



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Maria Goreti Ramos Alves

Modelos em Educação Sexual e práticas de professores dos  
2º e 3º ciclos do ensino básico no Minho

Mestrado em Promoção e Educação para a Saúde

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Luísa Ramos Santos  
Professora Mestre Maria Teresa Peres Filipe Araújo

outubro de 2012

Alves, Maria Goreti Ramos

Modelos em Educação Sexual e práticas de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico no Minho/ Maria Goreti Ramos Alves - 2012.

Dissertação (mestrado) - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo - 2012.

Orientação: Prof. Doutora Maria Luísa Ramos Santos e Prof. Mestre Maria Teresa Peres Filipe Araújo, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo - 2012.

**Palavras-Chave:** ADOLESCÊNCIA; EDUCAÇÃO SEXUAL; CONTEXTO ESCOLAR; MODELOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL; PRÁTICAS DOCENTES

## DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Francisco, e aos meus filhos, Gabriela e Hugo, por todos os segundos que lhes foram roubados...



## AGRADECIMENTOS

A construção do percurso aqui descrito apenas foi possível devido ao contributo, colaboração e apoio de muitos. Por isso, um especial agradecimento

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Luísa Santos e Professora Mestre Teresa Araújo, pela orientação, pela compreensão e pela ajuda em todo este processo.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas pela total disponibilidade em colaborar neste estudo.

Aos docentes que tão prontamente cederam os seus materiais e aceitaram participar nas entrevistas.

À minha amiga Ivete pelo apoio e por ser uma inspiração.

À minha colega Carla pela disponibilidade e ajuda.

Aos meus alunos que me acompanharam neste período, pela empatia e compreensão nos momentos de maior cansaço.

À minha sogra pelo carinho que dedicou aos meus filhos nos momentos da minha ausência.

Aos meus irmãos por serem os melhores amigos e companheiros de uma vida.

Aos meus filhos pela magia com que inundam cada dia.

Aos meus pais pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por nunca me deixarem desistir. Em especial à minha mãe por todos os momentos em que a sua ajuda foi crucial para ultrapassar as adversidades que foram surgindo.

Ao meu marido pela compreensão, paciência, apoio e por nunca me deixar desistir, ajudando-me nos momentos de desânimo, angústia e de alguma confusão.



## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS .....	v
ÍNDICE DE QUADROS .....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
RESUMO.....	xv
ABSTRACT .....	xvii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
Capítulo I – Sexualidade e educação.....	7
1.1. Sexualidade – diferentes abordagens.....	9
1.2. Sexualidade adolescente .....	11
1.3. Promoção e educação para a saúde.....	17
Capítulo II – Educação sexual em meio escolar .....	21
2.1. Enquadramento legal e orientações ministeriais.....	23
2.2. Educação sexual – um imperativo em educação .....	30
2.3. Modelos de educação sexual .....	47
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	55
Capítulo III – Metodologia .....	57
3.1. Objetivos .....	59
3.2. Tipo de estudo.....	59
3.3. População e amostra .....	60
3.4. Instrumentos.....	61
3.5. Procedimentos .....	61
3.6. Tratamento e análise da informação .....	63
Capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados.....	65
4.1. Análise documental e discussão .....	67
4.2. Análise e discussão dos resultados das entrevistas.....	79
Capítulo V. Conclusões e considerações finais.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	105
ANEXOS .....	113





## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Conteúdos a contemplar nos objetivos mínimos da área de ES de acordo com a Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril.....	29
Quadro 2. Distribuição dos docentes envolvidos em ES por turma e por disciplina.....	114
Quadro 3. Distribuição dos professores entrevistados por turma.....	115
Quadro 4. Caracterização dos docentes que participaram na entrevista. ....	116
Quadro 5. Áreas temáticas, categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdos dos discursos proferidos pelos docentes .....	139



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Caracterização dos docentes intervenientes em ES.....	114
Anexo 2 - Grelha de análise documental .....	117
Anexo 3 - Guião da entrevista aos docentes dos 2º e 3º CEB .....	118
Anexo 4 - Grelha de análise documental da turma do 5º ano .....	120
Anexo 5 - Grelha de análise documental da turma do 6º ano .....	122
Anexo 6 - Grelha de análise documental da turma do 7º ano .....	125
Anexo 7 - Grelha de análise documental da turma do 8º ano .....	129
Anexo 8 - Grelha de análise documental da turma do 9º ano .....	133
Anexo 9 - Temas abordados nas turmas selecionadas.....	137
Anexo 10 - Áreas temáticas e respetivas categorias e subcategorias .....	139



## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ES – Educação Sexual

GTES – Grupo de Trabalho para a Educação Sexual

HBSC – Health Behaviour in School-aged Children

VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

HPV – Vírus Papiloma Humano

ISTs – Infecções Sexualmente Transmissíveis

IVG – Interrupção Voluntária da Gravidez

OMS – Organização Mundial de Saúde

PPES – Projeto Promoção e Educação para a Saúde

SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

WHO – World Health Organization



## MODELOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL E PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO NO MINHO

### RESUMO

A implementação da educação sexual nas escolas portuguesas assume atualmente um carácter obrigatório.

Este estudo pretendeu conhecer os programas de educação sexual de um agrupamento de escolas do Minho, nos 2º e 3º ciclos de ensino básico, bem como as metodologias utilizadas na sua implementação e identificar os modelos que nortearam a educação sexual nestes ciclos.

Para o efeito, seleccionou-se uma turma de cada ano de escolaridade dos 2º e 3º ciclos do ensino básico no ano letivo 2010/2011.

Adotou-se, no estudo, uma metodologia qualitativa, com recurso a análise documental e a entrevistas semiestruturadas.

Constatou-se que em todas as turmas estudadas a educação sexual foi dinamizada por docentes de diversas áreas curriculares, abordando temas como as relações interpessoais, saúde sexual e reprodutiva, valores, desenvolvimento pubertário, reprodução humana, família, expressões da sexualidade e a identidade sexual. Os docentes utilizaram metodologias expositivas e participativas.

Os programas dinamizados pelos docentes seguiram o modelo biográfico e profissional de forma mais acentuada, mas também outros modelos como o modelo de risco e o modelo moral.

**PALAVRAS-CHAVE:** ADOLESCÊNCIA; EDUCAÇÃO SEXUAL; CONTEXTO ESCOLAR; MODELOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL; PRÁTICAS DOCENTES

outubro de 2012





Models of sex education and teachers' practices in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of basic education in a Minho's school

## ABSTRACT

The implementation of sex education in Portuguese schools is now compulsory.

The present study aimed to know the sex education programs in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of basic education in a Minho's school, as well as the methodologies used in its implementation and identify the models that guided sex education in these cycles.

For this purpose, a class of each grade of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of basic education was selected in the school year 2010/2011.

In the study a qualitative approach was followed, using semi-structured interviews and documental analysis.

It was found that in the classes studied sex education was developed by teachers of different areas/subjects, covering topics such as interpersonal relationships, sexual and reproductive health, values, pubertal development, human reproduction, family, expressions of sexuality and sexual identity. The teaching methods used were the expository and participatory ones.

The programs developed by teachers followed the biographical and professional model more sharply, but also other models such as the risk model and the moral model.

**KEYWORDS:** ADOLESCENCE; SEX EDUCATION; SCHOOL CONTEXT; MODELS OF SEX EDUCATION; TEACHERS' PRACTICES

October 2012



## INTRODUÇÃO

A Educação Sexual (ES) em Portugal é de carácter obrigatório desde 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), mas a sua implementação, de acordo com Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009), continua a ser encarada como *insatisfatória*. A legislação em vigor considera a ES “objeto de inclusão obrigatória nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (art.º 6º da Lei nº 60/2009, de 6 de agosto).

Vários são os motivos apontados para que a ES não tenha sido plenamente implementada, nomeadamente dificuldades relacionadas com a consistência de conhecimentos, a adequação dos conteúdos aos níveis etários dos alunos, o domínio de métodos e técnicas de intervenção e a resistência da comunidade educativa (Branco, 1999).

Considera-se que a ES deve ser implementada em meio escolar (CNE, 2009). Esta posição deve-se, particularmente, ao facto de as crianças e os adolescentes permanecerem um tempo significativo na escola e outros agentes de Educação Sexual, como os *mass media*, especialmente a Internet, constituírem uma fonte de educação não estruturada (Ramiro & Matos, 2008). Também é defendido que os *mass media* não esclarecem todas as dúvidas dos jovens e que a qualidade da informação que é veiculada através dos programas, das revistas e da Internet é, muitas vezes, questionável (Costa, 2006). A autora considera que os *mass media* podem ser um recurso mas não a solução. As escolas são, então, contextos privilegiados para abordar os adolescentes e para planear intervenções que proporcionem a participação dos alunos na construção da sua própria saúde e na construção de atitudes positivas face aos outros (Matos, 2005). Neste sentido, o papel da escola é primordial visto que na maior parte das vezes a família não se revela totalmente eficaz, no que diz respeito à ES, e, além disso, na escola pode proporcionar-se o combate às informações erróneas, que podem conduzir, por exemplo, a infeções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez na adolescência (Costa, 2006). Deste modo, a ES deve ser abordada por

professores, em cooperação com pais, técnicos especializados e outros elementos da comunidade (CNE, 2009).

De um modo global, os adolescentes portugueses consideram que a ES os ajuda a ter mais informação. Porém, sentem-se mais à vontade para falar sobre relações sexuais com amigos e colegas e menos à vontade a falar com os seus pais e professores (Matos et al., 2006).

A ES, apesar de todas as contrariedades a que tem sido sujeita, tem vindo a ser dinamizada nas nossas escolas. Acresce que a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, bem como a Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril, conferem o suporte legal para que a ES seja finalmente implementada em todas as escolas e abrangendo todos os alunos. Nas orientações curriculares de diversas disciplinas também se prevê a lecionação de conteúdos relacionados com esta área.

Este estudo, organizado em duas partes, pretendeu conhecer os programas dinamizados no âmbito da ES, bem como a metodologia para a sua implementação, por forma a permitir identificar os modelos que nortearam a ES num agrupamento do Minho.

A primeira parte - *Fundamentação teórica* - apresenta dois capítulos. O primeiro capítulo - *Sexualidade e Educação* - descreve o conceito de sexualidade e o seu desenvolvimento durante a adolescência, abordando ainda os conceitos de promoção e educação para a saúde. O segundo capítulo - *Educação sexual em meio escolar* - apresenta de forma sintética o enquadramento legal e normativo da ES em Portugal e os principais modelos que têm orientado as práticas nesta área.

A segunda parte - *Estudo empírico* - é constituída por três capítulos. No terceiro capítulo - *Metodologia* - descrevem-se os objetivos e fundamenta-se a metodologia adotada, caracteriza-se a população e a amostra em estudo, explicitam-se os instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos, abordando-se também o tratamento efetuado aos dados obtidos. No quarto capítulo - *Apresentação e discussão de resultados* - expõem-se e discutem-se os resultados no que concerne à análise documental e análise das entrevistas. A finalizar, no capítulo cinco - *Conclusões e*

*considerações finais* - apresenta-se a síntese das conclusões da investigação, as limitações do trabalho, as perspectivas para o futuro e os níveis de generalização que foram conseguidos com este estudo.



## **PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**





## **Capítulo I – Sexualidade e educação**



## 1.1. Sexualidade – diferentes abordagens

A sexualidade expressa-se ao longo da vida de forma evolutiva e diferenciada, com notáveis diferenças entre os indivíduos, combinando-se com outros sentimentos e emoções importantes (Vilar, 2010). Deste modo, ao longo da vida, todos somos alvo de um processo de *sexuação* (Zapian, 2003), quer no seio familiar quer no contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Envolta de tabus, crenças e mitos ao longo dos tempos a sexualidade faz parte integrante do ser humano desde o nascimento (Cortesão, Silva, & Torres, 1989).

A sexualidade humana, ao longo de um período bastante considerável da nossa história, foi intensamente regradada e reprimida, sendo veiculada através de um modelo rígido imposto a toda a sociedade (López & Oroz, 2001). Esta prática associada ao facto de se ocultar e não falar de sexualidade com as crianças e com os jovens levou à existência de tabus e mitos em redor da sexualidade humana, o que se revelou ser contraproducente sobretudo no que diz respeito à sexualidade do jovem (Vilar, 2010). Este autor acrescenta que esta opção, além de não ser eficaz, era perigosa, pois a ignorância sobre a própria sexualidade e a repressão sexual estavam na base de problemas importantes ao nível da saúde mental, assim como ao nível das relações interpessoais. A sexualidade - antes fortemente associada sobretudo a problemas relacionados com a transmissão de doenças, com a constituição de família e a reprodução - passou a ser vista de uma forma mais erótica após o aparecimento de métodos de contraceção, tais como a pílula (Soares & Campos, 1986). Atualmente ambiciona-se transmitir uma visão positiva da sexualidade que se pretende viver (López & Oroz, 2001).

A sexualidade humana está envolta de uma certa controvérsia dado que se trata de um fenómeno complexo que envolve diversos e variados aspetos do indivíduo, assim como é alvo de opiniões e juízos morais, muitas vezes contraditórios (López & Oroz, 2001). A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou a sexualidade como um conceito mais abrangente do que o significado que lhe vinha sendo atribuído no senso comum. Assim, de acordo

com a World Health Organization (WHO, 2000), reforça-se a ideia de que a sexualidade humana faz parte do desenvolvimento humano ao longo da vida e inclui componentes físicas, psicológicas e sociais.

O conceito de sexualidade desenvolvido pela OMS sugere que a sexualidade é:

... uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Frade, Marques, Alverca, & Vilar, 2010, p. 18).

Pode afirmar-se que a sexualidade implica uma abordagem positiva, integrando aspetos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais, que proporcionarão melhorias em termos de personalidade, comunicação, amor e relações humanas (WHO, 2000). Dada a abrangência e complexidade deste conceito, a OMS refere ainda que a sexualidade, acompanhando o ser humano ao longo da vida, engloba o sexo, a identidade e os papéis de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução; é experienciada e expressa nos pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações (apesar de englobar todos estes aspetos nem sempre todos os indivíduos os experienciam ou expressam); é influenciada pelas interações entre fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, éticos, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2006). No entanto, apesar de haver aspetos comuns no desenvolvimento e na expressão da sexualidade, esta é uma construção pessoal (Vaz, 1996). A sexualidade é, portanto, um fenómeno multidimensional e parte integrante da formação da identidade, do autoconceito, da autoestima e, de forma geral, do bem-estar físico e emocional. É, também, uma componente essencial do

relacionamento com os outros, nomeadamente no domínio amoroso (Matos, 2005).

Nas orientações técnicas sobre educação sexual em meio escolar é frisada a vertente emocional da sexualidade, uma vez que esta está intimamente associada à formação de uma identidade global do indivíduo, assim como à sua autoestima e autoconceito e, conseqüentemente, ligada às diversas competências sociais (Ministério da Educação, Ministério da Saúde, & Associação para o Planeamento da Família, 1999). São referidos, também, os problemas emocionais decorrentes de gravidezes não desejadas, aborto e ISTs. A sexualidade humana não deve, portanto, resumir-se unicamente à sua dimensão *anatomo-fisiológica* (Cortesão et al., 1989; Ministério da Educação et al., 1999). A sexualidade humana não deve ser sinónimo de genitalidade, pelo que para a viverem plenamente os jovens devem ser orientados para que a sexualidade seja integrada “na globalidade da sua pessoa” (Cortesão et al., 1989, p. 17).

A sexualidade engloba as várias dimensões do ser humano: a dimensão biológica – anatomia e fisiologia da sexualidade e da reprodução, assim como a resposta sexual humana; a dimensão psicológica – construção da identidade de género e da identidade sexual, orientação sexual, autoimagem, relações afetivo-sexuais; a dimensão social – atitudes e valores decorrentes da cultura e da sociedade; e a dimensão ética – ou seja, a forma de viver a própria sexualidade implica a opção por determinados comportamentos, resultantes de diferentes opiniões e valores morais, que devem ser respeitados e discutidos (López & Oroz, 2001; Ministério da Educação et al., 1999; Vaz, 1996).

## 1.2. Sexualidade adolescente

A adolescência é um período durante o qual os jovens sofrem inúmeras transformações, quer morfofisiológicas quer psicológicas.

A OMS define adolescentes como jovens com idades entre os 10 e os 19 anos, destacando a pré-adolescência - 10 a 13 anos; a adolescência - 14 a 15 anos; e a pós-adolescência - 16 a 19 anos (WHO, 2002a). A adolescência é um

período da vida do indivíduo que se situa entre a infância e a idade adulta, possuindo um ponto de partida biológico – aparecimento do desenvolvimento pubertário; e um ponto de chegada definido pela cultura (Claes, 1990).

O interesse pela adolescência é algo relativamente recente (Sprinthall & Collins, 1999). Nesse sentido, Claes (1990) situa no século XX a época de maior interesse pelo estudo da adolescência. Esta foi reconhecida, nas nações e culturas industrializadas, como um estágio de desenvolvimento humano, pelo que se passou a ter em consideração as necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas dos adolescentes (Sprinthall & Collins, 1999).

Durante a adolescência os jovens adquirem novas capacidades/competências e enfrentam novos desafios inerentes a todos os paradoxos sentidos pelo facto de já não serem crianças, mas também não serem adultos, e às mudanças que sofrem durante a puberdade (WHO, 2002a).

Com a puberdade: o corpo sofre modificações; o pensamento muda, torna-se objeto de transformações quantitativas e qualitativas; a vida social passa a evidenciar uma emancipação da tutela parental, assim como o estabelecimento de novas relações com os pares; e passa a haver uma nova representação de si, uma identidade construída com base nas transformações sexuais, cognitivas e sociais (Claes, 1990). Considera-se a existência de quatro zonas de desenvolvimento na adolescência: o desenvolvimento pubertário, que implica que o adolescente reconstrua a imagem corporal sexuada e assuma a identidade de género, assim como se desloque progressivamente face à sexualidade genital adulta; o desenvolvimento cognitivo, que se traduz num aumento das capacidades de abstração e alargamento das perspetivas temporais; as modificações de socialização, que passam pela libertação da tutela parental e pela substituição gradual do grupo de pares como agente de socialização; e a construção da identidade que consiste na aquisição de uma continuidade temporal do eu, assim como no distanciamento das imagens parentais interiorizadas e o comprometimento em escolhas que garantem coerência nomeadamente no que concerne a opções profissionais, de polarização sexual e comprometimento ideológico (Claes, 1990). No entanto,

as alterações ocorridas no adolescente, para além de conduzirem à definição de uma identidade sexuada, podem traduzir-se em sentimentos de angústia por suscitarem um conjunto de dúvidas sobre o seu corpo e a sua identidade (Braconnier & Marcelli, 2000). Estes autores afirmam, ainda, que o adolescente, perante o seu corpo modificado, reconstrói e modifica a sua identidade. Assim, o jovem passa a integrar uma identidade sexual. Para que isto ocorra é essencial que aceite a sua nova imagem corporal, resultado das mudanças pubertárias. Durante este processo, o adolescente deve poder contar com os pais, adultos significativos e os pares. Claes (1990) menciona que, de acordo com Blos (1979), a construção da identidade do adolescente culmina com a construção da identidade sexual. Nesse processo o jovem vai abandonando progressivamente os objetos de amor infantis, assegurando a formação de relações interpessoais estáveis que caracterizarão o estado adulto. No entanto, o adolescente mais do que resolver conflitos internos deverá ser capaz de desempenhar diversos papéis em várias situações (Sampaio, 2006).

O desenvolvimento da sexualidade é complexo e depende de vários fatores como o nível de maturidade cognitiva do adolescente, o nível de formação da identidade, o nível de desenvolvimento pessoal e interpessoal e o nível de desenvolvimento de valores (Sprinthal & Collins, 1999).

De acordo com Soares e Campos (1986) o desenvolvimento psicosexual visa a resolução de três problemas ao nível do desenvolvimento dos jovens: a construção da identidade sexual, a coexistência com os outros e a responsabilidade social. Assim, a construção da identidade sexual passa por os jovens se identificarem como rapazes e raparigas, ou seja, construírem a sua identidade de género. É, portanto, “um processo de síntese e de integração de um conjunto de experiências vividas num determinado contexto histórico e cultural” (Soares & Campos, 1986, p. 74 e 75). Na adolescência, os jovens alargam o seu círculo relacional, envolvendo-se em relações extrafamiliares, modificando o seu posicionamento face aos outros, através do estabelecimento de variados estilos de interação, com graus diferentes de intimidade e de atração. Deste modo, é frequente no início da adolescência os jovens

experienciarem relações de maior intimidade com um amigo, geralmente do mesmo sexo, o amigo íntimo. Com um maior desenvolvimento da identidade e da autonomia os jovens tendem a procurar alguém com características distintas das suas, o que normalmente é acompanhado do aparecimento de impulsos sexuais. O interesse por alguém do sexo oposto corresponde também a uma mudança nos processos internos, como por exemplo nas fantasias. A responsabilização social está relacionada com facto de o próprio se reconhecer como autor dos seus atos, de reconhecer e respeitar os outros, assim como o de ser capaz de antecipar situações ou os efeitos provocados pelas suas ações e/ou comportamentos (Soares & Campos, 1986).

Braconnier e Marcelli (2000) referem que, durante a adolescência, os jovens passam por momentos emocionais e afetivos intensos, marcados pela dúvida de ser normal, o que provoca uma certa ansiedade ou angústia face à sexualidade. Por isso, o jovem acaba por esconder o registo mais pessoal das fantasias e dos fantasmas sexuais, podendo no desejo de se sentir normal procurar uma relação apenas para fazer como os outros. Assim, durante a puberdade, desenvolve-se o que Sampaio (2006) designa de uma sexualidade privada, que modifica a rotina do adolescente e que é caracterizada por fantasias sexuais, impulsos desconhecidos, pela possibilidade de concretização física do ato sexual e pela masturbação. Esta etapa da vida dos indivíduos é, também, marcada pela fantasia inerente à conquista amorosa, desde a escolha de um parceiro e a elaboração de um cenário amoroso (Braconnier & Marcelli, 2000). Estes autores referem que o momento privilegiado para a sua construção é o adormecer, acompanhada pela masturbação, que se desenrola num clima afetivo próprio de cada um. Atualmente, apesar de ser motivo de preocupação por parte de alguns adolescentes, esta é considerada normal, sendo encarada como uma conduta que possibilita a estruturação da futura sexualidade do adolescente, não sendo apenas conotada com o carácter patológico e vergonhoso que lhe era atribuído no passado. Da construção da nova identidade sexual advém, também, uma modificação da relação que os adolescentes mantinham com os pais. Sampaio (2006) acrescenta que é necessário respeitar a privacidade de que o



adolescente precisa nesta fase, visto que os jovens necessitam experimentar a sua sexualidade em *relativa independência*, uma vez que se apercebem que o seu corpo se prepara para a concretização real do ato sexual.

Sprinthal e Collins (1999) reconhecem a importância das transformações pubertárias biológicas, visto que afetam a frequência e a intensidade da ativação sexual e são parcialmente responsáveis pela atração pelas atividades sexuais. Contudo, no seu entender, estas modificações não são suficientes para explicar a sexualidade adolescente. A sociedade e a cultura têm um papel preponderante a este nível, que se manifesta através de imensas influências externas (como pressões por parte dos pares, papéis e expectativas sociais) às quais os adolescentes estão sujeitos. No decurso da descoberta da sua sexualidade, os adolescentes recorrem a diversas fontes informação sexual, como os meios de comunicação social, os colegas, os pais, entre outros. Estes autores alertam para o facto de o grupo de pares ser de extrema importância nesta fase, visto constituir um meio de transição para a sexualidade. No entanto, dado que os adolescentes, de um modo geral, estão mal informados sobre sexo, acabam por constituir uma fonte pouco competente de informação sexual.

O desenvolvimento psicosexual resulta, então, da interação de cada indivíduo com os outros na escola, no seio familiar, com os pares, com os *mass media*, entre outros (Soares & Campos, 1986).

Sprinthal e Collins (1999) focam a perspectiva de Sullivan acerca da intimidade e da sexualidade, referindo que na adolescência é crucial integrar duas necessidades, a intimidade e o desejo sexual. Estes autores alertam para a importância de durante a infância os indivíduos serem capazes de satisfazer as suas necessidades íntimas, sendo esta uma condição essencial para os adolescentes e os adultos lidarem com êxito com os seus desejos sexuais. Deste modo, pode afirmar-se que a sexualidade não começa na adolescência. Porém, durante esta etapa da vida, os fatores biológicos e prescrição social contribuem, em conjunto, para o aparecimento das pressões sociais que forcem os adolescentes a um progressivo envolvimento na atividade sexual. Estes autores referem que atualmente a sexualidade na adolescência parece

ser melhor aceite pela sociedade. Assim, tornam-se imperativas as questões da contraceção na adolescência, visto ser importante evitar gravidezes não planeadas. Consequentemente, a contraceção é uma preocupação pois os adolescentes devem optar de entre os métodos contraceptivos disponíveis no mercado, mas verifica-se que isso nem sempre acontece. As razões apontadas por Sprinthal e Collins (1999) são várias, desde a maturidade cognitiva dos adolescentes não ser suficiente para compreender as implicações da não contraceção; os jovens consideram-se livres do risco de poderem engravidar; não conseguem entender as probabilidades de conceção em cada ato sexual desprotegido; assim como uma panóplia de mitos e crenças. Estes autores relatam, ainda, que as mulheres que utilizam métodos contraceptivos têm tendência a possuir uma autoestima mais elevada, revelando portanto maior responsabilidade pelo comportamento sexual. Também referem que há dúvidas se o *locus* de controlo afeta as atitudes relativas à contraceção, mas os sentimentos negativos acerca do eu e a sensação de não controlarem o seu próprio destino, leva os indivíduos a não utilizarem os métodos contraceptivos. Os mesmos autores, referem igualmente o contexto social como sendo outro fenómeno que influencia o uso dos anticoncetivos. Assim, quanto mais baixo for o estatuto socioeconómico da família menor é a tendência do jovem utilizar contraceptivos, quando comparados com adolescentes oriundos de famílias cujo estatuto socioeconómico é elevado.

Soares e Campos (1986), no que concerne à contraceção, consideram que os jovens devem primeiro aceitar a sua sexualidade, ou seja, devem assumir-se como sendo sexualmente ativos, o que nem sempre acontece, pois encaram o comportamento sexual íntimo como algo de não aceitável o que dificulta o uso consistente de métodos contraceptivos, pois indicia um comportamento sexual premeditado.

Sprinthal e Collins (1999) mostram uma perspetiva desenvolvimentista da sexualidade adolescente. Consideram que o princípio da adolescência constitui um nível de transição. Encontram-se nesta etapa os alunos do 3º ciclo do ensino básico. Verifica-se nos jovens uma grande descontinuidade a nível do raciocínio; um excessivo egocentrismo; uma tendência a confundir os factos

concretos com mitos e pensamentos mágicos; encontrando-se nos estádios iniciais da formação da identidade, os jovens podem evidenciar extremismos na definição de si próprios; a sua capacidade de assunção de papéis é diminuta e a pressão do grupo de pares bastante forte. Pode ocorrer uma variação das diferenças a nível do desenvolvimento bastante acentuada. Nesse sentido e de um modo global, as raparigas por volta dos doze anos estão no auge do seu desenvolvimento, enquanto os rapazes apresentam um nível de maturidade bastante inferior, atingindo o auge do seu desenvolvimento por volta dos catorze anos.

Claes (1990) defende que no comportamento sexual dos adolescentes se denota uma procura de significados. Da mesma maneira, Sampaio (2006) menciona que as relações sexuais na adolescência constituem um passo decisivo para a construção da identidade sexual, as quais podem ser consideradas pelo jovem, mesmo que em fantasia, como um marco de transição para o mundo dos adultos.

A OMS alerta que a adolescência é um período de oportunidades e, simultaneamente, de vulnerabilidade face a comportamentos de risco, que podem ter consequências para uma vida inteira, pelo que recomenda que as estratégias a utilizar com os adolescentes devam conciliar quer os fatores de risco, quer os fatores de proteção (WHO, 2002b).

A atitude de não reconhecer a sexualidade adolescente pode estar a contribuir para o distanciamento dos jovens do uso de preservativos ou de outros métodos contraceptivos. Sem o reconhecimento social e escolar das diversas formas de os adolescentes se relacionarem sexualmente, a transmissão de informações pode ter um impacto limitado nas suas vidas (Altmann, 2009).

### 1.3. Promoção e educação para a saúde

Em 1948 a OMS definiu saúde como sendo um “estado de completo bem-estar físico, social e mental, não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (WHO, 1998, p.1). Com efeito, defende-se que a saúde deve ser

encarada como um recurso para a vida e não o objetivo a atingir. Trata-se, então, de um conceito positivo que valoriza os recursos sociais e pessoais e as capacidades físicas dos indivíduos de acordo com aquela organização.

Por seu turno, também, segundo a OMS, a educação para a saúde abrange todas as atividades que visam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que conduzam à saúde individual e comunitária (WHO,1998). Salienta, no entanto, que este conceito não inclui apenas a veiculação de informação, mas também o desenvolvimento da motivação, de competências individuais e da autoestima, no sentido de melhorar a saúde. Portanto, implica quer a informação relativa às condições sociais, económicas e ambientais que influenciam a saúde, quer os fatores de risco e comportamentos de risco.

De acordo com a Carta de Ottawa a promoção da saúde visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar. Por conseguinte, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio (WHO, 1986). Na Carta de Ottawa são mencionados alguns pré-requisitos para se ter saúde, nomeadamente, a paz, recursos económicos adequados, alimentação e abrigo, assim como um ecossistema estável e uso sustentável de recursos (WHO, 1998). A saúde é encarada como um direito humano fundamental, daí que todas as pessoas devam ter acesso aos recursos para a saúde. A Carta de Ottawa identifica três estratégias básicas para a promoção da Saúde: advogar – permite criar as condições essenciais para a saúde; capacitar – todos devem ser capazes de alcançar o seu potencial de saúde; mediar – a população e os indivíduos devem avaliar os diferentes interesses vigentes na sua comunidade, por forma a conciliá-los e assim possibilitar a existência de condições básicas (WHO, 1998).

As estratégias de promoção de saúde contemplam, de acordo com o definido na Carta de Ottawa, cinco áreas prioritárias: construir políticas saudáveis; criar ambientes favoráveis; reforçar a ação comunitária; desenvolver competências pessoais e reorientar os serviços de saúde (WHO, 1986).

Com a Declaração de Jakarta volta a enfatizar-se que a promoção da saúde é um investimento essencial, visto a saúde ser um direito fundamental do ser humano e um fator indispensável para o desenvolvimento económico e social (WHO, 1997). Defende-se, também, que é essencial haver a participação dos indivíduos, ou seja, a população deve estar no centro da ação e do processo de tomada de decisões, pois só assim se verifica uma participação efetiva e empoderamento dos indivíduos e das comunidades em que se inserem (WHO, 1998). Nesta declaração identificam-se cinco áreas prioritárias: promover a responsabilidade social no que respeita à saúde; reforçar os investimentos para o desenvolvimento em saúde; consolidar e expandir as parcerias em saúde; aumentar a capacitação da comunidade e do indivíduo; e garantir uma infraestrutura para a promoção da saúde (WHO, 1998).

A Declaração de Bangkok defende que a promoção da saúde já conta com um conjunto de estratégias cuja eficácia está provada (WHO, 2005). No entanto, deve continuar-se a apostar em algumas medidas como: advogar a saúde com base nos direitos humanos e na solidariedade; investir em políticas, medidas e infraestruturas sustentáveis para abordar os fatores determinantes da saúde; capacitar para o desenvolvimento de políticas, de práticas de promoção da saúde, para a transferência de conhecimentos e para a investigação e alfabetização; estabelecer normas reguladoras e leis que proporcionem um elevado grau de proteção; criar associações e parcerias com organizações públicas, privadas, não governamentais e internacionais e com a sociedade civil para impulsionar medidas sustentáveis (WHO, 2005).

Por outro lado, considera-se que a escola é um espaço privilegiado para a concretização da promoção e educação para a saúde (Sampaio, Batista, Matos, & Silva, 2007; Marinho, Anastácio, & Carvalho, 2010; Precioso, 2004). De acordo com a OMS, uma escola promotora de saúde envolve os professores, alunos, pais e encarregados de educação e a comunidade no sentido de promover a saúde, vê implementadas políticas, práticas e outras medidas para que se respeite a autoestima dos indivíduos, para que se forneçam múltiplas oportunidades de sucesso e se reconheçam os esforços e as boas intenções, tal como os sucessos pessoais (WHO, 1998).

Os programas de educação para a saúde promovidos nas escolas devem dotar o aluno da capacidade de cuidar de si, da sua própria saúde e da do seus semelhantes, adotando um estilo de vida que fomente o “desenvolvimento de todas as suas possibilidades físicas, mentais e sociais” (Precioso, 2004, p.19).

O grupo de trabalho para a Educação Sexual (GTES) defende a integração da ES no âmbito da promoção e educação para a saúde (Sampaio et al., 2007). A intervenção em educação para a saúde contempla temáticas que incluem a ES, nomeadamente a sexualidade e as ISTs (Marinho et al., 2010).

## **Capítulo II – Educação sexual em meio escolar**





## 2.1. Enquadramento legal e orientações ministeriais

O direito à ES foi consagrado em Portugal em 1984 com a publicação da Lei nº 3/84 de 24 de março. O Estado reconhece que a ES é um direito fundamental (art. 1º) que, apesar de ser da responsabilidade da família, necessita de uma estreita cooperação por parte da escola, das organizações sanitárias e dos meios de comunicação social (art. 2º), para que seja alcançada. Os programas a implementar deveriam incidir sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, por forma a contribuir para se superarem as discriminações tendo por base o sexo e a divisão tradicional de funções entre mulher e homem. Nesse sentido estava, também, contemplada a necessidade de adequar a formação inicial e permanente dos docentes face às exigências da ES.

A importância da ES é reforçada com o estabelecimento do regulamento das consultas de planeamento familiar e centros de atendimento para jovens - Portaria n.º 52/85, de 26 de janeiro - que estabelece a existência de centros de atendimento a jovens nos centros de saúde e hospitais que possuam profissionais com a formação específica necessária para o seu funcionamento. Para além de receberem esclarecimentos relativos à sua sexualidade, nomeadamente informação sobre a *anatomia e fisiologia da reprodução, informação sexual, preparação para uma vivência correta da sexualidade*, os jovens poderiam receber gratuitamente contraceptivos, em caso de situação de risco.

A lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) prevê a inclusão nos planos curriculares de todos os ciclos do ensino básico (CEB) de uma área de formação pessoal e social, na qual estaria contemplada a educação para a saúde, sendo destacada a ES.

Para assegurar a realização de ações de promoção e educação para a saúde, tais como a de prevenção da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), assim como promover uma articulação entre departamentos do Estado e entidades civis que desenvolvam projetos no âmbito da ES, entre outros, foi

criado, pelo Despacho 172/ME/93, de 27 de julho, o programa de promoção e educação para a saúde.

Desde 1994 que os Ministérios da Educação e da Saúde desenvolviam em parceria o projeto rede nacional de escolas promotoras de saúde. Com o Despacho conjunto n.º 271/98, de 23 de março, estes ministérios admitem a necessidade de haver uma partilha de responsabilidades entre as escolas e os centros de saúde na promoção da saúde da comunidade educativa alargada. São, também, delineadas áreas de intervenção prioritária como a sexualidade e a SIDA.

Em 1998 realizou-se, em Portugal, um referendo sobre a despenalização da interrupção voluntária da gravidez (IVG), o que voltou a reacender a necessidade de cumprir o que estava estabelecido na Lei n.º 3/84, de 24 de março. Em conformidade, o governo criou uma comissão que pretendia “identificar as ações já em curso, com o objetivo de as potenciar e desenvolver, numa perspetiva de articulação e cooperação intersectorial, bem como definir todas aquelas que permitam melhor alcançar os objetivos em causa” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, p. 5484). Esta comissão apresentou no seu relatório um plano de ação integrado para a ES e planeamento familiar.

A Resolução da Assembleia da República n.º 51/98 recomenda a regulamentação dos artigos 2º e 10º da Lei n.º 3/84, de 24 de março, assim como o recurso aos meios de comunicação social no sentido de haver uma ampla campanha nacional informativa sobre ES. Estabelece, ainda, que os adolescentes, sendo um grupo de risco, devem usufruir de consultas de ginecologia e obstetrícia nos centros de saúde e hospitais.

A saúde reprodutiva é considerada prioritária sendo para tal contemplado o reforço de atividades educativas referentes à sexualidade e reprodução dirigidas aos adolescentes (Despacho n.º 12782/98).

Com a criação da comissão de coordenação da promoção e educação para a saúde (Despacho n.º 15587/99), visava-se coordenar a intervenção para a promoção da saúde em meio escolar, sendo atribuído ao Ministério da Educação a responsabilidade para se desenvolverem ações dirigidas a

problemáticas como a ES, visto a promoção da saúde ser uma parte integrante do processo educativo.

A inclusão da ES nas escolas é revigorada com a publicação da Lei n.º 120/99, de 11 de agosto. Esta reforça a garantia de direito à saúde reprodutiva, assim como pretende, através da ES, prevenir a gravidez adolescente e combater as ISTs. De acordo com esta lei, as áreas temáticas a abordar na escola devem transmitir informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, SIDA e outras ISTs, os métodos contraceptivos e o planeamento familiar, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade de género. Estes temas seriam abordados de forma interdisciplinar e adequados aos diferentes níveis etários, recorrendo à colaboração com os profissionais e serviços de saúde da respetiva área, assim como com as associações de estudantes e com as associações de pais e encarregados de educação. A Lei n.º 120/99, de 11 de agosto, previa, ainda, a criação de um gabinete de apoio aos alunos, assim como, por decisão dos órgãos de gestão da escola, ouvidas as associações de pais e de alunos, a disponibilização de preservativos através de meios mecânicos.

Todas estas medidas foram regulamentadas no Decreto-lei n.º 259/2000, de 17 de outubro, passando a ser obrigatória a dinamização da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer com carácter interdisciplinar, quer introduzida em disciplinas cujas orientações curriculares incluam esta temática. É referido ainda que as escolas e as direções regionais de educação devem estabelecer parcerias com os centros de saúde e com as administrações regionais de saúde, respetivamente. Os adolescentes são considerados um grupo de intervenção prioritária no âmbito da saúde reprodutiva e da prevenção das ISTs.

Na sequência das dificuldades na aplicação da ES, o Governo nomeou o GTES, grupo de trabalho constituído por especialistas na área da sexualidade, que seria responsável por estudar e delinear quais os parâmetros gerais a englobar nos programas de ES em meio escolar (Despacho n.º 19737/2005). O GTES propõe o aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares para a abordagem de temáticas relacionadas com a educação para a saúde, visando-

se ao longo do processo de aprendizagem a participação dos alunos e a colaboração dos pais e encarregados de educação. É salientada a importância da existência de uma ES formal, de carácter intencional e não apenas a informal, que está naturalmente presente em vários contextos. Para tal, é necessário, entre outros, que exista um professor responsável pela implementação/acompanhamento da área da educação para a saúde, a promoção da interdisciplinaridade, ou seja, cada área curricular disciplinar deve analisar o contributo que pode dar neste âmbito, o que deve fazer parte integrante do projeto curricular de turma, assim como menciona a pertinência do estabelecimento de parcerias (Sampaio, Baptista, Matos, & Silva, 2005).

Com o Despacho n.º 25995/2005 pretende-se que o GTES torne a ES na escola uma realidade. É, também estabelecido que a educação para a saúde deve ser incluída no projeto educativo da escola. O relatório final do GTES aponta para a necessidade de tornar obrigatória a educação para a saúde, tendo em atenção a especificidade do contexto em que cada escola está inserida (Sampaio et al, 2007). Assim, recomendam que os projetos visem quatro áreas prioritárias: *Alimentação e atividade física; Consumo de substâncias psicoativas, tabaco, álcool e drogas; Sexualidade e infeções sexualmente transmissíveis, com relevância para a prevenção da SIDA; Violência em meio escolar/Saúde Mental*. Defendem, ainda, a articulação com as estruturas de saúde, nomeadamente no que concerne à ES. No âmbito desta temática o GTES recomenda a abordagem segundo a metodologia de projeto e a obrigatoriedade de avaliação de conhecimentos. Este grupo de especialistas sustenta que a ES deve pretender alcançar os seguintes objetivos:

o desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; a melhoria dos seus relacionamentos afetivo-sexuais; a redução de possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as ISTs; a capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abusos sexuais (Sampaio et al., 2007, p. 7).

A importância de tornar a educação para a saúde uma realidade efetiva nas escolas portuguesas leva, em 2006, os Ministérios da Educação e da Saúde a estabelecerem um protocolo. Este visava o desenvolvimento de atividades de promoção da educação para a saúde e da saúde em meio escolar, assim como tornar mais claras as políticas educativas de ES.

Para assegurar o acompanhamento, monitorização e desenvolvimento das atividades da saúde em meio escolar, nas vertentes da educação para a saúde e saúde escolar é criada, através do Despacho n.º 15 987/2006, uma equipa multidisciplinar, o núcleo de educação para a saúde.

Com a publicação da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, é estabelecido o regime de aplicação da ES em meio escolar. No ensino básico esta deverá ser incluída nas áreas curriculares não disciplinares, podendo, no entanto, ser transversal nas restantes áreas curriculares disciplinares. Estabelece-se, também que no ensino básico a carga horária destinada à implementação da ES não deve ser inferior a seis horas nos 1º e 2º CEB nem a doze horas no 3º ciclo. Cada turma deverá ter o seu projeto de educação sexual que deverá ser elaborado no início do ano escolar pelo conselho de turma.

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2009a) recomenda que o professor coordenador da ES, mencionado na Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, seja o coordenador da educação para a saúde e que o projeto curricular de turma inclua um projeto de ES no qual se articulem os conteúdos de acordo com as finalidades da ES. Propõe que sejam destinadas um mínimo de seis horas no 2º ciclo e um mínimo de doze horas no 3º ciclo à ES, recorrendo às áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projeto, para esse efeito. Acrescenta-se, ainda, a orientação emanada de que todas as iniciativas relativas à ES sejam realizadas em articulação com os centros de saúde e/ou outras instituições/recursos comunitários, com as famílias e com os alunos.

O disposto na Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, apenas é regulamentado em abril de 2010 - Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. Nesta portaria é estabelecido que as orientações curriculares devem respeitar os objetivos mínimos propostos pela mesma (Quadro 1). Continua-se a apontar as áreas

curriculares não disciplinares como o espaço para abordar os conteúdos da ES, sendo destacada para o efeito a Formação Cívica. Não obstante, sugere-se que as restantes áreas curriculares disciplinares completem os conteúdos propostos.

Os Ministérios da Educação e da Saúde, nas orientações técnicas sobre ES em meio escolar e nas linhas orientadoras de ES em meio escolar, forneceram, aos intervenientes nesta área, ferramentas de trabalho no sentido de planejar, coordenar ações e desenvolver atividades de ES com os jovens. Em conformidade, foram definidos objetivos no âmbito das atitudes, conhecimentos e das competências individuais que se espera que os jovens adquiram. Nestes documentos são reforçados vários aspetos relativos à implementação da ES, nomeadamente a importância de o professor possuir um perfil adequado, a inclusão/colaboração dos pais e encarregados de educação nos projetos e são sugeridas metodologias e estratégias adequadas a cada nível de ensino (Ministério da Educação et al., 1999; Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família, & Centro de Apoio Nacional, 2000).

Quadro 1. Conteúdos a contemplar nos objetivos mínimos da área de ES de acordo com a Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril.

---

<b>Conteúdos de Educação Sexual</b>	
<b>2.º ciclo</b>	Puberdade — aspetos biológicos e emocionais; O corpo em transformação; Caracteres sexuais secundários; Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; Diversidade e respeito; Sexualidade e género; Reprodução humana e crescimento; contraceção e planeamento familiar; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Dimensão ética da sexualidade humana.
<b>3.º ciclo</b>	Dimensão ética da sexualidade humana: Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre valores (por exemplo: afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética; Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e, sumariamente, dos seus mecanismos de ação e tolerância (efeitos secundários); Compreensão da epidemiologia das principais ISTs em Portugal e no mundo (incluindo infeção por VIH [vírus da imunodeficiência humana], HPV2 [vírus do papiloma humano] e suas consequências) bem como os métodos de prevenção. Saber como se protege o seu próprio corpo, prevenindo a violência e o abuso físico e sexual e comportamentos sexuais de risco, dizendo não a pressões emocionais e sexuais; Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e da paternidade na adolescência e compreensão do respetivo significado; Conhecimento das taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respetivo significado; Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.

---

## 2.2. Educação sexual – um imperativo em educação

Os estudos sobre ES têm-se multiplicado nas últimas décadas face à emergência de vários problemas no âmbito da saúde sexual, nomeadamente o aumento de ISTs, gravidez adolescente, violência sexual, entre outros (WHO, 2010). Estes tornam a existência de uma efetiva ES urgente.

Em Portugal, o debate sobre a despenalização do aborto que ocorreu em 1998, voltou a lançar a necessidade de a ES ser uma realidade nas escolas, por forma a prevenir a gravidez adolescente (Ministério da Educação et al., 1999). Considera-se que, implementando a ES, pode ser conseguida a “promoção a uma vida sexual e reprodutiva saudável, mais gratificante e responsável” (artº 1º da Lei n.º 120/99, de 11 de agosto).

A sexualidade é algo que está muito presente no nosso quotidiano de forma mais ou menos implícita na música, televisão, livros, filmes, painéis publicitários, entre outros. Se em tempos se acreditou que a ignorância relativamente à sexualidade seria o ideal para evitar a atividade sexual nos adolescentes, atualmente acredita-se, com base em evidências científicas, que a ignorância relativamente à sexualidade não é positiva, nem constitui barreira à atividade sexual dos jovens (Sprinthal & Collins, 1999). Deste modo, estes autores defendem que a ES é essencial e que deverá incluir a escola e o diálogo com os pais/família.

De um modo geral, os programas de ES contribuem para que os adolescentes adiem as relações sexuais ou reduzam o número de parceiros sexuais, assim como tem benefícios no conhecimento e consciência do risco, na negociação das relações sexuais e do uso do preservativo, na comunicação entre os parceiros e os próprios pais, ou seja, contribui para a adoção de comportamentos saudáveis (IPPF, 2006).

No que concerne ao início da atividade sexual dos adolescentes portugueses, o estudo do Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) revela que os rapazes iniciam as relações sexuais mais cedo (Matos et al., 2006). Quanto à grande maioria das raparigas estas terão iniciado as relações



sexuais aos catorze anos ou mais. Este estudo revela, ainda, que a maioria dos adolescentes refere ter utilizado o preservativo na última relação sexual.

O carácter impulsivo do desejo sexual e as circunstâncias em que ocorrem as relações sexuais entre adolescentes não são facilitadores da existência de um momento de interrupção ou mesmo negociação do preservativo (Alves & Brandão, 2009). De acordo com as autoras, este facto pode representar uma situação de vulnerabilidade, pois algo pode sair do controlo do adolescente, o seu desempenho durante a relação pode ser ameaçado, comprometendo a própria masculinidade do adolescente. Alertam que o esclarecimento e a consciencialização anteriores ao início da atividade sexual são cruciais para evitar a gravidez adolescente e práticas sexuais desprotegidas. O contexto do relacionamento é um elemento determinante no uso ou não de preservativo pelos adolescentes, agravado pelas imposições que os papéis de género determinam aos jovens nas suas performances afetivo-sexuais (Alves & Brandão, 2009), verificando-se que apesar das diferenças de género em relação às escolhas contraceptivas, prevalece a força das campanhas de incentivo ao uso de preservativo masculino (Almeida, Aquino, Gaffikin, & Magnani, 2003). Foi encontrada, também, uma forte associação entre o uso do preservativo e o sentimento de confiança na(o) parceira(o), ou o tempo de duração da relação (Alves & Brandão, 2009).

É importante que os educadores compreendam que o jovem com quinze a dezasseis anos de idade já tem a sua sexualidade estruturada, assim, quanto mais precoce a educação em saúde sobre ISTs, mais cedo o jovem será consciencializado dos métodos de prevenção dessas doenças (Beserra, Araújo, & Barroso, 2006).

No caso dos jovens portugueses, o meio de inserção dos adolescentes influencia as atitudes preventivas em relação à SIDA, observando-se que a grande maioria dos adolescentes do meio urbano têm atitudes de risco e menores atitudes preventivas (Almeida, Silva, & Cunha, 2007).

Uma grande maioria dos adolescentes considera que a ES recebida é importante, pois contribui para diminuir comportamentos de risco, nomeadamente a gravidez; ajuda a esclarecer dúvidas sobre a sexualidade e a

vivê-la de forma plena, sendo importante tomar precauções para se evitar o risco de infecção grave nas relações sexuais (Dias & Rodrigues, 2009).

No contexto português a ES é muito relevante dada a elevada prevalência de ISTs, elevada taxa de gravidez adolescente, o facto das primeiras relações sexuais ocorrem muitas vezes após a utilização de álcool ou drogas, ou seja, associadas a outros comportamentos de risco (Sampaio et al., 2007). Constatase que os adolescentes da região Norte de Portugal apresentam um menor nível de conhecimentos acerca dos modos de transmissão do VIH/SIDA, assim como uma atitude menos positiva destes face às pessoas infetadas (Matos et al., 2003) e que Portugal figura em quinto lugar entre os países europeus com maior taxa de prevalência do VIH (0,7% de homens e 0,2% de mulheres) entre 15 e 49 anos (Ramiro & Matos, 2008).

Verifica-se nos jovens portugueses uma preocupante ausência de conhecimentos sobre prevenção de riscos associados à sexualidade e à saúde (Vilar, Ferreira, & Duarte, 2009). De acordo com estes autores, relativamente às questões sobre sexualidade humana, uma parte significativa dos jovens ignora aspetos como a perenidade da sexualidade ao longo da vida e, sobretudo nos rapazes, as questões relativas à homossexualidade continuam a ser associadas a uma atividade não natural ou doentia. Apesar de nos currículos do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no de Ciências Naturais, estarem contemplados aspetos preventivos sobre contraceção e ISTs, verifica-se uma preocupante falta de informação sobre estes temas. A puberdade e adolescência, a SIDA e o uso do preservativo são temas que os jovens conhecem o que talvez se deva à presença destes temas no universo mediático e nas abordagens de educação sexual realizadas nas escolas.

A integração definitiva da ES em contexto escolar, apesar de se considerar importante, tem vindo a ser de certa forma adiada (Costa, 2006). Em conformidade, o CNE (2009) considera que a ES continua a ser *insatisfatória*, apesar das várias alterações legislativas de que tem sido alvo. Parreira (2006) refere que a ES em meio escolar não tem tido a abrangência necessária, ou seja, resume-se a experiências pontuais, versando sobretudo os aspetos biológicos, os gabinetes de apoio aos alunos não têm sido funcionais,

visto os jovens se sentirem inibidos neste contexto. A autora considera, também, que é no contexto turma que devem ser trabalhados os temas da afetividade, sexualidade e dos valores que lhe são inerentes.

Atualmente, com a entrada em vigor da Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, espera-se que a ES seja efetivamente aplicada em meio escolar.

Para que a ES seja implementada tem vindo a ser necessário quebrar uma série de barreiras que se têm verificado relativamente a esta área da educação para a saúde, desde a atribuição de um valor negativo à sexualidade e erotismo e consequentes tabus (Frade et al., 2010), os medos e receios de pais/encarregados de educação, professores (Cortesão et al., 1989), assim como a falta de à-vontade dos docentes (Rocha & Duarte, 2010).

De acordo com a sua experiência pessoal, Albergaria (2006) refere que em termos práticos não é fácil implementar a ES, pois tem sido necessário contornar alguns obstáculos como o facto de alguns docentes terem medo de arriscar, de existir alguma dificuldade em conciliar a ES com os programas das disciplinas e receios relacionados com o saber fazer.

Segundo Vaz (1999) as escolas e profissionais que pretendem desenvolver programas de ES sentem uma certa desorientação face aos valores e conteúdos a desenvolver, assim como receio de chocar com os valores das famílias, dos próprios jovens e da escola.

Reis e Vilar (2004) verificaram que os professores portugueses demonstram uma atitude positiva quanto à implementação de um currículo inovador de ES nas escolas, mas nem todos se consideram à vontade para o tratamento de alguns dos assuntos relacionados com a sexualidade. Os docentes consideram importante a existência de formação, quer ao nível do conhecimento substantivo das temáticas, quer no que concerne às técnicas de dinâmicas de grupos, preferenciais para o tratamento destes assuntos (Alves, 2009). Os professores salientam, ainda, a necessidade de estabelecer parcerias, nomeadamente, com os profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos), profissionais devidamente especializados na área da ES e o apoio dos docentes ligados à área das Ciências (Costa, 2006).

Acerca da educação para a sexualidade, Albagly (2005) aponta o facto de os docentes sentirem falta de formação sobre a matéria, manifestando-se alguns reticentes em abordar um tema que acham pertencer ao domínio do privado.

Outras razões apontadas para a dificuldade de implementar a ES nas escolas portuguesas, passam pela ausência de uma definição política clara neste sentido durante um longo período de tempo, a possível oposição de alguns pais e encarregados de educação e a dificuldade de articulação com os Centros de Saúde (Sampaio et al., 2007), assim como, a inexistência de gabinetes de apoio e atendimento aos alunos, de recursos humanos, como psicólogos, e de recursos materiais (CNE, 2009).

Torna-se, então, necessário esclarecer o que se pretende que seja a ES. Esta trata essencialmente da sexualidade humana, desde o reconhecimento do nosso corpo como sendo sexuado, o relacionamento interpessoal; “problemas de ordem emocional, ocorrência de gravidezes não desejadas, recurso ao aborto, contágio de doenças de transmissão sexual, violência e abuso sexual” (Ministério da Educação et al., 1999, p. 10)

Zapian (2003) salienta que a sexualidade não deve ser encarada apenas como sinónimo de comportamentos sexuais, pelo que em ES se deve ter em conta os conceitos de identidade sexual, desejo sexual e afetividade. Neste sentido, a ES tem um papel relevante quando se trata de ajudar os jovens a adquirirem a sua identidade sexual. Para tal, este autor considera que os alunos devem ser ajudados no sentido de se verem como principais responsáveis pelo seu desenvolvimento no que concerne a serem mulher ou homem, a aceitarem o seu corpo e a sua imagem corporal, assim como ajudá-los a potenciarem atitudes e valores positivos acerca de si próprios. Relativamente ao desejo sexual refere, ainda, que a escola apenas pode transmitir referências que ajudem os jovens a compreender e desenvolver a sua própria *intimidade sexual*.

Quanto aos afetos é essencial que estes sejam abordados para que os alunos desenvolvam um *estilo seguro de apego* e, conseqüentemente, um adequado nível de autoestima (Zapian, 2003). Defende, também, que é

importante que os jovens aceitem que necessitamos e dependemos de outras pessoas, que discirnam com clareza as suas necessidades afetivas e que desenvolvam as capacidades sociais para as satisfazer.

Vaz (1996) afirma que a ES inicialmente estava muito relacionada com o controlo e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, assim como com a prevenção do aborto e da gravidez indesejada. Defende, também, que uma eficaz informação e a prevenção de comportamentos sexuais de risco são as únicas formas possíveis de moderar o crescimento da SIDA. No entanto, considera-se que a ES deve contemplar a identidade sexual (diferenças de género), o corpo, as expressões da sexualidade, os afetos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva (Frade, et al., 2010).

As escolas terão de “definir um caminho próprio de forma a garantir a inclusão da Educação Sexual no seu Projeto Educativo” (Ministério da Educação et al., 1999, p. 6)

A ES desenvolve-se ao nível da informação - conhecimentos sobre anatomia e fisiologia - e da formação pessoal - valores, normas e comportamentos (Vaz, 1996). A sua abordagem deve ser “clara, aberta, natural e assente em valores e princípios que respeitem o equilíbrio harmonioso que deve prevalecer no Homem” (Ribeiro, 2006, p. 10).

Considera-se importante conseguir que os adolescentes pensem, reflitam e a falem com naturalidade sobre temáticas como a sexualidade (Alves, 2009). O desenvolvimento de competências sociais, o desenvolvimento do autoconceito, a participação, a resolução de problemas e a tomada de decisão são aspetos fundamentais nas estratégias da educação/promoção de saúde nas escolas (Matos, 2005). A promoção da educação para a saúde terá de ser no sentido de ações que interfiram efetivamente na alteração comportamental por via da compreensão e da autorresponsabilização (Correia, 2008). Então, a implementação de programas de educação em saúde nos currículos das escolas, com vista à multiplicação de informações, no início da adolescência, sobre aspetos do crescimento e desenvolvimento e da sexualidade é necessária (Brenneisen & Serapião, 2007). Acresce, ainda, que os programas educacionais em saúde e serviços de prevenção devem ser implementados

efetivamente antes que os adolescentes se envolvam em comportamentos de risco (Romero, Medeiros, Vitalle, & Wehba, 2007).

A promoção de competências pessoais e sociais pode constituir uma estratégia para a construção de alternativas e de formas de lidar com os desafios mais adequadas, sobretudo em situações onde os fatores sociais, económicos e ambientais podem constituir fatores ligados ao risco. Propõem-se programas de promoção de competências pessoais e sociais que ajudem os jovens a manter-se informados, bem como a identificar e resolver problemas, gerir conflitos interpessoais, otimizar a sua comunicação interpessoal, defender os seus direitos, resistir à pressão de pares, identificar e gerir emoções, e assim otimizar a escolha e manutenção de um estilo de vida saudável (Matos, et al., 2004). Uma ES que permita aos adolescentes interpretar e questionar é um dos instrumentos mais importantes para assegurar que os jovens tenham a informação de que necessitam. Esta informação deve ser precisa, incluindo os seus direitos sexuais e reprodutivos, os recursos e serviços de saúde disponíveis e deve proporcionar a libertação de determinados mitos. É, também, essencial que os jovens adquiram competências que lhes possibilitem desenvolver o pensamento crítico, capacidades de negociação e comunicação, de assertividade, responsabilidade e capacidade para questionar e procurar ajuda (IPPF, 2006).

No portal da educação para a saúde é referido que a ES deverá ser abordada de uma forma transversal, integrada nas diversas disciplinas, e ainda incluída numa das três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Formação Cívica ou Estudo Acompanhado).

De acordo com o CNE (2009), verifica-se que a ES implementada nas escolas, apesar de ser promovida seguindo um modelo transdisciplinar, tem privilegiado mais a dimensão biológica em detrimento de outras, como a afetiva, cultural, social, ética e jurídica. Considera, ainda que esta deve ser abordada na escola por professores, em cooperação com pais, técnicos especializados e outros elementos da comunidade, no entanto, deve existir um responsável direto pela sua implementação.

Zapian (2003) considera que a ES deve promover uma abordagem transversal da sexualidade, visto esta ser uma realidade multidimensional e salienta que não se deve descurar o facto de as dimensões afetiva e sexual fazerem parte integral da pessoa. Também o CNE (2005) defende um modelo transversal e transdisciplinar, com a adoção de um currículo flexível, em que se verifique uma participação ativa dos alunos na discussão dos conteúdos e das metodologias que o integrem. Esclarece, ainda, que a transdisciplinaridade exige a existência de articulação de conteúdos e de recursos, ou seja de uma matriz comum.

A ES deve ser mais do que a mera transmissão de conhecimentos, deve centrar-se nas atitudes, de modo a que os jovens possam ser os protagonistas do desenvolvimento do seu próprio *projeto de sexualidade* (Zapian, 2003). Este autor afirma, ainda, que o papel dos especialistas deve ser o de apoiar, formar e de intervenção especializada, ficando a ES a cargo dos professores e do seu bom senso na matéria.

Para o 3º ciclo do ensino básico, pretende-se que seja contemplada uma visão da sexualidade que inclua um projeto de vida no qual se englobem valores como os afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária e uma dimensão ética (DGIDC, 2009b).

A ES deve assentar numa perspetiva de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a sexualidade é considerada uma força estruturante no processo de evolução individual, desde o nascimento até à morte (Sampaio et al., 2007). A ES é, então, encarada como um processo contínuo e não descontínuo e, neste sentido, ela é entendida como uma componente presente em todo o percurso escolar, ora na vertente inter e transdisciplinar, ora com espaços específicos de abordagem (Vaz, 1996).

Branco (1999) defende que em ES se deve partir dos conhecimentos, experiências, necessidades e grau de desenvolvimento do grupo, considerando os seus interesses e expectativas, proporcionando, assim, aos alunos um papel ativo nas diversas etapas do projeto. A autora refere, ainda, que utilização de metodologias ativas e participativas possibilita a existência de espaços de

reflexão, partilha e debate de opiniões e sentimentos, troca de saberes e experiências, assim como proporciona o desenvolvimento de competências de comunicação. Também defende a necessidade de existir um clima afetivo positivo, ou seja, uma relação de confiança e à-vontade entre o grupo e o professor, por forma a fomentar a autoestima, a comunicação e o diálogo. Para que tal seja alcançado sugere a utilização de jogos pedagógicos, nomeadamente, jogos de apresentação, quebra-gelo e de interação, jogos de confiança, cooperação e espírito de grupo, jogos de papéis ou *role play*, jogos de clarificação de papéis.

Os programas de ES nos 2º e 3º CEB devem começar por uma caracterização do grupo e avaliação diagnóstica de conhecimentos e necessidades dos alunos, dada a heterogeneidade das turmas (Branco, 1999). Assim, deve ter-se em conta a identificação de necessidades, já que em cada escola existe uma realidade sociocultural diferente, o que se reflete numa multiplicidade de padrões cognitivos, atitudinais e comportamentais por parte dos alunos (Ministério da Educação et al, 1999). Cada projeto deve estabelecer um plano de ação, no qual deverão ser abordados os conhecimentos, os sentimentos e atitudes e o desenvolvimento das capacidades individuais (Caetano, 2003). Não se trata, portanto, somente de informar e, muito menos de convencer ou ditar normas de conduta, mas sim de promover o debate e a escolha crítica, potenciando a participação ativa de todos os seus intervenientes - professores e outros profissionais, alunos e suas famílias (Vaz, 1996).

Segundo Branco (1999) aprende-se melhor quando se parte dos conhecimentos individuais e do grupo, utilizando esses e novos conhecimentos para reflexão e debate, problematizando e resolvendo situações, assim como utilizar o humor e o jogo, trabalhando em pequenos grupos. Esta autora sustenta que o recurso a metodologias ativas e participativas, alternando com momentos de síntese e mesmo com momentos mais expositivos, constituem a forma de proporcionar contextos de reflexão sobre o que sabemos e o que precisamos de saber, do que pensamos e do que sentimos; partilha e debate de opiniões e de sentimentos; troca de saberes e de experiências;



desenvolvimento de competências de comunicação. Para os 2º e 3º CEB a autora recomenda a utilização de jogos pedagógicos, fichas de trabalho, produção de textos, histórias valorativas, dramatizações, debates pró e contra, visionamento e debate de filmes.

Lemos (2006) defende que na realização das atividades de ES se deve inovar e implementar estratégias alternativas que permitam aos alunos *crescer*. Deste modo, aponta a existência de grupos de teatro ou da área curricular disciplinar de Teatro como importante para tratar temas relacionados com a ES, pois permite discutir, treinar atitudes, competências e a capacidade para exprimir posições sobre o que sabem e sentem e/ou identificarem-se com ideias e valores que vão sendo referidas.

As metodologias e estratégias recomendadas são as participativas (trabalhos de pesquisa individual, a pares ou em grupo; *brainstorming*; resolução de problemas a partir de situações-modelo ou reais; jogos de clarificação de valores; utilização de questionários para recolha de opiniões; *role-playing* ou dramatização; visitas externas de especialistas; produção de cartazes; caixa de perguntas; fichas de trabalho; exploração de vídeos e outros meios audiovisuais; Internet e *e-learning*; realização de *webquests*; grupos focais e formação interpares), visto colocarem o aluno no papel de principal agente da sua própria aprendizagem (Ramiro et al., 2008).

No que concerne à implementação de programas de ES, de um modo global, estes apresentam benefícios na inclusão da ES em meio escolar. Ao longo das sessões de ES, apesar de se poderem registar algumas contrariedades, evidenciam-se benefícios em termos de respostas positivas dos alunos e, a longo prazo, podem verificar-se benefícios na modificação do comportamento (Buston, Wight, Hart, & Scott, 2002). Constatou-se que pequenos grupos mistos são o melhor contexto para desenvolver competências de discussão sexual, porque libertam os jovens dos discursos próprios do seu género (Wight & Abraham, 2000). Os professores devem desenvolver materiais, como cenários detalhadamente ilustrados ou relatos de outros jovens com experiência, que ajudem os estudantes com pouca e relevante experiência em gerir uma relação ou encontro (Buston et al. 2002), A visualização de

excertos de vídeos seguidos de análise/debate das opções tomadas pelos intervenientes contribuem para planear e ensaiar estratégias de negociação (Wight & Abraham, 2000). Estes autores salientam que a aceitação da sexualidade dos jovens permite trabalhar competências de utilização correta do preservativo, ainda que com algumas reservas.

Os adolescentes, quando envolvidos em ações de ES salientam a importância de terem um espaço para os esclarecimentos das dúvidas relacionadas com a sexualidade, de conhecerem os métodos contraceptivos e de prevenção para as ISTs, tendo valorizado a oportunidade de aprender, na prática, a colocação correta do preservativo masculino, assim como valorizam a apresentação e análise de realidades que lhes sejam próximas (Alencar, Silva, Silva, & Diniz, 2008).

Walker, Gutierrez, Torres e Bertozzi (2006) constataram que as mensagens veiculadas durante as ações de ES não fizeram aumentar os comportamentos de risco e que imediatamente após a intervenção houve um aumento considerável no uso de preservativo na última relação sexual. No entanto, estes autores verificaram que este efeito se perdeu após um ano, o que revela a importância da avaliação a longo prazo.

A educação de pares parece empoderar os alunos para um comportamento sexual com menos riscos, contribui para a mudança nos comportamentos, pois os adolescentes tendem a evitar relações sexuais pontuais sem preservativo, assim como a terem consigo o preservativo aquando da relação sexual (Merakou & Kourea-Kremastinou, 2006).

Na Conferência de Colónia sobre Educação Sexual foi salientado que a educação de pares é a forma mais eficaz de conseguir e fornecer informação correta aos jovens, sobretudo nos grupos vulneráveis, que se sentem mais confortáveis e abertos quando são educados pelos seus pares (*Resultados da Conferência de Colónia sobre Educação Sexual dos Jovens numa Europa Multicultural*, 2008).

Os jovens aprendem com os seus pares, através do desenvolvimento de competências, da criação de vínculos e relações amorosas, desenvolvem os

seus próprios valores e estilos de vida, podendo ou não contrariar as mensagens dos adultos e/ou pais (Vilar, 2005).

Os *Resultados da Conferência de Colônia* (2008) mostram que aprender sobre sexo e relações faz parte de um processo de aprendizagem para toda a vida, tendo início nos primeiros anos de vida de uma criança. Uma vez que há evidência de que a comunicação aberta desde uma idade precoce é uma das medidas mais eficazes para prevenir uma deficiente saúde sexual, incluindo gravidez precoce e indesejada, e infecções sexualmente transmissíveis, a ES, incluindo a promoção de competências para a vida, deve iniciar-se numa idade precoce, embora seja discutível qual é a idade apropriada. Nos programas de ES a participação dos jovens é fundamental e o seu envolvimento nas diversas fases do processo é crucial pois, deste modo, está-se não só a educá-los, mas a capacitá-los para colocarem as suas próprias questões no centro das suas decisões.

Relativamente à implementação de sessões de formação/informação sobre sexualidade e prevenção da infeção pelo VIH, dinamizadas por professores e outros profissionais, nas aulas de Ciências Naturais, Formação Cívica e Área de Projeto, constata-se que Formação Cívica parece ser manifestamente insuficiente, para provocar debate e atividades importantes de esclarecimento, mas também de treino de competências (Alves, 2009). No entanto, é possível e útil utilizar Área de Projeto para outro tipo de metodologias que não apenas as utilizadas habitualmente. A autora refere não ter utilizado muito o ensino entre pares, porque todos estavam a aprender como fazer, contudo considera ser um caminho possível a seguir.

Num estudo realizado por Vilaça (2006), a maior parte dos professores portugueses considerou que a melhor forma de integração da ES é nas disciplinas, nas áreas curriculares não disciplinares e não curriculares (conferências e palestras), porque há conhecimento e perspetivas de diferentes profissionais e deve fazer parte do projeto curricular de turma, porque assim a sexualização das várias disciplinas é possível e o ensino da ES será feito por vários professores com diferentes formações e personalidades.

Num estudo realizado por Silva (2006) com alunos do 9º ano de escolaridade, a maioria dos jovens inquiridos definiu ES como um espaço de informação/prevenção de comportamentos de risco e de esclarecimento de dúvidas sobre sexualidade. Parte dos alunos do 9º ano referiram já ter abordado temáticas relativas à ES em Ciências Naturais, Área de Projeto e Formação Cívica, nomeadamente no que concerne à anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, gestação e parto, as ISTs e métodos contraceptivos. A autora verificou, também, que neste grupo de jovens, os pares representam a principal fonte de informação, a mãe e a televisão, são igualmente agentes de (in)formação. No entanto, nesta amostra regista-se um grupo de alunos(as) que não têm esta abertura ao diálogo com os progenitores, devido ao facto de não se sentirem à-vontade. Neste estudo, a grande maioria dos alunos referenciou como temas a abordar num programa de ES a prevenção de IST's e o planeamento familiar. Porém, a autora considera que é igualmente importante trabalhar a vertente psicoafectiva, assim como os valores, atitudes e comportamentos em sexualidade.

Carvalho (2009), com a implementação de sessões de ES, concluiu sobre a importância de utilizar no contexto de sala de aula metodologias ativas e dinâmicas, potenciadoras da interação entre os alunos, permitindo explorar pontos de vista diferentes, treinar competências de comunicação, de tomada de decisão e resolução de problemas, assim como, colocar questões. Desta forma, os jovens para além de aumentarem a sua informação têm a possibilidade de colocar em prática as suas competências.

A experiência do Projeto Pares 2001-2005 (Escola Secundária de Jaime Moniz, 2005) evidencia a necessidade de programas longos de forma a permitir aos jovens a apreensão de conhecimentos e a mudança de atitudes, assim como o desenvolvimento de competências de ação no sentido de mudar comportamentos potencialmente de risco.

Albagly (2005) coloca a ênfase na educação para a sexualidade como sendo uma componente essencial da construção da pessoa e da educação do cidadão. Então, a intervenção em meio escolar sobre as questões da sexualidade promove, um espaço de discurso coletivo sobre a sexualidade e

procura responder às verdadeiras preocupações dos jovens. Deste modo proporciona-se a reflexão a partir das representações dos adolescentes e dos seus conhecimentos, o que lhes permite conhecer e compreender as diferentes dimensões da sexualidade. Sugere que se trabalhe a imagem que o adolescente possui de si próprio, a relação com os outros e a importância do respeito mútuo, desenvolvendo o espírito crítico pela análise dos modelos e dos papéis sociais veiculados pelos meios de comunicação, em matéria de sexualidade. Reitera, ainda, que só aceitando e reconhecendo a sexualidade dos adolescentes é possível acompanhá-los e torná-los atores da sua própria sexualidade.

A sexualidade é uma construção pessoal, apesar de existirem aspetos comuns no seu desenvolvimento e expressões (Vaz, 1996). Então, os jovens na busca da sua identidade e autonomia (conseguidas no final da adolescência) têm por referências e modelos os exemplos dos pais e irmãos, valores e crenças face à sexualidade veiculadas pela família, notícias de jornais, programas de televisão ou sites da Internet (Sampaio et al., 2007). Deste modo, é fundamental a participação dos pais e encarregados de educação nas diversas fases dos programas de ES em meio escolar e a cooperação entre a escola e a família. A participação da família é extremamente importante visto esta ser um pilar para a formação da identidade sexual e das atitudes dos traços estruturais de personalidade do indivíduo (Vilar, 2005). A articulação escola-família pode ocorrer no âmbito das reuniões com professores, pais e encarregados de educação que se realizam todos os períodos letivos (Ministério da Educação et al., 1999). Nestas reuniões podem ser identificadas necessidades ou ansiedades dos pais relativamente ao tratamento das temáticas de sexualidade com os seus filhos e/ou educandos; avaliar as suas expectativas quanto ao papel da escola nesse domínio; divulgar os objetivos, os princípios, as metodologias, os materiais e as atividades que a escola pretende desenvolver e/ou os resultados e a avaliação das que já desenvolveu. Muitos pais e professores têm dificuldade com o tema da sexualidade e da ES, pois não são capazes de transmitir um conjunto coerente de opiniões necessário para capacitar os jovens a fazerem escolhas, de modo

a poderem evoluir na adolescência com responsabilidade, satisfação e segurança (Sampaio et al., 2007).

Relativamente aos *mass media* (Vilar, 2005) alerta para o facto de, apesar de serem uma fonte de informação, não a veicularem da forma ideal. Esta é apresentada de uma forma muito redutora, pelo que se acrescenta muito pouco ao domínio dos conhecimentos e das competências. Quanto à escola o autor menciona sobretudo o seu papel no que toca à promoção de espaços de debate. Refere, ainda que na escola se pretende um ensino formal, ou seja, a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, a promoção de uma aprendizagem de forma articulada e com um sentido lógico, conduzindo à aquisição de melhores conhecimentos e de maior literacia sobre as questões relacionadas com a sexualidade, ao desenvolvimento de competências ao nível da assertividade, comunicação e prevenção de situações de risco.

Ao ser abordado em contexto escolar o início da atividade sexual, devem ser tidas em conta as diferenças de género: nas raparigas a perda da virgindade e as ansiedades relacionadas e nos rapazes as inquietações com a sua capacidade de desempenho (Sampaio et al., 2007). Recomenda-se assim, na organização de grupos de trabalho, haver divisão em grupos de sexos diferentes para que rapazes e raparigas possam expor as suas dúvidas com menores constrangimentos. Neste documento é, ainda, enfatizada a definição de limites, por parte da escola, no que concerne aos comportamentos sexualizados no seu perímetro. Salienta-se, também, que os alunos não têm dificuldade em aceitar regras de comportamento na área da sexualidade, desde que sejam ouvidos e estimulados a participar na sua definição, o que se consegue com uma discussão aberta com os estudantes, na qual a dimensão ética é essencial. Citando Sadock (2005), o GTES recomenda que os professores devem ter em conta que a sexualidade depende de quatro fatores psicosexuais a identidade sexual, a identidade de género, a orientação sexual e o comportamento sexual (Sampaio et al., 2007).

Na maior parte dos estabelecimentos de ensino portugueses realizam-se atividades revestidas de cariz meramente informativo, parecendo por vezes

despropositadas como se se tratasse apenas de cumprir um propósito que o Estado impõe às escolas (Costa, 2006).

Num estudo realizado por Vilar et al. (2009) constata-se que a ES no 3º ciclo do ensino básico e secundário ocorre sobretudo na disciplina de Ciências Naturais/Biologia parecendo haver espaços de abordagem de muitos temas de ES, para além dos aspetos preventivos. Outro espaço onde se aborda esta temática é a área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Verifica-se, também que a escola tem vindo a adquirir um papel mais relevante na ES dos jovens. Ainda de acordo com este estudo, constata-se que os jovens que iniciam as relações sexuais mais tardiamente têm melhores conhecimentos nos temas da sexualidade, o que parece estar associado a uma vivência mais gratificante das relações sexuais. Os melhores níveis de ES tendem a estar associados positivamente a alguns comportamentos preventivos e a uma maior capacidade de pedir ajuda, quando necessário (Vilar et al., 2009). Logo, os autores defendem que a ES deverá ser alargada, assim como melhorada e avaliada, para que se verifique um melhor apoio aos alunos nesta temática.

A ES para ser bem sucedida deve ter em consideração uma abordagem holística, ou seja, atender às dimensões biológica, psicológica, afetiva e social da sexualidade; democrática, visto pretender-se promover nos jovens a capacidade de escolha e decisão; sistemática, isto é, não deve resumir-se a atividades pontuais; e deve iniciar-se antes de qualquer atividade sexual, visto ser mais difícil alterar comportamentos do que promovê-los (Ramiro, Matos, & Vilar, 2008). Estes autores defendem, ainda, que um programa de ES deve ser centrado nas necessidades da população-alvo, ou seja, deve ter-se em atenção a heterogeneidade dos jovens, quer em termos de características e vivências, quer em relação à sua religião, meios socioeconómicos, diferentes graus de maturidade, experiência e orientações sexuais; deve visar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e competências pessoais e sociais; deve ser baseado em teorias e factos científicos e atualizados, isto é, não se pretende defender teorias pessoais ou crenças religiosas, mas a veiculação de informação rigorosa, resultante de um estudo científico sistemático.

Nas nossas escolas, a abordagem da sexualidade tem estado mais associada ao risco e às doenças (Vilar, 2008). No entanto, quando se aborda a sexualidade pretende-se que os jovens conheçam o seu corpo, assim como comportamentos e hábitos que o valorizem e que previnam situações de risco. Ambiciona-se, ainda de acordo com este autor, abordar a forma de ser, de estar, de pensar, como nos relacionarmos com os outros; promover o desenvolvimento de pensamento crítico, permitindo ser capaz de debater questões de moral sexual, de relacionamento interpessoal e de questões de género, entre outros.

A maturidade psicológica do indivíduo determina a forma como o indivíduo compreende a sua sexualidade e as interações que estabelece a esse nível (Sprinthal & Collins, 1999). Deste modo, em ES, é necessário ter em consideração os diferentes níveis de maturidade dos adolescentes em vez de, tal como tem acontecido, se utilizar a idade como ponto de partida.

As abordagens de ES baseiam-se essencialmente na ausência de informação sexual e em explicações racionais e factuais, ou seja, ignora-se a possibilidade de os adolescentes estarem em níveis de maturidade bastante diferentes, podendo por isso fazer interpretações completamente distintas das informações que lhes são transmitidas, o que pode conduzir às diferenças em termos de comportamento sexual verificadas (Sprinthal & Collins, 1999).

Estes autores, relativamente à ES tecem algumas recomendações de acordo com uma perspectiva desenvolvimentista. No que concerne aos alunos de 3º ciclo, alertam para o facto de ser necessário os professores e educadores considerarem as diferenças entre os sexos, no sentido de minimizar as dificuldades geradas pelas grandes discontinuidades a nível do desenvolvimento que se verificam entre os sexos. Ainda nesta etapa, alertam que a imagem corporal é uma das principais preocupações do adolescente, pois nesta etapa o corpo humano sofre muitas modificações. Neste sentido, a ES, deve ajudar ambos os sexos, em separado, a compreender as transformações que vivenciaram durante esta etapa e o significado e as implicações que as mesmas têm na sua vida. Contudo, neste estágio ambos os sexos experienciam medos comuns. Para as raparigas a ES pode começar



logo no 6º ano, pois corresponde à altura em que começam a sofrer alterações. Os programas devem focar aspetos como a menstruação, o desenvolvimento desigual dos seios, o ciclo de fertilidade, o aparecimento dos pelos púbicos, a altura e o peso e os outros aspetos das modificações corporais, frisando que entre as adolescentes existem diferenças individuais. Quanto aos rapazes recomendam a informação acerca das suas características primárias e secundárias. No que concerne aos anos intermédios, a ES deve prender-se com ajudar os adolescentes a raciocinar, tendo por base o debate de situações simuladas de *cortejamento sexual*.

Atualmente é inegável a necessidade de existir ES, a polémica assenta em qual o modelo de ES a aplicar (López e Oroz, 2001).

### 2.3. Modelos de educação sexual

A ES tem vindo a ser veiculada através de diferentes modelos ao longo da história.

Vaz (1996) apresenta quatro modelos de ES: modelo conservador e modelo de rutura impositivo (modelos impositivos de ES); modelo médico-preventivo; modelo de desenvolvimento pessoal.

López e Oroz (2001) a partir da análise das práticas formais em ES ao longo dos tempos descrevem quatro modelos: modelo moral; modelo revolucionário; modelo preventivo; e modelo biográfico e profissional.

Os modelos impositivos são, normalmente, de cariz religioso, pretende-se transmitir normas de comportamento sexual rígidas, as decisões individuais são limitadas pelas regras de conduta e comportamentos esperados. Dentro desta abordagem de ES, Vaz (1996) destaca os modelos conservadores, nos quais a sexualidade é valorizada negativamente, pois é tida como um impulso negativo que deve ser controlado, sendo limitada aos casais casados, visto ser encarada como tendo fins apenas reprodutivos. Neste sentido, os objetivos da ES devem visar a transmissão e aquisição de normas de comportamento que não permitam o desenvolvimento de comportamentos sexuais não reprodutivos (exemplo: masturbação e homossexualidade); promovam o controlo dos

impulsos e relacionamentos de tipo sexual por forma a acontecerem depois do casamento; “moderem, mesmo no casamento, o relacionamento sexual aos fins reprodutivos e de natureza espiritual, excluindo destes toda a dimensão erótica” (Vaz, 1996, p. 37).

De acordo com López e Oroz (2001) é um modelo cujo propósito é regular moralmente a sexualidade dos indivíduos, baseando-se numa conceção religiosa do ser humano que considera que a atividade sexual só faz sentido no matrimónio heterossexual e orientada para a reprodução, ainda que também se aceite que seja uma forma de os cônjuges expressarem o seu amor. Assim não faz sentido haver uma verdadeira ES para as crianças e jovens, apenas deixar claro que devem renunciar a toda a atividade sexual até ao casamento e prepararem-se para este.

Este modelo tem evoluído, visto a sexualidade passar a ser encarada como uma das dimensões da pessoa e das relações humanas. As reformulações inerentes a este facto passam por este modelo deixar de conotar negativamente a sexualidade humana, reconhecendo algumas formas de contraceção, assim como se reconhece ser importante a abordagem da fisiologia e anatomia da reprodução, formas de contraceção; aspetos éticos do comportamento sexual e das relações amorosas (Vaz, 1996).

López e Oroz (2001) apontam como principais objetivos deste modelo: preparar para o matrimónio e ensinar os princípios morais; educar para o fortalecimento da vontade ou a formação de carácter para que não se deixem influenciar de forma negativa, sendo capazes de esperar para se casarem e aceder à atividade sexual no contexto do casamento; contrariar as mensagens liberais dos meios de comunicação social, cinema, publicidade, entre outros; evitar riscos associados à atividade sexual, no sentido de salvaguardar a castidade antes e fora do casamento e a fidelidade.

Quanto aos conteúdos preferenciais, estes devem reportar-se a conhecimentos sobre a reprodução humana e criação/educação dos filhos, sem entrar no âmbito da resposta sexual humana e dos métodos contraceptivos, assim como explicar que devem ser castos e ajudar a que o sejam (López &

Oroz, 2001). Estes autores salientam, ainda, o tema da família, que é abordado no contexto do modelo de família tradicional.

A metodologia adotada costuma ser diretiva, oferecendo apenas um ponto de vista: não há lugar a dúvidas, reflexões inacabadas, diferentes pontos de vista, diversos tipos de família, ou diferentes orientações do desejo (López & Oroz, 2001). Vilaça (2006) refere que em contexto escolar adotam-se metodologias ativas e participativas.

Na perspetiva deste modelo valoriza-se apenas a dimensão reprodutiva da sexualidade (Vaz, 1996). Com este modelo reconheceu-se a necessidade de a ES integrar conteúdos éticos, assim como o papel dos pais (López & Oroz, 2001). No entanto, as críticas apontadas a este modelo passam por não haver a valorização dos aspetos eróticos da sexualidade e por assentar numa visão da sexualidade muito limitativa, visto não aceitar “relacionamentos sexuais dos jovens, nem o autoerotismo e as diferentes formas de expressar a sexualidade, nomeadamente a homossexualidade” (Vaz, 1996, p. 38). López e Oroz (2001) acrescentam que devido a todas as limitações deste modelo, no que concerne a informação sobre fisiologia do prazer, contraceção, práticas de risco e práticas seguras, pode estar-se a contribuir para colocar os jovens em situações de risco e provocar sentimentos de culpa quando não consigam ser castos.

Vaz (1996) considera este modelo de ES desadequado por negativizar a sexualidade e por não corresponder à realidade da vivência da sexualidade e das relações amorosas.

Quanto aos modelos de rutura impositivos, estes surgem por reação aos modelos conservadores, ou seja, surgem como crítica à moral sexual tradicional (Vaz, 1996). De acordo com este autor, em Portugal estes movimentos não tiveram uma expressão muito significativa, quando comparados com outros países. Considera, ainda, que este modelo é pouco significativo no contexto de ES. É um modelo que, no fundo, volta a impor formas de comportamento ideais e preestabelecidas, esquecendo que “... não existe uma mas sim muitas formas de viver a sexualidade, de combinar o amor

e o erotismo, de integrar as relações amorosas e eróticas nos projetos de vida individuais” (Vaz, 1996, p. 39).

De acordo com López e Oroz (2001) este modelo adquire a designação de modelo revolucionário. Segundo Vilaça (2006) trata-se de um modelo transformador revolucionário.

Este modelo, essencialmente associado a um pensamento freudo-marxista, defende que a revolução sexual é uma condição necessária para a revolução social e esta é necessária para a primeira (López & Oroz, 2001). Estes autores mencionam também que é um modelo que não possui muitos seguidores/defensores.

O modelo médico-preventivo (Vaz, 1996), modelo preventivo ou modelo médico (López & Oroz, 2001), também designado por modelo de risco (Vilaça, 2006), destaca-se por revelar uma preocupação essencialmente voltada para os componentes fisiológicos e médicos da sexualidade, associada a problemas como o controlo e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e a prevenção do aborto e das gravidezes indesejadas (Vaz, 1996). A ES surge como uma necessidade social de evitar riscos inerentes à atividade sexual, ou seja de acordo com um modelo de intervenção preventiva (López & Oroz, 2001). Estes autores consideram, portanto, que é um modelo baseado nos modelos sanitaristas, em que a preocupação dos profissionais de saúde se centra na intervenção para evitar doenças, detetá-las e curá-las. Então, a sexualidade é objeto de atenção quando se apresente algum problema ou quando se preveja um contágio que provoque doença. López e Oroz (2001) referem, também, que os principais objetivos passam por: evitar problemas de saúde associados à atividade sexual, como gravidezes não desejadas, SIDA, ISTs, entre outros; evitar o caos nos serviços hospitalares; evitar os custos económicos ao serviço de saúde, decorrentes do tratamento das doenças. Vilaça (2006) acrescenta que este modelo também tem por objetivos evitar o alarme social e o sofrimento. Neste sentido, os principais objetivos que regem a aplicação deste modelo passam pela aquisição de conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia da reprodução, ISTs, métodos contraceptivos e formas mais eficazes de prevenir o contágio das ISTs (Vaz, 1996).

Os conteúdos preferenciais quando se opta por este modelo consistem na informação sobre os riscos e as suas consequências pessoais e sociais, na descrição de práticas sexuais de risco que devem ser evitadas e quais as práticas sexuais seguras (López & Oroz, 2001), assim como a referência a dados epidemiológicos (Vilaça, 2006). Os principais intervenientes são profissionais de saúde (López & Oroz, 2001). Em Portugal os programas de Ciências Naturais e Biologia seguem este modelo (Vaz, 1996).

A metodologia que geralmente se utiliza traduz-se em campanhas publicitárias, que tendem a ser muito imperativas (López & Oroz, 2001; Vilaça, 2006). Estas podem dirigir-se a toda a população ou apenas a grupos de risco, podem ser acompanhadas de ofertas a grupos de risco (preservativos, seringas, entre outros) e da criação de linhas de ajuda (López & Oroz, 2001).

Algumas críticas a este modelo devem-se ao facto de: não abordar as componentes emocionais e relacionais da sexualidade, essenciais na formação dos jovens; de se abordar a sexualidade apenas num contexto de prevenção de doenças, não se favorecendo um tratamento positivo da sexualidade nem se abordando questões pertinentes que preocupam os jovens, como decisões sobre aspetos das suas vidas e relacionamentos sexuais, as dúvidas e situações de ansiedade sobre o seu próprio crescimento e as suas relações com a família (vão, então, buscar a informação junto das opiniões dos colegas, perante o silêncio dos adultos) (Vaz, 1996). Outras críticas focam o facto de esta não ser uma intervenção suficiente em termos de ES, porque não ajuda a pessoa a viver a sexualidade de forma positiva; oferece conhecimentos muito limitados e não fomenta uma atitude positiva perante as diferentes formas de viver a sexualidade; favorece a associação entre a ideia de perigo e de sexualidade (López & Oroz, 2001).

Relativamente ao modelo de desenvolvimento pessoal (Vaz, 1996) ou modelo biográfico e profissional (López & Oroz, 2001) ou modelo compreensivo democrático (Vilaça, 2006), a sexualidade é encarada como uma construção pessoal (Vaz, 1996).

O progresso científico, liberdade e tolerância estão entre as condições sociais que permitiram o desenvolvimento deste modelo, que teve origem na Suécia nos anos 50 (López & Oroz, 2001).

No seio deste modelo encontra-se um conceito de sexualidade que engloba a vertente biológica - anatomia e fisiologia da sexualidade e da reprodução, resposta sexual humana -, psicológica - identidade de género, orientação sexual, autoimagem, construção da identidade sexual e relações afetivo-sexuais -, e social - valores e atitudes (Vaz, 1996).

É um modelo que integra os elementos positivos dos modelos anteriormente referidos e que se baseia num conceito positivo de saúde (López & Oroz, 2001). De acordo com estes autores, os indivíduos têm direito a poder viver a sexualidade de forma a promoverem o seu bem-estar, direito a receberem informação e meios para tomarem decisões e levar a cabo condutas que promovam o seu bem-estar sexual. Neste contexto, enfatizam que a sexualidade não é reduzida à genitalidade, nem à sua função reprodutora, nem associada apenas ao casamento, nem é encarada como um direito apenas dos homens. Portanto, destacam ainda que a sexualidade é uma dimensão de toda a pessoa com diferentes possibilidades, que pode viver-se de diferentes formas pelos indivíduos.

A ES é um processo contínuo, presente em todo o percurso escolar – vertente inter e transdisciplinar com espaços específicos de abordagem (Vaz, 1996). O mais importante será manter um discurso positivo da sexualidade, uma atitude profissional (busca de conhecimentos científicos mais fundamentados), tolerante e ética (López & Oroz, 2001). Pretende-se promover o debate e a escolha crítica e não apenas informar ou ditar normas de conduta, logo ES implica a participação ativa de todos os seus intervenientes, professores e outros profissionais, alunos e famílias; a flexibilidade de conteúdos e a promoção da autonomia individual, ou seja, partir do que os alunos conhecem e possibilitar o treino de competências específicas (Vaz, 1996).

De acordo com este modelo, a ES visa favorecer a aceitação positiva da própria identidade sexual e aprendizagem de conhecimentos e habilidades que

permitam viver as diferentes possibilidades de sexualidade em cada idade, conforme os indivíduos o desejem (López & Oroz, 2001). Para alcançar estes autores estabelecem que é necessária: a aquisição de conhecimentos; a aquisição de habilidades de comunicação, de assertividade e de tomada de decisões; a aquisição de atitudes eretofílicas e tolerantes, ou seja, aceitar, entre outros, a diversidade; a aquisição de ética relacional, isto é, veicular os valores que assentam nos direitos humanos; e a aquisição de conhecimentos práticos que permitam aos jovens pedir ajuda quando necessitem.

Quanto às metodologias a utilizar López e Oroz (2001) defendem que são mais úteis as ativas e dentro delas as que possibilitam o treino de habilidades/competências. Estes autores salientam que são as atividades desenvolvidas que permitem a aprendizagem. Então, neste sentido, as atividades devem: ser contextualizadas na sequencialidade e globalidade do programa; ser aprovadas, fundamentadas e com objetivos explícitos partilhados pelos alunos, pais e restantes professores; permitir o papel ativo dos alunos, desde tomada de decisões sobre a atividade, procura de informação, construção de informação, comunicar com os outros, expor e debater; permitir a simulação de situações; promover processos de generalização à vida real; proporcionar ao aluno situações que vão além do conhecimento através de palavras, desenhos ou leituras, ou seja, em que o jovem toque, manipule, elabore, adquira ou se exercite no uso (ex. manipulação do preservativo). Estas atividades serão mais eficazes se: os dinamizadores recorrerem aos recursos comunitários do meio envolvente; incluírem a comunicação, colaboração, partilha, com os pares ou com os pais, de acordo com os casos; fomentarem o desenvolvimento da capacidade de autonomia e da capacidade crítica; a forma de a avaliar; fomentar a autoestima, não induzindo a fracassos repetidos; dentro de certos limites reforçar as aprendizagens (López & Oroz, 2001).

Vilaça (2006) apresenta como aspetos positivos deste modelo a necessidade de agir para modificar as determinantes da saúde sexual, a importância atribuída ao papel dos colegas, dos pais e restante comunidade, a

importância da ética e o facto de ser veiculada uma visão holística da saúde sexual.

As práticas educativas nem sempre se encaixam perfeitamente num dos modelos de ES mencionados (López e Oroz, 2001; Vaz, 1996; Vilaça, 2006). De acordo com estes autores, os modelos podem coexistir, havendo um ou outro que se acentua mais, ou seja, as práticas educativas aproximam-se mais de um modelo que de outro.

López e Oroz (2001) defendem a existência de programas globalizados, que permitam aos indivíduos estabelecer laços afetivos com a família e os pares na escola e na comunidade. De acordo com a sua perspetiva, a ES deve ser vista como uma parte integrante da educação para a saúde. Segundo estes autores deve-se optar desde o início por um dos modelos de ES.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo III – Metodología**



A implementação da ES tem sido alvo de bastante atenção e preocupação por parte da sociedade portuguesa. Os docentes, atores primordiais quanto à sua implementação em meio escolar, têm vindo a apontar várias dificuldades e constrangimentos para a sua implementação. Contudo, a necessidade da ES em meio escolar é evidente e a sua prática tem-se tornado uma realidade nas escolas portuguesas. Deste modo, torna-se relevante conhecer e analisar o que se faz nas nossas escolas para que a ES seja implementada, assim como conhecer os modelos que estão a ser seguidos para este efeito.

### 3.1. Objetivos

Conhecer os programas de ES de um agrupamento do Minho, nos 2º e 3º CEB, bem como as metodologias para a sua implementação;

Identificar os modelos que norteiam a ES nos 2º e 3º CEB do referido agrupamento.

### 3.2. Tipo de estudo

De acordo com os objetivos delineados e com as características deste estudo - retrospectivo e transversal -, optou-se por uma metodologia qualitativa. A opção por esta abordagem decorre do interesse em descrever e compreender melhor a realidade em estudo. Neste sentido, Bell (1993) salienta que na metodologia qualitativa se privilegia a compreensão em detrimento da análise estatística. A investigação qualitativa é essencialmente descritiva, havendo um maior interesse pelo processo do que pelos resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo estes autores, o ambiente natural é a fonte direta dos dados, que são analisados de forma indutiva. Pressupõe, também, uma análise de significados e conhecimentos sob diferentes perspetivas.

Numa abordagem qualitativa é útil, ou até necessário, utilizar várias técnicas para a recolha de dados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). No presente estudo considerou-se pertinente recorrer à análise documental e a

entrevistas semiestruturadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista, em investigação qualitativa, pode utilizar-se em conjunto com a análise de documentos.

### 3.3. População e amostra

Este estudo realizou-se no ano letivo 2010/2011 num agrupamento de escolas do Minho, que integrava escolas desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

Selecionaram-se cinco turmas, uma de cada ano de escolaridade dos 2º e 3º CEB, para realizar o estudo.

No que concerne à análise documental, esta incidiu sobre documentos relativos às turmas selecionadas. O *corpus* documental consistiu em 5 livros de sumários, 5 planos curriculares de turma, 18 planificações, 7 relatórios de avaliação de atividades, o projeto educativo, o plano curricular-plano anual de atividades e o projeto de ES do agrupamento, totalizando 38 documentos.

Quanto às entrevistas, dos 27 professores que participaram nos programas de ES (Anexo 1 – Quadro 2), selecionaram-se, por turma, dois dos que intervieram mais em ES (Anexo 1 – Quadro 3). Salienta-se que na turma de 6º ano o docente de Ciências da Natureza e Área de Projeto era o mesmo. O docente de Educação Moral lecionava esta área curricular disciplinar nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Assim, foram entrevistados um total de seis docentes. Estes tinham entre 33 e 46 anos, possuíam entre 8 e 22 anos de tempo de serviço (contabilizado até 31 de agosto de 2010). Cinco docentes eram do género feminino e um do género masculino. Quanto à formação académica, todos os professores possuíam licenciatura, sendo que dois possuíam mestrado na área da educação. Um dos professores possuía formação específica em ES, obtida através de ações de formação. Os docentes entrevistados pertenciam a diversos grupos disciplinares, salientando-se que um era o coordenador da educação para a saúde do agrupamento.

### 3.4. Instrumentos

Para proceder à análise documental elaborou-se uma grelha de registo dos dados recolhidos (Anexo 2). De acordo com Lessard-Hébert et al. (1994) citando Miles e Huberman (1984) com esta ferramenta de registo pretende-se, também uma redução antecipada dos dados.

Na grelha de análise documental registou-se o ano e a turma a que se referiam os dados, o professor ou outros intervenientes e a disciplina envolvidos nas atividades, os tempos letivos despendidos, a identificação de necessidades, as competências que se pretendiam alcançar, o sumário e/ou atividade realizada, as estratégias utilizadas e a avaliação.

Procurou-se com este guião de análise registar todos os dados pertinentes relativos à informação constante nos documentos disponíveis para as turmas em estudo. Os documentos analisados consistiram em fontes escritas à mão ou impressas (Bell, 1993).

No que concerne às entrevistas semiestruturadas o guião (Anexo 3) era constituído por questões relativamente abertas, por forma a possibilitar obter a maior quantidade de informação do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 1998). Deste modo, começava por uma breve caracterização do docente, seguida de questões relativas à forma como foi dinamizada a ES: planeamento das atividades; identificação de necessidades; intervenientes; estratégias utilizadas; apoios; recursos; dificuldades e constrangimentos; avaliação. O guião possuía uma última questão para o docente acrescentar algo mais que considerasse pertinente.

### 3.5. Procedimentos

Por forma a poder efetuar a recolha de dados procedeu-se ao pedido de autorização de inquérito em meio escolar no sítio da Internet da DGIDC. Esta entidade aprovou a realização deste estudo, mediante as condições de se obter autorização dos diretores dos agrupamentos para a consulta de documentos relativos à escola e de ser mantido o anonimato dos referidos

agrupamentos. De seguida, procedeu-se a um pedido de autorização dos diretores dos agrupamentos, que acederam à realização do estudo.

No sentido de conhecer os programas desenvolvidos no âmbito da ES nos 2º e 3º CEB recorreu-se à análise documental. Teve-se o cuidado de ao selecionar os documentos, não selecionar apenas os documentos que comprovassem o nosso ponto de vista (Bell, 1993). Assim, começou por se consultar o projeto educativo do agrupamento e o projeto curricular – plano anual de atividades, de onde emergiram algumas das atividades extracurriculares dinamizadas. De seguida, foram consultados os sumários das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares constantes nos livros de sumários das cinco turmas selecionadas. Foram considerados todos os sumários que se enquadravam nos conteúdos definidos na Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. Esta consulta permitiu identificar os intervenientes, assim como os tempos letivos disponibilizados em atividades de ES. Seguidamente consultaram-se os projetos curriculares de turma, as planificações de ES de cada turma, o projeto de ES do agrupamento, as planificações das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares em que se dinamizaram atividades de ES, os relatórios de avaliação das atividades extracurriculares e os relatórios de avaliação do projeto de promoção e educação para a saúde (PPES) e ES. Deste modo, obteve-se informação relativa às estratégias utilizadas, às competências a alcançar e o tipo de avaliação realizada.

Complementarmente à análise documental realizaram-se seis entrevistas semiestruturadas. Estas permitem obter dados comparáveis entre os sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

O guião de entrevista elaborado foi sujeito a um pré-teste de aplicabilidade, tendo-se constatado que o mesmo possibilitava obter a informação pretendida e que estava de acordo com os objetivos propostos, pelo que não foi necessário proceder à sua reformulação.

Os docentes entrevistados foram informados de que os dados obtidos seriam confidenciais, apenas utilizados no âmbito desta dissertação de mestrado e foi pedida autorização para proceder à gravação áudio da mesma. As entrevistas decorreram no final do 3º período do ano letivo.



### 3.6. Tratamento e análise da informação

Este estudo envolveu dois métodos de recolha de dados, a análise documental e a entrevista.

No que concerne à análise documental, seguiu-se o preconizado por Bardin (1977), dando-se outra representação aos dados, de modo a serem armazenados de uma forma mais acessível e entendível. Ainda de acordo com este autor, a grelha de análise documental produzida inicialmente, permitiu, a partir dos documentos primários analisados, obter uma representação condensada da informação, para consulta e armazenamento (Anexos 4, 5, 6, 7 e 8). Os dados obtidos foram organizados na grelha de análise documental segundo critérios de análise de conteúdo. Esta organização permitiu sintetizar a informação relativa ao desenvolvimento dos programas de ES.

A análise documental pressupõe interpretação e síntese das informações obtidas, por forma a permitir a realização de inferências (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009).

As entrevistas realizadas foram sujeitas a análise de conteúdo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e no sentido de desenvolver um sistema de codificação, procedeu-se à procura de regularidades e padrões, assim como tópicos comuns presentes nos dados, que foram agrupados por categorias de codificação. Estas permitiram classificar os dados descritivos recolhidos separando informação relativa a um tópico da restante. Bardin (1977) refere que durante este processo se devem ter em conta as seguintes regras: as categorias de fragmentação devem ser homogéneas; exaustivas, ou seja, devem esgotar a totalidade do texto; exclusivas, isto é, um mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes; objetivas e adequadas ou pertinentes.

Assim, através da análise de conteúdo das entrevistas, evidenciaram-se as áreas temáticas, as categorias e respetivas subcategorias, que permitiram complementar a informação recolhida sobre os programas de ES dinamizados.

As inferências realizadas, com base na análise documental e das entrevistas, possibilitaram determinar quais os modelos que nortearam a ES neste agrupamento de escolas.

## **Capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados**



Neste capítulo procede-se à descrição e discussão dos resultados relativos à análise documental e às entrevistas.

#### 4.1. Análise documental e discussão

Após a análise documental, sintetizada nas grelhas patentes nos Anexos 4 a 8, foi possível identificar a existência de seis áreas temáticas para cada uma das cinco turmas selecionadas para o estudo, a saber:

- Intervenientes;
- Identificação de necessidades;
- Competências;
- Temas;
- Metodologias;
- Avaliação.

Seguidamente efetua-se uma apresentação e discussão individualizada para cada uma das áreas temáticas anteriormente identificadas.

*Intervenientes.* Os intervenientes nos programas de ES foram identificados com base na análise do plano curricular-plano anual de atividades, bem como nos sumários e nos relatórios de avaliação do PPES.

Em relação às duas turmas do 2º CEB identificaram-se como intervenientes, na turma do 5º ano, os docentes de Língua Portuguesa, Inglês, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, a equipa da biblioteca escolar e a equipa do PPES, ao passo que, na turma do 6º ano, intervieram os docentes de Inglês, Educação Moral Religiosa e Católica (posteriormente designada por Educação Moral), Educação Musical, Ciências da Natureza, Área de Projeto e equipa do PPES.

De acordo com a planificação de ES verificou-se que o docente responsável<sup>1</sup> pela ES na turma do 5º ano foi a professora de Formação Cívica (simultaneamente diretora de turma), sendo que no 6º ano a responsável pela

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, prevê-se que em cada turma exista um professor responsável pela educação para a saúde e ES.

ES foi a professora de Ciências da Natureza, que também lecionou a Área de Projeto.

Quanto às três turmas do 3º CEB, na turma do 7º ano os intervenientes identificados foram os docentes de Educação Visual, Educação Moral, Dança, Francês, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, bem como a equipa da biblioteca escolar. Na turma do 8º ano intervieram os docentes de Educação Moral, Educação Visual, Oficina de Teatro, Geografia, Área de Projeto e Formação Cívica. Por seu turno, na turma do 9º ano houve intervenção dos docentes de Ciências Naturais, Educação Moral, Área de Projeto e Formação Cívica. Acresce referir que nestas três turmas também intervieram no programa de ES a equipa do PPES e alguns técnicos da Casa da Juventude.

A responsabilidade pela ES na turma do 7º ano foi acometida à docente de Área de Projeto, a turma do 8º ano esteve a cargo da docente de Formação Cívica (simultaneamente diretora de turma) e a turma do 9º ano da docente de Ciências Naturais.

Constatou-se que, em ambos os ciclos, a ES decorreu no contexto de diversas áreas curriculares. Destacam-se algumas pelo facto de terem sido comuns a várias turmas: Área de Projeto foi um espaço de abordagem da ES em todas as turmas; Educação Moral, na turma do 6º ano e nas turmas do 3º CEB; e Formação Cívica, na turma do 5º ano e nas turmas do 3º CEB. Nas turmas dos 5º e 7º anos houve a colaboração da biblioteca escolar. A equipa PPES e os docentes de Inglês dinamizaram atividades extracurriculares destinadas à comunidade escolar, logo, comuns a todas as turmas. Foi ainda detetado o estabelecimento de parcerias com outros técnicos, nomeadamente os da Casa da Juventude que colaboraram no programa das turmas do 3º CEB.

Verificou-se, também, que os intervenientes foram além dos que estavam mencionados na planificação de ES.

Sobre esta matéria, Vaz (1996) relatou a existência de experiências em que a ES estava integrada em disciplinas como Ciências Naturais, Língua

Portuguesa, Inglês, Francês, Educação Física, História e Saúde, pelo facto de nestas haver espaços e temas relacionados com a sexualidade.

O CNE (2005) considera que se segue um modelo transdisciplinar quando a área de formação decorre no seio de várias disciplinas e noutras atividades escolares.

Assim, de acordo com os resultados obtidos, constata-se que em ambos os CEB houve uma abordagem transdisciplinar da ES.

De acordo com o CNE (2005) uma abordagem transdisciplinar de ES enquadra-se num modelo compreensivo - modelo biográfico e profissional segundo López e Oroz (2001).

Tendo em consideração os resultados mencionados, para esta área temática, parece ser mais evidenciado o modelo biográfico e profissional. No entanto, o papel dos alunos não é claro, pois, de acordo com Vilaça (2006), os próprios indivíduos devem ser o centro do modelo.

*Identificação de necessidades.* A Lei n.º 60/2009, de 9 de agosto, prevê que o projeto de ES deve conter os conteúdos e temas a abordar, as iniciativas e visitas a realizar, assim como outros intervenientes externos à escola. Contudo, nada se refere em relação à identificação de necessidades.

Nos documentos em estudo não foi detetada de forma explícita a identificação de necessidades. Em algumas disciplinas, porém, foi mencionada nas planificações a realização de uma ficha de avaliação diagnóstica que, embora apenas focalizada em conteúdos da disciplina - estando alguns relacionados com a sexualidade - poderá indiciar que ocorreu algum levantamento de necessidades. Este aspeto verificou-se: na disciplina de Educação Moral, nas turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos; em Ciências da Natureza, na turma do 6º ano; na disciplina de Geografia, na turma do 8º ano; e em Ciências Naturais, na turma do 9º ano.

Portanto, pode-se deduzir que não terá havido uma verdadeira identificação de necessidades, a partir da qual teria sido construído o projeto de ES do agrupamento. Neste sentido, através da análise do projeto de ES do agrupamento, constata-se que este foi apenas elaborado a partir do

preconizado na Portaria 196-A/2010, de 9 de abril. Aliás, nos relatórios de avaliação do PPES, pode ler-se que cada conselho de turma elaborou a sua planificação de ES, tendo em conta a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, a Portaria 196-A/2010, de 9 de abril, o projeto de ES do agrupamento e as características das turmas.

*Competências.* A este nível foi possível extrair, quer do plano curricular-plano anual de atividades quer das planificações das áreas curriculares e de ES, várias competências apresentadas pelos docentes. Salienta-se que, nestes documentos, o termo utilizado é competência<sup>2</sup>, apesar de, em alguns casos, se estabelecerem objetivos. Assim, ao longo deste estudo, optou-se por manter a utilização do termo competência.

Na turma do 5º ano as competências a desenvolver relacionavam-se com: a promoção da saúde; a reflexão sobre o *bullying*; a compreensão das transformações (físicas e psicológicas) ocorridas durante a puberdade; o conhecimento da morfologia dos sistemas reprodutores feminino e masculino; e a promoção da aceitação da diferença.

Quanto à turma do 6º ano os docentes investiram: na organização de um conjunto de valores no âmbito das relações interpessoais; na análise dos diferentes modelos de família; na análise da conceção de família à luz da mensagem cristã; na compreensão do significado de imagem corporal; na compreensão da influência que a autoimagem corporal exerce na vivência de cada pessoa; no conhecimento da morfofisiologia do sistema reprodutor; e no reconhecimento de fatores que colocam em risco a saúde.

Por sua vez, na turma do 7º ano foram apresentadas as seguintes competências: reflexão sobre a igualdade de oportunidades; informar e sensibilizar para a problemática do *bullying*; reflexão sobre o *bullying*; promoção de uma aceitação positiva da sexualidade; cooperação com os

---

<sup>2</sup> Num estudo realizado por Seabra (2010) constata-se que os docentes eliminaram das planificações o termo objetivo, substituindo-o, ainda, que abusivamente pelo termo competência. Este facto parece dever-se à influência de normativos e documentos emanados do Ministério da Educação.



outros em projetos comuns; e o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal.

Relativamente à turma do 8º ano as competências apresentadas foram de encontro: à compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos; à prevenção da violência, do abuso físico e sexual e de comportamentos sexuais de risco; ao conhecimento de taxas e tendências de maternidade e paternidade na adolescência, assim como compreender o seu significado; ao desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais; a reconhecer a importância da família; e à cooperação com os outros em tarefas e projetos comuns.

Por fim, na turma do 9º ano pretendeu-se: desenvolver o conhecimento do funcionamento do corpo humano no que concerne à fisiologia geral da reprodução humana e ciclos menstrual e ovulatório; contextualizar a sexualidade num projeto de vida; a organização de um conjunto de valores, refletindo sobre questões do quotidiano à luz do que é proposto pela Igreja; a valorização da vida; a compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos; e desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais.

Salienta-se que foram ainda realizadas duas atividades destinadas a toda a comunidade escolar, e que, portanto, abrangeram todas as turmas - a comemoração de São Valentim e a comemoração do dia mundial da SIDA. Na primeira atividade, organizada pelos docentes de Inglês, pretendia-se promover a escrita lúdica e comemorar dias tradicionais, enquanto que, na segunda, a equipa do PPES pretendia “disciplinar comportamentos e atitudes de segurança pessoal e comunitária”.

Globalmente, as competências apresentadas nos vários documentos analisados versam sobre as diferentes dimensões da sexualidade.

As várias competências detetadas no estudo revelam que foram adotados diferentes modelos de ES pelos docentes das turmas analisadas.

Assim, a atividade de comemoração do dia mundial da SIDA enquadra-se claramente no modelo de risco. Este modelo parece evidenciar-se, igualmente, na turma do 6º ano, visto que se pretende conhecer a morfologia e fisiologia do

sistema reprodutor e os problemas de saúde a ele associados. Nas turmas dos 8º e 9º anos algumas competências também revelam uma aproximação a este modelo, nomeadamente pelo facto de se pretender: a compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos; a prevenção de comportamentos sexuais de risco; a compreensão e conhecimento de taxas e tendências de maternidade e paternidade na adolescência; e o conhecimento do funcionamento do corpo humano no que concerne à fisiologia geral da reprodução humana e ciclos menstrual e ovulatório.

Segundo Vilaça (2006), ao adotar o modelo de risco pretende-se evitar problemas de saúde associados à sexualidade.

Nas turmas dos 6º e 8º anos, em Educação Moral, foi colocado muito ênfase no aspeto familiar, pelo que as competências apresentadas aproximam-se do modelo moral. Este modelo evidencia-se, também, nesta disciplina na turma do 9º ano, na medida em que se pretendeu veicular valores morais. Com efeito, López e Oroz (2001), no âmbito do modelo moral, consideram que se aborda a família quanto ao modelo tradicional.

Outras competências identificadas em todas as turmas objeto do estudo aproximam-se mais do modelo biográfico e profissional. Neste enquadramento, surgem competências tão diversas referidas pelos docentes, tais como: o desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais; a cooperação com os outros em tarefas e projetos comuns; a promoção da aceitação da diferença; a compreensão do significado de imagem corporal e da influência que a autoimagem corporal exerce na vivência de cada pessoa; a reflexão sobre a igualdade de oportunidades; informar, sensibilizar e refletir sobre a problemática do *bullying*; e a promoção de uma aceitação positiva da sexualidade.

De acordo com López e Oroz (2001) ao adotar o modelo biográfico e profissional pretende-se obter o favorecimento de uma aceitação positiva da identidade sexual, a aprendizagem de conhecimentos, a aquisição de competências de comunicação e de atitudes de tolerância.

Como nota final convém destacar a atividade extracurricular de comemoração do dia de São Valentim, em que as competências apresentadas

não se relacionam com a ES, apesar de ser uma atividade em que se trabalham aspetos relacionados com as relações interpessoais.

*Temas.* Os temas de ES que foram lecionados pelos docentes às cinco turmas encontram-se resumidos no Anexo 9, tendo sido extraídos dos sumários, do plano curricular-plano anual de atividades, das planificações das áreas curriculares e das planificações de ES.

As relações interpessoais, valores, desenvolvimento pubertário e saúde sexual e reprodutiva foram temas desenvolvidos em todas as turmas selecionadas para este estudo. No caso concreto das turmas do 2º CEB (5º e 6º anos) abordou-se ainda o tema identidade sexual. O tema expressões da sexualidade foi lecionado nas turmas do 3º CEB (7º, 8º e 9º anos). Verificou-se, ainda, a referência ao tema família, nas turmas dos 6º, 7º e 8º anos, bem como o tema da reprodução humana, nas turmas dos 5º, 6º, 8º e 9º anos.

Complementarmente, e como anteriormente foi descrito, foram abordadas questões relacionadas com a SIDA através de uma atividade extracurricular (comemoração do dia mundial da SIDA), dinamizada pela equipa PPES e dirigida a toda a comunidade escolar.

No entanto, e não obstante a diversidade de temas que se conseguiram identificar em toda a documentação atrás citada, considerando apenas os temas incluídos nas planificações de ES<sup>3</sup>, verificou-se que na turma do 5º ano foram planeados a identidade sexual e o desenvolvimento pubertário, enquanto na turma do 6º ano foi planeado um conjunto mais vasto de temas, tais como as relações interpessoais, o desenvolvimento pubertário, a reprodução humana e a saúde sexual e reprodutiva. Quanto à turma do 7º ano a planificação incluía os temas expressão da sexualidade e relações interpessoais. No 8º ano constavam na planificação as relações interpessoais, saúde sexual e reprodutiva e expressões da sexualidade. Na turma do 9º ano os temas assinalados foram as relações interpessoais, saúde sexual e reprodutiva e

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, no início do ano escolar deve ser definido o projeto de ES da turma.

reprodução humana. Constatou-se que, de um modo global, estes temas são os que estavam previstos no projeto de ES do agrupamento.

Em conformidade, verifica-se que em todas as turmas selecionadas se abordou uma diversidade de temas que excedeu o definido na planificação formal de ES de cada turma. De um modo geral, os temas versaram sobre as dimensões biológica, psicológica, afetiva e social da sexualidade. Releva-se uma maior aposta nos temas ligados às relações interpessoais e aos valores, assim como em temas relacionados com uma vertente biológica e médica, nomeadamente o desenvolvimento pubertário, a saúde sexual e reprodutiva e a reprodução humana. Verifica-se que os temas saúde sexual e reprodutiva e reprodução humana são mais desenvolvidos nas turmas dos 8º e 9º anos (3º CEB). É também no 3º CEB (turmas do 7º, 8º e 9º ano) que se verifica a discussão do conceito de sexualidade.

Tendo em consideração os temas abordados, os programas parecem ter seguido vários modelos.

Quanto à comemoração do dia mundial da SIDA, que abrangeu todas as turmas, foram veiculadas informações relacionadas essencialmente com práticas de risco, práticas saudáveis e consequências relacionadas com a SIDA. Deste modo parece ter-se seguido, nesta atividade, o modelo de risco descrito por Vilaça (2006).

Também nas disciplinas de Ciências da Natureza do 6º ano e Ciências Naturais do 9.º ano, nas quais foram abordados, sobretudo, conteúdos no âmbito da saúde sexual e reprodutiva e reprodução humana, pode considerar-se que foi adotado igualmente o modelo de risco. Este modelo evidenciou-se, ainda, em Formação Cívica e Geografia na turma do 8º ano, pelo facto de terem sido analisados dados sobre os casos de SIDA e HPV em Portugal, taxas e tendências de maternidade e paternidade na adolescência, indicadores demográficos e políticas natalistas e anti natalistas.

Simultaneamente, porque os temas abordados nas turmas selecionadas englobam, ainda, as relações interpessoais e diversas dimensões da sexualidade humana, pode considerar-se que também se seguiu o modelo biográfico e profissional.

Um caso particular da adoção de vários modelos é o do docente de Educação Moral, em turmas de níveis de ensino diferentes.

Efetivamente, nas turmas dos 6º e 8º anos foram abordados aspetos relacionados com o tema família - López e Oroz (2001) consideram que ao ser salientada a importância da família, dos seus vínculos e do modelo de família tradicional adotou-se o modelo moral - pelo que, nestas turmas o docente parece ter-se aproximado mais do modelo moral, embora da planificação do 6º ano se subentenda que se gerou uma discussão acerca dos diferentes modelos familiares, o que não encaixa perfeitamente neste modelo. Já na turma do 9º ano, ao abordar a valorização da vida humana, pode considerar-se que foi adotado o modelo moral - tal como o defendido por Vilaça (2006) - visto que ocorreu a transmissão de valores e normas morais.

Por sua vez, também o modelo de risco se parece evidenciar na turma do 6º ano, ao abordar apenas as transformações físicas da adolescência.

Ainda no caso de Educação Moral o docente, nas suas práticas, ao abordar assuntos relacionados com as relações interpessoais e os valores, parece aproximar-se, também, do modelo biográfico e profissional.

Em síntese pode considerar-se que, de acordo com a análise dos temas abordados, o modelo de risco foi seguido em todas as turmas, assim como o modelo biográfico e profissional. O modelo moral parece evidenciar-se nas turmas dos 6º, 8º e 9º anos.

*Metodologias.* Através da análise dos sumários, das planificações e do plano curricular-plano anual de atividades foi possível identificar as metodologias utilizadas. Os docentes recorreram quer a metodologias expositivas quer a metodologias participativas.

Em todas as turmas estudadas verificou-se o recurso à leitura e interpretação de textos, ao visionamento de filmes, à visualização de apresentações em PowerPoint e à distribuição de panfletos sobre a SIDA. Na turma do 8º ano recorreu-se, também, à exploração dialogada de transparências e gráficos. Relativamente à turma de 9º ano crescem a

exploração do manual/imagens e a divulgação/análise de informação pertinente para os alunos.

Relativamente às metodologias participativas, os docentes, nas turmas selecionadas, recorreram a debates, resolução de fichas de trabalho e/ou de exercícios, elaboração e apresentação de trabalhos e trabalho de grupo. Destaca-se, na turma do 5º ano, a utilização de jogos lúdicos. Nas turmas dos 6º, 7º, 8 e 9º anos os docentes recorreram a *brainstorming*, entrevistas, elaboração de compromissos e pesquisa. Ainda, na turma do 6º ano os docentes recorreram à reflexão e discussão. Nas turmas do 3º CEB houve uma sessão de esclarecimento de dúvidas sobre a sexualidade. Nas turmas dos 7º e 8º anos foi feita uma análise dos filmes após a sua visualização, também houve a redação de textos e os alunos participaram na elaboração de uma proposta de logótipo para o gabinete de apoio ao aluno. Na turma do 7º ano recorreu-se, ainda, a *role play*, diálogo com os alunos, reflexão, partilha de experiências, relaxamento em grupo e jogos de movimento. A apresentação de trabalhos, a análise e interpretação de dados estatísticos foram outras das metodologias adotadas na turma do 8º ano.

A atividade dinamizada pelo PPES, que consistiu na distribuição de panfletos sobre a SIDA, assim como na projeção de informação sobre esta IST, assemelha-se, pelas suas características, a uma campanha publicitária de informação relativa à SIDA, pelo que se aproxima mais do modelo de risco. De acordo com López e Oroz (2001) a opção por esta metodologia enquadra-se no modelo preventivo, também designado por modelo de risco (Vilaça, 2006).

O recurso a metodologias ativas e participativas, em algumas atividades, parece evidenciar a utilização ou aproximação ao modelo biográfico e profissional. De facto, López e Oroz (2001) consideram que as metodologias que melhor encaixam neste modelo são as que possibilitam o treino de habilidades/competências sociais e interpessoais. Nas turmas em estudo a que mais se ajusta a esta realidade é a do 7º ano. Nas restantes parece haver apenas uma aproximação a este modelo.

*Avaliação.* O recurso à análise das planificações das áreas curriculares e de ES, do plano curricular-plano anual de atividades, do projeto de ES do agrupamento, dos relatórios de atividade e dos relatórios de avaliação da ES permitiu inferir acerca da avaliação realizada.

Na turma de 5º ano constatou-se que a atividade sobre o *bullying* foi avaliada por uma ficha de autoavaliação. Relativamente à turma do 6º ano verificou-se que, de acordo com as planificações, em Inglês e Ciências da Natureza os conteúdos abordados foram avaliados nas fichas de avaliação e em Educação Moral foram avaliados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Nas turmas do 3º CEB em Educação Moral a avaliação incidiu sobre os trabalhos realizados pelos alunos, assim como em Área de Projeto, na turma do 7º ano, e Ciências Naturais, na turma do 9º ano. Verificou-se, também, que houve a realização de fichas de avaliação dos conteúdos abordados nas disciplinas de Geografia (8º ano) e Ciências Naturais (9º ano).

Quanto à turma do 7º ano, constatou-se que os docentes, em Área de Projeto e nas atividades sobre *bullying*, tiveram em consideração a participação nas atividades. A atividade Parlamento dos Jovens foi avaliada através da participação e empenho dos alunos. O concurso sobre *bullying*, dinamizado pela biblioteca escolar, foi avaliado pelo desempenho dos alunos.

Relativamente à atividade extracurricular de comemoração do dia de São Valentim, de acordo com o relatório de avaliação, verificou-se que os docentes valorizaram o empenho e entusiasmo demonstrados pelos alunos que participaram.

A sessão de esclarecimento (3º CEB) foi avaliada pelo preenchimento, por parte dos alunos, de uma ficha de avaliação da sessão.

Constata-se que a avaliação realizada contemplou sobretudo os conhecimentos adquiridos, quando enquadrados nos conteúdos definidos para uma determinada disciplina. Em várias atividades verifica-se a utilização de indicadores subjetivos e de difícil avaliação, como o empenho e entusiasmo dos alunos nas atividades.

Considera-se, então, que não houve uma efetiva avaliação dos programas de ES.

Verifica-se que nos relatórios de avaliação do PPES existe sobretudo um relato das atividades realizadas, sendo a avaliação referenciada em termos de aspetos positivos e aspetos a melhorar, constatados pelos docentes responsáveis pela ES da turma.

*Síntese da discussão.* De acordo com o projeto educativo deste agrupamento de escolas, o envolvimento da comunidade em projetos que visem a promoção de hábitos de vida saudável e a formação pessoal e social no âmbito da educação para a saúde e ES são encarados como uma forma de melhorar a qualidade da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.

As disciplinas que mais se envolveram nas atividades de ES, tal como o descrito por Silva (2006) e Vilar et al. (2009), foram Ciências da Natureza/Naturais, Formação Cívica e Área de Projeto. Não obstante, houve também um importante contributo de outras áreas curriculares, tais como: Dança, Educação Moral, Oficina de Teatro, Estudo Acompanhado, Educação Visual, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Educação Musical.

Os dados obtidos remetem para um modelo transversal e transdisciplinar, visto que a ES foi integrada em diversas disciplinas. De acordo com Vaz (1996), trata-se de um aspeto positivo, uma vez que a abordagem da sexualidade exige contributos de várias áreas do conhecimento.

De um modo geral verificou-se a ausência de identificação de necessidades. No entanto, a existência de um diagnóstico de partida é essencial, pois possibilita conhecer quais os problemas que se pretende resolver, quais os recursos disponíveis e os fatores do contexto que são determinantes (Capucha, 2008).

Constatou-se que na generalidade das atividades não foi realizada avaliação. De acordo com Capucha (2008), a avaliação das atividades é fulcral, no sentido de evidenciar os resultados da intervenção. Em alguns documentos foi feita referência a indicadores como o empenho e a motivação dos alunos. Porém, não é explícita a forma como foram determinados. Alguns docentes referiram ter utilizado fichas de avaliação das atividades. Vaz (1996) sugere como técnicas de avaliação a aplicação de questionários sobre conhecimentos,



a aplicação de escalas de atitudes antes e depois da realização de um programa. Por sua vez, o GTES, relativamente à ES, defende a obrigatoriedade de avaliação de conhecimentos (Sampaio et al., 2007).

De um modo geral, identificaram-se três modelos que nortearam a ES nas turmas selecionadas para o estudo.

A atividade de comemoração do dia mundial da SIDA foi enquadrada no modelo de risco, tendo em consideração as competências apresentadas, o tema e metodologias utilizadas. Esta atividade foi comum a todas as turmas.

Com base na transdisciplinaridade, conferida pela intervenção de diversas disciplinas e outros técnicos; nas competências apresentadas, nomeadamente as relacionadas com a aprendizagem de conhecimentos e competências que permitam viver de forma positiva a sexualidade; os temas, que transmitem as dimensões biológica, psicológica, afetiva e social da sexualidade; e o recurso a metodologias participativas, considera-se que se seguiu o modelo biográfico e profissional.

O modelo moral foi identificado no que concerne às competências e aos temas relacionados com a família e a transmissão de valores morais.

Assim, constatou-se que a ES se pautou: nas turmas dos 5º e 7º anos, pelo modelo de risco e modelo biográfico e profissional; e nas turmas do 6º, 8º e 9º anos, pelo modelo de risco, modelo moral e modelo biográfico e profissional.

#### 4.2. Análise e discussão dos resultados das entrevistas

Após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas foi possível identificar a existência de seis áreas temáticas:

- Planificação das atividades
- Temas
- Metodologias
- Recursos
- Avaliação
- Dificuldades

Em cada área temática foi possível identificar diversas categorias e subcategorias (Anexo 10).

Seguidamente efetua-se a apresentação e discussão de cada uma das áreas temáticas identificadas.

*Planificação das atividades.* Nesta área temática pretendeu-se clarificar como foram planeadas as atividades de ES. Emergiram dos discursos analisados cinco categorias, que influenciaram a planificação das atividades: projeto de ES do agrupamento, legislação, orientações ministeriais, outras experiências educativas e interesses/necessidades dos alunos.

Três docentes mencionaram que as atividades foram planificadas de acordo com o que consta no projeto de ES do agrupamento, elaborado pela coordenadora do PPES:

*“... toda a escola trabalhou com base nessa planificação global, não é obrigar todos a cumprir na íntegra, mas tinham de cumprir certas indicações...”*  
(E.3)

*“As atividades foram planeadas pela equipa de promoção para a saúde e eu apliquei-as.”* (E.6)

A coordenadora do PPES contextualizou a forma como os temas/conteúdos foram selecionados para integrar o projeto de ES do agrupamento. Assim, esta docente salientou o recurso à legislação, nomeadamente, a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, e a Portaria 196-A/2010, de 9 de abril:

*“... nós (...) temos a preocupação de seguir muito a Lei n.º 60 e a Portaria 196-A, (...) e como nós sabemos que todos os conteúdos têm de ser lecionados durante aquele ciclo...”* (E.3)

No entanto, esclareceu, ainda, que também recorreu às orientações ministeriais, como as linhas orientadoras, para planificar as atividades:

*“... o que nós tentamos fazer no início do ano, e já tínhamos feito no ano anterior, foi pegar nas linhas orientadoras do 3º ciclo e dividi-las por ano. (...) é ter em conta as orientações curriculares das diferentes disciplinas, (...) as (...)”*

*orientações da Portaria 196-A, e basicamente dividir os conteúdos, (...) por diferentes anos...” (E.3)*

As atividades desenvolvidas também se basearam nas orientações curriculares das áreas disciplinares de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Educação Moral. Deste modo, alguns dos conteúdos não faziam parte da planificação da ES, mas sim da planificação da área curricular disciplinar.

*“...o meu programa de disciplina contempla uma série de temáticas que se podem referir no âmbito da ES. E, as atividades que foram desenvolvidas foram precisamente no âmbito desse programa.” (E.5)*

A docente de Dança mencionou que as atividades dinamizadas na sua área curricular surgiram no projeto de outro agrupamento (outras experiências educativas) em que havia colaborado:

*“... partiu de uma proposta que me fizeram, (...) criar um produto artístico, (...), com os alunos que refletisse a temática (...) violência no namoro (...) E eu aproveitando esse trabalho (...) transferi esse projeto para os meus alunos do 7º ano. (...) não foi preparado assim a 100%, porque o meu objetivo era (...) a dança (...) uma dança educativa, e tem sempre uma mensagem por trás...” (E.4)*

Do discurso dos docentes, foi ainda, possível extrair a última categoria. Constatou-se que os interesses e/ou necessidades dos alunos foram tidos em consideração por três docentes na dinamização das atividades:

*“... tentei perceber as necessidades dos alunos através dessa apresentação da lei.” (E.1)*

*“... às vezes há temas que são fruto do maior interesse, maior curiosidade dos alunos, acabam por ser mais desenvolvidos do que outros...” (E.5)*

*“... estava adequado ao nível dos alunos...” (E.6)*

Os programas de ES foram inicialmente definidos num documento orientador - projeto de ES do agrupamento. Este foi elaborado pela equipa do PPES, tendo em atenção a legislação e as orientações ministeriais. Constatou-se que alguns dos docentes entrevistados optaram por o seguir na íntegra, enquanto outros o adaptaram à realidade da turma. A docente de Formação Cívica (turma de 5º ano) esclareceu que, enquanto responsável pela ES na

turma, aplicou as atividades de acordo com o que constava do projeto de ES do agrupamento. No entanto, no discurso da docente sobressai a importância atribuída às dúvidas que os alunos poderiam ter, assim como a criação de situações em que, quer os alunos pudessem exprimir as suas dúvidas quer a docente as pudesse esclarecer. A docente de Ciências da Natureza mencionou ter sido responsável pela escolha dos temas. Este facto indicaria *à priori* a ausência de um papel ativo por parte do aluno. No entanto, no decorrer da entrevista esta docente aclarou o seu discurso colocando o aluno no centro do seu processo de ensino/aprendizagem ao valorizar o esclarecimento de dúvidas: “...depois abordamos o tema com os alunos e conforme aquilo que os alunos perguntavam, respondíamos e trabalhámos com eles.” (E.2)

O docente de Educação Moral mencionou ter dado continuidade ao que foi abordado no ano anterior. De acordo com o discurso do docente, percebe-se que, apesar de os temas abordados estarem presentes nas orientações curriculares, o professor promoveu uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos que se revestiam de maior interesse para os alunos.

A docente de Formação Cívica da turma do 8º ano concedeu aos alunos um papel bastante ativo. Apesar de a planificação ter sido elaborada pela docente, em conformidade com o definido no agrupamento, houve uma preocupação em tentar “... perceber as necessidades dos alunos...” (E.1) sobre os assuntos que haviam sido delineados na planificação.

Quanto à planificação das atividades não é claro o enquadramento num dos modelos de ES. Apesar de os alunos terem sido envolvidos durante as atividades, não parece que tenham sido considerados o centro do modelo, tal como defendido por López e Oroz (2001), pois os professores tomaram várias decisões sem envolver os discentes. Também parece não ter havido colaboração ativa dos pais e de técnicos de saúde no que concerne à planificação.

Contudo, apesar de se ter partido mais da perspetiva do professor do que das necessidades dos alunos, os docentes atribuíram bastante importância ao esclarecimento de dúvidas. De facto, os adolescentes consideram importante o

facto de haver oportunidade para o esclarecimento de dúvidas no âmbito da sexualidade (Alencar et al., 2008).

*Temas.* Quanto aos temas que foram abordados pelos docentes, evidenciaram-se seis categorias: enquadramento legal da ES; família; relações interpessoais; reprodução humana; saúde sexual e reprodutiva; ética da interrupção voluntária da gravidez.

Uma docente mencionou o enquadramento legal da ES:

*“...primeiro fiz o enquadramento com a Lei (...) 60 de 2009”* (E.1)

O docente de Educação Moral abordou, em dois anos letivos distintos, questões relacionadas com o tema família:

*“...6º ano de escolaridade (...) a família como comunidade de amor, fala-se na família enquanto local (...) onde se verifica a origem da vida humana, local de crescimento pessoal (...) no 8º ano, (...) volta-se a falar da família como uma célula fundamental da sociedade...”* (E.5)

Outra categoria que emergiu do discurso dos docentes estava relacionada com as relações interpessoais. Nesta destacam-se as subcategorias namoro e aproximações abusivas.

Os docentes abordaram diversas perspetivas do namoro:

*“O projeto que eu desenvolvi na escola (...) cujo tema era a violência no namoro, e o nome que demos ao projeto foi Face Dupla, porque era para mostrar os dois lados de um relacionamento...”* (E.4)

*“... começando pelo 6º ano de escolaridade, temos um bloco (...) que se chama a Pessoa Humana, que aborda (...) dimensão afetiva e sexual da pessoa humana...”* (E.5)

No 7º ano *“... fala-se também (...) do despertar para o namoro, nas amizades que se vão aprofundando e o início dos namoros e, também, dando continuidade àquilo que tínhamos falado no 6º ano...”* (E.5)

*“Depois no 8º ano, (...) fala-nos um bocadinho do amor e da fecundidade humana, fala-nos, aprofunda-se novamente o tema da amizade no namoro...”* (E.5)

Uma docente referiu as aproximações abusivas:

*“... trabalhei (...) prevenção de maus tratos e de aproximações abusivas, (...) ainda trabalhamos o respeito pela diferença, competências para tomadas de decisões, atitudes positivas na resolução de problemas. Depois (...) trabalhamos a pressão dos pares (E.1)*

Quanto à categoria reprodução humana, destacaram-se as subcategorias morfologia e fisiologia do sistema reprodutor, transmissão da vida e gravidez adolescente.

Os docentes (quatro) abordaram a morfologia e fisiologia do sistema reprodutor:

*“... abordei (...) a morfologia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino (...) Também falamos da regulação hormonal, mas de uma forma muito simples, porque eles ainda não entendem muito bem a retroação, o feedback; a parte do ciclo menstrual e ovulatório, expliquei-lhes muito bem, (...) devido à gravidez na adolescência” (E.3)*

*“... tudo aquilo que se passa nesta fase (adolescência), essencialmente nas transformações físicas dos adolescentes, físicas, psicológicas...” (E.5)*

*“... mudanças de caracteres sexuais femininos e masculinos (...) eles (alunos) colocavam dúvidas, (...) tentei esclarecer sobretudo a menstruação, (...) a ejaculação, que eles não sabiam muito bem o que era, alguns meninos eram pequeninos eram quinto ano...”; “... foi o ciclo menstrual...” (E.6)*

Três docentes mencionaram ter abordado questões relacionadas com a transmissão da vida:

*“... o desenvolvimento do novo ser...” (E.2)*

*“... abordei (...) a parte dos fenómenos de fecundação e desenvolvimento embrionário.” (E.3)*

*“... no 9º ano, (...) volta a abordar alguns conteúdos relevantes, como a questão (...) do início vida humana...” (E.5)*

Quanto à subcategoria gravidez adolescente, duas docentes mencionaram ter realizado atividades neste âmbito, nomeadamente através do *“... conhecimento e tendências de taxas de maternidade e paternidade ...” (E.1)*

No que concerne à categoria saúde sexual e reprodutiva, emergiram da análise de conteúdo das entrevistas duas subcategorias: IST e planeamento familiar.

Uma docente mencionou ter abordado as IST, nomeadamente a “... análise de casos de SIDA em Portugal...” (E.1)

Três docentes indicaram ter abordado questões relacionadas com o planeamento familiar, sobretudo no que concerne aos métodos contraceptivos.

Quanto à categoria ética da interrupção voluntária da gravidez, um docente mencionou ter abordado esta questão:

“... situações que se opõem a este direito à vida, que é a questão da temática do aborto, interrupção voluntária gravidez também é um tema abordado no 9º ano. (E.5)

Os temas de ES abordados nas turmas versaram sobre diversos aspetos. Estes enquadram-se nos dados relativos ao ano letivo 2010/2011 a nível nacional. De acordo com o Edital 2010/2011 foram abordados, no nosso país, os afetos e relações interpessoais (72%), a adolescência e comportamentos de risco (58%), sexualidade saudável (55%) e prevenção de IST's (53%) (DGIDC, 2011).

Nas turmas selecionadas dos 5º e 7º anos, ao abordar o tema da violência, nomeadamente o *bullying*, os docentes deram ênfase aos afetos e relações interpessoais. Deste modo, os docentes demonstraram uma preocupação com o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Tendo em consideração que a diversidade de temas abordados aponta para as diversas dimensões da sexualidade, os programas podem enquadrar-se no modelo biográfico e profissional. Contudo, esta ilação não exclui o facto de que, analisando a atuação isolada de cada docente, se constate o enquadramento das atividades noutro modelo. Tal como o mencionado por Vilaça (2006) os diversos modelos coexistem nas práticas educativas, acentuando-se mais um do que outro.

A docente de Formação Cívica da turma do 8º ano esclareceu que foi realizada a análise de dados sobre os casos de SIDA e HPV em Portugal,

taxas e tendências de maternidade e paternidade na adolescência, o que se enquadra mais no modelo de risco.

Quanto à turma do 9º ano, a docente de Ciências Naturais, afirmou que “...a parte do ciclo menstrual e ovulatório, expliquei-lhes muito bem, porque, devido à gravidez na adolescência...” (E.3) e, ainda que “... também falamos dos métodos contraceptivos, portanto falamos dos efeitos médicos.” (E.3). Neste sentido, considera-se que foi seguido o modelo de risco. Segundo Vaz (1996) este modelo é característico dos programas da disciplina de Ciências Naturais.

O docente de Educação Moral, desta turma, esclareceu que foi abordada a questão “... do início vida humana e, também, outros temas que no fundo são se calhar situações que se opõe a este direito à vida, que é a questão da temática do aborto, interrupção voluntária gravidez.” (E.5). Assim pode considerar-se que também se adotou, o modelo moral, uma vez que, ocorreu a transmissão de valores e normas morais (Vilaça, 2006).

Após esta análise, constata-se que os docentes de Formação Cívica (turma do 8º ano) e de Educação Moral recorrem a modelos de ES distintos na sua intervenção. Ambos se aproximaram, em algumas situações, do modelo biográfico e profissional, contudo a docente de Formação Cívica também seguiu o modelo de risco e o docente de Educação Moral o modelo moral.

Um aspeto curioso é o facto de a docente de Formação Cívica da turma do 5º ano de escolaridade não ter referenciado as atividades desenvolvidas no âmbito do *bullying*, quando questionada sobre as atividades de ES que dinamizou, apesar de ter sido responsável pela sua concretização. Através da análise documental constata-se que foram abordadas sobretudo competências no âmbito das relações interpessoais. Uma explicação para este facto pode prender-se com a questão de estas atividades terem sido desenvolvidas no âmbito de outra área temática, a violência em meio escolar. No entanto, pode também levantar-se a questão de a docente não considerar as relações interpessoais um tema de ES.

*Metodologias.* Nesta área temática interessava retirar do discurso dos docentes quais as metodologias utilizadas na dinamização das atividades de



ES. Assim, sobressaíram duas categorias: os docentes recorreram quer a metodologias expositivas quer a metodologias participativas.

Em termos de metodologias expositivas, todos os docentes referiram ter recorrido à apresentação/exposição de conteúdos, nomeadamente no início de um tema ou de uma atividade, por forma a contextualizar os assuntos a desenvolver:

*“Outras vezes, parte-se de uma pequena exposição - o professor começa por expor um determinado assunto...”* (E.5)

No que concerne à segunda categoria - metodologias participativas - emergiram dez subcategorias: trabalhos de pesquisa; trabalhos de grupo; exploração de meios audiovisuais; debates; leitura de textos; fichas de trabalho; manipulação de materiais; diálogo; dramatização; e esclarecimento de dúvidas.

Dois docentes mencionaram a realização de trabalhos de pesquisa (E.1 e E.3), que foram realizados em grupo:

*“... eles fizeram trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, fui várias vezes pedir os computadores à biblioteca para que fizessem em grupo...”* (E.1)

*“... eles fizeram trabalhos sobre métodos contracetivos, portanto (...) fizeram investigação dos métodos...”* (E.3)

Todos os docentes referiram a exploração de meios audiovisuais:

*“... visualizamos filmes (...), depois todos os trabalhos de grupo culminaram em PowerPoint's que eles (alunos) tinham que apresentar uns aos outros...”* (E.1)

*“... visualização (...) de apresentações multimédia (...)a visualização de filmes que sejam de curta duração...”* (E.3)

*“...eles começaram por visualizar o tal vídeo que foi o resultado final do trabalho com essa escola ...”* (E.4)

*“Peguei no PowerPoint deles (equipa PPES), apresentei-o...”* (E.6)

Três docentes mencionaram ter promovido debates. Duas destas docentes referiram que o fizeram após a visualização dos filmes:

*“... depois promovi sempre, após a visualização de um filme, pequenos debates em que (...) habitualmente até punha um aluno como moderador e eu*

*estava ali a assistir, (...) a analisar e a ver as respostas e as reações dos alunos.” (E.1)*

*“...e a partir daí (visualização do filme) lançou-se o debate, e (...) foi feita a análise do problema do tema que (...) eles tinham visualizado...” (E.4)*

Uma docente referiu ter havido lugar à leitura de textos relacionados com a ES.

Quatro docentes mencionaram a realização de fichas de trabalho:

*“... realização de fichas formativas, as chamadas atividades de papel e lápis quer no próprio manual quer noutras fichas. ” (E.3)*

*“Depois fizeram uma fichinha em que eu dava-lhes (...) o desenho do sexo feminino e do sexo masculino e, depois, tinham de fazer a montagem. Ainda fiz outra ficha que era sobre questões...” (E.6)*

Uma docente referiu ter apostado na manipulação de materiais, tais como métodos contraceptivos, salientando que:

*“...há muitos que nunca viram...” (E.3)*

Dois docentes mencionaram que recorreram ao diálogo com os alunos sobre os temas que estavam a abordar:

*“... na primeira aula falámos um bocadinho (...) do namoro, dos aspetos bons e maus que se podem encontrar num relacionamento, o que é que eles acham (...) das notícias que vão (...) vendo na televisão.” (E.4)*

*“... a partir daí gera-se um diálogo, uma conversa interessante.” (E.5)*

Uma docente referiu ter recorrido à dramatização:

*“Começamos a mostrar o lado mau e o lado bom, depois a intersecção das duas coisas, (...) foi teatro e dança.” (E.4)*

Cinco docentes referiram o esclarecimento de dúvidas:

*“... depois (apresentações dos trabalhos de pesquisa) os colegas também colocavam algumas questões, umas pertinentes, outras nem tanto.” (E.1)*

*“... conforme aquilo que os alunos perguntavam, respondíamos e trabalhámos com eles. (E.2)*

*“... as sessões de esclarecimento de ES dos alunos desde o 7º ao 9º ano.” (E.3)*

“... o professor começa por expor um determinado assunto, e (...) permite que os alunos vão colocando eles próprios as suas questões e depois, (...) umas perguntas puxam as outras e gera-se ali uma aula muito interessante.” (E.5)

“... as dúvidas que eles traziam, dei-lhes um tempo, uma semana, para eles pensarem em coisas que queriam perguntar.” (E.6)

Relativamente às metodologias utilizadas pelos docentes verificou-se a utilização frequente de metodologias ativas e participativas. De um modo geral, os docentes recorreram a fichas de trabalho, produção de textos, dramatizações, debates, visionamento e debates de filmes, trabalhos de pesquisa e de grupo. Tal como o defendido por (Wight & Abraham, 2002), os docentes afirmaram ter analisado e realizado debates após a visualização de filmes.

Quanto às metodologias utilizadas parece haver uma aproximação ao modelo biográfico e profissional. No entanto, não se constata que haja uma orientação para a ação, tal como o defendido por López e Oroz (2001).

*Recursos.* Nesta área temática pretendeu-se compreender quais os recursos aos quais os docentes recorreram a fim de dinamizar as atividades de ES. Constatou-se a existência de três categorias: recursos materiais, recursos financeiros e recursos humanos.

Quanto à primeira categoria, os docentes identificaram como recursos materiais: equipamento multimédia, Internet, computador, manuais escolares das áreas curriculares disciplinares, exemplares de métodos contraceptivos, mural, cortina e sprays.

Todos os docentes entrevistados referiram ter recorrido a equipamentos multimédia, como apresentações em PowerPoint (E.1, E.2, E.3 e E.6) e DVD's, filmes e/ou vídeos (E.1, E.2, E.3, E.4 e E.5).

Dois docentes mencionaram o recurso à internet, quer pelos alunos, quer pelos próprios docentes:

“... os alunos faziam sempre trabalhos práticos, através de (...) consultas na internet.” (E.1)

*“...um pequeno DVD retirado da internet na altura.”; “...uma parte (da apresentação em PowerPoint) foi retirada da internet e depois fizemos as devidas alterações.” (E.2)*

Um docente referiu a necessidade da utilização do computador, nomeadamente na realização de trabalhos de grupo (E.1)

Dois docentes frisaram a utilização do manual escolar da respetiva área curricular disciplinar:

*“... fiz uma leitura de um ABC da ES que estava no manual escolar.” (E.2)*

*“... fizemos a exploração (...) do próprio manual escolar...” (E.3)*

Tal como referido anteriormente por uma das docentes entrevistadas (E.3) o agrupamento possuía exemplares de métodos contraceptivos, o que possibilitou a sua visualização pelos alunos.

Uma das docentes (E.4) mencionou a utilização de materiais como um mural, cortinas e sprays, necessários à dinamização do projeto de Dança:

*“... a construção de uma cortina para fazer a separação do palco para os bastidores (...) criamos tipo um mural em cada lateral com papel de cenário, porque no final eles (alunos) escreviam palavras sobre o amor (...) e acabou, (...) uns a pintarem com sprays fluorescentes...” (E.4)*

Relativamente aos recursos financeiros, uma docente referiu que o agrupamento se havia candidatado, em anos anteriores, a fundos fornecidos pela DGIDC. A verba auferida destes concursos possibilitou a aquisição de alguns dos recursos materiais anteriormente descritos.

Quanto aos recursos humanos identificaram-se duas subcategorias - docentes e não docentes - que dinamizaram, participaram e/ou colaboraram nas atividades de ES.

Dois docentes destacaram o apoio/colaboração da equipa do PPES:

*“Eles (alunos) participaram numa sessão que foi promovida pelo gabinete de saúde cá da escola...” (E.1)*

*“...a preparação feita pela escola, pela equipa de promoção para a saúde.” (E.6)*

Dois docentes mencionaram a colaboração do docente de Área de Projeto como um elemento que complementou o que estava a ser dinamizado

pelo docente entrevistado. Neste sentido, foi salientado o par pedagógico de Área de Projeto, na turma do 6º ano. A outra docente entrevistada referiu que para além do docente de Área de Projeto foi essencial a colaboração do diretor de turma:

*“Entretanto o que eu solicitei foi a colaboração dos diretores de turma, para (...) abordarem a questão nas aulas de Formação Cívica e, também na Área de Projeto, porque (...) entre Formação Cívica e Área de Projeto eles tinham que abordar determinados temas relacionados com a ES.”* (E.4)

A mesma docente mencionou, ainda, a colaboração da docente de Educação Tecnológica:

*“... a professora (...) de Educação Tecnológica, que me ajudou na construção de cenários...”* (E.4)

A colaboração do conselho de turma foi mencionada por uma docente, que realçou o papel ativo dos vários docentes da turma nas reuniões que ocorrem ao longo do ano letivo.

Através do discurso dos docentes foi possível identificar elementos da comunidade que participaram e ou colaboraram nas atividades, nomeadamente técnicos da Casa da Juventude da Câmara Municipal, Coordenação Nacional de Luta contra a SIDA, funcionários do agrupamento, pais e os próprios alunos.

Uma docente esclareceu que as sessões de esclarecimento dinamizadas, no 3º ciclo do ensino básico, foram desenvolvidas por técnicos da Casa da Juventude (Câmara Municipal). A mesma docente mencionou o apoio da Comissão Nacional de Luta contra a SIDA, nomeadamente através do fornecimento de material informativo gratuito.

A docente de Dança referiu que o apoio dos funcionários do agrupamento foi essencial para a dinamização do espetáculo, ou seja do produto final, uma vez que a *“...ajudaram a montar as coisas.”* (E.4)

Uma docente referiu que houve a colaboração dos pais *“... porque eu tinha dito numa reunião anterior o que era a ES em que consistia e os pais concordaram, acharam que valia a pena.”* (E.6)

Um aspeto positivo referenciado pelos professores entrevistados, foi a disponibilidade e a acessibilidade a diversos recursos materiais existentes na

escola. Estes puderam ser adquiridos mediante verbas concedidas pela DGIDC e foram prontamente colocados à disposição dos docentes e, conseqüentemente dos alunos, nomeadamente através do gabinete de apoio ao aluno.

O facto de outros docentes terem colaborado intencionalmente na dinamização das atividades confere uma vertente interdisciplinar à ES, o que vai de encontro ao preconizado no relatório preliminar do GTES (Sampaio et al., 2005).

Tendo em consideração a transdisciplinaridade referida pelos docentes pode considerar-se que o programa de ES se aproxima mais do modelo biográfico e profissional.

Constata-se que nestas turmas houve a intervenção bastante importante da disciplina de Educação Moral. No entanto, esta área curricular disciplinar não é de carácter obrigatório, logo as atividades dinamizadas podem não ter abrangido a totalidade dos alunos. De acordo com o GTES, o ideal seria a ES ser incluída em áreas curriculares de frequência obrigatória, por forma a garantir que todos os alunos tenham acesso à mesma (Sampaio et al., 2007).

Quanto às disciplinas Dança e Oficina de Teatro, é de salientar que são disciplinas de opção de oferta de escola, pelo que podem não existir em todos os anos letivos.

Pelo facto de o docente de Educação Moral ter lecionado nas turmas seleccionadas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos constata-se que houve da sua parte uma preocupação em dar continuidade aos assuntos abordados:

*“...nós conhecemos os alunos do ano letivo anterior, alguns deles, nem todos, (...) sabemos o trabalho que fomos fazendo e (...) vamos dando continuidade ao programa.”* (E.5)

Do discurso deste docente é possível inferir que é considerado o grau de desenvolvimento dos alunos para abordar os conteúdos:

*“... gradualmente as crianças vão-se abrindo, vão deixando o seu egoísmo e passam a relacionar-se com os outros.”* (E.5)

A docente de Formação Cívica (turma 5º ano) destacou que alguns dos alunos tinham à-vontade para dialogar com os pais acerca da ES: *“...eles*

*expressavam opiniões: eu cheguei a casa e (...) a minha mãe também me disse que era assim.*” (E.6) Esta descrição está de acordo com o estudo realizado por Silva (2006), em que se verificou que a mãe é uma das fontes de (in)formação acerca esta temática. Nesta passagem o papel dos pais não é totalmente claro, pois não se depreende se existe uma postura de decisão, supervisão e transmissão de moral, o que se enquadraria no modelo moral, ou se há uma co-participação nas decisões que afetam o aluno e a própria comunidade, o que estaria mais de acordo com o modelo compreensivo, segundo o descrito por Vilaça (2006).

De acordo com os dados recolhidos verificou-se que houve o estabelecimento de parcerias, nomeadamente com a Casa da Juventude, na Sessão de Esclarecimento aos alunos do 3º ciclo. Por este facto pode considerar-se uma proximidade ao modelo biográfico e profissional (López & Oroz, 2001). Contudo, a sessão de esclarecimento versou essencialmente acerca de comportamentos sexuais de risco, o que se enquadra mais no modelo de risco (Vilaça, 2006).

Constatou-se que não houve o estabelecimento de parcerias com o Centro de Saúde. Do discurso de alguns docentes transpareceu a importância que atribuíam à existência desta parceria, nomeadamente porque seria mais fácil a abordagem de determinados temas em que não se sentiam à-vontade, pois existiria um técnico do Centro de Saúde à disposição, quando necessário. Este facto vai de encontro aos dados obtidos por Reis e Vilar (2004), visto os docentes não se sentirem à-vontade para o tratamento de alguns temas de sexualidade, e por Costa (2006), no sentido em que os docentes consideram importante o apoio de profissionais especializados em ES.

*Avaliação das atividades de ES.* No que concerne a esta área temática pretendeu-se conhecer se foi feita avaliação das atividades e, em caso afirmativo, como é que esta decorreu. Neste sentido identificaram-se três categorias: avaliação diagnóstica, avaliação intermédia e avaliação final.

Quanto à primeira categoria - avaliação diagnóstica - dois docentes mencionaram a avaliação de conhecimentos, quer através de um diálogo, quer

através da ficha de avaliação diagnóstica da área curricular disciplinar de Ciências Naturais no 9º ano de escolaridade, que foi realizada no início do ano letivo.

*“... quando fiz o enquadramento da lei, percebi (...) até que ponto é que eles já sabiam alguns conteúdos e outros que precisavam (...) de ser mais explorados.”* (E.1)

Do discurso dos docentes emergiu, também, a realização de uma avaliação que ocorreu ao longo das atividades. Esta avaliação foi incluída numa categoria, a avaliação intermédia. Esta centrou-se essencialmente em torno de duas subcategorias, os conhecimentos apreendidos e a opinião dos alunos.

Quanto à avaliação de conhecimentos a docente de Dança mencionou que após os alunos terem visualizado o projeto desenvolvido noutra escola *“...preencheram uma fichinha a dizer se tinham compreendido a mensagem do espetáculo ...”* (E.4); outro docente mencionou que se pode *“...considerar apenas o feedback que os alunos nos dão da realização das coisas que vamos fazendo.”* (E.5); e uma docente mencionou a utilização de uma ficha em que os alunos expunham as suas dúvidas para depois serem respondidas.

Uma docente relatou que os alunos iam expressando opiniões sobre os assuntos que estavam a ser abordados:

*“... mesmo opiniões, eles expressavam opiniões: eu cheguei a casa e a minha mãe (...) também me disse que era assim.”* (E.6)

Os docentes referiram ainda a realização de avaliação após terem terminado o conjunto de sessões destinadas à ES. Esta avaliação foi destacada numa categoria, a avaliação final. Nesta categoria, assim como nas outras anteriormente referidas, destacaram-se, quer a avaliação de conhecimentos quer a opinião dos alunos.

Uma docente dá a entender que avaliou os conhecimentos adquiridos pelos alunos:

*“Foi uma pequena avaliação através (...) de uma pequena ficha de trabalho.”* (E.2)



Cinco docentes mencionam ter realizado uma avaliação final tendo em conta as opiniões expressas pelos alunos:

*“... os alunos fizeram (...) no final um balanço. Eu pedi para que eles me dissessem (...) por escrito, para que (...) eu percebesse se foi de encontro às expectativas (...). Foi positivo, era anónimo, portanto eles escreveram aquilo que achavam...”* (E.1)

*“... tenho é alguma ideia se motivou os alunos, (...) eu sei que motivou, eles gostam de ES.”* (E.3)

*“... tivemos o público e o feedback foi que foi bastante positivo, mas em termos escritos (...) não foi feito nada.* (E.4)

*“... uma fichinha a perguntar o que é que eles gostaram, o que não gostaram. E mesmo na autoavaliação final de disciplina muitos disseram que gostaram muito de dar a ES...”* (E.6)

As sessões de esclarecimento foram, também, alvo de avaliação. No entanto, não foi possível através do discurso dos docentes, extrair em que é que esta avaliação consistiu.

No que concerne à avaliação das atividades, os docentes utilizaram sobretudo como instrumentos relatórios elaborados no final dos 2º e 3º períodos, os trabalhos produzidos pelos alunos e as fichas de avaliação nas áreas curriculares disciplinares em que havia a lecionação de conteúdos relacionados com a ES.

*Dificuldades decorrentes das atividades de ES.* Nesta área temática pretendeu-se averiguar se os docentes tinham sentido dificuldades ou algum tipo de constrangimentos relativos à dinamização das atividades de ES. Em consonância, três docentes (E.2, E.5 e E.6) referiram não ter havido qualquer obstáculo à dinamização das atividades. No entanto, no discurso dos docentes identificaram-se algumas dificuldades que se agruparam em três categorias: formação, tempo e planificação.

Quanto à primeira categoria, a formação, três docentes indicaram aspetos relacionados com a falta de formação:

*“... a maior dificuldade trata-se (...) utilização de determinados (...) elementos técnicos (...) se calhar para uma enfermeira, aquilo é perfeitamente banal falar, nós temos algum complexo em falar disso (...) Eu acho que nós docentes não estamos muito dotados para falar sobre este tema aos alunos.”*  
(E.1)

*“Outra dificuldade, não tem propriamente a ver com as atividades que implementei na sala de aula, é os colegas” serem “... reticentes, (...) em desenvolver as atividades, ou porque não têm formação, ou porque há sempre desculpas...”* (E.3)

*“... às vezes há assuntos, há questões que não sendo eu, por exemplo, um professor da área das Ciências Naturais ou das Ciências da Natureza, que decerto estaria mais à vontade para alguns conhecimentos mais técnicos, eu não tenho. Mas, quando não estou tão à vontade, quando não estou tão por dentro dos assuntos deixo isso claro e procuro informar-me, procuro a ajuda de alguém que me possa ajudar.”* (E.5)

Duas docentes fizeram alusão ao fator tempo:

*“... há um grande constrangimento que é o tempo (...) temos de ser conscientes que Ciências Naturais e todas as disciplinas têm (...) de cumprir (...) as orientações curriculares (...) A ES também temos de a cumprir (...) eu gostava de perder, (...) se calhar o melhor termo é ganhar tempo para fazer atividades, mas eu sei que tenho de ir para (...) as matérias (...) seguintes. Eu gostava de ter mais tempo para a ES que eu acho que é muito importante...”*  
(E.3)

*“... atendendo a que eu só tenho 90 minutos de dança com eles e é fundamental trabalhar o corpo, o movimento (...) Mas foi muito ao de leve (discussão acerca da violência no namoro), porque eu tinha pouco tempo para preparar, é sempre aquela pressão de mostrar algo.”* (E.4)

Uma docente indicou uma dificuldade inerente ao facto de, apesar de ter dinamizado atividades relativas à ES, estas não serem o seu objetivo primordial, ou seja, foi apenas o tema escolhido para desenvolver os conteúdos relativos à sua área disciplinar:

*“As dificuldades” foram “derivadas da não planificação (...) da atividade, (...) porque o meu objetivo não era tanto a ES, mas o meu trabalho de Dança.”*  
(E.4)

Os docentes mencionaram dificuldades relacionadas: com a falta de formação, tal como o constatado por Albagly (2005); e/ou à-vontade na abordagem de determinados temas, o que vai de encontro ao verificado por Reis e Vilar (2004) e Rocha e Duarte (2010). Consideram, também que seria importante a existência de formação nesta área, o que vai de encontro aos resultados obtidos por Alves (2009).

*Síntese da discussão.* De acordo com a análise das entrevistas, constatou-se que os docentes abordaram diversos temas de ES e utilizaram, quer metodologias expositivas, quer metodologias participativas, tendo aproveitado os recursos existentes no agrupamento para a realização das atividades. Algumas das atividades descritas e dinamizadas pelos docentes não tinham como objetivo primordial a ES. Destaca-se o projeto desenvolvido na disciplina de Dança (7º ano) e parte das atividades dinamizadas nas disciplinas de Ciências da Natureza (6º ano), Ciências Naturais (9º ano) e Educação Moral (6º, 7º 8º e 9º anos).

De acordo com o discurso dos docentes entrevistados, nas turmas dos 6º, 8º e 9º anos, transparece que as atividades não foram realizadas a partir de uma matriz comum. Contudo, na turma do 5º ano a docente entrevistada salientou o contributo do conselho de turma e dos pais na ES. Também na turma do 7º ano os dados recolhidos confirmam que houve um grupo de docentes que, ao trabalhar de acordo com uma matriz comum, conferiu ao programa um carácter transdisciplinar.

Quanto à avaliação das atividades os docentes mencionaram a avaliação dos conhecimentos apreendidos e a opinião dos alunos.

Evidenciaram-se três modelos de ES: o modelo de risco, em Ciências da Natureza (6º ano), em Formação Cívica (8º ano) e Ciências Naturais (9º ano); o modelo moral, na disciplina de Educação Moral (6º, 8º e 9º anos); e o modelo biográfico e profissional, na generalidade das turmas. De referir, ainda, que

alguns docentes, nomeadamente a de Formação Cívica (8º ano) e o de Educação Moral, recorreram a mais do que um modelo.

## **Capítulo V. Conclusões e considerações finais**



No agrupamento de escolas do Minho, considerado neste estudo, verificou-se uma preocupação com a promoção e educação para a saúde, visto esta estar contemplada no projeto educativo. Em todas as turmas estudadas houve a implementação de um programa de ES. Os programas consistiram num conjunto de atividades desenvolvidas por docentes de diversas áreas curriculares, mas partindo de um projeto comum – o projeto de ES do agrupamento. Este foi essencialmente desenvolvido pela coordenadora do PPES, havendo flexibilidade, no sentido de os docentes o adaptarem à realidade e aos interesses das diferentes turmas. No entanto, conclui-se que, numa primeira fase de planificação dos programas, não houve o envolvimento de todos os intervenientes no processo (restantes docentes do conselho de turma, alunos, pais, parceiros sociais, entre outros). No decorrer dos programas o papel dos alunos foi-se modificando, no sentido de um maior envolvimento, nomeadamente em relação à manifestação de necessidades através da colocação e esclarecimento de dúvidas.

As disciplinas que mais se envolveram nas atividades de ES foram Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Formação Cívica e Área de Projeto. Não obstante, houve, também um importante contributo de outras áreas curriculares como Dança, Educação Moral, Oficina de Teatro, Estudo Acompanhado, Educação Visual, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Educação Musical.

Os dados obtidos remetem para um modelo transversal e transdisciplinar, visto a ES ter sido integrada em diversas disciplinas. No entanto, tendo em consideração que na planificação formal de ES das turmas não estavam incluídas todas as atividades dinamizadas nem todas as disciplinas que efetivamente intervieram, surge a dúvida de se terá havido uma verdadeira interdisciplinaridade. Neste sentido, teria sido pertinente incluir no *corpus* documental as atas de conselho de turma, por forma a indagar se os docentes agiram isoladamente, de acordo com as orientações curriculares da sua disciplina, ou se houve um esforço consertado, partindo de uma matriz comum.

Relativamente aos intervenientes nos programas, para além dos docentes, dos alunos e dos pais (na turma do 5º ano), houve ainda o

estabelecimento de uma parceria com a Casa da Juventude, no sentido de os técnicos participarem de sessões de esclarecimento aos alunos do 3º ciclo.

Destaca-se, de um modo geral, a ausência de uma identificação de necessidades. Esta é importante, já que em cada escola existe uma realidade sociocultural diferente, o que se reflete numa multiplicidade de padrões cognitivos, atitudinais e comportamentais por parte dos alunos (Ministério da Educação et al., 1999).

Os programas versaram sobre diversos temas, nomeadamente o enquadramento legal da ES, a família, as relações interpessoais, identidade sexual, expressões da sexualidade, a reprodução humana, a saúde sexual e reprodutiva e a ética da interrupção voluntária da gravidez. Constata-se, que os temas foram distribuídos ao longo dos diferentes anos. Portanto, ao atravessar os dois CEB consegue-se transmitir uma visão holística da ES.

As metodologias utilizadas pelos docentes consistiram em metodologias expositivas e metodologias participativas.

Na generalidade das atividades dinamizadas não se realizou avaliação. Destaca-se apenas a avaliação dos conteúdos curriculares de disciplinas como Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Educação Moral, Geografia, Francês e Inglês.

As práticas educativas formais de ES são norteadas por diversos modelos. Contudo, as atividades dinamizadas podem não se enquadrar totalmente num dos modelos, mas geralmente aproximam-se mais de um do que de outro (López & Oroz, 2001; Vilaça, 2006).

De um modo global, os programas de ES dinamizados nas turmas foram norteados pelo modelo de risco, pelo modelo moral e pelo modelo biográfico e profissional.

Nas turmas dos 5º, 7º e 8º anos seguiu-se o modelo biográfico e profissional e o modelo de risco. Relativamente às turmas do 6º e 9º anos os programas foram norteados pelo modelo biográfico e profissional, o modelo moral e o modelo de risco.

Os docentes, quando se referem à importância de os temas de ES serem tratados por profissionais de saúde, talvez ainda tenham enraizado um modelo



de risco, em que, de acordo com Vilaça (2006), as autoridades de referência são profissionais de saúde. Também, Vilar (2008) considera que a ES tem estado mais associada ao risco e às doenças.

Constata-se, ainda, que as práticas de ES de vários docentes se enquadram em mais do que um modelo.

Algumas das limitações inerentes a este estudo prenderam-se com o acesso aos documentos (Quivy & Campenhoudt, 1998), nomeadamente no que concerne às planificações das áreas curriculares, visto que algumas estavam em suporte digital e outras em suporte papel e em localizações diferentes, o que dificultou o acesso à informação. Outra dificuldade consistiu no facto de haver informações que não estavam disponíveis nos documentos consultados.

Como sugestões para estudos futuros que abordem a temática em análise, propõem-se a análise documental integre igualmente o recurso a outras fontes de informação, tais como as atas de conselho de turma, as fichas realizadas e as orientações curriculares das diversas disciplinas, bem como seja identificado qual o papel dos pais e encarregados de educação nos programas de ES.

Este estudo pretende ser um contributo no sentido de conhecer programas de ES que são desenvolvidos nas nossas escolas. Demonstra que, apesar de ser uma área cuja dinamização contínua sujeita a diversos constrangimentos, o envolvimento das diversas disciplinas que integram o currículo nacional é necessário para a sua implementação em meio escolar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, R. d., Silva, L., Silva, F. A., & Diniz, R. E. (2008). Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, 14(1), 159–168.
- Albagly, M. (2005). Educação para a Sexualidade. *Educação Sexual em Rede n.º 2 Outubro 2005/Janeiro 2006.*
- Albergaria, M. (2006) A experiência de Margarida Albergaria *in Educação Sexual em Rede n.º 2 Outubro 2005/Janeiro 2006.*
- Almeida, A. D., Silva, C. F., & Cunha, G. S. (2007). Os conhecimentos, atitudes e comportamentos sobre SIDA dos adolescentes portugueses do meio urbano e não-urbano. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 41(2), 180-186.
- Almeida, M. d., Aquino, E. M., Gaffikin, L., & Magnani, R. J. (2003). Uso de contraceção por adolescentes de escolas públicas na Bahia. *Revista de Saúde Pública*, 37(5), 566-575.
- Altmann, H. (2009). Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 175-200.
- Alves, C. A., & Brandão, E. R. (2009). Vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens: interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 661-670.
- Alves, M. J. (2009). *Implementação de um Programa de Promoção e Educação para a Saúde numa Escola*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Beserra, E. P., Araújo, M. F., & Barroso, M. G. (2006). Promoção da saúde em doenças transmissíveis: uma investigação entre adolescentes. *Acta Paulista de Enfermagem*, 19(4), 402–407.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000) *As mil faces da adolescência*. Lisboa. Climepsi Editores.

- Branco, M. (1999). Metodologias em Educação Sexual nos diferentes graus de ensino. *Sexualidades*, 21/22, 29-34
- Brenneisen, I., & Serapião, C. J. (2007). Percepção e grau de informação sobre a saúde sexual, entre estudantes, do ensino fundamental e médio: estudo de caso. *O Mundo da Saúde*, 31(3), 448-453.
- Buston, K., Wight, D., Hart, G., & Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17(1), 59-72.
- Caetano, J. (2003). Educação da Sexualidade. Na prevenção da SIDA. in Sá, E. Quero-te! Psicologia da Sexualidade. Coimbra: Quarteto
- Capucha (2008). Planeamento e avaliação de projetos – guião prático. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, C. (2009). Gabinetes de Apoio ao Aluno O que acontece por estas bandas... *Educação Sexual em Rede n.º 5 Abril - Setembro 2009*.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Edições Verbo.
- Conselho Nacional de Educação (2009). Parecer sobre os projectos de lei relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual nas escolas. *Diário da República* n.º 78 – II Série de 22 de Abril de 2009
- Cortesão, I., Silva, M. A., Torres, M. A. (1989). *Educação para uma sexualidade humanizada*. Porto: Afrontamento.
- Correia, T. (2008). Expectativas dos adolescentes em relação aos professores e profissionais de saúde na área da sexualidade. *Revista Sinais Vitais*, (80), 42-48.
- Costa, A. J. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de educação para a saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Dias, A. C., & Rodrigues, M. A. (2009). Adolescentes e sexualidade: Contributo da educação, da família e do grupo de pares adolescentes no desenvolvimento da sexualidade. *Referência*, 10, 15-22.
- DGIDC. (2009 a). Circular n.º I-DGIDC/2009/1176/NESASE
- DGIDC. (2009 b). Proposta de conteúdos mínimos. Acedido em 19 de março de 2012. <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>

DGIDC. (2011). Resultados Edital 2010/2011. Acedido em 04 de abril de 2012  
[http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/2\\_Edita10-11\\_comassinatura.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/2_Edita10-11_comassinatura.pdf)

Frade, A., Marques A., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

IPPF. (2006). *Sexuality education in Europe: a reference guide to policies and practices*. Bruxelas: IPPF European Network.

Lemos, M. E. (2006). O recurso ao Teatro como estratégia para a Educação Sexual. *Educação Sexual em Rede n.º 2 Outubro 2005/Janeiro 2006*.

Lessard-Hébert, M., Goyette, & G. Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

López, F., & Oroz, A. (2001). Para comprender la vida sexual del adolescente. Navarra: Editorial Verbo Divino.

Matos, M. G., Battistutta, D., Simões, C., Carvalhosa, S. F., Dias, S., et al. (2003). Conhecimentos e atitudes sobre o VIH/SIDA em adolescentes portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4(1), 3-20.

Matos, M. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. G., Gonçalves, A., Gaspar, T., & Equipa do Projeto Aventura Social. (2004). Adolescentes estrangeiros em Portugal: uma questão de saúde. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 75-85.

Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. A., & Equipa do Projeto Aventura Social. (2006). A saúde dos adolescentes portugueses Hoje e em 8 anos Relatório preliminar do estudo HBSC 2006.

Merakou, K., & Kourea-Kremastinou, J. (2006). Peer education in HIV prevention: an evaluation in schools. *European journal of public health*, 16(2), 128-32.

Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família (1999) *Orientações técnicas sobre a educação sexual em meio escolar. Contributos das equipas de projeto*. Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde/Associação para o Planeamento da Família/Direção Geral da Saúde

Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família & Centro de Apoio Nacional (2000). *Educação sexual em meio*

escolar - Linhas Orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Saúde.

Parreira, A. (2006). A importância dos Projectos em Escolas. *Educação Sexual em Rede n.º 3 Janeiro 2008*.

Portal de Educação para a Saúde. Acedido em 02 de agosto de 2011.  
<http://www.min-edu.pt/np3/4474.html>

Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na escola um direito dos alunos que urge satisfazer. *O professor, n.º 85, III Série, Março-Abril*.

Protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde. Acedido em 06 de fevereiro de 2012. <http://www.min-saude.pt/portal/conteudos/informacoes+uteis/saude+escolar/educacaosaud e.htm>

Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramiro, L., & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública, 42(4)*, 684-692.

Ramiro, L., Matos, M.G., & Vilar, D. (2008). Fatores de sucesso da Educação Sexual em meio escolar. *Educação Sexual em Rede n.º 3 Janeiro 2008*.

Reis, M. H., & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise Psicológica, 22(4)*, 737-45.

Ribeiro, T. (2006). *Educação para a sexualidade na escola: um treino de competências*. Braga: Casa do Professor

Rocha, A. C., & Duarte, C. (2010). Educação Sexual: uma perspetiva crítica a partir do discurso dos principais agentes. In Leal, I., & Ribeiro, J.P. (Ed.), *Psicologia da saúde – Sexualidade, Género e Saúde* (pp. 9-17). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Romero, K. T., Medeiros, É. H., Vitalle, M. S., & Wehba, J. (2007). O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionadas ao sexo. *Revista da Associação Médica Brasileira, 53(1)*, 14-9.

Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D, Baptista, M., Matos, M., & Silva, M. (2005). Relatório Preliminar. Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em 19 de março de

2012, <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>

Sampaio, D, Baptista, M.I., Matos, M.G., & Silva, M.O. (2007). *Relatório Final. Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em 19 de março de 2012 <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>

Sá-Silva, J., Almeida, C, & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pista teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*.

Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Silva, I. (2006) *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Soares, I., & Campos, B. P. (1986). Educação Sexual e Desenvolvimento Psicosexual. *Cadernos de Consulta Psicológica*.

Sprinthal, N. A., & Collins, W.A. (1999). *Psicologia do adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilaça, M. T. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vilar, D. (2005). A Educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança? *Educação Sexual em Rede n.º1 Julho/Setembro 2005*.

Vilar, D. (2008). Novos contextos para a Educação Sexual. *Educação Sexual em Rede n.º 4 Outubro 2008*.

Vilar, D., Ferreira, P., & Duarte, S. (2009) A educação sexual dos jovens portugueses - conhecimentos e fontes. *Educação Sexual em Rede n.º 5 Abril - Setembro 2009*.

Vilar, D. (2010). As Questões Éticas de Fundo na Educação Sexual. *Educação Sexual em Rede n.º 6 Outubro 2009 - Setembro 2010*.

- Walker, D., Gutierrez, J. P., Torres, P., & Bertozzi, S. M. (2006). HIV prevention in Mexican schools: prospective randomised evaluation of intervention. *BMJ (Clinical research ed.)*, 332(7551), 1189-94.
- Wight, D., & Abraham, C. (2000). From psycho-social theory to sustainable classroom practice: developing a research-based teacher-delivered sex education programme. *Health Education Research*, 15(1), 25-38.
- World Health Organization (1986). *The Ottawa Charter of Health Promotion. First international conference on health promotion.*
- World Health Organization (1997). Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21<sup>st</sup> Century. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (1998). Health Promotion Glossary. Geneva: WHO. WHO/HPR/HEP/98.1
- World Health Organization (2000) Definitions and indicators in family planning, maternal and child health and reproductive health used in the WHO Regional Office for Europe. Copenhagen
- World Health Organization (2002a). Adolescent friendly health services – An agenda for change.
- World Health Organization (2002b). Broadening the horizon, Balancing protection and risk for adolescents, Geneva, Department of Child and Adolescent Health and Development Family and Community Health.
- World Health Organization (2005). The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2006). Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2010). WHO Regional Office for Europe and BZgA Standards for sexuality education in Europe – A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Federal Centre for Health Education
- Zapian, J. (2003) A educação afectivo-sexual na escola. *Sexualidade & Planeamento Familiar* n.º 36

### Legislação

Despacho 172/ME/93, sobre a criação do programa de promoção e educação para a saúde (DR n.º 189 – II Série de 13-08-1993 – pág. 8566)



Despacho n.º 12782/98 (2ª série), sobre Saúde Reprodutiva (DR n.º 169 – II Série de 24 – 07 -1998 – pág. 10 332)

Despacho n.º 15 587/99 (2.ª série), sobre a criação da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (DR n.º 187 – II Série de 12-8-1999 – pág. 11 981-2)

Despacho conjunto n.º 271/98, sobre a Reorganização do Centro de Apoio Nacional (CAN) à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (DR n.º 88 - II SÉRIE de 15-4-1998 – pág. 4922-3)

Despacho 19 737/2005, que determina a criação de um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais de educação sexual, em meio escolar, na perspetiva da promoção da saúde em meio escolar (DR n.º 176 – II Série de 13-09-2005 – pág. 13 348)

Despacho 25 995/2005, que aprova e reafirma os princípios orientadores das conclusões dos relatórios no que se refere ao modelo de educação para a promoção da saúde (DR n.º 240 – II Série de 16-12-2005 – pág. 17 515)

Despacho 15 987/2006, DR n.º 146 – II Série de 31-07-2006 – pág. 13 435)

Decreto-lei 259/2000, que regulamenta a Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto (reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva), fixando condições de promoção da educação sexual e de acesso dos jovens a cuidados de saúde no âmbito da sexualidade e do planeamento familiar (DR n.º 240 - I Série-A de 17-10-2000 – pág. 5784-6)

Lei n.º 3/84, sobre Educação Sexual e Planeamento Familiar (Diário da República n.º71 – I Série de 24-03-1984 – pág. 981-3)

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (Diário da República n.º 237 – I Série, de 14 de Outubro de 1986 – pág. 3067-81)

Lei n.º 60/2009 que Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar (Diário da República n.º 151 – I Série de 6 de Agosto de 2009).

Lei 120/99, que reforça as garantias do direito à Saúde Reprodutiva (DR n.º 186 – I Série-A de 11-08-1999 – pág. 5232-4)

Portaria 52/85, que regulamenta as consultas de Planeamento Familiar e Centros de Atendimento da Adolescentes (DR n.º 22 – I Série de 26-01-1985 – pág. 219-20)

Portaria nº 196-A/2010 de 9 de Abril que regulamenta a Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar (Diário da República n.º 69 – I Série de 9 de Abril de 2010)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, sobre o Plano de Ação Interministerial sobre Educação Sexual e Planeamento Familiar (DR n.º 243 – I Série-B de 21-10-1998 – pág. 5484)

Resolução da Assembleia da República n.º 51/98, sobre Educação Sexual e Planeamento Familiar (DR n.º 253 – I Série-A de 2-11-1998 – pág. 5686)

Resolução da Assembleia da República n.º 57/2002, sobre a realidade do aborto em Portugal (DR n.º 240 – I Série-A de 17-10-2002 – pág. 6788-9)

## **ANEXOS**

## Anexo 1 - Caracterização dos docentes intervenientes em ES

Quadro 2. Distribuição dos docentes envolvidos em ES por turma e por disciplina.

Turma selecionada	Docentes	Disciplinas envolvidas
5º ano	5	Formação Cívica Área de Projeto Inglês Estudo Acompanhado Língua Portuguesa
6º ano	5	Inglês Educação Moral Religiosa e Católica Educação Musical Área de Projeto Ciências da Natureza
7º ano	7	Educação Visual Formação Cívica Educação Moral Religiosa e Católica Dança Francês Estudo Acompanhado Área de Projeto
8º ano	6	Formação Cívica Educação Moral Religiosa e Católica Oficina de Teatro Geografia Educação Visual Área de Projeto
9º ano	4	Ciências Naturais Educação Moral Religiosa e Católica Formação Cívica Área de Projeto
Total	27	

Quadro 3. Distribuição dos professores entrevistados por turma.

Turma	Disciplina
5º ano	Formação Cívica
6º ano	Educação Moral e Religiosa Católica Ciências da Natureza* Área de Projeto*
7º ano	Educação Moral e Religiosa Católica Dança
8º ano	Formação Cívica Educação Moral e Religiosa Católica
9º ano	Ciências Naturais Educação Moral e Religiosa Católica

Legenda: \*O professor de Ciências da Natureza era também o professor de Área de Projeto.

Quadro 4. Caracterização dos docentes que participaram na entrevista.

	Variável	Total
Género	Feminino	5
	Masculino	1
Idade	30-34 anos	2
	35-39 anos	2
	40-44 anos	0
	45-50 anos	2
Tempo de serviço (contabilizado até 31 de agosto de 2010)	0-5 anos	0
	6-10 anos	1
	11-15 anos	3
	16-20 anos	1
	21-25 anos	1
Formação académica	Licenciatura	
	Biologia e Geologia	1
	Ciências e Matemática	1
	Educação Física e Desporto	1
	Teologia	1
	Mestrado	
	Ciências do Desporto	1
Supervisão Pedagógica	1	
Formação específica em Educação Sexual	Sim	1
	Não	5
Grupo disciplinar	200 - Português e Estudos Sociais/História	1
	230 - Matemática e Ciências da Natureza	1
	290 - Educação Moral e Religiosa Católica	1
	520 - Biologia e Geologia	1
	620 - Educação Física	2
Situação profissional em 2010/2011	Contratado	1
	Quadro de Escola	1
	Quadro de Zona Pedagógica	2
	Quadro de Agrupamento de Escola	1
	Quadro de nomeação definitiva do agrupamento	1

## Anexo 2 - Grelha de análise documental

Ano	Turma	Professor/ Outros intervenientes	Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação

Legenda: \* 45 minutos

### **Anexo 3 - Guião da entrevista aos docentes dos 2º e 3º CEB**

Este estudo insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, especialidade em Promoção e Educação para a Saúde, da Escola Superior de Educação e da Escola Superior de Saúde (em parceria), do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Com este estudo pretende-se identificar qual(uais) o(s) modelo(s) que norteiam a educação sexual nos 2º e 3º ciclos do ensino básico do agrupamento.

A entrevista destina-se a professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico que participaram em atividades de educação sexual neste agrupamento de escolas no ano letivo 2010/2011.

Para possibilitar a transcrição da entrevista, peço autorização para proceder à gravação da mesma, garantindo a confidencialidade e a proteção das gravações obtidas. Os dados obtidos com esta entrevista serão apenas utilizados no âmbito da referida dissertação de mestrado.

Agradeço desde já a sua disponibilidade, pois o seu contributo será fundamental para a concretização deste estudo.

#### **1. Caracterização do(a) docente**

1.1. Idade:

1.2. Género:

1.3. Formação Académica:

1.4. Formação específica na área da educação sexual:

1.5. Grupo docente:

1.6. Tempo de serviço (em anos até 31/08/2010):

1.7. Situação profissional em 2010/2011:

1.8. Área(s) Curricular(es) Disciplinar(es)/Não disciplinar(es) lecionada(s):

1.9. Área(s) Curricular(es) Disciplinar(es)/Não disciplinar(es) lecionada(s) em que foi integrada a Educação Sexual:

#### **2. Educação sexual no ano letivo 2010/2011**

##### **2.1. Atividades realizadas**



- 2.1.1. Quais as atividades em que participou e/ou dinamizou?
- 2.1.2. Como foram planeadas as atividades?
- 2.1.3. O planeamento das atividades teve em conta alguma avaliação anterior?
- 2.1.2. Quais os temas de Educação Sexual que abordou?
- 2.1.3. Como foram selecionados esses temas?

## **2.2. Participantes/colaboradores**

- 2.2.1. Quem participou/colaborou nas atividades?
  - 2.2.1.1. De que forma o fizeram?

## **2.3. Estratégias utilizadas**

- 2.3.1. Que estratégias de educação sexual foram utilizadas nas atividades desenvolvidas?

## **2.4. Apoios**

- 2.4.1. Teve apoios para a realização das atividades?
  - 2.4.1.1. De que tipo?
  - 2.4.1.2. De quem?

## **2.5. Recursos**

- 2.5.1. Quais os recursos utilizados para desenvolver as atividades?

## **2.6. Dificuldades/Constrangimentos**

- 2.6.1. Sentiu algumas dificuldades/constrangimentos inerentes à realização da educação sexual?
  - 2.6.1.1. Quais?

## **2.7. Avaliação das atividades**

- 2.7.1. Foi realizada avaliação das atividades?
  - 2.7.1.2. Que tipo de avaliação fez?
- 2.7.2. Quais os instrumentos utilizados para a avaliação das atividades?
- 2.7.3. A avaliação foi tida em conta para o planeamento de próximas atividades?

## **3. Outros**

- 3.1. Deseja acrescentar mais alguma coisa?

#### Anexo 4 - Grelha de análise documental da turma do 5º ano

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/ Atividades	Estratégias	Avaliação
Língua Portuguesa	1	si	si	Leitura e interpretação do texto "Sentimentos! Emoções!"	Leitura e interpretação de textos.	si
Área de Projeto	2	si	si	Visionamento do filme "Música no coração".	Visualização do filme.	si
Formação Cívica e Estudo Acompanhado/ Biblioteca Escolar	7	si	Desenvolver atividades de promoção da saúde. Apoiar os currículos. Desenvolver atividades no âmbito de um dos temas abordados em Formação Cívica "violência em meio escolar". Refletir com os alunos sobre o tema do <i>bullying</i> .	<i>Bullying</i> .	Debate. Caracterização do bullying. Resolução de exercícios. Sessão na Biblioteca Escolar (atividade de formação de utilizadores). Preenchimento da ficha de autoavaliação da atividade Formação de Utilizadores	Ficha de autoavaliação da atividade Formação de Utilizadores.
Estudo Acompanhado	1	si	si	Apresentação de dois trabalhos de Inglês em formato digital "All about me"	Apresentação de trabalhos por parte dos alunos	si
Inglês/ Atividade extracurricular	2	si	Promover atividades de escrita lúdica. Comemorar datas tradicionais.	Saint Valentine´s Day - vocabulary. Divulgação da atividade de São Valentim	Elaboração de cartazes, "corações da sorte" e marcadores de porta com mensagens alusivas ao amor para serem oferecidas ao pessoal docente e não docente; Troca de correspondência em português, francês e inglês.	Empenho e entusiasmo dos alunos intervenientes.
Área de Projeto	2	si	si	Elaboração de trabalhos sobre os direitos humanos	Trabalho de grupo.	si
Formação Cívica	1	si	Descobrir a identidade de género (masculino/feminino). Compreender o processo de crescimento que está a vivenciar.	Educação Sexual: O Corpo Humano	Debate sobre o que permite identificar/distinguir o género feminino e masculino; Comparação das mudanças físicas ocorridas.	si

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/ Atividades	Estratégias	Avaliação
	1	si	Conhecimento da anatomia - fisiologia do sexo feminino e masculino.	Ficha sobre o corpo humano (género)	Ficha de trabalho: Construção de puzzles do corpo humano masculino e feminino (rapaz/rapariga; homem/mulher).	si
	3	si	Identificar as modificações pubertárias em si próprio e nos colegas da turma: - as alterações físicas e psicológicas	As mudanças fisiológicas ocorridas na puberdade.	Exploração de uma apresentação em PowerPoint. Debate.	si
	1	si	Desenvolve a capacidade de pensar criticamente. Reconhece e aceita a diversidade de gostos e preferências. Reconhece que a sua liberdade é condicionada pelo direito à liberdade dos outros.	Cidadania - jogo lúdico sobre conflitos/dilemas	Jogo lúdico	si
Atividade extracurricular/ PPES	na	si	Disciplinar comportamentos e atitudes de segurança pessoal e comunitária.	Comemoração do Dia Mundial da SIDA.	Apresentação multimédia na entrada da escola. Distribuição de panfletos sobre a SIDA. Distribuição de laços vermelhos.	si

Legenda: \* 45 minutos; si – sem informação; na – não se aplica.

## Anexo 5 - Grelha de análise documental da turma do 6º ano

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/ Atividades	Estratégias	Avaliação
Inglês	1	Ficha de avaliação diagnóstica	si	Talking about family	si	Ficha de avaliação
Inglês/Atividade extracurricular	1	si	Promover atividades de escrita lúdica. Comemorar datas tradicionais.	Talking about Valentine's Day	Elaboração de cartazes, "corações da sorte" e marcadores de porta com mensagens alusivas ao amor para serem oferecidas ao pessoal docente e não docente; Troca de correspondência em português, francês e inglês.	Empenho e entusiasmo dos alunos intervenientes
Educação Musical	1	si	si	Fábula sinfónica -"Quinta da Amizade" de Jorge Salgueiro	si	si
Educação Moral	1	Ficha de avaliação diagnóstica	Organizar um universo de valores orientado para a relação com os outros, a cooperação, a solidariedade e a vivência do amor.	Sexualidade humana	Chuva de ideias; Análise de textos; Entrevistas; Debates; Projeção de filmes; Pesquisa; Elaboração de compromissos	Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo. Textos produzidos pelos alunos (resumos, sínteses, relatórios)
	1			A dignidade humana e a sexualidade humana		
	1			Quando os direitos não estão garantidos...		
	1			Garantir o direito a ser pessoa		
	1			Organizar um universo de valores orientado para a autenticidade; Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais em que a dignidade e os direitos das crianças não são salvaguardados; Organizar um universo de valores fundado na salvaguarda da dignidade e dos direitos das crianças.		
1	Interpretar produções culturais que aludem a modelos familiares distintos, analisando causas e	Tipos de família				

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/ Atividades	Estratégias	Avaliação
	1		<p>consequências dos modelos emergentes;</p> <p>Organizar um universo de valores fundado no reconhecimento da dignidade humana e dos direitos primordiais das crianças;</p> <p>Organizar um universo de valores fundado no reconhecimento da dignidade humana, nos direitos da família, identificando factos sociais desfavoráveis à vivência da vida familiar;</p> <p>Interpretar textos bíblicos sobre valores relevantes para a vivência familiar, identificados com o núcleo central da mensagem cristã, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana;</p> <p>Organizar um universo de valores promotores da vida familiar, relacionando-os com o seu fundamento religioso.</p>	Os valores de família		
Atividade extracurricular/ PPES	na	si	Disciplinar comportamentos e atitudes de segurança pessoal e comunitária.	Comemoração do Dia Mundial da SIDA.	<p>Apresentação multimédia na entrada da escola.</p> <p>Distribuição de panfletos sobre a SIDA.</p> <p>Distribuição de laços vermelhos.</p>	si

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/ Atividades	Estratégias	Avaliação
Área de Projeto	1	si	Ajudar cada aluno a: avaliar-se no que respeita à sua imagem corporal; aceitar as influências sociais e culturais na autoavaliação da imagem corporal; avaliar o grau de satisfação relacionado com as diversas partes do seu corpo; compreender que a satisfação relacionada com o nosso corpo pode ser influenciada pelas normas de beleza impostas pela sociedade; aceitar a reflexão conjunta como benéfica para ultrapassar questões relacionadas com a imagem corporal; compreender a importância da integração positiva da imagem corporal para o bem-estar de cada pessoa.	Identidade e sexualidade. Aumentar o conhecimento que tem de si próprio.	Debate; Reflexão; Fichas de trabalho.	si
Ciências da Natureza	1 <hr/> 2 <hr/> 1 <hr/> 1 <hr/> 2	Ficha de avaliação diagnóstica	Reconhecimento global da organização do organismo humano; Explicação sobre o funcionamento do corpo humano e sua relação com problemas de saúde e sua prevenção; Reconhecimento de que o organismo humano está sujeito a fatores nocivos que podem colocar em risco a sua saúde física e mental.	A reprodução humana e o crescimento <hr/> Visualização de um PowerPoint: reprodução humana e crescimento. Sistema reprodutor masculino e feminino. <hr/> Desenvolvimento do novo ser <hr/> Leitura do ABC... Educação Sexual, pág. 162 e 163 do manual escolar. <hr/> Como ocorre o parto. A importância dos primeiros anos de vida. Correção da ficha de trabalho.	Visualização de apresentação em PowerPoint; Exposição pelo professor; Fichas de trabalho; Discussão com os alunos; Leitura e interpretação de pequenos textos de informação científica.	Ficha de avaliação

Legenda: \* 45 minutos; si – sem informação; na – não se aplica.

## Anexo 6 - Grelha de análise documental da turma do 7º ano

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
Área de Projeto	2	si	Orientar os alunos a refletir sobre igualdade de oportunidades em geral e da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em particular.	Educação para os direitos humanos: conhecimento dos direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos	si	Observação direta; Participação oral; Apresentação do material pedido; Empenho; Espírito crítico; Autonomia; Criatividade; Trabalho desenvolvido; Produto final.
	2	si		O direito à educação. O direito à cultura. Resolução de ficha.	Resolução de uma ficha de trabalho.	
Formação Cívica e Estudo Acompanhado/ Biblioteca Escolar	6	si	Informar/formar os alunos sobre o que é o <i>bullying</i> e os vários tipos de <i>bullying</i> e em que situações não estamos a falar de <i>bullying</i> ; sensibilizar os alunos para a problemática do <i>bullying</i> .	<i>Bullying</i> . Visionamento do filme "O rapaz formiga". Visualização de um filme sobre a temática do <i>Bullying</i> . Análise do filme "O rapaz formiga". Conclusão do texto sobre <i>bullying</i> . Recolha dos textos sobre <i>bullying</i> .	Visualização de uma apresentação de PowerPoint. Visionamento e análise de filmes. Pesquisa na Internet. Redação de textos.	Participação nas atividades.
Francês	1	si	si	Família.	si	si
Área de Projeto/PPES	2	si	Esclarecer dúvidas apresentadas pelos alunos.	Apresentação do Projeto - "Agarra-te à vida", dinamizado pela Casa da Juventude. Projeto inserido no programa Educação Sexual: Afetividade e comportamentos de risco.	Visualização de uma apresentação em PowerPoint; Esclarecimento de dúvidas.	Ficha de avaliação da atividade
Atividade extracurricular/ PPES	na	si	Disciplinar comportamentos e atitudes de segurança pessoal e comunitária.	Comemoração do Dia Mundial da SIDA.	Apresentação multimédia na entrada da escola. Distribuição de panfletos sobre a	si

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
			Interiorizar o plano de segurança da escola.		SIDA. Distribuição de laços vermelhos.	
Área de Projeto	2	si		Introdução ao tema: "Sexualidade e adolescência". Visualização de uma apresentação multimédia sobre a Lei 60/2009. Brainstorming sobre a sexualidade. Debate sobre o conceito de sexualidade (OMS).		
	2	si	Orientar os alunos a refletir sobre igualdade de oportunidades em geral e da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em particular. Promover a aceitação positiva da sexualidade como uma vertente importante da vida. Contribuir para atitudes, valores e comportamentos saudáveis no âmbito da sexualidade.	Continuação do desenvolvimento do conteúdo da aula anterior. Atividade: "Muitas maneiras de gostar".  Visualização de vários vídeos e apresentações de PowerPoint sobre a temática: "A sexualidade no contexto escolar".	Visualização de apresentações em PowerPoint. Visualização de filmes. Brainstorming. Debate. Role play.	Observação direta; Participação oral; Apresentação do material pedido; Empenho; Espírito crítico; Autonomia; Criatividade; Trabalho desenvolvido; Produto final.
	2	si		Continuação do conteúdo Sexualidade no âmbito escolar". Atividade 1: Toque e dizer não. Atividade 2: Dar e receber um não. Dar e receber um sim.		
	2	si		Continuação do conteúdo da aula anterior. Atividade 1 - Toque e dizer que não.		



Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
Educação Visual/ Atividade extracurricular	na	si	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano; Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.	Concurso/logótipo para o Gabinete de Apoio ao Aluno.	Desenvolvimento de propostas de logótipo para o Gabinete de Apoio ao Aluno	si
Formação Cívica	1	si	si	Relações interpessoais. Composições de ser jovem é...	Redação de textos.	si
	1	si	si	Relações interpessoais. Respeitar o ponto de vista dos outros. Poema de António Gedeão. Algumas atividades.	Leitura de poemas.	si
Atividade extracurricular/ Biblioteca Escolar	na	si	Incentivar o interesse pela leitura/escrita e pesquisa. Desenvolver competências nestas áreas, através do recurso a materiais digitais, concretamente páginas on-line. Apelar à reflexão e criatividade sobre o tema do <i>Bullying</i>	Concurso E-Book sobre <i>Bullying</i> .	Participação no concurso.	Desempenho no concurso.

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
Educação Moral Religiosa Católica	1	Ficha de avaliação diagnóstica	Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.	Transformações físicas da adolescência.  A família e os amigos.	Chuva de ideias; Análise de textos; Entrevistas; Debates; Projeção de filmes; Pesquisa; Elaboração de compromissos.	Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo. Textos produzidos pelos alunos (resumos, sínteses, relatórios).
Dança e Área de Projeto	8	si	si	Visualização do projeto de dança "Bem-me-quer, Mal-me-quer" sobre o tema violência no namoro. Trabalho de consciência corporal e postural. Exploração da relação " Eu com o outro". Representações de papéis, espaço e tempo. Composição coreográfica para o projeto "Violência no namoro". Apresentação do projeto : "Violência no namoro". Visualização de uma performance sobre a temática.	Diálogo com os alunos; Exemplificação/ Demonstração; Trabalho individual e em grupo; Exercícios /Jogos de movimento; Reflexão / Partilha das experiências; Relaxamento em grupo.	si
Atividade extracurricular/ Parlamento dos jovens	na	si	Realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social e a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente intervenientes na vida comunitária.	Participação no Projeto Parlamento dos Jovens no âmbito do Tema "A violência em Meio Escolar.	Calendarização das atividades; Formação e apresentação de listas; Realização e participação na campanha eleitoral; Debate ao nível da Sessão Escolar e da Sessão Distrital.	Participação nas atividades; Empenho dos alunos.

Legenda: \* 45 minutos; si – sem informação; na – não se aplica.

## Anexo 7 - Grelha de análise documental da turma do 8º ano

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
Formação Cívica	1	si	Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa no contexto de um projeto de vida que integre valores; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos (mecanismos de ação e tolerância); Saber como se protege o seu próprio corpo, prevenindo a violência e o abuso físico e sexual e comportamentos sexuais de risco dizendo não a pressões emocionais e sexuais; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e paternidade na adolescência e compreensão do respetivo significado; Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável.	O valor da amizade. Relações interpessoais.	Visualização e análise de filmes. Trabalho de grupo. Análise e interpretação de dados estatísticos. Realização de fichas de trabalho. Debate. Sessão de esclarecimentos.	si
	1			Educação Sexual: Lei 60/2009		
	2			Educação Sexual. Compreensão da sexualidade como componentes sensíveis da pessoa e do projeto de vida.		
	1			Relações interpessoais		
	1			Relações interpessoais. Bullying.		
	1			Educação Sexual. Prevenção da violência e abuso físico e sexual.		
	1			Educação sexual. Prevenção de comportamentos sexuais de risco. Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.		
	1			Educação Sexual. Análise dos dados sobre os casos de SIDA em Portugal e HPV. Atividade: Negociação. Apresentação dos trabalhos de grupo.		
	1			Apresentação dos trabalhos de grupo. Educação Sexual. Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e paternidade na adolescência. Compreensão e respetivo significado.		

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
	1			Educação Sexual. Atividade "gravidez na adolescência".		
	1			Visualização do filme "Mudanças". Debate		
	1			Análise do filme: "Especialmente tu". Análise de conceitos: individualidade; respeito pela diferença; competência de tomada de decisão.		
Educação Moral Religiosa e Católica	1	Ficha de avaliação diagnóstica	Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. Organizar uma visão coerente do mundo. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.	Amizade e namoro	Chuva de ideias; Análise de textos; Entrevistas; Debates; Projeção de filmes; Pesquisa; Elaboração de compromissos.	Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo. Textos produzidos pelos alunos (resumos, sínteses, relatórios).
	1		Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.	A sexualidade: abertura à vida. Vivências problemáticas da sexualidade.		
	1		Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um	A família como célula da sociedade.		
	1			Métodos de planeamento familiar.		
	1			A solidariedade humana.		

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
	1		quadro de interpretação ética humanista e cristã. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.	Planeamento familiar.		
	2			Pesquisa, seleção e tratamento da poesia relativa aos temas A mulher e o Amor. Preparação de textos.	Pesquisa, leitura e interpretação de poemas. Redação de textos.	
Oficina de Teatro	2	si	si	Apresentação/declamação dos poemas seleccionados e preparados pelos alunos.	Apresentação/declamação dos poemas seleccionados e preparados pelos alunos.	si
	2			Pesquisa de textos, frases, poemas sobre os temas O amor e a Mulher. Apresentação dos textos.	Pesquisa, leitura e interpretação de poemas. Redação de textos.	
	1		Utilizar os conceitos com correção científica	Indicadores demográficos: taxa de natalidade e índice de fecundidade.		
Geografia	1	si	Distinguir políticas demográficas natalistas de anti natalistas; Referir medidas adotadas em cada tipo de políticas adotadas.	Políticas demográficas: natalistas e anti natalistas.	Individualmente ou em pares calcular e interpretar dados estatísticos referentes a indicadores demográficos. Exploração dialogada de transparências e de gráficos e figuras do manual adotado. Leitura e interpretação de textos do manual escolar. Elaboração de exercícios do manual escolar e do caderno de atividades.	Ficha de avaliação

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
Educação Visual/ Atividade extracurricular	na	si	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.	Concurso/logótipo para o Gabinete de Apoio ao Aluno.	Desenvolvimento de propostas de logótipo para o Gabinete de Apoio ao Aluno	
Área de Projeto/ PPES	2	si	Esclarecer dúvidas apresentadas pelos alunos.	Apresentação do Projeto - "Agarra-te à vida", dinamizado pela Casa da Juventude. Sessão de esclarecimento.	Visualização de uma apresentação em PowerPoint; Esclarecimento de dúvidas.	Ficha de avaliação da atividade
Atividade extracurricular/ PPES	na	si	Disciplinar comportamentos e atitudes de segurança pessoal e comunitária.	Comemoração do Dia Mundial da SIDA.	Apresentação multimédia na entrada da escola. Distribuição de panfletos sobre a SIDA. Distribuição de laços vermelhos.	si

Legenda: \* 45 minutos; si – sem informação; na – não se aplica.

## Anexo 8 - Grelha de análise documental da turma do 9º ano

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
Ciências Naturais	1	Ficha de avaliação diagnóstica	Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa no contexto de um projeto de vida que integre valores; Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos (mecanismos de ação e tolerância); Conhecimento das taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respetivo significado.	Atividade "Gravidez na adolescência"	Leitura de textos; Debates orientado por questões.	Ficha de avaliação; Trabalho de pesquisa.
	2			Introdução à unidade: Transmissão da vida. Bases morfológicas da reprodução. Conceitos de sexualidade e sexo. Particularidades do sistema reprodutor. Puberdade.		
	2			Caracteres sexuais primários. Caracteres sexuais secundários. Constituição do sistema reprodutor masculino e suas funções.		
	2			Regulação hormonal no homem. Constituição do sistema reprodutor feminino e suas funções. Formação e constituição do óvulo. Ciclo ovário e ciclo uterino.		
	1			Ciclo uterino (conclusão). Regulação hormonal na mulher.		
	1			Nidação, placenta, cordão umbilical, embrião e feto.		
	1			Informação sobre os trabalhos sobre os métodos contraceptivos.		
	1					

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
	2			Métodos contraceptivos (continuação). Atividade: "Métodos contraceptivos". Infeções sexualmente transmissíveis: herpes genital, hepatite B, SIDA. Atividade: "SIDA".		
	2			Correção dos TPC. Herpes genital. Hepatite B e SIDA.		
	3			Hereditariedade humana.		
	1			Contributos da área da genética para a resolução de problemas atuais: clonagem terapêutica e reprodutiva, planeamento familiar.		
Educação Moral Religiosa e Católica	1	Ficha de avaliação diagnóstica	Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. Questionar-se sobre o sentido da realidade. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo. Organizar uma visão coerente do mundo. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspetivas religiosas ou a valores éticos. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da	Da concepção ao nascimento	Chuva de ideias; Análise de textos; Entrevistas; Debates; Projeção de filmes; Pesquisa; Elaboração de compromissos.	Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo. Textos produzidos pelos alunos (resumos, sínteses, relatórios).



Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
	2		realidade. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do cotidiano. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.	Visualização de uma reportagem televisiva sobre a concepção e nascimento	Visualização de uma reportagem	
	2		Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.	Atentados à dignidade humana.		
	2		Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana. Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local. Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.	Valorizar a vida.	Chuva de ideias; Análise de textos; Entrevistas; Debates; Projeção de filmes; Pesquisa; Elaboração de compromissos.	
Formação Cívica	3	si	Trabalhar em grupo; Participar na definição de regras de convivência;	Abordagem ao tema: "Educação para os direitos humanos".	Leitura e análise de textos; Metodologias pedagógicas ativas utilizando o trabalho de	si

Disciplina(s)	Tempos letivos*	Identificação de necessidades	Competências	Sumário/Atividades	Estratégias	Avaliação
	1		Partilhar saberes; Relacionar-se corretamente com os seus pares e os adultos; Avaliar e defender o respeito pelos direitos humanos; Aceitar pontos de vista diferentes; Aceitar a diferença; Aprender competências necessárias ao exercício da cidadania;	Educação para os Direitos Humanos - o racismo. Análise ideológica do poema: "Lágrima de preta", de A. Gedeão.	pares/grupo; Criação de debates; Pesquisa orientada de textos e imagens; Visionamento de vídeos; Proporcionar ao aluno a consciencialização de si próprio como cidadão responsável, interventivo e interativo; Divulgação/ análise de informação pertinente para os alunos.	si
	1		Fomentar a abordagem dinâmica de competências sociais de participação ativa para o exercício da cidadania de forma integrada e plena; Promover o reconhecimento da saúde como um bem precioso que todos desejamos e devemos promover.	Continuação da abordagem ao tema: Educação para os Direitos humanos" - o racismo; a imigração.		si
Área de Projeto	1		Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa no contexto de um projeto de vida que integre valores;	Educação Sexual: "Sentimentos e emoções".	si	
	1	si	Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana.	Visualização de um filme sobre o sistema reprodutor feminino e masculino. Debate sobre o filme.	Visualização de um filme. Debate.	si
Atividade extracurricular/ PPES	2	si	Esclarecer dúvidas apresentadas pelos alunos.	Apresentação do Projeto - "Agarra-te à vida", dinamizado pela Casa da Juventude. Sessão de esclarecimento.	Visualização de uma apresentação em PowerPoint; Esclarecimento de dúvidas.	Ficha de avaliação da atividade
Atividade extracurricular/ PPES	na	si	Disciplinar comportamentos e atitudes de segurança pessoal e comunitária. Interiorizar o plano de segurança da escola.	Comemoração do Dia Mundial da SIDA.	Apresentação multimédia na entrada da escola. Distribuição de panfletos sobre a SIDA. Distribuição de laços vermelhos.	si

Legenda: \* 45 minutos; si – sem informação; na – não se aplica.

## Anexo 9 - Temas abordados nas turmas selecionadas

Temas \ Turmas	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Relações interpessoais	Amor <i>Bullying</i> Emoções Resolução de conflitos/dilemas Sentimentos	Amizade Amor	Afetos Assertividade <i>Bullying</i> Namoro Sentimentos Violência no namoro e em meio escolar	Abuso físico e sexual Afetividade Amizade Amor <i>Bullying</i> Competência de tomada de decisão Maus tratos e aproximações abusivas Namoro Negociação Violência	Afetividade Amor Emoções Sentimentos
Identidade sexual	Autoconhecimento Papéis de gênero	Autoconhecimento Imagem corporal			
Valores	Direitos humanos	Cooperação Dignidade humana Direitos Solidariedade	Direitos humanos: cultura e educação	Solidariedade Individualidade Respeito pela diferença	Direitos humanos: racismo e imigração Valorizar a vida (IVG)
Desenvolvimento pubertário	Caracteres sexuais secundários	Caracteres sexuais secundários	Transformações físicas na adolescência	Mudanças na puberdade	Caracteres sexuais secundários
Reprodução humana	Anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino	Desenvolvimento do novo ser Morfofisiologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino Parto Primeiros anos de vida		Taxas de maternidade e paternidade	Ciclo ovário e uterino Da concepção ao nascimento Desenvolvimento embrionário Gravidez Hereditariedade humana Morfofisiologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino Regulação hormonal

Temas \ Turmas	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano
Saúde sexual e reprodutiva	SIDA	Relação entre o sistema reprodutor e problemas de saúde SIDA	Comportamentos de risco SIDA	Comportamentos de risco Gravidez na adolescência Planeamento familiar Políticas demográficas natalistas e anti natalistas SIDA e HPV Taxa de natalidade e fecundidade	Clonagem terapêutica e reprodutiva Gravidez na adolescência ISTs (herpes genital, hepatite B, SIDA) Métodos contraceptivos Planeamento familiar
Família		Tipos de família Valores de família	Família e amigos Vocabulário	Célula da sociedade	
Expressões da sexualidade			Conceito de sexualidade	Conceito de sexualidade	Conceitos de sexualidade e sexo

## Anexo 10 - Áreas temáticas e respetivas categorias e subcategorias

Quadro 5. Áreas temáticas, categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdos dos discursos proferidos pelos docentes

Área temática	Categoria	Subcategoria
<b>Planificação das atividades</b>	Projeto de E.S. do agrupamento	
	Legislação	Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto Portaria 196-A/2010, de 9 de abril
	Orientações ministeriais	Linhas orientadoras Orientações curriculares
	Outras experiências educativas	
	Interesses/necessidades dos alunos	
<b>Temas</b>	Enquadramento legal	
	Família	
	Relações interpessoais	Namoro Aproximações abusivas
	Reprodução humana	Morfologia e fisiologia do sistema reprodutor Transmissão da vida Gravidez adolescente
	Saúde sexual e reprodutiva	IST Planeamento familiar
	Ética da interrupção voluntária da gravidez	
<b>Metodologias</b>	Metodologias expositivas	Apresentação/exposição de conteúdos
	Metodologias participativas	Trabalhos de pesquisa Trabalhos de grupo Exploração de meios audiovisuais Debates Leitura de textos Fichas de trabalho Manipulação de materiais Diálogo Dramatização Esclarecimento de dúvidas
<b>Recursos</b>	Materiais	Equipamento multimédia Internet Computador Manuais escolares das áreas curriculares disciplinares Exemplares de métodos contraceptivos Mural Cortina Sprays
	Financeiros	Verba DGIDC
	Humanos	Docentes Não docentes
<b>Avaliação</b>	Avaliação diagnóstica	Conhecimentos
	Avaliação intermédia	Conhecimentos Opinião dos alunos
	Avaliação final	Conhecimentos Opinião dos alunos
<b>Dificuldades</b>	Formação	
	Tempo	
	Planificação	

