sociais, demonstram estar menos conscientes sobre privacidade e assuntos relacionados com a sexualidade e demonstram mais comportamentos sexuais desajustados. Os pais responderam que os seus filhos adolescentes com Autismo de Alta Funcionalidade não têm acesso à ES da mesma forma que os adolescentes com desenvolvimento típico. Os pais dos adolescentes com Autismo de Alta Funcionalidade revelam bastantes preocupações relativamente aos seus filhos, a nível da interpretação da sociedade de certos comportamentos dos seus filhos como sexuais e desta forma, originar interpretações erróneas. Outras preocupações

destes pais prendem-se com as conceções erradas dos seus filhos sobre sexualidade e que estes não encontrem um parceiro para a vida.

A atitude dos pais perante a sexualidade dos seus filhos exerce uma influência extremamente forte na forma como esta será vivenciada e no tipo e qualidade da informação que será transmitida. De acordo com a Associação Autism Speaks (2008), a sexualidade é um tema que os pais receiam abordar, por vezes devido à crença que os seus filhos com PEA estão menos expostos a vivências sexuais. Ruble e Dalrymple (1993) tentaram compreender a perspetiva dos pais relativamente à sexualidade dos seus filhos autistas. Para tal, desenvolveram um estudo por questionário, recorrendo ao The Sexuality Awareness Survey (SAS), que colocava questões referentes ao nível de conhecimento social/sexual, educação sexual, comportamentos sexuais, preocupações dos pais e interesse dos mesmos em obter mais informações sobre sexualidade. Este estudo foi efetuado junto de 315 pais com filhos autistas com nove anos de idade ou mais velhos, com diferentes níveis de *skills* sociais, comunicacionais, linguísticos e cognitivos, tendo concluído que indivíduos com mais *skills* verbais têm mais probabilidade de conhecer e compreender a sexualidade, assim como ensinarem-lhes regras. A nível da ES, pais com indivíduos com mais *skills* verbais referiram que o seu filho tinha acesso a ES e que esta era benéfica para ele. No que diz respeito a comportamentos sexuais, não foram encontradas relações significativas entre o nível de comunicação verbal e manifestação de comportamentos sexuais. No entanto, alguns destes comportamentos são particularmente preocupantes para os pais, tais como os filhos tocarem em partes genitais, despirem-se, masturbarem-se ou tocarem em alguém do sexo oposto inadequadamente em público. Outra das preocupações dos pais sobre a sexualidade dos seus filhos autistas, relacionam-se com o género dos filhos, pois os pais preocupavam-se que o género feminino fosse mais suscetível de sofrer abusos sexuais por alguém do mesmo sexo ou sexo oposto. Os pais cujos filhos tinham nenhuma ou pouca comunicação verbal preocupavam-se na forma como transmitiriam a informação aos seus filhos.

Os pais da criança/adolescente com PEA normalmente evitam abordar este assunto devido aos seus valores, nível de desenvolvimento da criança/adolescente e aos seus próprios preconceitos sobre o seu filho como ser sexual (Freedman, 2010). Freedman (2010) no seu livro sobre desenvolvimento de competências em estudantes com autismo e SA, refere que os pais devem trabalhar em equipa com os profissionais que estão com

a criança/adolescente com PEA diariamente para decidirem a melhor altura e forma de abordar as temáticas da ES. Este trabalho em equipa irá prevenir que os indivíduos com PEA recebam informações erradas dos seus pares, assim como prevenir de abuso sexual.

A Associação Autism Speaks, no seu Manual de Transição para a Vida Adulta (2008), explica que esta transição é um processo complexo e demorado, e deve ter em conta os desejos, vontades e expectativas dos indivíduos com PEA. Deve-se trabalhar com o adolescente a comunicação, auto ajuda, auto representação (o individuo faz uma auto avaliação sobre uma dada situação e expõe as suas necessidades) e autonomia, para torná-lo um agente ativo neste processo. A área da higiene pessoal pode ser utilizada como forma de introdução à ES. Os pais/profissionais frequentemente precisam de formação sobre como abordar temáticas da sexualidade. Para além disso, sendo que os indivíduos com PEA são adversos às mudanças, é essencial que conversas sobre sexualidade se iniciem antes do período de puberdade (2 ou 3 anos antes). Este processo irá facilitar a passagem para a nova fase e consequentes mudanças, levando-os a compreender que estes processos são naturais ao longo do seu crescimento, ao invés de vê-los como algo assustador ou estranho.

Gerhardt (2008, cit in Associação Autism Speaks, 2008) considera que a ES deve fazer parte do programa de Transição para a Vida Adulta, transformando o individuo com PEA um adulto seguro, competente e confiante. Como tal, essa ES deve contemplar temas como: diferenças entre género, privacidade pessoal, identificação de partes do corpo utilizando a correta terminologia, noção de espaço íntimo próprio e do outro, namoro, casamento e maternidade/paternidade. Jordan (1997) defende que para os indivíduos com autismo que ainda não demonstram atitudes sexuais, a ES deve basear-se em temas como a higiene, segurança e privacidade. Contudo, Haracopos (1995, cit in Koller, 2000), este autor defende que a sexualidade deve ser vista num contexto mais geral para que o ensino e o treino da mesma não consista somente em que o individuo aprenda a satisfazer-se através da masturbação. Pelo contrário, um programa de ES deve também ter como objetivo aumentar a consciência de si próprio e apoiar o jovem com PEA na compreensão das mudanças físicas e emocionais proporcionadas pelo desejo sexual (Hénault, 2006; Koller, 2000; Lawson, 2005; Sullivan & Caterino, 2008). Segundo Sullivan e Caterino (2008), a ES deve ser

facilitadora do desenvolvimento integral de forma a promover comportamentos saudáveis e sexuais apropriados.

Um outro tema que alguns autores consideram que deve ser abordado em programas de ES é a prevenção do abuso sexual, dado que a dificuldade que os indivíduos autistas têm em compreender as suas necessidades e as do outro pode torna-los vulneráveis a abusos, pelo que se torna essencial abordar este conteúdo. (Jordan, 1997; Koller, 2000). Numa perspetiva complementar, Koller (2000), citando Haracopos (1995), refere que, quando um indivíduo autista direciona o seu interesse sexual para outro indivíduo, deve-se decidir até que ponto se deve encorajar tal contacto, pois vivenciar a sexualidade com outra pessoa consiste em demonstrar carinho, atenção e empatia, sendo que a maioria dos indivíduos autistas expressa dificuldades em relacionar-se com outros.

De acordo com vários autores, a ES lecionada aos alunos com desenvolvimento típico não é aplicável aos alunos com PEA e, como tal, deve-se procurar desenvolver um ensino individualizado (Hewitt, 2006; Koller, 2000; Lawson, 2005). Quando o indivíduo não sabe diferenciar entre ambiente público e privado, não tem consciência de si próprio e do outro, o comportamento sexual não terá em conta o contexto onde se realiza. Assim, para Lawson (2005), em primeiro lugar, há que ter em conta que cada indivíduo é um indivíduo e devemos procurar respeitar essa individualidade; em segundo, é necessário analisar qual o “ponto da situação” relativamente à sexualidade do indivíduo para abordar os assuntos nos quais precise de mais apoio; por último, é necessário realizar um plano de intervenção, educação ou suporte prático, consoante o caso, i.e., tendo em conta o nível de comunicação, aptidões sociais, capacidade cognitiva, capacidade conceptual e outros aspetos funcionais do indivíduo e o ritmo com que apreende estes conteúdos e desenvolve competências específicas. Na mesma linha, Hénault (2006) e Koller (2000) defendem que os programas de ES devem ter em conta as capacidades intelectuais e as capacidades de aprendizagem dos adolescentes com SA, sendo que explicações demasiado complexas ou abstratas podem causar confusão nestes adolescentes e, para tal, é necessário que os profissionais conheçam as preferências, potencialidades e necessidades do indivíduo, assim como conhecer as suas capacidades linguísticas, nível de funcionalidade social, comportamento e maturidade emocional. Mas, para além disso, de acordo com Koller (2000) é essencial que, antes de se iniciar um programa de ES, os profissionais examinem as suas atitudes, valores e motivações face à temática.

O Programa TEACCH, de acordo com Lawson (2005) prevê quatro etapas na Educação Sexual:

- 1) Aprendizagem discriminatória (o que fazer onde, quando e como, etc.). Inclui trabalhar com o indivíduo o local apropriado onde se deve despir, masturbar, tocar noutra pessoa e os comportamentos relacionados com estas ações. Este trabalho pode ser vital para uma boa inserção na vida comunitária. O adulto deve reforçar e recompensar os resultados desejáveis.
- 2) Higiene pessoal (onde, quantas vezes, mudar roupa interior, etc.). Inclui limpar-se adequadamente após ir à casa de banho, higiene apropriada durante a menstruação, mudar a roupa interior, lavar-se de forma correta no banho ou duche, usar desodorizante e outros comportamentos relacionados.
- 3) Partes do corpo e funções (órgãos sexuais, papéis masculino e feminino). Neste campo convém utilizar os termos corretos e ao mesmo tempo, desmistificar os termos utilizados pelos pares, quando surgirem dúvidas e questões pelos indivíduos.
- 4) Programa de ES (de amizades a intimidade sexual).

Hénault (2003, cit in Willey, 2003) considera que a ES dos adolescentes com SA deve abranger as três áreas de dificuldade do adolescente: skills sociais, relacionamentos e problemas de comportamento, procurando transmitir tanto os termos científicos como aqueles utilizados pelos pares dos adolescentes com SA, para que estes possam integrar-se no grupo de pares, diminuindo a rejeição e estigmatização (Hénault, 2003, cit in Willey, 2003). Existem fatores a ter em conta antes de iniciar a ES:

- ⇒ Como a história de vida e a personalidade do adolescente pode influenciar o seu desenvolvimento sexual?
- ⇒ Que influencia terão estes fatores na sua capacidade de apreender informação sobre temáticas sexuais?
- ⇒ Que informação extra ou materiais podem ser providenciados para respeitar as características individuais? (Hénault, 2003, cit in Willey, 2003).

A noção destes fatores irá influenciar a forma como a ES será abordada a cada individuo, numa pedagogia diferenciada a cada um (Hénault, 2003, cit in Willey, 2003).

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivos conhecer como é abordada a ES com os alunos com PEA, conhecer as percepções dos professores do ensino especial e ensino regular sobre a ES aplicada aos alunos com PEA e sobre as manifestações sexuais e conversas sobre a sexualidade dos alunos com PEA. A autora sentiu necessidade de compreender as percepções dos professores perante a ES com alunos com PEA pois esta Perturbação ainda cria muitos estigmas nos professores que trabalham com autistas em turmas do regular (Gomes, 2011), situação, para além disso, que a autora vivencia diariamente na sua prática pedagógica. Durante a revisão de literatura, a autora não encontrou muitos estudos que explorassem esta problemática, contrastando com a quantidade bastante significativa de estudos sobre sexualidade/ES e crianças/jovens com défice cognitivo.

Dado os objetivos se centrarem no conhecimento das percepções dos professores considera-se que a investigação qualitativa é a mais indicada por permitir conhecer globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade (Zantem, 2004).

A investigação qualitativa é um ato descritivo, procurando o investigador aceder à experiência dos sujeitos, tal como eles a vivem. Assim, as suas perspetivas são essenciais, assim como as dinâmicas internas dos acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve ser realizada no contexto natural dos participantes e o investigador deve ser o seu elemento principal, procurando “captar o fenómeno em estudo a partir da perspetiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p. 21). Esta contextualização no ambiente natural dos participantes permitirá ao investigador compreender melhor o objeto do estudo, os ambientes em que decorre, bem como os intervenientes nesses ambientes e a forma como estes os vivem e interpretam. Para além disso, neste processo o investigador deve ter em conta que os intervenientes são influenciados pelo ambiente onde estão inseridos e vice-versa. Assim sendo, o ambiente onde é efetuado o estudo também tem um papel importante, assim como as dinâmicas internas do mesmo, sendo o processo tão ou mais importante que os resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Finalmente, uma outra característica da abordagem qualitativa diz respeito ao tipo de dados recolhidos, são dados qualitativos,

tais como as frases dos intervenientes, sendo que os intervenientes são estudados como indivíduos e não como números.

Em termos conclusivos, a escolha por uma pesquisa qualitativa prendeu-se com estudar os atores educativos, neste caso os professores, na sua prática diária, dando-lhes oportunidade de expressarem as suas ideias, participando ativamente na construção do estudo através da entrevista.

4.1 Participantes

Esta investigação realizou-se numa Escola Básica Integrada, que assiste alunos do 1º ao 3º ciclo, no distrito de Setúbal. Esta Escola Básica Integrada é a sede de Agrupamento, ao qual pertencem mais dois Equipamentos de Pré-Escolar e duas Escolas do 1º ciclo, tendo sido inaugurada em 2007, com instalações e equipamentos novos. Nesta escola existe uma Unidade de Ensino Estruturado e uma Unidade de Multideficiência.

Os participantes deste estudo são constituídas por cinco professores do ensino especial todos com alunos com PEA, quatro professores titulares de turma e três diretores de turma que trabalham diretamente com alunos com PEA. Todos os doze professores consentiram verbalmente participar no estudo, sendo que a autora garantiu o seu anonimato.

Relativamente à escolha dos entrevistados para representar os professores do 2º e 3º ciclo, optou-se por entrevistar somente os Diretores de Turma, visto serem estes os elementos responsáveis pela coordenação do programa de Educação Sexual e por trabalharem diretamente esta temática com os alunos, na disciplina de Formação Cívica (segundo informações fornecidas pelas professoras do ensino especial). Dos Diretores de Turma só três foram selecionados visto serem estes os que tinham alunos com PEA incluídos nas turmas pelas quais estavam responsáveis.

Os professores entrevistados são identificados pelas iniciais PEE1, PEE2, PEE3, PEE4 e PEE5, os do ensino especial; as iniciais PT1, PT2, PT3 e PT4, para os titulares e os diretores de turma do 2º e 3º ciclos pelas iniciais DT1, DT2 e DT3.

No quadro seguinte esquematiza-se a informação, referente à caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes:

Quadro 4.1 Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes

	Sexo	Formação base	Formação especializada	Tempo serviço
PEE1	Feminino	Licenciatura 1º ciclo	Especialização em Educação Especial	13 anos
PEE2	Feminino	Licenciatura 1º ciclo	Mestrado em Educação Especial	5 anos
PEE3	Masculino	Licenciatura em Motricidade Humana, ramo Ciências da Educação Física e do Desporto	Mestrado em Educação Especial	7 anos
PEE4	Feminino	Licenciatura em Educação de Infância	Especialização em Necessidades Educativas Especiais	20 anos
PEE5	Feminino	Licenciatura em Matemática e Ciências 2º ciclo	Mestrado em Informática; Especialização em Educação Especial	17 anos
PT1	Feminino	Licenciatura em Matemática e Ciências 2º ciclo		30 anos
PT2	Masculino	Licenciatura 1º ciclo		13 anos
PT3	Feminino	Licenciatura 1º ciclo	Pós graduação em Ensino Especial	11 anos
PT4	Feminino	Licenciatura Matemática e Ciências		14 anos
DT1	Masculino	Licenciatura Educação Física e Desporto		12 anos
DT2	Feminino	Licenciatura em História 3º ciclo		30 anos
DT3	Feminino	Licenciatura História, Geografia e Português		26 anos

Dos professores entrevistados, nove são do sexo feminino (PEE1, PEE2, PEE4, PEE5, PT1, PT3, PT4, DT2 e DT3) e três do sexo masculino (PEE3, PT2 e DT1). As suas formações base são licenciaturas em áreas bastante diversificadas, das quais quatro são do 1º ciclo (PEE1, PEE2, PT2 e PT3), três na área de matemática e ciências (PEE5, PT1 e PT4), dois na área da Educação Física e Desporto (PEE3 e DT1), dois na área de história e geografia (DT2 e DT3) e uma na área Educação de Infância (PEE4).

Desta amostra de doze professores, em termos de formação especializada, os cinco professores da Educação Especial têm formação na área das NEE, no grau de Especialização (PEE1, PEE4 e PEE5) e Mestrado (PEE2 e PEE3). É de salientar que PEE5, que acumula a coordenação do Departamento do Ensino Especial também tem um Mestrado em informática. Os professores titulares e diretores de turma não possuíam qualquer tipo de formação especializada, à exceção de PT3, que possui uma Pós-graduação em NEE.

Para categorizar o tempo de serviço dos professores utilizou-se a escala de Gonçalves (2000, cit in Gonçalves, 2009). Os primeiros quatro anos de carreira, Gonçalves (2009) caracteriza como o “Início”, “é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira.” (Gonçalves, 2009, p.25,26). Na etapa da Estabilidade, o professor atinge um patamar de confiança, em que se apercebe que é capaz de gerir o seu trabalho, o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, e adquire um contentamento pelo seu trabalho e por ensinar (Gonçalves, 2009).

Quadro 4.2 Etapas da Carreira Docente

Anos de experiência	Etapas/Traços dominantes	
1-4	O “INÍCIO” Choque do real, descoberta	
5-7	ESTABILIDADE Segurança, entusiasmo, maturidade	
8-14	DIVERGÊNCIA (+) Empenhamento, entusiasmo	DIVERGÊNCIA (-) Descrença, rotina
15-22	SERENIDADE Reflexão, satisfação pessoal	
≥ 23	RENOVAÇÃO DO “INTERESSE” Renovação do entusiasmo	DESENCANTO Desinvestimento e saturação

Retirado de: Gonçalves, 2009

Segundo este autor, entre os oito e os catorze anos de serviço, o professor passa por uma etapa a que chama Divergência, em que o professor assume uma postura divergente, ou positiva ou negativa. “É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando

“cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.” (Gonçalves, 2009, p.26). Na etapa da Serenidade, o professor experiencia um “distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência.” (p. 26). A partir dos vinte e três anos de carreira, o professor entra numa etapa em que podem surgir dois percursos divergentes, ou existe uma Renovação do entusiasmo pela profissão e em renovar conhecimentos, ou ao invés, surge um “Desencanto” (p.26), saturação, cansaço pela profissão e o professor confessa por vezes que “já não se sentiam mesmo “capazes de ouvir e aguentar as crianças” (Gonçalves, 2009, p.26).

Dos professores entrevistados para o estudo, cinco dos professores estão na categoria entre os 8 a 14 anos de serviço (PEE1; PT2; PT3; PT4; DT1), ou seja, segundo Gonçalves (2009), na etapa da Divergência. Três professores estão na categoria mais de 23 anos de serviço (PT1; DT2; DT3), na etapa da Renovação do “Interesse” ou do Desencanto (Gonçalves, 2009). Dois professores estão na categoria entre os 5 e os 7 anos de serviço (PEE2; PEE3), na etapa da Estabilidade (Gonçalves, 2009) e dois professores estão na categoria 15 a 22 anos de serviço, a que Gonçalves (2009) designa Serenidade.

4.2 Métodos de recolha de dados

A entrevista é um método investigativo que possibilita um contacto direto entre o investigador e os participantes com o objetivo de criar oportunidade do entrevistado de expor a sua interpretação, a sua experiência, os seus valores sobre determinado assunto; assim como examinar a especificidade de uma problemática, os seus pontos de vista, as relações entre os intervenientes, o funcionamento de uma instituição, entre outros aspetos (Quivy & Campenhoudt, 1992). De acordo com Fraser e Gondim (2004), por privilegiar a fala dos atores sociais, “esta é apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (p.140). Apesar das suas vantagens, existem constrangimentos à utilização deste método tal como por exemplo a flexibilidade do mesmo, que tanto pode causar desconforto como excessivo à vontade ao investigador; e nem sempre o entrevistado é espontâneo e o entrevistador mantém-se neutro. Ora estes aspetos são fundamentais, pois com a realização de entrevistas pretende-se “propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de

forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa” (Duarte, 2004, p.216).

Sendo os objetivos do estudo conhecer como é abordada a ES com alunos com PEA, as percepções dos professores do ensino especial e ensino regular sobre a ES aplicada aos alunos com PEA e face a manifestações sexuais e conversas sobre a sexualidade dos alunos com PEA, decidiu-se enveredar pela realização de entrevistas. Mais especificamente, recorreu-se à entrevista semi-estruturada, pois tem um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas, “o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado” (Fujisawa, 2000, cit in Belei , Gimenez-Pascoal, Nascimento & Matsumoto, 2008, p.189). A entrevista semi-estruturada possibilita a intervenção do entrevistador de forma a alcançar os objetivos traçados; os indivíduos estão mais disponíveis para falar do que para escrever sobre determinado assunto; permite ao entrevistado corrigir-se e clarificar certos tópicos durante a mesma; favorece respostas espontâneas; facilita ao investigador/entrevistador abordar assuntos mais delicados e complexos, ao mesmo tempo que analisa e percebe a significância pessoal, atitudes e comportamentos do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista foi delineada com os seguintes objetivos, segundo o modelo de entrevista de Estrela (1994) (apêndice 1):

- Compreender o nível de conhecimento dos professores sobre legislação de ES em Portugal;
- Descrever o tipo de abordagem de ES em alunos com PEA do ponto de vista do entrevistado;
- Descrever o tipo de abordagem sobre as manifestações sexuais e conversas sobre sexualidade dos alunos com PEA;
- Identificar os facilitadores e os constrangimentos na implementação de programa de ES com alunos com PEA.

As entrevistas foram elaboradas tendo em conta três dimensões:

- Dimensão Profissional, onde se questiona qual o tipo de formação base e especializada que o professor possui;

- Dimensão legislativa sobre ES em Portugal, através da qual se pretende compreender o nível de conhecimento do professor sobre a legislação sobre ES em Portugal;
- Dimensão ES com Alunos com PEA e SA, através da qual se pretende compreender qual a abordagem de ES com Alunos com PEA e SA e se o programa de ES é implementado também com os Alunos com PEA e SA e qual o contexto da escola.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio “para que seja ampliado o poder de registo e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entoação da voz” (Schraiber, 1995, cit in Belei et al., 2008, p.189), após consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas. Foram exceção da entrevista gravada em registo áudio os professores PEE3 e PT2, que, quando foram abordados, aceitaram realizar de imediato as entrevistas mas em contexto de sala com crianças, para se “despacharem” (expressão utilizada pelos professores) das mesmas. Enquanto os entrevistados respondiam às questões a autora tirava notas, sendo que os professores tiveram o cuidado de falar mais devagar, para que a entrevistadora escrevesse as suas respostas. Há que ter em conta que o facto de tirar notas constantemente durante a entrevista pode distrair entrevistador e entrevistado dos objetivos (Quivy & Campenhoudt, 1992). A autora tentou lidar com esta limitação, tirando o máximo de notas do que os professores iam falando, pedindo algumas vezes para estes repetirem o que tinham dito.

4.3. Método de análise de dados

Para se proceder à decomposição das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. (Esteves, 2006, in Lima & Pacheco, 2006, p.107). Stemler (2001, in Lima & Pacheco, 2006, p.107) refere que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”, daí considerar-se a técnica mais adequada para a análise das entrevistas. Esta técnica permite ao investigador retirar ilações que “possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por

outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas.” (Esteves, 2006, in Lima & Pacheco, 2006, p.108).

A análise de conteúdo efetuou-se procedendo-se, primeiramente, a uma leitura inicial das entrevistas para “apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise” (Estrela, 1994, p. 455). Seguidamente, delinearam-se as categorias de análise, consoante os objetivos do estudo, sendo estes conhecer como é abordada a ES com os alunos com PEA; conhecer as perceções dos professores do ensino especial e ensino regular sobre a ES aplicada aos Alunos com PEA e conhecer as perceções dos professores do ensino especial e ensino regular sobre as manifestações sexuais e conversas sobre a sexualidade dos Alunos com PEA. Também se teve em conta os objetivos da entrevista: compreender o nível de conhecimento dos professores sobre legislação de ES em Portugal; descrever o tipo de abordagem de ES em alunos com PEA do ponto de vista do entrevistado; descrever o tipo de abordagem sobre as manifestações sexuais e conversas sobre sexualidade dos alunos com PEA e identificar os facilitadores e os constrangimentos na implementação de programa de ES com alunos com PEA.

A autora utilizou a técnica “tesoura e cola” (D’Unrug, 1974, cit in Estrela, 1994, p. 455), em que “o texto foi dividido em fragmentos que foram distribuídos pelas várias categorias. Assim, estas poderão facilmente ser reformuladas, à medida que vão surgindo novos elementos.” (Estrela, 1994, p.455). Elaboraram-se categorias que “incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas” (Downe-Wamboldt, 1992, cit in Campos, 2004, p.613).

As categorias criadas foram as seguintes:

- ⇒ Nível de conhecimento sobre legislação de ES e apreciação sobre as suas potencialidades e dificuldades;
- ⇒ Conceção e apreciação do programa de ES, em que se descreve: a atitude dos professores face à implementação do programa de ES a alunos com PEA, as perspetivas sobre os objetivos da ES, as dificuldades da implementação do programa de ES com os alunos com PEA, os intervenientes nos programas de ES com os alunos com PEA e a atitude dos professores face a manifestações sexuais e conversas sobre a sexualidade de alunos com PEA;

⇒ Ambiente da escola face a inclusão de alunos com PEA no programa de ES.

4.4 Procedimento

Primeiramente realizou-se uma pesquisa sobre quais os agrupamentos no distrito de Setúbal que teriam Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA. No agrupamento de um dos concelhos, a autora foi “impedida” informalmente de realizar o estudo pois não mantinha nenhuma relação social com um professor do mesmo. Desta forma, a autora efetuou contacto com uma Escola Básica Integrada no outro concelho do distrito e de imediato, a Diretora deu o aval positivo à autora para efetuar as entrevistas necessárias, caso os professores acessem. A Coordenadora do Agrupamento, que acumula funções idênticas nesta Escola é uma pessoa extremamente receptiva a acolher projetos e estudos, de acordo com informações recolhidas pela autora deste estudo antes do contacto com o Agrupamento. A Coordenadora do Agrupamento indicou à autora duas professoras do ensino especial para acompanhamento na seleção e apoio para a recolha dos dados utilizados no estudo. A autora foi informada pela Coordenadora que os alunos com NEE, independentemente da sua patologia, tinham aulas de ES juntamente com os colegas de desenvolvimento típico, pois esta escola promove a inclusão.

Neste primeiro contacto com a escola, foi entregue à Diretora do agrupamento o documento da Instituição Universitária, em que refere o objeto de estudo, assim como uma carta de apresentação da autora da investigação. O agrupamento é vertical e engloba o 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade.

Seguidamente, a autora entrou em contacto com duas professoras do ensino especial, que imediatamente aderiram ao estudo e disponibilizaram a sua ajuda para indicar quais os professores do ensino regular que tinham alunos com PEA nas suas turmas. Acompanhada pelas duas professoras do ensino especial, a autora conversou informalmente com os professores titulares e diretores de turma sobre o estudo e marcou as entrevistas com os mesmos, consoante as suas disponibilidades. As professoras do ensino especial foram o elo de ligação no primeiro contacto com os professores, apresentando a autora e incentivando-os a darem o seu contributo. As entrevistas foram realizadas durante uma semana, em vários horários do dia, na semana

de 16 a 20 de abril de 2012. As entrevistas foram realizadas em locais estipulados pelos entrevistados. No caso de PEE3 e PT2 as entrevistas foram realizadas em contexto de sala, pois foi a altura que os professores mostraram disponibilidade, o que não possibilitou a gravação da entrevista e dificultou a transcrição da mesma, existindo alguns momentos de pausa para a entrevistadora tomar notas.

As entrevistas decorreram em vários ambientes da escola, delineados pelos professores, tendo em vista que “a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado permite um diálogo amplo e aberto favorecendo não apenas o acesso às opiniões e às percepções dos entrevistados a respeito de um tema” (Fraser & Gondim, 2004, p.150). Seguidamente apresenta-se um quadro com os locais onde foram realizadas as entrevistas.

Quadro 4. 3. Localização da realização das entrevistas

Local da realização das entrevistas	Entrevistados
Biblioteca	PEE1, PEE2
Sala (com crianças presentes)	PEE3, PT2
Sala (sem crianças presentes)	PEE4, PEE5, PT1, PT3, PT4
Sala dos professores	DT1, DT2, DT3

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Relativamente ao nível de conhecimento sobre a legislação de ES, seis dos professores entrevistados declararam que tinham poucos conhecimentos, em que dois são professores de educação especial, quatro são professores titulares e um diretor de turma. Quatro professores responderam que não têm conhecimento da mesma, sendo que três deles são professores de educação especial e um professor titular.

Quadro 5.1. Caracterização dos participantes tendo em conta o nível de conhecimento sobre a legislação sobre ES

Nível de conhecimento sobre a legislação	Participantes
Não conhece	PEE1; PEE2; PEE4; PT1
Algum conhecimento	PEE3; PEE5; PT2; PT3; PT4; DT1
Conhece	DT2; DT3

É de referir que somente duas diretoras de turma referiram que conhecem a legislação sobre ES, sendo que ambas já estiveram ou estão a cargo do Departamento da ES no Agrupamento e são aquelas com mais anos de experiência profissional. Para além de afirmarem que conhecem a legislação, elas apresentam uma posição favorável, mencionando que a legislação tem como potencialidades facilitar o esclarecimento de dúvidas e proporcionar um espaço de debate. Tal como complementa DT2,

“Sim, sim. Sei que determina que a escola tenha, deva desenvolver temas e atividades no âmbito da Educação Sexual, fazem parte da formação para a cidadania e que essa formação, anteriormente, até havia a possibilidade de criar disciplinas opcionais na vertente de, nessa vertente” (DT2, Entrevistas, abril de 2012).

Apesar das potencialidades que antevê na legislação, a DT3 aponta, no entanto, algumas dificuldades na sua aplicação, sendo estas encontrar parcerias adequadas e o facto de não existir um programa de ES na legislação.

O facto de os cinco professores do ensino especial responderem que tinham algum ou nenhum conhecimento poderá estar relacionado com o facto que estes não estarem incluídos no acompanhamento do programa de ES na disciplina de formação cívica, visto que a legislação não o prevê.

No que concerne a atitude dos entrevistados à abordagem da ES com os alunos com PEA, estas poderão ser positiva ou negativa, como apresentado no Quadro 5.2.

Quadro 5.2. Atitude face à implementação do programa de ES com alunos com PEA.

Atitude	Participantes
Positiva	PEE1; PEE2; PEE3; PEE4; PEE5; PT1; PT3; PT4; DT2; DT3
Negativa	PT2; DT1

Dos entrevistados, dez apresentam atitude favorável à abordagem da ES, sendo que os motivos que os levam a ser a favor da ES diferem. Alguns dos participantes referem que os alunos com PEA necessitam de ter acesso à ES pois o seu desenvolvimento físico assim o exige. Por exemplo refere PEE4,

“Eu não tenho a certeza, e não se alguém terá, da capacidade de entendimento das condicionantes subjetivas de relacionamento, dos afetos, mas quanto mais não seja do ponto de vista físico, ela vai estar presente, quer queiramos, quer não. Portanto, eles têm um corpo, têm hormonas, têm órgãos, ou seja, inevitavelmente eles vão se confrontar com o problema, quanto mais não seja do ponto de vista físico se é que eu não tenho certezas nenhuma do outro, nem muitas, nem poucas.” (PEE4, Entrevistas, abril de 2012).

Alguns professores defendem que, muito embora os alunos com PEA estejam em contexto inclusivo a ES deve ser feita de forma diferenciada (PEE1) e consoante o grau de severidade do autismo (PEE2, PT4). Segundo palavras de PEE1,

“Eu acho que a abordagem deve ser feita com todos os meninos. Agora que a abordagem tenha ser feita também de modo diferenciado isso certamente.(...)Sem dúvida alguma o porquê tem a ver com todo o trabalho que nós fazemos que é de colocar, eu não quero dizer incluir porque às vezes incluir também é forte demais, mas estes meninos pertencem à sociedade, são da sociedade, eles estão lá.” (PEE1, Entrevistas, abril de 2012).

Outros salientam como motivos para a ES de alunos com PEA, a possibilidade destes alunos aprenderem a defender-se dos abusos (PEE3) e de virem a desenvolver comportamentos adequados (PEE5, PT1).

Dois dos professores entrevistados são contra. Os motivos prendem-se com o facto de a sociedade ainda não estar preparada para a Educação Sexual (PT2), pela não

aceitação dos pais na abordagem da ES na escola (DT1), pela falta de formação/preparação dos professores para lecionar a matéria (DT1), assim como por não existir um feedback dos alunos com PEA sobre a utilidade da ES para eles (DT1), tal como se pode observar nos seguintes excertos.

“a mensagem não passa da melhor forma pelos instrumentos utilizados e pela falta de qualificações específicas dos professores” (DT1, Entrevistas, abril, 2012);

“Acredito que alguma informação passe, ou melhor, acredito que alguma informação possa passar. Daí se ela vai ser útil ou não nesses casos, já tenho muitas dúvidas e acho que é quase impossível de avaliar provavelmente em termos futuros.” (DT1, Entrevistas, abril, 2012).

Em termos de objetivos associados aos programas de Educação Sexual, das entrevistas surgem três: prevenção, educação para os afetos e esclarecimento de dúvidas, tal como se pode observar no quadro 5.3.

Quadro 5.3. Perspetivas sobre os objetivos dos programas de ES.

Objetivos	Participantes
Prevenção	PEE3; PEE4; PEE5; PT1; PT2; PT3 PT4; DT1
Educação para o Afeto	PEE4; PT1; PT3; DT3
Esclarecimento dúvidas	DT2

O objetivo dos programas de ES mais salientado pelos entrevistados foi a adoção comportamentos preventivos (PEE4) para evitar infeções sexualmente transmissíveis (PEE5, PT3, PT4), abusos sexuais (PT1, PT2) e gravidez não desejada (DT1). Segundo palavras do DT1,

“prevenção de gravidezes na adolescência, a questão do aborto, os métodos contraceptivos, a preparação e o conhecimento das doenças, a necessidades dos métodos contraceptivos não só de prevenção de gravidez mas de doenças sexualmente transmissíveis, a questão da ação nos maus tratos” (DT1, Entrevistas, abril de 2012).

Um dos participantes referiu ainda a importância de consciencializar os alunos com PEA para os perigos de uma sexualidade mal informada (PEE3). Segundo palavras suas, “Alertar os alunos para uma prática correta sobre o assunto, alertar para os perigos que tem a não prática de uma sexualidade que não seja a mais adequada em termos de idade, de mentalidade” (PEE3, Entrevistas, abril de 2012).

Com um foco distinto, alguns participantes identificam como outro objetivo importante a educação para os afetos, referindo ser importante contextualizar a sexualidade numa relação afetiva, tal como se pode verificar no seguinte excerto: “Os afetos portanto não serem tão vulgares, hoje em dia há um bocado de vulgaridade nos afetos e acho que cada vez pior não é, portanto dar mais importância” (PT3, Entrevistas, abril de 2012).

Finalmente, é de referir que apenas um dos entrevistados atribui à educação sexual o objetivo de esclarecimento de dúvidas (DT2), como se pode observar no excerto: “À escola penso eu que cabe o papel de tentar proporcionar-lhes espaço de debate, de contacto com esses assuntos e de esclarecimento de dúvidas.” (DT2, Entrevistas, abril de 2012).

No que diz respeito ao modo de concretizar ações para alcançar objetivos, diversos participantes referem a importância de se adequar dos objetivos da ES aos alunos com PEA, consoante a idade e nível de escolaridade dos alunos, as suas necessidades. Outros defendem uma abordagem interdisciplinar e outros ainda defendem que os programas de ES devem ser acessíveis a todos os alunos, independentemente da idade e do nível de perturbação (Quadro 5.4).

Quadro 5.4. Perspetivas sobre modos de concretização do programa de ES a alunos com PEA.

Modos de concretização	Participantes
Consoante idade e nível de escolaridade	PEE2; PEE4; PEE5; PT1; PT3; PT4; DT2; DT3
Abordagem interdisciplinar	PEE1; PEE4; PT4; DT2

Dos entrevistados, alguns referiram que os objetivos da Educação Sexual devem ser delineados consoante a idade (PEE4, PEE5, PT3, DT2) e o nível de escolaridade dos alunos com PEA (PT1, PT4, DT3), em função das suas necessidades, tal como explica um dos participantes.

“Existem alunos que mais cedo demonstram maior apetência para esses assuntos ou mostram mais interesse por esses assuntos e, se calhar, têm que se tirar nessa altura as dúvidas que sentirem” (PEE5, abril, 2013).

Quatro entrevistados referiram que esta abordagem deveria ser interdisciplinar. Por exemplo PT4 refere que “Eu acho que acaba por ser transdisciplinar, quer dizer, a gente pode estar a dar Português e surgir, não é, porque esses temas surgem sempre e acabamos por trabalhá-los” (PT4, Entrevistas, abril de 2012).

Apesar de na generalidade se manifestarem a favor destes programas, os participantes identificam algumas dificuldades na implementação de programas de ES com alunos com PEA. Com efeito, a maioria dos participantes apontam como principal dificuldade a reação dos diferentes atores educativos, principalmente os pais (PEE2, PT2, PT3, DT1, DT2, DT3). Refere um dos participantes que

“Porque há pais que não compreendem, lá está, não compreendem e sem dúvida, com os pais era também muito importante haver abordagens sobre educação sexual para compreenderem o porquê de ser importante esta área nas escolas ainda mais nos dias de hoje.” (PEE2, Entrevistas, abril de 2012).

Quadro 5.5. Perspetivas sobre as dificuldades à implementação de programas de ES com alunos com PEA.

Dificuldades	Participantes
Formação	PEE2; PEE3; PT2; PT4; DT1; DT2
Reação diferentes atores educativos	PEE1; PEE2; PEE4; PEE5; PT1; PT2; PT3; PT4; DT1; DT2; DT3
Limites atuação professor	PEE1; PT1;DT1

Outra dificuldade identificada é a baixa recetividade e tabu sentidos pelos professores (PEE1, PEE2, PEE4, PEE5, PT1, PT4) e do pessoal não docente, tais como as assistentes operacionais (PEE1). Para alguns entrevistados, as dificuldades residem na falta de formação específica nesta área, dos professores (PEE2, PT2, PT4, DT1, DT2), dos pais (PEE3) e inclusive da comunidade (PT2).

Outra dificuldade apontada pelos entrevistados consiste nos limites da atuação do professor, limitado ao espaço da sala de aula (PT1, DT1). Também referem o tempo exigido para a diferenciação pedagógica com o aluno com PEA (PEE1), ao número elevado de alunos por turma (PT1) e o facto de não existir um programa definido, mas apenas orientações legislativas (DT3).

Quando questionados relativamente aos intervenientes a quem deve estar a cargo a abordagem da ES com os alunos com PEA, as referências dos participantes foram bastante diversificadas, tal como se pode observar no Quadro 5.6.

Quadro 5.6. Perspetivas sobre intervenientes na abordagem da Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Intervenientes	Participantes
Escola	PEE2; PT3
Família	PEE5
Relação Escola-Família	PEE1; PEE3; PEE4; PT1; PT4; DT3
Outros técnicos formação especializada	PEE2; PT2; PT3; PT4; DT1; DT2

Segundo defendem seis participantes, a implementação de programas de ES com alunos com PEA deveria basear-se num trabalho envolvendo a escola e a família, tal como explica um dos participantes.

“Casa, e escola sem dúvida alguma. (...) eu penso que é suficiente a abordagem casa-escola e é importante que a casa saiba o que é que a escola está a fazer e a escola saiba que casa é a que tem a suportar este menino. (...) eu acho que estes dois contextos são os ideais.” (PEE1, Entrevistas, abril de 2012).

Um igual número de participantes defende que a ES para alunos com PEA deve estar a cargo de outros técnicos com formação especializada, principalmente profissionais de saúde, tal como se pode observar através das palavras de um dos entrevistados.

“os enfermeiros e os médicos do Centro de Saúde da área da escola para fazer formações, quer para os alunos e depois para os pais também, ou o contrário, vice-versa, primeiro para os pais e depois para os alunos.” (PT3, Entrevistas, abril de 2012).

Dois participantes referem que cabe à escola esse papel (PEE2, PT3) e somente um participante refere que a família deve ser o principal interveniente nesta área (PEE5).

Quando assistem a manifestações sexuais ou conversas sobre sexualidade dos alunos com PEA, os professores assumem e defendem posturas e comportamentos distintos, desde explicativas, aceitar como natural esses comportamentos dos alunos, desenvolver

um trabalho com a família no sentido de prevenir esses comportamentos, corretiva e pedir respeito na forma como se manifestam e nas conversas a nível sexual (Quadro 5.7).

Quatro dos entrevistados assumem uma atitude explicativa, procurando transmitir ao aluno com PEA sobre a necessidade do comportamento ser em privado (PEE3, PEE5), de forma a diminuir o comportamento (PEE2) ou esclarecer dúvidas (DT2). Segundo palavras de um dos professores,

“Já me aconteceu com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e aquilo que eu fiz foi uma intervenção no sentido, com cartões, no sentido em que ele associasse a casa de banho ao sítio apropriado para fazer aquilo [masturbar-se].” (PEE5, Entrevistas, abril de 2012).

Outros professores assumem uma atitude natural, aproveitando o momento em que acontecem para abordar questões de ES (PEE1, PEE4, PT1), no entanto, adotando estratégias diferentes do que com alunos com desenvolvimento típico (PT2), tal como explica um dos intervenientes.

“penso que abordo de uma forma natural e portanto se tivermos de falar num assunto, seja ele qual for, falamos, já tive situações em que tive de chamar a atenção do aluno que insistentemente andava atrás das meninas e porque queria mexer nas meninas e portanto falou-se tão simplesmente que ninguém mexe no corpo do outro se o outro não quiser.” (PEE4, Entrevistas, abril de 2012).

Apesar de em menor número de referências, os participantes também trabalham com as famílias para ultrapassar a situação (PT3, PT4), tal como refere um dos participantes,

“Depois, numa reunião de pais abordei os pais, chamei-os à parte não é, falei com eles e eles já tinham dado conta disso, já tinham falado com o médico e tudo e que, era deixá-la estar, fazer é ela perceber que não era o sítio ideal. Portanto, se ela realmente quisesse fazer isso [masturbar-se], fazia no quarto dela, ou na casa de banho sozinha, não na sala à frente de toda a gente, mas depois conversámos com ela, os pais em casa e eu chamei uma vez, falei com ela sozinha e aos poucos ela foi deixando de o fazer.” (PT4, Entrevistas, abril de 2012).

Um dos entrevistados refere que corrige o aluno, de forma a cessar com o comportamento (DT3). Outro participante explica que pede aos alunos que se contenham nas manifestações e conversas de teor sexual, pedindo que mantenham respeito pelas outras pessoas presentes no local (DT1), tal como o próprio explica,

“Peço só respeito na forma como o fazem. Não inibo, não promovo apenas quando estou por perto peço só que utilizem linguagem apropriada e respeitem a outra pessoa.” (DT1, Entrevistas, abril de 2012).

Quadro 5.7. Atitude face a manifestações sexuais ou conversas sobre sexualidade de alunos com PEA

Atitude	Participantes
Explicativa	PEE2; PEE3; PEE5; DT2
Natural	PEE1; PEE4; PT1; PT2
Trabalho com a família	PT3; PT4
Corretiva	DT3
Pede respeito	DT1

O ambiente vivido na escola influencia a forma como os professores visionam a ES com alunos com PEA. A forma como os órgãos superiores da escola perspetivam ES com os alunos com PEA reflete-se nas perspetivas dos professores.

A maioria dos professores refere que o ambiente da Escola onde lecionam é favorável para a inclusão de alunos com PEA no programa de ES (PEE3, PT2, PT3), cumprindo com o que está legislado (PT1, DT2), salientando a Coordenadora como peça fundamental deste ambiente favorável (PEE1, PT4, DT3), tal como se pode confirmar nos seguintes excertos:

“Sim, este contexto escolar é muito favorável, pois temos aqui muitas idades e os mais pequeninos vão aprendendo coisas com os mais velhos” (PT3, Entrevistas, abril de 2012);

“Na nossa é e a nossa Coordenadora de escola é muito apoiante de projetos novos, sendo que não nos esqueçamos que os autistas estão incluídos nas turmas do ensino regular, portanto, participam em todas as disciplinas, nomeadamente quando se aborda a Educação Sexual” (DT3, Entrevistas, abril de 2012).

CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretende-se discutir e refletir sobre os resultados apresentados anteriormente, de forma a compreender as percepções dos professores face à ES com alunos com PEA.

Na escola há uma política de inclusão, que se traduz na responsabilização da escola pelos alunos com PEA, sendo que estes têm aulas de ES com a sua turma do regular. Logo nestes contextos os professores têm que aceitá-los e dar-lhes uma resposta. Esta política de inclusão vai de encontro ao que a literatura defende, pois apesar dos défices comunicacional, social e comportamental que os indivíduos com PEA apresentam, a escola deve proporcionar o desenvolvimento das potencialidades de todos alunos (e.g. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003; Booth & Ainscow, 2002; Farias et al., 2008; Gomes, 2001; Lima, 2012). Contudo, tal como referem Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser implementada a três níveis – político, cultural e prático, sendo que, neste estudo, se observa alguma divergência entre as políticas gerais da escola e a concretização de um programa de ES que dê resposta às necessidades e características do aluno com PEA, de forma a promover o seu desenvolvimento integral. De uma maneira geral, os participantes demonstram atitudes positivas em relação à abordagem de programas de ES com esta população de alunos e também revelam posturas adequadas face a manifestações e conversas de teor sexual. No entanto, os modos de concretização da ES e dificuldades que os participantes identificam sugerem que na concretização do programa de ES não são tidos em conta as especificidades dos alunos com PEA. Para além disso, não existe um envolvimento de outros atores educativos, como os pais, contrariamente ao defendido na literatura sobre a inclusão e sexualidade com indivíduos com PEA.

No que diz respeito às percepções dos professores face a implementação de programas com ES com alunos com PEA, a generalidade dos participantes revela uma atitude positiva, afirmando que o acesso ao programa de ES pelos alunos com PEA permitirá a estes adquirirem conhecimentos de forma a proteger-se de abusos, desenvolver comportamentos adequados e, também porque o seu desenvolvimento físico assim o exige. Ter uma atitude positiva sobre a ES aplicada aos alunos com PEA é essencial, pois facilita o desenvolvimento de práticas consoantes com essas ideias. Com efeito, a literatura sobre inclusão refere que sentir-se responsabilizado pela

educação de todos os alunos, facilita a promoção de práticas inclusivas, promovendo a participação ativa de todos os alunos (e.g. Booth & Ainscow, 2002). Contudo, uma análise das práticas (i.e., daquilo que os participantes afirmam fazer e o modo como descrevem o que fazem) revela alguma discrepância entre aquilo que a literatura sugere como boas práticas e aquilo que os professores efetivamente fazem.

Relativamente às suas práticas em contexto de sala, os intervenientes relatam que, perante manifestações ou conversas de teor sexual por parte dos alunos com PEA, assumem atitudes explicativas sobre os lugares onde os alunos podem realizar estas manifestações e esclarecer as suas dúvidas. Outros intervenientes relatam que aceitam com naturalidade e aproveitam a oportunidade para intervir junto do aluno com PEA, ou desenvolvem um trabalho com a família de forma a compreender a manifestação ou conversa de forma a cessar ou prevenir as mesmas. Outras atitudes face a manifestações e conversas do domínio sexual expressas por DT3 e DT1, respetivamente, passam pela correção destas de forma a cessar e solicitar que os alunos tenham respeito pelo outro e contenham as suas manifestações e conversas do foro sexual em lugares públicos. Efetivamente, a literatura evidencia a resolução cooperativa dos problemas entre escola e família, de forma a diminuir os comportamentos indesejáveis (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003), em que os atores educativos permitam o acesso ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável, encarando-a como uma etapa natural para a faixa etária do aluno com PEA (Hénault, 2006). Autores como Associação Autism Speaks (2008), Freedman (2010), Hewitt (2006) e Lawson (2005) mencionam que ao aluno com PEA deve ser explicitadas as fases da intimidade física, a diferença entre comportamentos públicos e privados e os lugares específicos para os fazer, assim como explicitar as dúvidas existentes nestes alunos.

No que diz respeito à forma como entendem os objetivos dos programas de ES, os participantes valorizam fundamentalmente a prevenção de comportamentos de risco, de infeções sexualmente transmissíveis, de abuso sexual e gravidez não planeada. Autores como Anastácio et al. (2005), Pinheiro (2004) e Saavedra et al. (2007) também defendem que a prevenção deve ser um dos objetivos dos programas de ES, proporcionando aos alunos com PEA as ferramentas necessárias para prevenir abusos sexuais, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez não planeada. Outros objetivos mencionados são a educação para o afeto, contextualizando a relação sexual numa

relação afetiva e o esclarecimento de dúvidas, fomentando espaços de debate aos alunos sobre as suas dificuldades. Associação Autism Speaks (2008), Lawson (2005), Figueiró (2006), Sullivan e Caterino (2008) mencionam que a afetividade deve constar na abordagem da ES, para que o indivíduo compreenda que a afetividade é uma componente importante da sexualidade. Autores como Figueiró (2006) e Junior (2010) referem que os programas de ES devem ter como objetivo esclarecimento de dúvidas aos alunos com PEA.

Assim estes resultados expressam indícios de boas práticas, mas por outro lado, outros dos resultados obtidos contrariam algumas das orientações encontradas na revisão da literatura. Com efeito, é de salientar que a aplicação da ES não sofre diferenciação pedagógica para os alunos com PEA, referindo os participantes que o programa de ES com alunos com PEA é implementado em conjunto com os seus pares em contexto de sala de aula. Como resultado, os alunos com PEA acedem ao mesmo tipo de informação que os alunos com desenvolvimento típico, sem qualquer tipo de adequação dos conteúdos e estratégias e, mesmo objetivos, nem acompanhamento por parte do professor do ensino especial. É de referir inclusive que esta dimensão não está incluída no PEI destes alunos – sendo um aspeto que é apontado como negativo na forma como é desenvolvido o programa de ES e que justifica a postura contra estes programas de um dos professores. Ora, esse é um aspeto essencial e identificado na literatura como central (Koller, 2000; Lawson, 2005), dadas as características e necessidades específicas destes alunos (Gomes, 2011; Hewitt, 2005; Lima 2012).

Estudos sobre ES na PEA e outras NEE demonstram que esta área deve ser abordada de forma individualizada (Almeida, 2008; Hewitt, 2006; Koller, 2000; Lawson, 2005), tendo em conta o seu nível cognitivo, comunicacional (Filipe, 2009; Koller, 2000; Lawson, 2005, 2008; Stokes & Kaur, 2005; Willey, 2003), assim como os desejos, vontades, expectativas (Associação Autism Speaks, 2008). Com efeito, considerando que as suas áreas mais problemáticas são a cognitiva, social, comunicacional, é fundamental que os alunos compreendam os processos de mudança que estão a ocorrer em si. Mas também que enquadrem essas mudanças e a sexualidade num contexto social e numa relação com os outros. Assim, um programa de ES para estes alunos deverá, exatamente, permitir aos indivíduos com PEA compreender os comportamentos sociais e sexuais, o contacto social e consequente integração na comunidade (Associação Autism Speaks, 2008; Freedman, 2010; Lawson, 2005, 2008).

Ora, esse objetivo pode encontrar-se comprometido, uma vez que não há uma adequação do programa de ES às necessidades destes alunos.

Ainda que não se faça diferenciação pedagógica, os participantes defendem que os modos de concretização dos programas de ES a alunos com PEA deveriam passar pela adequação dos objetivos consoante a idade, nível de escolaridade e as necessidades dos alunos. É de referir, no entanto, que outros participantes defendem que esta concretização dos objetivos deveria ser efetuada numa abordagem interdisciplinar e acessível a todos os alunos, independentemente da sua idade e nível de perturbação. Efetivamente, a literatura sobre programas de ES a alunos com PEA afirma que o programa de ES deve ser delineado consoante o nível de comunicação, aptidões sociais, capacidades intelectuais e outros aspetos funcionais como o ritmo de aprendizagem e de competências específicas dos alunos com PEA (Koller, 2000; Lawson, 2005; Willey, 2003). A falta de formação pode explicar esta discrepância entre aquilo que defendem e aquilo que fazem, no caso de alguns dos participantes, e mesmo a forma como concebem a implementação do programa de ES para alunos com PEA, no caso de outros participantes.

E de facto, uma das dificuldades indicadas pelos entrevistados residem na falta de formação específica na área da ES para alunos com PEA, a que acrescentam uma outra dificuldade relacionada com o facto de somente existirem orientações legislativas sobre o programa de ES. Estes dois aspetos estão interligados, pois como os professores como não têm formação na área da ES a alunos com PEA, necessitam de ter um programa mais direcionado. Esta falta de formação dos professores manifesta-se nas práticas dos professores, em que os objetivos são delineados sem diferenciação pedagógica relativamente aos alunos com desenvolvimento típico e as estratégias desenvolvem-se à medida que as manifestações e conversas de teor sexual ocorrem. Estas dificuldades têm sido identificadas por diversos autores. Com efeito, autores como Associação Autism Speaks (2008), Biancon (2005), Lawson (2005), Macário e Martins (2010), Monteiro et al. (2010) e Quaresma et al. (2010) mencionam que uma das dificuldades à implementação de programas com ES com indivíduos com PEA passa pela falta de formação específica em abordar temáticas, como menstruação, ereção, mudanças corporais, as estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas para estes indivíduos, sendo que esta poderia ser essencial para proporcionar mais conhecimentos sobre a temática, instrumentos e estratégias de adequação dos objetivos aos alunos

consoante a faixa etária e o ciclo, de forma a dar resposta às dúvidas e necessidades dos alunos (Anastácio et al., 2005; Biancon, 2005; Macário & Martins, 2010; Monteiro et al., 2010; Quaresma et al., 2010).

A par desta dificuldade em desenvolver uma intervenção adequada a estes alunos, os resultados também sugerem a ausência de uma cultura de colaboração entre os diversos agentes educativos, nomeadamente no que diz respeito a esta temática específica. A escola deve implementar o programa de ES em conjunto com os pais e outros profissionais, de forma a proporcionar aos alunos com PEA instrumentos para a vivência da sexualidade em segurança e em pleno (Biancon, 2005; Hewitt, 2006; Jordan, 1997; Macário & Martins, 2010; Sullivan & Caterino, 2008). Com efeito, afirma Lawson (2005) que os programas de ES para os indivíduos com PEA não se devem centrar unicamente no indivíduo, mas que se deve desenvolver uma intervenção concertada, nomeadamente, com a família, como forma, também, de ultrapassar preconceitos, ideias erróneas, falta de informação, fatores que a literatura identifica como determinantes na forma como os alunos vivem, experimentam e desenvolvem a sua sexualidade (Associação Autism Speaks, 2008; Filipe, 2009; Freedman, 2010; Hénault, 2006; Lawson, 2005, 2008). Contudo, mais uma vez os resultados parecem sugerir algum afastamento dos ideais.

Relativamente à colaboração entre diferentes atores educativos, na escola, um dos participantes (DT1) aponta como aspetos menos bem conseguidos a ausência de feedback sobre o impacto que a ES tem sobre estes alunos e a falta de diálogo entre todos os atores educativos. No mesmo sentido, nas entrevistas os docentes do ensino especial referiram que os docentes do ensino regular não por vezes não tinham a sensibilidade necessária para abordar a ES com os alunos com PEA. Pelo lado oposto, alguns docentes do ensino regular lamentaram-se pelo facto que os docentes do ensino especial não poderem apoiar os alunos com PEA nas aulas em que abordavam a ES, i.e., na Formação Cívica, visto a legislação não prever esse apoio. Ora, a literatura menciona que o diálogo e a colaboração entre diferentes atores educativos são essenciais para a promoção de práticas inclusivas na escola, com a implementação de grupos de trabalho reflexivos sobre as necessidades de cada aluno, adotando as melhores estratégias consoante a tipologia de NEE (Booth & Ainscow, 2002). No que diz respeito à sexualidade, esta colaboração, principalmente entre a escola e a família é essencial, pois

permite ao indivíduo com PEA o direito a adquirir conhecimentos sobre esta área, adequados ao seu nível de compreensão e às suas necessidades.

No que diz respeito às dificuldades que os participantes identificaram é de referir a reação negativa dos diferentes atores educativos, i.e., pais, professores e pessoal não docente, como as assistentes operacionais. Este resultado está alinhado com Lawson (2005) que refere que as atitudes relutantes dos pais, profissionais e sociedade em geral, sobre a vivência da sexualidade e conseqüente aplicação de programas de ES a indivíduos com PEA é uma dificuldade frequentemente vivenciada por estes indivíduos. Assim, os resultados para além de demonstrarem dificuldades a nível da colaboração, também sugerem que esta seria essencial trabalhar e desenvolver, com a finalidade de se ultrapassar ideias erróneas e preconceituosas de alguns atores educativos.

Posto isto, podemos concluir que os professores percecionam positivamente os programas de ES abordados com alunos com PEA. No entanto, a falta de formação dos professores na temática reflete-se em práticas que não estão de acordo com a literatura (i.e. não existe uma diferenciação pedagógica, não existe colaboração entre atores educativos). As conseqüências que advêm desta situação poderão passar por entraves no desenvolvimento sexual saudável destes alunos. Para além disto, é um dever da escola proporcionar o desenvolvimento integral de todos os alunos, capacitando-os para agir e se relacionar com a sociedade de uma forma positiva, saudável, informada, responsável, ideais consonantes com a inclusão.

CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta investigação permitiu à autora refletir sobre uma temática tão sensível como a ES, em abordar com alunos com PEA, que ainda suscitam alguma insegurança pelos professores devido à sua tríade de défices e à falta de formação que estes revelam sobre os programas implementados a esta população. A literatura demonstra-nos que deve ser delineado um programa de ES individualizado aos indivíduos com PEA, pois o trabalho deverá basear-se nas capacidades cognitivas, comunicacionais e sociais que o indivíduo apresenta (Hewitt, 2006; Koller, 2000; Lawson, 2005). Como tal, o programa de ES para indivíduos com PEA deverá incidir em algumas etapas essenciais, em que o indivíduo deverá aprender a diferenciar comportamentos públicos e privados e os locais adequados para os realizar, promovendo e fomentando o cuidado com a higiene pessoal do mesmo, instruindo sobre as partes do corpo e funções, proporcionando estratégias e instrumentos de interação social para adquirir e manter amizades e relações amorosas (Lawson, 2005).

Tendo em conta estes resultados – falta de formação, falta de colaboração e de diferenciação pedagógica, a escola deve facilitar aos professores espaços de reflexão, partilha e discussão de situações práticas, indo ao encontro de soluções práticas, promovendo, assim, a mudança de atitudes (Junior, 2010)

Para a realização desta investigação a autora deparou-se com alguns constrangimentos, como o facto de dois dos entrevistados não terem consentido em gravação áudio pois as entrevistas foram realizadas em contexto de sala, dificultando o registo das entrevistas. Este constrangimento afetou a investigação pois quando os entrevistados faziam pausas para a autora escrever as ideias, muitas delas ficaram por expressar.

Outra limitação sentida, que simultaneamente pode se apresentar como facilitador da objetividade pretendida no decorrer das investigações, é o facto de os entrevistados não terem contacto prévio com a autora. Este contacto, nalguns casos resumiu-se nos momentos da apresentação da autora aos entrevistados e na realização da entrevista. Esta distanciação entre entrevistado e entrevistador pode permitir que os entrevistados sejam mais objetivos na transmissão das suas respostas, contudo, também pode ser causa de inibição do entrevistado em expressar as suas opiniões. Nesta investigação, a

autora deparou-se com ambas as situações, em que alguns dos entrevistados estavam à vontade na entrevista e outros se retraíam nas respostas. Esta situação poderia ser colmatada caso a investigadora estivesse mais tempo na escola, conhecendo os professores da mesma.

Para além disso, a autora teve alguns constrangimentos na revisão da literatura, pois os estudos mais recentes, ainda que muito poucos, sobre ES com PEA, não eram acessíveis de forma gratuita ao público.

Esta investigação teve como propósito compreender as percepções dos professores face a ES a alunos com PEA e contribuir para uma reflexão sobre as suas práticas com os alunos com PEA. Contudo, futuramente poderão ser acrescentados novos métodos de recolha de dados, efetuando uma observação em contexto de sala sobre as práticas dos professores, confrontando os pareceres emitidos na entrevista com a prática em sala de aula. Esta comparação entre o que os professores afirmam fazer e as suas práticas poderia proporcionar aos docentes um momento de reflexão e melhoria das suas práticas. A investigação seria um contributo para a construção de práticas mais inclusivas e professores mais reflexivos.

O número de participantes também poderá ser alargado, para comparação de dados e melhor entendimento das percepções dos professores face a programas de ES com alunos com PEA. Aumentar o número de participantes poderia contribuir para um enquadramento mais realista sobre as práticas efetuadas com os alunos com PEA na temática da ES.

Algumas questões surgiram durante o processo de investigação, que poderão ser abordados futuramente, tais como qual a perspetiva dos pais dos alunos com PEA face a abordagem inclusiva do programa de ES aos seus filhos. Sendo os pais um ator educativo bastante importante, torna-se pertinente compreender as suas percepções face a abordagem da ES aos seus filhos com PEA. Outra perspetiva a considerar para investigações futuras seria a dos próprios alunos com PEA, qual o feedback que estes têm sobre a ES e se esta é eficaz para os próprios. A compreensão das perspetivas dos pais e alunos com PEA, mais uma vez, poderia fomentar um espaço de reflexão em conjunto, de forma a consciencializar os atores educativos para o papel que desempenham no processo educativo dos alunos com PEA, inclusive os próprios alunos

com PEA adquirirem consciência sobre o seu lugar na escola e sociedade. Um melhor conhecimento sobre estas dimensões poderia fomentar a realização e implementação de programas de ES adaptados às necessidades dos alunos com PEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Almeida, M. (2008). A expressão da sexualidade das pessoas com Síndrome de Down. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8.
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005). *Concepções dos professores de 1ºCEB sobre o contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e sua relação com a formação*. Actas do 2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde – Novos Modelos de Análise e Intervenção. Braga.
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos - Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Associação Autism Speaks (2008). *Manual transição para a vida adulta*. New York: Autism Speaks.
- Belei, R. Gimenez-Pascoal, S., Nascimento, E. & Matsumoto, P. (2008). O uso da entrevista, observação e videogravador em pesquisa qualitativa. *Pelotas* (30), 187-199.
- Biancon, M. (2005). *A Educação Sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores*. Anais do SIES - Simpósio Internacional de Educação Sexual da UEM. Maringá: Nudisex.
- Boehning, A. (2006). Sex Education for Students with Disabilities. *Law & Disorder*, 1, 59-66.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a Inclusão-Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.

- Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira Enfermagem* (5), 611-614.
- Centre for Autim (2011). Autism Spetrum Disorder-Relationships and Sexuality. *Research Bulletin Issue, n°5*. Middletown: Middletown Centre for Autism.
- Costa, M., Lopes, C., Souza, R. & Patel, B. (2001). Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. *Jornal de Pediatria*, 77(2), 217-224.
- Denari, F. (2010). Adolescência, Afetividade, Sexualidade e Deficiência Intelectual: o direito ao ser/estar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(1), 1-9.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225.
- Esteves, M (2006) In Lima, J. & Pacheco, J. (org.) (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes-Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Farias, I., Maranhão, R. & Cunha, A. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista brasileira de educação especial*, 14(7), 365-384.
- Figueiró, M. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, 7(1), 1-21.
- Filipe, C. (2009). A Sexualidade na Síndrome de Asperger. *Revista Diversidades*, 26(7), 23-27.
- Fraser, M. & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152.
- Freedman, S. (2010). *Developing College Skills in Students with Autism and Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Godoy, A. (1995). Pesquisa Qualitativa-tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gomes, R. (2011). Concepções e acções dos profissionais da Educação sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. *Revista Marcas Educativas*, 1(1), 1-16.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 2(jan/abr 09), 23-35.
- Hénault (2003) in Willey, L. (2003). *Asperger Syndrome in Adolescence*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers, 69-97
- Hénault, I. (2006). *Asperger's Syndrome and Sexuality*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hewitt, A. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (1997). *Education of Children and Young People with Autism*. Birmingham: UNESCO.
- Junior, V. (2010). O conceito de sexualidade humana na visão de professoras de um curso de educação continuada. *Revista da Educação*, 2, 93-117.
- Koller, R. (2000). Sexuality and Adolescents with Autism. *Sexuality and Disability*, 18(2), 125-135.
- Lawson, W. (2005). *Sex, Sexuality and the Autism Spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lawson, W. (2008). *Concepts of Normality - The Autistic and Typical Spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Leão, A. & Ribeiro, P. (nd). *A orientação sexual no contexto inclusivo: um estudo teórico*. Recuperado em 15 de julho, 2011, de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/465/345>
- Lei n° 60/2009, de 6 de Agosto de 2009. *Diário da República n° 151 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Macário, R. & Martins, M. (2010). Educação sexual em contexto escolar: outro ano zero?. Recuperado em 14 fevereiro, 2013, de http://www.esse.ualg.pt/rededeprofessoresinvestigadoresemciencias/joomla/images/stories/Paper_Guarda.pdf
- Maia, A. (2001). Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 7(1), 35-46.
- Maia, A. & Aranha, M. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia*, 9(1), 103-116.
- Mandu, E. & Corrêa, A. (2000). Educação Sexual Formal na Adolescência: Contribuições à Construção de Projetos Educativos. *Acta Paul Enf*, 13(1), 27-37.
- Marinho, S. & Anastácio, Z. (2011). *Concepções de professores e alunos sobre educação sexual e sexualidade*. Coruña: Universidade de Coruña.
- Melo, M. & Bergo, M. (2003). Atuação do professor diante de manifestações da sexualidade nos alunos portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 227-236.
- Mello, A. (2005). *Autismo, Guia prático*. São Paulo: Associação de Amigos do Autista.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar-Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, N., Pereira, V. & Piscalho, I. (2010). Educação para a sexualidade: as representações sociais das Educadoras de Infância. *Interações*, 14, 98-119.
- ONU (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU.
- Pinheiro, S. (2004). Sexualidade e deficiência mental: revisando pesquisas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 199-296.
- Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril de 2010. *Diário da República N.º 691 - I série*. Lisboa: Ministério da Saúde e da Educação.

- Quaresma, A., Lemos, M. & Loureiro, M. (2010). Projecto de EPS/ES da Escola Secundária de Avelar Brotero (Coimbra). *Educação Sexual em Rede*, 6, 21-28.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ramiro, L. & Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Reis, M. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4(XXII), 737-745.
- Ruble, L. & Dalrymple, N. (1993). Social/Sexual Awareness of Persons with Autism: A Parental Perspective. *Archives of Sexual Behaviour*, 22(3), 229-240.
- Saavedra, L., Magalhães, S., Soares, D., Ferreira, S. & Leitão, F. (2007). Género, cultura e sexualidade em jovens portuguesas e portugueses: um programa de educação sexual. In *Actas do IV Congreso Astur-Galaico de Sociología*. Coruña: Universidade de Coruña.
- Serra, D. (2010). Autismo, Família e Inclusão. *Revista Eletrônica Polêmica*, 9(1), 40-56.
- Silva, R. & Neto, J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, 12(2), 185-197.
- Stokes, M. & Kaur, A. (2005). High-functioning autism and sexuality a parental perspective. *Education & Treatment of Children*, 9(3), 266-289.
- Sullivan, A. & Caterino, L. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 1-12.
- Teixeira, R (2010). Atitude dos educadores frente à expressão da sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Latino-americana de Geografia e Género*, 1(2), 309-317.

- Universidade de Aveiro (2010). Carta de Aveiro-Sexualidade e Educação Sexual. *I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vilaça, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1, 971-982.
- Vilar, D. (2005). A Educação sexual faz sentido no atual contexto de mudança. *Educação Sexual em Rede*, 1, 8-14.
- Zanem, A. (2004). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, 22(1), 25-45.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Entrevista ao professor do ensino especial/diretor de turma

I – Tema: Educação Sexual com alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger

II – Objetivos gerais:

1. Compreender o conhecimento que os professores (especial e regular) dos alunos com PEA/SA têm sobre a legislação sobre Educação Sexual em Portugal
2. Compreender qual a atitude/perceção sobre implementação de programas de Educação Sexual em alunos com PEA/SA e qual a idade indicada para iniciar
3. Compreender qual a postura perante a abordagem dos alunos com PEA/SA sobre a sexualidade
4. Compreender qual o melhor método de Educação Sexual para alunos com PEA/SA para estes professores (formal, informal)

III – Objetivos específicos e estratégias (tópicos para o guião; orientação geral):

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1-Esta entrevista tem como propósito a investigação sobre a atitude dos professores sobre programas de Educação Sexual com PEA e SA. 2-Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	

		<p>3-Identificar o professor e agradecer a sua colaboração, essencial para este trabalho.</p> <p>4-Perguntar qual a formação, experiência profissional</p>	
<p>B. Legislação sobre Educação Sexual em Portugal</p>	<p>Compreender o nível de conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal</p>	<p>5-Perguntar se o professor tem conhecimento sobre legislação de ES em Portugal. E o que sabe sobre essa legislação? O que pensa/ sente em relação a essa legislação? Aplica-se na escola? Porquê? Quais as dificuldades? Quais as potencialidades?</p> <p>6-Inquirir o entrevistado qual a idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos alunos. Porquê? Confrontar com o que é proposto na legislação e com o que se faz na escola? E o que deve ser um programa de educação sexual?</p>	
<p>C. Educação Sexual e PEA/SA</p>	<p>Abordagem de Educação Sexual em alunos com PEA e SA do ponto de vista do entrevistado</p>	<p>7-Indagar o entrevistado se considera importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com PEA/SA? E porquê? Como? Em que contextos? Que aspetos? Igual ao dos alunos regulares? Nos mesmos moldes? Nas mesmas idades? Com os mesmos objetivos?</p> <p>8-Perguntar a opinião sobre quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com PEA/SA</p>	

		<p>(exemplos: família, escola, colegas, amigos, técnicos de saúde (médicos, enfermeiros) Porquê? Vantagens? Limites?</p> <p>9-Qual a atitude dos professores face a manifestações sexuais/conversas dos alunos sobre sexualidade entre eles/com os professores.</p>	
	<p>Implementação de programa de ES com alunos com PEA e SA: facilitadores e constrangimentos</p>	<p>10-Investigar se seria viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos com PEA/SA , tendo em conta o contexto da sua escola? E qual é o contexto da sua escola?</p> <p>11-Questionar quais as disciplinas em que poderia ser abordada a temática da Educação Sexual. Porquê? Que vantagens? Que limites?</p>	

APÊNDICE 2

À Direção do Agrupamento Vertical de Vale Rosal:

20 Janeiro de 2012

Sou Educadora de Infância na Santa Casa da Misericórdia do Seixal e estou a frequentar o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – domínio cognitivo e motor, no ISEC (Instituto Superior de Educação e Ciências).

Neste momento, estou em fase de planificação e organização de um trabalho de investigação aplicada, inserido no projecto de preparação da dissertação de mestrado. É um estudo centrado na Educação Sexual em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, em perceber como os profissionais interagem com os adolescentes com perturbações do espectro do autismo face à sexualidade e que metodologias adotam.

A recolha de dados, a decorrer durante o 2º e 3º Período, será realizada apenas por mim e implicará: a) a realização de entrevistas aos profissionais da vossa Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; b) observação em contexto.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado, incluindo a identidade da própria Escola. Para esclarecimento de qualquer dúvida deixo o meu contacto: 961863736 e o meu endereço eletrónico: verajorge2007@hotmail.com.

Mais informo que para a realização da dissertação da tese tenho a colaboração da Doutora Sofia Freire.

Neste sentido, solicito a sua colaboração na realização da referida recolha de informação, a partir desta data e até ao final do ano lectivo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V^a Ex.^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

APÊNDICE 3

1 **Entrevista a professor PEE1**

2 *Esta entrevista tem como propósito a investigação sobre a atitude dos professores*
3 *sobre programas de Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do*
4 *Autismo e Síndrome de Asperger. As informações serão somente utilizadas para*
5 *efeitos de dissertação de mestrado e o entrevistado não será identificado. Desde já*
6 *agradeço a sua colaboração.*

7 *Qual a sua formação?*

8 Eu sou professora do 1º ciclo como formação de base e depois tenho o CESE com
9 especialização em Educação Especial e depois tenho outra formação mas não interessa
10 aqui para esta área...

11 *Qual a sua experiência profissional?*

12 A minha experiência como se pode ver está à vista (risos) é uma longa experiência em
13 termos de anos e em termos de variedade também. Eu trabalhei com toda a tipologia de
14 deficiência exceto uma leve abordagem à deficiência visual. Trabalhei, portanto, todos
15 da multideficiência, em CERSI, APP, depois 8 anos no trabalho direto com alunos
16 surdos e depois com alunos no âmbito do DL3, do agora DL3, portanto ainda sou da
17 velha guarda.

18 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

19 Não. Sei que faz parte do currículo, penso que de uma forma transdisciplinar ao ensino
20 básico mas concretamente o Decreto Lei tal ou o Despacho tal não sei.

21 *Acha que essa legislação é aplicável? A legislação sobre Educação Sexual é aplicável* 22 *nesta escola?*

23 Esta escola abrange faixas etárias muito diversificadas e muito variadas e eu penso que,
24 de uma forma transdisciplinar poderá ser abordada. Concretamente mesmo disciplina
25 penso que a partir do 2º ciclo fará todo o sentido. Até aí não sei se fará muito sentido,
26 principalmente no âmbito em que eu desenvolvo a minha função. Não sei quando
27 questionas se tem a ver com a deficiência nos vários ciclos ou dos alunos em geral.

28 ***Alunos com Necessidades Educativas Especiais nos vários ciclos***

29 Em geral sim mas com carácter de disciplina de conteúdo curricular, digamos, mesmo a
30 partir do 2º ciclo.

31 ***Quais as dificuldades na implementação da Educação Sexual na Escola?***

32 As dificuldades existem e advém certamente de todos os clichés que estão nas cabeças
33 também dos professores e eventualmente também dos pais. Para se tratar de uma
34 situação de um concelho de turma a que eu pertença de um 6º ano em que o concelho de
35 turma foi confrontado com uma orientação escrita vinda de um encarregado de
36 educação no sentido de a área de educação especial (enganou-se, devia querer dizer
37 sexual) não ser abordado na disciplina de Ciências da natureza, que ao longo do ano, em
38 determinada altura, em determinado período, dentro dos vários aparelhos aparecia
39 também o sexual e nós fomos confrontados com essa realidade, portanto, isto, as
40 cabeças estão feitas dentro e fora da escola. As principais barreiras surgem nos adultos.

41 ***Quais são as potencialidades da Educação Sexual?***

42 As potencialidades? Estás-me a perguntar a utilidade da Educação Sexual? Para mim é
43 igual a qualquer uma das outras áreas que são abordadas, fazem parte de nós, da nossa
44 vida, do nosso corpo, do nosso meio, da nossa troca de olhares inclusivamente, portanto,
45 tem a ver com tudo. Tudo tem a ver com tudo.

46 ***Existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual?***

47 (risos) Eu vejo essa questão ao contrário, não vejo que haja uma idade ideal, pode haver
48 é uma idade menos conveniente, vamos lá ver se eu consigo dizer aquilo que eu quero
49 dizer, se calhar não consigo dizer. Eu acho que cada indivíduo é um indivíduo, cada um
50 é um, talvez isto seja um defeito que tenha a ver com a minha realidade, porque nós
51 trabalhamos cada menino é um menino e nós da Educação especial não trabalhamos em
52 grupo. Enquanto que os colegas do regular trabalham para o grupo, nós trabalhamos o
53 indivíduo e eu acho que cada indivíduo tem o seu timing e nesta situação também. Isto
54 tem a ver com a personalidade, com o envolvente, com o meio, com o grupo, o próprio
55 grupo de amigos a que essa criança/jovem poderá pertencer... Eu acho que não há
56 idades ideais, há circunstâncias ideais e que quando surge deve haver alguém que faça
57 intervenção e a partir daí seguir todo um curso.

58 ***Acha importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação do***
59 ***Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

60 Eu acho que a abordagem deve ser feita com todos os meninos. Agora que a abordagem
61 tenha ser feita também de modo diferenciado isso certamente.

62 ***Porquê?***

63 Olha, autismo e asperger são sempre problemas de relação e comunicação e não só a
64 produção é a expressão, a comunicação, a maneira como as coisas chegam ao seu
65 interior. Portanto tem que haver sempre diferenciação. Tu podes ter um asperger que
66 aceda à mensagem que tu queres transmitir, que chega lá ou não. Podes ter que ter
67 recursos, imagens, mesmo ações aos próprios indivíduos, portanto a tua questão era...

68 ***Acha importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação do***
69 ***Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger? Porquê?***

70 Sem dúvida, a maneira como ela é feita é que tem que variar. Sem dúvida alguma o
71 porquê tem a ver com todo o trabalho que nós fazemos que é de colocar, eu não quero
72 dizer incluir porque às vezes incluir também é forte demais, mas estes meninos
73 pertencem à sociedade, são da sociedade, eles estão lá. Tem de ser a sociedade, é
74 sexualmente ativa, digamos, ou não ativa, não interessa, se esses meninos pertencem
75 tem que estar, também têm de ser munidos de ferramentas em relação a esta área.

76 ***Em que contextos deve ser abordada a Educação Sexual?***

77 Casa, e escola sem dúvida alguma. Depois, é assim, certamente um asperger terá
78 possibilidades de abordar este conteúdo com o grupo turma, um autista depende.

79 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com***
80 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger? Só a casa e escola ou***
81 ***outros técnicos também (médicos)?***

82 Se estamos a falar em meninos, eu penso que é suficiente a abordagem casa-escola e é
83 importante que a casa saiba o que é que a escola está a fazer e a escola saiba que casa é
84 a que tem a suportar este menino. E estou a pensar em situações muito concretas. Há
85 aqui situações em que nós já abordámos porque sabemos que em casa se viu ou se falou
86 qualquer coisa. Ou o contrário também já nos aconteceu, o menino aqui teve

87 determinadas manifestações e nós tivemos que dizer a casa “Isto está a acontecer. Nós
88 estamos a fazer de determinada maneira, se possível dêem continuidade”, portanto eu
89 acho que estes dois contextos são os ideais.

90 ***E a receptividade da família? Tem sido...***

91 Não tenho nenhum exemplo mau, digamos, a nível da receptividade. Aliás até temos uma
92 família bastante aliviada por ser a escola a trabalhar essa situação. Agora quando tu me
93 falas da abordagem médica, pois eu acredito que há adolescentes, agora assim muito
94 concretamente no concreto, no caso das raparigas, porque são elas que depois sofrem na
95 pele a consequência eventual, a parte médica também depende da relação que ela tem
96 com o médico de família. Se é um ser que aparece pela primeira vez esquece, um autista
97 tem muita dificuldade em assimilar. P’ra já tem de te assimilar a ti, toda como pessoa.
98 Viste o Rafa agora com aquelas perguntas todas é para te absorver, depois fica a repetir
99 e aquelas coisas todas. Tem tudo a ver com a circunstância de cada um. Mas acho que o
100 médico é mesmo só assim em casos muito específicos e mais tarde.

101 ***Quando algum aluno tem uma manifestação sexual ou tem alguma conversa sobre,***
102 ***qual é a sua atitude?***

103 É ir na onda dele.

104 ***Explorar esse...***

105 Sim, completamente. Perguntas, respostas, muitas vezes muito ao nível deles, por vezes
106 nós ficamos... se a priori pensamos “vou preparar esta matéria para desenvolver com
107 fulano”, preparo com determinado discurso, etc. e depois afinal cai por terra porque as
108 coisas são muito mais térreas, são muito mais reais e as perguntas são muito mais
109 diretas, levam as respostas diretas ou o contrário, por vezes também faço eu as
110 perguntas mas estás a ver eu estou a acabar por falar sempre em situações não
111 curriculares.

112 ***E a educação sexual o que está também legislado é...há temáticas a trabalhar mas***
113 ***não... é a nível extracurricular também***

114 Pois. Acaba por surgir no contexto

115 ***É transdisciplinar***

116 Isso, sim, sim, sim

117 ***Porque às vezes há uma conversa e os professores poderão aproveitar para.***

118 Pois.

119 ***Ou ignorar***

120 Aproveita-se aquele momento e...

121 ***Depende também da postura do professor face a essas manifestações***

122 Pois. Mas é importante que se faça até porque o espaço escola é enorme dentro, fora.
123 Temos cada vez menos pessoas que poderiam ter algumas conversas que são os nossos
124 assistentes operacionais. Os números são reduzidíssimos, também são pessoas que estão
125 a começar a chegar a uma faixa etária já um bocado cansada (risos) e não muito
126 disponíveis para isso mas deve-se, sempre que surge, penso que sim, deve ser abordada.

127 ***Nesta escola seria viável implementar um programa de educação sexual aos alunos
128 com Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

129 Eu acho que sim, não por ser educação sexual mas porque a escola é muito aberta a todo
130 o que é novidade e projetos e é recetiva a situações que mexem com a vida dos alunos.
131 Não concretamente por ser educação sexual, não te consigo dizer isto de um modo mais
132 afunilado.

133 ***Quais são as disciplinas em que poderia ser abordada a Educação Sexual. Todas?
134 Algumas em específico?***

135 Se pegarmos na ideia que a “ocasião faz o ladrão” e que o surgir da situação pode levar
136 a, penso que todas. Agora, são daquelas coisas, depende muito da sensibilidades, da
137 pessoa que... há aqui colegas que eu estou a vê-los a desfilar à minha frente, não é, em
138 pensamento, e vejo que terão perfil e que se calhar, se surgir a oportunidade aproveitam-
139 na, outros que não. Não te consigo dizer. É lógico em termos curriculares, se calhar,
140 exclus logo a matemática, o português, se calhar, porque começa a ser, quando os
141 meninos chegam aos segundos e terceiros ciclos, o português é aquela disciplina muito
142 académica... se calhar não é tão fácil, mas se surgir, penso que pode ser explorada em
143 tantas vertentes. Até na educação visual e tecnológica, pronto, há todo um número de
144 situações em que pode surgir.

APÊNDICE 4

1 **Entrevista a PEE2**

2 *Esta entrevista tem como propósito a investigação sobre a atitude dos professores*
3 *sobre programas de Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do*
4 *Autismo e Síndrome de Asperger. As informações serão somente utilizadas para*
5 *efeitos de dissertação de mestrado e o entrevistado não será identificado. Desde já*
6 *agradeço a sua colaboração.*

7 *Digam-me a sua formação e qual a sua experiência profissional*

8 Tenho formação inicial em professores do 1º ciclo do ensino básico, tenho
9 especialização no mestrado de educação especial. Já fiz alguns voluntariados na área do
10 autismo, porque é e minha área de interesse, trabalhei, já dei aulas extra curriculares
11 antes de conseguir a tal colocação não é, dei aulas de música, expressão plástica, teatro.
12 Tive 1 ano em Educação Especial numa escola TAPE na Damaia na qual tive a dar
13 apoio a alunos do 2º ciclo. Neste momento encontro-me há 2 anos na unidade de ensino
14 estruturado com alunos com autismo. Entretanto tenho mais formações que vamos
15 fazendo ao longo do tempo

16 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

17 Vou ser sincera, muito por alto. Nunca olhei muito para a legislação. Sei aquilo que oiço
18 nas notícias e aquilo que oiço os outros professores falar.

19 *Considera que legislar a Educação sexual aplica-se na escola? No contexto geral? A* 20 *lei prevê que a educação sexual seja transdisciplinar. Aplica-se na escola?*

21 Acho que sim. Acho que é muito importante haver educação sexual na escola.

22 *Quais as dificuldades e as potencialidades da educação sexual?*

23 Primeiro acho que ainda existe um grande tabu em relação à educação sexual,
24 principalmente por parte dos pais. São pais que vieram de uma época em que a
25 educação sexual era muito “escondida”, era uma vergonha falar disso e acho que esses
26 costumes ainda não se perderam. Logo, haver muitos pais que não, nem sequer querem
27 ouvir falar da ideia. Outra dificuldade, se calhar, está na dificuldade em haver

28 professores formados, acho que deveria haver professores formados para dar a educação
29 sexual porque a educação sexual abrange muitas áreas. E acho que não é uma área que
30 seja muito fácil de explicar. Tem que haver certos cuidados a explicar. Eu acho que são
31 essas as maiores dificuldades. De resto, acho que só traz benefícios.

32 ***Qual a idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos alunos.***

33 Eu acho que se deveria iniciar desde o 1º ano do 1º ciclo. Isto porquê? Claro que não é
34 logo, não é partir logo para aquela parte de reprodutora, sexual, mas se nós formos a
35 ver, eles desde logo pequeninos começam logo a dar o género, eu sou feminino, tu és
36 masculino, tenho um pénis, tens uma vagina, logo aí isso é educação sexual, por isso
37 desde logo o 1º ano.

38 ***O que é feito na escola segue o que a legislação exige?***

39 Não sei responder porque estou na área da educação especial com alunos autistas.
40 Primeiro é assim, se eu for a ver o que as turmas desses meninos autistas fazem, não
41 fazem nada. Por isso, se calhar, como eu não conheço muito bem a legislação, por esta
42 ordem de pensamentos, até nem está a ser muito bem aplicada. Também que para os 9os
43 anos a para as idades mais altas, que de vez em quando, há aí pessoas de fora, as
44 enfermeiras, explicar um bocadinho. Dentro das aulas, realmente não lhe sei dizer.

45 ***Acha importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação do***
46 ***Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

47 Acho.

48 ***Porquê?***

49 Porque, se calhar não logo a partir do 1º ciclo, realmente nós temos alunos com autismo
50 em que se nota alguma insistência no mexer nas partes genitais, não sabemos o
51 propósito. Não sabemos se porque dá prazer, não sabemos o prazer...eu já apanhei um
52 aluno meu deitado no chão, pronto, a fazer movimentos de masturbação, não sei se era
53 esse o propósito, lá está. Mas se calhar a partir do... pois lá está, é conforme o grau de
54 severidade. Não podemos misturar todos no mesmo saco, uns que são mais leves, outros
55 que são mais graves. Para aqueles que são mais leves, se calhar a partir do 3º ano, 4º
56 ano, pronto. Aqueles que são mais graves, era conforme a sua capacidade de
57 compreender, de perceber e de assimilar as coisas, por isso, não lhe sei dizer. Para os

58 síndromes de asperger, sim também cedo porque é nos síndromes de asperger que nós
59 vemos, ou seja, quando há aquela idade em que nós começamos a descobrir o outro, não
60 é, o síndrome de asperger não percebe os limites. Não percebe. Não percebe que não se
61 pode agarrar às meninas para dar beijinhos: “Mas porque é que eu não posso, aquilo é
62 bom! é bom dar beijinhos porque é que eu não posso?”. Se calhar com o síndrome de
63 asperger logo desde cedo também, sem dúvida.

64 ***Como? Em que contextos? Igual ao dos alunos do regular?***

65 É assim, numa 1ª fase, se formos pensar um bocado na questão da inclusão e que é a
66 nossa grande luta nas escolas, sem dúvida ao pé dos colegas do ensino regular. Como é
67 óbvio, sabemos que vamos ter alunos com autismo se calhar não vão perceber, não vão
68 compreender pelos mesmos parâmetros que damos aos meninos normais. Por isso se
69 calhar, neste caso, era fazer duas abordagens: uma 1ª abordagem com os meninos da
70 turma regular e se calhar uma 2ª abordagem como se fosse um bocado para consolidar o
71 que eles fizeram com a turma do regular. Com os síndromes de asperger, aqueles que
72 compreendem melhor, sim com a turma.

73 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com
74 Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

75 Primeiro deveria haver professores formados nesta área se calhar professores de
76 educação especial formados nesta área. Porque nós sabemos que nem todos os
77 professores do regular têm a mesma sensibilidade, porque são alunos complicados e
78 nem todos nós temos as mesmas capacidades e as mesmas sensibilidades. Se calhar era
79 isso, professores da educação especial formados na área da educação sexual. Ou então,
80 se isto for para dar dentro na escola, em disciplinas, sem dúvida. Se for para haver um
81 programa em que venha uma pessoa de fora, enfermeiras, pessoas que estejam dentro
82 desta área, mas sem dúvida, pessoas formadas para isto.

83 ***E a família? É importante fazer esta abordagem com a família?***

84 É muito importante porque, por exemplo até te posso dar um exemplo que nós temos 3
85 alunos com autismo na unidade, a 2 pedimos autorização, ao 3º foi muito complicado.
86 Porque há pais que não compreendem, lá está, não compreendem e sem dúvida, com os
87 pais era também muito importante haver abordagens sobre educação sexual para

88 compreenderem o porquê de ser importante esta área nas escolas ainda mais nos dias de
89 hoje.

90 ***Qual a sua atitude face a manifestações sexuais e conversas dos alunos sobre***
91 ***sexualidade?***

92 É assim. Relativamente aos meus alunos, eles ainda têm uma idade muito precoce. As
93 únicas manifestações é o facto de meterem as mãos dentro das calças, mexerem no
94 pénis, mexerem no rabinho, aí a única coisa que nós podemos fazer por eles ainda são
95 pequeninos é explicar-lhes, primeiro, fazer com que essa manifestação comece a
96 diminuir, com o nosso impulso “não tire daí a mão. Aí não se mexe.” Pronto. Depois é
97 explicar um bocadinho porquê e aí vamos ficar sempre na indecisão, será que eles estão
98 a compreender o que nós estamos a dizer porque eles não... não é? Explicar onde é que
99 isso se deve fazer, porque eles também não percebem. Enquanto os meninos ditos
100 normais tiverem essa necessidade, vão para a casa de banho, fecham-se no quarto, estes
101 meninos não, fazem na rua, onde quer que... quando lhes apetece eles fazem. Com estes
102 meus alunos por enquanto é só a pista verbal. Claro, se eu vir um aluno da escola, por
103 exemplo, temos aqui um com síndrome de asperger que tem muitas manifestações
104 dessas já para com os outros, se eu vir, aí também vou abordar, explicar-lhe que não
105 pode ser, não podes estar sempre agarrado às meninas, pronto. Por enquanto da nossa
106 parte é só pistas verbais.

107 ***Seria viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos com***
108 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger nesta escola?***

109 Haver uma disciplina própria para eles?

110 ***Uma transdisciplinaridade.***

111 É assim esse programa devia haver mas para todos os alunos, sem fazer distinções.
112 Porque se nós aqui batalhamos muito sobre a inclusão, se nós formos fazer isto só para
113 os meninos com perturbações do espectro do autismo nós próprias estamos a promover a
114 exclusão, ou seja, estes meninos precisam mais do que os outros e isso não é verdade.
115 Deveria haver um programa sim mas para todos.

116 ***Há alguma disciplina/ disciplinas em que se poderia abordar Educação Sexual.***

117 Sim, no caso do 1º ciclo temos o estudo do meio, sem dúvida. Quando eles dão a parte
118 do aparelho reprodutor, o sexo, os bebés. Pronto se calhar deveria-se abordar um
119 bocadinho mais porque é tudo muito ao de leve, é tudo muito...quais são os órgãos do
120 aparelho reprodutor

121 ***A explicação biológica.***

122 É exatamente isso. E nós sabemos que hoje em dia a televisão está a desgraça que está
123 não é, e eles desde pequeninos já começam a ver isso tudo na televisão porque
124 antigamente dava só quando eles estavam a dormir, agora é capaz de, como por
125 exemplo a série “Morangos com açúcar”, que é uma serie que “deseduca”, como se
126 costuma dizer. Logo aí eles começam... e eles vêm desde muito pequeninos, desde os 4
127 anos eles começam a ver esta serie, começam logo a desencadear isso. O programa do
128 2º e 3º ciclo não conheço bem, para ser sincera não conheço bem, não sei de que forma
129 aborda, mas por aquilo que eu vejo de fora, se calhar deveria realmente também abordar
130 um bocadinho mais porque eu também acho que vai muito ao encontro só do
131 funcionamento do corpo. Por aquilo que eu me apercebo e por aquilo que eu dei na
132 escola.

APÊNDICE 5

1 **Entrevista a PEE3**

2 *Começo por informar que esta entrevista é para uma dissertação de mestrado em*
3 *necessidades educativas especiais, sobre programas de educação sexual com alunos*
4 *de Perturbações do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger. Esta entrevista tem*
5 *carácter confidencial sobre a identidade do entrevistado.*

6 *Primeiro, qual a formação e experiência profissional.*

7 Tenho Licenciatura em Motricidade Humana, ramo Ciências da Educação Física e do
8 Desporto. Mestrado em Educação Especial e sete anos de serviço, e este é o terceiro ano
9 em Educação Especial

10 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal. E o que sabe*
11 *sobre essa legislação?*

12 Alguma, o que me enviaram através do mail.

13 *O que pensa em relação a essa legislação, ela aplica-se na escola?*

14 Sim do que tenho conhecimento aborda-se mais o assunto.

15 *Quais as dificuldades?*

16 Não vejo nenhuma que possam ser barreira.

17 *Quais as potencialidades?*

18 Alertar os alunos para uma prática correta sobre o assunto, alertar para os perigos que
19 tem a não prática de uma sexualidade que não seja a mais adequada em termos de idade,
20 de mentalidade.

21 *Qual a idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos alunos.*

22 Quanto mais cedo melhor, a partir dos 10 anos, ou seja, 5º ano.

23 *Considera que o que é proposto na legislação é o que se faz na escola?*

24 Do pouco que li, acho que se põe em prática algumas coisas, mas só conheço a
25 legislação por alto. Tento abordar o assunto com os miúdos que acompanho.

26 ***Considera importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação***
27 ***do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger? Porquê?***

28 Sim porque são meninos com menos “defesas” e que se surgir um aliciamento por
29 pessoas mais velhas, colegas, amigos, não se sabem defender e são levados a fazer
30 certas ações que muitas vezes não sabem o que estão a fazer nem sabem a finalidade.

31 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com***
32 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger? Como por exemplo,***
33 ***família, escola, outros técnicos...***

34 É importante abordar em casa e a escola deve trabalhar com os pais, que muitas vezes
35 não sabem como alertar os filhos. Na escola são os professores e devem articular com a
36 casa, pois pais não sabem como abordar o assunto.

37 ***E vantagens...***

38 Tem vantagens, sem dúvida, como trabalho em equipa e todas as trocas de
39 conhecimentos e saberes que são profícuos para um trabalho com os alunos.

40 ***Qual a sua atitude a manifestações sexuais e conversas dos alunos sobre sexualidade***
41 ***entre eles e consigo?***

42 Eu tento mostrar os perigos de uma prática não correta dessas atividades e mostrar-lhes
43 que futuramente essa mesma prática correta irá ter os seus benefícios.

44 ***Será viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos com***
45 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, tendo em conta o***
46 ***contexto da sua escola?***

47 Sim, nunca é demais toda a implementação de atividades/formações sobre o assunto. E
48 nesta escola os alunos com PES/SA têm aulas de Educação Sexual com os alunos das
49 suas turmas.

50 ***Quais as disciplinas em que poderia ser abordada a temática da Educação Sexual?***

51 No 1º ciclo, estudo do meio. No 2º ciclo, a formação cívica, que não sei se acabou essa
52 disciplina, e também Educação Moral e Religiosa. No 3º ciclo, essas duas disciplinas
53 também.

APÊNDICE 6

1 **Entrevista a PEE4**

2 *Obrigada pela sua colaboração. Esta entrevista tem como propósito o estudo sobre*
3 *programas de Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo*
4 *e Síndrome de Asperger para dissertação de mestrado. O seu nome não será*
5 *divulgado e as informações da entrevista são somente para a dissertação. Primeiro*
6 *peço que me diga a sua formação e a sua experiência profissional.*

7 A minha formação de base é de Educadora de Infância com especialização e pós-
8 graduação em Necessidades Educativas Especiais no âmbito das perturbações da
9 personalidade e não me lembro do nome correto.

10 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

11 Não. Vago.

12 *E desse conhecimento vago, acha que essa legislação aplica-se à escola, ao contexto*
13 *escolar?*

14 Se é aplicável, ou não se aplica porque as pessoas não...

15 *Se é aplicável ao contexto escolar?*

16 Daquilo que eu julgo saber, eu acho que é aplicável. Sendo que também pode ferir
17 eventualmente algumas suscetibilidades, não sei se respeita entre aspas, as decisões das
18 famílias...

19 *Respeita, respeita está previsto na legislação...*

20 São os pais que dão o aval final...

21 *Sim, são...*

22 Então pronto, sendo assim é aplicável.

23 *Na sua opinião, quais são as dificuldades em implementar um programa de*
24 *educação sexual na escola?*

25 É uma questão de tabu. Pura e simplesmente e do pouco à vontade que a maioria das
26 pessoas, inclusivamente os professores, têm para lidar com o tema.

27 ***E quais são as potencialidades?***

28 Acho que a educação sexual... a importância dela, basicamente na área da saúde e da
29 proteção, acho que é fundamental, e que por aí teria muitas possibilidades. Também me
30 parece que não se deve descurar, mas isto é uma opinião pessoal, o contextualizar
31 dentro de uma relação saudável, enfim, o que quer que isso seja, na opinião de cada um,
32 mas acho que qualquer forma não deve... ou é do ponto de vista da saúde e 'tamos a
33 falar das ciências da natureza ou das ciências na área da biologia ou se transborda essa
34 área, essas disciplinas, penso eu que deverá haver um enquadramento do ponto de vista
35 afetivo, do ponto de vista relacional... pode ser visto do ponto de vista moralizante ou
36 moralizador, mas na minha opinião pessoal não deve ser descontextualizado e não deve
37 ser retirado o envolvimento emocional que deve estar no meio de uma relação sexual.

38 ***Existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual com os***
39 ***alunos?***

40 Não. Existe são formas de abordar a educação sexual consoante as idades. Eu acho que
41 todas as idades são possíveis de abordar o tema.

42 ***Considera que o que é proposto na legislação é o que se faz na escola?***

43 Não sei. Não sei, não tenho capacidade para responder afirmativamente ou
44 negativamente. Alguma coisa é feita, oiço os colegas comentarem, realmente alguma
45 coisa é feita no âmbito das disciplinas de ciências e de formação cívica, penso que há aí
46 umas dinâmicas que se vão criando mas não sei muitos pormenores.

47 ***Considera importante abordar da Educação Sexual com os alunos com Perturbação***
48 ***do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

49 Sim.

50 ***Porquê?***

51 Eu não tenho a certeza, e não se alguém terá, da capacidade de entendimento das
52 condicionantes subjetivas de relacionamento, dos afetos, mas quanto mais não seja do
53 ponto de vista físico, ela vai estar presente, quer queiramos, quer não. Portanto, eles

54 têm um corpo, têm hormonas, têm órgãos, ou seja, inevitavelmente eles vão se
55 confrontar com o problema, quanto mais não seja do ponto de vista físico se é que eu
56 não tenho certezas nenhuma do outro, nem muitas, nem poucas. Quer dizer também é
57 um campo sobre o qual eu nunca me debrucei mas por exemplo, um aluno Asperger se
58 tivermos que falar no assunto falamos

59 ***Essa educação sexual deve ser nos mesmos moldes que os alunos do regular?***

60 Não sei, não sei, eventualmente terá de ser adaptada como são as outras coisas todas
61 adaptadas. Do ponto de vista, que seja perceptível para eles mas isso é válido para a
62 educação sexual como é válido para passar a mensagem de qualquer disciplina.
63 Obviamente que haverá sempre uma abordagem diferente por aí.

64 ***Quem deverá abordar a temática da Educação Sexual com estes alunos autistas e
65 síndrome de Asperger? Família... escola...técnicos de saúde...***

66 As mesmas pessoas que abordam com os outros alunos, não me parece que hajam
67 grandes diferenças. A diferença estará na maneira como se aborda tendo em conta as
68 limitações ou o nível de entendimento do aluno.

69 ***Qual é a sua atitude face a manifestações sexuais dos alunos ou conversas dos alunos
70 sobre sexualidade?***

71 Normalmente, as poucas vezes que aconteceu abordo da forma mais natural que
72 consigo, não é. Portanto, eu estou a ver-me a mim portanto não é isento aquilo que estou
73 a dizer certamente. Mas penso que abordo de uma forma natural e portanto se tivermos
74 de falar num assunto, seja ele qual for, falamos, já tive situações em que tive de chamar
75 a atenção do aluno que insistentemente andava atrás das meninas e porque queria mexer
76 nas meninas e portanto falou-se tão simplesmente que ninguém mexe no corpo do outro
77 se o outro não quiser. O corpo é nosso, se queremos deixamos mexer, se não queremos
78 não deixamos mexer. E portanto, e é engraçado que ele questionava “eu quero dar
79 beijinhos, beijinhos” e andava atrás das miúdas todas para dar beijinhos. E elas fugiam
80 como o diabo da cruz e ele questionava, como Asperger que é, literal que é, questionava
81 “Então mas dar beijinhos é mau?”. Portanto depois somos confrontados com estas
82 literalidades que o segundo sentido, terceiro sentido que se põe num beijo, para ele ou é
83 beijo ou não é beijo. Portanto “beijar é mau?”, tive que dizer “não se o outro quiser”,
84 portanto tem que ser muito por aí. Não posso dizer que beijar é mau porque não é,

85 também não posso dizer que se pode dar beijinhos quando o outro não quer. Portanto é
86 muito nessa base, mas fala-se, da mesma forma que se fala das outras coisas
87 evidentemente.

88 *Seria viável implementar nesta escola um programa de Educação Sexual para os*
89 *alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?*

90 Não sei. Porquê só com eles? Por terem particularidades?

91 *Para além dos outros alunos, também com eles...*

92 Pois não sei e tendo em atenção aquilo que eu disse há bocado que é, deve ser abordado
93 pelos mesmos intervenientes na vida da criança, não sei porque tenha de ser
94 especificamente com eles a não ser que consideremos que eles teem especificidades tais
95 que exijam, ou que requeiram alguém enfim, que aborde o tema de uma forma mais
96 especial nesse sentido, eventualmente sim. Mas não tenho uma opinião muito, muito
97 formada porque acho que também depende dos professores que encontram, seja da
98 educação especial, seja do professor da sala de aula, tenha a sorte de ter professores que
99 abordem as coisas de uma forma natural, como é desejável, será fácil. Se não, já não é
100 fácil com os outros, com estes se calhar será mais difícil para os colegas que não se
101 sentem à vontade, nessa perspetiva eventualmente poderá fazer sentido.

102 *Considera haver disciplinas específicas para abordar esta temática da Educação*
103 *Sexual?*

104 Eu acho que ela é transversal. Acho que pode ser abordada nas mais diversas
105 disciplinas, umas mais que outras, obviamente, mas penso que é transversal de alguma
106 forma. Pode ser transversal.

107 *No final da entrevista, a entrevistadora informou o entrevistado que a sua formação*
108 *base era também em Educação de Infância. O entrevistado teve uma expressão de*
109 *alívio e disse: “Eu acho que nós Educadores temos mais facilidade em lidar com o*
110 *imprevisto, que por vezes, noto nos docentes com outras formações, não teem. Como a*
111 *nossa prática tem tudo a ver com o imprevisto, estamos mais preparados, de uma*
112 *forma geral, para lidar com isso e damos a volta de melhor forma.”*

APÊNDICE 7

1 **Entrevista a PEE5**

2 *Esta entrevista tem como propósito a investigação sobre a atitude dos professores*
3 *sobre programas de Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do*
4 *Autismo e Síndrome de Asperger. As informações serão somente utilizadas para*
5 *efeitos de dissertação de mestrado e o entrevistado não será identificado. Desde já*
6 *agradeço a sua colaboração.*

7 *Gostaria que começasse por dizer qual a sua formação e a sua experiência*
8 *profissional*

9 Sou professora de matemática e ciências da natureza de segundo ciclo, em termos de
10 formação inicial. Depois tirei o Mestrado em Informática e tirei duas Especializações
11 em educação Especial. Só trabalhei um ano em ensino regular, portanto os outros
12 dezassete anos, não dezasseis, foram em Educação Especial.

13 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

14 Quer dizer, geral.

15 *Daquilo que tem conhecimento, acha que essa legislação é aplicável na escola, no*
16 *contexto escolar?*

17 Sim.

18 *Quais são as dificuldades na implementação da Educação sexual na escola, na sua*
19 *opinião?*

20 Dificuldades de implementação, haver pessoas que se sintam à vontade em falar sobre o
21 assunto, professores que se sintam à vontade em falar sobre o assunto para desmistificar
22 alguns mitos que as cabecinhas dos miúdos têm não é. Neste caso, de miúdos com
23 Perturbação do Espectro do Autismo aí é diferente.

24 *E quais são as potencialidades da Educação Sexual na escola?*

25 A nível geral?

26 *Sim*

27 Sensibilizar para os problemas das doenças sexualmente transmissíveis, explicar como é
28 que se podem evitar certo tipo de complicações, ah, etc.

29 ***Na sua opinião, existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação***
30 ***Sexual com os alunos?***

31 Não, idade ideal não. Existe uma fase de desenvolvimento, talvez, ou um
32 amadurecimento. Existem alunos que mais cedo demonstram maior apetência para esses
33 assuntos ou mostram mais interesse por esses assuntos e, se calhar, têm que se tirar
34 nessa altura as dúvidas que sentirem.

35 ***Considera que o que é proposto na legislação é o que se faz na escola?***

36 Sim, acho que sim.

37 ***Relativamente aos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de***
38 ***Asperger, é importante a abordagem da Educação Sexual com estes alunos?***

39 É essencial.

40 ***Porquê?***

41 É muito importante porque estes alunos desde cedo começam a mostrar ter alguns
42 comportamentos que têm que ser, ou por outra, temos que lhes ensinar ou passar
43 informação de que há certo tipo de comportamentos que só se pode fazer em alguns
44 espaços, não é, e em algumas alturas. E eles normalmente fazem indiscriminadamente
45 porque exploram o corpo indiscriminadamente a qualquer altura em qualquer lugar.

46 ***Nos mesmos moldes que os alunos do ensino regular?***

47 Não.

48 ***Então deveria ser em diferente?***

49 Também é conforme o tipo de problemática. Se for um Síndrome de Asperger, pode
50 perfeitamente ser feito junto com os alunos do regular. Agora se for um autismo mais
51 pesado, tem que ser, por exemplo, um aluno sem comunicação, como eu já tive, tem que
52 ser explicado através de símbolos que existem alturas para se fazerem certas coisas e
53 espaços próprios para isso.

54 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com***
55 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, família, escola, técnicos***
56 ***de saúde...?***

57 Família, família é essencial e é o primeiro passo, é mesmo ser pela família porque os
58 comportamentos que têm na escola têm em casa também e têm mais em casa do que na
59 escola.

60 ***Qual a sua atitude face a manifestações sexuais ou conversas destes alunos sobre***
61 ***sexualidade?***

62 Manifestação sexual como?

63 ***Explícita, implícita...***

64 Já me aconteceu com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e aquilo que eu
65 fiz foi uma intervenção no sentido, com cartões, no sentido em que ele associasse a casa
66 de banho ao sítio apropriado para fazer aquilo.

67 ***Sendo assim, é viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos***
68 ***com Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, no contexto desta***
69 ***escola?***

70 Nesta escola nós não temos casos de... quer dizer, agora até temos, mas alguns casos de
71 autismo mais pesados. Acho, acho que é importante, numa primeira perspetiva algo
72 como a exploração do nosso corpo e depois, eventualmente, ir mudando de tema
73 consoante a maturidade deles e as necessidades que eles mostram

74 ***Existe alguma disciplina específica em que poderia ser abordada a Educação Sexual?***

75 Nas Ciências é abordada.

APÊNDICE 8

1 Entrevista a PT1

2 *Agradeço a sua colaboração para o estudo de dissertação de mestrado que tem como*
3 *tema a Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e*
4 *Síndrome de Asperger. Os dados da entrevista serão somente para análise na*
5 *dissertação e o nome do entrevistado não será revelado.*

6 Gostava que dissesse qual é a sua formação e a sua experiência profissional

7 A minha formação base inicial é o magistério primário e de seguida fiz uma
8 Licenciatura em Ciências e Matemática do 2º ciclo mas é mesmo Licenciatura não é
9 pós-graduação. Neste momento estou a trabalhar nesta escola, já passei por muitas
10 escolas, inclusive em Lisboa. Trabalhei durante dois anos no Decroly com meninos em
11 part-time, com meninos com NEE's, com problemas vários e ao longo da minha carreira
12 fiz antes desta inclusão, da escola inclusiva, portanto fazia integração de meninos,
13 portanto, em todas as escolas em que trabalhei, na área de Lisboa e mesmo aqui.
14 Portanto, trabalhei muitos anos, não era, não havia meninos a frequentarem a tempo
15 inteiro as escolas, portanto estavam em colégios ou em turmas só de ensino especial
16 mas eu fazia integração de meninos, nomeadamente, dos colégios que vinham ter umas
17 aulas na escola. Tenho 30 anos de serviço.

18 *Tem conhecimento sobre a existência de legislação em Educação Sexual em*
19 *Portugal?*

20 Sim

21 *O que sabe sobre essa legislação?*

22 Basicamente, o que nós damos de educação sexual tem a ver com o programa de estudo
23 do meio, portanto, quando damos. No 1º ciclo, nos outros ciclos, naturalmente, já há
24 mais um programa mais específico que o nosso é ainda muito ainda, vá lá, insipiente
25 devido à idade dos alunos. No entanto, devido, porque a educação sexual tem muito a
26 ver com educação para os afetos, o ano passado e já nos outros anos, temos alguns
27 projetos que focam esse trabalho, nomeadamente, também, temos um projeto que não é
28 propriamente de educação sexual mas é de educação para os afetos. Portanto, eles

29 saberem como é que hão-de reagir em determinadas situações, no sentido de educar e
30 também de prevenir determinadas situações. Portanto, ainda o ano passado demos aqui
31 um programa que eles gostavam muito, que era aprender a brincar que era educação
32 para os afetos, portanto, basicamente.

33 ***Acha que essa legislação aplica-se na escola?***

34 No 1º ciclo, como ainda estamos e não há, propriamente, há descoberta e por vezes eles
35 têm necessidade de descobrir, descobrir o outro e nesse aspeto também descobrem no
36 aspeto sexual mas não se levanta assim problemas muito graves. Nos outros ciclos, por
37 vezes, há determinado pudor, penso eu, em dar informação, determinada informação.
38 Mas penso que há colegas agora que estão com, nomeadamente nesta escola, com boas
39 (risos) muito boas orientações nas suas aulas e levam mesmo os alunos na descoberta
40 porque aí já há mesmo necessidade de educar porque aqui temos terceiros ciclos, já são
41 adolescentes com os namoricos, não é como aqui no 1º ciclo nós temos de ter aqui um
42 bocadinho de cuidado, ou seja, penso eu, tem de ser muito pelo bom senso e muito pelo
43 lado pela educação pelo afeto porque não se pode ainda dizer tudo nu e cru mas de
44 acordo com aquilo que eles conseguem perceber, temos só meninos, basicamente é 11,
45 12 anos se algum repetir algum ano, mas são 10 aninhos, ainda é um pré-adolescente
46 muito, muito pré... E os outros pequeninos... tem-se algumas vezes, tem que se chamar
47 as coisas pelos seus nomes e isso não podemos ter pudores... no 3º e 4º ano tem que se
48 dar porque nós damos a reprodução e portanto, damos a reprodução humana e a
49 reprodução nos animais e nas plantas e portanto aí de acordo com o programa e de
50 acordo com umas orientações que nós temos porque no 1º ciclo não existe propriamente
51 um programa, é mais umas orientações... Temos que falar sobre educação sexual.

52 ***Para além do pudor, quais é que acha que são as potencialidades e as dificuldades da***
53 ***educação sexual?***

54 Eu penso que por o ser humano, nós não somos seres assexuados e a sexualidade faz
55 parte do nosso desenvolvimento e para desenvolver, integral e em todas as vertentes
56 uma criança, na educação sexual basicamente, também não podemos, também temos
57 porque a escola também é um veículo de educar, nesse aspeto de educar... e terá de ser
58 veiculado de qualquer maneira porque as crianças fazem-nos perguntas, porque nós
59 vemos determinados comportamentos que, uns que temos que orientar noutro sentido e
60 outros que teremos que, corrigir, já, alguns já passa pela correção. Agora, não sei muito

61 bem é se, às vezes, numas outras escolas, pelo pudor, as aulas não passem às vezes por
62 eles se irem um bocado divertir porque também é uma fase, nestas escolas e no ensino
63 onde nós estamos, não é propriamente aqui, porque aqui, alguns já vêem... porque até
64 ouvem rir os outros, mas depois se duas ou três vezes o professor falar as mesmas coisas
65 e chamar as coisas pelos nomes, eles acabam por perceber que aquilo é normal, tão
66 normal como comer, porque é assim que nós chegamos cá. Mas nos outros ciclos, às
67 vezes os colegas têm muito receio porque há o outro lado, num adolescente de 15 ou 16
68 anos, ou 14 ou 13, que tenha determinadas experiências há sempre aquelas palavras de
69 que a gente não gosta e que nos chegam à sala e que são muito difíceis às vezes de nós
70 dar a volta, não é, no bom sentido, e no aspeto (interrupção por entrada de um aluno)

71 Já não sei onde ia agora.

72 *Nas dificuldades e potencialidades da educação sexual*

73 Pois, as potencialidades terá de ser como as outras, como qualquer outra área de veículo
74 do saber e terá de ser veiculado porque ela chega-nos à escola e não há outra maneira de
75 dar a volta...

76 *Pela televisão, pelos media*

77 Pode chegar, mas nunca chega da melhor forma. Eu penso que às vezes eles
78 experimentam e experimentam coisas que ainda não conseguem integrar. Não sei
79 como... posso explicar doutra maneira. Eles nos media podem ver e imitar mas, por
80 vezes, eles têm as sensações mas não as racionalizam. Eu posso contar um caso que nós
81 tivemos numa escola, com meninos do 1º ciclo. Eu dava aulas na área de Lisboa e numa
82 das escolas havia uma menina de 1º ano que, muitas vezes ou quase diariamente ela se
83 masturbava na sala de aula. Era muito pequenina, aquilo podia ser uma descoberta do
84 seu corpo e descobriu que aquilo lhe dava prazer e fazer e o professor tem de ter o bom
85 senso de não agir logo, ver se aquilo passa, passo a expressão. Entretanto, foi um dia,
86 outro dia e com a continuação, via-se que aquilo não passava portanto aquilo havia ali
87 qualquer coisa. Entretanto também havia um outro menino, que era irmão, numa outra
88 turma de 4º ano na mesma escola. Foi-se a conversar com ainda, portanto, era uma
89 menina com 6, 7 aninhos, portanto, iria fazer os 7, era 1º ano, 6 anos... em conversa
90 com a pequenina conseguiu-se perceber que ela via vídeos pornográficos, portanto, que
91 os pais saiam, deixavam-nos sozinhos com uma outra irmã mais velhinha, os dois a

92 brincar e eles tinham descoberto que, lá escondido nos guarda fatos, haviam uns filmes
93 pornográficos e havia também vídeos da atividade sexual dos pais que eles visionaram.
94 Portanto, se os pais faziam, aquilo era normal eles experimentarem. Como ele tinha 10
95 anos e a pequenina, eles eram parentes... às vezes, estas coisas dos irmãos não
96 namoram, os irmãos não casam, não é bem visível assim quando eles se encontram tão
97 sozinhos... o que acontece é que estes meninos já andavam a experimentar, portanto,
98 imitavam aquilo que... e pela imitação veio o prazer, portanto, eles começaram a sentir
99 prazer... portanto estas duas crianças estavam a realizar e a imitar coisas que não, é isto
100 que refiro, não racionalizavam. Claro que depois foram chamados os pais com todas e
101 conseguiu-se que os meninos fossem assistidos por uma psicóloga, já... porque aí já a
102 intervenção do professor, porque aí o professor não podia intervir porque tem um
103 espaço limitado da sala de aula, pode intervir com uma criança que tem um problema
104 destes com os outros que não estão a perceber nada do assunto. Como com o menino de
105 4º ano, não podiam, já agiram, porque estes problemas chegam-nos às escolas às vezes.
106 Portanto isto já foi há alguns anos, que ainda não havia educação sexual nas escolas
107 com programa, não é, que sempre teve com o professor dar resposta a estes casos,
108 portanto e isto também tivemos que dar resposta. Hoje, se calhar, já o assunto teria de
109 ser tratado de uma outra maneira porque já existe uma outra possibilidade legislativa
110 para com o professor também. Eu penso que esta é uma das potencialidades de estar a
111 coberto e haver uma legislação que cobra estas situações, isto é uma grande
112 possibilidade que naquele tempo não havia portanto a educação sexual, falava-se nela,
113 mas... ainda estava assim muito tabu

114 ***Existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos***
115 ***alunos?***

116 Não, a Educação pelos Afetos é desde que eles nascem. Eu penso que é uma das
117 componentes da vida. Claro, não vou chamar sexo ou educação sexual quando eu lido
118 com um bebé ou quando eu lido com um menino de 2/3 anos, mas eu já estou...quando
119 a mãe acaricia um filho de determinada maneira, de uma outra determinada maneira, ela
120 já está, sem querer, a educar...o mesmo se passa com as educadoras quando estão na
121 escola quando começam com 3 anos. A maneira como nós lidamos e como nós
122 vinculamos, como nós nos posicionamos, como nós respondemos, tudo isso tem todas
123 estas vertentes, mesmo que uma pessoa naquele momento não esteja propriamente a
124 racionalizar que aquilo é educação sexual porque não nos podemos esquecer há sempre

125 a outra componente. É que os afetos e a sexualidade têm que andar sempre ligados
126 porque senão nós não somos propriamente só animais

127 ***É não somos só seres biológicos...não é só a parte biológica que interessa...***

128 Pois é isso.

129 ***Acha que o que é proposto na legislação é o mesmo que se faz na escola?***

130 Penso que nem em todas as escolas, eu penso que não. Por vezes ainda se anda à
131 procura e depois passa o ano e aquilo não tem cobertura e depois é a melhor forma e
132 penso que não. Não, porque uma coisa é o que está legislado, outra coisa é o facto.

133 ***Pois, também há o fator pais...***

134 Também, também, também tem...

135 ***Se os pais não forem muito recetivos, a escola também não poderá avançar. Portanto,***
136 ***para si, indo buscar uma ideia que me falou anteriormente, no 1º ciclo basicamente é***
137 ***a educação pelos afetos, a educação sexual passa pelos afetos...***

138 Não, passa também pelo conhecimento de determinados órgãos dos aparelhos
139 reprodutores, mas é basicamente no sentido da precaução. Nos temos que, vá lá, alertar
140 para que determinadas zonas, nós somos nós e o nosso corpo pertence-nos...quando eu
141 me sinto incomodada eu tenho que dizer ao outro e isto temos que veicular. Tanto que é
142 educação pelo afeto por esse lado, mas também já é educação sexual prevenir sobretudo
143 o abuso e muito quando falamos de meninos, que é muito difícil, com meninos com
144 necessidades educativas especiais porque não há esse entendimento.

145 ***Nesse aspeto, acha importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com***
146 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

147 Sim, tem é que se ter... vamos lá ver o que eles conseguem entender, não é? Mas os
148 meninos quando a sua comunicação deles é otimizada e quando eles já também querem,
149 ou seja, no início são meninos que normalmente repelem o contacto físico mas quando
150 eles já o aceitam, nós também temos que os educar nesse sentido. Portanto, fazer uma
151 festinha assim (acompanhado de gesto), mas um beijo assim (acompanhado de gesto) já
152 não se dá a toda a gente e eles, temos que os fazer entender e isto já estamos a educar.

153 Um aspeto é, tenho o ser amigo, o ser meigo mas há já outro lado porque eles, às vezes,
154 têm, como todos, a tendência de experimentar.

155 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com***
156 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, só a escola, os pais,***
157 ***alguns técnicos...?***

158 Todos eles e todos eles têm que o fazer. Sejam os pais, sejam os professores. Os
159 professores do ensino especial, penso eu, como têm, pela sua própria especialização,
160 têm uma componente... muito mais possibilidade de abordarem de uma forma ser
161 inteligível para eles do que propriamente a nós que, são tantos esses aspetos e são tantas
162 as, (como é que eu hei-de dizer?) manifestações disso mesmo que os professores que
163 estudam e estudaram, tiraram esse curso, têm muito mais possibilidade de abordar do
164 que propriamente eu, que sou aqui uma professora que lido com muitos meninos mas
165 não propriamente canalizado para ali. Os técnicos também, muitos eles, nomeadamente,
166 as terapias, a fisioterapeuta, quando está e quando toca num menino que tem também
167 estas características, ou o fisiatra, porque às vezes há as associações de umas outras
168 deficiências que possam ter a criança, está muito mais habilitada a saber como, do que
169 eu propriamente. Mas há necessidade de todos eles e propriamente os pais, os pais em
170 casa que conseguem de certeza, chegar muito mais a eles, a comunicação com estes
171 meninos que é a grande dificuldade que nós temos com os meninos do espectro autista,
172 está muito mais autorizada aquelas pessoas que conviveram desde a nascença com eles
173 e nesse aspeto, os pais serão os primeiros interessados.

174 ***Tem um aluno autista, se ele tem alguma manifestação ou uma conversa consigo***
175 ***relativamente a algum tema da educação sexual qual é a sua atitude?***

176 Perfeitamente normal, até com ele. Ele neste momento ainda não tem, a sua
177 comunicação ainda não está otimizada a esse nível. No entanto, ele tem manifestação
178 como qualquer outro menino. Há duas tentativas de o fazer: este menino como qualquer
179 outro pode ter manifestações de sentir prazer e mexer no seu corpo com prazer, primeira
180 manifestação de já estar a sentir e a experimentar. Aí, eu, se não quero que os outros
181 reproduzam, converso com eles e tento desviar a atenção. No meu aluno não está, neste
182 momento, otimizada a comunicação. E muitas mais.

183 ***Acha que nesta escola viável implementar um programa de Educação Sexual para os***
184 ***alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

185 Eu penso que está a ser implementado no 2º e 3º ciclo sim. E nós também. Nos
186 implementamos as orientações que estão legisladas. Sim, 2º e 3º ano, que está em
187 articulação com o programa de estudo do meio... no 3º e no 4º já há muitas atividades
188 direcionadas para abordar a educação sexual.

APÊNDICE 9

1 **Entrevista a PT2**

2 *Obrigada pela colaboração para a dissertação de mestrado sobre implementação de*
3 *programas de educação sexual com alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*
4 *e Síndrome de Asperger.*

5 *Gostaria que me dissesse qual a sua formação e a sua experiência profissional.*

6 Licenciatura no 1º ciclo do Ensino Básico, 13 anos de serviço

7 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal. E o que sabe*
8 *sobre essa legislação?*

9 Através de reuniões na escola sobre o tema mas vago. A informação é vaga.

10 *Esta legislação aplica-se na escola? Porquê?*

11 Legislar Educação Sexual na escola não é aplicável porque vai mexer com valores
12 tradicionais da sociedade. Tem que haver uma formação e informação aos professores, à
13 comunidade.

14 *Quais as dificuldades?*

15 Os pais, qual é a sua reação.

16 *Quais as potencialidades?*

17 Não estou a ver. É realmente uma mais valia para o crescimento integral da criança,
18 também para prevenir os abusos.

19 *Existe uma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos alunos.*
20 *Porquê?*

21 Sim, a partir do 3º ano, antes não faz muito sentido. Nesta fase já existe uma estrutura
22 de compreensão dos conhecimentos, antes não têm maturação. No 1º e 2º ano não
23 percebem nada.

24 ***Considera importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação***
25 ***do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger? Em contextos iguais ao dos alunos***
26 ***regulares?***

27 Sim, depende do autismo. tem de ser bem abordado, não deve ter a mesma
28 abordagem/estratégia que o ensino regular.

29 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com***
30 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger (exemplos: família,***
31 ***escola, colegas, amigos, técnicos de saúde (médicos, enfermeiros)***

32 Alguém formado na área: técnicos profissionais de saúde, enfermeiro, etc.

33 ***Qual a atitude dos professores face a manifestações sexuais/conversas dos alunos***
34 ***sobre sexualidade entre eles/consigo.***

35 Normal.

36 ***Seria viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos com***
37 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, tendo em conta o***
38 ***contexto da sua escola?***

39 Nesta e em todas.

40 ***Quais as disciplinas em que poderia ser abordada a temática da Educação Sexual.***

41 No 1º ciclo, numa disciplina, Estudo do Meio, formação cívica.

APÊNDICE 10

1 **Entrevista a PT3**

2 *Agradeço a sua colaboração para o estudo de dissertação de mestrado que tem como*
3 *tema a Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e*
4 *Síndrome de Asperger. Os dados da entrevista serão somente para análise na*
5 *dissertação e o nome do entrevistado não será revelado.*

6 *Qual a sua formação e experiência profissional*

7 Tenho licenciatura em 1º ciclo e uma pós-graduação em Ensino Especial e trabalho há
8 11 anos.

9 *Tem conhecimento sobre legislação de ES em Portugal?*

10 Pouca.

11 *E o que sabe sobre essa legislação?*

12 Sei que há, não se lhe chamar conteúdos para o 1º ciclo, que é a minha área e também
13 sei que há para os outros ciclos.

14 *Considera que legislar Educação Sexual aplica-se na escola?*

15 Devia-se aplicar na escola.

16 *Quais as dificuldades nessa aplicação?*

17 Talvez alguma resistência por parte dos pais.

18 *Quais as potencialidades da educação sexual?*

19 Uma melhor informação especialmente dos jovens para as doenças sexualmente
20 transmissíveis. Os afetos portanto não serem tão vulgares, hoje em dia há um bocado de
21 vulgaridade nos afetos e acho que cada vez pior não é, portanto dar mais importância.

22 *Considera que há uma idade ideal para se iniciar um programa de educação sexual*
23 *nos alunos?*

24 Desde o início, portanto, dentro da idade ir à idade da criança não é, aumentando
25 conforme eles vão aumentando de ano ou de ciclo. Portanto, um 1º ano se calhar
26 começar mais com a história dos afetos, no 3º ano que já se dá os aparelhos reprodutores
27 já se pode falar um bocadinho mais e por aí fora.

28 ***Acha que o que está legislado é aplicado na escola?***

29 Não.

30 ***Considera importante a abordagem de educação sexual nos alunos com Perturbação
31 do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

32 Sim a todos os alunos.

33 ***Porquê?***

34 Pelas mesmas razões que acho para os outros alunos.

35 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com
36 Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

37 Portanto no 1º ciclo o titular de turma, o professor titular de turma. Nos outros ciclos,
38 talvez o professor de Ciências quando trabalhasse com os outros, e portanto se calhar
39 também, um bocado as professoras do ensino especial porque têm um tempo mais
40 específico com eles.

41 ***E outros técnicos de fora, enfermeiros...***

42 Sim, sim, por acaso só me estava a referir à escola, mas sim.

43 ***E com os pais, também acha importante trabalhar com eles esse aspeto...***

44 Sim até se pode fazer, por exemplo, formações, lá está nesse aspeto, os enfermeiros e os
45 médicos do Centro de Saúde da área da escola para fazer formações, quer para os alunos
46 e depois para os pais também, ou o contrário, vice-versa, primeiro para os pais e depois
47 para os alunos.

48 ***Não sei se já experienciou, se já vivenciou alguma manifestação sexual por parte de
49 algum aluno ou alguma conversa...***

50 Sim.

51 ***Qual a sua atitude?***

52 Por acaso, chamei e falei com a mãe à parte. Não falei diretamente com o aluno, falei
53 com a mãe. Depois sei que a mãe falou com o aluno.

54 ***Foi uma manifestação?***

55 Sim, uma manifestação explícita, em sala de aula.

56 ***E seria viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos com***
57 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, tendo em conta o***
58 ***contexto da sua escola?***

59 Sim, acho que sim.

60 ***O contexto da sua escola é favorável?***

61 Sim, este contexto escolar é muito favorável, pois temos aqui muitas idades e os mais
62 pequeninos vão aprendendo coisas com os mais velhos, mais cedo do que se calhar
63 deveriam. Porque eles vivem todos em conjunto desde o 1º ano até ao 9º. Nem é no
64 recreio, porque eles têm o recreio em separado, mas por exemplo a minha turma que é
65 do 1º ciclo está cá em cima com os mais velhos. Cruzam-se no refeitório, cruzam-se na
66 sala do aluno, cruzam-se na biblioteca, portanto e nos corredores.

67 ***Existe alguma disciplina em específico que deveria de abordar a Educação Sexual.***

68 No 1º ciclo, estudo do meio, que é uma das áreas, fala-se em ciência. E antigamente nos
69 outros ciclos, acho que isso acabou, seria a Formação Cívica ou Ciências da Natureza.

APÊNDICE 11

1 **Entrevista a PT4**

2 *Agradeço a sua colaboração para o estudo de dissertação de mestrado que tem como*
3 *tema a Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e*
4 *Síndrome de Asperger. Os dados da entrevista serão somente para análise na*
5 *dissertação e o nome do entrevistado não será revelado.*

6 *Primeiro diga-me qual a sua formação e a sua experiência profissional*

7 Já estou a dar aulas há catorze anos, sou Licenciada em Matemática e Ciências, mas
8 desde que acabei o curso sou professora do 1º ciclo e tenho ficado sempre no 1º ciclo.

9 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

10 A nível de escola?

11 *Sim*

12 Ouço falar realmente que devia haver, mas muito concretamente nunca li nada sobre
13 isso.

14 *Considera que legislar educação sexual em Portugal em contexto escolar é aplicável?*

15 Eu penso que é aplicável, sim.

16 *Quais são as dificuldades na implementação de programas de Educação Sexual?*

17 Se calhar é um tema que às vezes se torna ainda um bocadinho tabu e é difícil, no 1º
18 ciclo não tanto, acho que é mais fácil nós abordarmos isso. Se calhar no 5º, 6º, 7º, 8º
19 ano, se calhar já é um bocadinho mais difícil mas acho que é super importante e acho
20 que, na maneira como os dias decorrem, acho que cada vez é mais importante isso.

21 *Quais são as potencialidades da Educação Sexual?*

22 Para já vai ajudá-los a terem alguns cuidados, não é, essenciais, nomeadamente, as
23 doenças transmissíveis, não é, e pronto, dá-lhes uma ideia de como é que podem fazer
24 as coisas e como é que elas vão decorrer, não é.

25 ***Existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual com os***
26 ***alunos?***

27 Não penso que não.

28 ***Acha que o que está legislado é o que se faz na escola?***

29 É assim, a nível do 1º ciclo, não vejo grande trabalho numa área à parte da Educação
30 Sexual. Fala-se, ou quando surge alguma questão na sala ou coloca-se alguma questão
31 na sala, ou quando se dá no Estudo do Meio o aparelho reprodutor aí aborda-se um
32 bocadinho.

33 ***Considera importante a abordagem da Educação Sexual com alunos com***
34 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

35 É assim, acho, não sei como (risos), mas acho importante porque também eles devem
36 ter as necessidades deles, não é, e também eles...

37 ***E essa abordagem deveria ser a mesma que os outros meninos do ensino regular?***

38 Eu acho que aí vai depender da criança que nós temos. Porque eu, por exemplo, tenho
39 alguns casos de autismo na sala e não consigo da mesma maneira, mesmo as outras
40 áreas, chegar a uns e a outros.

41 ***Quem deveria abordar a temática da educação sexual, a escola, família, outros***
42 ***técnicos?***

43 Se calhar alguém que tenha formação para. Acho que isso deve ser um tema abordado
44 na escola, sim, em casa também. Mas na escola mas por alguém dessa área, portanto, ou
45 que tivesse formação para.

46 ***Qual é a sua atitude quando vê alguma manifestação sexual ou existe alguma***
47 ***conversa sobre sexualidade nos alunos?***

48 Por acaso já tive. Há dois anos atrás tive uma menina, que ao princípio não percebi
49 muito bem, porque foi a primeira vez, há tantos anos que dava aulas, e percebi que ela
50 estava a masturbar-se na sala. Eu entrei, no início eu entrei um bocadinho em pânico,
51 não sabia o que é que havia de fazer. Só que ela percebeu que eu já tinha percebido,
52 portanto, sempre que ela estava sem fazer nada era com a própria mão, metia a mão... e

53 eu pensava “O que é que eu faço?”. Deixei aquilo avançar um bocadinho, eu olhava
54 para ela, ela percebia, parava. Mas ela chegava mesmo ao fim, via-se que ela nem
55 estava ali, ela ficava completamente noutra mundo. Depois, numa reunião de pais
56 abordei os pais, chamei-os à parte não é, falei com eles e eles já tinham dado conta
57 disso, já tinham falado com o médico e tudo e que, era deixá-la estar, fazer é ela
58 perceber que não era o sítio ideal. Portanto, se ela realmente quisesse fazer isso, fazia no
59 quarto dela, ou na casa de banho sozinha, não na sala à frente de toda a gente, mas
60 depois conversámos com ela, os pais em casa e eu chamei uma vez, falei com ela
61 sozinha e aos poucos ela foi deixando de o fazer... Mas foi assim aquela situação “E
62 agora o que é que eu faço?”. De resto não tive assim casos, mais casos.

63 ***Seria viável implementar um programa de Educação Sexual para os alunos com***
64 ***Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, neste contexto escolar?***

65 Eu penso que possível é sempre, não é. Agora necessário... aqueles alunos com autismo
66 que tenho dentro da sala, ainda não me apercebi de nada a esse nível, mas se calhar seria
67 bom, mas não vejo assim grande necessidade de implementar.

68 ***Na sua opinião, considera que existem disciplinas específicas para abordar a temática***
69 ***da Educação Sexual ou é uma questão transdisciplinar?***

70 Eu acho que acaba por ser transdisciplinar, quer dizer, a gente pode estar a dar
71 Português e surgir, não é, porque esses temas surgem sempre e acabamos por... Isto foi,
72 há dois anos tive o primeiro ano e no ano anterior tive o quarto ano, constituído só por
73 repetentes, assim com muitos anos e meninos de rua, uma coisa assim... E houve um dia
74 que tivemos uma visita de estudo e eles abordaram um livro sobre as alterações da
75 adolescências nas meninas e nos meninos. E aquilo deu pano para mangas... Eu
76 primeiro comecei, mas a dada altura tive que cortar, porque aquilo já vinham os filmes
77 que viam, o que a mãe e o pai faziam e eles viam, portanto que eu nessa altura pedi
78 ajuda ao Centro de Saúde, porque eu já não sabia que respostas havia de dar, eram os
79 pais, eram os avós, viam tudo... e aquilo começou por ali a conversa e eu tive que cortar
80 por ali a conversa, mas pedi ajuda. Depois fizeram uma formação, só que, pronto, a
81 ajuda veio no final do ano, depois passaram para o quinto ano, portanto, ficou ali. Mas
82 acho que é muito importante... Até porque o que vem de casa... Porque depois é o que
83 eles vêem, o que eles ouvem... E muitas vezes apanham os pais a dormir e é quando vão
84 ver filmes, e é quando não sei quê... computadores nos quartos...

APÊNDICE 12

1 **Entrevista a professor DT1**

2 *Desde já agradeço a sua participação nesta entrevista sobre a implementação de*
3 *programas de Educação Sexual em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e*
4 *Síndrome de Asperger. As informações fornecidas nesta entrevista serão*
5 *exclusivamente para a dissertação de mestrado e o seu nome não aparecerá. Começo*
6 *por pedir a sua formação,*

7 Licenciado em Educação Física e Desporto

8 *E a sua experiência profissional*

9 12 anos, 12º este, deve ser.

10 *Tem conhecimento sobre a legislação de Educação Sexual em Portugal?*

11 Mais ou menos o básico, o que temos acesso na escola, não me pergunte o decreto,
12 (risos) mas temos uma coordenadora que nos entrega uma planificação mínima e
13 pessoalmente faço só a gestão pelo mínimo porque acho que é uma matéria que às vezes
14 cria alguma susceptibilidade mesmo com os pais e assim então, cumpro só os mínimos
15 estipulados por lei.

16 *Acha que essa legislação aplica-se na escola pelo que conhece?*

17 Em que sentido?

18 *Se legislar Educação Sexual na escola é aplicável? Considera que o que conhece tem*
19 *aplicabilidade no terreno?*

20 Ter, teria se calhar noutros formatos. Começa logo pelos professores por vezes não
21 terem habilitação ou formação específica para a área, para o conteúdo em si. Não sendo
22 qualificados de forma específica para a Educação Sexual também causa
23 constrangimentos também na forma da abordagem, na construção de materiais para
24 utilizar, etc., etc., portanto, cria algumas dificuldades.

25 *Para além disso, existem mais dificuldades na aplicação da educação Sexual na*
26 *Escola?*

27 Para mim é aplicável, mas noutros formatos que não este. Portanto há uma carga
28 mínima, portanto, salvo erro, são 6 blocos ou 8 blocos, depende do ano. É aplicável,
29 acho é que a mensagem não passa da melhor forma pelos instrumentos utilizados e pela
30 falta de qualificações específicas dos professores.

31 *Na sua opinião, quais são as potencialidades da Educação Sexual na escola?*

32 Havendo mais informação, ficam os alunos mais preparados para situações... lembro-
33 me neste caso concreto de alguns conteúdos que ainda, que abordamos, nomeadamente,
34 prevenção de gravidezes na adolescência, a questão do aborto, os métodos
35 contraceptivos, a preparação e o conhecimento das doenças, a necessidades dos métodos
36 contraceptivos não só de prevenção de gravidez mas de doenças sexualmente
37 transmissíveis, a questão da ação nos maus tratos, portanto, acho que tem potencial e
38 pessoalmente sou favorável noutra contexto como é óbvio, ou noutra formato.

39 ***Existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos***
40 ***alunos?***

41 Desconheço.

42 ***Considera importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação***
43 ***do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

44 Não tenho condições, não tenho informação suficiente para dizer que sim ou não. Não
45 tenho uma situação recente, a gente não acompanha os alunos, portanto não sabemos o
46 que vai acontecer no futuro ou não, não conhecemos muitas vezes os contextos
47 familiares, portanto, não sabemos se estão protegidos ou não, portanto, acabamos por
48 não saber se tem ou não aplicabilidade. Acredito que alguma informação passe, ou
49 melhor, acredito que alguma informação possa passar. Daí se ela vai ser útil ou não
50 nesses casos, já tenho muitas dúvidas e acho que é quase impossível de avaliar
51 provavelmente em termos futuros.

52 ***Quem deveria abordar a temática da Educação Sexual com os alunos com***
53 ***Perturbações do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger, como por exemplo, a***
54 ***família, escola, profissionais de saúde, tais como médicos, enfermeiros...***

55 (Pausa da pessoa entrevistada) Acho que deveria ser um trabalho em equipa, mas nem
56 sempre conhecemos os contextos familiares dos alunos, por isso, será mais fácil para os
57 profissionais de saúde abordar o tema, quer com a família, quer com os alunos com esta
58 problemática.

59 ***Qual a sua atitude dos professores face a manifestações sexuais ou conversas dos***
60 ***alunos sobre sexualidade entre eles ou consigo.***

61 Peço só respeito na forma como o fazem. Não inibo, não promovo apenas quando estou
62 por perto peço só que utilizem linguagem apropriada e respeitem a outra pessoa.

63 ***No contexto desta escola, é viável implementar um programa de Educação Sexual***
64 ***para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

65 (uma pausa da pessoa entrevistada) Eu acho que o problema não será a aplicação nesta
66 escola, o problema será a aplicação no geral. Começamos logo pelas necessidades, as
67 necessidades educativas que eles de facto necessitam. E se calhar tal como eles têm
68 adequações curriculares e têm apoios noutras disciplinas, neste caso eles não têm,
69 portanto, acabamos, não se faz uma avaliação. Eu pessoalmente não faço uma avaliação
70 de conteúdos, de abordagem porque não é propriamente isso que procuro, procuro
71 apenas cativá-los e ter a noção se de facto percebem de alguns riscos, dor prós e dos
72 contras do tema. Neste caso concreto, destes miúdos com estas necessidades acredito
73 que não tendo o apoio que têm noutras disciplinas, portanto, se eles necessitam de apoio
74 noutras, noutros contextos escolares, acredito que também necessitariam neste e que não
75 têm.

76 ***Acha que não têm nesta escola?***

77 Eles, a Educação Sexual é dada na formação cívica. Portanto, na aula de formação
78 cívica não sendo uma disciplina que conte para efeitos de passagem, que não tenha
79 conteúdos, que tenha outras vertentes, não há apoio direto na aula de formação cívica
80 nessa perspetiva, portanto, o aluno não tem apoio direto, não tem adaptações
81 curriculares, não tem... portanto não...

82 ***Não há forma de saber se a mensagem chegou...***

83 Exatamente...

84 ***Como é que chegou...***

85 Exato, se é que chegou, se é que chegou. Duvido que chegue.

86 ***Quais as disciplinas em que poderia ser abordada a temática da Educação Sexual?***

87 No caso do 2º e 3º ciclo, esta formação é dada na disciplina de Formação Cívica.

APÊNDICE 13

1 **Entrevista a DT2**

2 *Agradeço a sua colaboração para o estudo de dissertação de mestrado que tem como*
3 *tema a Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e*
4 *Síndrome de Asperger. Os dados da entrevista serão somente para análise na*
5 *dissertação e o nome do entrevistado não será revelado.*

6 *Gostaria que me dissesse qual a sua formação e a sua experiência profissional*

7 Sou professora de História do 3º ciclo, aqui do 3º ciclo, aqui não há secundário e em
8 termos de serviço tenho quase trinta anos de serviço.

9 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

10 Sim, sim.

11 *O que sabe sobre essa legislação?*

12 Sei que determina que a escola tenha, deva desenvolver temas e atividades no âmbito da
13 Educação Sexual, fazem parte da formação para a cidadania e que essa formação,
14 anteriormente, até havia a possibilidade de criar disciplinas opcionais na vertente de,
15 nessa vertente. Recordo-me que estive em escolas a aqui até houve, em tempos, uma
16 disciplina que era mesmo Educação... Educação Sexual exatamente. Depois deixou de
17 haver essa... essa área passou a ser abordada pela formação cívica, portanto quem é
18 Diretor de Turma, no meu caso, sempre tenho sido Diretora de Turma, este ano até
19 tenho duas Direções de Turma, essa temática, as temáticas relacionadas com Educação
20 Sexual são abordadas em formação cívica. E até vem mesmo estabelecido o número de
21 horas que se deve “gastar”, que se deve usar para o tratamento desses temas.

22 *E essa legislação aplica-se na escola?*

23 Se se está a... se é mesmo... sim é aplicável e é aplicada.

24 *Quais são as dificuldades e as potencialidades da Educação Sexual na sua opinião?*

25 É assim, os alunos manifestam um grande interesse. A minha experiência é só de
26 terceiro ciclo e a nível do terceiro ciclo são temas que são pertinentes porque eles teem

27 dúvidas, porque eles estão numa idade que querem experimentar, que querem saber e
28 por isso tem uma grande aceitação. À Escola penso eu que cabe o papel de tentar
29 proporcionar-lhes espaço de debate, de contacto com esses assuntos e de esclarecimento
30 de dúvidas.

31 ***Quais são as dificuldades que se põem na implementação desses programas?***

32 Eu não tenho tido grandes dificuldades, as dificuldades é assim, no início, eu que não
33 sou da área das Ciências Naturais, tive que me preparar. Portanto, não fazia parte da
34 minha formação, que eu sou de História, essa preparação, portanto tive que me preparar,
35 ir à procura. Agora já trabalho nisto há pelo menos uns três anos a esta parte e, mas
36 ainda assim como são questões específicas, estou-me a lembrar por exemplo, dos
37 métodos contraceptivos, ou doenças sexual, transmitidas por via sexual , às vezes é
38 necessário recorrer a pessoas que são daquela área e que podem abordar em termos
39 científicos de uma forma mais...

40 ***Ou seja chamam outros técnicos...***

41 Sim, sim, que complementem no fundo a informação que eu estou habilitada, ou que me
42 sinto mais à vontade para abordar.

43 ***Existe alguma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual com os
44 alunos?***

45 Sei lá, é mais complicado. Eu penso que a partir dos 10 anos que se deve abordar. Claro
46 que vai ser gradual e tem que ser ajustado à faixa etária. Mas acho que sim, cada vez
47 mais os alunos teem tendência a despertar para estes assuntos e a ter dúvidas e quererem
48 esclarecimentos mais cedo.

49 ***O que é proposto na legislação é feito nas escolas?***

50 Nas escolas não posso responder, só conheço a realidade aqui. Aqui é feito de acordo
51 com o que está legislado. Noutras escolas não sei.

52 ***É importante abordar Educação Sexual nos alunos com Perturbação do Espectro do
53 Autismo e Síndrome de Asperger?***

54 Pelo contacto ou experiência que tenho tido com alunos com essa problemática, são
55 alunos que têm, em situação de aula, além daqueles problemas de relacionamento ou de

56 alguma timidez ou dificuldade em exprimir o que sentem, mas são alunos que se
57 enquadram, que estão perfeitamente enquadrados na turma e integrados no grupo e não
58 têm mais dificuldades que outros ou... têm é mais dificuldade em expor as suas
59 dúvidas, em procurar esclarecimento. Por norma, quando abordamos os assuntos,
60 abordamos de forma abrangente não é, expomos para todos e suscitamos a participação
61 de quem quer participar. Eles por norma não participam, não se expõem...

62 ***Mas quando é abordado com os outros alunos do regular eles estão presentes...***

63 Mas acompanham, estão atentos e mostram ter interesse pelas temáticas. Terão talvez
64 mais dificuldade em expor as suas dúvidas ou em se expor. Nomeadamente já tenho
65 recolhido questões que os alunos querem pôr ou querem ver esclarecidas, em que eles
66 não se identificam, escrevem as suas perguntas e colocam dentro de um envelope e
67 portanto não fico a saber de quem são as perguntas. E portanto esses alunos também
68 escreveram as suas questões, não vou saber quais foram daquele conjunto mas também
69 colocaram as suas questões.

70 (interrupção para entrevistado atender telefonema)

71 ***Ou seja, a Educação Sexual aqui é trabalhada entre os professores, com outros***
72 ***técnicos e com os pais...***

73 E com os pais também. É apresentada uma planificação em cada turma, na Educação
74 Sexual. Propõe-se aos pais, mostra-se aos pais quais são as nossas propostas de
75 atividades, os pais aprovam ou não... há a possibilidade se os pais não quiserem que os
76 seus filhos estejam presentes aquando dessa abordagem, os alunos farão outro tipo de
77 trabalho dentro da sala ou até fora da sala... eu não tenho essa experiência, sei que já
78 houve uma ou outra questão posta assim nestes termos. Da minha experiência com as
79 turmas que tenho trabalhado, nunca houve problemas, os pais estão recetivos, ficam até
80 agradados pelo facto de... se calhar até um pouco aliviados pelo facto de estarmos a
81 tratar assuntos que se calhar não se sentem tão à vontade e da parte dos colegas da área
82 de Ciências há sempre muita abertura no sentido de cooperarem, há mesmo um trabalho
83 interdisciplinar e multidisciplinar, em que determinados temas são abordados na área
84 das Ciências, outros temas são abordados na área da formação cívica e quando
85 necessário recorreremos a outros técnicos.

86 ***Gostaria de saber se já presenciou alguma manifestação ou conversas dos alunos***
87 ***sobre a sexualidade e qual é a sua atitude?***

88 Perguntas ou comportamentos, são coisas um pouco distintas. É assim, quando há
89 perguntas a minha postura é sempre de escutar, se não sei responder ou não me sinto
90 muito habilitada digo que me vou informar e que lhes trarei a resposta. Ou se me sinto à
91 vontade de imediato dou o meu parecer ou dou indicações onde podem encontrar a
92 informação que precisam. Na outra questão que me põe, não sei se é exatamente isto,
93 nos corredores, no pátio ou no espaço da escola presenciar manifestações mais, de
94 maior proximidade ou intimidade, se são, digamos, excessivas, quer dizer, não são
95 adequadas ao espaço em que estão porque estão na presença de outras pessoas,
96 normalmente chamo a atenção, digo “Então meninos é este o local? Vejam lá...”
97 pronto. Mas também diria porque, sou franca, nunca presenciei, não, nunca presenciei.

98 ***Considera viável então, porque já é, implementar um programa de Educação Sexual***
99 ***para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger,***
100 ***tendo em conta o contexto da sua escola?***

101 Sim, tudo o que se faz na turma é destinado a todos os alunos, portanto também esses
102 alunos. Até porque esses alunos têm todas as disciplinas, frequentam todas as áreas...

103 ***Estão perfeitamente integrados na turma...***

104 Sim, sim.

APÊNDICE 14

1 **Entrevista a DT3**

2 *Agradeço a sua colaboração para o estudo de dissertação de mestrado que tem como*
3 *tema a Educação Sexual com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e*
4 *Síndrome de Asperger. Os dados da entrevista serão somente para análise na*
5 *dissertação e o nome do entrevistado não será revelado.*

6 *Por favor, diga-me qual a sua formação e a sua experiência profissional*

7 Sou professora de História, Geografia e Português do grupo de docentes I20 e dou aulas
8 há cerca de 26 anos.

9 *Tem conhecimento sobre legislação de Educação Sexual em Portugal?*

10 Sim, sou coordenadora das Áreas Curriculares não Disciplinares e sou eu que leio a
11 legislação e as portarias e essas coisas todas. Tenho sim senhora, está ali naquele
12 computador tudo escarrapachadinho, temos muita coisa de Educação Sexual.

13 *Eu sei que aqui nesta escola implementam programas de Educação Sexual.*
14 *Considera que essa legislação é aplicável às escolas?*

15 Nem tudo o que vem na legislação, nomeadamente, aquela parte da legislação que fala
16 das parcerias. As parcerias são extremamente difíceis de fazer. Nós fizemos parceria
17 com a enfermeira aqui do Centro de Saúde que já fez duas formações para professores,
18 fez uma este ano, uma o ano passado. Este ano foi sobre as doenças, que agora têm
19 outro nome, Sexualmente Transmissíveis mas que agora têm outro nome... E o ano
20 passado foi sobre os contraceptivos. Foram mais dirigidas aos professores, quer dizer
21 todos fomos, mas foi mais dirigida aos professores que têm as turmas de 7º, 8º e 9º. Nos
22 mais pequeninos não falamos muito...

23 *Na sua opinião, quais são as dificuldades e as potencialidades da implementação de*
24 *programas de Educação Sexual?*

25 As dificuldades são não haver programas. Não há programas, há legislação que orienta.
26 Os programas somos nós que os fazemos de acordo com o que vem da legislação. Nós
27 tiramos, fazemos, seccionamos os conteúdos, dividimos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º. Depois temos

28 sempre em atenção as Ciências da Natureza, trabalhamos sempre em parceria no 6º e
29 depois, não quero mentir, no 8º e no 9º ou no 7º e 8º, agora também não tenho presente,
30 tenho ali tudo. E que tem a ver depois com os conteúdos que são lecionados em
31 Ciências, fazemos sempre a ponte entre as aulas de formação cívica, que são nas aulas
32 que são dadas de Educação Sexual pelo Diretor de Turma e as Ciências da Natureza, ou
33 às Ciências Naturais no caso do 3º ciclo. Depois, mas os programas somos nós que os
34 fazemos, nós temos os conteúdos, a partir dos conteúdos, nós é que fazemos os
35 programas...

36 *E as potencialidades?*

37 As potencialidades, vamos lá ver. Eu acho que são mais as dificuldades. Mas sempre,
38 mas é assim, mas se nós guiarmos mais, sobretudo os encarregados de educação, porque
39 os encarregados de educação nestas matérias são soberanos, portanto, eu antes de, os
40 professores e eu como coordenadora dou sempre essa indicação, que os Diretores de
41 Turma antes de fomentarem, antes de praticarem o programa têm que o mostrar aos
42 encarregados de educação para, pronto, eles terem também uma palavra sobre isto,
43 porque não sabemos, sobretudo com os mais pequenos, como é que eles abordam os
44 assuntos em casa, se é de uma maneira mais direta, se é de uma maneira, pronto, para
45 percebermos até onde é que podemos ir, até o que é que eles sabem, se estamos à
46 vontade, se não estamos... Por exemplo, eu no meu caso posso dizer-lhe que tive pais
47 que me enviaram mails com conteúdos para eu abordar. Portanto foram recetivos e até
48 me mandaram materiais... As potencialidades, no meu caso, que tenho meninos
49 pequenitos, nos maiorzinhos eu não posso responder, mas acho que tem sido mais
50 difícil, porque eles fazem às vezes... Colocam questões provocadoras, são mais
51 provocadores, estão naquela idade da provocação e tal, e querem experimentar não é?
52 Os mais pequeninos não, não são nada provocadores, lá mandam assim umas graças
53 mas sem saberem muito bem às vezes o que é que estão a dizer e os miúdos é que são
54 recetivos a estas coisas e gostam de aprender e gostam de serem guiados para coisas que
55 eles ainda não tinham pensado, sei lá e parte sempre e partimos sempre sobretudo da
56 parte dos afetos, das relações rapazes-raparigas e rapazes-rapazes, raparigas-raparigas e
57 eles depois vão descobrindo coisas e são os alunos muitas vezes... Eu o programa que
58 apresento às vezes sofre alterações porque às vezes estamos a falar de uma coisa e eles
59 perguntam outra e às vezes aquilo não vai naquele caminho que nós queremos e
60 portanto e isso é saudável, isso é uma potencialidade, acho eu. Embora assim mais, ah,

61 temos falta de meios, falta de meios nas escolas, chegou-nos um kit o ano passado de
62 educação sexual que nem sequer é muito usado, acho eu, p'ra já não uso o kit para o 2º
63 ciclo, não sei se os professores do 3º ciclo, sinceramente, não sei se eles têm estado a
64 usar se não. E depois é mesmo as tais parcerias, que eram fundamentais que não
65 existem...

66 ***Têm com o centro de saúde...***

67 Sim mas pouco. É pouco não, a enfermeira é espetacular e ela própria é formadora e
68 traz-nos até experiências delas, mas sempre com os meninos mais crescidos.

69 ***Para os mais pequenos não...***

70 Não para os mais pequeninos. Ela mesmo diz que para os mais pequeninos tem alguma
71 dificuldade até como abordar. E aí entra muito a nossa sensibilidade e o nosso bom
72 senso e as coisas vão andando.

73 ***Existe uma idade ideal para se iniciar um programa de Educação Sexual nos alunos?***
74 ***Porquê?***

75 Não, não existe porque os mais pequeninos têm uma abordagem de educação sexual que
76 se inicia com a educação pelos afetos.

77 ***O que é proposto na legislação é o que se faz na escola?***

78 Na nossa é.

79 ***É importante a abordagem da Educação Sexual nos alunos com Perturbação do***
80 ***Espectro do Autismo e Síndrome de Asperger?***

81 Sem dúvida.

82 ***E porquê?***

83 Síndrome de Asperger não sei. Não sei responder aí, não conheço. Tenho um autista. No
84 meu caso particular, este menino é muito informado, muito bem informado, os pais dão-
85 lhe uma formação excelente. No entanto, ele tem manifestações com os pares que os
86 pais em casa não prevêm esse tipo, não prevêm. Pronto, e o G., vou tratá-lo pelo nome,
87 o G. é um menino atento e quando digo alguma coisa ou quando os colegas abordam
88 algum assunto que ele não domina, ele fica a, por que os meninos autistas são esponjas

89 não é, fica ali a absorver tudo e as questões que coloca são sempre pertinentes. Sempre,
90 sempre. E no caso do meu menino, ele está a descobrir neste momento a sexualidade,
91 nomeadamente a partir de mim. Ainda há bocadinho aqui no corredor, antes de chegar,
92 viu, pronto, ele procurou o meu pescoço para me beijar e procura fisicamente, ele não
93 faz isto por mal, faz isto, não tem nenhum tipo de maldade. É na descoberta do corpo...

94 ***E qual é a sua atitude quando ele tem esse tipo de manifestações?***

95 Travo algumas situações e digo-lhe que não são corretas. O beijinho, os beijinhos, é
96 mesmo assim, ele é mesmo assim, não há hipótese, ele faz isso com os rapazes, ele faz
97 isso com as raparigas, ele faz isso comigo, ele faz isso com os professores porque ele é
98 muito afetivo.

99 ***Não diferencia...***

100 Não diferencia, aí não, aí é mesmo só o afeto. Aí não entra a carga sexual, ainda não.

101 ***Ou seja, na sua opinião, os alunos autistas devem ter a mesma abordagem que os***
102 ***colegas, relativamente à educação sexual?***

103 É igual, mas depende muito, atenção, é o primeiro menino autista que tenho. Não sei se
104 todos os pais reagem a isto como estes pais. Portanto, isto também depende muito
105 daquilo que vem de casa, dos valores que vêm de casa. No caso deste menino, é um
106 menino bem formado, portanto ele sabe como é que fazem os bebés, ele sabe por onde é
107 que nascem os bebés, portanto, ele já tem a informação.

108 ***É uma base muito importante para...***

109 Muitíssimo importante. Eu acho que, para este caso, para o caso dele, nem são, nem é o
110 concreto da educação sexual, não é o concreto. É mais o abstrato. O abstrato para ele é
111 que é importante gerir. E ele ainda, eu penso que ele está, eu já falei com a mãe, que ele
112 está a descobrir os prazeres do corpo, eu acho que sim que ele está a descobrir isso.

113 ***Então está a trabalhar em equipa com a família para poderem...***

114 Eu falo muito com a mãe, a mãe é uma encarregada de educação muito presente e eu
115 também, porque realmente é um menino que requer uma atenção especial a todos os
116 níveis e falamos de tudo e depois eu vou-lhe dizer “Olhe eu amanhã vou fazer isto com
117 o G. O que é que acha?” e ela “Ah acho bem, faça.” E as coisas correm assim.

118 ***Aqui nesta escola implementam programas de educação sexual...***

119 Na nossa é e a nossa Coordenadora de escola é muito apoiante de projetos novos, sendo
120 que não nos esqueçamos que os autistas estão incluídos nas turmas do ensino regular,
121 portanto, participam em todas as disciplinas, nomeadamente quando se aborda a
122 Educação Sexual.

123 ***E todos os alunos participam e estão todos incluídos na abordagem das temáticas de***
124 ***educação sexual, independentemente das suas problemáticas...***

125 Sim, todos estão incluídos. Todos participam, todos fazem, todos colocam questões...
126 Fizemos a caixinha das questões, no meu caso foi uma das atividades que fiz. Depois
127 fizemos um vídeo sobre o que é ser amigo, mas um amigo especial, pronto, parte
128 sobretudo dos afetos. Para o ano, como a matéria de 6º ano de Ciências tem a ver com a
129 reprodução e com o corpo, com a parte dos órgãos reprodutores, portanto, a abordagem
130 para o ano vai ser mais direcionada, mais para o concreto, mas este ano é só assim,
131 também para eles irem devagar.