UNIVERSIDADE DA MADEIRA
Departamento de Ciências da Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ÁREA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Formação Contínua de Professores em Educação Sexual:

Percepções de Professores sobre as Acções de Formação e Factores que têm Influenciado a sua Prática Pedagógica

Um Contributo para a Efectiva Implementação da Educação Sexual nos Ensinos Básico - 2.º e 3.º Ciclos – e Secundário

Jesuína Pereira

Sob a Orientação do Professor Doutor Agostinho Ribeiro

2004

CITMA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA

CURSO CO-FINANCIADO
PELA UNIÃO EUROPEIA

FUNDO SOCIAL EUROPEU

POPRAM 2000 2006
PROGRAMA OPERACIONAL PLURIFUNDOS DA
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

37
PER For
+C
TM

Jesuína Pereira

Formação Contínua de Professores em Educação Sexual:

Percepções de Professores sobre as Acções de Formação e Factores que têm Influenciado a sua Prática Pedagógica

Um Contributo para a Efectiva Implementação da Educação Sexual nos Ensinos Básico – 2.º e 3.º Ciclos – e Secundário

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

2004

SICNFRA

RESUMO

Este trabalho de investigação pretende contribuir para a implementação da Educação Sexual (ES) nos ensinos básico - 2.º e 3.º ciclos – e secundário, por forma a promover a saúde e o bem-estar dos jovens. Enquadrando-se no âmbito dos estudos sobre Formação Contínua de Professores em ES, aborda as representações dos professores sobre os factores que têm constituído obstáculos à implementação da ES na escola e nos *curricula* escolares. Pelo que nos é dado conhecer, trata-se de um estudo pioneiro em Portugal, dada a ausência de estudos teóricos e empíricos realizados. A população deste estudo são professores dos ensinos básico - 2.º e 3.º ciclos – e secundário que têm vindo a fazer formação em ES desde que ela se iniciou na Região Autónoma da Madeira.

O estudo pode ser dividido em três partes:

Numa primeira parte de fundamentação teórica, situando-nos numa multi-referência de paradigmas, enquadrámos como devem ser concretizadas a intervenção da escola na ES dos jovens e a formação contínua de professores nesta área. Defendemos um modelo desenvolvimentista de ES suportado pelo paradigma construtivista e sócio-construtivista e referenciado a um quadro ético universal; uma formação de professores assente em modelos construtivistas orientada predominantemente pelas concepções prática - na perspectiva de uma abordagem reflexiva sobre a prática – e social-reconstrucionista; e, não podendo deixar de enquadrar a educação sexual como uma inovação curricular, discutimos alguns dos factores que se têm vindo a constituir em dificuldades na prática pedagógica do professor.

Numa segunda parte de investigação empírica, assumindo o paradigma do interaccionismo simbólico, tomámos como recurso investigativo uma abordagem qualitativa e quantitativa concretizada através de entrevistas e de um questionário. Os resultados obtidos são globalmente representativos e válidos, visto a amostra respondente ser altamente representativa e ter sido assegurada a validade na construção e aplicação do questionário.

Numa terceira parte de tratamento, análise e interpretação dos resultados retivemos como fundamental a visão de um professor com uma atitude favorável à intervenção da escola na ES dos jovens, bastante motivado intrinsecamente para a formação contínua nesta área e que mostra intenção de se envolver futuramente em acções de ES, preferencialmente no âmbito da sua disciplina ou interdisciplinarmente. Os nossos inquiridos são professores que mostram ter uma representação positiva da formação frequentada e que, apesar de o impacto da formação no seu trabalho ser baixo, avaliam positivamente as actividades desenvolvidas e o seu desempenho. Revelam, todavia, algumas dificuldades e identificam alguns factores com influência negativa no seu trabalho. Finalmente propõem a mudança de algumas estratégias em futuras formações e identificam as áreas das relações pessoais e das expressões da sexualidade como aquelas que mais gostariam de ver nelas trabalhadas.

ABSTRACT

This research study aims to contribute to the implementation of sexual education in middle and high school, trying to promote the well-being of young people. The theme of this research work, making part of the studies on the continuous teachers' training in sexual education focus on the representations that the teachers have about the factors that have constituted some barriers to the implementation of sexual education in the curricula and at school.

From what one knows it is a pioneering study in Portugal due to the absence of theoretical and empirical studies as far as this mater is concerned.

This study has is focused teachers that work with pupils between 10 to 17 years of age who have been training in sexual education since its beginning on Madeira Island.

This research study can be divided into three parts:

The first one is a theorical approach in which is developed a way to achieve the intervention of school in the sexual education of the youngsters and also the continuous teachers' training in this area: a sexual education, according to the relational modal, linked with universal ethics; a teachers' training based on constructive models directed to practical and social reconstructive conceptions; bearing in mind that sexual education is a innovation in the curriculum one can discuss some of the factors that have been constituting difficulties in teaching.

The second part is of empirical research that has assumed a qualitative and a quantitative approach based one interviews and a questionnaire. The obtained results are globally representative and valid.

The third part of data processing, their analysis and interpretation shows a teacher with a positive attitude towards sexual education at school, being internally motivated with continuous training in this area. They intend to develop this subject in their work, especially disciplinarily or interdisciplinarily. They are teachers who in spite of showing a positive representation of the attended training and the impact of it being low, they evaluate the developed activities and their performance positively. However, they identify some difficulties and factors with a negative influence on their work. They suggest the change of some strategies in future training and they identify the area of personal relationships and the sexuality expressions like those they would like to see being developed in training.

RESUME

Ce travail de recherche a l'intention de contribuer à l'introduction de l'Éducation Sexuelle dès la cinquième à la douzième année des élèves portugais, de façon à ce que la santé et le bien-être des jeunes soient promus. En faisant partie des études sur les Cours de Formation Continue des Enseignants en Éducation Sexuelle, cette étude de recherche approche les représentations des professeurs sur les facteurs qui constituent les obstacles à l'implantation de l'Éducation Sexuelle à l'école et dans les curriculums. À cause de l'absence d'études théoriques et empiriques et d'après ce que l'on connaît, c'est une étude pionnière au Portugal. Cette recherche met en lumière les enseignants de la cinquième à la douzième année qui viennent de faire la formation en Éducation Sexuelle depuis son début à Madère.

On peut diviser cette étude en trois parties.

Dans une première partie de fondement théorique sous une référence multiple de paradigmes, nous avons encadré la façon de mettre en oeuvre l'intervention de l'école dans l'Éducation Sexuelle des jeunes et les Cours de Formation Continue des Enseignants dans ce domaine. On défend un modèle de développement de l'Éducation Sexuelle supporté par le paradigme constructiviste et socioconstructiviste et d'accord avec un cadre éthique universel ; une formation de professeurs appuyée sur des modèles constructivistes, orientée spécialement par la conception pratique – dans la perspective d'une approche qui réfléchit sur la pratique – et par la conception social - reconstructive; et on doit également encadrer l'Éducation Sexuelle comme une innovation curriculaire, en discutant quelques facteurs qui rendent parfois difficile la pratique pédagogique du professeur.

Dans la deuxième partie qui concerne l'investigation empirique et en acceptant le paradigme interactionnel symbolique, on a pris comme recours de recherche une approche qualitative et quantitative exécutée à travers d'interviews et d'un questionnaire. Les résultats obtenus sont globalement représentatifs et valables, vu que l'échantillon qui a répondu est vraiment représentatif et la validité dans la construction et application du questionnaire a été assurées.

Le traitement, l'analyse et l'interprétation des résultats s'insèrent dans la troisième partie de ce travail. Ici, le fondamental est la perception d'un professeur ayant une attitude favorable à l'intervention de l'école dans l'Éducation Sexuelle des jeunes, une motivation interne assez élevée pour la formation continue en ce domaine et qui démontre avoir l'intention de s'engager, à l'avenir, en des cours de formation en Éducation Sexuelle, préférentiellement concernant sa propre matière scolaire ou entre matières. Nos enquêtés sont des professeurs qui font preuve d'avoir une représentation positive de la formation fréquentée et qui, malgré le faible impact de cette formation sur leur travail, évaluent positivement les activités développées et leur accomplissement. Ils révèlent, pourtant, quelques difficultés et identifient certains facteurs qui ont une influence négative dans leur travail. Finalement, ils proposent le changement de quelques stratégies pour de prochaines formations et considèrent les relations personnelles et les expressions de la sexualité comme les thèmes qu'ils aimeraient bien voir traités.

A todos aqueles que perto do
meu coração sempre estiveram,
e a minha alma sempre animaram

«Queres que te diga o que penso, Diz,
Penso que não cegamos, Penso que estamos cegos,
Cegos que vêem, Cegos que, vendo não vêem.»
(Saramago, 1995: 311).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o Prof. Doutor Agostinho Ribeiro, sempre omnipresente, com o qual fui debatendo as dúvidas que foram surgindo e os caminhos possíveis de percorrer.

Ao Centro de Ciência e Tecnológica da Madeira, que me concedeu uma bolsa de mestrado, ao abrigo do programa POPRAM III.

À Secretaria Regional de Educação, que dispensando-me dos meus afazeres profissionais, pela licença sabática que me concedeu, me disponibilizou para a realização deste estudo.

Ao colégio de juízes que participou no pré-teste do questionário.

Às Comissões de Formação das Escolas Básica do 2.º e 3.º Ciclos Bartolomeu Perestrelo, Básicas e Secundárias de Santa Cruz, Gonçalves Zarco e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, pelo apoio concedido na aplicação do questionário.

Aos Orgãos de Gestão das Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos e Dr. Horácio Bento Gouveia, Básicas e Secundárias da Calheta, do Carmo, de Machico, Padre Manuel Álvares e da Ponta do Sol, também pelo apoio concedido na aplicação do questionário.

Ao Sindicato Democrático dos Professores da Madeira pela participação na aplicação do questionário.

A todos os professores que participaram e se empenharam no preenchimento do questionário, os quais forneceram a matéria-prima deste estudo.

O meu obrigada.

SUMÁRIO

RESUMOS 4
AGRADECIMENTOS 6
SUMÁRIO 7
ÍNDICE DE GRÁFICOS 11
ÍNDICE DE QUADROS 12
ÍNDICE DE ANEXOS 14
INTRODUÇÃO 15

PARTE I A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA UMA INTERVENÇÃO

CAPÍTULO 1 SEXUALIDADE, APRENDIZAGEM SEXUAL E EDUCAÇÃO SEXUAL
1. A Sexualidade Humana como uma «Realidade Plutivectorial» 21
2. *Os Principais Agentes de Educação Sexual* 22
3. Educação Sexual Informal, Não Formal e Formal: Sua Caracterização 27
4. Delimitação do Conceito de Educação Sexual 30
5. Dimensões da Educação Sexual 31
6. Modelos de Educação Sexual e Quadros de Valores 33
6.1. O modelo «tradicional», «moral» ou «tradicional e de autoridade moral» ... 34
6.2. O modelo «contestatário» ou de «ruptura impositivo» 35
6.3. O modelo «biológico» ou «técnico-instrutivo» 36
6.4. O modelo «médico-preventivo» 36
6.5. O modelo «sanitário» 36
6.6. O modelo mecanicista-comercial 37
6.7. O modelo «relacional», «autobiográfico» ou de «desenvolvimento pessoal» e o quadro ético de referência 38

CAPÍTULO 2 ALGUNS ARGUMENTOS CONTRA E A FAVOR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA
1. Sobre as Crenças que Resistem 41
2. Razões para a Implementação da Educação Sexual no Sistema educativo 46
2.1. O que nos diz a investigação sobre a sexualidade dos jovens 46
2.2. Porque as mudanças acontecem, há que educar para uma sexualidade positiva 52
2.3. Educar para promover a saúde do adolescente 54
2.4. A influência das políticas de saúde: as parcerias entre as instituições de saúde e de educação 56

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E QUADRO LEGAL ACTUAL
1. A Abertura à Mudança na Década de 60 60
2. A Reforma Veiga Simão 61
3. De 1974 a 1985 62
4. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa 65
5. A Cooperação Interinstitucional dos Anos 90 68
6. O Enquadramento Legal Actual 70

CAPÍTULO 4 - PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA
1. Fundamentos para uma Educação Sexual no Âmbito do Trabalho do Professor....75
2. Objectivos da Educação Sexual....77
3. Conteúdos da Educação Sexual....81
4. Princípios Didácticos, Orientações Didácticas e Metodológicas....84
4.1. Princípios didácticos....84
4.2. Orientações didácticas....86
4.3. Orientações metodológicas....99
5. Estratégias de Interv enção....100
5.1. Ao nível do sistema educativo....100
5.2. Ao nível da escola....101
5.3. Ao nível da turma....104

PARTE II - FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E LEGAL
1. Como Definimos *Formação de Professores*....107
2. O Que Entendemos Quando Falamos de Formação Contínua de Professores....109
3. Do Enquadramento Legal da Formação Contínua À Realidade da Formação....110
3.1. Princípios fundamentais e objectivos....111
3.2. Modalidades de formação, percursos de formação e trajectórias profissionais....117
3.3. Entidades formadoras....121
3.4. Avaliação da formação....122
3.5.Regulação do sistema de formação contínua....123

CAPÍTULO 2 - PARADIGMAS E ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA
1. Paradigmas da Formação Contínua....124
2. Orientações conceptuais....126
2.1. Orientação académica....128
2.2. Orientação tecnológica....130
2.3.Orientação personalista....133
2.4. Orientação prática....134
2.5. Orientação social reconstrucionista....146

PARTE III - FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR

CAPÍTULO 1 - IMPLEMENTAÇÃO DA ES EM MEIO ESCOLAR: UM NOVO DESAFIO
1. Elementos de Inovação Introduzidos pela Educação Sexual....150
2. *Competências Necessárias ao Desempenho do Novo Papel*....153
2.1. Perfil do professor que desenvolve acções de educação sexual....155
3. Implementação da Educação Sexual em Meio Escolar....158
3.1. Reflexão sobre o que se tem vindo a realizar....158
3.2. Factores que se têm vindo a constituir em dificulfade....162

CAPÍTULO 2.- UMA PROPOSTA DE PLANO ESTRATÉGICO PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA
1. Integrar o Ensino/Aprendizagem de Temas de Sexualidade Humana nos cursos de Formação Inicial de Professores....173
2. Um Novo Tipo de Formação....174
2.1. Investir na análise de necessidades de formação....176
2.2. Valorizar as diferentes componentes de um programa de formação....183
2.3. Sobre as orientações conceptuais que nos parece deverem ser preponderantes....185
2.4. A escolha adequada de estrastégias de formação....188
2.5. Reinventar novos modos de socialização profissional....192
2.5.1. A assessoria como forma de optimizar a formação centrada na escola....195

PARTE IV – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 – MODELO DE INVESTIGAÇÃO
1. Problema, Objectivos e Hipóteses....200
1.1.Natureza do objecto de estudo....201
2. Metodologia....204
2.1. Pressupostos....204
2.2. Plano geral do estudo empírico: enquadramento e justificação....205
2.3. A primeira etapa da recolha e tratamento de dados....206
2.3.1. A entrevista exploratória como técnica de recolha de dados....207
2.3.2. A análise de conteúdo como técnica de análise de dados....212
2.4. A segunda etapa de recolha e tratamento de dados....219
2.4.1. O questionário como técnica de recolha de dados....219
2.4.2. Preocupações metodológicas na construção do questionário....220
2.4.3. Descrição dos procedimentos que presidiram à construção do questionário definitivo....224
2.4.4. Organização do questionário definitivo....226
2.4.5. Descrição dos procedimentos que presidiram à aplicação do questionário definitivo....230
2.4.6. Métodos e técnicas utilizados no tratamento e análise dos dados....231
2.5. População e constituição da amostra....234
CAPÍTULO 2.- O PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE PARTICIPAM NA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL
1. Perfil Pessoal....236
1.1. Distribuição por sexo....236
1.2. Distribuição por idade....237.
1.3. Situação conjugal....237
1.4. Número de filhos....238
1.4.1.Sexo dos filhos....239
2. Perfil Profissional....239
2.1. Habilitações académicas....239
2.2. Grupo disciplinar....240
2.3. Tempo de serviço e ciclos de vida profissional dos professores....241
2.4. Categoria profissional....242
2.5.Ciclo ou ciclos de ensino que lecciona ou leccionou depois da formação....243.
2.6. Cargos que desempenha....245

CAPÍTULO 3 - AS ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INTERVENÇÃO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS JOVENS
1. Descrição das Atitudes dos Professores....246
2. Atitude Global dos Professores....249
3. Comentário Final....250
CAPÍTULO 4 - A PROCURA E A OFERTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
1. A Procura de Formação Institucionalizada....252
1.1. Caracterização da participação em acções de formação contínua de âmbito geral....252
1.2. Caracterização da participação em acções de formação contínua de professores em educação sexual....252
1.3. As motivações dos professores para a frequência de acções de formação em educação sexual....254
1.3.1. Descrição das motivações dos professores....254
1.3.2. O grau de motivação dos professores....256
1.3.3. Comentário final....259
2. A Oferta de Formação Institucionalizada....259
2.1.Modalidades de formação contínua....259
2.2. Entidades formadoras....260
CAPÍTULO 5 -A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES COM RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL
1. Descrição das Representações da Formação Frequentada....264
2. Representação Global da Formação....268
3. COMENTÁRIO FINAL....269
CAPÍTULO 6 - .AS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS E AS DIFICULDADES SENTIDAS NO TRABALHO REALIZADO
1. Impacto da Formação no trabalho do Professor....272
1.1. Descrição do impacto da formação no trabalho do professor....272
1.2. Impacto global da formação....275
1.3. Comentário Final....277
2. Dificuldades sentidas na Prática pedagógica....280
2.1. Descrição das dificuldades....280
2.2. Dificuldade global....282
2.3. Comentário final....284
3. Factores que se Têm Vindo a Constituir em Dificuldades....285
4. Avaliação do Desempenho e das Actividades Desenvolvidas....292
5. Envolvimento futuro....294
CAPÍTULO 7 - A FORMAÇÃO DESEJADA PELOS PROFESSORES NECESSIDADES ACTUAIS DE FORMAÇÃO
1.*Organização e Estratégias de Formação Desejadas*....296
1.1. Descrição....296
1.2. Representação global....299
1.3. Comentário final....299
2.Áreas de Conteúdos Desejados para a Formação e Domínios de Intervenção....300

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES....309
BIBLIOGRAFIA....323
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS....335

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos entrevistados 211
Quadro 2 - Blocos temáticos e categorias emergentes das entrevistas aos formadores e aos professores formandos 218
Quadro 3 – Distribuição dos itens do questionário pelas diferentes categorias 227
Quadro 4 – Escalas de graduação e escala de atitudes utilizadas 229
Quadro 5 – Distribuição dos questionários recolhidos segundo a tipologia da escola 234
Quadro 6 – Distribuição dos professores segundo o sexo 236
Quadro 7 – Distribuição dos professores segundo a faixa etária 237
Quadro 8 – Distribuição dos professores segundo o estado civil 238
Quadro 9 – Distribuição dos professores segundo o número de filhos 238
Quadro 10 – Distribuição dos professores segundo o sexo dos filhos 239
Quadro 11– Distribuição dos professores segundo as habilitações académicas 239
Quadro 12 – Distribuição dos professores segundo o grupo disciplinar 240
Quadro 13 – Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço (anos) 241
Quadro 14 – Distribuição dos professores segundo a categoria profissional 242
Quadro 15 – Distribuição dos professores segundo o nível de ensino que lecciona actualmente 243
Quadro 16 – Distribuição dos professores segundo o nível de ensino que tem vindo a leccionar depois da formação 244
Quadro 17 – Distribuição dos professores segundo os cargos que desempenha 245
Quadro 18 – Distribuição dos professores segundo a atitude face à intervenção da escola na ES dos jovens 247
Quadro 19 – Distribuição dos professores segundo a atitude global 249
Quadro 20 – Distribuição dos professores segundo a frequência das acções de formação contínua 253
Quadro 21 – Distribuição dos professores quanto ao início da sua participação em acções de formação em ES 253
Quadro 22– Distribuição dos professores segundo a realização da última acção de formação de professores em ES 254
Quadro 23 – Distribuição dos professores segundo a importância dos motivos para a frequência de formação contínua em ES 255
Quadro 24 - Estatística das sub-escalas da motivação 257
Quadro 25 - Distribuição dos professores segundo o grau de motivação intrínseca 257
Quadro 26 - Distribuição dos professores segundo o grau de motivação extrínseca 258
Quadro 27 – Distribuição dos professores segundo a modalidade de acção de formação contínua que têm frequentado com maior regularidade 260
Quadro 28 – Distribuição dos professores segundo a entidade formadora/organizadora das acções de formação que os professores têm frequentado com maior regularidade 261
Quadro 29 – Distribuição dos professores segundo as acções de formação que frequentaram organizadas pela Comissão de Formação da escola 262
Quadro 30 – Distribuição dos professores segundo as entidades formadoras que foram mais relevantes para a prática profissional 263

Quadro 31 – Distribuição dos professores segundo a sua opinião sobre a formação frequentada 265
Quadro 32 – Distribuição dos professores segundo a representação global da formação . 269
Quadro 33 – Distribuição dos professores segundo o impacto da formação nas actividades curriculares 274
Quadro 34 – Distribuição dos professores segundo o grau de impacto 277
Quadro 35 - Médias comparadas das escalas de impacto da formação 278
Quadro 36 – Distribuição dos professores segundo as dificuldades sentidas no desenvolvimento do trabalho 283
Quadro 37 – Distribuição dos professores segundo o grau de dificuldade 284
Quadro 38 – Médias comparadas das escalas de dificuldade 285
Quadro 39 – Factores que se têm vindo a constituir em dificuldades 287
Quadro 40 - Avaliação da(s) actividade(s) desenvolvida(s) 292
Quadro 41 - Distribuição dos professores segundo a avaliação do desempenho 293
Quadro 42 – Distribuição dos professores segundo a intenção de se envolverem futuramente em acções de educação sexual 294
Quadro 43 – Distribuição dos professores segundo a representação da formação desejada 297
Quadro 44 – Distribuição dos professores segundo a representação da formação desejada 299
Quadro 45 - Preferências dos professores no conhecimento do conteúdo 304
Quadro 46 – Distribuição dos temas escolhidos no domínio científico pelas áreas temáticas 305
Quadro 47 - Preferências dos professores no conhecimento pedagógico do conteúdo 306
Quadro 48 – Distribuição dos temas escolhidos no domínio pedagógico pelas áreas temáticas 307
Quadro 49 - Preferências dos professores no conhecimento prático do conteúdo 308
Quadro 50 – Distribuição dos temas escolhidos no domínio da prática pelas áreas temáticas 309

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentagem de professores segundo o sexo 236
Gráfico 2 – Percentagem de professores segundo a sua faixa etária 237
Gráfico 3 – Percentagem de professores por estado civil 238
Gráfico 4 – Percentagem de professores segundo a categoria profissional 242
Gráfico 5 – Percentagem de professores segundo a atitude global 250
Gráfico 6 - Percentagem de professores segundo o início da sua participação em acções de formação em ES 253
Gráfico 7 – Percentagem de professores segundo a realização da última acção de formação de professores em ES 254
Gráfico 8 – Percentagem de professores segundo o grau de motivação intrínseca 258
Gráfico 9 – Percentagem de professores segundo o grau de motivação extrínseca 259
Gráfico 10 – Percentagem de professores segundo a representação global da formação 269
Gráfico 11 – Percentagem de professores segundo o grau de impacto da formação 277
Gráfico 12 - Percentagem de professores segundo o grau de dificuldade 284
Gráfico 13 - Percentagem de professores segundo a representação da formação desejada 300

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Guião das entrevistas.....ii

ANEXO 2 – Interpretação dos dados relativos à análise de conteúdo
ao corpus das entrevistas.....x

ANEXO 3-Questionário.....xxxiii

INTRODUÇÃO

1. Como surgiu o tema

Frequentemente, a escolha de um tema de investigação reflecte a confluência de vários factores, por exemplo, a própria biografia pessoal, as afinidades com determinados temas ou áreas de estudo, o acesso aos sujeitos envolvidos no estudo de forma a possibilitar a recolha de dados empíricos, a pertinência da temática, ou simplesmente, a oportunidade de investigar uma hipótese que surgiu. A orientação para este trabalho resultou disso mesmo, dessa multi-referência de factores, e continuará a delinear-se à medida que a investigação vá progredindo, que os dados sejam recolhidos e analisados. Aliás, num estudo analítico as decisões vão sendo tomadas à medida que este avança. Mas, independentemente da forma como surge o tema, é essencial que ele seja importante e estimulante para o investigador de forma a manter o esforço necessário à conclusão do trabalho.

O tema de investigação deste trabalho, enquadrando-se no âmbito dos estudos sobre Formação Profissional Contínua de Professores em Educação Sexual, aborda as representações que os professores têm dos factores que têm constituído obstáculos à implementação da educação sexual nos *curricula* e na escola.

2. O que se pretende com este estudo

Com o presente trabalho, pretende-se contribuir para a implementação da educação sexual nas escolas portuguesas.

Segundo a Associação para o Planeamento da Família, uma das primeiras dificuldades à implementação da educação sexual nas escolas situa-se na ausência de estudos e dados rigorosos em matéria de educação sexual em Portugal que ajudassem a nortear futuras estratégias de intervenção[1].

Assim, este estudo exploratório visa contribuir para o desenvolvimento da reflexão e da acção de todos aqueles que, intervindo no sistema escolar em geral e no sistema de

[1] In *Memorando sobre a educação sexual nas escolas* enviado pela APF, em Setembro de 2003, à Senhora Secretária de Estado da Educação.

formação contínua de professores em particular, potenciem o desenvolvimento intencional e sistemático de temas de sexualidade humana em meio escolar.

A sexualidade, nas suas dimensões biológica, psicológica e social, é uma área de grande importância no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que se refere ao modo como cada um se relaciona consigo próprio e com os outros, na procura de amor, contacto e intimidade. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1982), a sexualidade tem influência sobre sentimentos, comportamentos e interacções, podendo a sua acção afectar igualmente a saúde física e mental dos indivíduos.

A sociedade em que vivemos tem sobrevalorizado a dimensão biológica da sexualidade, quando na realidade ela é apenas uma pré-condição mediatizada pela realidade humana, pelas palavras, pelas atitudes, pelas relações sociais. Por isso, aceitando-se actualmente a sua pluridimensionalidade, cada vez mais a escola se impõe como agente de socialização dos jovens, o que tem vindo a merecer, nos últimos anos, particular atenção da sociedade portuguesa, no quadro de uma progressiva afirmação dos direitos dos cidadãos à educação e à saúde.

Deste modo, a educação sexual, a educação afectivo-sexual ou a educação para a sexualidade, é entendida como uma vertente essencial do processo educativo global, bem como uma das componentes da promoção da saúde. Sendo a mais importante forma de prevenção de problemas ligados à saúde sexual e reprodutiva dos jovens tais como a gravidez indesejada, o recurso ao aborto, o contágio de doenças sexualmente transmissíveis, entre elas a SIDA e a Hepatite B, a integração da educação sexual nos currículos escolares é hoje tida como consensual e numerosas organizações portuguesas e internacionais ligadas à saúde, educação, juventude e família têm tomado posições neste sentido. Deve, por isso, começar desde as primeiras idades e integrar-se na formação geral da criança ou do jovem, de uma forma sistemática e contínua, o que aliás está previsto no enquadramento legal actual.

Este processo, para bem de todos nós, parece irreversível, assumindo-se a formação profissional contínua de professores nesta área como prioritária, pois os percursos formativos dos jovens pressupõem percursos formativos dos professores e de outros técnicos que trabalham com os jovens.

No final da década de oitenta do século passado, Ribeiro (1993:3) escrevia sobre o desenvolvimento do ensino e da educação: «A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem (ou hão-de servir) o sistema».

Pela parte dos docentes, parece haver uma tomada de consciência «para a ideia de a profissão de professor exigir uma ampliação constante dos conhecimentos e uma abertura permanente à melhoria e aquisição de competências» (Nogueira *et al.*, 1990: 63).

Também para Patrício (1992:39) o professor apercebe-se, de uma forma cada vez mais pungente, de que «o conhecimento constituído tem hoje uma vida de duração crescentemente curta e que é fundamental para si estar permanentemente em contacto com as fontes do conhecimento constituinte, que são as da investigação científica e tecnológica e da própria realidade social». Defende que, constituindo uma exigência do mundo moderno, esse contacto permanente «não é um luxo de professores mais curiosos, mais insatisfeitos ou mais ambiciosos, mas parte essencial do processo normal da formação de um professor (...) a continuação natural da formação inicial».

Se a formação contínua de professores tiver maior impacto na melhoria das suas práticas profissionais, também promoverá, paralelamente, uma mudança de atitudes face à profissão e às inovações desejadas. Tal como nos anos 90 (Nóvoa, 1991: 21), a formação de professores continua a ser uma das áreas mais sensíveis das mudanças em curso no sector educativo.

Por isso, as necessidades de formação do professor, vistas numa perspectiva de trajectória individualizada e de formação permanente, devem encontrar uma resposta adequada na oferta e na qualidade da formação promovida e organizada pelas entidades credenciadas para tal. Como sublinha Campos (1993: 22), «para que a formação de professores tenha impacto significativo na qualidade da educação proporcionada nas escolas é na Formação Contínua que é preciso investir». Albano Estrela considera, igualmente, a formação contínua de professores como «uma área prioritária de intervenção e da investigação científica» (1992: 43). Os discursos proferidos na década passada continuam a ser discursos com sentido neste início do milénio. Se, após a formação inicial nos anos 70 e a profissionalização nos anos 80, a Formação Contínua ocupou nos anos 90 a ribalta do debate educativo em Portugal (Nóvoa, 1992: 19), seguramente que continua a constituir uma área mestra para a educação neste início de século.

No âmbito da formação de professores em educação sexual temos a situação agravante de a maioria dos professores que se encontram no sistema não terem encontrado nos *curricula* dos cursos de formação inicial qualquer formação na área da sexualidade humana, pelo que o desenvolvimento de competências sócio-profissionais nesta área do ensino/aprendizagem de temas de sexualidade humana se torna premente.

Ensinar (ou fazer aprender) educação sexual, hoje, às nossas crianças e jovens apresenta-se claramente como um desafio pedagógico, cuja concretização depende significativamente da sinergia de uma larga rede de factores: factores que se relacionam com a formação de professores e outros que se situam para além da formação. Compreender os actuais contextos de formação e de trabalho do professor constituirá uma mais valia para promover a mudança das práticas no trabalho do professor e, desta forma, viabilizar a implementação das alterações curriculares pretendidas. Portanto, é preciso conhecer o pensamento do professor e perceber as suas representações, quer da formação contínua que tem sido relevante para a sua prática profissional e do impacto dessa formação, quer dos factores que mais negativamente têm influenciado o desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do seu trabalho, para se tornar possível delinear planos estratégicos de intervenção.

3. O itinerário do trabalho

O trabalho encontra-se organizado em quatro partes fundamentais:

Na **primeira parte** - A *Educação Sexual Na Escola: Fundamentação Teórica Para Uma Intervenção* - consubstanciando-se a ideia de que o professor não é um técnico que executa um currículo, traça-se um devir fundamental, conceptual e legal, do que deve ser a educação sexual nos *curricula* e na escola actual, disponibilizando-se «matéria intelectual e afectiva» essencial à construção de um currículo que integre o conhecimento proposicional situado nos contextos educativos, que se importe efectivamente com a ética e as finalidades.

Para que se veja justificada a necessidade de integração de temas de educação sexual, e fundamentada por sólidas razões dos pontos de vista sociológico, psicológico, epistemológico e pedagógico o desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do seu trabalho.

Para que, traçado a montante um programa de educação sexual - numa perspectiva desenvolvimentista, que faz a opção teórica por um conceito pluridimensional de sexualidade - se percebam a jusante as concepções e práticas defendidas para a formação contínua de professores nesta área, facilitadoras de uma implementação da educação sexual no sistema educativo português.

Na **segunda parte** – *Formação Profissional Contínua de Professores: Das Concepções e Das Práticas* – faz-se uma revisão de conceitos no âmbito do que é a formação contínua de professores, e discute-se a realidade da formação contínua à luz do

enquadramento legal actual, refere-se a construção de paradigmas da formação contínua e discutem-se diferentes orientações conceptuais na formação de professores.

A análise preconizada facilitará a compreensão dos percursos de formação dos professores que se encontram no sistema e a (re)elaboração conceptual de abordagens adequadas na formação profissional contínua de professores que perspectivem o desenvolvimento profissional do docente no sentido duma mudança na prática de ensino.

Serão enfatizadas as abordagens nas quais se poderá enquadrar uma formação de professores para a educação sexual.

Na **terceira parte** – *Formação Profissional Contínua de Professores: Para Uma Implementação Da Educação Sexual Em Meio Escolar* - preconiza-se uma formação profissional contínua de professores que potencie a implementação da educação sexual na escola: percorrem-se os elementos de inovação introduzidos pela educação sexual; o perfil desejável do professor que intervém nesta área; reflecte-se sobre o que se tem vindo a realizar; e discutem-se os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades.

Situando-nos na perspectiva da teoria crítica do currículo e no paradigma construtivista, discutimos uma proposta de plano estratégico para a superação das dificuldades encontradas na prática.

Na **quarta e última parte** – *Investigação empírica* – apresentam-se os pressupostos e são discutidas as opções metodológicas realizadas ao longo do desenvolvimento do plano de investigação empírica sobre as motivações, as atitudes e as representações dos professores que têm vindo a realizar formação contínua nesta área. Apresenta-se a estratégia conceptual e metodológica que presidiu à construção dos instrumentos utilizados, assim como à recolha, tratamento e análise dos dados. Apresentam-se os resultados obtidos, que são discutidos e analisados assumindo um registo dialógico com a teoria e com os objectivos que nos propúnhamos atingir.

Algumas conclusões e sugestões, como contributo que pode ser aproveitado na prática da formação e em futuras investigações, finalizam o trabalho.

PARTE I

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA UMA INTERVENÇÃO

CAPÍTULO 1

SEXUALIDADE, APRENDIZAGEM SEXUAL E EDUCAÇÃO SEXUAL

1.A Sexualidade Humana como uma «Realidade Plurivectorial»

Pinto refere-se à sexualidade humana como «uma realidade plurivectorial porque expressa e realiza a pessoa na sua totalidade» (1982: 15).

Com esta incursão pelo conceito não pretendemos enveredar por uma longa discussão teórica, mas tão só mostrar a sua complexidade, pressuposto indispensável para uma educação verdadeiramente humanizada.

Quando falamos de sexualidade referimo-nos, não só a uma dimensão importante da nossa personalidade, como também a uma realidade que somos. Desde os pontos de vista corporal, psicológico e social, somos seres sexuados. Todo o nosso corpo é fonte de comunicação, de afecto, de ternura, de prazer. Os nossos desejos, fantasias e condutas são de uma forma ou outra sexuados, e a sexualidade de cada um, constituindo um referencial para o outro, projecta-se nas condutas sociais, e como tal é interpretada e regulada pela sociedade que nos rodeia.

A sexualidade humana compreende três vertentes indissociáveis - a biológica, a psicológica e a social - que expressam e realizam a pessoa na sua totalidade (Pinto, *op. cit*: 15-17; López e Fuertes, 1999: 8-10).

A vertente biológica, concretizada no nível genético, genital e hormonal, compreende tanto a dimensão procriativa como a dimensão do prazer. Não só o desejo e o comportamento sexuais dependem de factores biológicos como a própria actividade sexual produz alterações fisiológicas.

Assim, não só somos biologicamente sexuados como também o nosso psiquismo, toda a nossa organização social e a nossa cultura são sexuados, isto é, somos, como refere López, «psicossocialmente sexuados». Os estudos relativamente recentes da psicologia e da psicanálise, sobretudo após o contributo decisivo de Freud, abrem-nos à compreensão da sexualidade humana como uma realidade dinâmica, inseparável do processo de desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo, desde a infância até à idade adulta.

Nesta vertente psicológica emergem duas dimensões fundamentais que se implicam mutuamente e são ao mesmo tempo «fonte de compromisso social»: Pinto refere-se à «dimensão da intgração pessoal», como a «força constitutiva do "eu" e forma privilegiada de expressão da pessoa», e à «dimensão de relação interpessoal», que reflecte a relação com o outro e para o outro, numa pluralidade de concretizações (*ibid.*: 16, 17).

Deste modo, os comportamentos sexuais são também comportamentos sociais, porque quase sempre implicam outras pessoas. Por isso, os comportamentos sociais têm que ser necessariamente regulados em algum grau pela sociedade. Como os costumes são cada vez mais permissivos e a moral actua mais sobre a consciência individual e menos como uma norma que se exige aos outros, é assumida cada vez mais a função reguladora do sistema educativo na regulação social da sexualidade, pois a regulação dos comportamentos sexuais faz-se cada vez mais por controlo interno do que por controlo externo.

Assim, uma definição de sexualidade actual e aceite de forma relativamente consensual ao nível internacional é a da OMS, Organização Mundial de Saúde: *A sexualidade é uma energia que nos motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia a nossa saúde física e mental.*

2. Os Principais Agentes de Aprendizagem Sexual

Somos seres sexuados e objecto de um processo educativo desde que nascemos até que morremos. Desde o nascimento que o nosso ser sexuado, menino ou menina, interagindo continuamente com um conjunto complexo de agentes de socialização, vai desenvolvendo uma aprendizagem sexual que se torna determinante na transformação do seu sexo biológico na sua identidade de género.

A aprendizagem da sexualidade supõe processos basicamente idênticos aos das várias aprendizagens que ocorrem ao longo da vida, enquadrando objectivos ao nível dos conhecimentos, das competências e das atitudes.

Vilar (2003a: 218) aponta como agentes de socialização o contexto intrafamiliar, assim como outros círculos de vida do adolescente, nomeadamente os pares, os *mass media*, os próprios parceiros sexuais, a escola, os grupos de pertença religiosa e os grupos profissionais que actuam junto dos adolescentes, os quais intervêm em maior ou menor grau no processo de socialização.

Apesar da influência de diferentes agentes neste processo de aprendizagem sexual, «a sexualidade e a afectividade no mundo actual pautam-se ainda pela existência de ciclos de ignorância, relacionada com a existência de mitos e falsas crenças, que revelam a dificuldade social de um assumir a educação sexual e sentimental dos jovens». A «desinformação» e/ou a «informação deficiente» provocam «condutas inviáveis» ou «ainda o medo, a ansiedade, a angústia, a leviandade que desencadeiam muitas vezes disfunções sexuais que vêm mais tarde, na vivência amorosa, a provocar conflitos entre os casais» (Sampaio, 2000:20).

Sobre os níveis de influência real dos diversos agentes de socialização, Vilar (1987: 167) lembra que já tinha afirmado em obra anterior que estes agentes «não intervêm de forma harmoniosa e imune a conflitos», defendendo que o conflito se encontra na «base dos próprios progressos na aprendizagem».

Vaz *et al* (1996:71) caracterizam o processo de aprendizagem sexual de contínuo, progressivo, conflitual e não linear: «Contínuo, porque em todo o processo de comunicação interpessoal se trocam mensagens de tipo sexual (...); Progressivo, porque é mediatizado pelo processo global de crescimento, nomeadamente pelas transformações cognitivas, fisiológicas e vivenciais dos vários ciclos de desenvolvimento (...); Conflitual, porque o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos se desenrola em contextos de mensagens contraditórias (...); Não linear, porque, face a novos conhecimentos e acontecimentos vivenciais, as atitudes podem mudar, assim como o tipo de decisões que decorrem destas mudanças».

Actualmente, pelo facto de existir uma maior disponibilidade de informação sobre diversas questões associadas à sexualidade, presume-se que os jovens se encontram mais bem informados e por isso com a informação necessária para desenvolverem uma actividade sexual livre de riscos. Assim, sobre a qualidade da informação disponibilizada, relacionada com os níveis de influência real da complexa rede de fontes de informação sobre a educação sexual e afectiva dos jovens, Sampaio (*op. cit.*: 20) afirmava já em 2000 que «esta situação vai gerar grandes zonas de incerteza e vazio que facilmente se tornam zonas de risco», apontando como consequências «as de sempre»: «informações fragmentadas e distorcidas, representações falsas, tomadas de decisão de forma irracional e irresponsável, vivência culpabilizadora de experiências vitais, empobrecimento das relações sociais entre os sexos». Nodin, em 2002, afirma igualmente que «nem sempre esta informação disponibilizada poderá ser da melhor qualidade», pondo também a questão «do tipo de leitura que é efectuada pelos jovens dos dados a que têm acesso» (2002: 122).

Num estudo[2] realizado no concelho de Loures com jovens dos 14 aos 29 anos verificou-se que eram os jovens dos 14 aos 17 anos que, mesmo tendo iniciado a sua vida sexual, afirmavam nunca ter tido necessidade de esclarecimento ou apoio técnico sobre a sua sexualidade (Pais, 1996). Sobre as fontes de informação relativamente a três tópicos – *sexo*, *métodos contraceptivos* e *doenças sexualmente transmissíveis* – os jovens afirmam que «as fontes de informação são, de um modo geral, em maior número que aquelas que os jovens desejariam ter tido» (*ibid.*: 197). Em relação ao *sexo* e aos *métodos contraceptivos*, os jovens preferiam ter sido mais informados pelos seus pais.

Em relação às fontes de informação sobre *sexo*, vemos que as principais fontes de informação são os amigos (60,6%) e a televisão (57%), seguidos das revistas (46,1%), dos livros (35%) e do namorado ou cônjuge (34,4%).

Em relação às fontes de informação sobre *métodos contraceptivos*, vemos que as principais fontes de informação são a televisão (60,8%) e os amigos (49,7%), seguidos das revistas (45,5%), dos panfletos (33,6%) e dos livros (28,1%).

Em relação às fontes de informação sobre *doenças sexualmente transmissíveis (SIDA)* vemos que as principais fontes de informação são realmente a televisão (92,8%), as revistas (59,6%), os jornais (51,5%), os panfletos (42,9% e a rádio (42,7%).

A escola e os professores, assim como o centro de saúde e os técnicos de saúde, foram referidos como fontes de informação por uma percentagem relativamente baixa dos inquiridos, respectivamente: sobre *sexo*, por apenas 15,5 % e 7,6% dos jovens; sobre *métodos contraceptivos*, por apenas 13,3% e 15,2% e sobre *doenças sexualmente transmissíveis (SIDA)*, por apenas 19,2% e 12,7%. É interessante realçar que relativamente aos três tópicos os jovens preferiam ter sido mais informados por estas fontes.

No estudo desenvolvido por Nodin (2002: 122) acerca das fontes de informação sobre contracepção verifica-se, em termos globais, que são os amigos a principal fonte de informação (55,2%), seguida dos panfletos (41,7%), da comunicação social (41,2%) e dos técnicos de saúde (40%).

Recentemente, Vilar (2003a: 219-222), que conduziu um estudo sobre *A Comunicação sobre a Sexualidade entre Progenitores e Adolescentes na Região de Lisboa*, apurando o peso dos diferentes agentes de socialização no processo de educação sexual,

[2] Em 1996, um estudo de José Machado Pais, promovido pela Câmara Municipal de Loures[2], pretendia conhecer como os jovens, dos 14 aos 29 anos, do concelho viviam a sexualidade.

pergunta aos adolescentes com quem costumam conversar sobre assuntos relacionados com a sexualidade.

Duma forma sumária, foram os seguintes os resultados obtidos: Tanto os rapazes como as raparigas elegem os amigos para conversar sobre sexualidade (respectivamente, 85,7% e 96,7%), seguindo-se a mãe (respectivamente, 47,9% e 80%) e a namorada ou namorado (respectivamente, 46,8% e 58,9%). Os professores e os médicos ocupam posições muito baixas, com 8,2% e 8,3%, e 12% e 15,5%, respectivamente.

Esta importância dos amigos revela a influência do grupo de pares em relação a qualquer outro agente de socialização. Não é de surpreender o facto de, em numerosos estudos realizados em diferentes contextos geográficos e sociais, os amigos aparecerem como recursos privilegiados de informação. A influência dos pares é benéfica, e continuará sempre a ser importante entre os jovens: «o diálogo sexual far-se-á essencialmente e sempre entre os próprios jovens» na medida em que a aprendizagem é recíproca numa relação em que os intervenientes «se encontram ao mesmo nível de igualdade, quer nos códigos, quer nas condutas, quer nas relações de poder» (Vilar, 1987: 169). Os aspectos negativos associados à aprendizagem através dos pares - «a informação transmitida entre eles é frequentemente imprecisa; o riso acompanha regularmente os conteúdos sexuais, por exemplo, através de anedotas; a pressão do grupo, no sentido da experimentação, leva à descoberta da sexualidade, muitas vezes sem preparação e desrespeitando ritmos pessoais» (Vaz *et al*; *op. cit.*: 19) – são hiperbolizados pelo facto de os pares ocuparem actualmente, ainda, o primeiro lugar como fonte de informação. É neste quadro de referências que se compreendem os comportamentos de risco ao nível da sexualidade dos jovens, traduzidos pelo número elevado de casos de gravidezes indesejadas e de patologias de transmissão sexual.

Se atentarmos a diferentes estudos, as percepções dos filhos sobre a importância dos progenitores na sua educação sexual são divergentes, conforme as investigações. No estudo desenvolvido por Pais (1998), apesar de os filhos quererem que os seus pais interajam mais com eles sobre questões relacionadas com a sexualidade, o papel dos pais mostrou-se limitado, relativamente a outros agentes de socialização. Os adolescentes têm dificuldade em conversar com os pais sobre questões sexuais, pelo que não tomam a iniciativa. Pelo lado dos pais, por medo da falta de preparação ou pelo pouco à-vontade que têm, já que a sua educação sexual não os ajudou a encarar com naturalidade a sexualidade, também não tomam a iniciativa. Pelo contrário, na investigação levado a cabo por Vilar (*op. cit.*: 224), os jovens realçaram a importância dos progenitores na sua educação sexual, dado que, segundo o autor,

«afasta o grupo estudado de uma imagem de famílias completamente incapazes de abordar as questões da sexualidade».

De uma forma global, o papel de outros profissionais, como os médicos e os professores, é o menos referido pelos jovens, o que revela uma menor presença no quotidiano dos mesmos. Segundo Vilar (*ibid.*: 221), o recurso a estes profissionais é «pouco usual e bastante selectivo», acrescentando que «só uma minoria dos jovens, em especial as raparigas, tem acesso a um acompanhamento de tipo profissional em questões directamente relacionadas com a sexualidade (....) com alguma frequência associado aos problemas relacionados com a figura corporal e o crescimento, (...) mas muito mais esporádicas são as referências de idas a uma consulta para planeamento familiar».

Antes de terminarmos esta breve abordagem sobre a influência dos principais agentes educativos no processo de socialização sexual dos jovens, não podemos deixar de reflectir sobre o impacto dos *mass media* (TV, rádio, revistas e imprensa e outros meios de grande divulgação de mensagens), assim como das novas tecnologias da informação e da comunicação na génese das suas atitudes e condutas.

Relativamente à televisão, trata-se de um poderoso meio educativo, «não só pelas características audiovisuais que facilitam a atracção e a assimilação, como pelo facto de ver televisão constituir uma das actividades diárias em que a criança despende mais tempo», que assume nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento uma influência negativa, pelo modo como «transmite de modo preponderante conteúdos sexuais de tipo comercial e estereotipado (...) (veiculando) noções reducionistas, apresentando essencialmente comportamentos sexuais perversos, violentos e sem contexto afectivo, com pormenor e repetição» (Vaz *et al*, *op. cit.*: 19).

Todavia, se bem que os *mass media* tenham vindo a ter a sua influência negativa, pois são com frequência fonte das primeiras experiências de modelagem, para além das figuras de apego, nos últimos anos tem-se vindo a investir em programas de informação e sensibilização para uma vivência positiva da sexualidade. Segundo Vilar (2003b: 14), «a resultante deste processo é positiva (...) (porque) a sexualidade não pode ser ocultada e culpabilizada pois faz parte de nós e é um aspecto positivo da nossa existência».

O mesmo se poderá falar da Internet, dos seus aspectos negativos, mas também da potencialidade deste meio de comunicação e informação no desenvolvimento de uma

estratégia de intervenção na área da saúde sexual e reprodutiva, preconizada pelas mais diversas instituições de educação e saúde[3].

A educação informal tem, assim, um papel preponderante sobre a educação formal e não formal. Se bem que seja premente promover na escola a educação formal, é fundamental intervir no âmbito da educação informal, ao nível dos diversos agentes educativos, uma vez que constituem referências importantes para as crianças e jovens.

3. Educação Sexual Informal, Não Formal e Formal: Sua Caracterização

A educação sexual (E.S.) pode ser informal, não formal e formal.

A ES informal refere-se ao processo mais básico de aprendizagem da sexualidade assente nas vivências experimentadas ao longo do desenvolvimento nos diversos contextos de vida do indivíduo, especialmente nos que são emocionalmente significativos para ele e desde tenra idade.

Em 1992, Marques e colaboradores, com o objectivo de conhecer e caracterizar os conhecimentos adquiridos por crianças pequenas (até aos 10 anos) sobre reprodução humana, realizaram 30 entrevistas em instituições do Ensino Pré-Primário e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na área da Grande Lisboa (2002:11, 12).

Das cerca de dez questões que constituíam o guião da entrevista, gostaríamos de nos referir a duas, a título de exemplo: uma questionava as crianças sobre a possibilidade de os pais (homens) terem filhos e a outra sobre a possibilidade de as pessoas mais velhas terem filhos.

Sobre as respostas dadas pelas crianças pequenas, o autor do estudo constata que as crianças constroem «"teorias" próprias, às quais atribuem um valor explicativo e organizador das suas observações e vivências». É claro que estes esquemas interpretativos terão que «ser removidos ou substituídos por perspectivas pautadas pelo saber científico», mas torna-se clara a inevitabilidade duma aprendizagem sexual relativamente autónoma e imaginativa a partir do observado (*ibid.*).

Mas o mais grave é que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a socialização sexual não intencional, estando omnipresente na relação com os diversos agentes sociais, vai veiculando «o modelo dominante da sexualidade, o que condiciona inevitavelmente o desenvolvimento dos valores, conhecimentos e comportamentos sexuais», não favorecendo

[3] O Instituto português da Juventude (IPJ) criou um recente projecto, o Web Site da sexualidade Juvenil – www.sexualidadejuvenil.pt.

«a adaptação às contínuas mudanças sócio-culturais» (Vaz *et al.*, *op. cit.*: 17). Trata-se de um modelo inadequado à realidade actual, pois a informação que faz passar implicitamente promove a culpabilidade na vivência da sexualidade comprometendo o desenvolvimento sexual saudável e potenciando, até, situações de risco como a gravidez indesejada ou a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis. O jovem não aprende a «integrar de forma positiva o erotismo – entendido como a experiência do desejo sexual e comportamentos derivados – na estrutura geral da personalidade, e a capacidade de se relacionar com os outros em ligação com os suportes emocionais e o espaço da intimidade» (Gomez Zapiain, 2003: 35).

Por se tratar de um processo espontâneo, sem uma intencionalidade explícita clara e «com o efeito de outros propósitos ou de propósitos educativos difusos não sistemáticos», também se designa de E.S. incidental (*ibid.*).

Quanto à E.S. não formal e à E.S.formal, o que as distingue da E.S. informal é a intencionalidade do processo, pelo que se podem designar de E.S. intencional. Trata-se do desenvolvimento de actividades de educação sexual planificadas segundo objectivos e conteúdos definidos, promovendo-se uma aprendizagem sistemática e coerente desenvolvida por profissionais (*ibid.*).

Para Vaz *et al*, o critério básico que as distingue é a integração ou não integração curricular, assumindo o autor um conceito limitado de currículo que não integra «as actividades extra-curriculares». Portanto, a E.S. formal assumiria o contexto escola (e disciplinar) e o agente professor como meios educativos por excelência, enquanto a E.S. não formal, apesar de ser intencional e poder ocorrer na escola, recorreria ao professor em espaços «extracurriculares» ou a outros agentes alternativos (por exemplo, através de associações de intervenção social, de organismos de apoio à juventude, etc.).

Segundo os mesmos autores, as limitações da E.S. não formal estão relacionadas com o facto de se tratar de um processo «extra-curricular» e são diversas, a referir:

Realizada frequentemente por especialistas, assume um carácter pontual, não sendo integrada no processo de ensino-aprendizagem com naturalidade.

O facto de se constituir de carácter facultativo conota-a «como tema ideológico e não como área educativa de interesse para todos».

As necessidades de formação são mais dificilmente identificadas e a empatia entre o formador e o aluno é fraca.

O ritmo de formação é «mais rápido, mais superficial e menos didáctico».

Normalmente não é garantida a realização sistemática através de diferentes ciclos, estando dependente do empenho de determinados elementos para que seja realizada (*op. cit.*: 22).

A E.S. formal é um processo intencional, programado e sistemático através do currículo, comportando quatro elementos básicos: os objectivos e os conteúdos gerais; os objectivos e os conteúdos específicos; a planificação de actividades, e a avaliação (López, 1990:98).

«La educación formal implica la transmisión de información objetiva, libre de mitos e tabúes, que permita a los jóvenes crearse una idea personal, a partir de sus propios valores e intereses. Les da la oportunidad de tomar decisiones congruentes con ellos mismos. Tiene objetivos específicos, está estructurada y es no valorativa» (Riedemann, 1999: 44).

A educação sexual formal é explícita e visa o aumento de conhecimentos ligados à sexualidade, o desenvolvimento de valores e atitudes positivas face à sexualidade e a aprendizagem de comportamentos sexuais responsáveis aos níveis pessoal e social.

«Teoricamente, pode-se fazer educação sexual formal adequada seja qual for o tipo de integração curricular, em várias disciplinas/áreas disciplinares ou numa só disciplina/área disciplinar» (Vaz *et al.*, *op. cit.*: 24). Todavia, actualmente, a integração podendo ocorrer ao nível das áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares e nas actividades de complemento curricular, a aposta deverá ser a perspectiva interdisciplinar levada a cabo por profissionais de educação. Deverá centrar-se, preferencialmente, em tempos e espaços lectivos previstos podendo e devendo ser enriquecida com o recurso às actividades de complemento curricular.

Todavia, é ainda pertinente referir López para sublinhar que a E.S. formal e a E.S. informal são indissociáveis porque qualquer acto de educação intencional e sistemático é acompanhado, até inconscientemente, de uma série de mensagens não intencionais, mas que passam para o receptor, sendo por vezes as de maior influência educativa (1990: 51).

Riedemann é da mesma opinião, dizendo que, apesar de se tornar conveniente que a «educación de la sexualidad» tenha um tempo e um espaço especiais, não é de se esquecer que não é só a informação que se dá numa disciplina específica que é educação, «sino que cotidianamente también se transmiten conceptos, ideas y actitudes de manera informal» e que «la comunicación no verbal es lo que no se dice com palabras, sino que se expresa con gestos, actitudes y hasta silencios. Estas expresiones pueden tener mayor influencia que lo que se dice mediante el habla» (*op. cit.*: 39, 47,48).

Assim, se a escola constitui um contexto potencial de E.S. formal e promove sempre uma E.S. informal, muitas vezes sem dar conta disso, há que criar espaços conscientes e sistematizados de compreensão das transformações biológicas, psicológicas e sociais desta fase do desenvolvimento humano e de elaboração das experiências afectivo-sexuais dos jovens: «La educación de la sexualidad se da constantemente, y si se hace de manera consciente y con preparación, el resultado será mejor» (Riedemann, *ibid.*: 49).

4. Delimitação do Conceito de Educação Sexual

Segundo Marques, a confusão em torno do conceito de educação sexual é um dos factores que mais impedem a sua implementação nas escolas, pois, ao encarar-se a «sexualidade exclusivamente na sua dimensão biológica (na qual se destaca o tema da reprodução) e a E.S. como uma atitude informativa-preventiva, mais do que de desenvolvimento pessoal, a reacção comum de desresponsabilização por parte dos profissionais de educação obedece a uma lógica que parte de premissas erradas» (1995:90).

O autor reitera em obra recente esta mesma opinião, afirmando que «quando indagamos se, efectivamente, estamos de acordo acerca do que se entende por Educação Sexual, é fácil apercebermo-nos de que a resposta nem sempre é afirmativa» e que é comum a Educação Sexual ser «encarada como a realização de actividades com carácter predominantemente informativo, versando temas relacionados com a saúde reprodutiva, ou seja, a anatomia e a fisiologia da reprodução humana, a contracepção, aos quais se associa, ainda o tema das doenças de transmissão sexual» (Marques *et al*; 2002:10).

Por isto mesmo, julgamos imprescindível clarificar este conceito nuclear a qualquer intervenção pedagógica no âmbito da abordagem de temas de sexualidade humana.

A Organização Mundial de Saúde define informação sexual como «integração dos aspectos sociais, normativos, afectivos e intelectuais da sexualidade humana para enriquecer positivamente e melhorar a personalidade, a intercomunicação e a afectividade, ampliando-a como conceito de autonomia e solidariedade do prazer» (Cortesão *et al*, 1989: 16).

Não é este o conceito de informação sexual que pais, encarregados de educação e professores adoptam quando dizem que dão informação sexual. Aliás, estaríamos bem mais perto se falássemos de educação sexual, educação afectivo-sexual, ou educação para a sexualidade.

Neste sentido, Cortesão defende a utilização da designação de *educação sexualizada* e não de *educação sexual*, uma vez que engloba, não só a informação sexual no sentido com

que vulgarmente é entendida, mas também a reflexão «sobre os valores do domínio sócio-afectivo que vão emergindo ao longo do processo de socialização», «envolvendo toda a...personalidade, os (...) projectos, a (...) afectividade, a (...) forma de estar na vida». Segundo a autora, «a educação sexualizada é sobretudo a educação da afectividade» (*ibid*).

Todavia, são vários os autores que utilizam a designação de educação sexual numa perspectiva abrangente, em coerência com um conceito pluridimensional de sexualidade:

Sanders e Swinden, citando um documento da Health Education (1986:17), referem que na «Educação sexual, a informação factual acerca dos aspectos físicos do sexo, embora importante, não é mais importante que o respeito pelos valores e normas e que o exercício da responsabilidade pessoal, já que estes afectam os indivíduos e a comunidade em geral» (1995:15).

Segundo Sampaio, a educação afectiva e sexual seria «um processo de desenvolvimento de capacidades, através da assimilação pessoal de informação, conceitos, comportamentos e valores» (2000:21).

Frade *et al* quando falam em educação sexual estão a «utilizar um conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e promoção da saúde sexual e reprodutiva» (2001:13).

Nuno Nodin referencia-a «a todas as formas de transmissão de valores e informações sobre sexualidade, nas suas múltiplas e variadas dimensões» (2002:79).

Gomez Zapiain defende uma educação afectivo-sexual em contexto escolar que faculte ao aluno os «espaços de elaboração (atitudes e conhecimentos)» necessários à compreensão da «experiência sexual humana» (*op. cit.*: 35).

Ao longo deste trabalho assumimos a educação sexual em contexto escolar como um processo através do qual a pessoa do jovem se desenvolve enquanto ser sexuado e sexual, através de um conjunto de acções estruturadas e formais que integrem as diferentes dimensões da sexualidade.

5. Dimensões da Educação Sexual

Se o processo de se transformar o sexo em género depende da interacção de um conjunto complexo de factores, desde os biológicos aos sociais e culturais passando pelos psicológicos, também a educação sexual preconizada deve ser suficientemente abrangente

para reflectir as várias dimensões da sexualidade: a biológica, a psicológica, a sociológica e a ética.

A **dimensão biológica** está essencialmente relacionada com os fenómenos anatómicos e fisiológicos por que os jovens passam no decorrer da adolescência. O conhecimento das mudanças biológicas ajudam o jovem a compreender e a aceitar as transformações do seu corpo com naturalidade.

Apesar de sabermos hoje que a sexualidade não se pode reduzir à sua componente biológica, foi durante muito tempo a única abordagem assumida nos programas de educação sexual.

Quanto à **dimensão psicológica**, a sexualidade está intimamente relacionada com o desenvolvimento psicológico. Aliás, o desenvolvimento psicossexual de cada indivíduo integra-se no seu desenvolvimento sócio-cognitivo e afectivo seguindo um percurso evolutivo em relação com a idade e ao longo de toda a vida. Assim sendo, a «educação sexual pode contribuir para a educação afectiva e para a construção da personalidade, facilitando o desenvolvimento harmonioso da pessoa como um todo e contribuindo para a felicidade pessoal» (Sampaio, 1987: 28).

Num artigo publicado recentemente por Gomez Zapiain, o autor questiona-se sobre os nossos objectivos em relação à sexualidade dos nossos jovens: «Que desejaríamos para as nossas filhas e os nossos filhos, para as nossas alunas e para os nossos alunos, no que respeita ao desenvolvimento da sua própria personalidade?». O autor é objectivo e pragmático na resposta, propondo que «terminado o ensino secundário, tanto eles como elas disponham dos recursos necessários para gerir as suas necessidades afectivas e sexuais, de tal forma que o início das suas experiências seja satisfatório, responsável e sem riscos (2003:33).

Segundo o mesmo autor, e porque a sexualidade não pode ser reduzida a comportamentos sexuais, a educação sexual deverá, de acordo com o desenvolvimento psicossocial correspondente, promover o desenvolvimento da identidade sexual do jovem, criar espaços de compreensão e de regulação do próprio desejo sexual e potenciar a elaboração dos afectos associados à experiência sexual.

No âmbito do social, considera-se que há interferência de variáveis sociais ao nível dos valores, dos papéis de género, da compreensão e da aceitação da diversidade de comportamentos sexuais, etc.

Warren Johnson, referido por Sampaio (*op. cit.*), assinala que a educação sexual pode contribuir para ajudar os alunos a tomarem as suas próprias decisões, pode melhorar as relações humanas e ser um vector de mudança social. Por exemplo, a «análise crítica das

relações entre os sexos, numa cultura em que os atributos de género continuam a gerar a discriminação das mulheres em amplos sectores e de outras minorias sexuais» (Gomez Zapiain, 2003:36), poderá promover uma mudança de atitudes que desencadeie padrões de comportamento mais justos no relacionamento entre homens e mulheres.

Quanto à **dimensão ética**, referimo-nos às interacções que se estabelecem com os outros e a um conjunto de valores morais que estão intimamente relacionados com a forma como os indivíduos compreendem e vivem a sexualidade.

A educação sexual deverá, assim, ter um papel decisivo na construção dos valores pessoais dos jovens, referenciada a um quadro ético universal: será imprescindível o processo de clarificação de valores, o reconhecimento de que existem valores universais que poderão ser integrados na forma de ser do aluno, e ainda, que o professor, pelas suas competências, seja um facilitador das escolhas éticas dos seus alunos.

6. Modelos de Educação Sexual e Quadros de Valores

Como se disse, o que cada pessoa faz com a sua sexualidade é produto de um processo de aprendizagem sexual que ocorre ao longo de toda a sua vida e que depende da interacção com uma grande multiplicidade de agentes. A educação sexual acaba por ser feita por muitos actores sociais que assumem, implícita ou explicitamente, posições muito diversas e por vezes, até, contraditórias.

Porque se reconhece a educação sexual implícita ou informal como insuficiente e muitas vezes inadequada, muitos grupos sociais, desde os anos 60, têm defendido a implementação de uma educação sexual formal que contribua de uma forma explícita, intencional e sistemática para a aprendizagem sexual dos jovens.

Todavia, neste processo emergem diferentes entendimentos da educação sexual relativamente ao próprio conceito, aos seus objectivos, conteúdos e metodologias.

Diferentes autores propuseram vários esquemas de classificação destas tendências e entendimentos que, com uma intenção descritiva e compreensiva, sem pretensão de exaustividade, passamos a referir: modelo «tradicional»; modelo «técnico-instrutivo»; modelo «médico-preventivo»; modelo «mecanicista comercial»; modelo «sanitário» e modelo «de desenvolvimento pessoal».

6.1. O modelo «tradicional», «moral» ou «tradicional e de autoridade moral»

Este modelo, que foi dominante na nossa sociedade até finais da década de 60, continua a ter uma dimensão significativa na sociedade portuguesa, fundamentalmente ligada à moral católica. Quando radicalizado, assume «a sexualidade como um impulso intrinsecamente negativo que deve ser submetido a um severo controlo» (Vaz *et al*, *op. cit.*: 36).

É considerado um modelo impositivo de educação sexual, pois, «com base em razões de ordem religiosa ou ideológica, tem como objectivo fundamental a veiculação de normas de comportamento sexual rígidas (...) limitativas das decisões pessoais».O mesmo autor considera dentro deste modelo os modelos de natureza religiosa ou «os modelos que, mesmo conotando positivamente a sexualidade, apontam para normas rígidas de comportamento, em binómios de normal/anormal, progressista/conservador ou saudável/patológico» (*ibid.*).

«En este modelo, dominante durante siglos, subyace una filosofía dualista y maniquea entre el alma y el cuerpo, dilema presente hasta la saciedad en nuestra cultura. La consideración de la mujer asexuada, la negación de la existencia del individuo como ser sexuado a lo largo de su vida, el mantenimiento del doble código de moralidad sexual, la prohibición de conductas sexuales no heterosexuales, podrían ser algunos de los elementos diferenciales en el mismo» (Garcia Fernandez, 1984: 29).

Trata-se, assim, de um modelo que tem como objectivo primordial orientar o desenvolvimento sexual para o matrimónio, evitando as condutas sexuais pré-matrimoniais. A sexualidade é justificada com fins meramente reprodutivos no contexto do matrimónio, o que desvaloriza a dimensão erótico-hedonista da sexualidade. As expressões sexuais fora do casamento são indesejáveis e deverão ser controladas.

A educação sexual é assumida numa perspectiva de negação, proibitiva, de valorização dos aspectos negativos da sexualidade. Segundo Vaz *et al* (*op. cit.*: 37), a educação sexual tem neste contexto o objectivo de transmitir e promover a aquisição de normas de comportamento que: impeçam o desenvolvimento de comportamentos sexuais não reprodutivos, tais como a masturbação e a homossexualidade; criem mecanismos de controlo dos impulsos e relacionamentos de tipo sexual para que estes aconteçam apenas depois do casamento e limitem o relacionamento sexual no casamento a fins reprodutivos e de natureza espiritual, excluindo a dimensão erótico-hedonista.

Confrontados com o progressivo reconhecimento social da sexualidade como uma das dimensões da pessoa e das relações humanas, recentemente os defensores deste modelo têm mostrado alguma abertura à mudança que é, no entanto, muito limitada e pouco realista:

continua a não se valorizar os aspectos eróticos da sexualidade e a se persistir numa visão muito limitativa das expressões da sexualidade, pela não-aceitação do relacionamento sexual entre os jovens, do auto-erotismo e de diferentes formas de comportamento sexual, como a homossexualidade.

6.2. O modelo «contestatário» ou de «ruptura impositivo»

Caracterizado por atitudes de ruptura com a moral tradicional, enquadra-se frequentemente em movimentos político-sociais de carácter mais geral.

O movimento social contestatário mais representativo do ponto de vista histórico é o da Sex-Pol (Sexualidade-Política), que surgiu nos anos 30 no Centro da Europa inspirado na figura de Wilhelm Reich (López, 1985: 61).

Mais tarde, nos anos 60 e 70, os movimentos estudantis, feministas e de homossexuais constituíram movimentos sociais de contestação que associavam a necessidade de uma revolução sexual à revolução social. Criticavam a moral sexual tradicional recusando, fundamentalmente, o «duplo padrão sexual (reconhecimento e valorização da sexualidade masculina, negação e desvalorização da sexualidade feminina) e a opressão e marginalização dos homossexuais (Vaz *et al*, *op. cit.*: 39).

Em Portugal estes movimentos não tiveram uma expressão tão significativa como noutros países, mas a crítica subjacente foi importante na mudança de atitudes face à sexualidade. As mudanças político-ideológicas e sociais que se foram preconizando têm levado o Estado à formulação de políticas, primeiramente no âmbito da saúde e mais tarde no âmbito educativo.

No entanto, é importante referir que em alguns casos o processo de contestação se traduziu em situações de ruptura impostas por novos ideais de relacionamento amoroso e sexual igualmente rígidos e irrealistas, não menos normativos, conotados com posições políticas e ideológicas revolucionárias.

Este modelo tem hoje pouca expressão no contexto da educação sexual, onde cada vez mais se assume a vivência da sexualidade como um conjunto de opções pessoais que vão delineando um projecto de vida próprio de cada indivíduo.

6.3. O modelo «biológico» ou «técnico-instrutivo»

Podemos situar aqui certas tendências, mais actuais e frequentemente defendidas e aplicadas, que incidem, com um carácter quase exclusivo, nos aspectos puramente biofisiológicos, de anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores.

Neste modelo, «la sexualidad no es sino una función biológica y como tal debe conocerse. La educación sexual propuesta se reduce a dotar a los educandos...de informaciones técnicas, particularmente las de tipo anatómico y fisiológico» (Garcia Fernandez, *op. cit.*: 30).

Este modelo de educação sexual é característico dos programas de Ciências Naturais e de Biologia dos anos 80, nos quais a referência explícita a temas de sexualidade humana se circunscrevia à componente biofisiológica.

6.4. O modelo «médico-preventivo»

Este modelo de educação sexual é característico da intervenção de muitas instituições de saúde e dos actuais programas de Ciências Naturais, de Ciências da Terra e da Vida e de Biologia.

Trata-se de um modelo próximo do modelo «biológico», «preventivo», «médico» ou «para evitar riscos». Surgiu a par do anterior, como um dos modelos iniciais de educação sexual. Os objectivos centrais deste modelo são, para além da aquisição de conhecimentos sobre a anatomia e a fisiologia da reprodução e as doenças sexualmente transmissíveis (DST) (epidemiologia das doenças), o conhecimento dos métodos contraceptivos e das formas mais eficazes de prevenir o contágio das DST.

Este modelo, que tem uma origem nas instituições e profissionais de saúde, promoveu, ao longo do século vinte, a organização de programas de educação sexual, dentro e fora das escolas. Muito ligados aos problemas relacionados com o controlo e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à prevenção do abordo e das gravidezes indesejadas, estes programas têm traduzido as preocupações sociais e reflectido a evolução científico-tecnológica ao longo do século XX.

6.5. O modelo «sanitário»

Neste modelo de educação sexual, que surgiu nos anos 70 com o objectivo primordial de promover o controlo da natalidade e das doenças sexualmente transmissíveis, a

responsabilidade da educação sexual deve ser assumida em grande parte pelos técnicos de saúde.

Muito próximo do anterior mas mais abrangente, promove o desenvolvimento de programas de educação sexual dentro de um contexto mais global e amplo de saúde dos indivíduos. Surge com frequência uma terminologia própria, como «educação para a saúde», «educação para a vida em família», «vida em sociedade», «educação demográfica», etc.

Garcia Fernandez (*op. cit.*: 31) refere duas razões justificativas para que pessoas, profissionais e instituições ligadas à saúde prefiram estes termos mais abrangentes:

1) Em virtude das resistências que suscita o termo educação sexual, propõem-se outros «supuestamente menos conflictivos y neutrales». «En un informe de expertos de la OMS, se explica este hecho ya que «no sólo proporcionan una indicación más exacta del contenido general de tales programas educativos, sino que contribuirá a calmar los temores de las jerarquías religiosas y morales que, en el pasado han desaprobado la educación sexual per se»[4].

2) A utilização destes termos podia incluir outras intervenções não especificamente sexuais, contribuindo para uma educação mais integral. Organismos internacionais, como a IPPF, têm feito referência a termos semelhantes que incluem objectivos não sexuais como «educação sexual e paternidade responsável» incluindo a intervenção educativa em actuações específicas de planeamento familiar, sobretudo em países subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento.

6.6. O modelo mecanicista-comercial

Inclui-se aqui uma numerosa e interminável série de modalidades de transmissão de informação, atitudes e modelos de comportamento sexual através de certos meios de comunicação social que, fundamentalmente a partir dos anos 70, tem revertido, de uma forma revolucionária, a falta de informação em questões relacionadas com o sexo em discursos e imagens de erotismo gratuito, de sexo pelo sexo, de estereótipos de emancipação feminina ou de libertação sexual.

Garcia Fernandez caracteriza assim este modelo: «Estas actitudes más permisivas, por mor sobre todo de ese interés económico y comercial, reflejan una concepción de la sexualidad mecanicista y tecnificada. El cuerpo como máquina de placer, el orgasmo como

[4] OMS, El embarazo y el aborto en la adolescencia. OMS, I. T. n.º 583. Ginebra, 1975, p. 25.

dios supremo de la sexualidad, la cantidad en detrimento de la calidad, la utilización de la mujer como símbolo erótico asociado a los bienes de consumo (...)» (*ibid*: 30,31).

A propósito dos meios de comunicação social, dos seus desempenhos positivos e negativos, é importante que alguém directamente envolvido no universo dos *media* tenha reconhecido que estes podem assumir uma dupla função: «evidenciar factos importantes e aumentar o conhecimento da população acerca deles, mas também tornar (ou construir) outros factos através da exploração de ocorrências, seguindo processos eticamente discutíveis ou mesmo condenáveis» (Isabel Stilwell, 1997; citado em Marques *et al*, 2003: 1).

6.7. O modelo «relacional», «autobiográfico» ou de «desenvolvimento pessoal» e o quadro ético de referência

Os estudos científicos sobre os comportamentos sexuais realizados ao longo do século XX, a reflexão sobre os novos conhecimentos e o debate ideológico protagonizado pelos diferentes actores sociais têm vindo a mostrar que, embora a sexualidade tenha aspectos comuns no seu desenvolvimento e expressões, não existe uma mas muitas formas de viver a sexualidade.

Este modelo, partindo de um conceito pluridimensional de sexualidade que integra as vertentes biológica, psicológica e social, já discutido anteriormente, preconiza uma abordagem abrangente da sexualidade humana, assumindo-a, «acima de tudo, como uma construção pessoal» (Vaz *et al*, *op. cit.*:42).

Esta atitude liberal aberta encara a sexualidade como um projecto pessoal potenciador das escolhas dos indivíduos, enfatizando a responsabilidade pessoal e social dos seus actos, a tolerância e a aceitação da sexualidade das minorias.

Todavia, nas sociedades pluralistas, não existe uma atitude única perante a sexualidade. Por exemplo, «a existência de uma atitude social de permissividade (e de) instrumentalização da sexualidade» ou a assunção de atitudes liberais individualistas que consideram «os impulsos e os desejos dos indivíduos (como) o único regulador da sexualidade, pela ausência de regulação social (...) provoca a urgência da criação de um conjunto de valores pessoais que contribua para a criação de um controlo interno da sexualidade pessoal, independente da existência ou não de controlo externo» (Sampaio, 2000:20).

Medero abre assim o quarto capítulo do seu livro *La educación sexual*: «Ninguna propuesta metodológica puede entenderse exclusivamente, como un conjunto de procedimientos y técnicas "asépticas" que pueden ser aplicadas en cualquier contexto: en toda

la metodología subyace un concepto determinado de conocimiento. Nunca está exenta de la defensa, explícita o implícita, de una concepción de la educación sexual y un modelo de sexualidad» (1991: 129).

Qualquer programa de educação sexual assume a defesa de valores e de uma ideologia, daí que a existência de um quadro ético de referência é uma condição necessária para qualquer educação que se pretenda promover, pois os valores existem sempre, implícitos ou explícitos nas atitudes de professores, pais, alunos ou quaisquer outros elementos da comunidade educativa. A sexualidade humana, numa perspectiva «plurivectorial», não pode ser reduzida aos aspectos anátomo-fisiológicos, pois é uma característica pessoal e uma área de actividade humana fortemente enraizada em aspectos emocionais, tanto ao nível individual como relacional.

«A neutralidade moral é, pois, impossível quando se abordam comportamentos humanos e, em especial, os comportamentos sexuais. Uma pretensa "informação sexual", reduzida às componentes biológica e preventiva da sexualidade, nem é desejável, nem é isenta de referências éticas e morais»[5].

Sendo a educação sexual uma componente do processo educativo global, parece claro que, também ela, não poderá deixar de se referir a um conjunto de valores. Se este conjunto de valores deve respeitar a individualidade de cada um, os seus valores pessoais, familiares e culturais, também deve, por outro lado, situar-se numa plataforma ética e conceptual, unificadora da diversidade das famílias e dos indivíduos, e num quadro filosófico e prático, partilhado pela nossa cultura.

Quadro ético de referência

Constituem valores essenciais da educação sexual[6]:

- «o reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual;
- o reconhecimento de que a sexualidade é uma fonte potencial de vida, de prazer e de comunicação, e uma componente positiva de realização pessoal e das relações interpessoais;
- a valorização das diferentes expressões da sexualidade ao longo da vida;

[5] In *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*. (2000). pp.27.
[6] In *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*. (2000). pp.28; In *Educação Sexual: Responsabilidades e Desafios* (2002). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp.9

- o reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afectivo e amoroso na vivência da sexualidade;
- o respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas;
- a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres;
- a promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, nas esferas sexual e reprodutiva;
- o reconhecimento do direito à maternidade e à paternidade livres, conscientes e responsáveis;
- a recusa de expressões da sexualidade que envolvam violência ou coacção, ou relações pessoais de dominação e exploração».

No que toca à implementação deste modelo de intervenção, as opções implicitamente colocadas desde a Reforma Veiga Simão e continuadas nos anos 70 no pós-25 de Abril, e as dos anos 90 com a Reforma Educativa, eram ou a de se apontar para uma educação sexual de conteúdos informativos científicos, ao nível da anatomia e fisiologia da reprodução (modelo biológico) e mais tarde da saúde sexual e reprodutiva (temas incluídos nos programas de Ciências Naturais e de Ciências Da Terra e da Vida) (modelo médico-preventivo), pretensamente asséptica, ou para uma abordagem integrada das diversas componentes da sexualidade humana – os comportamentos individuais, as relações interpessoais, as atitudes, valores e sentimentos.

Com a Reforma Educativa dos anos 90, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi dedicada especial atenção ao problema dos valores na educação, os quais procura explicitar nas grandes finalidades do processo educativo. Por isso, o modelo subjacente de educação sexual, coerente com esta filosofia, só poderá ser o modelo desenvolvimentista: «Frente a los dualismos y tecnicismos de ciertas orientaciones, el cuerpo y la persona son entendidas como unidad, revaluando el cuerpo y las sensaciones provenientes del mismo como un medio positivo de relación y comunicación» (Garcia Fernandez; *op. cit.*:34).

CAPÍTULO 2

ALGUNS ARGUMENTOS CONTRA E A FAVOR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

1. Sobre as Crenças que Resistem...

A existência e persistência de algumas teorias implícitas sobre educação sexual, ao condicionar o envolvimento dos agentes educativos, dificulta a implementação da educação sexual formal na escola.

Há que assumir claramente as posições: ou se está realmente a favor de uma intervenção devidamente planificada na escola ou não se está. Muitas das vezes certas posições, aparentemente progressistas, escondem resistências sérias à planificação desta questão em profundidade. Outras, sustentadas nos mais diversos argumentos, acabam por adiar continuamente a concretização do que quer que seja nesta área.

A sexualidade infantil e juvenil não existe

Durante séculos, os sectores mais conservadores da nossa sociedade negaram a existência da sexualidade infantil e juvenil. À sua ausência eram associadas a pureza e a inocência, pelo que preservar o indivíduo de contaminação sexual era assegurar a sua integridade pessoal. A supremacia deste modelo judaico-cristão determinou uma negação de toda a conduta sexual que não se identificasse com a reprodução entre adultos no matrimónio (Medero, *op. cit.*: 16,17), assumindo a sexualidade infantil e juvenil como a expressão de problemas patológicos que era necessário reprimir.

Segundo Medero, o primeiro autor que rompe explicitamente com uma tradição psicológica e pedagógica que se negava a reconhecer as evidências da sexualidade infantil e juvenil foi Freud: «en la literatura existente sobre esta materia hallamos, desde luego, algunas observaciones referentes a prematuras actividades infantiles e juveniles, erecciones, masturbación o incluso actos análogos al coito, pero siempre como sucesos excepcionales y curiosos o como ejemplos de temprana corrupción» (1905:41; *op. cit.*: 16).

O mesmo autor afirma que, independentemente de a cultura considerar determinados comportamentos como sexuais ou o negar, se pode concluir que existe sexualidade em todos os períodos do nosso desenvolvimento e que a puberdade constitui um período em que «niños e niñas manifiestan una gama muy diversa de conductas sexuales» (*ibid*:18).

Apesar das evidências, alguns investigadores fazem eco da negação social e cultural relativamente aos tópicos da sexualidade, o que se reflecte, por exemplo, na escassez de estudos empíricos sobre o pensamento das crianças acerca da reprodução (Berstein, citado por Goldman e Goldman, 1982a; Medero, *ibid.*: 19).

O próprio Piaget, apesar do pouco espaço que dedica na sua obra ao conhecimento social, acusa a repressão sexual como tendo vindo a ser impeditiva da investigação directa nesta área «No hay que decir que importantes razones morales y pedagógicas impiden toda investigación directa. A falta de experiencias, nos contentaremos con resumir opiniones de los niños que han sido publicadas o que hemos podido coleccionar, así como los recuerdos de la infancia que se han podido encontrar a este respecto» (1933: 305,306; *ibid)*. Apesar do que atrás se disse, e de a investigação não ser extensa, a verdade é que tem vindo a haver diversos estudos que corroboram a existência de um pensamento sexual desde os primeiros anos de desenvolvimento.

A educação sexual desperta prematuramente o comportamento sexual

Assumida a ideia de que a sexualidade infantil e juvenil existe, uma das posições mais frequentes para o não envolvimento da escola na educação sexual é o receio de que falar formalmente de temas da sexualidade humana possa funcionar como um incentivo, despoletando comportamentos sexuais precoces. Se bem que os estudos sobre a sexualidade nas sociedades ocidentais tenham revelado um aumento do número de jovens sexualmente activos, principalmente no que diz respeito às raparigas, tal não pode ser associado à educação sexual formal nas escolas, a qual tem vindo a ser realizada de forma esporádica e tardia em relação ao próprio processo de mudança social.

A literatura científica disponível sobre a avaliação de programas de educação sexual em curso noutros países infirma tal correlação. Os estudos realizados (Schuster *et al*, 1998) revelam que a participação em aulas ou actividades de educação sexual não provoca maior precocidade; pelo contrário, constatou-se que os jovens que frequentaram este tipo de acções, em comparação com outros que as não frequentaram, iniciaram, em média, a actividade sexual um pouco mais tarde.

Quanto à redução de comportamentos sexuais de risco e adopção de comportamentos preventivos pelos jovens, os resultados das investigações têm sido diversos, se compararmos os estudos do início e do final da década de 90.

Estudos realizados por diversos investigadores[7] no final da década de 80 e início da década de 90 sobre programas de educação sexual centrados na prevenção do VIH/SIDA vêm confirmar as conclusões a que se tinha chegado em estudos realizados na década de 70: «Assiste-se a um aumento efectivo de conhecimentos; a uma mudança parcial de atitudes, mas não se assiste a mudanças de comportamento, pelo menos a curto prazo, nomeadamente a adopção de comportamento de "sexo seguro"» (Vaz *et al*; *op. cit.*: 73).

Todavia, estudos mais recentes (Kirby; Brown, 1996) revelam que programas adequados de educação sexual têm contribuído para reduzir comportamentos de risco e aumentar comportamentos preventivos.

O aumento da eficácia dos programas de educação sexual, nomeadamente no âmbito da prevenção de situações problemáticas ou perigosas, poderá explicar-se pela adopção de um modelo desenvolvimentista de educação sexual, que inclui a componente de treino de competências, em detrimento de um modelo técnico-preventivo que dominou nos anos oitenta e cujos programas se centravam, essencialmente, em aspectos informativos.

A sexualidade não se ensina, vai-se aprendendo naturalmente ao longo da vida

Estes argumentos são defendidos por aqueles que acham que a sexualidade não se ensina, que se vai aprendendo ao longo da vida, naturalmente, e que a aprendizagem formal na escola seria uma forma de «banalizar el sexo, perdiendo este su carácter sagrado y misterioso» (Garcia Fernandez, *op. cit.*: 44).

Pelo que acima já se referiu, e ainda pelo que iremos desenvolver neste trabalho no que se refere ao desenvolvimento psicossexual do adolescente, a socialização sexual existe sempre e é necessária. «Todos os agentes de socialização intervêm de forma mais ou menos invasiva e intencional naquele processo. A escola, quer pela via do ensino formal, quer, muitas vezes, através de mensagens ajustadas ou desajustadas dos professores e outros profissionais, nunca se privou de interferir no desenvolvimento sexual das crianças e jovens».[8] Por isso, de um modo deliberado ou não, e porque a escola é um lugar de vivências

---

[7] Reis e Gerrard, 1989; Baldin, Whiteley e Baldwin, 1990; Weis, Rabinowitz e Ruckestul, 1992 e DiClemente *et al.*, 1989.

[8] In *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*.2000.pp.25.

afectivo-sexuais, a educação sexual encontra-se sempre presente, seja de forma explícita, seja de forma implícita.

A educação sexual dos jovens compete à família e não à escola

Outro tipo de argumentos desfavoráveis à educação sexual formal na escola reside na ideia preconcebida de que é à família e não à escola que compete a orientação moral e comportamental dos jovens em matéria de sexualidade.

Assim, uma das grandes dificuldades no arranque de programas de educação sexual é o receio da não-aceitação destes pelas famílias e mesmo a sua possível hostilização.

Todavia, as pesquisas indicam-nos que, por mais desejosos que os professores pudessem estar de devolver a responsabilidade da educação sexual aos pais, estes gostariam muito mais que fosse a escola a ter essa responsabilidade. O estudo de Isabel Allen, *Education in Sex and Personal Relationships* (1987, citado em Sanders e Swinden, *op. cit.*: 16), mostrou que 96% dos pais inquiridos preferem que seja a escola a tomar essa responsabilidade.

Se pontualmente poderemos encontrar alguns pais com reacções de desconfiança ou hostilidade em relação à educação sexual, a grande maioria das experiências desenvolvidas em Portugal e noutros países mostra que os pais, actualmente, têm uma atitude francamente positiva face à educação sexual, o que é revelador de profundas mudanças sociais que se operaram nas últimas décadas (Vaz *et al.*, 1996:108).

Pelas muitas experiências, quer a nível nacional quer internacional, que demonstram o papel potencial que a escola pode desempenhar na aprendizagem sexual dos jovens, os pais estão cada vez mais conscientes da sua importância. Como já vimos, não é possível separar a influência dos vários agentes de socialização no desenvolvimento moral de crianças e jovens e é até desejável que um trabalho conjunto se realize.

Portanto, «opor a família e a escola nas tarefas de educação sexual é, hoje em dia, uma falsa dicotomia: escola e família complementam-se no processo educativo. A criação e manutenção de canais de comunicação funcionais e articulados entre os universos escolar e familiar produz vantagens suficientemente comprovadas a diversos níveis, nomeadamente no rendimento escolar dos alunos, na sua inserção escolar e social e na rentabilização da instituição escolar como agente de dinamização das comunidades e da mudança social[9].

---

[9] Garcia Fernandez, 1984; Marques, 1988; Davis *et al.*, 1989; Programa Harimaguada, 1993; Davis, 1997, referenciados em *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras.2000.pp.25.*

A educação sexual como informação objectiva e científica

A ideia de que a educação sexual se deve circunscrever aos aspectos informativos é entendê-la como uma área «asséptica», neutra, sem valores éticos de referência. A educação sexual assim entendida reduz as possibilidades de transformação das concepções sexuais dos indivíduos em formação, por exemplo, das crenças do aluno sobre a dominação masculina e o papel secundário da mulher na relação sexual. Neste caso, para além do recurso a conhecimentos científicos sólidos e a um vocabulário adequado, haveria que levar o aluno a reflectir sobre os papéis estereotipados do masculino e do feminino, sobre os seus próprios valores, ajudando-o a posicionar-se conscientemente sobre o que julga deverem ser os papéis sexuais do homem e da mulher.

A educação sexual como conhecimento biológico

Muitos dos programas de educação sexual actualmente vigentes em diversos países europeus, caso de Portugal, incidem na biologia da sexualidade, reduzindo abusivamente o conhecimento sexual ao conhecimento biológico, e este, fundamentalmente, à reprodução humana e à saúde sexual e reprodutiva, nomeadamente à contracepção e à prevenção das doenças de transmissão sexual.

A sexualidade humana, como realidade «plurivectorial» que é, comporta funções de comunicação, afectividade, prazer e ocasionalmente, se for essa a opção, então, a da reprodução: «El conocimiento sexual implica la incorporación de dimensiones diversas: cultural, social, biológica, psicológica, moral y afectiva. Y en este sentido el aspecto biológico se estructura social y culturalmente. Esta creencia, por la que se identifica sexualidad con biología de la reproducción, ha generado una justificación ideológica de buena parte de los programas de educación sexual en Europa» (Medero, *op. cit.*: 22).

1.7. Diversos pontos de vista

Garcia Fernandez (*op. cit.*: 46) resume assim os diversos pontos de vista de um numerosíssimo grupo de pessoas: a discussão interminável sobre o momento a partir do qual se deve iniciar a educação sexual; a defesa de programas diferentes para os rapazes e para as raparigas, justificando-se pelos papéis diferentes que irão desempenhar como homens e como mulheres; a convicção de que certos assuntos devem ser explicados por homens e outros por mulheres; as discrepâncias que existem a respeito da metodologia e, sobretudo, do conteúdo dos programas; os custos económicos deste tipo de actividades; os programas longos e a impossibilidade de dedicar tempos lectivos a outros temas que não os curriculares; e o cumprimento estrito do programa por forma a não se envolverem em conflitos com os professores e com os pais: «el Ministerio no incluye específicamente tales cuestiones y no

vamos a ser nosotros los pioneros, desencadenando con ello problemas e conflictos en el profesorado y con los padres».

2. Razões para a Implementação da Educação Sexual no Sistema Educativo

2.1. O que nos diz a investigação sobre a sexualidade dos jovens

Um **estudo**[10] **desenvolvido por Machado Pais sobre a sexualidade e a vida amorosa da população portuguesa com 15 e mais anos** veio preencher uma lacuna que há muito existia nesta área de investigação: «Muitos sociólogos têm estudado as relações pré-nupciais, a escolha dos conjugues, o funcionamento das famílias, o divórcio, a reconstrução das famílias (...) mas pouco se sabe sobre a vida amorosa e a sexualidade» (Pais, 1998:408).

Esta investigação veio demonstrar que, apesar das transformações que o papel de género tem vindo a sofrer na nossa sociedade no sentido da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, as expectativas relativamente à vivência da sexualidade são distintas para cada um dos sexos: «os portugueses parecem viver num modelo de padrão-duplo (que se traduz por uma) permissividade para os homens contra uma relativa abstinência para as mulheres» (*ibid.*: 414).

É neste contexto social, de normas e comportamentos sexuais socialmente modulados que transformam o sexo em género, que meninos e meninas fazem a sua aprendizagem sexual, procurando a sua identidade sexual e o seu papel de género, transformando-se a pouco e pouco em rapazes e raparigas de hoje, homens e mulheres de amanhã.

Mas como vivem os nossos jovens a sua sexualidade?

Sabendo-se que para intervir é preciso conhecer, torna-se pungente o acesso à investigação entretanto realizada, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a sexualidade dos jovens.

Os estudos realizados neste âmbito, nos últimos 10 anos, são diversos e irão ser referenciados numa perspectiva diacrónica.

Os resultados serão apresentados incidindo-se, preferencialmente, nos grupos etários que abrangem os alunos do 2.° e 3.° ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Em 1993, um estudo de João Santos Lucas, encomendado pela Organização Mundial de Saúde, pretendia identificar as áreas comportamentais prioritárias no combate à infecção pelo VIH em Portugal. De acordo com o autor, os resultados são alarmantes: uma parte

[10] O trabalho de campo decorreu em 1995.

considerável da população apresenta uma baixa percepção de vulnerabilidade relativamente à SIDA, verificando-se uma «reduzida utilização sistemática do preservativo nas situações de risco acrescido, nomeadamente pela população jovem (Lucas, 1993: 85).

Em 1996, um estudo de José Machado Pais, promovido pela Câmara Municipal de Loures[11], pretendia conhecer como os jovens, dos 14 aos 29 anos, do concelho viviam a sexualidade.

O autor verificou que a maioria dos jovens do concelho de Loures (72%) possui experiência sexual, tendo-se iniciado maioritariamente entre os 16 e os 17 anos (enquanto, um número muito elevado de jovens de 14-15 anos diz não ter tido ainda experiência sexual). Interessante é também assinalar a diferença do comportamento de género, pois no universo dos jovens entrevistados há mais virgens do sexo feminino (28%) do que do sexo masculino (15%).

Quanto ao recurso a métodos contraceptivos, e se os métodos mais utilizados pelos jovens são o preservativo (55% já os utilizaram), seguido da pílula (44%) e do coito interrompido (37%), os menos utilizados são os cones ou espumas (7%), o dispositivo intra-uterino (4%) e o método das temperaturas (1%).

É de realçar que entre os jovens dos 14 aos 17 anos o coito interrompido é o segundo método contraceptivo mais utilizado a seguir ao preservativo, com 33%, havendo cerca de 41% que não o tendo utilizado admite fazê-lo.

O facto de uma elevada percentagem de jovens recorrerem ao coito interrompido pode deixar transparecer vários aspectos da sexualidade juvenil sobre os quais devemos reflectir, nomeadamente o carácter fortuito das relações e eventualmente o difícil acesso a outro método; o desconhecimento de que se trata de um método falível; o receio de uma gravidez indesejada superar o receio de contrair uma doença de transmissão sexual; e a forma como limita o desenvolvimento do prazer.

Quanto à dimensão amorosa, para a maioria ela deve estar sempre presente nas relações sexuais: 70% dos jovens responderam que o sexo não tem sentido se não houver amor, enquanto 26% opinaram que o sexo tem sentido em si mesmo, pelo prazer que proporciona.

Os jovens que mais opinaram por «o sexo tem sentido em si mesmo, pelo prazer», situam-se nos escalões intermédios entre os 16 e os 20 anos; em contrapartida, os jovens dos 14 aos 15 anos são os que em maior número afirmam que «o sexo não tem sentido se não houver amor».

[11] O trabalho de campo decorreu em 1993.

Quanto aos aspectos das relações sexuais que os jovens mais valorizam, foi dada a possibilidade de uma escolha múltipla, até ao limite de três, de vários aspectos que dizem respeito às relações sexuais. Os dados do inquérito, agrupados em quatro dimensões, sugerem também um relativo equilíbrio entre a totalidade dos indicadores das dimensões «romântica» e «erótico-hedonista» da sexualidade. Estas dimensões foram muito mais valorizadas que as dimensões «procriativa» ("Ter filhos" – 18%) e «preventiva» (não apanhar doenças de transmissão sexual – 17% e não provocar uma gravidez indesejada – 17%).

A percepção de risco de contrair uma doença de transmissão sexual e de provocar uma gravidez indesejada é baixa, traduzindo uma baixa preocupação com a saúde sexual e reprodutiva. Interessante foi constatar que os jovens do mais baixo escalão etário, os 14 e 15 anos, talvez pela sua insegurança e imaturidade, foram os que revelaram maior preocupação com o domínio das técnicas sexuais (9,1%) e com as dimensões «procriativa» e «preventiva» da sexualidade: ter filhos (25,3%), não apanhar SIDA e não engravidar (ambas 29,2%).

No **estudo já referido, sobre a sexualidade e a vida amorosa da população portuguesa** (Pais, 1998), o investigador fala de uma «sexualidade juvenil», onde a pluralidade e a diversidade de estilos de comportamento sexual se tornaram elementos estruturadores de um determinado estilo de vida.

A maior parte dos jovens chega ao casamento «transportando uma bagagem substancial de experiência e de conhecimentos sexuais»: a iniciação sexual acontece na adolescência preferencialmente com o amigo ou o namorado e a heterogamia ocorre de forma considerável entre os mais jovens dos inquiridos; a sexualidade com o recurso à contracepção tornou-se mais autónoma que nas gerações mais velhas.

De entre os jovens dos 15 aos 24 anos, apenas 20% responderam explicitamente nunca ter tido relações sexuais, contra 48,1% que declararam ter já experiência sexual, enquanto 31,9% não responderam a esta questão, o que se revela significativo.

A maioria dos jovens entre os 15 e os 24 anos teve relações sexuais pela primeira vez com o namorado ou com o amigo (respectivamente, 51% e 27,1%): os inquiridos do sexo masculino preferem as amigas logo a seguir às namoradas para se iniciarem sexualmente (respectivamente, 23,8% e 18,6%) e os inquiridos do sexo feminino preferem os namorados aos amigos (respectivamente, 18% e 2,1%).

Embora a maioria nesta faixa etária não tenha tido mais nenhum parceiro do que a pessoa com quem se iniciaram sexualmente (32,7%), 16,1% tiveram de 2 a 5 parceiros e 15,1% de 5 a 20 parceiros.

Entre os inquiridos que já tinham tido relações sexuais, os métodos contraceptivos encontravam-se mais difundidos entre os jovens dos 15 aos 24 anos.

Quanto à dimensão amorosa, para a maioria da população ela deve estar sempre presente nas relações sexuais: 3 em cada 4 dos respondentes dizem que o sexo não tem sentido se não houver amor, sendo 61,5% das mulheres a dizê-lo para 41,5% dos homens; apenas 13,5% opinam que o sexo tem sentido em si mesmo, pelo prazer que proporciona, sendo 22,7% dos homens para apenas 5,5% das mulheres.

Quanto aos aspectos mais importantes nas relações sexuais, os dados do inquérito sugerem um relativo equilíbrio entre a totalidade dos indicadores das dimensões «romântica» e «erótico-hedonista» da sexualidade, respectivamente 68,4% e 46,3%. Estas dimensões são, pois, muito mais valorizadas que as dimensões «procriativa» ("Ter filhos" – 23,6%) e «preventiva» (não apanhar doenças de transmissão sexual – 9,3% e não provocar uma gravidez indesejada – 8,3%). A percepção de risco de contrair uma doenças de transmissão sexual é bastante baixa, o que se revela bastante preocupante, pois, «quanto menos os riscos se calculam, menos se podem prevenir e mais possibilidades têm de ocorrer».

Deverá ser dito, com efeito, é entre os mais jovens que as dimensões «romântica» e «erótico-hedonista» são mais enfatizadas. O amor e o prazer surgem associados, mas é o amor entre duas pessoas que constitui a condição necessária e suficiente para o relacionamento sexual: quando questionados sobre o que é necessário para ter relações sexuais com outra pessoa, cerca de 38% dos jovens entre os 15 e os 24 anos aponta como condição o envolvimento amoroso; apenas para 6% destes jovens é importante estar casado.

Aliás, são os mais jovens os mais tolerantes, quer perante a possibilidade de as relações sexuais ocorrerem antes do casamento, quer relativamente aos diferentes tipos de relacionamento sexual.

Um estudo realizado em 2000 na Região Autónoma da Madeira[12], com jovens alunos entre os 15 e os 20 anos, mostra-nos alguns aspectos da sexualidade e dos comportamentos sexuais dos jovens madeirenses.

Sobre as representações de sexualidade pediu-se aos estudantes que entre uma lista de 20 palavras escolhessem cinco que melhor representassem o termo "sexualidade". A dimensão «romântica» é a mais valorizada por ambos os sexos, sendo o sexo feminino o que

[12] Investigação realizada por Élia Rodrigues, Helena Camacho, Elisabete Serrão e Nélia Serrão no âmbito do seminário científico da Licenciatura em Biologia e orientada pelo Professor Doutor António Brehm.
O trabalho de campo decorreu em Junho e foram inquiridos 432 jovens de cinco escolas da Região Autónoma da Madeira, três da zona rural e três da zona urbana. Fonte: Revista do Diário de Notícias, n.º 168, de 16 a 22 de Julho de 2000.

SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO E ARQUIVO

mais a valoriza: as raparigas associam "sexualidade" e "amor" em 88% das respostas, o que só acontece para 78% dos rapazes.

A dimensão «erótico-hedonista» é a segunda dimensão mais valorizada para ambos os sexos, mas com diferenças assinaláveis: as raparigas escolhem mais "sensualidade" (49%), "parceiro" (40%), "comunicação" (39%) e vontade (38%), enquanto os rapazes escolhem mais "prazer" (69%), "sexo" (52%), "bom" (39%) e "orgasmo" (27%).

33% dos inquiridos afirmam já ter tido relações sexuais, sendo maioritariamente rapazes (96 rapazes e 46 raparigas), padrão que se repete noutros estudos. Também, rapazes e raparigas do meio urbano iniciam mais cedo a sua vida sexual.

A primeira relação ocorre, no caso das raparigas, principalmente aos 16 anos, seguindo-se as idades dos 15 e dos 14, tendo o parceiro idade entre os 15 e os 20 anos. Para os rapazes, apesar de a idade da iniciação sexual ser idêntica, as idades da parceira são mais diversas: alguns iniciaram-se com mulheres mais velhas de 20 e 30 anos ou com raparigas mais novas de 14 anos - padrão que se repete noutros estudos.

A maioria dos rapazes iniciam-se com a amiga e não com a namorada (respectivamente 45% e 39%), enquanto a maioria das raparigas o faz com o namorado e não com um amigo (respectivamente 85% e 10%); 11% dos rapazes afirmaram ter tido a sua primeira relação sexual com uma desconhecida, ao contrário das raparigas, onde não ocorreu nenhum caso - padrão que se repete noutros estudos.

A pílula e o preservativo foram considerados pela maioria dos jovens como os meios mais eficazes para evitar uma gravidez; apenas 5% dos casos optam pelo coito interrompido.

Entre os jovens com experiência sexual, são os jovens do meio rural que afirmam nunca ter usado métodos contraceptivos, 26% dos rapazes e 31% das raparigas, para 12% tanto de raparigas como de rapazes no meio urbano.

Relativamente aos conhecimentos dos jovens sobre aspectos de fisiologia do sistema reprodutor humano, o inquérito revelou a existência de lacunas nos conhecimentos, principalmente dos rapazes, sobre o sexo oposto: quando questionados sobre qual a altura em que uma rapariga tem, durante o mês, maior probabilidade de engravidar, 45% dos alunos do meio rural e 25% dos rapazes do meio urbano afirmaram não saber. O mesmo aconteceu com 30% das raparigas, tanto do meio urbano como do meio rural.

Os rapazes masturbam-se mais que as raparigas, tanto os do meio urbano como os do meio rural (respectivamente, 64% e 62%). Apenas 15% das raparigas afirmam recorrer a esta prática sexual, enquanto 75% disseram não o fazer; 10 % não respondeu à questão.

Os jovens mostram-se tolerantes a outras formas de relacionamento sexual. A maioria considera a homossexualidade como uma «escolha pessoal», outra forma de viver.

Em 1999, Nuno Nodin (2001:14) desenvolveu um projecto de investigação cujo objectivo era «o de aprofundar um pouco mais a compreensão de aspectos particulares da sexualidade dos jovens do grupo etário dos 18 aos 25 anos, e também o de analisar alguns dos mecanismos subjacentes ao que se convencionou chamar de comportamentos de risco na área sexual». Foram inquiridos 1402 jovens de todo o país, através de questionário.

Passamos à apresentação de alguns dados relacionados com a actividade sexual dos jovens portugueses.

A maioria dos indivíduos de ambos os sexos já iniciou a sua actividade sexual (80,5% dos rapazes e 75,6% das raparigas). Constatamos que a diferença entre raparigas e rapazes diminui neste grupo etário relativamente ao anterior.

No que respeita à existência de parceiros: apresentam parceiros fixos 85,7% das raparigas para 54% dos rapazes, enquanto 42,7% dos rapazes para 6,2% das raparigas dizem ter parceiros ocasionais. Estes dados parecem ir ao encontro do que atrás referimos como «duplo padrão» ao nível do comportamento sexual.

São 69,8% os indivíduos que referem utilizar sempre contraceptivos. Por outro lado, existem 24,4% que falham na utilização persistente de protecção nas suas relações sexuais.

O preservativo (73,8%) e a pílula (44,2%) constituem os métodos contraceptivos mais utilizados pela maioria dos indivíduos.

Na análise qualitativa realizada verificou-se que «a escolaridade (...) se confirma como uma variável de relevância para o risco sexual no VIH e na gravidez não planeada. Ela é proporcional a tendências comportamentais de menor risco, o que vem acentuar por um lado a importância da educação sexual em contexto escolar, uma vez que este é um meio privilegiado para o efeito, e, por outro, a necessidade de manter as crianças ou jovens na escola, uma vez que, de entre variados outros factores, a permanência na escola pode-se constituir como um factor protector em matéria de saúde sexual e reprodutiva» (*op. cit.*: 176).

De uma forma global, abrangendo as diversas investigações sobre a sexualidade dos jovens, podemos concluir: as dimensões «romântica» e «erótico-hedonista» da sexualidade são as mais valorizadas nas relações sexuais, afirmando a maior parte dos jovens que sexo sem amor não tem sentido; a iniciação sexual acontece na adolescência, principalmente entre os 16 e os 17 anos e preferencialmente em contextos comprometidos emocionalmente; a heterogamia ocorre de forma considerável entre os mais jovens dos inquiridos; apesar de os conhecimentos existentes sobre a eficácia dos métodos contraceptivos na juventude terem

permitido uma sexualidade mais autónoma, há uma elevada percentagem de jovens que ou não os utiliza ou, utilizando-os, não o faz de uma forma correcta e sistemática; há ainda um elevado desconhecimento sobre o funcionamento dos sistemas reprodutores humanos; sendo as dimensões «procriativa» e «preventiva» as mais desvalorizadas, os jovens não controlam de forma eficaz os riscos associados às relações sexuais desprotegidas; sendo a percepção de risco mais acentuada no que respeita a um engravidamento indesejado, e não tanto no contágio de uma doença de transmissão sexual, muitos jovens recorrem ao «coito interrompido» sem perceberem os riscos que correm; a escolaridade parece ser proporcional a tendências comportamentais de menor risco, tanto para o risco sexual no VIH como na gravidez não planeada.

2.2. Porque as mudanças acontecem, há que educar para uma sexualidade positiva

Se a puberdade se inicia por uma série de alterações profundas no funcionamento do corpo e exteriormente nas suas formas, a adolescência, por seu lado, caracteriza-se por envolver uma série de transformações, não só biológicas como psicológicas, emocionais, familiares e sociais.

Embora os autores concordem que ambos os períodos marcam a transição entre a infância e a idade adulta, é difícil existir um consenso relativamente à idade em que se inicia e em que termina. Alguns autores fazem coincidir puberdade com o início da adolescência; outros, considerando-a anterior, designam-na de pré-adolescência. Nodin considera que o início da adolescência coincide com a puberdade, ou seja com os 11, 12 ou 13 anos, e que o seu fim se dá por volta dos 20 anos (*op. cit.*: 22). Opinião contrária têm Frade *et al* que defendem que as idades, «aproximadamente entre os 10 e os 12 anos, correspondem a uma fase de desenvolvimento (...) muitas vezes chamada pré-adolescência ou puberdade (*op. cit.*: 30).

Por seu lado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera, na maioria dos documentos, a adolescência como o período da vida que medeia entre os 10 e os 19 anos (Prazeres, 1998:8).

Prescindindo de demarcações rígidas de quando se inicia ou termina a adolescência, os alunos que frequentam os ensinos básico – 2.º e 3.º ciclos - e secundário encontram-se neste período de desenvolvimento.

A emergência da sexualidade na adolescência é, assim, um processo complexo que transcende as transformações primárias resultantes das alterações biológicas. A capacidade de reprodução dum adolescente é apenas um dos aspectos conseguidos da sua sexualidade.

Sprinthall e Collins incluem na sexualidade «as emoções, os comportamentos e as atitudes que estão associadas não apenas ao ser capaz de procriar, mas também aos padrões sociais e pessoais que acompanham as relações físicas íntimas, durante a vida de um indivíduo» (*op. cit.*: 405).

A perspectiva pluridimensional da sexualidade é também defendida por Bolaños Espinosa *et al*, quando dizem: «Desde el punto de vista corporal, psicológico y social, somos seres sexuados. Todo nuestro cuerpo es fuente de comunicación, de afecto, de ternura, de placer (...); nuestros deseos, fantasías y conductas son de una forma u otra sexuados, y la sexualidad es muchas veces referencial a otras personas, es una conducta social, y como tal es interpretada y regulada por la sociedad en que se desarrolla.» (*op.cit.*: 3).

Assumindo-se esta pluridimensionalidade da sexualidade, que ganha expressão na adolescência, Sprinthall e Collins relacionam a dificuldade em compreender a sexualidade do adolescente, tal como a própria natureza da adolescência, com o facto de se saber em que medida a sua natureza é determinada pelas transformações pubertárias, pelas expectativas sociais e culturais ou por padrões de comportamento aprendidos (Sprinthall e Collins; *op. cit.*: 407).

A influência do sistema social em que os adolescentes vivem até atingir a maturação sexual levou os psicólogos William Simon e John Gagnon a afirmar que «o sexo é uma actividade socialmente prescrita», transmitindo a ideia de que «para a maioria dos adolescentes, a expressão da sexualidade é regulamentada não tanto pelos próprios impulsos biológicos, mas antes, pelas expectativas e pelo significado social associado a certos padrões de actividade sexual (1969: 733-752; citados em Sprinthall e Collins; *ibid.*: 409).

Vaz e colaboradores, corroborando a importância do *modus vivendi* social, afirmam que «na adolescência o desenvolvimento psicossexual está desenhado, naturalmente de acordo com as características culturais dominantes». Por isso defendem a necessidade de «um processo educativo que sustente este trajecto, colmatando falhas e contrariando obstáculos» de forma que a vivência da sexualidade pelo adolescente possa ser mais autónoma e positiva (*op. cit.*: 86).

«Todas as sociedades, com os seus recursos e instrumentos de socialização, procuram de uma forma formal ou informal, transmitir os seus valores fundamentais e as suas regras de conduta no campo da sexualidade. A Escola, enquanto espaço de grande importância na socialização das crianças e dos jovens, tem, portanto, um papel a desempenhar neste âmbito. (...) Por isso, a escola não se pode furtar à abordagem formal, estruturada, intencional e

adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana, a qual é normalmente designada por Educação Sexual na escola.» [13]

O trabalho a desenvolver com os adolescentes, que aparece nos textos legais e em bibliografia especializada como uma atribuição explícita e urgente da escola, deverá proporcionar ao adolescente espaços de compreensão das mudanças que ocorrem nesta fase do desenvolvimento psicossexual e de aprendizagem duma sexualidade positiva, assim como responder às necessidades de socialização das condutas que se referem à sexualidade humana mediada pelo cultural.

De forma a promover o bem-estar dos indivíduos adultos, numa perspectiva de médio e longo prazo, a educação sexual em meio escolar deverá ter como objectivos básicos favorecer a aceitação positiva da própria identidade sexual, desligada de elementos discriminatórios de género, e promover relações interpessoais equilibradas e satisfatórias.

Para tal, a educação sexual «debe facilitar la construcción del conocimiento sexual, a través del contraste de las preconcepciones del alumnado con una información lo más objetiva, completa y rigurosa posible a nivel biológico, psíquico y social del hecho sexual humano, y fomentar la adquisición de actitudes positivas de respecto y responsabilidad ante este hecho» (Bolaños Espinosa, 1993:3).

2.3. Educar para promover a saúde do adolescente

Também numa perspectiva de saúde dos indivíduos é clara a relação que se estabelece com a vivência da sexualidade. Aliás, se assumirmos os conceitos de saúde[14] e de sexualidade preconizados pela OMS[15], a educação sexual dos adolescentes em meio escolar deverá promover a assunção de estilos de vida sexual saudáveis, o que implica «valorizar as dimensões ética, afectiva, comunicacional e enriquecedora da personalidade que caracterizam a sexualidade juvenil» (Prazeres; *op. cit.*: 17).

Para Prazeres «é inequívoco que o acompanhamento precoce e os cuidados antecipatórios em saúde dos adolescentes, nomeadamente no campo da sexualidade, constituem, por si só, um factor positivo para a saúde e para o bem-estar durante a segunda década da vida». Segundo o mesmo autor, há, todavia, que desenvolver uma forma de intervenção que vá de encontro às verdadeiras necessidades bio-psico-sociais dos adolescentes, sem «cairmos na tentação de seguir apenas as representações que nós, mais

[13] In *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*.pp.23, 26.
[14] O conceito de Saúde, segundo a OMS, é um estado de pleno bem-estar físico, psíquico e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade.
[15] Referenciado no capítulo 1.

velhos, construímos deles e das suas questões» (1995: 16). Há, portanto, que desenvolver nos adolescentes «capacidades de decisão pessoal sobre comportamentos, assente nos valores e nas atitudes individuais face à sexualidade» (Prazeres; 1998:17).

Deste modo, e porque os requisitos de saúde sexual e reprodutiva nestas idades, para além de factores individuais, adquirem expressão variada conforme o meio envolvente e o percurso de vida do jovem - a situação de escolarização ou de actividade laboral, a idade, o sexo, a condição de saúde, de entre outras variáveis – é ao sistema educativo que cabe a responsabilidade de disponibilizar informação suficiente e desenvolver atitudes e competências que levem os jovens, que deixam o sistema após um período de 9 anos de escolaridade obrigatória, a adoptar estilos de vida saudáveis que promovam o seu bem-estar.

Convém relembrar que diversos estudos confirmam que os adolescentes associam a ideia de saúde com a de bem-estar. Nesta medida, se há repercussão negativa de algumas condutas na saúde "física" do jovem, são as motivações de carácter psicossocial que se sobrepõem, determinando condutas que, embora lesivas para essa saúde "física", e muitas vezes a curto e longo prazo, contribuem para um imediato equilíbrio psicossocial, conseguido, por exemplo, na aceitação pelo grupo de pares. Por isto, e porque os percursos de socialização dos jovens são diferentes conforme o género, é importante acentuar-se que vários comportamentos de risco e problemas de saúde apresentam contornos diferentes conforme o sexo.

Daniel Cordonier, num trabalho realizado na Suiça no ano de 1994, verificou que nos grupos de jovens só do sexo masculino o consumo de álcool era muito mais elevado do que nos rapazes dos grupos com elementos de ambos os sexos. O autor coloca a hipótese de o consumo de álcool ser para os rapazes uma forma de desinibição e de "poder" na aproximação às raparigas (Prazeres, 1995:18).

Prazeres, num estudo realizado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatística, entre 1990 e 1995, sobre a taxa de mortalidade no nosso país por causas externas – acidentes, suicídios e homicídios – nos grupos etários dos 10 aos 14 e dos 15 aos 19, constatou que a percentagem de óbitos é muito mais elevada no sexo masculino do que no sexo feminino (*op. cit.*: 18).

O mesmo autor afirma que «as estratégias de prevenção de fenómenos como o alcoolismo e consumos aditivos em geral, os acidentes, etc. devem ser *estratégias sexuadas*, uma vez que os problemas têm expressão diferente em ambos os sexos e muitos estão ligados à dinâmica do próprio relacionamento entre rapazes e raparigas. Nesta perspectiva, julgo que

podemos falar de **educação sexual; trata-se de apoiar o desenvolvimento saudável da relação masculino-feminino**[16]» (*ibid.*).

Em resumo, «la sexualidad y la salud están estrechamente vinculadas a la calidad de vida y demandan la necesidad de la Educación Sexual» (Bolaños Espinosa *et al*, *op.cit.*:3).

2.4. A influência das políticas de saúde: as parcerias entre as instituições de saúde e de educação

A partir de meados da década de 60, a Organização Mundial de Saúde começa a encarar os adolescentes de forma mais atenta, com alguma repercussão nas políticas de saúde juvenil em Portugal no final da década de 70. Na década de 80 iniciam-se experiências diversas «em promoção de saúde, em atendimento, em investigação, em formação, em planeamento e organização de cuidados destinados a este grupo etário. Algumas destas experiências, nomeadamente as realizadas no âmbito do planeamento familiar, encontraram enquadramento legal na Lei 3/84 sobre educação sexual e planeamento familiar e na portaria 52/85 que a regulamenta, assuntos estes já discutidos anteriormente (Prazeres; 1998:12).

Na Lei de Bases da Saúde (1990) são explicitadas as preocupações do Estado para com os adolescentes, ao considerá-los como um dos «grupos sujeitos a maiores riscos» para os quais são tomadas medidas especiais»[17].

No que se refere às estratégias nacionais/directrizes para o planeamento em saúde para os anos de 1998 a 2002[18] e particularmente para este grupo etário, o Ministério da Saúde, em parceria com as instituições de educação, propôs-se atingir diversas metas relacionadas com a promoção de planeamento familiar eficaz das mulheres em geral (80%) e dos jovens em particular; reduzir em 30% a prevalência de pessoas referindo relações sexuais de risco nos últimos dois meses; e reduzir em 50% a prevalência de toxicodependentes que partilham agulhas e/ou seringas.

Como objectivos gerais para 2002 previa aumentar o número de jovens escolarizados abrangidos por programas de educação sexual e de prevenção da infecção pelo VIH, através do sistema educativo e por acções de educação pelos pares, tendo pois como orientação de actuação «Promover a adopção de comportamentos adequados de prevenção da infecção pelo VIH».

No âmbito da saúde na escola, alargar a Rede de Escolas Promotoras de Saúde a 50% das escolas; e realizar formação pré e pós-graduada de 50% dos educadores e professores na

[16] A negrito no original
[17] In Lei de Bases da Saúde, de Agosto de 1990. Alínea a) do n.º 1 da Base II.
[18] In *Saúde: um compromisso. A estratégia de saúde para o virar do século 1998-2002.* (1999). pp. 31, 32,46,47,62-64

área da Promoção e Educação para a Saúde, «com especial destaque para alguns temas específicos: alimentação equilibrada, educação sexual, actividade física, gestão do *stress*, consumismo/dependências (nomeadamente do tabaco, álcool e substâncias ilícitas), saúde oral e prevenção de DTS[19]».

Como orientações de actuação referem-se, entre outras, a melhoria na articulação entre as estruturas do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, no âmbito da promoção da saúde na escola (nomeadamente, através da Saúde Escolar e Educação para a Saúde) valorizando competências específicas dos profissionais dos dois sectores; negociar, com as estruturas pertinentes do Ministério da Educação, a inclusão e reforço das temáticas ligadas à promoção da saúde no contexto curricular de formação pré-graduada dos professores e dos profissionais de saúde e reorganizar acções de formação dos profissionais de saúde visando a melhoria de competências para a prática da promoção da saúde e da saúde escolar.

Sobre a situação em Portugal, Daniel Sampaio (2000: 5) afirma que, apesar de a investigação ter vindo a demonstrar que a eficácia da educação sexual está directamente relacionada com a ligação à comunidade, «o trabalho comunitário não é habitual no nosso sistema de ensino, a articulação com os centros de saúde é quase inexistente, e a saúde escolar tem pouca expressão em muitos pontos do País».

Em termos internacionais, as recomendações são claras: «Até 2005, assegurar que pelo menos 90%, e até 2010, pelo menos 95% dos jovens rapazes e raparigas dos 15-24 anos tenham acesso à informação, educação, incluindo educação inter-pares e educação sobre VIH específica para adolescentes, e aos serviços necessários ao desenvolvimento das capacidades vitais requeridas para reduzir a sua vulnerabilidade à infecção pelo VIH; numa parceria completa entre jovens, pais, educadores e técnicos de saúde»[20].

Mas as estatísticas actuais são desanimadoras. Portugal é o único país da União Europeia cujo número de casos de SIDA aumentou e onde a gravidez na adolescência é mais elevada.

Entre 1994 e 2001, o número de casos de SIDA aumentou cerca de 50%, de 68 casos por milhão de habitantes para 105.8 em 2001, contrariando a tendência geral de todos os outros 14 países, de uma diminuição progressiva do número total de casos[21].

Cerca de 32,3% dos casos de SIDA abrangem os grupos etários dos 20-24 anos e dos 25-29 anos (com respectivamente 10,2% e 22,1%), o que, contabilizando o período de

---

[19] Doenças de Transmissão Sexual

[20] In *Saúde e Direitos Reprodutivos na Agenda Internacional, 1968-2003* (2004). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família. pp. 16.

[21] In *Estatísticas da Saúde* (2003). Lisboa: Instituto Nacional de estatística. pp. 150.

latência do vírus de 7 anos em média, faz cair o período de contacto sexual desprotegido num período que coincide com a adolescência e a juventude, parte das quais são passadas maioritariamente na escola[22].

A nível nacional, a Região Autónoma da Madeira figura em 11.º lugar em número de casos de SIDA[23], sendo relativamente aos 18 distritos do país e às duas regiões autónomas, a região (cerca de 9%) a seguir aos Açores (cerca de 11%) com maior percentagem de adolescentes grávidas. Na RAM, relativamente à gravidez nestas adolescentes, dos 15 aos 19 anos, a maior incidência é no concelho de Porto Santo, seguido dos de Câmara de Lobos, Porto Moniz, Ribeira Brava e Ponta do Sol, respectivamente com 16,4%, 15,7%, 13%, 12,7% e 8,8%[24].

[22] *Ibid.*: 148.
[23] *Ibid.*: 149.
[24] In *Estatísticas Demográficas* 2002 (2003). Funchal: Secretaria do Plano e Finanças. Direcção Regional de Estatística da Madeira. pp. 40

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E QUADRO LEGAL ACTUAL

A história de uma educação sexual explícita é recente e evidencia a dimensão sócio-política da sexualidade. Segundo Meredith e Deven (1989; cit. em Vaz *et al*, *op. cit.*: 53), «a sexualidade e a educação sexual continuam a ser temas controversos na maioria, se não em todas as sociedades pluralistas. Poucos são os indiferentes ou os que não têm fortes opiniões sobre este assunto. O tratamento destes temas na Europa adquiriu muitas vezes uma conotação política sob a forma de uma polarização entre liberais e conservadores, ou sob o que poderia ser descrito como um conflito entre "progressismo" *versus* "tradicionalismo"».

A existência de quadros de valores éticos, religiosos e ideológicos diversos, protagonizados por actores sociais concretos, como a Igreja Católica, a classe política, os pais, os alunos, os professores, as associações ligadas à área da sexualidade, os movimentos e grupos de intervenção nesta área, tem proporcionado tomadas de posição controversas e até conflituais.

Em Portugal, desde 1926 até 1974 viveu-se um período de ditadura que distanciou, a vários níveis, o país do resto da Europa. A partir de Abril de 1974 instalou-se um regime democrático que promoveu grandes mudanças sociais. A Constituição de 1976 e respectivas revisões, assim como toda a legislação subsequente, têm espelhado um debate público e político intenso de questões há muito adormecidas sobre a saúde sexual e reprodutiva dos cidadãos, sobre a assunção ou não de uma política educativa de educação sexual.

Surgindo nos anos 60 uma certa abertura para o debate de alguns temas sexuais, assumiremos esta década como limite temporal, traçando retrospectivamente a história da educação sexual nas últimas cinco décadas.

1. A Abertura à Mudança na Década de 60

Muitos dos cidadãos deste país viveram a sua escolaridade em escolas públicas onde o convívio entre rapazes e raparigas era evitado, sendo testemunha material desses tempos a própria arquitectura dos edifícios escolares. Os materiais pedagógicos evidenciavam um corpo humano mutilado dos órgãos genitais e a reprodução era timidamente abordada recorrendo-se a ilustrados exemplos do mundo animal e vegetal. Assistia-se a uma forte ideologia repressiva e fóbica em relação à sexualidade humana: o Homem era explicitamente assumido como uma espécie assexuada, cuja reprodução ocorria num ambiente «de vergonha e de pecado».

É neste contexto sócio-cultural-religioso que o Concílio Vaticano II constitui um marco importante no posicionamento da Igreja relativamente aos valores e comportamentos sexuais. A assunção pela Igreja Católica, embora muito timidamente, de algumas formas de contracepção, nomeadamente os métodos «naturais», veio explicitar que a sexualidade poderia ter outras funções que não só a reprodutiva, sem que isso constituísse um pecado. Assim, a preparação dos jovens para uma vivência futura nos princípios católicos foi assumida por um sector mais aberto do clero e de activistas da Acção Católica através da integração de alguns temas de debate sobre a sexualidade nas aulas de Religião e Moral.

Todavia, o Regime e a hierarquia da Igreja condenavam o falar abertamente sobre várias questões relacionadas com a sexualidade. Num artigo de um jornal, em 1968, conotado com o Regime e a hierarquia da Igreja, condenava-se o debate de temas como a satisfação sexual, as relações extra-conjugais ou as experiências sexuais antes do casamento. Apesar de ser esta a posição oficial de grande parte dos membros da Igreja, visões alternativas de alguns grupos eclesiásticos possibilitaram a organização de acções sobre sexualidade nos próprios seminários, possibilitando assim que padres progressistas ou estudantes da acção católica discutissem estes temas nas aulas de Religião e Moral Católicas (Frade e Vilar, 1991:4).

Ainda que nesta altura a educação sexual fosse encarada essencialmente como um processo de preparação para um casamento saudável e duradouro, já se abordavam assuntos como as relações sexuais entre jovens, a masturbação, a contracepção e a prostituição (*ibid.*: 4).

Todavia, esta abertura tímida por parte da Igreja, que rejeitava qualquer método contraceptivo não «natural», não se coadunava com os indicadores de saúde materna que eram bastantes desmoralizadores. Evidenciava-se uma alta taxa de mortalidade infantil e uma elevada taxa de morte e morbilidade maternas, nomeadamente devido à prática de abortos clandestinos. A contracepção começa, entretanto, por ser divulgada através de certas

correntes operárias, na propaganda literária e, mais tarde, através do Movimento do Planeamento Familiar. Segundo Allen Gomes (1987: 103), este movimento não «pretende designar nenhuma organização concreta, mas sim uma dinâmica cultural baseada em princípios filosóficos, éticos e sociais que têm por objectivo criar condições que permitam aos indivíduos e casais o controlo voluntário da sua fertilidade, a partir de uma correcta informação sobre a sexualidade, a saúde materno-infantil e a concepção e o modo de a evitar».

A concretização destas condições teria sido possível através de uma educação sexual da população que promoveria o seu bem-estar físico e psíquico. Todavia, e como acrescenta o mesmo autor, tal não foi possível no nosso país, pois «as limitações à liberdade de expressão e reunião, que a partir de 1926 e até à década de 70 vigoravam no País, impediam a divulgação e debate de temas relacionados com os direitos humanos, inclusive o direito à sexualidade (*op. cit.*: 105).

É de realçar, contudo, que, apesar das inúmeras pressões por parte do regime político vigente, foi fundada em 1967 a Associação para o Planeamento da Família (APF), a qual em termos internacionais, recebeu desde logo o apoio da International Planned Parenthood Federation (IPPF). Esta Associação iniciou as suas actividades com a criação de uma consulta de planeamento familiar aberta à comunidade, fazendo uma experiência piloto na formação através de cursos para pessoal de enfermagem e serviço social. Definiu como objectivo principal de trabalho a criação, nos serviços de saúde estatais, de consultas de planeamento familiar.

2. A Reforma Veiga Simão

Em 1971 é criada, por despacho do então Ministro da Educação Veiga Simão, uma Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade. Esta comissão, bem documentada sobre as experiências mundiais, assume uma posição de vanguarda ao propor um conceito alargado de sexualidade (não a reduzindo apenas à genitalidade) e ao assumir a sexualidade como uma forma de estar no mundo enquanto homem e mulher, culturalmente modelada. É de assinalar a riqueza de dimensões da sexualidade nomeadas no texto: o desejo, a abertura à comunicação, o prazer e a expressão do amor (Correia, 1990). Apesar da abertura do regime político de Marcelo Caetano, esta comissão foi extinta em 1973 depois de alguns dos seus membros serem suspeitos de combate ao Regime (*ibid.*). Todavia, algumas recomendações

foram feitas, nomeadamente sobre a co-educação e a introdução nos programas de Ciências Naturais de conteúdos sobre reprodução humana.

A proibição de co-educação no ensino primário elementar perdurava já desde 8 de Junho de 1926, data em que foi aprovada a disposição legal que, segundo Carvalho (1986: 729), determinava que «em todos os centros populacionais com mais de 9500 habitantes se proceda àquela separação, a não ser que seja de todo impossível, no local, a existência de duas escolas, uma masculina e outra feminina». O facto de o ensino ser ministrado em regime de separação de sexos não só limitou o convívio entre os sexos com as respectivas consequências em termos de desenvolvimento psico-sexual, como constituiu também factor de discriminação sexual.

A lei da co-educação (educação mista) em 1972 acabou com as turmas femininas e masculinas e os recreios separados, dando origem ao ensino misto nas escolas públicas, permitindo-se a livre convivência entre alunos e alunas. Igualmente, «alerta ainda para a necessidade de uma abordagem total e não mutilada do corpo humano nos manuais e materiais escolares» (Correia, *op. cit.*), visto que até então o estudo morfológico e fisiológico do corpo humano limitava-se aos sistemas digestivo, circulatório, urinário, nervoso e hormonal, não havendo referências ao sistema reprodutor humano.

3. De 1974 a 1985

A revolução de Abril de 1974 trouxe ao país grandes transformações políticas e sociais, polarizando-se os debates em temas de maior prioridade social que a integração da educação sexual nos *curricula*. Segundo Vaz *et al*, «Temas como a necessidade de alargar a escolaridade, o *numerus clausus* ou a gestão democrática das escolas têm na altura muito mais relevância social e política do que a integração da educação sexual nos currículos. O que não quer dizer que esta questão não fosse objecto de preocupações e de intervenções de muitos profissionais de saúde e de educação» (*op. cit.*: 56).

O derrube do regime totalitário vem alterar radicalmente as condições difíceis de trabalho da APF, pois a própria Constituição da República Portuguesa de 1976 assume o direito dos cidadãos ao planeamento familiar. Poderá ler-se no seu artigo 67.°, ponto 2, alínea d) que «Incumbe, designadamente, ao Estado para protecção da família promover, por meios necessários, a divulgação dos métodos de planeamento familiar e organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma paternidade conscientes».

O Dr. Albino Aroso, então Presidente da APF e ao mesmo tempo Secretário de Estado da Saúde, assinou um despacho que institucionalizou a existência de consultas de planeamento familiar nos Serviços de Saúde. A institucionalização destes cuidados de saúde à população permitiu alargar o espaço de intervenção da Associação, que a partir desta data passa a assumir um papel complementar ao do Estado, junto das Escolas e da Comunidade, respondendo a carências explícitas nesta área da saúde sexual e reprodutiva.

Todavia, a própria APF «dava-se conta dos estreitos limites de acções esporádicas levadas a cabo pelos seus animadores, e que, embora tivessem alguns efeitos ao nível informativo, não asseguravam uma resposta duradoura e regular às necessidades dos jovens em matéria de educação sexual. Assim, de uma intervenção directa com os jovens, passa-se a ter uma perspectiva de acção multiplicadora através dos professores, relegando para as escolas as suas responsabilidades nas tarefas da educação sexual» (*ibid.*: 56, 57).

Em 1977 «a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, departamento do Ministério da Educação até agora com funções pedagógicas, apresentou aos professores de Ciências da Natureza uma proposta que incluía aspectos de educação sexual na rubrica "Reprodução" no Ensino Preparatório, a nível do 2.º ano» (Sampaio, 1987: 17).

Apesar de esta proposta ter sido aceite por alguns professores, a maioria evita a abordagem do tema remetendo-o para o final do ano lectivo, apesar de este ser proposto no programa para o início do mesmo. Alega-se, entretanto, no final do ano lectivo a falta de tempo para a sua não consecução.

Na disciplina de Religião e Moral, disciplina de opção nos Ensinos Preparatório e Secundário de então, abordava-se o tema da Sexualidade Humana, fundamentalmente no âmbito da preparação dos jovens para o casamento e a família, aliás, numa visão absolutamente dependente da moral tradicional da Igreja Católica.

A polémica gerada em 1981 face ao despacho da Procuradoria-Geral da República que interdita o acesso dos jovens às consultas de planeamento familiar sem autorização dos pais explicita o debate público sobre a introdução da educação sexual nas escolas.

Desde 1977 que a Organização Mundial de Saúde recomendava aos responsáveis governamentais que era necessário assegurar aos adolescentes serviços de assessoria e de assistência em matéria de planeamento familiar, aos quais pudessem recorrer com facilidade (*ibid.*).

Relativamente à inclusão nos programas de informações científicas sobre anatomia, fisiologia e genética da sexualidade, o programa da disciplina de Biologia do 10.º ano de escolaridade, em vigor a partir do ano lectivo de 82/83 e com uma carga horária de cinco

horas semanais, apresenta a unidade programática "Reprodução nos seres vivos" da qual faz parte o "Ciclo Biológico do Homem", onde se aborda a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores masculino e feminino[25].

Nos restantes anos lectivos não se verifica qualquer referência a aspectos relacionados com a educação sexual.

Sondagens de opinião realizadas em 1982 e 1983 confirmam que a maioria dos cidadãos concordam com a educação sexual nas escolas. Na primeira sondagem, levada a cabo pelo Diário de Notícias, «56,3% dos inquiridos desejavam que os seus filhos tivessem a oportunidade de ter educação sexual nas escolas». A segunda sondagem foi realizada pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e «Os resultados demonstraram que 89,4% dos homens e 81,4% das mulheres concordam com a necessidade de serem autorizadas aulas de educação sexual.» (Sampaio, *op.cit.*: 18).

O aumento do número de gravidezes na adolescência e os debates parlamentares de 1982 a 1984 sobre a legalização do aborto contribuíram de igual forma para uma inovação legislativa, concretizada com a Lei 3/84, *«Direito ao Planeamento Familiar e à Educação Sexual»*, de 24 de Março, onde se defende o direito à educação sexual e de acesso ao planeamento familiar. Afirma-se a educação sexual como um direito fundamental à educação, referindo-se no ponto 2 do Artigo 2.° que «Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre mulher e homem, e no seu ponto 3 que «Será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens».

Esta primeira legislação sobre educação sexual nas escolas é aprovada pelo Parlamento no contexto de uma discussão política sobre o aborto, pois «através da implementação de programas de educação sexual e da difusão de consultas de planeamento familiar, o Estado espera diminuir o número de gravidezes indesejadas e, consequentemente, o número de abortos provocados» (*ibid.*: 15).

O Ministério da Educação, entretanto, mostrou vontade política de pôr em prática a Lei criando, em Agosto de 1984, grupos de trabalho para elaborar propostas de

[25] Posteriormente, a circular n.° 151/86 informava as escolas, da ocorrência de "alterações nas cargas horárias dos cursos complementares do ensino secundário a vigorar a partir do ano lectivo de 86/87, segundo as quais a disciplina de Biologia passava a ser leccionada no 10.° e 11.° anos". A carga horária de cinco horas semanais foi então distribuída pelos dois anos, respectivamente, três e duas horas, assim como o programa em vigor; o tema "Reprodução nos seres vivos" passou a integrar o programa do 11.° ano.

regulamentação da Lei 3/84. Todavia, por razões políticas, só a parte que se relacionava com o Planeamento Familiar foi regulamentada através da Portaria n.º 52/85, de 26 de Janeiro; a parte que se referia à educação sexual nas escolas nunca o foi. Embora a Lei tenha sido bem recebida por profissionais de saúde e organizações envolvidas no Planeamento Familiar, as Associações de Pais e a Igreja Católica queriam que a legislação fosse em parte inviabilizada, em especial o acesso de menores ao planeamento familiar.

Apenas em 1986 esta questão foi retomada novamente pelo Ministério da Educação. O período entre 1984 e 1986 ficou marcado por um aumento significativo de actividades de educação sexual dirigidas aos estudantes, aos professores e aos encarregados de educação, promovidas pelas escolas, pelos profissionais de saúde e pela Associação para o Planeamento da Família. Este movimento dinâmico, tal como a emergência da SIDA nos anos 80, acabará por influenciar a redacção da própria Lei de Bases do Sistema Educativo, em Outubro de 1986 (Frade *et al*, 2001: 17).

4. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa

O ano de 1986 surge como um marco significativo relativamente à inclusão de temas de educação sexual nos currículos escolares, pois, após discussão parlamentar, é aprovada a 14 de Outubro a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O número 2 do artigo 47.º determina que «Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes, a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a **educação sexual**, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros no mesmo âmbito».

Segundo o Conselho Nacional de Educação, "esta determinação vai no sentido do que acontece na maioria dos países da CEE onde a educação básica engloba temas interdisciplinares de que os mais comuns são: ambiente, direitos humanos, educação para a saúde, educação para a segurança rodoviária, educação sexual, Europa." (Vaz, *op. cit.*: 126).

É também com a emergência de um número cada vez maior de casos de SIDA que a educação sexual na escola é vista como a via fundamental para travar o crescimento da epidemia. O Ministério da Educação, que integra o organismo nacional de luta contra a SIDA, começa a realizar acções de formação de professores e a distribuir documentação de apoio aos professores para que este tema seja abordado nas aulas, fundamentalmente nas aulas de Biologia e de Saúde.

Entretanto, para desenvolver a legislação complementar necessária para a aplicação desta Lei no domínio dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, é organizado o Grupo de Trabalho para a Reorganização Curricular: dá-se início ao processo de Reforma Educativa.

Na dimensão para a cidadania, no ensino básico, este Grupo de Trabalho[26], considera a necessidade de «Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias (...) **a uma informação correcta e ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade**», enquanto o ensino secundário deverá «**Favorecer a compreensão da sexualidade como factor positivo e enriquecedor da personalidade e do relacionamento**.»

No debate alargado à comunidade educativa global surgem duas concepções quanto à forma concreta de incluir as preocupações do n.º 2 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Apesar de ambas concordarem com uma perspectiva trans e interdisciplinar, uns defendem a necessidade de se constituir uma nova disciplina – o Desenvolvimento Pessoal e Social - e outros a de ser criada uma área escola. A primeira concepção focaliza o carácter de disciplina única com uma abordagem paralela, trans e interdisciplinar, e a segunda enfatiza a integração dos diferentes aspectos a desenvolver nas disciplinas existentes com uma possível abordagem interdisciplinar.

Por outro lado, a Igreja Católica pretende que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica constitua uma alternativa à de Desenvolvimento Pessoal e Social.

A propósito da área escola, em Novembro de 1988 o mesmo Grupo de Trabalho para a reorganização curricular diz ser também «no âmbito destas actividades que (...) com mais proveito se incluirão noções essenciais para a vida moderna, igualmente referidas na Lei de Bases ou repetidamente solicitadas: a educação para a preservação e defesa do ambiente, a educação para a saúde, a educação do consumidor, a prevenção de acidentes no trabalho, a segurança no trânsito e a **própria educação sexual**, etc..., que ganharão em ser tratados de forma amena e informal...».

A legislação resultante de todo este debate foi o **Decreto-Lei n.º 286/89**, de 29 de Agosto, sobre a **Organização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário**, que concilia as duas perspectivas existentes: «é criada uma área de formação pessoal e social; procura-se imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar». Estas decisões curriculares traduziram-se na criação da Área Escola e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

[26] In Relatório Final, Junho de 1988.

O artigo referente à formação pessoal e social[27] determina que «Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos». Acrescenta-se que «...é criada, para todos os alunos dos ensinos básicos e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da Lei da Bases do Sistema Educativo».

Esta disciplina, com a carga horária de uma hora semanal, sendo obrigatória, dava aos alunos a possibilidade de poderem optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões. Os conteúdos programáticos bem como o modelo de formação dos docentes encarregados da sua leccionação seriam oportunamente estabelecidos em despacho pelo Ministério da Educação.

Várias organizações e instituições foram chamadas a colaborar na elaboração de propostas de programas para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

A APF, por exemplo, para além de defender uma abordagem interdisciplinar da educação sexual, enfatiza a necessidade da sua abordagem disciplinar, específica, integrada nesta disciplina. Para tal, elaborou «um documento intitulado *Sugestões para a elaboração de um programa de educação sexual para os ensinos básico e secundário*, o qual define a posição da organização nesta matéria aos níveis do quadro de valores, objectivos, conteúdos, metodologias e formação de professores»; o mesmo aconteceu com o Ministério da Saúde que elabora «uma proposta de programa de educação para a saúde, que integra também uma vertente de sexualidade e relações interpessoais» (Vaz, *op. cit.*: 60).

Iniciam-se em 1989 os trabalhos de preparação dos programas da nova disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, tendo sido apresentadas em 1991 «as primeiras propostas de programas de DPS, elaboradas por equipas do Instituto de Inovação Educacional, em que a educação sexual começa a aparecer como conteúdo explícito nos três ciclos do ensino básico» (*ibid.*: 60).

O programa começa a ser implementado de forma experimental em dezanove escolas, tendo a formação de professores começado a ser realizada através de Escolas Superiores de Educação, de diversos cursos de pós-graduação para professores em estabelecimentos de ensino superior e do Programa FOCO. Segundo Vaz e colaboradores, os cursos para professores não integraram de forma desenvolvida temas de educação sexual. Situação

[27] In, respectivamente, pontos 1 e 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

equivalente ocorreu no âmbito das experiências pedagógicas de implementação do programa de DPS onde ou não abordaram o tema ou fizeram-no de forma muito pontual (*op. cit.*: 61).

Quanto à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, uma análise aos programas desta disciplina permite-nos constatar que a abordagem da educação sexual assume de uma forma explícita a multiplicidade de dimensões inerente à própria sexualidade humana, desde o 7.º ano até ao 11.º ano de escolaridade, sendo excepção o 12.º ano.

Acresce reforçar dois aspectos importantes: se por um lado esta disciplina, ao apresentar um carácter opcional, não é extensível à totalidade da população escolar, por outro lado a abordagem dos temas de educação sexual surge associada aos valores e moral católicos.

Apesar de a interdisciplinaridade constituir uma das opções curriculares já referidas, a integração de temas de sexualidade humana nos *curricula* das diferentes disciplinas mostra-se extremamente insuficiente, pouco se alterando em relação à situação anterior, isto é, apenas são incluídos temas relacionados com a saúde sexual e reprodutiva, como a reprodução humana, a contracepção e as doenças sexualmente transmissíveis, nos programas das disciplinas de Ciências Naturais do 6.º e 8.º anos e de Ciências da Terra e da Vida do 11.º ano; temas de outras dimensões da sexualidade humana continuam omissos.

5. A Cooperação Interinstitucional dos Anos 90

A emergência da SIDA nos anos 80 veio, como já referimos, introduzir novas preocupações na acção educativa. A Lei de Bases da Saúde[28], publicada em Agosto de 1990, realça que «a promoção da saúde e a prevenção da doença fazem parte das prioridades no planeamento das actividades do Estado», sendo as crianças e os jovens, os «grupos sujeitos a maiores riscos» e que, por isso, «todos os departamentos, especialmente os que actuam nas áreas específicas da segurança e bem-estar social, da educação, do emprego, do desporto (...) devem ser envolvidos na promoção da saúde».

Assim, o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES), inicialmente centrado praticamente na prevenção da toxicodependência, alarga-se à área da saúde sexual na perspectiva da prevenção da SIDA e de outras infecções de transmissão sexual. Neste contexto, em 1995 a APF propõe um projecto de educação sexual que se desenvolva a título experimental em algumas escolas do país, nomeadamente em Évora, Faro, Gouveia, Maia e Setúbal (Frade *et al*, *op.cit.*: 17).

[28] Lei 48/90, de 24 de Agosto.

Este projecto, *Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas – um Projecto Experimental*, desenvolvido entre os anos lectivos de 1995/96 e 1997/98 - resultou da responsabilidade partilhada do Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) do Ministério da Educação e da APF, com o apoio técnico da Direcção-Geral de Saúde. Esta experiência, tendo decorrido com sucesso, contribuiu para a elaboração do documento *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar*, publicado em Fevereiro de 1999 pelas três entidades que sustentaram a iniciativa.

A publicação deste documento pretendia contribuir para a implementação gradual nas escolas portuguesas de projectos e actividades de educação sexual nos vários níveis de ensino, constituindo este projecto experimental uma referência válida. Aliás, a publicação deste documento constituía uma das metas a atingir, referenciada no Relatório Interministerial para a Elaboração de um Plano de Acção em Educação Sexual e Planeamento Familiar, de Outubro de 1998[29]. Este Relatório, apresentado por uma comissão composta por representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade, e das Secretarias de Estado da Juventude e da Habitação, constituiu-se como um plano de acção integrado nos domínios da Educação Sexual e do Planeamento Familiar que visava, através de algumas medidas, reforçar a concretização e aplicação das Leis vigentes como, por exemplo, dar cumprimento aos princípios consignados na Lei 3/84.

A realização do referendo sobre a questão da despenalização do aborto, em Junho de 1998, trouxe novamente ao debate público a questão da educação sexual, desta vez entendida, quer pelos defensores do SIM quer pelos defensores do NÃO, como uma forma de prevenir e reduzir as gravidezes indesejadas e o consequente recurso ao aborto.

Das reflexões da Equipa de Apoio Técnico sobre Educação Sexual (EATES), entretanto formada, e da discussão do conteúdo de *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar*, por profissionais da Educação e da Saúde, surgiram propostas que contribuíram para a elaboração do documento, publicado em Outubro de 2000, *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*.

Com este documento deseja-se «facultar aos profissionais da educação, da saúde e de outros sectores que trabalham em educação sexual, nomeadamente em meio escolar, um documento técnico de apoio que se aproxime das expectativas e das necessidades, nesta

[29] In *«Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar – Contributos das Equipas do Projecto»* (1999). Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Direcção-Geral de Saúde.

matéria, quer de quem planeia e coordena acções, quer, em particular, de quem desenvolve actividade diária com crianças e jovens».[30]

Em 1999/2000 a educação sexual passou a ser uma exigência do movimento estudantil do ensino secundário.

Com a Resolução do Conselho de Ministros n.º7/99, foi aprovado o Plano para uma Política Global de Família[31], que consubstancia algumas medidas concretas tendentes a criar condições para uma maior participação das famílias na vida de uma escola mais humanizada e com um melhor ensino. É também explicitada a necessidade de assegurar um melhor acesso dos jovens e dos adolescentes aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva.

6. O Enquadramento Legal Actual

No espaço internacional, a Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos da IPPF[32] defende que «todas as pessoas têm o direito de receber uma educação e informação suficientes de forma a assegurar que quaisquer decisões que tomem, relacionadas com a sua vida sexual e reprodutiva, sejam exercidas com o seu consentimento pleno, livre e informado».

Em Portugal, é com a Lei n.º120, de 11 de Agosto de 1999, «Reforço das Garantias do Direito à Saúde Reprodutiva», que o Estado veio explicitar e enfatizar a sua preocupação nesta área.

No ponto 1 do artigo 2.º preconiza-se que «Nos estabelecimentos de ensino básico e secundário será implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, sida e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros».

O ponto 2 do mesmo artigo refere que os conteúdos deverão ser «incluídos de forma harmonizada nas diferentes disciplinas vocacionadas para a abordagem interdisciplinar desta matéria, no sentido de promover condições para uma melhor saúde, particularmente pelo desenvolvimento de uma atitude individual responsável quanto à sexualidade e uma futura

[30] In *«Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras»* (2000). Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Direcção-Geral de Saúde. pp. 17.
[31] Resolução do Conselho de Ministros n.º 7/99, que aprova o Plano para uma Política Global de Família (DR n.º 33 – I Série-B de 9. 02. 1999. pp.722-725.
[32] International Planned Parenthood Federation. *Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos.* (1999). Lisboa: Secção das Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.

maternidade e paternidade conscientes», apostando, assim, na diversidade e riqueza de abordagens do colégio de professores das vertentes da formação pessoal e social das crianças e jovens.

É de relevar que a própria Lei 120/99, no ponto 4 do mesmo artigo, prevê que, na aplicação do estipulado nos pontos referenciados, «deverá existir uma colaboração estreita com os serviços de saúde da respectiva área e os seus profissionais, bem como com as associações de estudantes e com as associações de pais e encarregados de educação», envolvendo deste modo os diferentes actores intervenientes na educação sexual dos jovens.

Quanto à formação dos docentes que se encontram no sistema, no seu ponto 5 refere-se que «Nos planos de formação dos docentes, nomeadamente os aprovados pelos centros de formação de associações de escolas dos ensinos básico e secundário, deverão constar acções específicas sobre educação sexual e reprodutiva.».

O quadro legal e normativo fica completo com a aprovação do Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro, que regulamenta a referida Lei. Este diploma «incorpora matérias referentes à organização da vida escolar, com especial relevância para a intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas, à organização curricular», estabelecendo, de igual modo, «um quadro normativo de intervenção dos estabelecimentos de saúde em matéria de planeamento familiar e de saúde reprodutiva.».

Relativamente a este Decreto-Lei é importante analisar alguns dos artigos do Capítulo I "Promoção da educação sexual", que se referem especificamente ao meio escolar.

Quanto ao artigo 1.º:

O ponto 1 estabelece que «a organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática»;

O ponto 2 explicita que «o projecto educativo de cada escola, a elaborar nos termos do artigo 3.º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas[33], (...) deve integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família, fomentar a participação da comunidade escolar e dinamizar parcerias com entidades externas à escola (...), nomeadamente com o centro de saúde da respectiva área (...)»;

O ponto 3 aponta, conforme já estava disposto no Relatório Interministerial para a Elaboração de um Plano de Acção em Educação Sexual e Planeamento Familiar, já referidos

[33] Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de Maio.

anteriormente para a «abordagem interdisciplinar da promoção da saúde sexual de forma a garantir uma intervenção educativa integrada».

O artigo 2.º, «Apoio aos alunos», determina que as direcções regionais de educação deverão «acompanhar e apoiar as escolas na organização das acções» e salienta que «as escolas e as direcções regionais de educação devem estabelecer parcerias com os centros de saúde e com as administrações regionais de saúde, respectivamente.».

O artigo 5.º, «Formação de docentes», determina que «os serviços competentes do Ministério da Educação devem integrar nas suas prioridades a concessão de apoios à realização de acções de formação contínua de professores no domínio da promoção da saúde e da educação sexual.».

Em Novembro de 2002 começou a ser divulgada a publicação *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Este documento foi acompanhado pela Circular 16/11/2000 que, endereçada ao Presidente do Órgão de Gestão, pretendia levar ao conhecimento de todos os estabelecimentos de ensino e educação o actual enquadramento legal no âmbito da educação sexual, assim como um conjunto de tópicos para reflexão.

Poderemos realçar os seguintes tópicos para reflexão[34]:

Deve ser realizada uma avaliação dos recursos de cada escola: «É fundamental que as escolas façam uma avaliação dos seus recursos (...) conjuntamente com os pais e encarregados de educação e, no caso do ensino secundário, também com os alunos, em estreita colaboração com os interlocutores do sector da saúde»;

A formação dos professores deve ser centrada no seu local de trabalho: «Sugere-se que a formação a propor e realizar seja centrada na escola...»;

A actuação deverá ser articulada, interinstitucional e multiprofissional: «O Despacho Conjunto ME/MS n.º 734/2000 que estabelece a organização dos dois sectores no âmbito da Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde contempla esta área de intervenção»;

Existem parcerias com Organizações Não Governamentais, como a APF: «Existe um protocolo entre a APF e o ME que define que os técnicos da APF deverão apoiar, em articulação com as estruturas do ME, os processos de formação e a resposta a necessidades expressas pelas escolas».

Por último, com os Decretos-Lei n.^{os} 6/2001 e 7/2001, que aprovam, respectivamente, a reorganização curricular do ensino básico e a revisão curricular do ensino secundário, o

[34] Circular 16/11/2000, do Conselho Restrito dos Directores Regionais de Educação e da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação Para a Saúde, Ministério da Educação. pp.2 e 3.

Estado assume uma vez mais, de entre outras atribuições, a sua responsabilidade de intervir na formação pessoal e social das crianças e jovens.

Por outro lado, se sabemos que cada aluno é único – com uma estrutura de personalidade própria, estilos de aprendizagem diferenciados e inteligências múltiplas mais ou menos desenvolvidas - e que as aprendizagens a promover deverão ser significativas, como poderemos ter um sistema de currículo único?

Assim, assumindo a visão de currículo, não como um conjunto de normas a cumprir, supostamente uniforme em todas as salas de aula, mas como «o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos (...) de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo»[35], os pontos 3 e 4, do artigo 2.º dos referidos Decretos-Lei explicitam o que deverão ser as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional:

o ponto 3 cria a figura de projecto curricular de escola: «As estratégias de desenvolvimento e de concretização do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão»;

o ponto 4 cria a figura de projecto curricular de turma: «As estratégias de desenvolvimento e de concretização do currículo nacional, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos».

Quanto ao currículo nacional, este subordina-se a vários princípios orientadores, de entre os quais se destaca a alínea c) do artigo 3.º que preconiza a «Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes».

No ensino básico, a área projecto e a formação cívica – explicitadas no ponto 3 c) do artigo 5.º - constituem duas áreas curriculares não disciplinares com potencialidade para nelas se desenvolver temas de sexualidades humana, de entre temáticas diversificadas possíveis, conforme as necessidades e interesses dos alunos: a área projecto visa «a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com

[35] In ponto 1 do artigo 2.º dos Decreto-Lei n.os 6/2001 e 7/200

as necessidades e os interesses dos alunos» e a formação cívica é considerada como um «espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes...».

Também no ponto 5 do artigo 5.º está bem clara a atribuição das escolas, no que se refere à organização e gestão do currículo, quanto à formação pessoal e social do aluno: «no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos».

Paralelamente, no artigo 6.º prevê-se que a educação para a cidadania deva integrar as formações transdisciplinares, tanto no ensino básico como no ensino secundário.

No que respeita aos 2.º e 3.º ciclos, o diploma produziu efeitos a partir do ano lectivo, respectivamente, de 2001-2002 e de 2002-2003.

Ao assumir como princípio orientador a formação global do aluno, para além da função tradicional escolar de transmissão do conhecimento, a revisão e a reorganização curriculares referidas, conferindo ao aluno um estatuto de autonomia e de autodeterminação na construção do seu saber, adopta, pois, uma perspectiva construtivista da aprendizagem.

Deste modo, e como tem vindo a ser referido, a educação sexual deve ser vista como uma componente essencial do processo educativo global, integrando transversal e verticalmente o currículo.

Para além do Estado, as Organizações Não Governamentais, como a APF, continuam a intervir de forma atenta através da promoção de conferências, seminários, painéis e *workshops*, da produção de materiais educativos, da formação de técnicos, da elaboração/divulgação de manuais de educação, entre outras actividades, contribuindo para a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos ao potenciar a adopção de estilos de vida saudáveis.

A APF a 30 de Julho de 2002 foi certificada, pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua de Professores, como uma entidade formadora de professores, o que muito poderá contribuir para a formação de professores na área da educação sexual.

CAPÍTULO 4

PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

1. Fundamentos para uma Educação Sexual no Âmbito do Trabalho do Professor

Globalmente justificada a necessidade de integração de temas de sexualidade humana nos *curricula*, o desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do trabalho do professor é fundamentado por sólidas razões dos pontos de vista sociológico, psicológico, epistemológico e pedagógico ((López Sanchez, 1990: 96; Bolaños Espinosa, *op.cit.*: 5).

Do ponto de vista sociológico partimos:

da própria legalidade constitucional vigente, já abordada no ponto 4 deste capítulo;

de organismos internacionais e estatais, sindicatos, associações profissionais, associações de pais, etc., que reclamam uma educação sexual formal e integrada nos currículos escolares;

de estudos realizados no âmbito da educação sexual que concluíram ser necessária a sua inclusão formal na escola;

da realidade histórica da nossa sociedade em que os adultos têm promovido o desenvolvimento de atitudes negativas face à sexualidade humana, dificultando o acesso à informação sexual científica e objectiva, ou valorizando apenas aspectos biológicos ou morais;

de diversas investigações que nos confirmam a falta de informação sexual da população escolar e do cada vez maior *input* de mensagens incorrectas ou inadequadas em matéria de sexualidade humana, que de forma informal potencia indubitáveis riscos;

dos intentos das instituições educativas em integrar a educação sexual nos currículos oficiais.

Do ponto de vista psicológico, assumimos:

o processo de desenvolvimento sexual;

o processo de aprendizagens básicas relacionadas com a sexualidade;

os interesses que os jovens mostram ter nesta área;

os processos de aquisição da identidade sexual e da identidade de género.

A compreensão da sexualidade implica considerar o processo de desenvolvimento global do indivíduo a nível biológico, afectivo, social e cognitivo.

Do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos sexuais estão suficientemente desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar: existem numerosas publicações e revistas científicas, congressos nacionais e internacionais que garantem a possibilidade de serem utilizados conhecimentos profissionais solidamente fundados.

Do ponto de vista pedagógico são igualmente amplos os conhecimentos teóricos e as experiências educativas em torno da educação sexual formal nas escolas, pelo que poderão ser organizados de forma compreensiva os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais em torno da temática da sexualidade humana.

Lopez Sanchez afirmava há trinta anos atrás que «La necesidad de educación sexual, no es hoy discutida por nadie (tal vez algún extraterrestre)» (1985: 87). O autor assinalava, como primeira conclusão de um simpósio internacional a que assistiram 40 países, que «No podemos elegir entre hacer o no hacer educación sexual, ésta siempre se lleva a cabo en todas las edades. Constatamos como educadores y psicoterapeutas las consecuencias negativas para toda una generación (la nuestra) de una educación sexual caracterizada por el silencio, la ignorancia y la culpabilidad»[36].

Apesar de se admitir a necessidade de aplicação de programas de educação sexual nas escolas, o discurso oficial, se bem que diferente do que anteriormente foi citado por Lopez Sanchez, ainda peca pelo facto de enfatizar determinados componentes da sexualidade humana, nomeadamente as áreas da saúde sexual e reprodutiva numa perspectiva médico-preventiva, negligenciando outros aspectos, por exemplo, os relacionados com o prazer e a afectividade.

A educação sexual em meio escolar, tal como as políticas de promoção da saúde reprodutiva, devem reflectir e estimular o desenvolvimento de atitudes positivas face à sexualidade humana e de capacidades individuais que promovam o bem-estar do adolescente. Para isso, a educação sexual desenvolvida numa perspectiva desenvolvimentista, como vimos anteriormente, deve começar desde as primeiras idades e integrar-se de forma sistemática e contínua na formação geral do aluno.

[36] In *Cahier de Sexologie Clinique*, n.º 48.1982.p.317.

2.Objectivos da Educação Sexual

Numa perspectiva desenvolvimentista, poderíamos apontar como grande objectivo da Educação Sexual escolar o de contribuir «para uma vivência mais informada, mais gratificante e mais autónoma, logo, mais responsável da sexualidade» (Frade *et al.*, *op. cit.*: 19).

O que se pretende com a integração de temas de sexualidade humana no currículo do aluno? Quais são os objectivos que se deverão propor num programa de educação sexual?

Lopez Sanchez (1985) situa os objectivos da educação sexual ao nível dos conhecimentos, do diálogo franco entre gerações, da vivência positiva da sexualidade como fonte de saúde, prazer, ternura e amor e da necessidade de situar as condutas sexuais num contexto ético[37]:

> «Conseguir que el educando adquiera conocimientos amplios de los diferentes niveles de la sexualidad (genético, gonadal, somático, hipotalámico-hipofisario y psico-social) (...);
>
> Favorecer que el niño, el adolescente, el joven, el adulto y el viejo puedan llevar a cabo dentro del grupo de iguales y también entre generaciones (especialmente dentro de la familia) un diálogo franco sobre todos los temas relacionados con la sexualidad (...);
>
> Reasegurar emocionalmente en el sentir positivo de la propia sexualidad como algo que somos (identidad sexual) e como fuente de salud, placer, ternura y amor (...);
>
> Favorecer la conciencia de la necesidad de situar las conductas sexuales en un contexto ético (...)» (Lopez Sanchez, 1985: 88).

Também numa perspectiva desenvolvimentista, Bolaños Espinosa *et al* (1993:37) defendem que o aluno ao longo da escolaridade deve ir adquirindo uma série de capacidades com vista ao desenvolvimento da dimensão afectivo-sexual da pessoa que é o jovem. Essas capacidades são:

> «Utilizar críticamente los conocimientos en torno del sexual humano a nivel biológico, psíquico y social con el fin de sustituir las concepciones basadas en prejuicios y creencias infundadas por conocimientos ciertos.
>
> Asumir actitudes de naturalidad ante la sexualidad, entendiendo ésta como forma de comunicación humana y fuente de salud, placer, afectividad y, cuando se desea, de reproducción.
>
> Desarrollar y aplicar estrategias personales y colectivas, así como pautas de actuación propias de la investigación científica e social, en el análisis y resolución de problemas que se les presenten en su vida en torno a la sexualidad.

[37] Sublinhado do autor

Desarrollar la autoestima, asumiendo una identidad sexual libre de elementos discriminatorios de género y adquiriendo las habilidades necesarias que les permitan vivir su propia vida sexual de forma sana e responsable.

Comprender y expresar mensajes en relación con el hecho sexual humano, incorporando un vocabulario preciso y no discriminatorio, que favorezca el diálogo sobre temas sexuales, en el interior del grupo de iguales y con las personas adultas.

Asumir un ética social adoptando actitudes de igualdad, respecto y responsabilidad en sus relaciones interpersonales».

Moreno Gómez (1995:45) destaca, também, como objectivos gerais:

- «Identificar la sexualidad como una forma de relación
- Conocer y asumir el desarrollo de la sexualidad a lo largo de la vida, desde un punto de vista amplio: afectividad, psicología, fisiología (...)
- Mejorar las relaciones entre el alumnado evitando actitudes y comportamientos sexistas
- Vivir la afectividad y la sexualidad en forma positiva, adoptando algún tipo de precaución relacionado con el control de la natalidad y las E.T.S.»

Segundo Frade *et al* (op.cit.: 19,20), os programas de Educação Sexual podem contribuir para um maior conhecimento dos factos e componentes que integram a sexualidade, para o desenvolvimento de atitudes e ainda para o desenvolvimento de capacidades de comunicação das suas opiniões e sentimentos e de tomada de decisão, daí que os objectivos se devam situar ao nível dos conhecimentos, das atitudes e das capacidades individuais.

Situando-se no conceito de sexualidade que temos vindo a defender, de que a sexualidade não pode ser reduzida a comportamentos sexuais, Gomez Zapiain defende que os objectivos da educação sexual deverão ajustar-se aos conceitos de identidade sexual, desejo sexual e afectividade: «...las primeras experiencias afectivo emocionales están mediatizadas por el desarrollo de la propia identidad sexual o manera de ser mujer u hombre, por la experiencia emocional del deseo sexual y por los afectos asociados a ello. De este modo los objetivos (...) se ajustan a los siguientes conceptos: identidad sexual, deseo sexual y afectividad» (2000:49). O autor defende que no âmbito da identidade sexual deverá promover-se o desenvolvimento de uma forma própria de estar no mundo como mulher ou como homem, como seres sexuados que são, integrando e aceitando os aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A respeito do desejo sexual há que criar espaços ao longo da escolaridade que permitam ao aluno compreender a natureza do desejo sexual e das suas formas de regulação, de forma a construir a sua própria intimidade sexual. Quanto aos objectivos relacionados com a afectividade, devem proporcionar-se aos jovens espaços de

elaboração dos afectos associados à experiência sexual, tanto os sexual-afectivos como os sócio-afectivos, mediatizam de uma forma considerável a sexualidade humana (*ibid.*: 49-50).

O Ministério da Educação[38] sugere, como desejável, que no decurso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, e uma vez ponderados os valores de referência enunciados anteriormente, os alunos tenham:

«Aumentado e consolidado os seus **conhecimentos** acerca:

- das dimensões anátomo-fisiológica, psico-afectiva e sociocultural da expressão da sexualidade;
- do corpo sexuado e dos seus órgãos internos e externos;
- das noções de higiene corporal;
- da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida e das diferenças individuais;
- dos mecanismos de reprodução;
- do planeamento familiar e, em particular, dos métodos contraceptivos;
- das doenças de transmissão sexual, formas de prevenção e tratamento;
- dos mecanismos da resposta sexual humana;
- das ideias e valores com que as diversas sociedades foram encarando e encaram a sexualidade, o amor, a reprodução e a relação entre os sexos;
- dos recursos existentes para a resolução de situações relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva;
- dos tipos de abuso sexual e das estratégias dos agressores.

Desenvolvido **atitudes**:

- de aceitação das mudanças fisiológicas e emocionais próprias da sua idade;
- de aceitação da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida;
- de reflexão e de crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e a mulheres;
- de reconhecimento da importância dos sentimentos e da afectividade na vivência da sexualidade;
- de aceitação dos diferentes comportamentos e orientações sexuais;
- de prevenção face a riscos para a saúde, nomeadamente na esfera sexual e reprodutiva;
- de aceitação do direito de cada pessoa a decidir sobre o seu próprio corpo.

Desenvolvido **competências** para:

- expressar os seus sentimentos e opiniões;
- tomar decisões e aceitar as decisões dos outros;
- comunicar acerca do tema da sexualidade;

[38] In *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras.* (2000). Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.pp.91-93.

- aceitar os diversos sentimentos que podem estar presentes nas diferentes relações entre as pessoas;
- adoptar comportamentos informados em matérias como a contracepção e a prevenção das IST;
- adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade;
- reconhecer situações de abuso sexual, identificar soluções e procurar ajuda;
- identificar e saber aplicar respostas assertivas em situações de injustiça, abuso ou perigo e saber procurar apoio, quando necessário».

De uma forma transversal pretende-se o desenvolvimento de competências metacognitivas, que permitam ao individuo aprender a aprender, a pensar sobre o pensamento e os sentimentos, e de relacionamento interpessoal, nomeadamente, a capacidade de reflectir sobre atitudes e valores, expressar os seus sentimentos e opiniões e aceitar os dos outros e decidir, de forma autónoma, sobre o melhor comportamento em cada situação.

Do nosso ponto de vista, uma adequada Educação Sexual deverá:

satisfazer as necessidades identificadas *a priori* no grupo;

facilitar a construção do conhecimento sexual através do confronto entre as ideias preconcebidas do aluno e as informações, o mais objectivas, completas e rigorosas possível, a nível biológico, psíquico e social sobre a sexualidade humana;

fomentar a aquisição de atitudes positivas de respeito e responsabilidade;

desenvolver competências de assertividade;

favorecer a aceitação positiva da própria identidade sexual, desligada de elementos discriminatórios de género, e a vivência de relações interpessoais equilibradas e satisfatórias;

promover as competências que facilitem uma análise crítica da sexualidade em diferentes sociedades e culturas, valorizando-se a tolerância e o respeito pelas diferentes crenças e ideias presentes na nossa sociedade;

contribuir para o reconhecimento de que a responsabilidade e a ética social são meios que contribuem para evitar relações de dominação entre as pessoas;

propiciar, no âmbito do processo educativo global, o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e formas de relacionamento mais igualitárias entre os sexos.

Este conjunto de objectivos gerais constitui uma base sobre a qual poderão ser definidos objectivos e conteúdos específicos, actividades e estratégias adaptados aos diferentes graus de ensino, idade dos alunos, interesses e ritmos de desenvolvimento sexual dos mesmos, etc.

3.Conteúdos da Educação Sexual

Em 1982, num Simpósio Internacional que decorreu em Espanha e em que participaram 40 países, chegou-se à seguinte conclusão (Lopez Sanchez, op. cit.: 98,99):

> «El contenido de la educación sexual debe cubrir al hombre en todas sus dimensiones no limitandose al aspecto orgánico. El niño e el adulto tienen el derecho de conocer la historia de la sexualidad para situarse mejor en el tiempo e su cultura; deben llegar a comprender los mecanismos de control socio-político que han colaborado y participado en la dirección de nuestras acciones y pensamientos sexuales; deben estudiar los estadios del desarrollo psicológico que contribuyen a la autonomía sexual; por fin, deben tener acceso a los conocimientos de biología sexual que les permitirán abandonar los mitos que mantienen al individuo sometido a ellos. Es necesario instaurar una aproximación antropológica al estudio de la sexualidad»[39]

Lopez Sanchez (*ibid.*:99) sugere que os conteúdos devem estar adaptados à idade e aos interesses dos sujeitos e que, apesar das programações para os diferentes ciclos existentes na bibliografia, não são recomendáveis fronteiras fixas entre os conteúdos de uma idade e de outra, pelo que as programações devem constituir apenas sugestões para o professor.

Os conteúdos deverão ser, o conhecimento da temática de cada etapa do desenvolvimento – os conhecimentos de psicologia evolutiva e os processos próprios de cada idade; o conhecimento dos problemas, inquietações e dúvidas que se colocam ao grupo de educação sexual; e os conteúdos anátomo-fisiológicos, históricos e sócio-políticos.

Segundo Vilar (*op.cit.*) os temas de educação sexual na adolescência, nas idades dos 14 aos 18/19 anos, que correspondem ao ensino secundário, devem estar relacionados com o que a educação sexual deve proporcionar nestas idades, isto é, a educação sexual deve procurar ser um apoio efectivo aos jovens que pretendem resolver as suas dúvidas; ser um espaço de debate face às experiências vividas pelos adolescentes; promover um sentimento de responsabilidade face às opções dos jovens em relação à sua sexualidade e constituir um espaço de debate sobre as normas sociais, sobre as condutas e os papéis sexuais, procurando favorecer uma atitude crítica e uma mudança de atitudes no sentido do reconhecimento da sexualidade como um valor positivo e da tolerância face à diversidade de condutas e orientações sexuais.

Como se constata, a sexualidade humana tem, entre muitas possíveis dimensões, uma dimensão ligada aos diversos aspectos relacionados com o corpo, uma dimensão ligada aos

---

[39] In Cahiers de Sexologie Clinique, 1982, n.º 48,p.317.
O sublinhado é do autor.

aspectos relacionais e afectivos, uma dimensão relacionada com a saúde e a reprodução e uma dimensão ligada às expressões, aos comportamentos concretos.

Frade *et al* (*op. cit.*: 27), assumindo as diferentes dimensões da sexualidade, propõem para cada ciclo de ensino quatro grandes áreas temáticas: corpo em crescimento, expressões da sexualidade, relações interpessoais e saúde sexual e reprodutiva.

Relativamente aos conteúdos específicos de cada área temática, para os alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário explicitaremos a proposta de Lopez Sanchez (1990, citado em Vaz *et al*; *op.cit.*: 92-96): Corpo em crescimento (fisiologia da reprodução e da resposta sexual humana; mudanças na puberdade e figura corporal); expressões da sexualidade (conceito de sexualidade; orientação sexual; desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso e comportamentos sexuais); relações interpessoais (identidade sexual e papel de género; relação com a família; relação com pares; aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade) e saúde sexual e reprodutiva (reprodução; contracepção e aborto; gravidez não desejada; doenças de transmissão sexual, e violência e sexualidade).

Vaz e colaboradores (*op.cit.*: 97) afirmam que nos primeiros anos pós-puberdade, em que o adolescente procura a sua identidade sexual, temas como a «Figura corporal» ou a «Fisiologia da reprodução e da resposta sexual» são tidos como mais interessantes. No 2.º período, que pode ir além dos 18 anos, o adolescente, porque está mais centrado no investimento de uma relação com o outro, mostra maior interesse na discussão de temas como o «Desejo, atracção, enamoramento e compromisso», os «Papéis sexuais», a «Orientação sexual» e o próprio «Conceito de sexualidade».

Na proposta didáctica do programa de educação sexual que apresenta, Gomez Zapiain (*op. cit.*: 54-56) organiza os conteúdos essenciais em seis núcleos de trabalho. Cada núcleo de trabalho é uma unidade que contém as actividades, as orientações e os materiais previstos para trabalhar todos os conteúdos segundo o título que os define.

Assim, os núcleos de trabalho são os seguintes:

Pessoas sexuadas: Este núcleo de trabalho centra-se sobre um conceito amplo de sexualidade que vai além de concepções que a reduzem aos comportamentos sexuais, à reprodução ou à moralidade. Trata-se de tomar consciência da ideia de que somos pessoas sexuadas e de elaborar as suas implicações no processo de construção pessoal.

Desenvolvimento sexual: Este núcleo de trabalho centra-se na compreensão de que a sexualidade é diferente em cada idade devido às mudanças psicológicas e biológicas que se operam ao longo da vida e que se vão reflectindo nas novas capacidades que se adquirem.

Fecundidade e sexualidade: A partir dos conhecimentos que os alunos apreenderam através dos núcleos de trabalho anteriores, pretende-se que o aluno compreenda e perspective as implicações pessoais, interpessoais e sociais que tem a fecundidade no conjunto do projecto de vida.

Comportamento sexual humano: Este núcleo propõe actividades dirigidas a compreender a resposta sexual humana (desejo, excitação, orgasmo), as diferentes formas de a viver, as diferentes sensibilidades entre homens e mulheres, assim como actividades dirigidas para a tomada de consciência da responsabilidade que um tem em relação ao outro e sua importância na construção pessoal saudável.

Afectividade e sexualidade: Este núcleo propõe actividades pensadas para compreender o significado e as implicações que a afectividade tem na sexualidade, de forma a promover-se a elaboração dos afectos que têm uma relação directa com a sexualidade, como o amor, o enamoramento, o desejo de apego, etc.

Sexualidade e saúde: As actividades deste núcleo centram-se no reconhecimento de que grande parte dos aspectos da sexualidade constitui uma fonte importante de saúde e equilíbrio pessoal que, comportando possíveis riscos tanto psicológicos como físicos, justificam a elaboração de estratégias preventivas.

Tal como Vaz *et al*, Gomez Zapiain (*op.cit.* :57) defende a distribuição dos núcleos de trabalho ao longo do ensino secundário obrigatório: «Pessoas sexuadas», «Desenvolvimento sexual» e «Fecundidade e sexualidade» para os dois primeiros anos do ciclo de estudos - que compreendem as idades dos 12 aos 14 anos - e «Comportamento sexual humano», «Afectividade e sexualidade» e «Saúde e sexualidade» para os dois últimos anos de estudos - que compreendem as idades dos 14 aos 16 anos. Recomenda igualmente que os conteúdos se devem adequar à realidade concreta do grupo com que se vai trabalhar, devendo haver uma exploração prévia do que se sabe e do que se quer saber.

Moreno Gomez (*op. cit.*: 47, 48, enquadrando os conteúdos num corpo teórico e amplo sobre educação afectivo-sexual, sugere como procedimento geral a sua selecção em conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais de forma a permitir com maior objectividade o desenvolvimento didáctico do tema.

Divide os conteúdos em três grandes núcleos e estes em áreas temáticas que passamos a descrever sucintamente:

Evolução psicossexual: mudanças psicológicas e afectivas na adolescência e mudanças anatómicas e fisiológicas.

Relações sexuais: sexualidade e prazer; a resposta sexual; sexualidade e reprodução; doenças de transmissão sexual e formas de comportamento sexual.

Dimensão social da sexualidade: discriminação sexual; sexualidade e publicidade; sexo e sociedade de consumo; violência e sexualidade; etc.

4.Princípios Didácticos, Orientações Didácticas e Metodológicas

Os princípios didácticos e as orientações metodológicas que informam um currículo são o resultado das opções e formas de entender os elementos curriculares e de os relacionar entre si num determinado contexto sócio-educativo: que valores se elegem, como se concebem os objectivos, os conteúdos, a organização, os recursos, o espaço, o tempo, as relações de comunicação, a avaliação, etc.

Os princípios didácticos são marcos de referência para a actuação em sala. Baseados na experiência acumulada ao longo dos anos e na reflexão (psicológica, sociológica, epistemológica e pedagógica) que a tem acompanhado, têm vindo a contribuir com uma racionalidade cada vez maior para os processos de ensino-aprendizagem.

Por seu lado, a metodologia, integrando os princípios didácticos preconizados, organiza os componentes do processo educativo de ensino-aprendizagem.

Gomez Zapiain entende como princípios didácticos «los marcos valorativos elegidos y referenciales para las consecuentes actuaciones educativas», e por metodología «la forma de organizar, regular y relacionar entre sí los componentes intervenientes en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje» (op.cit.:58).

4.1. Princípios Didácticos

Segundo Bolaños Espinosa *et al* (1993:47) os princípios didácticos que deverão orientar o trabalho do professor são o crítico-construtivo, o activo e o globalizante, que passamos a descrever sinteticamente:

Crítico-construtivo: Trata-se de uma característica com duas vertentes, a pessoal e a social. A vertente pessoal implica que o professor construa criticamente, reflectindo e investigando, a sua prática educativa quotidiana e que o aluno, por seu lado, construa criticamente os seus conhecimentos, atitudes e competências num contexto escolar que facilite estes processos. A vertente social espera promover a crítica a todos os aspectos sociais e escolares que perpetuam as falsas crenças sobre a sexualidade humana e os conhecimentos e

atitudes discriminatórias por razões sexuais, origem social, etc. de forma a construir-se uma escola e uma sociedade mais igualitárias.

Activo: Esta característica supõe ter-se sempre presente que o aluno deve ser um protagonista activo nos processos de ensino-aprendizagem. Este protagonismo deve integrar a actividade motora (manipulativa e de movimento), a actividade participativa (decisão, organização, implicação...) e a actividade operatória (processamento de informação, interiorização, simulação...).

Global: Esta característica assume que todos os processos de maturação formam uma unidade global inseparável da experiência adquirida na relação com o meio e que, por isso, qualquer actividade do aluno envolve mecanismos afectivos, intelectuais, psicomotores, expressivos, etc. Uma metodologia que facilite a conexão entre os interesses dos alunos (o que querem saber), as suas capacidades (o que podem saber) e o currículo (o que devem saber) repercutir-se-á directamente numa aprendizagem significativa e motivante, numa maior assimilação e interacção com o meio circundante.

Tal como Bolaños Espinosa *et al* (*op.cit.*), do ponto de vista psicológico, vários investigadores são hoje unânimes em considerar que a aprendizagem assenta em processos psicológicos de natureza construtivista (Pereira, 2002: 71).

Almeida e Balão (1996) destacam duas vertentes de desenvolvimento: por um lado, a que se refere aos processos internos de equilibração como reguladores das aquisições e de complexificação progressiva das estruturas cognitivas, onde a posição de Piaget se realça; e por outro, a que se refere ao papel dinamizador do conflito cognitivo e sociocognitivo na promoção do desenvolvimento cognitivo, onde a teoria socio-cultural de Vigotsky se destaca.

Medero (1991:129,130) explicita claramente esta perspectiva construtivista e socioconstrutivista para a aprendizagem sexual:

> «...el conocimiento sobre la sexualidad humana no surge como el resultado de inculcar ideas o transmitir información, sino que es el fruto de la interacción cognitiva del individuo con el medio. Las explicaciones de los adultos, por muy claras que éstas resulten, no son suficientes. Por ello, a pesar de los intentos institucionales por imponer una determinada forma de entender la sexualidad humana, nuestra propuesta metodológica y los ejemplos que hemos venido comentando demuestran que existe un proceso constructivo autónomo, las ideas previas o concepciones infantiles y juveniles (...) Un supuesto epistemológico fundamental en la metodología constructivista es el carácter social del conocimiento sexual».

4.2. Orientações Didácticas

As orientações didácticas gerais expostas a seguir de forma analítica ajudam a tornar operativas as intenções dos princípios didácticos enunciados.

Assegurar a construção de aprendizagens significativas

Partir dos conhecimentos prévios que o aluno possui, dos seus interesses, necessidades e capacidades predispõe positivamente o aluno para a construção de novos conhecimentos e para um trabalho autónomo. Paralelamente, facilita ao professor uma informação básica para a necessária adaptação do currículo e dos objectivos de Educação Sexual para a planificação da aula.

A identificação das necessidades é, assim, o ponto de partida para qualquer trabalho que se pretenda motivante. Sem se perceber o que os indivíduos em formação necessitam, dificultar-se-á a manutenção dos níveis de auto-suficiência e de auto-competência desejados na prossecução de qualquer tarefa, seja ela do *saber*, do *saber fazer* ou do *saber ser*. Por outro lado, para que a aprendizagem seja motivante há que dar aos rapazes e raparigas a possibilidade de serem os protagonistas da sua própria aprendizagem, não só na escolha dos centros de interesse, como na selecção dos procedimentos a seguir. Como afirma Pérez Gómez (1983:346; citado em Medero, *op. cit.*: 132): «La motivación del alumno se encuentra fuertemente favorecida por el grado de su participación en el desarrollo del curso de los acontecimientos en el aula, su posibilidad de elección de contenidos, de temas, métodos y procedimientos, así como por la cercanía de los procesos instructivos a la dinámica de intereses, ideas y proyecciones que se generan de manera relativamente espontánea e imprevisible en la vida del aula».

Sendo a aprendizagem um processo que se situa no aprendente, ela depende das ideias e dos procedimentos que este mobiliza para enfrentar uma nova situação. Por isso, o professor deverá planificar actividades variadas (diálogos, debates, questionários...) no sentido de conhecer as ideias prévias dos alunos e discutir sobre elas, valorizando-as e tomando as mesmas como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos, atitudes e competências. Partir do que os alunos já sabem permite reconstruir o seu conhecimento pela troca conceptual de novos conceitos, entretanto apreendidos em interacção com o meio.

«A ideia de vir do zero (...) não pode vir senão de uma cultura de simples justaposição (...). Face ao real, o que se acredita saber ofusca claramente o que se deveria

saber. Quando se apresenta à cultura científica o espírito nunca é jovem. É mesmo muito velho; tem a idade dos seus preconceitos» (Bachelard, 1986: 14).

Gomez Zapiain (*op.cit.*:58) situa-se igualmente numa concepção construtivista:

> « (...) el aprendizaje supone un proceso reconstructivo personal de lo que se está enseñando. Cada persona construye individualmente su realidad circundante. Dicha construcción se realiza de modo más positivo cuando el sujeto lo hace significativamente, es decir, cuando a partir de sus esquemas intelectuales y emocionales, atribuye un significado al objeto de aprendizaje. Los aprendizajes son significativos cuando lo que se aprende se puede relacionar con lo que se sabe anteriormente, por lo que se produce una reestucturación del conocimiento previo y además lo aprendido se caracteriza por una significación lógica (estructuración, claridad y relevancia). El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumnado percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos».

Se em qualquer processo de aprendizagem é importante partir, sempre, do que os alunos já conhecem ou vivenciaram e aprender o que tenha uma dimensão funcional, em educação sexual mais necessário se torna que o que se aprende possa ser utilizado na resolução de problemas concretos que se apresentem às pessoas. O aluno deverá aperceber-se de que existem ideias diferentes das suas e que poderá discuti-las com os colegas ou realizar actividades práticas que o levem a reflectir, de forma a aumentar o grau de precisão das novas ideias, a sua auto-confiança e a sua capacidade de resolução de problemas.

A funcionalidade da aprendizagem implica seleccionar os objectivos e adaptar os conteúdos ao que se necessita para viver em sociedade. As aprendizagens deverão ser úteis para a vida real de cada aluno ou aluna.

Neste sentido, os programas de educação sexual devem adaptar-se, quer às diferentes etapas do desenvolvimento psicossexual do adolescente na generalidade, quer aos diferentes interesses e ritmos de desenvolvimento dos jovens, em particular numa mesma turma. Deste modo, a identificação das necessidades torna-se imprescindível, não sendo aconselhável a transposição exacta de programas entre grupos de escolas ou turmas (Marques, 1995: 94).

Outro aspecto a ser tido em linha de conta pelo professor na planificação das suas actividades, como inicialmente já se referiu, será partir das capacidades dos seus alunos.

«Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente da sua aprendizagem seria, obviamente diferente» (Vigotsky, 2000: 112). A esta «distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes» chamou Vigotsky a zona de desenvolvimento proximal - ZDP (*op. cit.* : 112).

Esta evidência torna indispensável a averiguação das diferentes ZDP dos alunos, das suas «janelas de aprendizagem» que são únicas, de forma a conhecer-se o seu desenvolvimento potencial e através do desempenho assistido promover o seu desenvolvimento, construindo novas aprendizagens significativas.

Contextualizar os processos de ensino-aprendizagem

O desenvolvimento da educação escolar deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem significativas, isto é, aprendizagens que se relacionam com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam; é igualmente importante responder aos interesses e necessidades de cada aluno.

Assim, aquando da programação das actividades de ensino-aprendizagem, o professor deve privilegiar as vivências dos alunos como pontos de partida do conhecimento que se vai construindo e estimular a investigação da realidade social envolvente, fazendo sentir ao aluno que ele é o protagonista activo da sua aprendizagem e que poderá transformar e melhorar a sua própria realidade.

Importante é também estabelecer parcerias com as instituições de saúde, quer para fomentar um trabalho crítico e colaborativo, quer para potenciar a utilização dos serviços de saúde locais pelos jovens.

Possibilitar ao aluno a realização de aprendizagens significativas

Cabe ao professor, globalmente e ao longo do ano escolar, diversificar métodos e estratégias, tirando o melhor partido de recursos e de condições, de forma a incrementar o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo dos alunos.

Segundo Bolaños Espinosa *et al* (*op.cit.*: 49) o professor deve fazer uso combinado, conforme convenha às diferentes situações educativas, de dois tipos de estratégias que se fundamentam em duas formas de aprendizagem e organização do ensino: as estratégias expositivas e as estratégias por descoberta.

O uso das estratégias expositivas (aprendizagem por recepção, uso da memória, importância dos conteúdos...) deve ser limitado, mostrando-se mais adequado quando se

pretende facilitar informação prévia ao começo de um trabalho ou explicar conceitos prévios necessários ao desenvolvimento de uma investigação. Por outro lado, deve ser dada mais importância às estratégias por descoberta (aprendizagem experiencial, importância dos conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais, papel investigador do aluno e do professor...). E dentro desta «macro-estratégia» poderemos enquadrar uma série de estratégias específicas, a referir: «estratégias de procura de informação», «estratégias de organização da informação», «estratégias para o estabelecimento de metas colectivas», «estratégias de resolução de problemas», «estratégias de aprendizagem em situações lúdicas» e «estratégias de comunicação».

Facilitar a globalização e a interdisciplinaridade das aprendizagens

Grande parte dos objectivos das disciplinas encontra correspondência, paralelismo ou complementaridade nos objectivos da educação sexual. O professor de cada área disciplinar escolherá, nos conteúdos do programa, o ou os temas com objectivos comuns e adequará estratégias e materiais de apoio apropriados.

Todavia, num contexto disciplinar, por vezes não é linear a introdução de temas de educação sexual, pois há disciplinas plurianuais em que encontramos estes conteúdos em apenas um dos anos curriculares: é o caso, por exemplo, de Ciências da Terra e da Vida que, sendo bianual, apresenta apenas no programa de 11.º ano temas de educação sexual. Mas há disciplinas, como o Português e a História, onde há oportunidade constante de inserir os objectivos da educação sexual sem forçar o currículo da disciplina. Daí que se torne útil realizar uma programação de ciclo de forma a não ocorrerem omissões ou sobreposições.

Se duma forma genérica qualquer tema pode ser tratado em várias disciplinas, desde que exista disponibilidade para a integração e articulação dos conteúdos das mesmas com os objectivos da educação sexual, a abordagem da temática sexual deverá ter um carácter inter e transdisciplinar.

Para Fernandes, «a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (forma máxima de integração e de globalização de conhecimentos), restituem ao objecto de estudo a sua concretude, de nexo entre o objecto científico e o objecto real e como tal constituem um verdadeira exigência do acto pedagógico» (2000:43).

Para Moreno Gómez, «transversalizar significa plantear, con un objetivo común, un mismo aspecto o aspectos estrechamente relacionados entre sí desde distintos puntos de vista y estos diferentes posicionamientos nos los presentan las áreas didácticas». Acrescenta ainda que é importante que os objectivos a conseguir estejam claros e se evite converter «lo

transversal en anecdótico... evitando cualquier tratamiento didácticamente forzado» (1995: 52).

O mesmo autor recomenda, também, que a planificação deve envolver a elaboração de unidades didácticas, «que vienen a expresar la concrección del currículo por medio de una série de actividades de enseñanza-aprendizaje» (*ibid.*).

A iniciativa pode partir de um ou mais professores, devendo os temas ser propostos aos outros professores da turma. Como já foi referido, a auscultação dos interesses dos alunos é um preceito a ter em conta.

A abordagem da temática pelo colégio de professores mostra-se importante, principalmente porque nestas idades se torna útil oferecer ao jovem uma visão compreensiva e global da sexualidade, informações práticas relacionadas entre si e análises críticas da conduta e seus significados. Da mesma forma que na vida real e na prática diária todos os conteúdos se encontram relacionados globalmente, também no ensino-aprendizagem surge a globalização como uma proposta metodológica que dá resposta à necessidade de apresentar os conteúdos de ensino-aprendizagem de forma mais inter-relacionada (Gomez Zapiain, *op.cit.*: 59).

Também António Manuel Marques defende a transversalidade para a abordagem da educação sexual: «Porque a sexualidade impregna as várias situações da nossa vida, logo as várias áreas do saber, e porque as crianças e os jovens não escolhem, normalmente, as áreas curriculares ou de actividades para expressar as suas dúvidas ou para determinadas condutas, será decerto rentável que os vários profissionais da instituição participem, directa ou indirectamente, nestes programas» (Marques, 1995: 96).

A transversalidade pretendida significa que o projecto curricular tem que garantir que, terminada a escolarização da etapa educativa correspondente, o aluno disponha dos elementos necessários que lhe permitam viver a sexualidade de uma maneira autêntica, saudável, coerente, integrada, sem carências, sem conflitos, sem discriminações nem imposições (Gomez Zapiain, *op.cit.*: 62).

Não descurando a perspectiva interdisciplinar, a opção pela integração da educação sexual numa área curricular específica pode de facto assegurar de forma sinérgica a aprendizagem formal de acordo, segundo Vaz *et al* (1996:24), com os seguintes princípios: garantir unidade espácio-temporal de objectivos e conteúdos; considerar uma perspectiva multidisciplinar; centralizar as responsabilidades de programação e implementação; sensibilizar as outras áreas curriculares para a educação sexual incidental; organizar a

colaboração das outras áreas curriculares na educação intencional, ao nível de temas específicos».

De qualquer modo, as actividades não se esgotam nas aulas, mesmo nas perspectivas trans e interdisciplinar. As actividades de complemento curricular poderão cumprir uma função importante no desenvolvimento da temática sexual na escola, desde a sensibilização da comunidade escolar até ao estudo prévio ou posterior de um tema, ou ao debate de ideias relacionado com os eventos. Neste contexto, e como já se referiu anteriormente, a parceria a estabelecer com os Centros de Saúde ou outras instituições de saúde deve ser enfatizada. De forma planeada e articulada é possível e desejável juntar sinergias e produzir um trabalho em parceria que promova a interligação dos objectivos de ambas as instituições de saúde e de educação. A implementação da educação sexual através desta via, convidando muitas vezes profissionais de saúde e de organizações não governamentais, pode, todavia, «tornar-se menos eficaz se se revestir de carácter esporádico, irregular e menos responsabilizador da escola como um todo»[40]. Neste sentido, e de forma a ganhar mais eficácia, as actividades de complemento curricular devem integrar projectos curriculares de turma, combinando com as áreas curriculares.

Gostaríamos de finalizar esta orientação didáctica citando Roldão, que em relação à educação ambiental expressa o que pensamos ser extremamente ajustado à educação sexual: «Não se peça porém à escola – sob pena de comprometer e perverter a sua acção formativa – que multiplique as suas áreas de investimento numa lógica atomística redutora (as várias *educações para...*). Não se transforme na escola a educação ambiental num qualquer neofundamentalismo empobrecedor e distorcido. Não se reduza a acção da educação a uma listagem de proibições, herdeiras directas de outros catecismos e ideologias. (1999: 95).

Potenciar o trabalho autónomo e em grupo

O trabalho autónomo e cooperativo, apesar de sempre importante em todo o processo de ensino-aprendizagem, ganha ainda uma maior expressão aquando do desenvolvimento de programas de educação sexual.

De acordo com Vaz *et al* (*op. cit.*: 103), a sexualidade, tal como outras áreas dos comportamentos humanos e das relações interpessoais, expressa-se não só no que se sabe, mas sobretudo nos sentimentos, nas atitudes e comportamentos. Por isso, os programas de educação sexual na escola não poderão centrar-se apenas na transmissão de conhecimentos,

[40] In *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras.* (2000). pp. 32

mas terão também de ter como objecto sentimentos e atitudes para que tenham alguma eficácia.

Deste modo, o trabalho autónomo e cooperativo poderá potenciar-se pela discussão dos conhecimentos de cada um e do confronto de sentimentos e atitudes. A análise crítica, a conceptualização de hipóteses e a reflexão pessoal irão proporcionar uma outra compreensão de si e dos outros: «os trabalhos em subgrupos, por exemplo, revelam-se altamente rentáveis porque, nessa situação, os seus elementos atingem graus mais elevados de participação e de autonomia, potenciando o seu saber enquanto são promovidas atitudes de escuta e de aceitação das ideias dos outros e treinada a afirmação das suas próprias opiniões» (Marques, 1995: 95).

Vigotsky defendia que o funcionamento intrapsicológico cresce a partir do funcionamento interpsicológico, isto é, «Uma operação que inicialmente representa uma actividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente», «Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal» e «A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento» (*op.cit.*: 75).

Torna-se, assim fundamental, que se adquiram atitudes e competências ligadas à realização e responsabilização quer de trabalho individual, quer de trabalho em grupo.

Neste sentido é essencial que se promova um clima de aceitação mútua e de cooperação, onde seja possível expressarem-se sentimentos e opiniões sem constrangimentos.

Desenvolver uma orientação co-educativa

Supõe-se a programação de objectivos que promovam o desenvolvimento de valores e atitudes positivas em ambos os sexos, valorizando-se as diferenças inerentes ao género numa perspectiva de desenvolvimento de todas as capacidades da personalidade humana.

Há que se ter especial cuidado com as atitudes e condutas quotidianas que se têm na aula e que reforçam positiva e diferencialmente determinados comportamentos dos alunos, conforme o sexo: diversos estudos mostram que os professores reforçam mais os rapazes que as raparigas, e mais os valores denominados "masculinos" que os "femininos" (Bolaños Espinosa *et al., op. cit.*: 52).

Recorrer à educação pelos pares

«A questão da mediação da aprendizagem por pares mais capazes, pelo seu potencial de aplicação na esfera da educação escolar, tem sido um dos temas recorrentes na literatura, de entre os que têm emergido a partir das posições de Vigotsky» (Fino, 2001: 284). Na perspectiva deste autor, «a auto-regulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a actividade de um indivíduo menos apto» (King, 1997; referido por Fino, *op. cit.*: 284).

Desde meados dos anos 80 a educação pelos pares tem vindo a ser utilizada como estratégia de promoção e educação para a saúde, em contextos escolares e não escolares, nomeadamente em actividades de educação sexual e de prevenção da SIDA, das toxicodependências e da violência. Os líderes de pares, dada a sua capacidade de induzir formas de pensar e comportamentos nos outros, podem contribuir de forma particular para o processo educativo.

Assim, a adesão mais fácil a determinados comportamentos e atitudes promotores de saúde poderá passar pela imitação de colegas que respeitam e que pretendam imitar e pela influência positiva que a acção e o protagonismo dos líderes de pares poderá ter. Os líderes de pares, cuja participação deve ser explicitada e aceite pelo grupo, podem ainda ajudar os colegas tanto dentro como fora da sala de aula e prestar um auxílio especial aos professores nas actividades na sala de aula. Os líderes de pares podem ser, assim, um recurso importante em educação sexual, pelo que devem ser formados e ajudados nos muitos papéis e responsabilidades que se espera possam desempenhar num programa de educação sexual.

Uma vez formado, um líder de pares deverá[41] «perceber os objectivos de um programa de Educação Sexual e a sua própria importância no decurso do mesmo; ser capaz de ajudar os colegas e os professores na resolução das actividades mais complexas; ser capaz de ajudar pequenos grupos de alunos a trabalhar eficazmente; ser um bom ouvinte e capaz de perceber os sentimentos dos pares; conhecer fontes de informação e recursos de aconselhamento para que os colegas possam recorrer a ajuda apropriada; e ser capaz de reflectir sobre as suas actividades e de as relatar e divulgar».

[41] In *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras.* (2000). Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.pp.35.

Deve-se ressalvar que a educação pelos pares não se restringe à acção dinamizadora de líderes e que a participação de todos e de cada um deverá ser estimulada pelo contributo individual positivo que é sempre possível dar.

Assegurar um clima de sala de aula positivo

A capacidade para construir um clima de sala de aula positivo, «ambientes de aprendizagem produtivos», segundo Schmucck e Schmucck (1992: 112), depende de diversos factores. As expectativas do professor relativamente ao desempenho dos seus alunos, o seu envolvimento emocional e o nível de comunicação que adopta, fazendo parte das relações interpessoais e da troca de informação no contexto social da sala de aula, constituem alguns desses factores que, indirectamente, irão influenciar o nível motivacional do grupo.

O clima da sala de aula é um conceito claramente abstracto que ajuda investigadores e professores a compreender a atmosfera ou *ethos* das salas de aula. A base teórica provém, principalmente, do trabalho de Kurt Lewin (1975) e dos seus muitos colegas, que mostraram como as interacções entre as necessidades dos indivíduos e as condições ambientais eram factores-chave na explicação do comportamento humano (Arends, *op. cit.*: 110).

São funções do educador ajudar a criar um clima de confiança no grupo, possibilitar que os alunos construam e expressem as suas propostas e interesses e tornar acessíveis ao grupo os dados que são precisos para a resolução dos seus problemas.

Vários estudos têm demonstrado que o clima da sala de aula não apoiante, crítico e negativo tem consequências psicológicas e fisiológicas adversas nos alunos, diminui o seu sucesso académico e aumenta as atitudes negativas em relação ao professor (Sprinthall e Sprinthal, *op. cit.*: 320-324). «A investigação tem também demonstrado que uma boa organização e direcção de aula (*management*) está intimamente associada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma» (Amado, 1991: 40).

«É necessário intervir no sentido de viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, securizante e satisfatório para ambas as partes e que, justamente porque é assim, facilita o seu investimento mais eficaz na tarefa que é suposto realizarem em comum» (Carita e Fernandes, 1997: 2).

Todavia, se é bem conhecida a distinção entre «conhecimentos científicos», «competências metodológicas» e «competências pessoais» do professor - classificação que corresponde aproximadamente à de Gilles Ferry (1974): a do «saber», a do «saber fazer» e a

do «saber ser» - também sabemos que, ao contrário das duas primeiras categorias, a dimensão do «saber ser» tem sido tradicionalmente pouco investigada.

Rogers (1985) foi um dos primeiros autores a referir-se especificamente às qualidades humanas e às capacidades de relacionamento do professor, enquanto pessoa. Com base neste autor e outros investigadores, Carckuff (1977), construiu um modelo que Brederode Santos utilizou (com êxito) para desenvolver um trabalho com alunos sobre competências que caracterizam o "bom professor" (Santos, 1991:33-52). Segundo esta autora a preferência vai para o «respeito», seguido do «calor» e da «empatia». Entende-se o respeito «como o considerar os alunos como pessoas dignas de consideração e de confiança, o acreditar no valor e no potencial da cada aluno, na sua capacidade para assumirem responsabilidades, para resolverem os seus problemas e para se aperfeiçoarem (...) não há professor 'bom' que não possua esta competência» (*ibid*: 41). De entre as várias referências ao que envolve o respeito, os alunos referem-se «à disciplina ser a necessária para o trabalho e criada por todos e não uma imposição unicamente do professor à custa de castigos e ameaças» (*ibid.*: 42).

A partir da revisão dos resultados obtidos por diversos investigadores sobre as representações que os alunos têm dos professores, Gilly (1980) refere que, independentemente da metodologia utilizada, todos os trabalhos realizados enfatizam a importância dos aspectos afectivos e relacionais do comportamento do professor. O calor afectivo, a disponibilidade, a atitude positiva ou o respeito são alguns desses aspectos.

Segundo Woods (1979), um dos critérios com que os alunos avaliam os professores é o da disposição. A preferência dos alunos vai para os que são mais carinhosos, bem humorados, amigos e compreensivos. A amizade e a compreensão são, também, encontrados por Estrela (op. cit.) a partir de redacções de alunos do ex-ciclo preparatório e do secundário.

Good e Brophy (1979) consideram que para uma gestão bem sucedida o professor deverá ter respeito e afeição pelos alunos; ser consistente e portanto credível e alguém em quem se possa confiar; responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos considerando que a sua primeira função é ensinar; valorizar e gostar de aprender e esperar o mesmo dos alunos e comunicar estas expectativas aos alunos e modelar-lhes o comportamento.

O conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões e características pessoais proporciona maior proximidade, contribui para a prevenção dos problemas e permite respostas e soluções mais adequadas (Carita e Fernandes, *op. cit.*: 47).

«Através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai-lhes transmitindo, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu

respeito, imagens e expectativas que levam os alunos a agirem em conformidade» (Estrela, 1992).

Ser credível e inspirar confiança implica atitudes de coerência entre o que o professor diz e o que faz. O que não pode ser realizado não deverá ser prometido e, quanto a ameaças, as que não puderem ser concretizadas é melhor nem sequer falar delas. No início do ano, por exemplo, explicar a razão de ser das regras e ser consistente na sua aplicação contribui para a credibilidade do professor, permite reduzir a tendência dos alunos para o testarem ao longo do ano e faz com que estes aceitem a responsabilidade do seu próprio comportamento. A credibilidade e o respeito fazem do professor alguém a quem os alunos querem agradar e não apenas obedecer (Good e Brophy, *op. cit.*).

A capacidade do professor para ouvir o aluno com atenção e aceitá-lo é talvez a condição fundamental necessária ao desenvolvimento de um clima afectivo confiante onde o estudante possa alcançar níveis mais construtivos de comportamento (Lembo, 1975).

Como refere Hunter (1982; cit. em Arends, *op. cit.*), os alunos empregam mais ou menos esforço consoante o ambiente e a situação de aprendizagem são agradáveis ou desagradáveis, isto é, consoante a «tonalidade afectiva» é positiva, negativa ou neutra.

Promover um regime discursivo adequado

O questionamento feito pelo professor deverá preferencialmente ser centrado no tema e não no aluno, solicitar a sua reflexão e estimular a sua investigação pessoal (perguntas abertas), assim como levá-lo a reflectir sobre as suas próprias estratégias de aprendizagem (perguntas de orientação) (Altet, *op. cit.*: 95) no sentido de desenvolver competências metacognitivas (Barth, 1996: 146). Ao invés de emendar o aluno, de ter pressa em corrigi-lo, haverá que interagir com ele, para que ele elabore melhor a sua ideia e seja capaz de a verbalizar. Popper sublinha que «todo o nosso conhecimento aumenta exclusivamente por meio da correcção dos nossos erros (...); se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável então não haverá crescimento no conhecimento» (1975: 177).

A instauração de um verdadeiro diálogo pressupõe a explicitação e a argumentação dos pontos de vista em presença, a clarificação das questões científicas que são colocadas, a apresentação dos conflitos cognitivos presentes na sala de aula e a procura colectiva de um novo e mais satisfatório sistema de explicação (Astolfi *et al*, *op. cit.*: 52). Muitas vezes, o diálogo pedagógico limita-se a levar a turma a «participar» sem a levar a debater, isto é, é útil não confundir o «dialogal», que diz respeito à forma das trocas de palavras entre dois interlocutores, com o «dialógico», que diz respeito à estrutura dos conteúdos do(s)

discurso(s). Uma pergunta de um aluno é, assim, uma boa oportunidade de o ajudar a procurar a resposta; o recurso aos pares deverá ser sempre estimulado.

Fomentar o uso de diferentes materiais didácticos

Os recursos disponíveis e o modo como vão ser utilizados devem estar explícitos na programação das diversas actividades de aprendizagem.

O recurso a diferentes materiais, desde a consulta de livros à exploração das tecnologias de informação e de comunicação, é de grande importância para o aluno, pois aproxima-o do meio circundante no qual terá de se integrar.

Após uma avaliação dos recursos disponíveis, a selecção dos mesmos deve ser guiada por diversos parâmetros, nomeadamente, as características e necessidades específicas da programação da aula; uma óptica coeducativa que possibilite a utilização de materiais que não transmitam estereótipos sexistas, nem conteúdos androcêntricos; e uma efectiva contribuição para dinamizar o grupo, aprofundar matérias em determinados aspectos, promover análises críticas, etc. (Bolaños Espinosa *et al.*, *op. cit.*:53).

Trabalhar em coordenação com os encarregados de educação, com os pais e com as mães

A vivência da sexualidade é um dos elementos do processo de desenvolvimento global da pessoa, constituindo-se a família como o primeiro e um dos principais agentes de educação sexual dos humanos:

> «é nele que se realizam as primeiras relações afectivas, vinculativas e de sociabilidade que em muito influenciarão os ciclos de vida subsequentes, nomeadamente nas suas dimensões afectiva, amorosa e sexual. A qualidade dessas primeiras relações – com as figuras parentais e outras afectivamente significativas – interfere no desenvolvimento global das crianças e jovens e evidenciar-se-á, a vários níveis, na continuidade da sua vida. São um bom exemplo, porque foram objecto de estudos científicos bastante conclusivos, os graus de confiança em si e nos outros, bem como atitudes de aceitação ou de recusa em relação ao corpo e à expressão dos afectos e da sexualidade»[42].

Se bem que a aprendizagem sexual possa decorrer de uma socialização consciente e intencional promovida pelas famílias no sentido de aumentar e consolidar os conhecimentos dos seus filhos e educandos na esfera sexual, é pela observação de comportamentos e pela

[42] *Ibid.*, pp.49.

influência de modelos veiculados pela família que ela é inevitavelmente reforçada: o modo como cada elemento da família exerce o seu papel sócio-sexual e afectivo-sexual; a proximidade ou a distância física; o que se verbaliza sobre os comportamentos de outras pessoas; os silêncios e os comportamentos não verbais; etc.

Assumindo o peso da família na vivência da sexualidade pelos jovens, torna-se imprescindível em educação sexual a coordenação entre a socialização promovida pela família e a formação pessoal e social desejável pretendida pela escola, incentivando o envolvimento e apoio dos pais e encarregados de educação: «a investigação tem demonstrado que a eficácia da educação sexual está directamente relacionada com a ligação à comunidade envolvente e com o envolvimento e apoio dos pais» (Sampaio, 2000:15).

Não é possível negligenciar, todavia, a eventual ocorrência de situações de discordância de opiniões que resultam de diferentes posicionamentos ideológicos, por exemplo, de cariz cultural e/ou religioso. Fazendo prevalecer os interesses dos alunos, há que procurar o consenso entre as diferentes perspectivas de forma a não inviabilizar as iniciativas de educação sexual explícita preconizadas: «...combinar una serie de pautas de actitud conjuntas entre escuela e hogar, que impidan la creación de un conflicto en el educando ante posibles planteamientos diferentes del educador o educadora y la madre o el padre» poderá ser a estratégia a seguir (Bolaños Espinosa *et al*, *op. cit.*: 21).

Com a comunicação entre encarregados de educação e professores conseguida, não só a aprendizagem sexual dos jovens é objecto de ajustamentos, minimizando-se o conflito, como o esforço de ambas as partes ganha maior probabilidade de sucesso ao procurar-se atingir objectivos comuns: «Such co-operation between parents and staff is of major importance in successful sex education, as both groups gain in confidence if they feel they have shared aims, and a line of communication should any problems arise» (Went, 1985: 11).

A articulação escola-famílias pode ser estabelecida a diferentes níveis (Bolaños Espinosa *et al*, *op. cit.*: 54), nomeadamente, na colaboração e implicação no processo de ensino-aprendizagem através de actividades que requeiram a participação em casa, na aula ou na escola; na valorização das suas iniciativas, por exemplo, na realização de encontros, debates, etc.; na formação em sexualidade (aspectos sócio-culturais; desenvolvimento psicossexual dos seus educandos; saúde sexual e reprodutiva, etc.); e na discussão/estabelecimento de formas de comunicação/actuação com os filhos adolescentes.

Vaz *et al* (*op. cit.*: 108) ainda recomendam, como temas das actividades a desenvolver com os encarregados de educação, a apresentação das dúvidas e das questões dos seus

educandos e o enquadramento das acções a desenvolver com os jovens em termos de objectivos, conteúdos, metodologias e quadro ético de referência.

Uma formação coerente, e não contraditória, passará obrigatoriamente pela assunção nos programas dos princípios éticos orientadores, de respeito pela diferença do outro, pela responsabilidade e liberdade individuais.

Desenvolver uma avaliação formativa

A avaliação é um elemento imprescindível para analisar se a actividade educativa se ajusta à realidade do aluno, se os objectivos propostos vão sendo atingidos e que adaptações se vão tornando oportunas.

Tanto o aluno como o professor, como o grupo turma, poderá através da auto e da heteroavaliação desenvolver uma avaliação que abranja quer os conhecimentos quer as atitudes e as competências.

A avaliação - sendo um processo activo, contínuo e formativo que permite aos alunos, individualmente e/ou em grupo, e ao professor reverem criticamente todo o processo – converte-se no principal orientador do processo de ensino-aprendizagem, marcando os ajustamentos necessários a uma prática pedagógica cada vez mais ajustada à realidade.

No processo de avaliação, vários são os indicadores e os instrumentos a que se pode recorrer (Bolaños Espinosa *et al, op. cit.*: 55), a referir, indicadores como: a informação que o aluno possui e o seu nível de participação, interesse e hábitos de trabalho, a mudança nas suas concepções prévias, os comportamentos que manifesta, o material elaborado, a valorização que faz do desenvolvimento das sessões, etc. e instrumentos como: provas escritas, análise dos trabalhos realizados, fichas de registos, escalas de atitudes, diário escolar, etc.

4.3. Orientações metodológicas

Com a adopção de um modelo de educação sexual de desenvolvimento pessoal, pretende-se a consecução de objectivos não só ao nível da transmissão de conhecimentos, mas também os centrados nas atitudes pessoais e no desenvolvimento de competências específicas. Como em muitas áreas de ensino-aprendizagem, também aqui o tipo de intervenção preconizado irá determinar a adopção de metodologias e técnicas pedagógicas adequadas.

Ao pretender-se o desenvolvimento de competências metacognitivas, que permitam ao indivíduo aprender a aprender, a pensar sobre o pensamento e os sentimentos, e de

relacionamento interpessoal, nomeadamente, a capacidade de reflectir sobre atitudes e valores, de expressar os seus sentimentos e opiniões e de aceitar os dos outros, e de decidir de forma autónoma sobre o melhor comportamento em cada situação, o professor poderá recorrer, no âmbito das metodologias activas, a um vasto conjunto de técnicas referidas diversos autores (Sanchez, 1985: 15-38;Vaz *et al*, 1996: 110-114; Marques, 1995: 95,96; Frade *et al*, 1999: 20-24): **Técnicas de partilha de informação** (*Brainstorming* ou tempestade de ideias, recolhas documentais, fichas de trabalho, utilização de questionários, caixa de perguntas, produção de cartazes, visita externa, exploração de vídeos e outros meios audiovisuais); **Técnicas de clarificação e debate de opiniões, valores e atitudes** (barómetro de atitudes, debate pró e contra e histórias valorativas); **Técnicas de treino de competências** (discussão de casos, r*ole play* ou dramatização, saber escutar[43] e expressar sentimentos[44]); **Técnicas de descontracção** (jogos de crianças; jogo da praça[45], jogos de apresentação ou de «quebrar o gelo» e fotolinguagem).

5. Estratégias de Intervenção

5.1. Ao nível do sistema educativo

Segundo Sanchez (*op. cit.*: 105-107), a implementação da educação sexual passa, necessariamente, pela criação de uma infra-estrutura de educação sexual que integre estudos a nível universitário, cursos para professores e educadores, e centros de documentação:

A **primeira condição** para levar a cabo uma adequada educação sexual é a existência de estudos universitários sobre sexualidade em diferentes faculdades, sem os quais o ensino se empobrece progressivamente. São objectivos fundamentais levar a cabo investigações que permitam conhecer a realidade; receber, reelaborar e transmitir os conhecimentos actuais de que dispõem as sociedades mais avançadas; e formar profissionais de ensino e de saúde.

Em **segundo lugar**, Sanchez defende a necessidade de cursos de formação para professores, psicólogos e profissionais de saúde, que teriam um carácter de curso básico para quem não tivesse feito a formação inicial. Os objectivos básicos seriam, adquirir conhecimentos amplos; assimilar os objectivos da educação sexual; conhecer a organização dos conteúdos e métodos da educação sexual; e favorecer a aquisição de atitudes naturais e positivas face à sexualidade. Segundo o autor, os cursos deveriam ser amplos de conteúdos e

[43] Goldstein *et al*., 1989, citado por López, 1990;Vaz *et al*, 1996:113
[44] López, 1990; *ibid.*: 113
[45] Cembrano, 1989, citado por Lopes, 1990; *ibid*: 114

dilatados no tempo, por exemplo de 60 horas; poderiam constituir, igualmente, cursos de reciclagem.

Em **terceiro lugar**, parece fundamental dispor de centros de documentação, que apoiem os professores depois de realizada a formação. Algumas das finalidades seriam, recolher, ordenar e colocar à disposição dos educadores (pais e encarregados de educação) o material existente (livros, folhetos, material audiovisual, etc.); elaborar novos materiais; fornecer orientações concretas quando solicitados pelos professores, sobre a planificação de actividades e a utilização do material; e favorecer e/ou coordenar campanhas de educação sexual.

5.2. Ao nível da escola

A educação sexual deve estar explícita no projecto educativo da escola: como foi referido, a legislação existente enquadra a necessidade de desenvolvimento de acções de educação sexual nas escolas, nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nas actividades de complemento curricular e interdisciplinarmente.

«Na prática, cada escola terá que encontrar o seu caminho, tendo em conta a realidade sócio-cultural em que está inserida». Todavia, «Quando já há na escola uma equipa de professores interessada em trabalhar estas questões, o trabalho fica muito facilitado» (Souto, 2001: 17).

Neste sentido, e no âmbito do enquadramento legal actual, é desejável a criação em cada escola de um núcleo, responsável perante o Conselho Pedagógico, que elabore e proponha um programa de educação sexual que se integre nas diferentes componentes do currículo.

Neste contexto, poderemos identificar algumas etapas essenciais para a organização e desenvolvimento de um projecto de educação sexual em meio escolar[46] (Frade *et al*, *op. cit*: 24-25; Moreno Gómez, *op. cit.* 55-63:):

1.ª Etapa: identificar e **constituir a equipa de trabalho multidisciplinar**.

---

[46] In *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*. (2000). pp. 32:
Educação Sexual: Responsabilidades e Desafios (2002). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família. pp.11

A constituição de uma equipa inicial de professores é muito importante quando se pretende dinamizar um projecto de educação sexual, pois constituirá um núcleo organizador e orientador ao longo do percurso de trabalho do professor.

A equipa inicial de professores deve ser multidisciplinar, pois facilitará, posteriormente, o acompanhamento do trabalho do professor na sexualização dos *curricula*.

O trabalho em equipa não só é mais enriquecedor, como se torna muito importante para ultrapassar dúvidas, inseguranças pessoais e receios iniciais de incompreensão por parte dos colegas, da escola e das famílias dos jovens.

2.ª Etapa: fazer o **levantamento dos recursos** já existentes na escola, tanto ao nível dos materiais como das experiências de formação dos professores em educação sexual.

3.ª Etapa: **elaborar um projecto de educação sexual**, justificando a necessidade de educação sexual no sistema educativo, explicitando as finalidades da educação sexual, os objectivos, as estratégias, as formas de avaliar resultados e processos, assim como os modos da sua integração no projecto educativo de escola.

4.ª Etapa: proposta de **integração do projecto de educação sexual no projecto educativo de escola** e identificação dos professores interessados em participar.

A sensibilização da comunidade educativa para o desenvolvimento de projectos de educação sexual poderá realizar-se através da programação de acções de sensibilização, debates, painéis, *posters*, acções de sensibilização/formação para alunos, etc.

A Assembleia de Escola é o espaço indicado para o debate e integração das propostas de educação sexual no Projecto Educativo de Escola, pois, reunindo todos os sectores da comunidade educativa (encarregados de educação, pessoal docente, pessoal não docente, representantes dos alunos e organismos da comunidade), decidirá da aprovação, ou não, de tais propostas. Uma vez aprovado o projecto de educação sexual, há um compromisso assumido e partilhado por toda a comunidade educativa, o que se torna deveras importante na implementação dos passos subsequentes.

5.ª Etapa: procurar e **identificar os apoios indispensáveis**.

Com base no levantamento dos recursos existentes, já realizado, deverá ser iniciado um processo de apetrechamento da escola com os recursos materiais que se mostrem adequados às necessidades dos professores na planificação das acções a desenvolver. Bibliografia actualizada e materiais educativos, como panfletos e material audiovisual, são alguns dos materiais que devem estar disponíveis num centro de recursos a organizar na escola, «que podem servir de orientação aos professores para identificar os aspectos

principais a focar e conferir a sua adaptação aos diversos níveis de desenvolvimento psicossexual» (Vaz *et al*, *op. cit.*: 110).

Uma boa gestão dos espaços e dos tempos comuns nos horários dos professores é, igualmente, outro factor que potencia o desenvolvimento de trabalho de equipa, imprescindível ao desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do trabalho do professor quer no âmbito duma articulação entre as componentes do currículo propriamente ditas, quer na perspectiva transversal já referida.

Paralelamente é importante identificar as necessidades actuais de formação dos professores, no sentido de, em colaboração com as estruturas de formação de professores, promover acções de formação de professores em educação sexual.

Também o estabelecimento de parcerias e o apoio técnico realizado pelas equipas de apoio local à educação sexual da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, pelas delegações regionais da Associação Para o Planeamento da Família, ou pelos serviços de saúde locais, constituem factores favoráveis à integração de um projecto de educação sexual na escola.

Será necessário realçar a importância, aqui, das equipas directivas, que, através da sua actuação, têm a possibilidade de influenciar favorável ou desfavoravelmente a intervenção educativa em educação sexual numa escola. Assim, e segundo Moreno Gómez, é a equipa directiva de cada escola que deve converter «en realidades operativas los acuerdos y determinaciones» do conselho da comunidade educativa (1995: 58).

Queremos destacar as possibilidades que tem uma direcção executiva para favorecer a intervenção educativa em educação afectivo-sexual (*ibid.*: 58): favorecer e garantir a coordenação entre os departamentos e grupos disciplinares da escola; promover a formação de uma equipa multidisciplinar; favorecer a realização de um plano de formação para professores sobre educação afectivo-sexual; iniciar e manter relações com as entidades sociais da comunidade envolvente da escola.

6.ª Etapa: **comunicar os princípios e os conteúdos do projecto aos pais e encarregados de educação**; dinamizar espaços de diálogo.

Esta etapa decorre de uma das orientações didácticas referidas anteriormente, a de «Trabalhar em coordenação com os encarregados de educação, com os pais e com as mães».

7.ª Etapa: **formação dos professores e outros profissionais** que desejem envolver-se no projecto, como o psicólogo da escola, os auxiliares da acção educativa e os profissionais de saúde locais.

A formação de professores em educação sexual constituirá um item a desenvolver no capítulo seguinte.

8.ª Etapa: **desenvolver trabalhos de projecto, individualmente, com cada professor**, ou **grupo de professores**, no sentido da sexualização dos *curricula* (Integração curricular dos aspectos relacionados com a educação sexual) e da promoção da interdisciplinaridade, portanto na base da identificação dos momentos curriculares em que seja possível a abordagem de temas relacionados com a sexualidade, articulando-se com outros profissionais, se necessário; na programação de actividades concretas de educação sexual a desenvolver com os jovens; e na identificação de momentos interdisciplinares e/ou de complemento curricular para a abordagem integrada dos temas.

Uma vez estabelecidos, globalmente, os objectivos comuns, que sirvam de denominador comum a qualquer concretização curricular, e debatidos os princípios e orientações metodológicas, podem realizar-se vários «encontros didácticos didácticos» em cada escola.

9.ª Etapa: **realização e avaliação das actividades** (a discutir no ponto seguinte).

10.ª Etapa: **avaliação do projecto e preparação dos anos lectivos seguintes**:

Quando falamos em avaliação referimo-nos não só à averiguação da consecução dos objectivos propostos, como também à aferição do próprio processo: pontos fortes, pontos menos fortes, insucessos, dificuldades sentidas, sugestões, etc. Assim, a avaliação será, fundamentalmente, qualitativa e contínua, pretendendo-se um *feed-back* contínuo de todos os intervenientes.

5.3. Ao nível da turma

Frade *et al* (*op. cit.*: 25-26) propõem uma intervenção a quatro níveis no grupo turma: primeiros contactos com os alunos; identificação das necessidades do grupo; programação das acções; e avaliação das mesmas.

Segundo os mesmos autores, os primeiros contactos deverão ser aproveitados para uma apresentação lúdica e descontraída dos alunos. Aliás, como já se referiu anteriormente, é extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem construir, desde os primeiros contactos com os alunos, climas de trabalho produtivos, tranquilos e securizantes, de forma a estimular a sua participação activa.

Apesar das programações para os diferentes ciclos existentes na bibliografia, é recomendável, como atrás já referimos, responder aos interesses e necessidades dos jovens. Daí que se torne obrigatório conferir as expectativas dos alunos. Este confronto entre a

proposta de programa e as necessidades dos alunos pode, segundo Vaz e colaboradores, ser realizado através da organização de uma caixa de perguntas, da aplicação de um questionário, do trabalho em pequenos grupos ou da discussão de questões ligadas à sexualidade dos últimos capítulos da(s) telenovela(s) que os jovens pretendam discutir» ou da «observação de acontecimentos» reais «e das discussões que se lhes seguem» (*op. cit.* :107).

A metodologia de programação de uma actividade de educação sexual não é diferente da que é utilizada em qualquer outra programação pedagógica (Frade *et al*, *op. cit*: 26; Sanchez, *op. cit.*: 103; Vaz *et al*, *op.cit*: 109). Uma programação pedagógica deverá atender aos seguintes itens: tempo disponível para a actividade; definir os objectivos e os conteúdos específicos; conceber actividades que integrem os conteúdos e promovam a consecução dos objectivos; definir as técnicas e os materiais pedagógicos que irão ser utilizados, assim como outro equipamento necessário; definir formas de avaliar. Isto é, deverá passar pela elaboração de unidades didácticas: «Este planteamiento guarda una estrecha relación con las denominadas unidades didácticas, que vienen a expresar la concrección del currículo por medio de una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje (Moreno Gómez, *op. cit.*: 52).

Relativamente à avaliação, ela deve ser entendida numa dupla perspectiva: avaliação da sessão pelos alunos e avaliação da consecução dos objectivos inicialmente propostos.

Na avaliação da sessão deverão ser assumidos diversos indicadores relativos ao programa, ao funcionamento das sessões e à intervenção do professor.

Quanto à avaliação da consecução dos objectivos inicialmente propostos, não é fácil realizar a avaliação de uma experiência de educação sexual, pois não só se deverá ter em conta o grau de informação conseguido, mas também a mudança de atitudes e de comportamentos. Por isso, o professor deverá recorrer a uma gama diversa de indicadores e instrumentos de avaliação, já referidos anteriormente, aquando das orientações didácticas sobre avaliação.

PARTE II

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E LEGAL

1. Como Definimos Formação de Professores

Quanto à formação de professores, se esta se definir como educação daqueles que vão ser professores, podemos dizer que a sua história coincide com a história da educação. Todavia, o que nos importa agora, e tendo presente a linha do nosso trabalho, não é o devir histórico da formação, mas as conceptualizações de formação de professores actuais, que acabam por reflectir os modelos, os paradigmas ou as orientações conceptuais de formação de professores.

Para Rodriguez Dieguez (1980: 38; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 22) a formação de professores «é o ensino profissionalizante para o ensino». Assume a formação de professores como uma das dimensões do ensino, de carácter intencional, que visa contribuir para a profissionalização dos sujeitos que têm a seu cargo a educação do sistema. Será um encontro entre pessoas adultas, onde o formador interage com o formando, havendo uma intenção de mudança num contexto organizacional e institucional mais ou menos delimitado, que nada difere do de outra formação profissional.

Para Ferry (1983: 36; *ibid.*) a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação em três dimensões: trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica e a formação pedagógica; a formação de professores forma profissionais, apesar de nem sempre se assumir como característica da docência; e é uma formação de formadores, e como tal há um necessário isomorfismo entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Doyle critica a formação de professores ao caracterizá-la como «um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias» (1990: 3; *ibid.*: 23).

Pelo seu lado, Medina e Domínguez consideram «a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e

consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum» (1989: 87).

Se bem que o perfil de professor destes autores é o de um sujeito reflexivo e inovador, muitos outros têm surgido, vindos de modelos e teorias do ensino, que por sua vez influenciam os modelos de formação de professores. A formação de professores não deve, assim, ser considerada como um apêndice indiferenciado de toda a teoria do currículo ou do ensino, mas desenvolver uma «matriz disciplinar» (Medina e Domínguez, *ibid.*). Segundo Schwab, esta matriz disciplinar tem a ver fundamentalmente com a realização e o desenvolvimento de duas estruturas: «a estrutura conceptual» e «a estrutura sintáctica» características (1981; *ibid.*: 24).

Podemos entender que a estrutura conceptual da formação de professores (princípios teóricos que orientam a investigação), ainda que interdependente da teoria do ensino, do currículo, da escola, etc., apresenta características específicas que a distingue de outras disciplinas da área. Aliás, os modelos, as teorias e as conceptualizações que se têm desenvolvido em relação ao ensino, ao currículo, à escola, etc., têm que ser reajustados e transformados quando são analisados na perspectiva da formação de professores. Por outro lado, relativamente à estrutura sintáctica (métodos de investigação utilizados na validação das hipóteses de trabalho) podemos constatar que a formação de professores tem vindo a desenvolver uma área de investigação própria, indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceptual (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 24).

Para Medina e Domínguez (*op. cit.*: 105) a formação de professores vai-se apresentando progressivamente como «uma potente matriz disciplinar, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios». Assim, a configuração da formação como matriz disciplinar pode justificar-se por apresentar um objecto de estudo singular (os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores); possuir diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para análise dos processos de aprender a ensinar que não diferem, na sua essência, dos correspondentes à investigação didáctica; ser constituída por uma comunidade de cientistas que elabora um código de comunicação próprio facilitador do grau de confiança da investigação; incorporar activamente os próprios protagonistas, os professores, nos programas de investigação; e ser assumida como peça-chave da qualidade do sistema educativo pelos políticos, administradores e investigadores.

Como registo final, com o qual concordamos, Marcelo Garcia entende a formação de professores como sendo «a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem» (*op. cit*:26).

2. O Que Entendemos Quando Falamos de *Formação Contínua de Professores*

Durante algum tempo, os termos aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 136) apesar das diferenças, pelo que se torna útil clarificá-los.

Ribeiro (1990: 10) e Formosinho (1991:237) fazem coincidir a formação contínua de professores com a ideia de «aperfeiçoamento» de competências após terem recebido o seu certificado inicial de professores podendo acrescer ainda a aquisição de qualificações certificadas.

Garcia Alvarez refere-se também ao facto de se tratar de uma formação em exercício, mas enfatiza a finalidade formativa das actividades, tanto de desenvolvimento pessoal como profissional realizadas individualmente ou em grupo, no sentido de «um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas» (1987:27; Marcelo Garcia, *op. cit.*: 136).

Conceito mais ambicioso é o que faz coincidir a formação contínua com o propósito de desenvolvimento profissional do professor, capaz de promover a mudança das práticas e a inovação educacional. A este respeito, e assumindo a importância da prática no trabalho do professor, Cró sublinha que a formação contínua só se justifica «quando pressupõe uma mudança na prática de ensinar/educar», acrescentando que «não há mudança senão em relação a uma situação anterior»; e que por isso «o próprio professor é quem reconhece a mudança ou deve reconhecê-la (1998: 121).

Sobre o que se entende por prática de ensinar e mudança de prática de ensino, a autora refere: «as mudanças executadas por um professor ou educador no momento de planificação de ensino, da fase interactiva ou de fase pós-interactiva. Pode relacionar-se com os seus

esquemas de acção, as suas decisões de planificação ou os seus conhecimentos do mesmo modo que as acções executadas, as interacções com os colegas e a reflexão exercida sobre a acção. O conjunto destes elementos constitui o que nós chamamos a sua prática de ensinar/educar» (*ibid.*).

Nesta perspectiva, falar de formação contínua é falar necessariamente de desenvolvimento profissional, de um conjunto de aprendizagens realizadas pelo professor em contexto de trabalho. Note-se que o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade o que o distancia da tradicional dicotomia entre formação inicial e formação contínua. Aliás, numa óptica de desenvolvimento profissional do docente, consideram-se gratuitas, quer a bipolarização formação inicial/formação contínua, quer a conceituação de reciclagem para esta última, pelo seu carácter pontual e de actualização inerente.

Mas não é esta a conceituação mais frequente de formação contínua. Para Corcoran, e no sentido de uma clarificação de conceitos, enquanto «a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de actividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores» (1995; citado em Pacheco, 1999: 129).

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe assim «uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança» (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 137).

Neste sentido, no decurso deste trabalho assumimos, tal como Pacheco, que o propósito primordial da formação contínua é o desenvolvimento profissional do professor num fundo de formação permanente, pois o processo de desenvolvimento das competências sócio-profissionais, presumivelmente iniciado durante a formação inicial, continua no decurso do exercício da docência.

3. Do Enquadramento Legal da Formação Contínua à Realidade da Formação

As linhas que se seguem pretendem constituir uma pequena reflexão sobre a realidade das práticas de formação, assumindo como referencial o enquadramento legal actual da formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário, nomeadamente a Lei de

Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 207/96, Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

De seguida, após a caracterização das diversas modalidades de formação contínua, discutiremos a pertinência de a oferta de formação contínua de professores tender para a concepção de planos de formação *sob medida*, potencialmente traduzíveis em percursos formativos de desenvolvimento profissional diferenciado.

3.1. Princípios fundamentais e objectivos

No seu capítulo IV, Recursos humanos, a Lei de Bases do Sistema Educativo[47], no n.º 1 do art.30.º, configura princípios gerais (e fundamentais) sobre a formação de educadores e professores, dos quais se destacam os seguintes:

«**Formação inicial de nível superior**, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função»;

«**Formação contínua** que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente»;

«**Formação integrada,** quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática»;

«**Formação assente em práticas metodológicas afins** das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica»;

«Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa»;

«**Formação participada** que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem».

Pouco depois da publicação da LBSE, «os ministros europeus de educação aprovaram uma resolução, em Maio de 1987, em que se recomendava que, entre outros aspectos, a **formação inicial de professores** deveria insistir nos seguintes elementos: 1) aquisição de aptidões humanas e sociais; 2) prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e seu funcionamento; 3) domínio de certas disciplinas e compreensão das matérias; e 4) reflexão sobre os valores e sua transmissão» (Marcelo García, *op. cit.*: 82).

[47] Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE).

Muitos são os autores que realçam a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências relativamente às dimensões propriamente profissionais e educativas. Todavia, só alguns enfatizam a inclusão de uma área de estudos no sentido de promover a construção do professor como pessoa.

Segundo Campos, a Lei de Bases dá «foros de cidade» à componente de formação pessoal e social. Para o autor, esta componente começa a ser considerada indispensável e fundamental em qualquer formação profissional, referindo que «muitos estudos têm mostrado a sua relevância no caso dos professores» (1989: 125). Neste âmbito, a formação de professores nesta área deverá então «ser entendida como a reorganização do mundo psicológico do aluno relativamente aos respectivos esquemas de pensamento (...) (pois) a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se (...) pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros» (Sousa, 2000: 257).

Todavia, para Campos, as linhas de força da política de formação de professores definidas na Lei de Bases em relação à formação inicial, ainda que positivas, chegam tarde demais: «nos próximos anos o grande desafio que se coloca à formação de professores no nosso país situa-se na formação dos que já estão a exercer a docência (...) o que não vai ser fácil porque neste sector temos permanecido na estaca zero» (*op. cit.*: 129). Segundo o mesmo autor, «para que a formação de professores tenha impacto significativo na qualidade da educação que acontece nas nossas escolas é na formação contínua que é preciso investir» (*ibid.*).

Tendo como objectivo fundamental a «melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática»[48], dos professores que se encontram no sistema, profissionalizados e não profissionalizados[49], a **formação contínua** deverá integrar todos os princípios gerais e fundamentais atrás referenciados.

Aliás, formação inicial e formação contínua integram o processo de formação profissional que é «um *continuum* necessariamente contextualizado nas práticas da profissão» (Roldão, 1999: 101). Neste sentido, a este processo permanente devem encontrar-se sempre subjacentes os princípios gerais, transversais a toda a formação, qualquer que seja o modelo ou modelos predominantes.

---

[48] In alínea a) do art.3.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) -Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.
[49] In art.2.º do RJFCP.

Relativamente ao **princípio de formação integrada** (no plano científico-pedagógico e no da articulação teórico-prática), tem-se mostrado de difícil consecução por diferentes instituições de formação inicial e em muitos contextos de formação contínua ao longo dos anos (Roldão, *op. cit.*: 102).

Sobre o «divórcio» entre a teoria e a prática, Ribeiro escrevia já em 1990 que «as instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que, na realidade, praticam; existe, regra geral, um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia» (*op. cit.*: 5). Nalguns casos, a prática pedagógica, embora presente no plano de formação, desaparece como componente específica de formação. Noutros a prática pedagógica é considerada como mero apêndice da componente das ciências da educação, continuando o professor-formando a ser considerado, ainda, como aluno de disciplinas curriculares e não como potencial profissional ou profissional.

Os planos de formação regem-se por uma lógica curricular predominantemente aditiva, consistente com uma racionalidade técnica que separa as componentes da concepção das componentes da acção, deixando a integração para uma transferibilidade, realizada *a posteriori*, pelos formandos: «Os professores formadores dos cursos de formação inicial de professores podem assumir o seu papel de formadores de professores ou ignorarem o contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino. Neste caso, como já se referiu, a transferibilidade, dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno (futuro professor), no momento em que vier a ser professor (Formosinho, 2001: 10).

Roldão acrescenta que, se «por um lado, esbate-se a insistência no sólido domínio de saberes teóricos fundadores, em nome de uma alegada inserção/difusão em práticas concretas desde o início; por outro é escassa a exigência de lidar com a reflexão sobre a prática em termos de rigor metodológico e conceptual, sendo frequente a adopção do senso comum como se de efectiva reflexão *sobre e na acção* (Schön, 1983) se tratasse» (*op. cit.*: 102). Neste sentido, «nem sempre se assegura a solidez das referências teóricas, e frequentemente não se usa a componente prática como fonte e fim de toda a inserção orientada de saberes e raiz da construção fundamentada de conhecimento educativo que cabe aos profissionais produzir» (*ibid.*).

A formação do professor dos nossos dias conceptualizada num paradigma de formação concebido numa lógica aditiva ou combinatória (plano-mosaico) deverá reconceptualizar-se num outro paradigma, o paradigma emergente de uma formação assente numa concepção isomórfica de formação como projecto, em que o projecto curricular dê

unidade e «coerência à interacção das suas componentes, à teorização das práticas formativas e à meta-análise reflexiva do processo formativo por parte do futuro profissional» (Roldão, 2001:1).

Também a formação contínua, no que se refere à integração teórico-prática, não é deixada muito longe. Segundo Roldão (1999: 102), e referindo-se agora à formação contínua, «a lógica escolar, apesar de quase sempre recusada no discurso, vem contagiando as ofertas de instituições e centros de formação e até pervertendo a natureza de muitas das modalidades de formação que se assumem como contextuais por definição – os círculos de estudo e os projectos, por exemplo, frequentemente reconvertidos a um formato quase escolar». A postura «escolarizante na prática» é sempre assumida como «antiescolarizante nos pressupostos do discurso» (*ibid:* 103).

Também Barroso e Canário, a partir da interpretação da informação empírica recolhida em vários trabalhos de investigação sobre a actividade dos Centros de Formação das Associações de Escolas[50] (1999: 153-156), desde que se iniciaram em 1993, constataram que as conclusões a que chegaram os diversos investigadores foram genericamente convergentes, afirmando por isso (*ibid*:156) que «se há contradição entre as práticas e o discurso de intenções essa contradição já não existe entre as práticas e o pensamento. Uma concepção instrumental, cumulativa consumista e escolarizada da formação continua a ser a matriz comum aos decisores do Ministério, aos sindicatos de professores, aos órgãos de gestão das escolas, aos Directores dos Centros e aos professores em geral.

No que se refere à «**formação assente em práticas metodológicas afins**» das que o educador ou professor irá utilizar, «segundo métodos de trabalho homólogos dos que o futuro professor deverá aplicar»[51] deverá ser compreendida, não na perspectiva duma perda de liberdade ou «identidade» por parte do educador ou professor, mas como uma referência obrigatória à indispensável articulação entre os objectivos, os conteúdos e os métodos de ensino (Mialaret; citado por Debesse e Mialaret, 1978: 280). A organização de procedimentos isomórficos constituirá uma referência na futura prática pedagógica do docente.

Neste sentido, «a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor", cabendo à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a

[50] Da área geográfica de Lisboa e Vale do Tejo, abrangidos pela Direcção Regional de Educação de Lisboa (Barroso e Canário, 1999; Ruela, 1997); da Zona Oeste da Grande Lisboa (Gonçalves 1997); da Região Norte (Correia, caramelo e Vaz, 1997; Ferreira da Silva).

[51] In *Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação* (1978); citado em Marcelo García, 1999:

(re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor (Formosinho, *op. cit.*: 4).

As metodologias de ensino-aprendizagem deverão proporcionar a todos os formandos oportunidades de aprofundamento de problemáticas, a realização de pesquisas e o envolvimento em projectos no seu campo de formação e fomentar níveis elevados de desempenho por parte dos formandos, socialização profissional que deve ser iniciada durante a formação inicial.

Relativamente ao princípio da «**formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa**», é inseparável da área da formação de professores, quer no plano da docência quer no plano psicopedagógico, contribuindo, através de trabalhos de pesquisa, para o equacionamento e resolução de questões, por exemplo, de incidência psicopedagógica, assim como para o estreitamento entre as diversas instituições de ensino, básico, secundário e universitário e consequentemente para o enriquecimento e partilha dos recursos educativos.

Flanders afirma que «o objectivo prioritário da formação inicial é ensinar o professor principiante a pôr questões acerca do seu próprio ensino, a elaborar soluções de resposta e a conhecer as técnicas de recolha objectiva de dados. No período de formação em serviço, o objectivo prioritário será o de fornecer incentivo, tempo, espaço e recursos para um estudo periódico do seu próprio ensino» (1976; citado por Estrela, A., 1994: 59).

Em 1984, na primeira edição do livro Teoria e Prática da Observação de Classes, já Estrela defendia que «o professor deve ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza» (*op. cit.*: 26). A investigação educacional é considerada pelo autor, por exemplo, como a «condição necessária a uma reflexão epistemológica» sobre os métodos de ensino das várias disciplinas e a sua utilização; como «uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática» ou como «uma estratégia de integração da formação científica e pedagógica» (*ibid.*: 27)

A prática da investigação e da discussão de trabalhos de investigação deverá estar presente, de modo regular, na actividade da instituição de formação, quer relativamente aos projectos de investigação dos docentes, quer relativamente aos resultados da investigação realizada na instituição, sobre a sua própria realidade, e noutras instituições. Os formandos deverão aprender os aspectos essenciais das metodologias usadas na investigação realizada na

sua área de docência e no campo educacional e ter a oportunidade de participar em projectos ou actividades de investigação conduzidas por docentes das instituições de formação.

Ao nível da formação contínua este princípio traduz-se pelo «incentivo à auto-formação, à prática de investigação e à inovação educacional»[52]. Importante é a formação em contexto de investigação, a partir de uma reflexão sobre o conceito de professor-investigador avançando objectivos e modalidades (de iniciação) à investigação nos cursos de formação (Alarcão, 2001: 8).

Quanto à formação que favoreça e estimule a inovação, Nóvoa defende que as experiências de inovação existentes no sistema educativo devem ser valorizadas como aprendizagens de qualidade realizadas pelos professores, e por isso capitalizáveis pela própria formação contínua no sentido de se investir na sua transformação qualitativa, em vez de «se instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento» (1991: 32). O autor alerta para o facto de que, se «a formação implica a mudança dos professores e das escolas», tal só é possível na prática se houver «um investimento positivo das experiências inovadores que *já estão* no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos» (*ibid.*).

Estrela (1994: 53) refere que as inovações «não correspondendo a reformas de base do sistema educativo ou inserindo-se em sistemas ambíguos que ainda estão à espera de uma definição de princípios (...), estão condenadas de antemão a um sucesso relativo».

Ducros (1988; citado em Rodrigues e Esteves, *op. cit.*: 65) afirmava que «o problema do poder que se joga em torno da introdução de mudanças e inovações numa escola faz com que o processo tenha de ser matéria de negociações e acordos, ao menos tácitos, entre os quadros do estabelecimento e os professores». Estávamos num período em que a inovação se constituía como algo necessário à regulação institucional, mas que se instalava e desenvolvia com a permissão das instâncias oficiais. Na actualidade, a inovação surge como um comportamento essencial da competência do professor, passando a ser o elemento motor da sua actividade, constituindo uma resposta inteligente e situada a uma realidade em permanente transformação (Ferreira, 2000: 79).

Relativamente ao princípio da «**formação participada**», inerente de forma implícita a qualquer um dos princípios da formação, é aquele que se reveste da maior pertinência, pois constitui a indispensável prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem, promovendo o auto-conhecimento do indivíduo que é o educador ou o professor, e que irá, indubitavelmente, espelhar na sua prática pedagógica não só o que tem

[52] In alínea c) do art.3.º, do RJFCP.

de bom e positivo, mas também as suas dificuldades, as suas ansiedades e limitações. Assim, as diferentes experiências e culturas dos professores-formandos deverão ser reconhecidas e valorizadas num contexto de continuada reflexibilidade.

Quanto aos princípios da formação contínua destacamos as alíneas b) e d) do art.º 4.º, a referir, respectivamente, «a autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação» e a «adequação às necessidades do sistema educativo».

Todavia, segundo Barroso e Canário, a maneira como a formação tem vindo a ser concebida e orientada - de forma dominante, para a capacitação individual, sem preocupações com a inserção social da formação» - é a principal responsável pela sua "ineficácia". As escolas têm que ser entendidas como locais de ligação entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais, não apenas novas competências individuais, mas também competências colectivas que se geram na interacção das competências individuais. A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes» (*op. cit.*: 162, 163).

3.2. Modalidades de formação, percursos de formação e trajectórias profissionais

De acordo com a regulamentação a vigorar em Portugal, são diversas as modalidades de formação contínua[53], que segundo as suas características respondem a situações formativas diversificadas, com objectivos diferenciados.

As modalidades de formação abrangem o curso, o módulo, a disciplina (a frequentar em instituições de ensino superior), o seminário, a oficina, o estágio, o projecto de intervenção na escola e o círculo de estudos.

As diferentes modalidades de formação, ao apresentarem objectivos de formação diferenciados[54] numa perspectiva de aprendizagem permanente, permitem operacionalizar a construção de potenciais percursos de formação do professor.

O curso é uma das modalidades mais comuns de formação. A função global é a de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a auto-formação e a inovação educacional. Pretende geralmente responder à percepção de necessidades de formação «desencadeadas pelo desenvolvimento das ciências e das tecnologias, das políticas educativas, do desenvolvimento curricular, das

[53] In Cap. II, Secção I, art. 6.º, 7.º e 8.º do RJFCP.
[54] In Relatório da Actividades do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. 1998: 22-37.

funções e do desenvolvimento sócio-profissional do professor, dos contextos sócio-educativos, etc.». Segundo o regulamento em discussão, é de todo o interesse que se consiga um compromisso entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades dos formandos. Em coerência com os objectivos são de realçar os conteúdos tradicionalmente dirigidos ao «saber» e ao «saber-fazer». Todavia, e porque são importantes para a acção educativa outros tipos de saber, as metodologias adoptadas deverão permitir o desenvolvimento de conteúdos das áreas do «saber-fazer social» e do «saber-ser».

Pelas estratégias desenvolvidas deverá ser assegurada a integração dos percursos e da acção pessoal e profissional dos professores em formação, quer promovendo a utilização de modelos de análise, quer elaborando produtos de formação que explicitam os novos saberes e que se tornam instrumentos e recursos para o desenvolvimento das práticas na acção profissional. Assim, deverá haver uma proporção adequada entre o número de horas de sessões teóricas e práticas, em que estas representam a componente de aplicação, análise ou produção, e nas quais interajam os saberes teóricos e experienciais dos formandos, pelo que as aulas práticas poderão envolver mais do que um formador, permitindo desdobrar tempos ou grupos de formação.

O processo de avaliação dos formandos poderá incidir na elaboração de um produto a construir ao longo do curso ou a ser elaborado na sua parte final. Será oportuna a realização de actividades de análise do processo desenvolvido que, constituindo um mecanismo de regulação, é em si próprio um processo de formação de e para a «prática reflexiva».

Quanto à natureza dos objectivos do círculo de estudos, da oficina de formação e do projecto, é suposto favorecerem o conhecimento da complexidade da acção nas situações educativas e promoverem a mudança das práticas. Espera-se que a análise e a reflexão realizadas no grupo de formação em sessões presenciais sobre as situações problemáticas da prática do professor, consolide também o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade. Estas modalidades são importantíssimas para potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.

Relativamente ao círculo de estudos, pela natureza dos seus objectivos enquadra-o nos modelos e métodos sociais da formação que favorecem o conhecimento da complexidade da acção nas situações educativas. A relação estreita entre o formando, a realidade experiencial do seu trabalho e a cultura do grupo em que está inserido permite-lhe, perante o surgimento de questões problemáticas, a procura conjunta de soluções através de um trabalho colectivo.

Na oficina de formação, o relato das práticas profissionais pelos professores formandos nas sessões presenciais conjuntas deverá levar à produção de «trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática», em que se produzam «novos meios processuais e técnicos de as pôr no terreno». No plano conceptual as sessões presenciais nas duas últimas modalidades deverão ser separadas no tempo, de forma a permitirem a elaboração, primeiramente, e depois a aplicação no terreno das propostas e dos materiais produzidos.

A metodologia do projecto, «seja na sua forma de resolução de problemas sócio-profissionais, sócio-comunitários, sócio-escolares ou relativos ao universo dos alunos, seja na sua forma de construção de saberes e de saberes-fazer no âmbito do currículo», constitui-se como uma estratégia de grande alcance na prossecução dos objectivos de formação contínua estabelecidos no artigo 3.º do RJFCP, essencialmente por contribuir para «instaurar entre o actor e o seu meio uma relação que se transforma em acção» (Barbier, 1993). Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária no terreno educativo é um dos seus grandes objectivos.

A duração mínima prevista para cada acção de formação é de quinze horas, abrangendo as áreas de formação das ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente decreto, as ciências da educação, a prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência e a formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

Segundo Pacheco, a opção por cada uma destas estratégias, «às quais correspondem diferentes formas de articulação dos saberes e distintas perspectivas de construção da trajectória de formação de cada docente», decorre de diversos factores, «não só dos paradigmas e princípios que são perfilhados num dado momento, mas também das estratégias que são valorizadas no local de formação» (1999: 138).

Segundo Marcelo Garcia, é prioritário que as ofertas de actividades de desenvolvimento profissional tendam para aquilo que se vem denominando na literatura de «trajectória profissional». Este conceito de *trajectória profissional* já está a ser utilizado em alguns planos de formação de professores, em Espanha por exemplo, e poderá definir-se como o «trajecto de formação planificado no qual confluem as iniciativas individuais dos professores, com as ofertas gerais das instituições de formação, que tendem a responder às diversas e especializadas necessidades de formação, para permitir a aquisição de competência profissional que facilite o desempenho de diferentes papéis e funções no sistema educativo por parte dos professores» (op. cit.: 208).

À trajectória profissional delineada corresponde um plano de formação que integra um conceito de percurso de formação, definido como:

> «um conjunto de acções formativas ordenadas no tempo, que cada professor vai realizando através de diferentes modalidades. O estabelecimento de um percurso supõe a previsão de uma sequência de actividades. (...) O primeiro nível seria de iniciação e sensibilização, sendo concretizado pela realização de actividades informativas de tipo jornadas, cursos de iniciação, tendentes a criar uma mudança de atitudes nos professores. O segundo nível seria de aprofundamento e inovação, e incluiria a participação em actividades com um compromisso de mudança na prática docente: grupos de trabalho, cursos de actualização científico-didáctica. O último nível seria o de desenho e mudança curricular, e incluiria actividades dirigidas pelos próprios professores para o desenvolvimento e inovação curricular» (*ibid.*).

A ideia de percursos de formação permite flexibilizar as opções formativas, de modo a que possam responder às exigências de indivíduos ou grupos em diferentes momentos de desenvolvimento profissional. Uma classificação dos diferentes níveis de desenvolvimento profissional poderá ser elaborada a partir das etapas de preocupações de professores. Hall e Hord (1987; citados em Marcelo García, *op.cit.*: 208,209) falam de quatro níveis de desenvolvimento profissional:

> «Despreocupação, indiferença: professores com um baixo nível de inquietação com o seu desenvolvimento profissional, quer por recusa manifesta, quer por considerarem que as ofertas de formação são pouco atractivas.
>
> Informação: professores com preocupações mínimas com o seu aperfeiçoamento, mas com um limitado nível de compromisso profissional, o que os pode levar a aceitar participar em actividades de formação pontuais, mas sem se implicarem em actividades que exijam mais tempo e dedicação (projectos de inovação, seminários, etc.).
>
> Construção/aprofundamento: professores que realizam cursos de iniciação em alguma área curricular e que continuam a trabalhar em grupos, em seminários permanentes, em projectos de inovação, assessorados por outros professores.
>
> Orientação/assessoria: este nível corresponderia a professores com uma vasta trajectória profissional de implicação em projectos de inovação, e que podem assessorar outros professores que se iniciam nestes projectos, quer como formadores em cursos de iniciação, quer como mentores de professores principiantes».

Por outro lado, relativamente à duração da formação, Malglaive é explícito quando alerta para a dificuldade de se obter coerência num programa de formação que só se concretize em «acções singulares, locais, dispersas». Deverão, segundo o autor, coexistir «programas estáveis, regularmente organizados» que respondam a «necessidades

relativamente persistentes, cuja satisfação diz respeito a um público demasiado importante para que seja possível formá-lo num espaço de tempo limitado» (1995: 23).

3.3. Entidades formadoras

São entidades formadoras «as instituições do ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de professores, das ciências de educação e das ciências da especialidade; os centros de formação das associações de escolas; os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos (...); os serviços da administração central ou regional de educação (...) e ainda outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores»[55]

Dizer que serão estas entidades a assegurar a formação contínua não significa que esta se deva desenvolver fora da escola e sem ligação com o que lá se passa, com o desenvolvimento curricular em situação e o desenvolvimento de projectos. Para além da promoção de acções de formação contínua de professores, às instituições de ensino superior compete elaborar programas de formação de formadores e prestar consultadoria científica e pedagógica aos centros de formação, que por seu lado deverão coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados[56].

São, pois, objectivos dos centros de formação «incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional; promover a identificação das necessidades de formação; dar resposta a necessidades de formação identificadas (...); fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas e adequar a oferta à procura de formação»[57].

Na realidade, investigações empíricas mostram que aconteceu, na generalidade dos casos, exactamente o contrário: «A dependência dos "Centros de Formação", relativamente à Administração tendeu a transformá-los em órgãos desconcentrados, sob tutela, o que induziu uma oferta de formação que foi, de forma dominante, escolarizada e marcada pela estandardização. A oferta de formação assumiu, de modo praticamente exclusivo, a forma de cursos, "acções pontuais", apresentadas em catálogo, orientadas para a capacitação individual de cada professor (predominância das "acções" centradas nos conteúdos disciplinares e nas didácticas)»; o mesmo acontecendo, como já referimos, com outras entidades formadoras: (Barroso e Canário, *op. cit.*: 149).

---

[55] *Ibid.*, Cap. II, Secção II, art. 15.º
[56] *Ibid.*, art. 16.º,17.º e 20.º.
[57] *Ibid.*, art. 19.º.

3.4. Avaliação da formação

Segundo o Regulamento Jurídico da Formação Contínua de Professores[58], as acções de formação contínua devem ser «avaliadas pelo formando, pelo formador ou entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação do docente». Para isso, a entidade formadora «deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados», assim como devem assegurar também a avaliação individual do aproveitamento do formando.

Mas, avaliar a formação é fazê-lo, também, na perspectiva da sua eficácia. Trata-se de uma estratégia essencial para a melhoria da formação, no sentido de se ver atingido o objectivo que se preconiza para a formação contínua de professores, o desenvolvimento profissional do professor traduzido por uma mudança efectiva de práticas de ensino.

Concordamos com Marcelo Garcia, quando afirma que a formação de professores não é um processo que acaba nos professores: «a qualidade do ensino que os alunos recebem é o critério último – frequentemente inescrutável - para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram» (*op. cit.*: 27). Neste sentido, os «efeitos de formação» (ou «as suas consequências») traduzidos através da «evolução das práticas», e neste caso, da «eficácia das práticas», constitui um dos objectos possíveis na avaliação das acções de formação (Hadgi, 1994: 160).

Todavia, as avaliações realizadas à eficácia dos programas de formação de professores na área da sexualidade «são escassas» (Sampaio, 2000a: 23). Aliás, na formação de professores, «a avaliação está órfã». A afirmação é de Galluzo e Craig (1990; citado em Pacheco, 1999:162), querendo com ela designar a pouca importância atribuída à temática, como se dispensasse estudos rigorosos.

Segundo Pacheco, um estudo de avaliação em formação de professores equivale a considerar dois aspectos principais: os propósitos avaliativos e o modelo geral do processo de avaliação (*op. cit.*: 162).

Os propósitos de avaliação dos *curricula* de formação de professores justificam-se pela necessidade que há de «apurar responsabilidades, de conhecer, de compreender e resolver problemas», por forma a «contribuir para a melhoria do processo de formação». Quanto à estrutura de um modelo conceptual de avaliação, deverão ser contemplados, entre outros aspectos, as etapas de avaliação, a metodologia seguida e os critérios adoptados (*ibid.*).

[58] In Cap. II, Secção II, art. 10.º e 11.º.

3.5. Regulação do sistema de formação contínua

Quanto à regulação do próprio sistema de formação contínua, está prevista a actuação de dois conselhos, nomeadamente, o conselho científico e pedagógico da formação contínua e o conselho de formação. Ao primeiro compete, para além da certificação de cursos, entidades e formadores, acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua. Do segundo são competências, entre outras, o «acompanhar o funcionamento do sistema de formação contínua; emitir pareceres e recomendações; participar na política de formação de professores e apresentar propostas para a melhoria do sistema de formação»[59].

Sabendo-se que o reforço das competências profissionais[60] «mobiliza implicitamente toda a produção teórica ligada quer às perspectivas da formação em contexto quer à dimensão reflexiva como vector da formação e do saber profissional específico do professor» (Roldão, 2001: 2), parece evidente a necessidade de pesquisar com maior profundidade como se desenvolve o processo de formação de professores na própria instituição: «o que acontece dentro dos cursos determina a contribuição da formação de professores para a aprendizagem do professor. Actualmente sabemos muito pouco sobre o que acontece dentro das componentes profissionais ou académicas dos programas de formação de professores» (Zeichner, 1988: 33; citado por Marcelo García, *op. cit.*: 108).

[59] *Ibid.*, art. 35.º e 50.º.
[60] Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

CAPÍTULO 2

PARADIGMAS E ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Em relação à formação de professores, como campo de conhecimento, tal como para a escola, o currículo, a inovação e o ensino, também é possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 30).

As concepções sobre o que deve ser o professor e as expectativas de papéis em relação ao seu trabalho, variando em cada época consoante os paradigmas ou as orientações conceptuais dominantes, vão influenciar de forma determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

Zeichner, em 1983, definia paradigma como «uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação» (Zeichner, 1983:3; Marcelo Garcia, *op. cit.*: 30).

Feiman-Nemser, por seu lado, recorre a um conceito menos ambicioso, de «orientação conceptual», definindo-a como «um conjunto de ideias acerca das metas de Formação de Professores e dos meios para a alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da Formação de Professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, a supervisão e a avaliação» (Feiman, 1990:220; *ibid*: 31).

Um modelo de formação de professores ou uma orientação conceptual consistirá, portanto, num conjunto de ideias e conceitos associados entre si, mais ou menos organizados em volta de uma concepção genérica sobre as finalidades da formação e o que deve ser a formação.

1.Paradigmas da Formação Contínua

Assim, na formação contínua poderemos distinguir diferentes abordagens, modelos, paradigmas ou orientações que se caracterizam de forma diferente conforme os autores. A seguir desenvolveremos as suas características fundamentais.

Segundo Ribeiro (1990: 10) poderemos distinguir quatro modelos de base ou paradigmas: o modelo da compensação de deficiências; o modelo de crescimento/desenvolvimento de novas potencialidades; o modelo de mudança e o modelo de solução de problemas.

Philip Jackson (1971) citado por Ribeiro (*op.cit.*: 10,11) assenta o primeiro modelo no pressuposto da existência de deficiências na formação do professor («defect approach»), nomeadamente na falta de actualização de conhecimentos científicos ou pedagógico-didácticos, ou de uma insuficiente formação teórica que é preciso ultrapassar. O segundo modelo orienta-se pela necessidade de desenvolvimento permanente do professor («growth approach»), não visando compensar uma inadequação pessoal enquanto professor mas promovendo uma realização mais completa no desenvolvimento do seu trabalho.

Eraut (1987), também citado por Ribeiro, (*ibid.*) defende que a educação e o ensino se devem adaptar, ou até antecipar à mudança imposta pela evolução social e pela comunidade em que a escola se insere. Assumindo que o processo de ensino exige uma formação que promova a inovação, integra a formação contínua de professores num paradigma de mudança («change paradigm»).

Por último, o modelo da solução de problemas («problem-solving paradigm») «baseia-se no diagnóstico de necessidades surgidas no interior da escola e das próprias salas de aula, por força da complexidade do processo de ensino e da mutabilidade das circunstâncias e variáveis que o condicionam» (Ribeiro, *op.cit.*: 11). Este modelo «vai no sentido da descoberta de soluções locais e institucionais para os problemas detectados, repousando na convicção de que a mudança só se torna efectiva quando os que são afectados por ela se empenham na inovação» (Fullan, 1982; *ibid*).

A análise comparativa dos quatro modelos da formação contínua segundo o cruzamento de dois parâmetros diferentes apresentados por Eraut (*op. cit.*; *ibid*), a finalidade e a fonte estimuladora da formação, permitiu a Ribeiro (*ibid*: 11,12) chegar às seguintes conclusões que transcrevemos:

> «a) em termos de finalidade da formação, tanto o paradigma baseado na compensação de deficiências, como o assente na solução de problemas visam o aperfeiçoamento e a melhoria educativa na escola;

b) a diferença entre eles reside em que a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade é extrínseca ao professor ou à escola, no caso do «paradigma da deficiência», ao passo que, na outra perspectiva, ela é interna;

c) em termos de finalidade da formação, os paradigmas baseados no crescimento/desenvolvimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do professor e da escola;

d) a sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimnto) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação».

O sentido fundamental da gestão destas quatro perspectivas de orientação na formação contínua deverá encontrar-se na resposta a necessidades e preocupações sentidas pelos próprios professores ou detectadas no interior da escola (solicitações intrínsecas), ou a exigências de aperfeiçoamento proveniente de lacunas ou mudanças, cuja origem se apresenta ditada por razões e factores externos à escola (solicitações extrínsecas).

2. Orientações Conceptuais

Torna-se necessário esclarecer que a nossa análise pretende clarificar diferentes plataformas conceptuais que têm vindo a influenciar a formação de professores e assim contribuir para uma reflexão que sirva de base à interpretação de resultados deste trabalho, enquanto referente através do qual as representações dos professores sobre a formação já frequentada e a formação desejada possam adquirir sentido.

É de notar que na maioria dos casos estas conceptualizações se destinam fundamentalmente à formação inicial dos professores, revelando o escasso desenvolvimento teórico e conceptual da formação permanente ou desenvolvimento profissional dos professores (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 32).

Então, qual a razão da sua abordagem no âmbito deste trabalho?

A análise preconizada facilitará quer a compreensão dos percursos de formação dos professores que se encontram no sistema, quer a (re)elaboração conceptual de abordagens adequadas na formação contínua de professores que perspectivem o desenvolvimento profissional do docente no sentido duma mudança na prática de ensino.

Serão enfatizadas as abordagens nas quais se poderá enquadrar uma formação de professores para a educação sexual.

Referindo-nos à classificação de Zeichner (1983: 3) sobre paradigmas alternativos de formação inicial de professores, podemos distinguir quatro paradigmas: tradicional-artesanal, personalista, condutista e orientado para a indagação.

Estes paradigmas podem ser agrupados em função de duas dimensões: uma que corresponde ao grau em que a formação de professores entende os contextos como correctos ou válidos ou como problemáticos e discutíveis – Certo vs Problemático - e a outra que se refere ao grau em que o currículo de formação de professores é ou não estabelecido de antemão e portanto flexível e adaptável – Apriorístico vs Reflexivo.

Recorrendo à classificação de paradigmas de Zeichner, Feiman (1990:220; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 31) elaborou, por seu lado, uma classificação de cinco orientações conceptuais na formação de professores: a crítica/social, a pessoal, a tecnológica, a prática e a académica. Seguindo a sua proposta, faremos de seguida uma abordagem às diferentes orientações conceptuais na formação de professores.

Convém todavia esclarecer que nenhuma das tradições, orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores.

Para Zeichner, «nenhuma das tradições enunciadas... proporciona, por si só, uma base moral para o ensino. O bom ensino precisa de ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação, e as consequências sociais dos contextos de ensino» (Zeichner, *op. cit.*: 24).

Segundo Feiman (*op. cit.*: 220; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 32), «as orientações conceptuais não se excluem mutuamente e devido ao "desenho"[61], ou por insuficiência, podem coexistir e coexistem no mesmo programa». O autor afirma que:

> «cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa. A orientação pessoal recorda-nos que aprender a ensinar é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões. (...) A orientação crítica salienta a obrigação dos professores para com os estudantes e a sociedade, desafiando os formadores de professores a ajudar os principiantes a aprender a desenvolver práticas escolares que se fundamentem em princípios democráticos de justiça e igualdade. (...) As orientações tecnológica e prática representam diferentes ideias acerca da natureza e dos recursos do conhecimento sobre o ensino e de como se adquire e desenvolve. A primeira destaca o conhecimento científico e o treino sistemático; a última, a sabedoria da prática e o aprender com a experiência...Finalmente a orientação académica centra-se no trabalho diferenciado do

[61] As aspas são do autor.

ensino. O que distingue o ensino de outros tipos de serviços humanos é a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos».

Também para Idália Sá Chaves, na perspectiva de formação como construção de conhecimento e produção de saberes, interessam sobretudo «as concepções de natureza interactiva, colaborativa e mista», isto é, defende-se a tese de que, «em princípio, todas as abordagens, processos e estratégias são bons e poderão ter lugar nos diferentes percursos de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os seus níveis de formação ou de informação» (Sá-Chaves, 1997: 67).

2.1. Orientação académica

Segundo Zeichner, na tradição académica da formação de professores, a melhor maneira de formar professores é levá-los a adquirir conhecimentos sólidos nas áreas relativas à disciplina a cujo ensino se destinam.

Esta orientação enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo objectivo principal o domínio do conteúdo. A formação de professores consiste, então, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar cada professor de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 33).

O currículo é para ser recebido pelos professores e tem como finalidade um processo de acumulação de conhecimentos, num contexto dado como certo. Trata-se de um modelo baseado em conteúdos definidos à priori que visam a aquisição de um corpo estruturado de conhecimentos e/ou a valorização dos resultados da aprendizagem. A formação de professores é vista como um processo de aprendizagem em que os professores devem imitar os modelos propostos, limitando-se a cumprir as normas vigentes que lhe são impostas, não podendo discutir nem alterar aquilo que está estabelecido para a sua formação.

Podemos sistematizar algumas críticas ao domínio das perspectivas convencionais dentro da tradição académica (*ibid.*: 38):

- Recentemente têm sido levantadas várias questões à adequação do saber académico, baseado em disciplinas segundo uma formação tradicional nos cursos de formação de professores das universidades.
- Uma segunda crítica centra-se sobre o conhecimento que os professores têm das matérias que ensinam, enfatizando-se também o saber que os professores

precisam de ter para serem capazes de transformar esse conhecimento em conteúdos de ensino, de modo a promover uma melhor compreensão por parte dos alunos.

- A terceira crítica diz respeito às tendências elitistas da orientação académica, que, centrando o seu currículo na cultura dominante, não conseguiu integrar nos programas dos cursos de formação de professores perspectivas multiculturais que preparassem os professores para a diversidade cultural dos seus alunos.

Assim, enquanto o domínio do conteúdo é considerado uma condição necessária e suficiente para se tornar o professor num bom profissional, o desenvolvimento de competências ao nível pedagógico e prático não é valorizado, sendo mesmo descurado.

Entretanto, Zeichner refere trabalhos recentes que «demonstram claramente que o saber de uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para se ser capaz de a ensinar» (*ibid.*).

Pérez Gómez (1992a; citado por Marcelo Garcia, *op. cit.*: 33) diferencia nesta orientação duas abordagens: a abordagem enciclopédica que enfatiza mais fortemente a importância do conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais importante que o professor deve possuir, e a abordagem compreensiva que entende o professor como um intelectual que compreende tanto a estrutura da matéria que ensina e a história e as características epistemológicas dessa matéria, como a forma de a ensinar. A formação de professores, segundo esta abordagem, deve procurar que os professores sejam não só conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas indivíduos capazes de estruturar o assunto (conhecimento) no sentido de como o ensinar.

O próprio Zeichner, embora reportando-se à realidade dos Estados Unidos no ano de 1980, reconhece o modelo enciclopédico como o dominante tanto da formação de professores como da formação dos alunos nas escolas.

Trata-se de uma orientação que foi dominante no contexto da formação inicial de professores em Portugal até aos anos 80, havendo ainda até há bem pouco tempo algumas entidades responsáveis pela formação de professores que se regiam por estes princípios.

Por isso, a formação de muitos dos professores que se encontram no sistema a leccionar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou no ensino secundário foi estruturada em função desta orientação conceptual. Em relação à formação de professores do ensino universitário, podemos afirmar que esta é a orientação que predomina de forma hegemónica.

2.2. Orientação tecnológica

Segundo Pérez Gómez, de acordo com a racionalidade técnica, o ensino é uma ciência aplicada, e o professor «um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção» (1992a: 402; citado por Marcelo Garcia, *op. cit.*: 34). O autor enquadra esta abordagem numa «concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular» (Pérez Gómez, 1992:96)

Esta orientação conceptual, assente no paradigma behaviorista, constituiu-se em Portugal, fundamentalmente nas últimas duas décadas, como o paradigma pedagógico dominante, quer ao nível da formação de professores, quer ao nível da prática pedagógica com os alunos.

A formação deve preocupar-se apenas com aspectos observáveis e mensuráveis. O sistema de formação, tendo como finalidade a promoção de comportamentos desejáveis, quer através da aquisição de novos comportamentos, quer através da modificação dos comportamentos existentes, deverá adquirir as formas adequadas em relação aos modelos comportamentais que pretende instalar, cabendo-lhe sobretudo fomentar e reforçar os comportamentos pretendidos e preconizados pela sociedade. Segundo esta orientação, aprender a ensinar «implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de acção» (Feiman, 1990: 223; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 34).

A concepção tecnológica da actividade profissional (prática) é sobretudo instrumental, dirigida para a resolução eficaz de problemas através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas que resultaram da investigação desenvolvida por outros. Nesta orientação conceptual, os professores deverão dominar os conhecimentos científicos da área da especialidade (componente de ciência básica ou disciplina subjacente), os conhecimentos psico-pedagógicos (componente de ciência aplicada ou engenharia que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula) e executar com correcção as técnicas de ensino referenciadas na investigação sobre a eficácia docente (componente de competências e atitudes que se relaciona com a intervenção e actuação).

A distinção destas três componentes assinaláveis no conhecimento profissional traduz, segundo Pérez Gómez, uma hierarquia nos tipos de conhecimento que correspondem aos diferentes estatutos académicos e sociais das pessoas que os produzem. Deste modo, a racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis da aplicação e da prática

aos níveis mais abstractos da produção do conhecimento. Por outro lado, a divisão do trabalho e o funcionamento relativamente autónomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis criam «condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa» (*op. cit.*: 97).

Uma das tendências mais representativas da orientação tecnológica na formação de professores foi, sem dúvida, o programa por competências que ficou conhecido como C/PBTE (*Competency/Performance Based Teacher Education*).

Uma das origens do programa remonta ao movimento denominado *accountability*, ou no controlo de qualidade, clareza de objectivos e avaliação dos resultados. Outra origem está subjacente às teorias condutistas, assim como à teoria de sistemas. Por último, podemos nomear o desenvolvimento do ensino individualizado com base em programas modulares e o desenvolvimento de um tipo de investigação processo-produto que favorece a identificação e a avaliação de competências (Garcia Alvarez, 1987; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 35).

Os programas C/PBTE configuram um sistema tecnológico que tenta desenvolver alguns objectivos de treino definidos em termos de conduta. Para Borich (1979; *ibid*), o termo competência é «apresentado como sinónimo de conduta docente, variável docente, acção e destreza docente». Para Villar Ângulo (1986c:42; *ibid.*), competências são «comportamentos docentes observáveis».

Quando se refere aos problemas de base destes programas, Combs afirma ser «um erro supor que os métodos dos especialistas se podem ou devem ensinar directamente a principiantes» (1979:26; *ibid.*).

Segundo Marcelo Garcia (*op. cit.*: 35), apesar de se mostrarem demasiado onerosos, existem elementos dos programas CBTE, como o princípio da individualização da aprendizagem, a utilização de materiais instrucionais e os módulos, que têm dado uma contribuição importante à formação de professores, e que por isso podem continuar a ter valor como conteúdo de programas.

Todavia, ao longo do tempo, os programas baseados em competências têm evoluído para uma definição mais ampla do conceito competência, assim como em relação à flexibilidade e adaptação do programa (Estrela, s/d: 17). É o caso do Projecto FOCO (Formação de Professores em Competências) dirigido em Portugal por Albano Estrela. Neste projecto, competência não se limita a um saber-fazer, mas é alargada aos conhecimentos e atitudes. Num sentido mais amplo, competência abrange «um conjunto delimitado de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino» (*ibid*:20).

Uma variante dentro da orientação tecnológica é a que tem vindo a ser desenvolvida na Universidade de Siracuse por Morine (1984; *ibid.*:36), a partir de estudos sobre o professor como sujeito que toma decisões. Assume-se que o mais importante não é o professor possuir competências, mas na altura certa seleccionar a competência mais adequada a cada situação. Por isso, os programas de formação de professores devem fomentar nos professores estratégias de resolução de problemas e de tomada de decisões.

Outra tendência, ainda mais recente, é a do programa denominado *Reflective Inquiry Teacher Education* da Universidade de Houston, que pretende desenvolver nos professores em formação técnicas como de observação sistemática das classes, auto-avaliação do próprio ensino, elaboração de diários ou ensino simulado (Freiberg e Waxman, 1990: 36; ibid).

Também o programa PROTEACH desenvolvido na Universidade da Florida pretende desenvolver um ensino reflexivo, através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino. Enfatiza-se a utilização inteligente das competências e estratégias docentes: «a conduta docente mais importante é a flexibilidade e a reflexão necessária para seleccionar a estratégia adequada para um objectivo em concreto e com determinados alunos» (Ross e Kyle, citados em Zeichner e Tabachnick, 1991:6; *ibid*).

Apesar das variantes, que resultam de uma aplicação diferente dos princípios da orientação tecnológica, quando a racionalidade prática é reduzida a uma mera racionalidade instrumental, «obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção». A racionalidade tecnológica «reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos» (Habermas, 1971, 1979; citado em Pérez Gómez, *op. cit.*: 97). Aliás, a actividade prática só se pode apresentar como um problema instrumental quando há acordo relativamente às metas, o que deixa de ser possível quando assumimos como complexa e divergente a vida na sala de aula: «Os conflitos de objectivos não se podem resolver utilizando as técnicas das ciências aplicadas (Schön, 1983: 41; *ibid*: 100).

De uma forma sintética, há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque a vida na sala de aula é complexa, incerta, única e como tal cada situação educativa é objecto de uma intervenção diferente por parte de cada profissional envolvido, quer ao nível da estrutura das tarefas, quer ao nível dos valores subjacentes à definição das metas; em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica

única e objectiva, mesmo que identificado o problema e definidas as metas, há teorias e técnicas diversas que se podem utilizar na prática (Pérez Gómez, *op. cit.*: 100).

A abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a acção do profissional que interage em situações problemáticas, complexas. Schön explicita de forma clara e sucinta os limites da racionalidade técnica ao afirmar: «Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de facto, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores» (Schön, *op. cit.*; citado em Pérez Gómez, *op. cit.*: 101).

2.3. Orientação personalista

Este modelo de formação de professores tem as suas raízes na psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. O cerne deste modelo de formação é o desenvolvimento da pessoa do professor, assumindo que o seu comportamento depende do modo como se percebe a si, do modo como entende o contexto em que está inserida e da interacção entre estas duas percepções.

O paradigma personalista da formação de professores de Zeichner enfatiza a dimensão pessoal do ensino, valorizando o desenvolvimento singular do professor que desenvolve as suas estratégias próprias numa tentativa de eficácia do acto educativo.

Segundo esta orientação, o professor eficaz «é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas (Combs *et al*, 1979: 31; citado por Marcelo Garcia, *op. cit.*: 38). O sentido de eficaz é assumido por Combs também como suficiente: a pessoa do professor tem um auto-conceito positivo, identifica-se perfeitamente com os outros, está bem informada e tem uma percepção realista de si e do mundo (*ibid.*).

Também Feiman utiliza a imagem do professor eficaz como aquele que faz bom uso de si. Formar-se é aprender a «desenvolver e a utilizar-se a si mesmo de forma eficaz» (1990:225; *ibid.*), pelo que esta abordagem integra algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais necessárias ao desenvolvimento pessoal – intelectual, afectivo e psicomotor - do sujeito do professor, eixo central desta orientação.

Assim, o currículo dos cursos de formação é assumido como reflexivo, pois são determinantes as características individuais de cada formando, na gestão desse mesmo currículo. Pretende-se que cada professor desenvolva um modo pessoal de ensinar, pelo que

são importantes as suas características pessoais, assim como o são também, as relações interpessoais que se estabelecem entre formando e formador.

Os pressupostos teóricos concretizam-se num currículo formativo em que os conhecimentos teóricos se encontram ligados à prática, estando esta integrada ao longo de todo o currículo e não apenas no final do programa de formação.

Este tipo de formação «mais formativo que informativo (...) procura dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se, antes de mais, de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir» (Breuse, 1986: 183; *ibid*: 38).

2.4. Orientação prática

Na perspectiva prática, Pérez Gómez define duas abordagens: «a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática (1992a; *ibid*:40)».

Na abordagem tradicional há uma separação nítida entre a teoria e a prática, sendo a aprendizagem do «oficio do ensino» realizada por tentativas e erros por parte dos professores em formação, que assim se limitam a imitar o professor-mestre ou o formador de professores ou a treinar a aplicação de técnicas de ensino preconizadas pela investigação. Trata-se de uma aprendizagem passiva, muito limitada pelo contacto estrito com determinados modelos de ensino veiculados pelos formadores de professores.

Stolurow denominou este modelo de «model the master teacher», ou seja, «as práticas de ensino são concebidas como um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ensina ao estudante um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida» (*ibid.*).

É de realçar, também, a crença generalizada, até há bem pouco tempo, de que o saber-fazer dum profissional de ensino é condição necessária e suficiente para o saber ensinar futuros profissionais: é o valor absoluto do saber vindo da experiência dos outros. Para ser bom professor basta fazer como eles.

A segunda abordagem referida por Pérez Gómez é a que denomina «reflexiva sobre a prática». O conceito de reflexão que se encontra subjacente a esta abordagem tem vindo a ser utilizado de forma bastante generalizada e diversa nos programas de formação de professores.

As origens desta abordagem na formação de professores remontam ao início do século, a Jonh Dewey. Sobre o valor do saber da experiência, Dewey afirmava que «tudo

depende da qualidade da experiência que se tenha» (Dewey, 1938: 27; *ibid*). As experiências poderão ser agradáveis ou desagradáveis para o sujeito que as vive, segundo um aspecto imediato, mas o mais importante a ter em conta são os efeitos que as aprendizagens decorrentes de cada experiência poderão vir a ter em experiências posteriores. Para tal o professor deverá ser um prático reflexivo.

Neste sentido o autor, no seu livro *How we think*, publicado em 1933, fez uma importante distinção entre o acto humano que é reflexivo e o que é rotina. Definiu a acção reflexiva como sendo «uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz». Acrescenta ainda que a reflexão «não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer» (Zeichner, *op. cit.*:18).

Quanto ao papel da reflexão nos processos de aprendizagem, Mezirow (1981;1990), Merriam e Clark (1991), e Canan (1991) referenciados por Malglaive (1994: 71,72), analisaram a ligação intrínseca entre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto.

Merriam e Clark destacam entre as principais formas de aprendizagem significante, a forma reflexiva, que conduz o adulto a questionar de uma forma crítica o seu próprio quadro de referência. A reflexão consistiria essencialmente «em permitir ao aprendiz filtrar as informações que resultaram de acontecimentos vividos à luz do seu próprio sistema de significação e, em alguns casos, modificar este último após uma tomada de consciência, rejeitando certas crenças, valores, normas ou expectativas pessoais, para as substituir por outros, que corresponderiam ao sistema de significação modificado». Neste sentido, Mezirow (1981) vai ao ponto de afirmar que essa transformação do quadro de referência, em relação, antes de mais, à realidade sociocultural e sociopolítica do adulto, representa a única forma de aprendizagem que distingue verdadeiramente o aprendiz adulto dos outros aprendizes.

Todavia, Canan não interpreta desta forma o papel da reflexão. Para a autora, a reflexão consistiria, sobretudo, em permitir ao aprendiz perceber o sentido de conteúdos precisos, de forma a poder eventualmente aplicar estes últimos, situando a actividade de reflexão no próprio centro dos processos cognitivos e metacognitivos, que contribuem para

tornar o aprendiz consciente, tanto dos novos saberes como dos processos utilizados para adquirir estes últimos.

Neste sentido, Malglaive considera que as pesquisas em andragogia não deveriam «limitar-se à análise exclusiva da forma de reflexão emancipadora» que é preconizada por Mezirow, mas deveriam igualmente incidir «sobre a aquisição e o domínio dos processos metacognitivos abordados por Canan. Adverte, igualmente, que nos «sectores da formação profissional inicial ou contínua» se deverão respeitar as duas condições essenciais estabelecidas por Canan que podem assegurar a qualidade da reflexão efectuada pelo aprendiz, nomeadamente, a necessidade de tomar um distanciamento em relação ao conteúdo de aprendizagem e a necessidade de lhe atribuir um período relativamente longo (*ibid.*: 72).

Sobre a importância da prática reflexiva na formação de professores, Zeichner afirmava que «grande parte do que Dewey disse sobre o assunto foi dirigido aos professores e continua relevante nos anos 90» (*ibid.*:17). Este investigador, tal como Pérez Gómez e Schön, conceptualiza a formação de professores como uma prática reflexiva.

Zeichner refere que os professores reflexivos estão continuamente a questionar-se sobre as razões do que fazem na sala de aula: «o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, (o que) significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (...) (e pelo) reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor» (*ibid.*).

Sobre o valor do saber vindo da experiência, este autor critica a abordagem tradicional da prática (onde é valorizado o saber vindo da experiência dos outros, dos bons professores, e não o conhecimento resultante da reflexão realizada pelo professor sobre a sua própria prática) quando afirma que «o tipo de saber tirado da experiência dos outros (mesmo de outros profissionais) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão» (*ibid.*).

Acerca das diversas conceptualizações do professor enquanto prático reflexivo, que têm vindo a ser utilizadas na formação de professores, afirma que pouco têm incentivado o verdadeiro desenvolvimento dos professores: «Pelo contrário, criou-se muitas vezes uma ilusão de desenvolvimento do professor que, de uma maneira mais subtil, mantém a sua posição subserviente (...) (e que), em certos casos, tem contribuído para solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade (...)» Recomenda que, «em vez de aceitarmos sem críticas tudo o que um professor diz ou faz, só porque foi produzido por um professor, temos de nos debruçar mais

sobre a natureza e a qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem» (*ibid.*: 22,25).

O autor refere alguns dos obstáculos à aprendizagem e desenvolvimento reflexivo dos professores em formação que deverão ser ultrapassados (*ibid.*: 56-59):

Pede-se aos professores-formandos que reflictam sobre os seus métodos de ensino com o objectivo principal de aplicarem na sua prática o que a investigação universitária considerava eficaz. Portanto, a fonte do saber sendo externa à prática a ser estudada e a reflexão um mero mediador instrumental da acção, exclui-se desta concepção o valor formativo das teorias práticas que residem nas práticas de ensino dos professores.

Permite-se aos professores formandos a reflexão sobre as estratégias e técnicas de ensino e a organização interna da sala de aula e negligenciam-se as questões curriculares, excluindo-se a discussão sobre conteúdos e objectivos. O ensino torna-se uma actividade técnica, e importantes questões, tais como o que deveria ser ensinado, a quem e porquê, incluindo-se aqui posicionamentos éticos e políticos, ficam fora do âmbito da decisão do professor, que é visto apenas como um executor de um currículo decidido por outros, os da engenharia da educação.

Exclui-se do âmbito da prática reflexiva na formação de professores a análise das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor na sala de aula. Esta ausência de confronto com o contexto social e institucional torna ainda mais difícil a possibilidade de os professores participarem na produção do contexto social e institucional em que vão trabalhar.

O ensino reflexivo tem-se pautado pela insistência em ajudar os professores a reflectirem individualmente sobre o seu trabalho, o que tem vindo a limitar a aprendizagem da prática reflexiva, assumida como uma prática social. Uma das consequências desta prática é o isolamento individual, que desvia a atenção dos professores dos contextos escolares para uma preocupação com os problemas da sala de aula que julgam só seus. A abordagem individualista deverá dar lugar a uma abordagem comunitária, onde professores comprometidos intervêm na construção dos contextos escolares.

Perante tudo isto, o importante é o tipo de reflexão que se pretende incentivar na formação de professores. Assim, para Zeichner, a perspectiva reflexiva a ganhar sentido deverá ter um propósito formativo num contexto de desenvolvimento permanente do professor, onde a reflexão não seja um fim em si mesmo, mas constitua uma prática social de ensino de qualidade, que faça jus a objectivos mais amplos, enquadrados em prioridades claras sobre a escolaridade e a sociedade. Segundo o autor, ao longo do tempo no seu

programa de formação de professores e em conjunto com os seus colaboradores, tem sido feito um esforço de forma a tornarem-se mais «explícitos quanto ao conteúdo e qualidade da reflexão» realizada. O termo «reflexão» utilizado acentua as dimensões «desenvolvimentalista e de reconstrução social do ensino» (*ibid.*: 51).

Também a análise da actividade profissional feita por Schön, como atrás já referimos, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que advém da prática reflexiva: «É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica» (Alarcão, 1996a: 17).

Por isso, para Schön, e segundo Alarcão (*op. cit.*: 13, 16), inerente à prática dos bons profissionais está uma competência artística no sentido de um «profissionalismo eficiente» que lhes permite agir no indeterminado, nas situações de sala de aula não previstas, divergentes, no sentido de uma «actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de *artistry*».

Como se desenvolve esta competência criativa nos futuros professores ou nos professores em formação contínua, que «traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e (que se) traduz na aquisição de novos saberes» (*ibid*: 16)?

Com a sua proposta de «epistemologia da prática profissional», o próprio Schön tenta responder a três questões principais que formula (1992:79, 80): «Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?»; «Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?» e «Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?».

É interessante assinalar que, segundo o autor, as suas ideias não são inéditas, pois «a busca de uma nova epistemologia da prática profissional» como resposta à «crise de confiança no conhecimento profissional» tem as suas raízes «nas obras de escritores como Léon Tolstoi, Jonh Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins».

Constatando o fracasso dos modelos formais, vindos da tradição da racionalidade técnica, para resolver os problemas mais complexos, Schön propõe o conceito de *epistemologia da prática*. Ao relacioná-lo com «um processo reflexivo cíclico (cuja

finalidade consiste em descobrir e compreender novos sucessos que promovem novas reflexões)», Schön constrói os pressupostos de «uma teoria de acção ou de uma teoria de casos singulares. Trata-se de um processo de descoberta originando um saber construído a partir da experiência e de uma situação particular através de uma aprendizagem significativa (perspectiva construtivista)» (Pacheco, 1999: 27).

No sentido de sustentar esta nova epistemologia da prática, Schön explicitou diversos processos que identifica como sendo característicos do ensino dos profissionais eficientes e talentosos, os quais passamos a descrever:

Conhecimento-na-acção[62]: Conhecimento que os profissionais demonstram no desempenho da prática profissional, na execução da acção. É um conhecimento dinâmico, simultâneo às suas acções, holístico, contextual, que integra o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas: «Examinamos, por exemplo, a sequência de operações que efectuamos e os processos que seguimos, as pistas contextuais que nos guiam e as regras a que nos atemos, ou ainda os valores, estratégias e pressupostos que fazem parte das teorias de acção» (Alarcão, *op. cit.*: 16).

Segundo Schön, as teorias de acção[63] são teorias que determinam o comportamento que alguém deliberadamente tem e na base das quais se pode prever o comportamento futuro Estas teorias que implicam planos de acção e estratégias para os realizar, diferem, todavia, das teorias a que a pessoa realmente recorre na situação e que verdadeiramente suportam o desenrolar da acção[64]. Segundo Alarcão, o sujeito, por vezes, não tem consciência de que existe um desfasamento entre as teorias que defende e as teorias que adopta em situação: «As teorias que se põem em acção são fruto do conhecimento tácito e dos valores, processos e técnicas em cujo valor pragmático se acredita».

Também para Lesne (1987a; citado por Lopes, 1999: 50), a acção pedagógica «é orientada por (...) teorias pessoais que raramente permitem a explicitação dos seus próprios princípios (...). Feita destas teorias pessoais, a pedagogia existente impede a singularidade das situações educativas; por isso, a construção de uma nova pedagogia passa pela construção de teorias pessoais de acção mais lúcidas, onde é possível a explicitação de princípios e opções...onde é possível reflectir a acção».

No sentido de uma consciencialização das teorias que suportam a acção, torna-se, assim, necessário que o professor reflicta na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção.

---

[62] *Knowing- in-action*, no original
[63] *Theories of practice*, no original
[64] *Theories in use*, no original

Reflexão-na-acção[65]: Reflexão realizada no decurso da própria acção, que não exige palavras. É pretendido um distanciamento em relação à acção, o que permite ao professor compreender em cada momento a dialéctica que se estabelece entre as representações «figurativas» e as representações «formais» do aluno. Enquanto as representações figurativas, «que se estabelecem na proximidade das experiências quotidianas do aluno», são representações «que implicam agrupamentos situacionais, contextualizados», as representações «formais» implicam referências fixas, coincidindo assim com o saber escolar.

Esta competência do professor permite-lhe que se aperceba das representações figurativas do aluno e o auxilie «a coordenar as representações figurativas e formais», no sentido de o ajudar «a associar estas duas estratégias de representação». A incerteza e a confusão, geradas pelas tentativas de integração de ambas as representações, pois não se trata de substituir as representações figurativas pelas formais, deverão ser estimuladas e valorizadas, pois «é impossível aprender sem ficar confuso» (Schön, *op. cit.*: 85).

Para Zeichner (1992: 126), trata-se de «processos de pensamento que se realizam no decorrer da acção, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas».

Reflexão-sobre-a-acção[66]: Passará pela reconstrução mental da acção, que é assim retrospectivamente analisada. Refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática (...) (podendo-se) estimular o professor a utilizar o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas (*ibid*). Schön (1987) propõe três estratégias de tutoria para caracterizar uma situação de formação de *practicum* reflexivo, como a seguir evidenciaremos.

Distingue-se temporalmente da reflexão-na-acção, visto que esta, ocorrendo ainda durante a acção, tem um significado imediato sobre essa mesma acção, enquanto a reflexão-sobre-a-acção e a reflexão-sobre-a-acção-na-acção têm repercussões na mudança da prática em acções posteriores. Schön (1987: 29) clarifica esta questão ao dizer: « What distinguishes reflection-in-action from other kinds of reflection is its immediate significance for action. In reflection-in-action the rethinking of some part of our knowing-in-action leads to on-the-spot experiment and further thinking that affects what we do».

Aliás, assumindo que agir e reflectir simultaneamente não é possível, alguns autores, como Dewey, distinguem reflexão propriamente dita – realizada *a posteriori* - destas

[65] *Reflection-in-action*, no original
[66] *Reflection-on-action*, no original

considerações de possíveis alternativas para responder aos problemas concretos, que designam de deliberação (1932, citado em Alarcão, *op. cit.*: 33).

Reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção[67]: Alarcão refere-se ao «processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, (ajudando) a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (*ibid.*: 17). Trata-se de um processo que reequaciona o processo de reflecção-na-acção, reelaborando a partir daqui novas formas de resposta a situações incertas, imprevistas, divergentes.

Capaz de implicar todos estes processos na sua prática, desenha-se um perfil de professor aberto à mudança, capaz de analisar de forma sistemática o seu ensino e de mudar a sua prática, autocrítico e criativo, que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste devir, Marcelo Garcia (*op. cit.*: 42) fala de diferentes competências, cognitivas e relacionais, que o professor deve possuir, o que se afasta bastante da ideia de competência como conduta:

Empíricas: para conhecer o que se passa na sala de aula, através da recolha de dados objectivos e subjectivos (sentimentos, afectos).

Analíticas: para analisar e interpretar os dados descritivos, para inferir a teoria.

Avaliativas: necessárias à emissão de juízos sobre consequências educativas.

Estratégicas: anteriores à implementação da acção, têm a ver com a planificação da mesma.

Práticas: capacidade de relacionar a análise e a prática para um ensino eficaz.

Comunicativas: imprescindíveis aos professores reflexivos que precisam de comunicar com os outros colegas.

Gostaríamos ainda de acrescentar que, para além dos diferentes tipos de competência, já referidos, os professores reflexivos devem possuir determinadas **atitudes** ou disposições que viabilizem o desenvolvimento duma prática reflexiva. As diferentes destrezas ou competências são mencionadas por diversos autores como necessárias mas não suficientes para o desenvolvimento dessa prática. Kats e Raths (1985: 301; citados em Marcelo Garcia, 1992: 62) referem-se à formação de «disposições» ou atitudes como objectivos básicos da formação de professores (juntamente com o conhecimento e as destrezas), entendendo como disposição «uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para actuar de determinada forma num determinado contexto».

[67] *Reflection on reflection-in-action*, no original

Neste sentido, diversos autores têm identificado basicamente três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo, a que Dewey já se tinha referido ao assumir que «o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar» (1989: 43; *ibid.*):

«Abertura de espírito» (Zeichner, 1993: 18), ou «mentalidade aberta» (Marcelo Garcia, 1992: 62) que se define como «a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de a considerar novos problemas e de assumir novas ideias (e que) integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os dados independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo em relação àquilo que mais acreditamos» (Dewey, 1989: 43; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 62). Esta atitude obriga o professor a prestar atenção a diferentes perspectivas, que podem ser antagónicas, e a diferentes alternativas de resposta, mesmo não concordando à partida com elas; o erro é valorizado como ponto de partida para a (re)avaliação da situação e a indagação de possibilidades de resposta.

«Responsabilidade» que se refere, sobretudo, à responsabilidade intelectual e ética de educar. Passará pela integração de preceitos éticos na conduta docente: «Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende» (Dewey, op. cit.: 44; *ibid.*: 62, 63).

«Entusiasmo» que é descrito «como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina» (*ibid.*;*ibid.*: 62, 63). Zeichner (*op. cit.*: 19) refere-se a esta atitude como sendo «sinceridade», uma atitude de vinculação pessoal pela sua própria aprendizagem, mantendo a abertura de espírito e a responsabilidade intelectual como atitudes centrais à reflexão. Lalanda e Abrantes (1991: 52) falam de «empenhamento» que se «traduz na adesão ao assunto que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar».

Pela importância destas atitudes no ensino reflexivo, a organização e as estratégias de formação dos cursos de formação de professores deverão promover o seu desenvolvimento através de trajectórias de formação.

Quanto ao contributo da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional do professor, poderemos entretanto questionar-nos: Será que qualquer um dos tipos ou formas de

reflexão contribui de igual modo para o desenvolvimento profissional do professor e a mudança da prática?

O próprio termo reflexão, cuja dispersão semântica é evidenciada por Calderhead - «Prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, o professor como investigador, o professor como sujeito que toma decisões, o professor como profissional, o professor como sujeito que resolve problemas» (Calderhead, 1989: 43; citado em Marcelo Garcia, 1999:41) – poderá conceptualizar-se em diferentes níveis e formas de reflexão, com um contributo diverso para o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, quanto aos níveis de reflexão ou de análise da realidade circundante, poderemos encontrar três tipos: técnica, prática e crítica (Zeichner e Liston, 1987; citado em Marcelo Garcia, 1992: 63; 1999: 42), a referir:

O nível técnico que corresponde à «análise das acções explícitas» ou «manifestas» – as que fazemos e são susceptíveis de ser observadas, como por exemplo o tipo de questões formuladas ou o movimento do professor na sala de aula.

O nível prático, que se traduz pelo «planeamento» na fase antecipatória da acção pedagógica e pela «reflexão» sobre a acção pedagógica já realizada, incidindo sobre os aspectos didácticos e o conhecimento prático.

O nível crítico, das «considerações éticas», que consiste na análise ética ou política da prática pessoal e das repercussões contextuais que a mesma desencadeie. Trata-se de um nível imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica do pensamento prático do professor, sobre as suas possibilidades de acção e as limitações de ordem social (Gimeno, 1991).

Sobre o trabalho de análise não poderemos deixar de referir, mesmo que seja a título sumário, Lesne e Ferry.

Para Lesne (1984 a; citados por Lopes, *op. cit.*: 51), a formação centrada na análise deve, a partir do trabalho de análise de situações vividas, «mudar as teorias pessoais actuais em teorias pessoais mais lúcidas». As representações, que são modos de conhecimento fixados no particular e nos seus atributos, determinam a acção que delas depende, «rígida, redundante e limitada». Por isso, a formação deve catalizar a mudança deste modo de conhecimento, segundo «a lógica dos atributos», para outros modos de conhecimento, segundo «a lógica das relações», onde o objecto pensado é analisado e colocado numa rede de relações definidas em termos operatórios. Portanto, a formação deve ser pensada em termos do saber analisar.

Como explica Ferry (1987: 57, 58), a pedagogia da análise pode-se definir por um objectivo, que é um objectivo de aquisição do saber analisar, o que significa ser capaz, não de aprender a aprender, mas, de perceber o que convém ser aprendido numa ou noutra situação: «Cette pédagogie de l'analyse peut se définir par son objectif, qui est un objectif d'acquisition : savoir analyser. Mais il s'agit d'un apprentissage privilégié, celui qui commande tous les autres. Savoir analyser, c'est se mettre en mesure de déterminer les apprentissages à faire dans telle ou telle occurrence. Ce n'est pas exactement 'apprendre à apprendre', c'est apprendre à repérer ce qu'il convient d'apprendre».

Também poderemos caracterizar esta pedagogia em termos de processo, o qual passa pelo analisar das situações em que o professor se encontra implicado, assumindo-se o professor como um agente de formação. O distanciamento em relação à acção permite-lhe olhar de fora e analisar as suas reacções num duplo papel de actor e de observador: «...analyser des situations implicantes, c'est s'obliger à prendre du recul par rapport à elles, à s'en déprendre; analyser ses propres réactions, c'est s'imposer une distorsion qui consiste à se regarder comme un autre, au total, c'est jouer le double jeu d'acteur et d'observateur» (*ibid.*).

Quanto às formas de reflexão, elas surgem em função da relação que se pode estabelecer entre o pensamento reflexivo e a acção, isto é, Weis e Louden defendem que o pensamento reflexivo e a acção podem ocorrer separada ou simultaneamente (1989; citados em Marcelo García, 1999: 42), pelo que identificam quatro formas de reflexão, a referir:

Introspecção: Implica uma reflexão interiorizada, pessoal, distanciada em relação à experiência do professor, segundo a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos em relação à actividade quotidiana. A informação que se obtém está relacionada com «princípios de procedimentos, esquemas conceptuais relativamente permanentes nos professores».

Exame: Traduz-se por uma referência do professor a acontecimentos ou acções que tenham ocorrido ou que possam ocorrer no futuro; encontra-se mais próxima da acção que a anterior.

Indagação: Relaciona-se com o conceito de investigação-acção, segundo o qual os professores analisam a sua prática, identificando estratégias para a melhorar. Repare-se que nesta forma de reflexão, ao contrário das anteriores, há um compromisso de mudança e aperfeiçoamento da prática. É interessante realçar que a adesão do professor a processos de investigação-acção deve assumir uma perspectiva crítica, ao transcender, segundo Smyth, os domínios estritos dos processos de ensino e de aprendizagem, para perspectivas mais abrangentes de escola e de educação, segundo considerações éticas, pessoais e políticas.

Espontaneidade: Representa a forma de reflexão que mais se relaciona com a prática, que Schön designou reflexão-na-acção. Traduz-se nos pensamentos do professor quando estes estão a ensinar, improvisando para resolver problemas na sala de aula.

Quando tentamos conceptualizar a reflexão e o seu processo, percebemos a diversidade de autores que convergem em concepções semelhantes do processo prático da formação que conduz ao desenvolvimento profissional do professor, pelo que poderemos referir algumas delas: denominada *clínica*, de Clark (1986) e Jackson (1986); *prática reflexiva*, de Schön (1983, 1987) e Zeichner (1986) ou *aprendizagem baseada na reflexão prática*, de Boud, Keogh e Walker (1985).

Numa tentativa de sistematização e valorizando as aproximações possíveis num campo conceptual convergente, referimos (Pérez Gómez, *op. cit.*: 111-113) que a prática deve ser assumida como o eixo central do currículo de formação de professores, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes que permitam o conhecimento na acção, a reflexão na acção que analisa o conhecimento na acção e a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção. Nega-se, assim, a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional, pois só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento teórico se pode tornar significativo para o formando, assumindo aquele um valor instrumental importante quando integrado no pensamento prático do professor.

Por outro lado, o conhecimento que o professor mobiliza nas situações divergentes da prática é construído lentamente no seu trabalho diário, a partir da análise, reflectindo na e sobre a acção. A prática deve, pois, ser assumida mais como «um processo de investigação» do que como um «contexto de aplicação». No processo de reflexão na acção o professor não pode limitar-se a aplicar as técnicas apreendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas formas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

O pensamento prático do professor é uma complexa competência de carácter holístico que não se ensina, mas que pode ser aprendida. A prática é uma actividade criativa que se inventa na interacção com cada realidade. Daí que o formador de professores assuma um papel crucial nos programas de formação em que se pretende um ensino reflexivo. Como tal, para que o ensino reflexivo se torne uma realidade na formação dos professores, a prática e a actuação dos formadores de professores são a chave da construção do pensamento prático dos professores em formação. Por isso, é necessário garantir a presença de formadores experientes que desenvolvam um ensino reflexivo e se responsabilizem pela aprendizagem da

reflexão na e sobre a acção dos futuros professores e que se preocupem com a inovação e a sua autoformação como profissionais.

2.5. Orientação social-reconstrucionista

Esta orientação conceptual mantém uma estreita relação com a orientação prática que anteriormente descrevemos.

Segundo Marcelo Garcia, do ponto de vista social-reconstrucionista, «a reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo» (*op. cit.*: 45).

Esta orientação conceptual mantém, assim, uma relação directa com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino. O autor cita Giroux e McLaren (1986: 45) para afirmar que «um currículo de formação de professores como forma política e cultural defende que as dimensões sociais, culturais, políticas e económicas são as principais categorias para compreender a escola contemporânea» (*ibid.*: 45).

Zeichner é também um dos investigadores que, conceptualizando a formação de professores como uma prática reflexiva situada ao nível das considerações éticas, conota-a com uma função interventora, em prol dos princípios de democraticidade e de justiça sociais, como atrás referimos (1993: 50).

A reflexão como eixo dos programas de Formação de Professores Orientada para a Indagação visa preparar os futuros professores para se questionarem sobre as suas práticas pedagógicas, sobre os seus contextos de trabalho geralmente assumidos como válidos, no sentido de os poder transformar. Esta perspectiva mostra ser fundamental ultrapassar os pressupostos de racionalidade técnica que têm reinado nos programas de formação de professores e que separam os elementos teóricos dos elementos práticos.

O novo ponto de vista fundamenta uma integração da teoria na prática. A prática, assim entendida, «é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge na realidade complexa da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar» (Pérez Gómez, *op. cit.*: 112). Smith postula, neste sentido, «uma noção de reflexão na formação de professores que seja simultaneamente activa e

militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, pessoal e político (1989:3; citado em Marcelo Garcia, 1999: 46). Este autor, tal como se mostra na figura seguinte, propõe desenvolver este conceito de reflexão através de um processo que inclui quatro fases: descrição, informação, confrontação e reconstrução: descrever o que faço, informar sobre o que significa o que faço, confrontar como cheguei até aqui e reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente (*ibid.*).

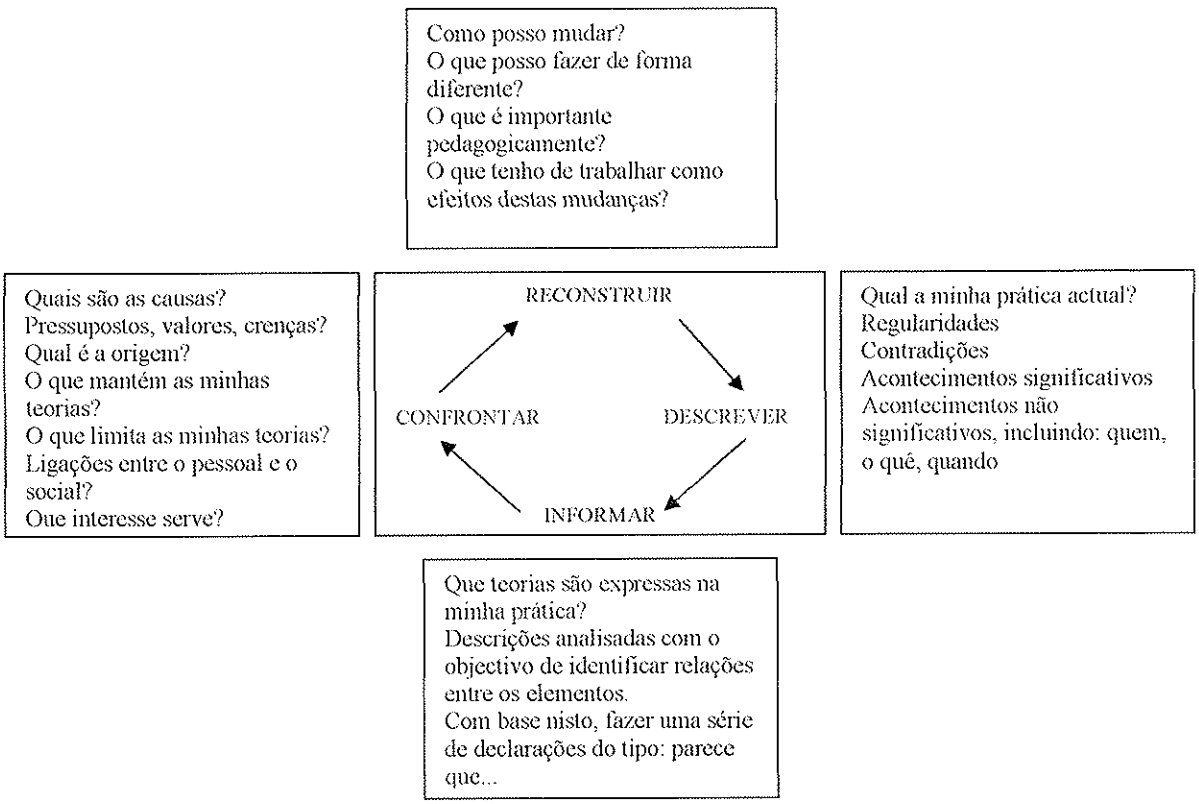


Fig.1 – Quatro fases do processo de reflexão (Smyth, 1989; adaptado de Marcelo Garcia, 1999:46)

Os defensores desta orientação conceptual referem que a atenção prestada ao desenvolvimento de competências técnicas de ensino não é de modo nenhum considerada como insignificante, que pelo contrário, o seu desenvolvimento deverá ser altamente valorizado, não como um fim em si, mas sim como um meio para atingir os fins desejados.

Assim, é interessante tentar formalizar, nesta abordagem, as componentes da formação que respondam aos saberes profissionais identificados como pertinentes para o ensino. Para além dos «saberes científicos e críticos», dos «saberes didácticos», das «competências "dramáticas" e relacionais», dos «saberes e saber-fazer pedagógicos» e das «competências organizacionais», Demailly (1992:153) refere ainda as «competências éticas» como essenciais. Segundo a autora, tradicionalmente os valores não são descritos em termos de

competências. No entanto, não é possível declinar o papel essencial da orientação ética e sociopolítica do professor na produção das prestações de ensino. Podemos, então, falar de competências éticas «a propósito da capacidade de se posicionar como adulto e como cidadão que conta às crianças e aos adolescentes uma certa ideia das relações entre os homens».

Também Cró (1998: 64) se refere à importância de uma educação para os professores que preconize «a fé em certos valores humanos», acrescentando que «numa época em que a contestação de toda uma geração conduz à recusa da obediência, da submissão às regras e do dever decretado pela autoridade, o estatuto dos valores nos programas de formação de professores tem interesse em se mostrar mais flexível, adoptando os que substituem os valores rejeitados, isto é, centrando-se nos de primeira importância. A autora cita De Landsheere para evidenciar que a época actual «parece aderir a um sistema de valores pessoais ligados ao serviço dos outros, a compreender o outro (De Landsheere, 1975; citado em Cró, *op. cit.*: 64).

PARTE III

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR

CAPÍTULO 1

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR: UM NOVO DESAFIO

Se em cada escola importa, justamente, identificar os termos e os modos mais adequados de integração pedagógica, tal não se fará, certamente, sem o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e de uma nova cultura organizacional, e a produção de consensos entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

1. Elementos de Inovação Introduzidos pela Educação Sexual

Para sermos rigorosos, alguns destes factores ditos de inovação, não sendo mais que elementos de discursos anteriores recuperados, reaparecem no sistema, ao que parece, regidos por «uma *lógica pendular* improdutiva (...), (pois) retomamos um discurso sempre repetido, que esbarra numa prática que lhe permanece praticamente alheia» (Roldão, 1999:104). A fundamentação substancia-se na comparação do «texto de documentos curriculares actuais com os da década de 60/70» ou na análise do «discurso sobre a chamada interdisciplinaridade e respectivas práticas nas sucessivas reformas curriculares (globais ou parcelares, de Veiga Simão à reforma de 89/90) no sistema português» (*ibid.*).

Assim, a designação de *elementos de inovação* é assumida não tanto por se tratar de elementos realmente inovadores no discurso, mas pelo seu potencial de transformação e de mudança (ainda aguardado) das práticas de ensino do professor.

Se atendermos ao enquadramento legal actual da educação sexual em meio escolar, cuja abordagem se desenvolveu anteriormente, identificamos vários elementos de inovação que explicitamente lhes estão associados e que, devendo integrar o trabalho do professor, passamos a referir.

Formação pessoal e social: uma educação nos valores e para a mudança de atitudes

Neste contexto, urge referir uma questão fundamental que se prende com a necessidade de clarificação da atribuição central da escola. Ramiro Marques já dizia assim, aquando da reforma dos anos 90: «Consideramos que o objectivo central do ensino básico é promover o desenvolvimento integral dos alunos, isto é, o desenvolvimento cognitivo, emocional, pessoal, moral e motor. A escola pode e deve criar as condições ambientais favoráveis a esse desenvolvimento» (1995:34). A ela deverá competir a responsabilidade de «participar no crescimento individual e colectivo dos conhecimentos humanos (Pombo, 2000; citado por Vieira, 2001:21), pretendendo-se formar cidadãos preparados para a vida, activos e participativos na construção da sociedade: «dimensão porventura crucial de preparação cívica e de cidadania a promover nas jovens e futuras gerações» (Vieira, 2001:21).

Deste modo, e como tem vindo a ser referido, a promoção da saúde e da vivência positiva da sexualidade humana deve ser vista como uma componente essencial do processo educativo global, propiciadora de estilos de vida saudáveis e de formas de relacionamento mais igualitárias entre os sexos, parte essencial do processo que conduz ao reconhecimento de si e do outro como sujeito de direitos. Constitui, igualmente, a mais importante forma de prevenção de problemas ligados à saúde sexual e reprodutiva dos jovens - tais como a gravidez indesejada, o recurso ao aborto, o contágio de doenças de transmissão sexual, entre elas a SIDA e a Hepatite B - através da promoção de atitudes positivas e responsáveis relativamente à vivência da sua sexualidade.

A opção evidente pelo modelo de desenvolvimento pessoal preconiza uma intervenção profissional que, por um lado, seja simultaneamente clara, abrangente do pluralismo moral e promotora do debate de ideias e, por outro, se referencie a um quadro de valores éticos universais: «Só um ambiente democrático, rico em interacções sociais, humanizado e participativo facilita o crescimento moral dos alunos e o seu acesso a uma moralidade autónoma que esteja para além do respeito pelas convenções sociais. O objectivo é, portanto, ajudar os alunos a raciocinarem de uma forma complexa e integrada, que os estimule a compreenderem e respeitarem os princípios éticos universais» (Ramiro Marques, *op. cit.*: 34).

A gestão flexível do currículo: os projectos curriculares

A gestão flexível do currículo, prevendo a adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e ao contexto de cada turma, visa a realização de aprendizagens

significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes.

Os projectos curriculares de escola e de turma, enquadrando-se na concessão de autonomia às escolas, investe as mesmas e os professores de novos instrumentos de desenvolvimento e implementação do currículo nacional, contextualizando-o e adequando-o às realidades locais.

Se bem que a ausência de um currículo nacional com temas explícitos de sexualidade humana constitua uma dificuldade adicional à elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma pelos professores, serão os documentos oficiais já referidos, a larga bibliografia e os interesses e necessidades dos alunos a nortear o processo.

Uma das críticas mais veementes feitas à escola é o «divórcio» quase crónico entre a escola e o meio, entre o processo de socialização promovido pelos agentes educativos dentro da escola e os outros, fora da instituição escolar. No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de temas de sexualidade humana, o desafio é conseguir a incorporação, de forma coerente, das aprendizagens resultantes da chamada educação sexual informal, assistemática e extra-escolar, das vivências e da cultura do meio, com a educação sexual formal, menos influente mas mais ampla, sistemática e segura. Trata-se de articular e integrar estes dois códigos, por forma a responder aos interesses e necessidades dos alunos.

A perspectiva interdisciplinar desenvolvida pelo colectivo de professores

A perspectiva interdisciplinar constituindo uma orientação didáctica, já abordada na primeira parte deste trabalho, situa-se no devir do princípio didáctico da globalidade, subjacente ao «paradigma da educação da globalidade e da complexidade».

Gimeno enfatiza a pertinência da perspectiva interdisciplinar ao afirmar que «não se pode esquecer que a congruência do currículo, a conquista de determinados objectivos e habilidades ou atitudes que dependem de tratamentos prolongados e múltiplas experiências pedagógicas ou se alcançam nas várias aprendizagens que os alunos obtêm na situação escolar, tratando com diversos professores e áreas curriculares, ou são uma ficção» (2000: 196).

O processo exigirá assim aos professores disponibilidade para trabalhar em equipa, realizando conjuntamente o planeamento, a execução e a avaliação das actividades. Aliás, estes procedimentos são comuns a qualquer temática que se pretenda desenvolver interdisciplinarmente. Segundo o mesmo autor, «o planeamento ou a programação do currículo em equipa é exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projecto

pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo no nível supra-individual. Ou seja, os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a eles se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos» (*ibid.*).

O recurso às metodologias activas

Tratando-se, pois, de uma pedagogia activa e interactiva suportada pelas perspectivas construtivista e sócio-construtivista já discutidas, onde o aluno assume um papel activo e colaborativo nas estratégias propostas, as metodologias activas e participativas são, sem dúvida, as mais adequadas à consecução dos objectivos previstos.

A participação e o compromisso da comunidade educativa

Para o legislador, o desenvolvimento de um programa de educação sexual, integrado no seu projecto educativo, deve favorecer a articulação escola-família.

Quanto às parcerias com outras instituições, por exemplo com o centro de saúde da respectiva área, devem ser fomentadas e dinamizadas, de forma a envolver os seus profissionais nas actividades do projecto educativo da escola.

Segundo Sebarroja (2001: 114), só através de «formas cooperativas e de comunicação entre a escola e a comunidade» é que podemos «envolvê-la nos reptos democráticos de mudança e de inovação, através de um amplo repertório de actividades de formação, voluntariado e colaboração com a escola».

2. Competências Necessárias ao Desempenho do Novo Papel

O papel do professor em educação sexual não difere substancialmente do que lhe é atribuído noutras áreas do actual processo educativo, tornando-se necessário, no entanto, um apoio técnico que lhe permita reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade.

Como já discutido anteriormente, não sendo desejável a existência de apenas uma disciplina específica de educação sexual, a abordagem de temas como o corpo em crescimento, as expressões da sexualidade, as relações interpessoais, a saúde sexual e reprodutiva, deve ser incluída em quaisquer dos itens programáticos das disciplinas

curriculares e áreas curriculares não disciplinares ou nas actividades de complemento curricular, numa lógica interdisciplinar, sendo desnecessário o recurso a um especialista em educação sexual.

Neste sentido vai o enquadramento legal da educação sexual em meio escolar, onde os vários elementos de inovação, já referidos anteriormente, devem integrar também a mudança de prática de ensino. Por exemplo, a construção de uma lógica pedagógica inovadora como a interdisciplinaridade (no contexto pluridisciplinar e aditivo herdado do tradicional sistema educativo), embora não pioneira pois encontra antecedentes na área-escola, constitui uma condição que, não sendo suficiente, é indispensável à concretização do que o legislador pretende com a integração de temas de sexualidade humana nos *curricula*, requerendo para tal novas competências ao professor.

Então qual será o perfil do professor que desenvolve acções de educação sexual?

Ribeiro refere-se ao perfil do professor como «perfil funcional», que parte «da análise concreta da função docente e correspondentes tarefas de ensino» (1990:23). Para Pacheco, sem a elaboração deste «perfil funcional», que designa também de «perfil de competências», «configurador das funções, dos papéis e das competências do professor, não pode existir uma explicitação dos pressupostos de formação ou uma clarificação do tipo/modelo de profissional (1999: 146).

O conceito de competência profissional é entendido de forma tão diversa que Reinbold e Breillot (1993; citados em Barroso e Canário, 1999:160) recensearam 120 definições diferentes. Todavia, a noção de competência profissional descrita pelos autores corresponde a «saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projecto» (*ibid.*: 15; *ibid.*).

Assim definida, a competência é da ordem do saber pôr em acção e numa determinada situação os recursos necessários, pelo que Le Boterf (1994; *ibid.*) lhe nega «um carácter de universalidade, independente de sujeitos e contextos concretos».

Deste modo, é nítida a distinção que se possa fazer entre qualificação e competência: enquanto a qualificação se relaciona com a aquisição e a certificação de saberes, obtidos normalmente por via escolar, a competência refere-se a «um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho» (Demailly, 1987:61; *ibid.*). Portanto, a competência produz-se em contexto.

Bélair (1996; citado em Pacheco, *op. cit.*: 147), numa tentativa de categorização das competências por domínios, de modo a abranger os diversos percursos de formação, identifica as seguintes: relacionadas com a turma; identificadas na relação com os alunos e

suas particularidades; relacionadas com as disciplinas leccionadas; exigidas pela relação com a sociedade; e inerentes à pessoa.

Deste modo, as competências do professor não só se definem em relação aos diversos contextos e às características específicas da actividade docente, como precisam exactamente desses contextos para serem desenvolvidas pelos professores, o que leva a afirmar mais uma vez a pertinência da escola como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores.

Como afirma Roldão, a formação, quando de profissionais se trata (o que é bem diferente, repito, da situação de técnicos e de funcionários), é inerente ao desenvolvimento profissional e tem de ser desenvolvida, procurada, articulada pelo próprio, a partir de recursos que, por sua vez, incluem, naturalmente, a oferta de formação disponível. É, contudo, o profissional o responsável pelo desempenho da função que assume – e nessa medida a formação é parte integrante desse desempenho, não redutível à prestação de formação dada por entidades sempre exteriores aos contextos profissionais» (*op. cit.*: 107).

2.1. Perfil do professor que desenvolve acções de educação sexual

Segundo Dilys Went (1985: 41), o perfil desejável do professor que queira desenvolver acções em educação sexual pressupõe capacidades como:

- genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos outros;
- aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros;
- respeito pelas opiniões das outras pessoas;
- atitude favorável ao envolvimento dos pais e encarregados de educação e outros agentes de educação;
- compromisso de confidencialidade sobre informações pessoais que possam ser explicitadas pelos alunos;
- capacidade para reconhecer as situações que requerem a intervenção de outros profissionais/técnicos para além dos professores.

Sanders e Swiden reconhecem que o desenvolvimento de capacidades nos mais jovens pressupõe a utilização de determinadas capacidades pelos professores. Assim, sugerindo o recurso às metodologias participativas, destacam como mais importante o professor ser capaz de: «encorajar; valorizar; enfatizar; ouvir; negociar; contribuir com carinho; organizar; envolver; ser sensível; ser aberto; ser positivo; ser flexível; processar a aprendizagem;

relacionar; ter respeito pela privacidade; ser discreto; ajudar as crianças a apreciar o contributo uns dos outros; ser capaz de apontar os (...) objectivos de forma que os jovens possam compreender; ser consistente e ser capaz de orientar a participação dos jovens com sensibilidade» (1995: 39).

Neste sentido, e segundo os mesmos autores (*op. cit.*: 40), o papel do professor deverá pautar-se por:

- ser tão neutro quanto possível;
- não atribuir previamente «certos» e «errados»;
- não emitir juízos de valor;
- proporcionar a identificação de valores pessoais (criando um clima aberto e não constrangedor);
- actuar pedagogicamente através da partilha em vez da imposição de definições do saber;
- permitir que se façam escolhas;
- disponibilizar material de apoio;
- demonstrar disponibilidade e confiança;
- utilizar vocabulário adequado do ponto de vista técnico e pedagógico;
- basear as suas informações/conhecimentos em dados científicos correctos e actualizados;
- abordar conteúdos apropriados à faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos tendo sempre em conta os interesses destes;
- procurar a coerência entre as suas intervenções pedagógico-profissionais e as suas práticas enquanto pessoa.

Podemos ainda referir algumas «regras do jogo» sobre a forma de estar, falar e comportar-se nas acções de educação sexual. Estas regras, ao serem explicitadas e adoptadas pelo professor e pelos seus alunos, constituem-se factores de sucesso, fundamentalmente, pelo clima de confiança, segurança e descrição que geram. Entre as possíveis regras, Bidge (1984, citado por López, 1990:165) propõe as seguintes:

- não é permitido pressionar ou doutrinar; não se deve desqualificar os valores de alguém; todos os pontos de vista devem ser tidos em conta;
- não meter no bolso perguntas quentes;
- o professor também tem o direito de corar, de se sentir embaraçado ou de não responder a certas perguntas;

- deve usar-se uma terminologia correcta, sempre que possível; se for desconhecida, podem ser usados outros termos e discutidos quais os mais apropriados.
- não se deve permitir perguntas pessoais;
- toda a gente tem o direito de não participar nas actividades;
- não se deve comentar fora da sala de aula o que se disse dentro dela;
- o professor deve respeitar a confidencialidade de tudo o que se disser, excepto em casos como os de violação e abusos sexuais;
- falar sempre na primeira pessoa do singular;
- se alguém se sentir mal, deve dizê-lo.

De uma forma sintética, podemos dizer que o professor de educação sexual deverá ser capaz de:

- obter conhecimentos científicos correctos sobre tudo quanto diga respeito à sexualidade;
- aperceber-se das verdadeiras necessidades dos jovens;
- integrar temas de sexualidade humana no currículo da sua disciplina;
- recorrer a estratégias interdisciplinares de ensino;
- dinamizar espaços pedagógicos centrados no aluno, recorrendo às metodologias participativas;
- criar climas produtivos de trabalho;
- possuir uma sólida formação do ponto de vista intelectual, moral e humano;
- preocupar-se com o bem estar dos outros, tendo uma atitude positiva, aberta e compreensiva face à sexualidade;
- estar atento às suas atitudes, não moralizando e não impondo os seus valores, de forma a criar contextos pedagógicos de informação, de reflexão e de debate de ideias, onde os jovens possam construir os seus próprios valores e ideias;
- aceitar confortavelmente a sua sexualidade e a dos outros;
- guardar confidencialidade sobre informações pessoais;
- ultrapassar eventual ansiedade e desconforto relativos ao tratamento de temas de sexualidade;
- procurar ajuda técnica quando necessário;
- colaborar com outros agentes educativos.

3.Implementação da Educação Sexual em Meio Escolar

A questão da implementação da E. S. no sistema educativo vem sendo objecto de debate em termos que obrigam todos os responsáveis a procurar quotidianamente, nas escolas e para além delas, assegurar os meios técnicos e operacionais para concretizar o disposto na regulamentação da Lei nº 120/99.

3.1. Reflexão sobre o que se tem vindo a realizar

No que se refere ao quadro legal, técnico e conceptual

O quadro legal global actual, já discutido anteriormente no ponto 5 deste capítulo, é suficientemente explícito, abrangente e propiciador da generalização da educação sexual nas escolas.

Quanto ao documento *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*, publicado em Outubro de 2000, constituiu um importante referencial técnico e conceptual para os professores, que deve continuar a ser divulgado.

No que se refere ao processo de implementação da educação sexual nas escolas

As estratégias de intervenção têm sido várias e, ainda que partindo de pressupostos comuns, dos mesmos princípios didácticos e das mesmas orientações didácticas e metodológicas, os caminhos têm sido diferentes para objectivos similares.

Algumas escolas, por todo o país, têm aceitado envolver-se na concretização dos projectos elaborados pelos professores nas acções de formação, integrando-os nos Projectos Educativos das respectivas escolas. Outras, nem tanto. Por exemplo, depois da promulgação das determinações legais já referidas, o Departamento do Ensino Básico organizou, no final de 1999, acções de formação contínua por todo o país, que previam a elaboração de um projecto de intervenção nas escolas, que envolveram algumas dezenas de professores. Paradoxalmente, algumas das escolas envolvidas não aceitaram a concretização dos projectos por os mesmos não estarem previstos nos Projectos Educativos já elaborados e aprovados (Sampaio, 2000a:20).

Duma forma global, a educação sexual tem vindo, gradualmente, a ser implementada nos *curricula* dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário aos níveis curricular

disciplinar e não disciplinar e de complemento curricular, mas de forma bastante diversa, porque cada escola tem o seu próprio ritmo, porque cada escola tem os seus próprios contextos situacionais e institucionais. Por exemplo, enquanto numas escolas a tarefa tem sido desempenhada por um grupo reduzido de professores, noutras é a globalidade do corpo docente que se implica.

Todavia, ainda estamos longe do que se pretende com este projecto interdisciplinar de educação sexual: o carácter intencional e sistemático da abordagem de temas de sexualidade humana pelo colectivo de professores não tem sido conseguido nas escolas portuguesas.

Relativamente à actuação de outros profissionais que trabalham na instituição escola, que não os professores, tem-se assistido a um envolvimento crescente, por exemplo dos serviços de psicologia e orientação, nos projectos de trabalho nesta área.

Quanto à formação de parcerias, cada vez mais se assiste a um trabalho de equipa entre instituições de saúde e de educação. Todavia, também aqui as situações são diversas, pois nem sempre se mostra possível a coordenação do trabalho com os profissionais de saúde.

A nível central, ao nível do Ministério da Educação, a Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES) tem investido na promoção de programas de educação sexual em meio escolar, através de um importante apoio às escolas e aos professores. Esta comissão tem vindo a coordenar as acções a desenvolver no âmbito da educação para a saúde em diversas áreas de intervenção, entre elas a sexualidade[68]. A actividade desenvolvida pela CCPES destina-se a todas as escolas interessadas em integrar o processo de promoção de saúde no seu projecto educativo e, consequentemente, no seu projecto curricular, com intervenção específica nas práticas pedagógicas e organizacionais. As escolas que aderiram a este projecto integraram a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS) que tem tido um papel pioneiro, enquanto espaço de partilha de experiências, de reflexão sobre as boas práticas e de promoção de novos projectos.

No que se refere à formação dos agentes educativos

Segundo Sampaio (*op. cit.*: 20), «As recentes medidas de territorialização e de autonomia em relação aos ensinos básico e secundário deram às escolas e aos centros de formação autonomia para, através do estabelecimento dos seus planos estratégicos de intervenção, descentralizarem decisões, permitindo que sejam os estabelecimentos de ensino

[68] As outras áreas de intervenção são: Alimentação, Saúde oral; Segurança; Vacinação; Prevenção do uso e abuso de substâncias lícitas e ilícitas; Saúde mental e S.I.D.A.

e os centros de formação a detectarem necessidades e a decidirem a realização de acções de formação, nesta como noutras áreas».

Por todo o país, as instituições de saúde de educação, organizações não governamentais e associações profissionais têm vindo a preocupar-se com a implementação da educação sexual no sistema educativo, pelo que têm vindo a integrar nos seus projectos de formação contínua, a organização de acções de formação para a diversidade de agentes educativos: professores, técnicos de saúde, auxiliares da acção educativa, encarregados de educação, pais e alunos

No que se refere à formação contínua de professores podemos referir algumas experiências já realizadas:

Cortesão *et al* (*op. cit.*: 45), sobre a formação de professores na escola, diz ser positiva «a formação de pequenos grupos de discussão, grupos de preferência heterogéneos quer no que diz respeito a idade e sexo quer às disciplinas», para que os professores criem «o hábito de falar com naturalidade sobre a problemática sexual, para acertarem atitudes a ter com os alunos e perspectivarem vias de actuação». Pretende-se «criar condições que permitam o diálogo, segurança na linguagem, segurança na abordagem de temas delicados que tantas vezes os alunos colocam».

Nas experiências de formação contínua de professores desenvolvidas no âmbito do Projecto Experimental 95-98, já referido neste trabalho, para além da constituição de uma equipa de trabalho e do respeito pelos interesses dos alunos como pontos fundamentais subjacentes ao desenvolvimento do projecto, foram a formação pessoal dos professores na área da educação sexual e a adaptação do programa à comunidade escolar, incluindo os pais e encarregados de educação, que constituíram os outros dois pontos basilares do programa[69].

Para a Equipa de Apoio Local - EAL de Setúbal (2000)[70], onde a formação de professores deve ser sobretudo orientada para a prática, a formação contempla, para além das três vertentes - a formação pessoal, a formação técnico-científica e a formação pedagógica - uma quarta dimensão que se traduz pelo acompanhamento dos diferentes projectos levados a cabo pelas escolas e onde se aposta sobretudo em momentos de reflexão, partilha, avaliação e programação. Em relação à escola e aos docentes, esta equipa assume-se como um recurso reconhecido pelas escolas onde intervém.

---

[69] In *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*.pp.42.

[70] A Equipa de Apoio Local - EAL de Setúbal existe desde 1999 e é constituída por três elementos do Grupo Técnico de Promoção e Educação para a Saúde do Centro da Área Educativa (CAE) da Península de Setúbal e por quatro elementos da Saúde. Desde a sua constituição que a EAL tem procurado identificar as necessidades ao nível da Promoção da Saúde nos estabelecimentos de ensino.

A formação que tem sido desenvolvida nos programas mais recentes, seja no programa PES[71], nos cursos organizados pelos departamentos dos ensinos básico e secundário ou nos cursos organizados pela APF, inclui «a abordagem básica em sexualidade humana, o conhecimento do desenvolvimento psicossocial do adolescente, a abordagem de valores e informação metodológica nas vertentes de gestão curricular e de sala de aula e de projecto» (Sampaio, *op. cit.*: 23).

No âmbito da formação contínua de professores em educação sexual, as Delegações Regionais da APF (Associação para o Planeamento da Família), ao abrigo de um protocolo, estabelecido com o Ministério da Educação, «estão a desenvolver acções de sensibilização e apoio técnico subordinadas ao tema educação sexual, com o objectivo de formar e desenvolver nos professores competências aos níveis cognitivo, atitudinal e comportamental (Serrão, 2001: 12).

Segundo Carla Serrão (*op. cit.*), coordenadora do projecto de educação sexual na zona norte da Associação para o Planeamento da Família (APF), «a formação de professores fomenta uma Educação Sexual intencional e consciente, sistemática e realizada pelos profissionais da educação – Educação Sexual explícita». Acrescenta, ainda, que a intervenção da APF se enquadra no projecto de implementação da educação sexual no sistema educativo «realizada de forma transversal (em todas as disciplinas), numa visão pluri e interdisciplinar da sexualidade».

Constatamos que a disparidade de experiências é grande, correspondendo à imensa diversidade de modos de ser e de estar dos professores e das escolas. A formação de professores é, ainda, pontualmente integrada nos projectos educativos das escolas, correspondendo, na maior parte das vezes, a projectos experimentais ainda não generalizados nem a toda a escola, nem a todas as escolas.

Temos que repensar as estratégias de formação e de intervenção que conduzam à concretização generalizada do projecto português de educação sexual em meio escolar.

Sobre a formação inicial de professores nesta área, tem vindo a ser recentemente incrementada, concretamente, em algumas Escolas Superiores de Educação.

No que se refere à produção e divulgação de materiais pedagógicos

A falta de material pedagógico tem sido ultimamente colmatada, em parte, por publicações de algumas editoras, fundamentalmente privadas. O Ministério da Educação, na

[71] PPES - Programa de Promoção e Educação para a Saúde

área da educação sexual, publicou em Outubro de 2000 o documento *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*.

3.2. Factores que se têm vindo a constituir em dificuldades

Sabe-se que poderá ser difícil para um professor iniciar um programa nesta área: «Factores como a insegurança pessoal nesta matéria, o receio de incompreensão por parte dos colegas, aliados à falta de formação, poderão salientar-se como alguns dos obstáculos impeditivos da concretização de projectos e actividades nesta área»[72].

Integrando as acções de educação sexual em programas de educação para a saúde, como atrás justificamos, Moreno Gomez refere algumas das dificuldades detectadas na implementação desses programas, nomeadamente, um conceito de saúde muito restrito, uma metodologia eminentemente transmissiva, muito pouca experiência no desenvolvimento de conteúdos atitudinais, uma organização de seminários e departamentos sem tradição de trabalho em equipa, escassa formação dos professores em questões psico-pedagógicas e escassa participação das famílias dos alunos nas actividades propostas (1995:55).

Mas, se nos circunscrevermos apenas à área da educação sexual, que factores se têm constituído como dificuldades na prática de ensino dos professores?

Segundo a APF, uma das primeiras dificuldades situa-se aqui mesmo, na ausência de estudos e dados rigorosos em matéria de educação sexual em Portugal que ajudassem a nortear futuras estratégias de intervenção[73].

Ensinar (ou fazer aprender) educação sexual apresenta-se claramente como um desafio pedagógico, cuja concretização depende significativamente da sinergia de uma larga rede de factores: factores que se relacionam com a formação de professores e outros que se situam para além da formação. Portanto, é preciso conhecer o pensamento do professor e perceber as suas representações, quer da formação contínua em que participou, quer dos factores que mais negativamente influenciaram a sua intervenção no âmbito da educação sexual, para se tornar possível delinear planos estratégicos de intervenção.

Neste sentido, recorrendo à bibliografia e ao *corpus* dos dados resultantes das seis entrevistas realizadas a formadores e a formandos de acções de educação sexual já realizadas na RAM, discutiremos de seguida a influência de diversos factores que se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual nas escolas.

---

[72] In *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*.pp.40.

[73] Memorando enviado pela APF, em Setembro de 2003, à Senhora Secretária de Estado da Educação.

As crenças e teorias implícitas sobre educação sexual: o problema dos valores e das atitudes

As crenças e teorias implícitas sobre educação sexual também se têm vindo a constituir importantes obstáculos à implementação da educação sexual na escola.

O conceito de Teorias Implícitas ou Subjectivas tem vindo a ganhar terreno na investigação sobre o pensamento do professor, e pode ajudar-nos a compreender melhor a componente pessoal e psicológica dos processos de mudança. Esta linha de investigação sobre o pensamento do professor ensinou-nos que o professor não é um técnico que executa instruções, mas «um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua actividade profissional». Assim, os processos de mudança devem reflectir uma «mudança maior ou menor na sua prática de ensino, ao nível das competências, condutas, estilos, etc., assim como uma modificação das suas crenças e concepções» (Marcelo Garcia, 1999: 47, 48).

No que respeita ao entendimento das diferentes dimensões da sexualidade e das finalidades da educação sexual, continua a ser muito diverso, confuso e muitas vezes errado, persistindo, não raras vezes, perspectivas médico-preventivas e biológicas, modelos ideológicos e/ou religiosos, ou simplesmente abordagens do sexo e dos comportamentos sexuais sem o enquadramento de referências éticas claras.

Segundo Gimeno, a mediação que um professor faz do currículo, apesar de subjectiva e individual, supõe sempre a existência de crenças compartilhadas com os seus pares. «A socialização profissional produzida pelos próprios companheiros é um factor de disseminação de atitudes e crenças sobre o currículo, o conhecimento, a avaliação, os comportamentos frente aos alunos, etc. Boa parte do que são os professores como tais, quanto ao seu pensamento e ao seu comportamento, explica-se por mediações de socialização profissional» (2000: 194).

Neste sentido, o pouco-à-vontade e o receio de muitos professores e de direcções de escola em abordar temas de sexualidade humana podem estar relacionados para alguns com a dificuldade que encontram em gerir atitudes e valores dos alunos, foco potencial de polémicas internas e externas às escolas e por isso gerador de sentimentos de desconforto e de insegurança.

Apesar de nenhum professor desejar suscitar na criança ou no jovem um conflito de valores, apresentar uma norma nitidamente em desacordo com a família, religião e cultura do jovem irá provocar, naturalmente, uma situação conflitual: «Alargar as perspectivas (dos

jovens) em termos de um mundo mais vasto e, simultaneamente, respeitar os valores do seu próprio mundo é, de facto, uma tarefa delicada e difícil» (Sanders e Swinden, 1995:15).

Por tudo isto, torna-se impossível realizar uma significativa educação sexual sem o questionamento pelo professor dos seus próprios valores, atitudes e tabus, os quais se encontram influenciados por factores como a classe social, a cultura, o sexo, a sexualidade, a idade: «...depois, há a variedade ou a falta de experiências pessoais. Para alguns, o sexo pode ser constrangedor ou constituir um mistério. Outros podem recear não estar de acordo com a moral dominante ou com a dos seus pares. Muitos preocupam-se com o uso da linguagem apropriada.» (*ibid.*).

Ramiro Marques refere que «a escola concede um espaço muito reduzido para o alargamento das ideias e dos valores. Não exageramos se dissermos que dois terços do tempo dedicado ao ensino se limitam a uma comunicação de tipo vertical, onde não há lugar para a discussão de ideias. Esta escola de silêncio é inadequada para a consecução dos objectivos da LBSE» (1997: 28).

Também Sebarroja refere a falta de coerência entre o discurso e a prática dos professores na educação em valores democráticos, ao afirmar que «a maior parte dos professores aceita que há que educar em valores democráticos, mas converte-se numa minoria quando se trata de concretizá-los na aula e no processo de ensino-aprendizagem. Questão de método mas, sobretudo, de vontade e atitude» (2001:108).

Colocando a tónica na formação de professores, Liston e Zeichner (1990: 611; citados em Marcelo García, 1999: 91) afirmam que «a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola». Nesta linha, mas mais veemente, vai a afirmação de Vreede de que «a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista. Isso deve-se em parte ao facto de que os formadores de professores em geral são "produto" de uma educação monocultural» (1990: 138; *ibid.*).

Esta escola de «silêncio» terá de responder com estratégias adequadas aos objectivos que se tem vindo a propor para a educação sexual em meio escolar, nomeadamente aqueles que visam uma educação para a pluralidade de valores e para a mudança de atitudes.

A atitude do professor, seja favorável ou não à integração da educação sexual na escola, também constitui um factor importante na implementação da mudança curricular. Manuela Sampaio (1990), citada por Vaz *et al* (1996: 74), referia há já uma década que a atitude dos professores face às mudanças e inovações educativas «está relacionada com a percepção que o professor tem da sua carreira profissional e do lugar que a sua carreira

profissional tem na sua vida pessoal. Até que ponto a inovação proposta (neste caso a educação sexual) afecta de uma maneira positiva ou negativa a visão que eles têm da sua profissão e do posicionamento desta na sua vida pessoal». Por isso, os autores são de opinião que «a decisão de integrar programas de educação sexual nas escolas, é por si só, significativa de uma alteração de atitudes profissionais e institucionais».

Todavia, não basta mudar a atitude. Investigações recentes concluem que, apesar de os professores em estudo mostrarem uma atitude favorável à integração da educação sexual na escola, a maioria não se mostrava disponível para a leccionar: «Os professores seleccionaram algumas opções organizativas para a implementação da educação sexual na escola, bem como o respectivo conteúdo programático e parecem disponíveis para frequentar cursos de formação nesta área, mas não evidenciam predisponibilidade para implementar a educação sexual»[74].

O desconhecimento da actual legislação

O desconhecimento, por parte de muitas escolas e professores, da própria legislação existente em matéria de educação sexual que os obriga a incluírem a educação sexual nos seus projectos educativos e nos planos curriculares de turma também constitui uma dificuldade, principalmente para aqueles que, conhecendo-a, pretendam dinamizar espaços de educação sexual na escola.

Um modelo transversal de difícil execução

Importa salientar contudo que, mesmo que seja conhecido o actual enquadramento legal e que a atitude seja favorável à integração da educação sexual na escola, o professor encontra muitas dificuldades na execução do modelo transversal requerido pelo Decreto-Lei n.º 259 de 2000.

Por se tratar de uma mudança curricular que aposta na abordagem interdisciplinar, exige da parte dos professores hábitos de trabalho em equipa e disponibilidade de espaços físicos e de tempos comuns, nem sempre existentes.

A exigência de trabalhar em equipa encontra sérias dificuldades quando é dominante um estilo individualista de trabalho, quando o professor tem dificuldade em perceber a sua actuação profissional de forma colectiva (aspecto a desenvolver a seguir).

---

[74] SILVA, M. A. M. (1993). *Os professores e a educação sexual: contributo para o conhecimento da atitude dos professores para com a educação sexual*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. pp. 189 .

Por outro lado, os professores têm dificuldade em perceber o currículo desta forma, pois durante todo o seu percurso de aluno, inclusive durante a sua formação inicial, os pressupostos assumidos foram os da especificidade disciplinar, do atomismo e da compartimentação do saber: «As práticas vigentes contrariam substancialmente os princípios (...) no campo da interdisciplinaridade, da articulação horizontal e vertical dos planos curriculares» (Pacheco, 1999: 192).

A par, a formação contínua de professores também não tem viabilizado percursos efectivos de socialização dos professores nesta lógica pedagógica inovadora. Segundo Estrela, «os sistemas de formação de professores não fogem geralmente a essas contradições. Interdisciplinaridade, criatividade, personalização, autoformação, etc., são ideais pedagógicos que têm muito pouco a ver com as práticas reais dos centros de formação» (1994:55). O autor vai mais longe ao afirmar que «muitas vezes essas concepções traduzem mais a filosofia da educação dos autores dos programas de formação do que uma teorização decorrente dos resultados da investigação, da análise do sistema educativo vigente e das previsões da sua evolução, da identificação das necessidades de formação» (*ibid.*).

Portanto, os percursos para a interdisciplinaridade têm sido e continuam a ser difíceis, pelo que esta constitui um desafio aliciante e o único possível quando se pretende uma abordagem mais compreensiva da realidade, no sentido de assegurar a eficácia da aprendizagem na perspectiva global pretendida.

A dificuldade de recorrer a metodologias activas

As estratégias utilizadas nas nossas aulas continuam ainda, actualmente, a traduzir-se mais por estratégias de ensino do que de aprendizagem, centrando-se ainda muito numa tradição transmissiva dos conteúdos, fundamentalmente conceptuais, envolvendo muito pouco o aluno na construção do seu conhecimento.

Segundo Bolãnos Espinosa *et al* (1993: 12), a mudança de atitudes esperada de uma educação sexual eficaz, sendo o fundamental de um programa de intervenção, constitui o aspecto mais difícil de trabalhar em formação tanto com os professores como com os alunos. Os professores têm dificuldade de recorrer às metodologias activas, e entre elas, às diversas técnicas de questionamento das próprias atitudes e de mudança para atitudes mais abertas e positivas.

As causas situam-se muito a montante, numa deficiente socialização profissional realizada enquanto discentes ao longo de todo o seu percurso de formação, mesmo ao nível da sua formação inicial, dominada pelo academismo e pelo ensino transmissivo.

A dificuldade de o professor abordar a sua actuação profissional de forma colectiva

Segundo Gimeno (*op. cit.*: 194), «entender a profissionalização como um exercício profissional individual ou compartilhado tem consequências, não apenas no tipo de mediação possível que o professorado pode introduzir no desenvolvimento do currículo, como também no cultivo de certas competências profissionais».

Segundo o autor, se bem que se fale no saber útil aos professores que «procede basicamente da sua própria experiência e da transmissão do saber colectivo do conjunto de profissionais do ensino por via de socialização horizontal nas escolas», também se constata que boa parte da teoria e da pesquisa realizada não se traduz em «orientações criadoras» na prática, e que persiste um «praticismo acrítico e ateórico que considera não necessitar de outras sustentações exteriores» (*ibid.*: 195).

Ao que parece, a socialização profissional docente, pautada por caminhos de individualismo profissional, tem em muito contribuído para os modos de estar dos professores no exercício do seu trabalho.

Segundo Pacheco (*op. cit.*: 34), a imagem do individualismo do professor é reforçada por diversos autores, que refere: Lacey (1977); Feiman-Nemser e Floden (1986); Bullough, (1987); Zabalza (1987a). Para definir o padrão da interacção entre os professores, Pacheco recorre a uma citação de Feiman-Nemser bastante exemplificativa, que os «professores têm pares mas não colegas» (*op. cit.*: 508).

Gimeno refere-se ao individualismo como sendo «uma particularidade destacada da forma social de exercer o trabalho de professor» (Lortie, 1975 e Hoile, 1980; citados em Gimeno, *op.cit.*: 195).

Também para Andy Hargreaves, «o individualismo, o isolamento e o "privatismo" constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado a cultura do ensino» (1998:187).

Num dos estudos mais abrangentes sobre as relações colegiais entre os professores, realizado no Tennessee, Rosenholtz (1988:4; citado em Hargreaves, *op. cit.*: 188,189) verifica que «os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, que raramente se estendem para além dos materiais ou das ideias já existentes (à semelhança do estudo de Lortie), que a planificação e a resolução de problemas através de contacto com colegas praticamente não acontece e que os professores "isolados" preferem guardar os seus problemas de disciplina para si próprios».

Todavia, a necessidade de abordar o exercício profissional dos docentes de forma colectiva e de entender a sua possível mediatização no currículo fundamenta-se, segundo Gimeno, em pelo menos três ordens de factores, que passamos a referir (*op. cit.*: 195-197):

a) Os resultados mais decisivos da educação estão relacionados com objectivos transversais nos quais todos os professores se deveriam ocupar, pois uma boa parte dos objectivos gerais deve ser abordada conjuntamente por todos os professores, independentemente da sua área curricular.

A própria organização do currículo em ciclos, assim como a aferição das atitudes dos professores relativamente à ordem, disciplina ou trabalho de qualidade, etc. requerem hábitos de trabalho colectivo por forma a tornar coerente o currículo real que se pretende implementar.

No âmbito da educação sexual, a coerência pretendida e a busca de objectivos comuns traduzem o essencial dum programa de intervenção nesta área, fundamentalmente porque «a congruência de um currículo, a conquista de determinados objectivos e habilidades ou atitudes dependem de tratamentos prolongados e múltiplas experiências pedagógicas ou se alcançam nas várias aprendizagens que os alunos obtêm na situação escolar, tratando com diversos professores e áreas curriculares, ou são uma ficção» (*ibid*: 196).

É claro que a coerência do tratamento para os alunos e a busca de objectivos comuns, a longo prazo, deve ser produzida por uma equipa de professores que proponha estratégias adequadas a um currículo global que preconize como mínimo para os seus alunos.

b) O professor que actua individualmente não tem controlo sobre certas variáveis de organização escolar que, sendo competência da colectividade ou da direcção, delas depende a vida da escola, com repercussões claras no domínio pedagógico. Desde o horário escolar, passando pela escolha dos manuais, pela elaboração do regulamento interno, pela aprovação de projectos escolares, até às relações com a comunidade exterior, exigem-se decisões colectivas de todos os professores. Os problemas organizativos exigem, assim, o desenvolvimento, por parte dos professores, de um conhecimento estratégico que se constrói em situação, ao nível das estruturas de funcionamento colectivo da escola.

Por outro lado, e como já se discutiu largamente, é na comunicação profissional entre iguais que se constrói o saber prático dos professores. Como já se referiu relativamente à «formação centrada na escola», na vertente «formação centrada nas práticas» a assunção de diálogo entre professores numa perspectiva dialógica, de análise e de reflexão sistemática das práticas de ensino mostra-se fundamental para consolidar saberes emergentes da prática e, assim, construir teorias práticas de ensino.

c) Por último, na dimensão relacional com a comunidade em que está inserida, surgem os projectos curriculares de escola e de turma que, escapando às competências individuais dos professores, investem o colectivo docente de novos instrumentos de desenvolvimento e implementação do currículo nacional, contextualizado e adequado às realidades locais.

Ausência de um currículo nacional com temas explícitos de sexualidade humana

Neste contexto, se é premente determinar se a formação já realizada se ajusta às necessidades dos professores no sentido de os capacitar para a integração da educação sexual nos *curricula* e na escola, é igualmente legítimo questionar-nos sobre a influência de outros factores que, não estando no âmbito das políticas de formação, se encontram prefigurados nas políticas educativas.

A política educativa do estado tem um grande impacto, principalmente num sistema educativo como o nosso, que é público e que se baseia num currículo nacional.

Apesar das determinações em figura de lei já regulamentadas e das linhas orientadoras publicadas em Outubro de 2000, a integração curricular de temas de educação sexual no currículo oficial ainda está por fazer.

Existe realmente uma grande lacuna no que diz respeito aos programas, dificultando a execução de um currículo oficial que se pretenderia o mais explícito e sistematizado possível: ou não fazem referência ao tema, ou são referenciados apenas temas de saúde sexual e reprodutiva, traduzindo uma perspectiva muito reducionista do que deve ser o ensino-aprendizagem da sexualidade humana, ou então, quando tentam uma abordagem mais abrangente, são vagos e pouco consistentes.

Todavia, a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao levar-se a cabo uma proposta curricular (Stenhouse, 1984; citado em Marcelo, 1999: 142). Desta forma, «o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular...» (Gimeno, 1986: 85; *ibid.*). Torna-se premente promover o desenvolvimento de competências profissionais nesta área, de forma a possibilitar, por fim, uma implementação da educação sexual na escola. Se a concepção que se assumir for a do professor como agente de desenvolvimento curricular (Bolivar, 1992; *ibid.*: 143), e não a de um executor de um currículo, as possibilidades de estabelecer ligações com o seu desenvolvimento profissional são aumentadas. Como refere Fullan (1991; *ibid.*), quando um professor se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua

prática de ensino (ou seja, novas actividades, competências, condutas, estilos pedagógicos, etc.) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceptual, teoria pedagógica).

Deste modo, o que se pretende, e será bom clarificar, não é a uniformização do currículo, mas é tão só a criação de um núcleo organizador, com uma base intersubjectiva sólida, que facilite a intervenção profissional do professor e reduza ambiguidades desnecessárias, a evitar no currículo real: «(...) a Educação sexual não pode ser nem uma área onde cada educador se limita às suas opiniões, nem uma área em que o professor transmite aos alunos os seus conhecimentos "livrescos" sobre a sexualidade» (Frade *et al.*, 1999: 8).

Neste sentido, vão as afirmações de Gimeno (*op. cit.*: 291,293) quando refere:

> «Admitir como inevitável e conjuntural o facto de que os professores dependam de planos exteriores em diferentes áreas curriculares, devido ao estado de coisas do qual partimos, implica ver os planos que lhes são proporcionados como ferramentas de ajuda que provoquem a experimentação dos professores, ao invés de lhes deixar o papel de aplicadores. (...) Nas condições institucionais dominantes, os professores dependem necessariamente de planos proporcionados exteriormente, ou seja, por editoras de livros-texto, materiais diversos, com seus respectivos guias, ou de projectos elaborados por outros docentes. O professor normal, nas condições de trabalho reinantes, devido à complexidade da planificação, de alguma forma, requer planificações pré-elaboradas. Ajudas que não podem descuidar de outro ponto de vista: que o plano do currículo deve ajudar a exercer a prática de ensino não apenas para conseguir certos efeitos ou resultados, que se alcancem determinadas aprendizagens, mas para que o próprio sistema se aperfeiçoe e os professores se desenvolvam profissionalmente».

Neste contexto, a educação sexual não será excepção, tanto mais que se trata de uma temática curricular recente, sem enquadramentos formativos nos percursos académicos e profissionais da maioria dos professores que se encontram no sistema.

O trabalho de sexualização dos *curricula*[75] está, assim, ainda por fazer por parte do Ministério da Educação.

A limitação dos recursos pedagógicos

Outro problema que se coloca é a falta de material pedagógico, que ultimamente tem sido colmatada, em parte, por publicações de algumas editoras privadas.

Sobre a importância das publicações para o trabalho do professor, Manuela Sampaio escrevia assim, no prefácio à edição portuguesa de um livro didáctico de apoio ao trabalho do

[75] Integração dos objectivos e dos conteúdos da educação sexual no programa de cada uma das diferentes disciplinas, estabelecendo a articulação e a correspondência possíveis.

professor na área da educação sexual (Sanders e Swinden, 1995), publicado pela Associação para o Planeamento da Família: «Não temos a pretensão de afirmar que este manual resolve na totalidade os problemas que se põem aos professores de educação sexual formal dos alunos destas idades, mas o contacto com propostas estruturantes constitui um contributo excelente para a construção de uma metodologia e didáctica da educação sexual formal».

Todavia, as publicações do Ministério da Educação na área da educação sexual, com excepção do documento *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras* publicado em 2000, têm sido parcas ou nulas.

Quanto à existência de um manual com temas de educação sexual, Sebarroja refere que «dentro dos discursos e das propostas inovadoras coexistem desde as críticas mais demolidores, partidárias da eliminação do manual, até às mais moderadas, que pensam que este é mais um recurso, mas não o dominante, que deve combinar-se com outros materiais (2001: 87).

A razão das críticas mais veementes lançadas pelas pedagogias inovadoras ao uso do manual traduz-se, fundamentalmente, pelo facto de o manual ser um dos instrumentos que «mais condicionam a maneira de entender a educação e o processo de ensino e aprendizagem» (*ibid.*).

Não descurando o valor total do manual, que deve ser utilizado como um entre os diversos materiais pedagógicos, as escolas deverão investir na elaboração de recursos e materiais alternativos, pois «a educação integral e a aquisição do conhecimento global e complexo na era da informação requerem a presença de diferentes fontes de informação, algo que exige muito tempo de preparação e coordenação, mas que resulta altamente gratificante e produtivo para a aprendizagem escolar» (*ibid.*: 88).

A pouca participação de pais e encarregados de educação

Os pais e encarregados de educação são agentes educativos muito ausentes das nossas escolas. Conseguir-se a participação dos pais é difícil. Segundo Victor Sarmento, presidente da Confederação das Famílias Portuguesas, «os pais têm participado pontualmente em alguns colóquios, alguns debates, mas não tem havido um grande envolvimento». Na sua opinião, «...se as escolas conseguirem chamar os pais, (...) se tiverem capacidade de envolvimento, de esclarecimento (...) é possível dar resposta a receios e ultrapassar resistências. É essencial aos próprios pais saberem, perceberem a importância da educação sexual e tornarem-se assim agentes activos» (Sarmento, 2002:20).

O estado de dúvida ou desconfiança dos pais e encarregados de educação relativamente às acções ou programas de educação sexual na escola funda-se, normalmente, em representações bastante afastadas da realidade, pois a maioria desta população, não tendo participado em acções de educação sexual durante a sua escolarização, apresenta dificuldades em perceber as finalidades da educação sexual em meio escolar.

Pais e encarregados de educação têm de ser chamados à escola e incentivados a participar activamente nas actividades propostas.

O trabalho a realizar com os pais e encarregados de educação, para além de passar pelo conhecimento sobre o que a Escola está a fazer na área da educação sexual com os seus educandos, deverá priorizar quer a identificação e discussão das suas representações sobre o que é a educação sexual, quer a elaboração de estratégias que promovam a comunicação entre a escola, os pais e os filhos.

Em jeito de conclusão, há que realçar a importância de se delinearem estratégias adequadas no sentido de se ultrapassarem as dificuldades referidas: «hipervalorizar as dificuldades que se levantam à implementação efectiva de E.S. é, em nossa opinião, negar às crianças e aos jovens, de forma dissimulada e pouco assumida, o direito a essa vertente da educação e da formação» (Marques, 1995: 98).

CAPÍTULO 2

UMA PROPOSTA DE PLANO ESTRATÉGICO PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA

Mostra-se «essencial para os sistemas de formação tomar como referente uma dimensão estratégica de actuação, assente na análise de situação e na definição e prossecução de metas claras e de *timings* para o seu desenvolvimento» (Estêvão, 1998; citado em Roldão, 1999: 104).

Para isso há que «apostar no desenvolvimento de saberes partilhados, na construção de competências profissionais mais concisas, na prática reflexiva, no trabalho sobre a ética e as finalidades» (Perrenoud, 2002:77).

Todavia, o processo de formação só será realmente efectivo se for assumido pessoalmente, encarado como um investimento pessoal num projecto próprio de desenvolvimento pessoal e profissional: «na formação de professores só se ensina para aprender, só se forma para ajudar à autoformação» (Patrício, 1992: 6).

1. Integrar o Ensino/Aprendizagem de Temas de Sexualidade Humana nos Cursos da Formação Inicial de Professores

Apesar de a formação contínua de professores em educação sexual ter sido iniciado, fundamentalmente, nos anos 80 pelos Ministérios da Saúde e da Educação, por Organizações Não Governamentais como a APF e a Comissão de Luta Contra a SIDA, e de ter vindo a ser incrementada até à actualidade, a satisfação das necessidades de formação nesta área da formação continua aquém das expectativas, reflectindo-se isso sobre as práticas profissionais dos professores: «logicamente no se les puede pedir algo en lo que no se les ha formado. La mayoría, como suele acontecer se han autoformado a partir de libros, cursillos (...) y la propia experiencia personal» (Garcia Fernandez; 1984: 81).

Nos anos 80, Garcia Fernandez (*op. cit.*: 99) dizia assim sobre a formação de professores em educação sexual em Espanha: «En el momento actual creemos que el objetivo prioritario de la labor en educación sexual, que nosotros mismos hemos mantenido y

defendido como una salida esperanzadora a la situación actual, es la formación del personal docente». Acrescentava que «La realidad en el Estado Español, comparativamente con otros países, es un tanto escandalosa, ya que si la formación no se inicia a través de los Centros Universitarios (...) corremos el riesgo de que nuestra labor se limite a poner parches y a infrautilizar los recursos disponibles».

Vinte anos depois, em Portugal, insistimos que a formação em educação sexual comece por fazer parte efectiva dos *curricula* dos cursos de formação inicial de professores e educadores nas Faculdades e Escolas Superiores de Educação, e de outros profissionais que intervêm nesta área: «A la vez que se recicla al profesional en ejercicio, es absolutamente necesario que se introduzca en las diferentes facultades y centros universitarios, particularmente los que hacen referencia a las ciencias humanas y, sobre todo, las implicadas en la salud y la educación como sucede en la mayoría de los países modernos» (*ibid*).

O maior problema relaciona-se, pois, com o facto de a grande maioria dos professores que se encontram no sistema não terem encontrado nos *curricula* dos seus cursos de formação inicial qualquer área de ensino/aprendizagem de temas de educação sexual, nem sequer uma componente de desenvolvimento pessoal e social.

Torna-se assim urgente a mobilização das diferentes entidades de formação inicial e contínua na promoção de formação em educação sexual de professores e educadores, assim como de outros profissionais que directa ou indirectamente intervêm formalmente na educação dos jovens.

Paralelamente, considera-se indispensável que a universidade e outras entidades de ensino superior promovam a realização de estudos caracterizando a realidade onde se vai intervir e a actualização dos conhecimentos científicos.

2. Um Novo Tipo de Formação Contínua

«Os professores têm, naturalmente, que se preparar para fazerem educação sexual» (Cortesão *et al*, 1989:42).

Parece um lugar comum, este de o professor ter que se formar para poder ensinar. Mas assim o é também na educação sexual.

Há mesmo professores que sem terem frequentado acções de formação em educação sexual desenvolvem uma prática lectiva que contribui positivamente para uma educação sexualizada dos seus alunos, estimulando a aquisição de hábitos de reflexão e de avaliação dos próprios comportamentos, fomentando a inter-ajuda e o respeito mútuo. Aliás, qualquer

professor deve assumir-se como mediador de conflitos e de discussões que surjam na sala de aula, estimulando a reflexão sobre os acontecimentos e a discussão sobre os valores inerentes aos diálogos que se estabelecem.

Todavia, mostra-se necessária a preparação do professor para o desenvolvimento de um programa eficaz de educação sexual. O professor deverá constituir-se como um facilitador da integração harmoniosa, pela pessoa do jovem, das diferentes dimensões da sexualidade. Para que isso se torne uma realidade, é essencial que o professor intervenha na qualidade das experiências que acontecem, das aprendizagens possíveis que o jovem realiza. Neste sentido, os percursos de formação de cada professor, a construir em contexto de trabalho, deverão traduzir-se «por novos modos de pensar, de agir e de interagir» (Barroso e Canário, 1999: 164), de forma a poder promover nos alunos, de forma sistemática e intencional, o desenvolvimento de valores e atitudes positivos face à sexualidade e a aprendizagem de comportamentos sexuais responsáveis ao nível pessoal e social.

Citando Marcelo Garcia, «talvez a meta mais relevante neste momento seja a formação dos professores naquelas dimensões menos técnicas do ensino, e que têm a ver com as atitudes, valores, princípios, concepções, etc. O modelo de professor que defendemos é o de um profissional que é capaz de "dar razões", de justificar a sua própria prática, não apenas de um ponto de vista técnico ou procedimental mas analisando os valores subjacentes ao seu ensino» (1999: 205).

Assim, e parafraseando Schön, podemos colocar a questão: «Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?»

Neste sentido, a formação contínua de professores não deve ser confundida com meras acções de formação pontuais, desarticuladas, somente como um meio de obtenção de qualificações e créditos para progredir na carreira. Como tal, e na continuidade da abordagem dos paradigmas da formação contínua anteriormente realizada, a formação não deve procurar compensar ou preencher lacunas como defende o modelo de Jackson (1971), mas deverá ser orientada para a resolução de problemas, segundo o paradigma da resolução de problemas de Éraut (1987), ou para a promoção de inovações no meio escolar, segundo o paradigma da mudança de Fullan (1982).

No devir deste posicionamento, discutimos de seguida uma proposta de plano estratégico de formação de professores.

2.1. Investir na análise de necessidades de formação

Porquê promover o desenvolvimento de processos de análise de necessidades de formação dos professores?

Segundo Rodrigues e Esteves, existe uma convicção generalizada, fundamentada em alguma investigação empírica, de que a eficácia das acções de formação contínua está associada, entre outros aspectos, «ao nível de envolvimento e de participação destes (dos professores) em todas as fases da actividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objectivos de um dado programa até à sua concretização e avaliação» (1993: 53).

Neste sentido, e fazendo coincidir a formação contínua com o propósito de desenvolvimento profissional do professor, Dean, em 1991, já tinha mostrado com clareza o ciclo de desenvolvimento profissional, que pode ser entendido como um processo de aprendizagem que se inicia com o estabelecimento de objectivos, juntamente com o diagnóstico de necessidades (1991; citado em Marcelo Garcia, 1999: 198).

Rodrigues e Esteves realçam, entretanto, a complexidade do problema da análise de necessidades, bem como o da sua articulação com a definição de objectivos de formação, afirmando que a «produção de objectivos» se situa num «campo decorrente, mas não coincidente» com o do diagnóstico de necessidades (*op. cit.*: 54).

Ultrapassadas as dificuldades, as propostas de formação estariam integradas num «procedimento de análise das necessidades» que guiariam a «concepção e a regulação de uma formação contínua de professores (...) *sob medida*», isto é, uma formação cujos «objectivos são definidos com os professores em relação com os seus objectivos individuais e colectivos» (Cró, 1998: 132), podendo-se falar, inclusive, para além de uma «trajectória profissional como uma opção individual», em «trajectórias grupais» de formação (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 209).

Sem se querer ser exaustivo na teorização sobre a problemática da análise de necessidades de formação dos professores, gostaríamos de esboçar uma reflexão sobre um conjunto de pontos que julgamos ser útil para a análise e interpretação de resultados do estudo empírico realizado, no que se refere às necessidades actuais de formação dos professores que participaram em acções de formação no âmbito da educação sexual.

Elegeram-se assim, para a presente reflexão, três questões que nos parecem centrais:

- a primeira diz respeito aos modos como tem vindo a ser equacionada a problemática da análise de necessidades – o que tem vindo a ser entendido por análise de necessidades de formação do professor.

- a segunda reporta-se aos campos de análise na análise de necessidades de formação – que práticas de análise se deve ter em conta no desenvolvimento dos processos de diagnóstico.
- a terceira centra-se no modo como poderão ser produzidos os objectivos de formação - que estratégias poderão ser utilizadas na produção desses objectivos.

O que tem vindo a ser entendido por análise de necessidades de formação do professor.

As necessidades de formação dos professores podem ser definidas como «aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino» (Montero, 1987c: 10; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 198).

Esta definição encerra duas acepções dicotómicas de necessidades de formação: as «carências» e as «deficiências» por um lado, e os «desejos» por outro. Por isso a diferente conotação condiciona, logo à partida, não só os procedimentos de análise de necessidades que se utilizam na prática, como os próprios propósitos da análise.

Assim, os procedimentos de análise de necessidades fazem uso de um conjunto de instrumentos (Correia, 1999:12):

- na primeira perspectiva, «caracterizar tanto as competências exigidas no exercício do trabalho como as competências possuídas pelos indivíduos, de forma a que os programas de formação a desenvolver fossem capazes de suprir "carências" dos indivíduos relativamente às exigências técnicas dos seus postos de trabalho».
- na segunda perspectiva é a livre expressão, numa situação dada, das aspirações, desejos e expectativas dos indivíduos em formação que estrutura a própria formação.

Na primeira perspectiva a análise de necessidades confunde-se, assim, com a listagem de carências ou deficiências, com aquilo que os indivíduos têm em falta para o desempenho do seu trabalho e que por isso precisam de adquirir. Trata-se de um discurso tecnocrático a que corresponde uma concepção utilitarista preocupada com a adaptação dos indivíduos às necessidades das organizações, estreitamente ligadas às actividades económicas, sociais e profissionais. Valorizando a racionalização das políticas e práticas de formação, as necessidades de formação têm uma existência «objectiva» que se impõe aos agentes sociais,

pelo que os objectivos de formação produzidos (quase exclusivamente no campo profissional) são facilmente traduzidos em currículos de formação.

Na segunda perspectiva as práticas de formação procuram criar espaços formativos livres de constrangimentos sociais, por forma a permitir a livre expressão de desejos, expectativas e motivações individuais. Por oposição à perspectiva anterior, trata-se de uma concepção humanista que, valorizando a individualidade, procura dar resposta às «necessidades profundas» de indivíduos e grupos.

Neste último modo de produção de necessidades, Rodrigues e Esteves, citando Beau (1976), sugerem «uma forte implicação do formador», que «apoie o formando na "construção" das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à consciencialização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação». Neste sentido, «a análise de necessidades não se pode reduzir a um questionamento externo ou a uma sondagem estatística de preferências ou dificuldades», pois a formação tem, ela própria, «como um objectivo despertar novas necessidades» (*op. cit.*: 22). No entanto, as autoras, citando Charlot (1976), apontam algumas limitações a esta perspectiva de análise de necessidades, nomeadamente, a tendência para os formandos expressarem estereótipos e modas (*ibid*: 23).

Segundo Correia (*op. cit.*: 13), a segunda metade da década de 60 é palco do aparecimento de um conjunto de trabalhos que elaboram um análise crítica dos procedimentos que integram as duas perspectivas discutidas anteriormente: ou «tendem a "naturalizar" a subordinação da formação aos constrangimentos técnicos e organizacionais do exercício do trabalho, ou a "ignorar" a sua articulação com os contextos sócio-profissionais».

Neste contexto, o autor propõe que a análise de necessidades de formação deva ser objecto de «uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação» e que não reflicta «passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos». Acrescenta, ainda, tratar-se de «um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa mas que a atravessa, (...) tendo em vista não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação» (*ibid.*).

Neste sentido, Barroso e Canário (*op. cit.*: 151,152), relativamente à análise de necessidades realizada pelos Centros de Formação das Associações de Escolas, afirmam que os seus directores não só se sentiram «"obrigados"» a desenvolver «processos de consulta aos professores sobre as suas "necessidades de formação"», como acusaram a «frustração que tiveram com a adopção destes dispositivos, vulgarmente chamados de "análise de

necessidades"». Aliás, segundo os autores, foram poucos (dois em seis) os que realizaram uma reflexão crítica que pusesse em causa os fundamentos deste processo de construção de uma oferta de formação. Quando tal aconteceu, foi evidente «uma alteração dos objectivos atribuídos a esta actividade», (pois) em vez de tentarem descobrir "necessidades" de formação, procuraram identificar, em conjunto com as próprias escolas, situações problemáticas que constituíssem a base e o contexto da formação».

De acordo com as posições mais centradas na escola, às quais nos temos vindo a referir, esta fase do processo é realmente importante, pelo que não pode ser reduzida a uma técnica. Marcelo Garcia (*op. cit.*: 199) citando três autores, realça dois aspectos extremamente importantes deste processo: o primeiro refere-se à necessidade de o entender como «um processo colaborativo, no qual a maior parte dos professores se impliquem, e que esteja baseado nos problemas práticos dos docentes (Eaker *et al*, 1992; González, 1992a), e o segundo em perspectivá-lo associado aos projectos de desenvolvimento baseado na escola, de forma a que a identificação, pelos professores, das necessidades formativas represente um «processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem (Guarro, 1992).

A oferta de formação que melhor integrar o equilíbrio entre as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, conseguido através do diálogo entre os diversos actores sociais intervenientes, deverá proporcionar o melhor enquadramento ao desenvolvimento profissional do professor. Por isso, o modelo de «colaboração social» ou de «aprendizagem cooperativa» parece ser o que melhor responde às necessidades do grupo, individuais e da instituição.

Que práticas de análise se deve ter em conta no desenvolvimento dos processos de diagnóstico.

Assumida que está «a possibilidade de se incorporar as práticas formativas na transformação dos contextos de trabalho, (...) a «"análise de necessidades em formação" não pode ser *a priori* considerada como a expressão objectivada das carências dos potenciais destinatários da formação». Daí que o carácter sempre inacabado do «processo de confronto de práticas sociais heterogéneas e conflituais» constitua um dos pressupostos teórico-metodológicos da análise de necessidades (Correia, *op. cit.*: 17-23).

Concordando com esta abordagem da análise de necessidades de formação, Barbie e Lesne, já em 1977, despertam o leitor para o valor estratégico que pode ter no processo de análise de necessidades de formação, nomeadamente na produção de objectivos para a formação e para a acção, um conjunto de práticas de análise que integrem a complexidade das

relações sociais e conflituais dos contextos de trabalho. Estas práticas de análise inserem-se em três campos interdependentes, que mantêm uma certa autonomia relativa, nomeadamente (*ibid.*):

O **campo profissional**: Diz respeito às condições sociais do exercício do trabalho e remete-nos nomeadamente para a organização social do trabalho, para o sistema técnico do trabalho, para as políticas de promoção profissional, para as relações que o trabalho mantém com outras actividades profissionais, etc. Tradicionalmente, é assumido que este campo é estruturado apenas pelas determinantes técnicas do exercício da actividade profissional, reduzindo as restantes dimensões ao ponto de vista da eficácia técnica.

Se considerarmos que a actividade profissional do professor se desenvolve num colectivo de trabalho (a escola, a turma, etc.), percebemos a diversidade de competências sócio-profissionais que são accionadas, para além da dimensão técnico-didáctica do trabalho pedagógico e da relação inter-individual professor/aluno. Neste caso, a análise de necessidades em formação deverá ter necessariamente em conta as relações que os docentes estabelecem com os diferentes grupos disciplinares e com os adultos, nomeadamente os pais, os professores, os funcionários, assim como a sua participação nos órgãos de gestão da escola.

E, como já se disse, a análise de necessidades em formação, não se confundindo com a tradicional avaliação diagnóstica das necessidades dos indivíduos em formação, de identificação de carências, deverá preocupar-se mais com a «recomposição das competências do que com a sua acumulação». Deste modo, o trabalho analítico, desenvolvido pelos diferentes actores envolvidos na formação, deverá ser acompanhado de análise e discussão das suas expectativas, análise do trabalho, de análise das suas biografias de formação, etc.

O **campo da formação**: Dizendo respeito à organização institucional das actividades de formação, remete-nos para o campo da selecção e organização dos conteúdos de formação, para a definição dos possíveis itinerários de formação, para a implementação de modalidades de formação, assim, como para a definição dos papéis atribuídos aos formandos e formadores.

Seria de esperar que qualquer decisão tomada nesta área da formação de professores respondesse às solicitações do campo profissional sem interferir na sua estruturação. Todavia, tal não acontece.

Assim, «trabalhos desenvolvidos pela Sociologia e pela Teoria do Currículo têm mostrado que a selecção de conteúdos de formação conduz sempre a uma hierarquização social dos diferentes saberes disponíveis num determinado contexto sócio-histórico, cuja legitimidade não radica apenas em razões de carácter epistemológico». Sugerem igualmente

que «a selecção dos conteúdos veiculados pelos sistemas de ensino constitui um importante instrumento simbólico de consolidação de relações de poder num dado contexto social» (*ibid.*:20).

Paralelamente, ao privilegiarem como conteúdos de formação conteúdos referentes às áreas de especialização dos professores ou às didácticas específicas, conteúdos de gestão de relação interindividual com um aluno abstracto ou conteúdos de formação tecnicamente úteis ao exercício das funções de controlo de conhecimentos, os sistemas de formação de professores tendem a assumir o professor como um técnico que executa um programa que lhe é extrínseco, acentuando a solidão do seu trabalho.

Por outro lado, o processo de selecção de conteúdos de formação é também um processo de produção das condições que tornam visíveis determinados saberes que, apesar de accionados pelos professores no quotidiano de trabalho, não são visíveis socialmente como saberes profissionais, pelo que nem são objecto de uma formação específica. Referimo-nos, por exemplo, a um conjunto de saberes organizacionais no exercício da acção educativa, a um conjunto de saberes susceptíveis de serem integrados no domínio da animação de adultos e da condução de reuniões, ou saberes estratégicos que pressupõem a mobilização de competências no domínio da investigação social (Correia, *op. cit.*:21).

Relativamente à selecção das modalidades de formação e à sua articulação, constatamos que não dependem exclusivamente de critérios pedagógico-didácticos.

Se se pretender investir na relação dos professores com os saberes específicos das suas áreas disciplinares, as modalidades de formação serão adaptadas à transmissão de informações pré-definidas; se por outro lado, se quiser privilegiar os contextos educativos de intervenção do professor, então as modalidades de formação eleitas são aquelas que, embora incorporem momentos de transmissão de informação, se preocupam com a produção de saberes profissionais em contexto de trabalho, mais do que com a sua replicação. Deste modo se poderão valorizar, mais ou menos, os saberes teóricos ou os saberes práticos.

Por outro lado, os sistemas de formação profissional que procurem valorizar a dimensão pluri-institucional do território da formação «são mais congruentes com modelos de profissionalidade referencializados a uma definição dos contextos de trabalho construídos na troca das linguagens especializadas do que com a promoção de modelos de profissionalidade sustentados na especialização funcional (*ibid.*: 22).

Também aqui, o modelo de «colaboração social» ou de «aprendizagem cooperativa», sendo o modelo de organização da formação que assume um envolvimento plural das instituições de ensino superior, das escolas e dos professores, é o que melhor se enquadra «na

lógica do desenvolvimento profissional do professor e de acordo com o princípio da articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos» (Pacheco, 1999: 134).

O **campo da pedagogia**: São também questões relacionadas com o campo profissional que devem estruturar o campo pedagógico. Deste modo, a produção de objectivos pedagógicos nas diferentes sequências de formação derivariam dos objectivos de formação explicitados, que por sua vez seriam coadunáveis com os propósitos do campo profissional.

Todavia, é preciso estar alerta, porque «a organização dos recursos disponíveis, a legitimidade pedagógica que se atribui a determinados recursos em detrimento de outros, a forma como se gerem os constrangimentos são, de facto, em grande parte, tributárias de uma representação implícita da profissão, mais do que uma consequência de uma definição prévia de objectivos» (Correia, *op. cit.*: 23).

Que estratégias poderão ser utilizadas na produção desses objectivos.

«As estratégias utilizadas para o diagnóstico de necessidades proporcionam-nos, em princípio, uma informação importante relativamente ao modelo de desenvolvimento profissional assumido pela instância responsável pelo diagnóstico» (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 200).

O questionário, por exemplo, tem sido um procedimento frequentemente utilizado quando se pretende detectar as necessidades de um grupo amplo de professores. Os itens do questionário referem-se geralmente ao conhecimento e competências genéricas de ensino.

Alguns investigadores vêem no questionário um modo técnico de produção de necessidades de formação a partir das exigências de funcionamento das organizações, onde as necessidades de formação têm uma existência «"objectiva"», exterior aos indivíduos. O processo prima pela ausência de participação explícita dos formandos na recolha e análise da informação, como se um processo colaborativo na identificação de necessidades constituísse um «"desvio" relativamente a este ideal objectivista» (Correia, *op. cit.*: 26).

Para Marcelo Garcia, a informação que o questionário proporciona pode ser genérica, tanto devido à população-alvo como pelas próprias características do instrumento, o que não permite a diferenciação e adequação a cada situação. Por isso, diferentes autores estão a propor que a análise de necessidades através de questionários seja apenas um passo prévio de uma análise mais profunda. Os resultados obtidos funcionarão como ponto de partida para se poder iniciar uma selecção negociada com os professores, com base no consenso e no diálogo, permitindo que a categorização e o estabelecimento de prioridades subsequentes se possam fundamentar num diagnóstico rápido (*op. cit.*: 200).

Juntamente com o questionário e a entrevista de grupo, por exemplo, existem outras estratégias que permitem o diagnóstico de necessidades formativas, como o modelo baseado na observação e supervisão. Este modelo, que pode ser útil quando se pretende identificar necessidades da prática, necessidades observadas ou não percebidas (*ibid.*: 201), pode ir no sentido da transformação da prática e dos contextos de trabalho se o modo de produção de necessidades se situar a partir dos interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho.

2.2. Valorizar as diferentes componentes de um programa de formação

Segundo o documento *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*, um programa de formação de professores em educação sexual deverá contemplar, sempre, três áreas distintas mas complementares, a formação pessoal na área da educação sexual, na qual sejam discutidas as atitudes e valores face à sexualidade humana, (na perspectiva de valorização da influência das teorias implícitas ou subjectivas do professor na mudança de prática de ensino do professor); a formação técnico-científica sobre o desenvolvimento da sexualidade humana ao longo da vida e as suas diferentes manifestações; e a formação pedagógica em metodologias participativas e activas[76].

Para Sampaio, a formação dos docentes deveria ser realizada «em contexto de formação especializada e incluiria, de igual modo, «obrigatoriamente a abordagem à problemática dos valores, conhecimentos em sexualidade humana e metodologias de aprendizagem e de desenvolvimento de projectos» (2000a: 23). A autora acrescenta também que a formação deveria ser extensível aos dirigentes das escolas, aos autores dos manuais, ao pessoal auxiliar e aos pais e encarregados de educação.

As avaliações realizadas à eficácia dos programas de formação de professores na área da sexualidade «são escassas, mas nos casos em que foram feitas, demonstraram que é na área das atitudes e dos valores que há maiores problemas» pelo que o trabalho a desenvolver na área da reflexão sobre os valores é de ter em séria consideração (Sampaio, *op. cit.*: 23), como também anteriormente justificámos.

Nesta área de intervenção, a componente de formação pessoal desempenha um papel muito importante na formação do professor, devendo ser realizado um trabalho de reflexão sobre os seus valores e atitudes na esfera da sexualidade. Esta formação pessoal, que transcende a esfera do desenvolvimento pessoal, deve projectar-se no desenvolvimento

[76] In *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*.pp.42,43.

profissional do professor. Os objectivos são definidos «en función de la formación profesional, no de la terapia o desarrollo personal» (López Sánchez, 1990: 264).

Segundo Ramiro Marques, a formação contínua dos professores na área da educação pessoal e social deve evitar «o modelo das lições, seminários e colóquios avulsos e integrar, pelo contrário, esses dispositivos de formação no projecto educativo da escola» (1997: 28). Aliás, Sprinthall e colaboradores já vinham defendendo como uma das características centrais das acções deliberadas de desenvolvimento psicológico de professores o carácter contínuo e prolongado das acções de formação: «o tempo necessário para a mudança significativa deverá provavelmente estender-se pelo menos ao longo de seis meses a um ano com encontros em intervalos regulares, habitualmente semanais (Thies-Sprinthall, 1984: 54; citados em Tavares e colaboradores, 1991: 95).

Quanto às orientações que devem nortear a formação de professores para a área da educação pessoal e social, Oliveira-Formosinho refere 16 linhas orientadoras que se devem respeitar, e que passamos a citar (1990: 2):

> «1.Desenvolver uma filosofia educacional; 2. desenvolver uma ecologia institucional favorável; 3. criar um projecto pedagógico de escola; 4. desenvolver uma metodologia dialogante, problematizante e lúdica; 5. centrar-se nas práticas pedagógicas; 6. preocupar-se com os diferentes níveis de interacção que ocorrem na escola; 7. ser interdisciplinar e transdisciplinar; 8. ser vivencial; 9. articular-se com uma escolaridade sucedida; 10. produzir projectos mobilizadores básicos para o desenvolvimento; 11. fomentar a participação; promover processos sociopsicológicos básicos para o desenvolvimento; 13. centrar-se em conteúdos de cariz universalizante; 14. centrar-se em problemas actuais; 15. fazer-se de forma diferenciada (consoante o nível de desenvolvimento); 16. permitir o equilíbrio entre integração e diferenciação ou entre a função personalizadora e a função socializadora da educação».

A partir das propostas de diferentes autores de integrar as três componentes - formação pessoal e social, formação técnico-científica e formação pedagógica - num programa de formação de professores, parece clara a necessidade de se ver integrada uma quarta componente, a da prática, pois prática e teoria constituem um binómio indissociável a qualquer formação profissional. Gostaríamos de realçar que a conceptualização da formação contínua como um processo de desenvolvimento profissional é sinónimo de trajectórias profissionais individuais e grupais diferenciadas, pelo que se torna necessária a elaboração de planos de formação ajustados aos percursos: «os pesos e prioridades a atribuir às várias componentes de formação têm por isso de ser equacionadas de forma diversa nos diferentes momentos e fases de um percurso profissional» (Roldão, 1999: 102).

2.3. Sobre as orientações conceptuais que nos parece deverem ser preponderantes

Permitimo-nos, neste ponto, justificar as orientações conceptuais que nos parece deverem ser preponderantes na formação contínua de professores em E.S., por forma a permitirem a intervenção que a educação sexual em meio escolar preconiza para o professor.

Tal como foi defendido por Schön, Zeichner e Chaves, atrás citados, reconhecemos explicitamente a necessidade de formas mistas de organização da formação contínua onde a integração de diferentes estratégias perfilhadas por diferentes modelos só pode beneficiar a eficácia nos diferentes momentos de formação: «Por si só, nenhuma destas estratégias significa nada de especial...É o modo como as estratégias de formação e as estruturas do programa servem as diferentes tradições da prática que precisa de ser discutido, e não as estratégias ou as estruturas em si» (Zeichner, 1993: 51). Nóvoa reitera esta ideia ao afirmar que «o esforço analítico deve permitir-nos compreender a complexidade do real, sem induzir estratégias ortodoxas. O discurso científico uno que procura configurar as práticas é quase sempre totalitário. As estratégias de formação contínua são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos» (1991: 20).

Neste sentido, tal como Nóvoa (*op. cit.*: 21), situamo-nos na linha dos «modelos construtivistas, em particular no "paradigma investigativo" e na "forma interactiva-reflexiva"», baseando-se esta opção «na necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente». Estes modelos «partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho».

Apesar de as orientações conceptuais académica e tecnológica serem «mais eficientes a curto prazo, tal como as estratégias de "formação de professores por competências" amplamente o demonstram, (...) tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e produção) de uma "nova" escola e de um "novo" professor» (*ibid.*).

Enquadrando-se os elementos de inovação, explicitamente introduzidos pela educação sexual em meio escolar, na intervenção profissional preconizada para o professor, facilmente encontramos validade e pertinência na assunção das orientações conceptuais prática (numa perspectiva de abordagem reflexiva sobre a prática) e social-reconstrucionista da formação de professores, não descurando, é claro, a dimensão de desenvolvimento pessoal do professor. Neste sentido, e tendo em conta o que pensamos ser preconizado para a educação

sexual em meio escolar, permitimo-nos fazer aqui um paralelo entre as orientações formativas que Zeichner definiu no seu programa de formação de professores (*op. cit.*: 51) e as orientações conceptuais que propomos para a formação contínua de professores em educação sexual:

A **atenção simultânea** do professor formando «é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus (...) (alunos) e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa», o que valoriza o conhecimento contextual do ensino, o que permite a valorização as representações «figurativas» do aluno relativamente às formais, e assim auxiliá-lo na integração de ambas.

Se, relativamente às questões sexuais, podemos afirmar que as representações figurativas individuais são bastante diversas, também é verdade que as práticas educativas de uma rede complexa de agentes de socialização, pouco consistentes e pouco explícitas, não favorecem a aprendizagem de atitudes, opiniões e comportamentos sexuais autónomos, responsáveis e gratificantes. Neste sentido, e tratando-se de um processo de aprendizagem «contínuo, progressivo, conflitual e não linear», torna-se essencial que as representações formais não sejam impostas ao aluno, não sejam sentidas como elementos estranhos e mantidas como material periférico, mas «assimiladas» e «acomodadas» a um estrutura cognitiva e afectiva já existente, por forma a conseguir-se «associar estas duas estratégias de representação», e assim mudar atitudes e condutas.

Em situações divergentes de ensino, o professor não pode limitar-se a aplicar soluções pré-elaboradas resultantes do conhecimento declarativo e processual, que não resultam porque simplesmente foi descurado o conhecimento contextual, aquele que, sendo «exterior» à própria prática do professor, integra as variáveis do contexto. Privilegiando-se a análise e a indagação como forma de reflexão, há que aprender a construir novas estratégias de acção, novas formas de pesquisa no sentido da transformação do contexto. A prática deve, pois, ser assumida mais como «um processo de investigação» do que como um «contexto de aplicação», permitindo-se aos professores, inclusive, a reflexão sobre as questões curriculares, na perspectiva da teoria crítica do currículo.

Numa perspectiva mais abrangente do contexto, assumindo que na vida real e na prática diária os conteúdos se encontram relacionados globalmente, também no ensino-aprendizagem da sexualidade e da afectividade deve surgir a globalização como uma proposta metodológica que dá resposta à necessidade de apresentar os conteúdos de ensino-aprendizagem de forma mais inter-relacionada (Gomez Zapiain, 2000: 59), traduzível na abordagem interdisciplinar das aprendizagens, situada no «paradigma da educação da

globalidade e da complexidade». Deixada a tradição da lógica disciplinar, aditiva, dos currículos de formação de professores, as novas estratégias de formação, como já referimos anteriormente, devem pautar-se pelo princípio do isomorfismo, de forma a promover nos professores as atitudes e as competências necessárias à mudança das práticas.

Por último, não queremos deixar de referir que tanto os professores como os formadores de professores não têm discutido o suficiente sobre os objectivos da formação de professores. Constata-se que, na sua formação, os professores não têm sido chamados a pronunciar-se sobre a determinação do conteúdo e a orientação do seu programa de formação. Por exemplo, têm tido um papel passivo em relação ao conhecimento das condições sociais em que vão exercer a sua profissão, em relação à construção do conhecimento contextual.

Existindo na **reflexão «um impulso democrático e emancipador**, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões», a intervenção profissional deverá, por um lado, ser simultaneamente clara, abrangente do pluralismo moral e promotora do debate de ideias, mas por outro, referenciar-se a um quadro de valores éticos universais.

Como anteriormente referimos, segundo Medero (1991: 129) nenhuma proposta metodológica pode entender-se como um conjunto de procedimentos e técnicas assépticas que podem ser aplicadas em qualquer contexto. Sendo a educação sexual uma componente do processo educativo global, parece claro que, também ela, não poderá deixar de se referir a um conjunto de valores. Aliás, qualquer programa de educação sexual assume a defesa de valores e de uma ideologia. Não se trata de doutrinar num quadro de valores sócio-políticos, mas tão só promover a formação pessoal e social do aluno. Como defendemos, este conjunto de valores deve respeitar a individualidade de cada um, os seus valores pessoais, familiares e culturais, e situar-se paralelamente numa plataforma ética e conceptual, unificadora da diversidade das famílias e dos indivíduos, e num quadro filosófico e prático, partilhado pela nossa cultura. Só um posicionamento social-reconstrucionista permitirá ao professor comprometer-se com o modelo relacional que defendemos.

A reflexão, que deve ser tratada «mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada», encontra-se perfeitamente subjacente, logo numa primeira linha, às orientações didácticas que informam um currículo de educação sexual. A abordagem interdisciplinar defendida para a educação sexual, a intervenção pretendida ao nível da comunidade escolar e o trabalho em coordenação com os encarregados de educação, com os pais e com as mães, pressupõe um trabalho partilhado entre os diferentes agentes do acto educativo, possibilitando a construção comunitária dos contextos escolares. A abordagem

individualista preconizada pelo racionalismo técnico, circunscrita à sala de aula, não encontra lugar neste paradigma que alarga a intervenção do professor ao contexto social e institucional, ao meio, à escola e aos seus projectos, numa perspectiva de trabalho colaborativo, onde a prática reflexiva acontece.

2.4. A escolha adequada de estratégias de formação

Para tornar real a mudança curricular preconizada, deverão ser escolhidas estratégias de formação adequadas que promovam o desenvolvimento profissional do professor no sentido da mudança de práticas no ensino do professor.

Pacheco, citando Estrela e Estrela (1977:21; *op. cit.*: 153), define estratégia como a «organização de meios visando a realização operacional dos objectivos definidos no modelo, tendo em consideração o aproveitamento dos recursos e a superação de limitações».

Para o autor, a escolha de estratégias de formação de professores implica «quer a consideração dos contextos de formação e das múltiplas dimensões de um docente – individuais (atitudes e disposições), técnicas (competências) e sociais (valores e cultura) -, bem como a opção por paradigmas/teorias formativas e a clarificação dos pressupostos sobre o ensino e sobre o processo de aprender a ensinar» (*op. cit.*: 152).

O mesmo autor considera que «qualquer estratégia de formação deve incorporar três dimensões fundamentais: a reflexão/investigação, a observação e a articulação teoria/prática (*ibid.*: 153), perfiladas nos princípios fundamentais da formação contínua, discutidos anteriormente.

Com este propósito, que estratégias de formação se devem integrar nos programas de formação de professores no sentido de uma mudança de práticas de ensino?

Se tomarmos como assente que a aprendizagem que se gera numa prática reflexiva é um elemento formativo importante e fundamental à formação do conhecimento prático do professor, coloca-se então a questão de como este elemento pode ser integrado nos programas de formação de professores.

Numa situação formativa o formador desempenha três funções essenciais (Alarcão, 1996a:19): «abordar os problemas que a tarefa coloca; escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha; tentar estabelecer com eles (os formandos) uma relação propícia à aprendizagem».

Schön identifica três estratégias de formação possíveis no desenvolvimento destas funções (Alarcão, *op. cit.*: 20,21):

Experimentação conjunta[77]: O formando realiza uma tarefa que é apreciada analítica e descritivamente pelo formador. Deverá partir-se daquilo que o formando gostaria de ter feito em relação ao que fez. Formando e formador envolvem-se conjuntamente na realização da actividade. O formando tenta realizar a tarefa que realmente deseja, com a ajuda do formador: «o formador demonstra, também ele, que a prática é um campo de experimentação».

Demonstração acompanhada de reflexão[78]: Quando o formando não sabe o que quer realizar, surge um problema que leva o formador a ter de assumir «um papel mais activo» e até «mais directivo», circunscrevendo-se, por isso, mais à demonstração. Consiste geralmente na improvisação de uma actividade que se executa e se comenta a par, decompondo o todo nas partes que de novo voltam ao todo. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita.

Experiência e análise de situações homólogas[79]: Consiste em explorar na situação de aprendizagem o paralelismo com a situação da prática profissional ou vice-versa, promovendo a compreensão das situações de formação, e assim potenciar uma transferibilidade futura para situações reais de prática de ensino. Formando e formador funcionam um para o outro como figuras especulares num mesmo espelho, onde a um registo de prática profissional do formador deverá corresponder a construção situada de um registo da aprendizagem do formando como preparação para a actuação profissional.

No seu conjunto, as estratégias formativas que Schön preconiza incluem, assim: «demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos; esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problemas em causa; crítica; reapreciação; verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na acção e diálogo com a situação; envolvimento do formando nesse mesmo diálogo (com o formador); atenção operativa às réplicas da própria situação; encorajamento; instruções; sugestões; iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação características dos profissionais».

Segundo Ferry, a função do formador no trabalho de análise em formação é a de fazer adquirir o saber analisar e o saber distanciar-se da experiência, por forma a permitir a análise sistemática das suas próprias representações e reacções, visando a apropriação cognitiva do real pela produção de sentido (Ferry, 1987).

---

[77] *Joint experimention*, no original.
[78] *Follow me*, no original.
[79] *Play in a hall of mirrors*, no original.

Lopes (1999: 53), referenciando Lesne (1987a), refere-se à relação pedagógica a estabelecer como uma «acção comum de apropriação do real». O formador deverá, pois, assumir o «poder que lhe é socialmente concedido para ajudar os formandos a conquistarem progressivamente a possibilidade de serem eles a definir os referenciais a partir dos quais se colocam questões».

Cró (*op. cit.*: 130-132) defende uma concepção de aprendizagem do professor que integre uma mudança das práticas educativas. No devir da diversidade de estratégias possíveis, constata que certas estratégias escolhidas pelos formadores são capazes de interagir com a construção, pelos professores, da concepção de aprendizagem pretendida, pelo que realça ainda, para além do papel interventivo dos formadores, o papel dos professores e dos decisores.

A «mudança passa, segundo autores já citados, pela reflexão na acção, a partir da acção e depois da acção», parecendo que as condições mais relevantes dessa mudança sejam «experimentar e reflectir». Neste sentido, como estratégias de formação a adoptar, a autora sugere as que descrevemos sucintamente, a seguir:

A **explicitação e confrontação das práticas profissionais**: Explicitar a sua prática, verbalizando-a de forma compreensiva, defendendo e contextualizando as opções tomadas, permitem ao professor tomar consciência da sua prática e partilhá-la reciprocamente com os outros.

Contributo dos formadores através dos saberes e técnicas: Os formadores constituem-se facilitadores úteis da análise das práticas, da compreensão das situações de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do produto educativo.

A **ligação entre a prática profissional e o objecto de formação**: Como a construção de um produto educativo é suficientemente próxima da prática dos professores, foi escolhida como actividade de formação.

Uma **alternância formação/situações de trabalho**: Enquanto as sessões de formação se centram na «teorização das experiências» educativas, a organização da formação a desenvolver nestes moldes permite ao professor desenvolver fora da formação actividades formativas.

Explicitação das aprendizagens: No sentido de se explicitarem e tornarem conscientes as trajectórias profissionais, os professores deverão partilhar com o grupo as «suas dificuldades de aprendizagem», «as suas análises de aprendizagens» em curso e lembrar os objectivos pretendidos e as condições para lá chegar.

O **desenvolvimento de um produto educativo**: O desenvolvimento de um produto educativo poderá integrar uma grande parte das estratégias de formação citadas.

As estratégias de formação reflexiva articulam-se com princípios de formação que Flávia Vieira (1994; citada em Alarcão, 1996b: 181) define como: «enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teórica e prática, introspecção metacognitiva».

Neste sentido, surgem processos de formação como a autoscopia (observação e avaliação das suas próprias aulas), a análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, a escrita autobiográfica, a supervisão colaborativa, o trabalho de projecto, a investigação-acção (Alarcão, *op. cit.*: 182). Outros - como a introspecção, a narração em diários, os porta-fólios, a verbalização em voz alta, as metáforas e os estudos de caso - poderão igualmente implementar a reflexão na perspectiva «da promoção do juízo crítico e da atitude investigativa» (Pacheco, *op. cit.*: 154).

Como denominador comum a estes diferentes processos deverá emergir uma atitude de permanente questionamento. Alarcão referencia Smith (1989), já citado anteriormente por nós, para propor o seu processo formativo de desenvolvimento da reflexão em quatro fases: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Perante a descrição do que faz, o professor deve informar sobre as razões de tal actuação, o que lhe permitirá, através da interpretação e no confronto consigo e com os outros, aperceber-se do que faz, da pertinência das razões dos seus conceitos e da sua actuação, e «ver como alter(a) – e se alter(a) – (a sua) *praxis*». (*op. cit.*: 182).

Algumas investigações vêm demonstrando que as actividades de desenvolvimento profissional que têm mais possibilidade de serem postas em prática (transferência de aprendizagem) são aquelas que incluem a riqueza e a variedade de actividades já referidas: teoria, demonstração, prática, retroacção e acompanhamento (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 206, 207).

Quanto às estratégias escolhidas, no decurso da formação contínua devem ser «operacionalizadas, experimentadas e reguladas», isto é, «não se trata de prescrever acções a pôr em execução, mas sim sugerir a cada actor algumas questões que o ajudassem a tomar as suas próprias decisões» (Cró, *op. cit.*: 132).

Acrescente-se ainda que, pela importância das atitudes de «abertura de espírito», «entusiasmo» e «responsabilidade» no ensino reflexivo, e sabendo que «os professores se diferenciam em função da sua maturidade profissional, do grau de compromisso que são capazes de assumir, (o que está relacionado com a etapa do seu desenvolvimento e com o

momento do ciclo de vida em que se encontram)» (Marcelo Garcia, *op. cit.*: 208), enfatizamos mais uma vez a importância da escolha adequada de estratégias de formação que possam, também aqui, ajudar a delinear percursos formativos no sentido de uma mudança de atitudes.

2.5. Reinventar novos modos de socialização profissional do professor: «Formação centrada na escola»

Ribeiro (1990:111) defende um modelo de formação contínua de professores onde seja investido o desenvolvimento pessoal e institucional do papel do professor, «visto que o desenvolvimento pessoal surge como resultado de um processo que se prolonga pela vida inteira, e visto que o professor está envolvido numa experiência educativa». Acrescenta ainda que «a actuação do professor como docente ganha considerável profundidade quando associada com o seu desenvolvimento pessoal e o contributo para o progresso da escola e do grupo profissional a que pertence». Daí que na sua opinião os professores desenvolvem as suas aptidões pessoais e de intervenção social e profissional através da sua actuação como docentes.

Neste sentido, Nóvoa (1991: 30) defende que «a formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como locais de referência». Tal como o autor, acreditamos e defendemos que um projecto de formação afim «só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno da resolução de problemas e de projectos de acção, e não em torno de conteúdos académicos».

Também Pacheco defende um modelo de colaboração social que seja o «resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores» (*op. cit.*: 135).

Assim, sendo objectivos da formação contínua «o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula», «a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos» e «o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas»[80], deverão ser promovidas práticas de trabalho em colaboração, essenciais ao funcionamento das organizações escolares; proporcionada a compreensão da complexidade das escolas e das situações educativas, tendo por base múltiplas experiências no terreno; e encorajados os formandos a ter um papel activo e responsável na sua aprendizagem e

[80] In alíneas b), d) e e) do art.3.º do RJFCP.

desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira, preparando-os continuamente na mudança.

Barroso e Canário (*op. cit.*: 156) defendem que, «nesta transformação, as escolas entendidas como "os lugares onde os professores aprendem" (Ingvarson, 1990) constituem o contexto nevrálgico da intervenção e a estratégia da formação "centrada na escola" o instrumento mais adequado». Sustentam, referenciando Lesne e Mynvielle (1990), que «a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem no espaço e no tempo uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária». A solução para a mudança dos professores e das escolas é encontrada na «reinvenção de novos modos de socialização profissional» conseguidos através do «desenvolvimento de modalidades de formação "centradas na escola", por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante» (*ibid.*: 156, 157).

Todavia, sobre a formação "centrada na escola", concordamos com Formosinho (1991: 248, 249) quando diz que «representa mais uma orientação do que uma estratégia rigorosa de formação». O critério de análise adoptado tem, pois, «base organizacional e não metodológica».

Entendemos, no entanto, que esta orientação de base organizacional, traduzida em quatro vertentes identificadas pelo autor (que a seguir discutimos), poderá ser explorada estrategicamente no sentido de contribuir de forma sinérgica para reinventar novos modos de socialização profissional:

Participação de todos os **professores** na **concepção**, **realização** e **avaliação** dos **programas** de formação contínua: Nesta primeira vertente de formação "centrada na escola", o professor, assumido como o sujeito da sua formação, é envolvido no processo de formação desde a fase de levantamento de necessidades até à avaliação dos programas, passando pela planificação e execução dos mesmos. A equipa formadora trabalha com o professor formando, sendo a formação centrada no professor, não individualmente mas integrado nos seus grupos profissionais e na sua inserção institucional na escola. Aqui as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são levadas em linha de conta.

Num sentido de coerência entre as concepções e as práticas, Nóvoa avança com uma proposta de intervenção afirmando que os «professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases do processo da formação contínua - na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação» - afirmando que, «sendo o território da formação habitado por

actores individuais e colectivos», a «formação contínua deve contribuir para pôr de pé redes de relações e de solidariedade, que dêem corpo a novos espaços de cooperação» (*op. cit.*: 31).

Tavares e colaboradores defendem a participação de formadores e formandos na gestão do plano de formação, como uma forma importante de formação pessoal e social. Segundo os autores, «se queremos professores livres, democráticos e cultos temos de os formar em ambientes livres, democráticos e cultos» (1991: 86).

Formação centrada nas práticas: Nesta segunda vertente a formação parte do levantamento das práticas do professor e da sua necessidade para elaboração de um projecto de formação que conduza à mudança da sua prática. A percepção do professor sobre as suas necessidades é que determina o desenho do programa de formação.

A prática reflexiva desenvolvida por grupos de formação em contexto profissional poderá constituir a orientação conceptual a adoptar pelo formador no sentido de promover estratégias de formação que contribuam para a mudança de prática do professor.

Por outro lado, a valorização de «actividades de (auto)formação participada e de formação mútua» (Nóvoa, 1991: 30) revela-se fundamental para a emergência de uma nova cultura profissional dos professores onde os hábitos de individualismo dêem lugar ao trabalho cooperativo integrado em equipas alargadas. «A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da própria profissão docente» (*ibid*).

Formação realizada e aplicada no local de trabalho: Nesta terceira vertente a formação, decorrendo no local de trabalho do professor sem períodos de dispensa de leccionação, por permitir a aplicação da formação em contexto de trabalho, contribui com maior brevidade para a avaliação da formação, implicando uma continuada actualização das necessidades formativas individuais e do grupo. Pode contribuir, igualmente, para o estabelecimento de redes colectivas de trabalho que promovam novos modos de desenvolvimento profissional e uma nova cultura organizacional da escola.

Auto-organização dos professores para promoção da sua própria formação: Nesta quarta vertente, mais institucionalizada, grupos de pares percepcionando as suas necessidades promovem a sua formação no sentido em que as diferentes instituições a que estão afectos o fazem, por exemplo, as comissões de formação das escolas, as associações

pedagógicas, os sindicatos de professores e os centros de formação das associações de escolas.

No sentido da eficácia da formação, os planos de formação deverão, assim, ser desenhados a partir da identificação de necessidades formativas de professores e de escolas. Todavia, segundo Barroso e Canário, os Centros de Formação das Associações de Escolas «começam por tentar construir os seus planos de formação a partir daquilo que consideram ser "as necessidades" dos professores e das escolas, mas depressa chegam à conclusão de que ou não têm os formadores adequados aos conteúdos propostos ou estes não são compatíveis com os critérios e normas de acreditação e do financiamento, (passando) a organizar os seus planos em função das disponibilidades que têm e dos constrangimentos impostos pelos organismos responsáveis pela formação de professores» (*op. cit.*: 151).

De qualquer forma, a pertinência da "formação centrada na escola" tem como base o pressuposto de que «os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo formalizar o informal, conferindo um carácter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: é o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho. Conceber dispositivos de formação corresponde então a encará-los como processos de "socialização reconstruída"» (Lesne e Mynvielle, 1990; citados em Canário, 2001:4), pois as competências ditas de natureza escolar, produzidas em contexto de formação, «podem ajudar e facilitar e podem até ser consideradas imprescindíveis à produção das competências profissionais (produzidas em contexto de trabalho), mas não as determinam» (Canário, *ibid.*:4,5).

2.5.1. A assessoria como forma de optimizar a «formação centrada na escola»

A figura do assessor no ensino, que surgiu em alguns países nos anos setenta, começa actualmente a institucionalizar-se na maioria dos países europeus. Os assessores são profissionais com prática de ensino, de qualquer nível não universitário, que apoiam externamente as escolas, podendo intervir como assessores para a formação de professores, de programas educativos especiais e de desenvolvimento curricular de área, ano ou ciclo (Imbernón, 1994: 119).

Existe um trabalho interessante realizado pela OCDE sobre a assessoria às escolas, em 14 países europeus. Este programa, de nome *International School Improvement Project*, entre

1982 e 1987 analisou, entre outras coisas, a situação dos sistemas de apoio externo às escolas, sua organização e funcionamento, para valorizá-los como instrumentos de mudança e melhoria das escolas.

Ainda que o processo de assessoria seja recente no campo da educação, podemos dispor de modelos e referenciais noutros campos, como a medicina, a sociologia, a psicologia social, a psicologia das organizações, etc., o que constitui uma boa bagagem de conhecimentos sobre o trabalho de assessoria ou apoio externo.

Um assessor de formação deveria intervir a partir das solicitações dos professores ou das escolas com o objectivo de prestar a sua ajuda no processo de resolução de problemas e «subordinando eventuales aportaciones formativas a la problemática específica mediante una negociación previa e implicando al profesorado en un proceso de reflexión en la acción» (*op.cit.*: 120).

Ao nível de um projecto de intervenção no âmbito da educação sexual em meio escolar, o apoio prestado pelo assessor poderá traduzir-se pela sua participação em procedimentos de análise de necessidades de formação, na elaboração e acompanhamento de projectos de formação e de inovação, no estabelecimento de redes de comunicação e trabalho na escola, no diagnóstico de obstáculos, etc.

Holly (1991; citado em Imbernón, *ibid.*: 122), na sua proposta de desenvolvimento organizativo das instituições escolares, atribui ao assessor externo seis funções básicas, também igualmente importantes na implementação de um projecto de educação sexual em meio escolar: «Estabelecer um objectivo claramente definido do trabalho que se está a levar a cabo; que implique todos os participantes; que seja capaz de formar um grupo para a indagação colaborativa; que se integre numa cultura de desenvolvimento; que actue como amigo crítico; e que se situe num contexto geral congruente».

Imbernón vai mais longe na intervenção do assessor, implicando-o «en un proceso de revisión e innovación de las prácticas educativas en las que también puede experimentar y compartir con los demás» (*ibid.*).

Perrenoud, acerca da mudança negociada das práticas de ensino dos docentes, defende a ideia duma «pilotagem pedagógica» como forma de «negociar a mudança em educação», atribuindo ao assessor a função de participar, entre outros intervenientes, na «orientação e regulação» dessas mesmas práticas» (2002).

O autor, explicitando a noção de «pilotagem pedagógica», como «uma influência sobre as práticas dos docentes...no que diz respeito às suas interacções com os alunos e com o que as torna possível ou as completa: concepção, preparação, análise, avaliação, seguimento,

encontro com os pais, cooperação profissional, etc.», legitima-a com a sua própria finalidade, a «de fazer da Escola uma Escola *eficaz*, no sentido em que cumpre a sua missão»: «porque os professores não estão por sua conta. São empregados de um sistema educativo que deve enfrentar um desafio muito importante: permitir que todos os jovens recebam conhecimentos e competências à medida da sociedade e do futuro que os espera» (*ibid.*:59, 62, 63).

Reconhecendo-se que os sistemas educativos tentam influenciar as práticas dos professores através de determinados meios, publicando livros e outras directivas, editando ou homologando manuais escolares, fixando uma grelha horária, até à obrigatoriedade de participar em acções de formação, constata-se na prática a sua pouca influência: «a pilotagem das práticas não é evidente, os docentes resistem-lhe activa ou passivamente, por boas ou más razões...». Como tal, «em vez de multiplicar os dispositivos de pouca eficácia seria preferível ir à raiz do problema. A problemática da pilotagem partilhada forneceria a ocasião. (...) A questão não é ideológica, é pragmática: em minha opinião não se pode esperar melhorar a qualidade do ensino, se não apostarmos numa prática reflexiva e numa maior profissionalização do ofício de professor» (*ibid.*:62, 63).

Assumindo-se a pilotagem como «uma estratégia sistémica que tanto engloba o que formalmente se governa, como as influências mais subtis», pilotar não se limita, assim, a decidir, «pilotar é orientar as práticas».

Mas, a quem pertence a regulação das práticas?

Segundo Perrenoud, nos sistemas educativos contemporâneos, a «*noosfera* alargou-se consideravelmente a especialistas da formação, do acompanhamento, do apoio, da coordenação, do conselho, do seguimento, da animação pedagógica». Estes profissionais, entrando em relação com os professores numa base «menos assimétrica e mais profissional», poderão ter influência nas práticas pedagógicas: «a pilotagem partilhada de práticas não tem como primeiro objectivo obter o respeito de novas normas, mas sim de favorecer a construção de saberes de onde despontarão "naturalmente" novas formas de pensamento e, consequentemente, de ensinamento e de avaliação» (*ibid.*: 68,69,79).

Em jeito de conclusão, gostaríamos de enfatizar que a formação contínua, entendida como desenvolvimento profissional dos professores, deve ser assumida como um processo que implica não apenas indivíduos, mas fundamentalmente grupos, e como tal, para planificar actividades de desenvolvimento profissional na escola, é preciso que existam algumas condições que facilitem o processo. Loucks e seus colaboradores (1987; citado em Marcelo Garcia, *op. cit.*: 211) propuseram algumas condições que passamos a referir: a **cooperação e**

colaboração que levam a que se crie um clima de apoio individual e mudança organizacional, afastando a ideia de que o desenvolvimento do professor é uma actividade individual; a **capacidade de experimentar e aceitar riscos**, estar aberto à mudança e disposto a realizar algo de novo com os alunos; a **inclusão do conhecimento disponível**, através de actividades de desenvolvimento profissional que se baseiem nos modelos procedentes da investigação e da teoria; a **adequada implicação dos participantes no estabelecimento de metas, desenvolvimento, avaliação e tomada de decisões**, que pretende facilitar a participação e a motivação inicial; **tempo para se poder trabalhar nas actividades de desenvolvimento profissional e para assimilar novas aprendizagens**, pois o tempo é uma necessidade e uma limitação para o desenvolvimento do professor, uma vez que é impossível investigar e reflectir se não for dado o tempo necessário aos professores; a **liderança e apoio por parte da administração**; os **incentivos e recompensas adequados** que motivem os professores, quer sejam incentivos económicos, pessoais ou profissionais; a **planificação das actividades com base nos princípios da aprendizagem do adulto e dos processos de mudança**; e a **integração das metas e necessidades individuais com as metas da escola**.

PARTE IV

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 1

MODELO DE INVESTIGAÇÃO

1. Problema, Objectivos e Hipóteses

A formação continua de professores, institucionalizada entre nós na década de 90, tem vindo a ser alvo de reflexões e de críticas relativamente à sua capacidade de corresponder às expectativas, desejos e aspirações dos professores formandos, questionando-se sobre a sua adequação à resolução das dificuldades e problemas dos docentes ante a prevalência de modelos de formação em que os conteúdos, as estratégicas, as formas de avaliar, os horários e lugares de formação, apontam para uma formação entendida como uma forma de ensino, feita em sala de aula, fora do contexto de trabalho, e portanto fora dos problemas do quotidiano.

Pretende-se com este estudo contribuir para suprir parcialmente as lacunas de conhecimento existentes sobre a realidade actual da formação de professores em educação sexual e os factores que têm vindo a influenciar o trabalho do professor nesta área, procurando saber:

Que representações têm os professores dos 2.° e 3.° ciclos do ensino básico e os do ensino secundário na Região Autónoma da Madeira das acções de formação em que participaram?

Qual o impacto dessa formação no trabalho do professor?

Quais os factores que têm vindo a interferir no desenvolvimento do trabalho do professor?

O estudo tem como principais objectivos:

1.Conhecer as atitudes dos professores sobre a intervenção da escola na educação sexual dos jovens;

2. Conhecer as percepções dos professores sobre a oferta de formação;

3. Perceber as motivações dos professores para a frequência de acções de formação no âmbito da educação sexual;

4.Analisar as representações dos professores sobre as acções de formação frequentadas que se revelaram mais pertinentes para o seu desenvolvimento profissional;

5. Obter elementos sobre o impacto da formação na prática profissional do professor;

6.Perceber as dificuldades sentidas pelos professores na integração da educação sexual nos *curricula* e na escola;

7. Recolher dados sobre o envolvimento futuro dos professores em actividades de educação sexual;

8.Conhecer as estratégias de formação pretendidas pelos professores em futuras acções de formação;

9.Analisar as percepções dos professores sobre as suas necessidades actuais de formação.

Para formular as hipóteses de investigação, adoptam-se hipóteses emergentes como hipóteses de trabalho, que vão sendo (re)formuladas progressivamente no decurso da investigação à medida que se vão reconstruindo os dados, até à construção do questionário definitivo.

No caso presente para a sua formulação foi contribuindo uma constante conversação entre a problemática em estudo, os objectivos a atingir, uma alargada pesquisa bibliográfica referenciada nas partes I, II e III deste trabalho no âmbito da educação sexual em meio escolar e da formação contínua de professores, assim como a interpretação dos dados resultantes da análise de conteúdo realizada ao *corpus* das entrevistas exploratórias.

Como afirma Vala que, uma vez «definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, (o investigador) parte para um trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que lhe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise». O autor acrescenta ainda que são «as referências teóricas do investigador que orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar» (2001: 112).

1.1. Natureza do objecto de estudo

O actual estudo incide, fundamentalmente, sobre as representações que os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário na Região Autónoma da Madeira têm, quer das acções de formação em educação sexual em que participaram, quer dos factores que têm vindo a interferir no desenvolvimento do seu trabalho.

A montante interessa-nos, para além de caracterizar esta população em termos de perfil pessoal e profissional, perceber as suas motivações para a frequência de acções de formação contínua na área da educação sexual e as suas atitudes relativamente à intervenção da escola na educação sexual dos jovens.

Por outro lado, a jusante, não nos podemos deixar ficar indiferentes ao facto de pouco se saber sobre os efeitos da formação, isto é, sobre o impacto da formação frequentada no trabalho do professor.

Entretanto, torna-se pertinente a explicitação de natureza conceptual do nosso objecto de estudo, que passamos a referir:

As representações são construções do pensamento, pois os objectos, os seus estados e as suas transformações, podem ser representados pelo pensamento.

Segundo Malglaive, «uma representação é uma imagem mental, figural ou simbólica de um estado de um objecto: dos seus elementos, dos seus atributos e das suas relações. Esta imagem não é, contudo, um reflexo puro do objecto: é uma construção, obra do pensamento que, mesmo no quadro da percepção, selecciona no meio os elementos e as suas relações para elaborar a representação e, ao mesmo tempo, construir o objecto tal como é entendido» (1995: 159).

Assim sendo, o pensamento que organiza o contorno das representações constrói ora representações inadequadas que atribuem ao objecto propriedades que ele não tem, ora representações incompletas que deixam de lado as propriedades do objecto implicadas nas suas transformações, ora representações ao mesmo tempo inadequadas e incompletas.

Por isto mesmo, na realidade, a representação de um objecto, de uma situação, de um fenómeno está completa quando ela comporta, por um lado, a representação do conjunto dos estados possíveis do objecto e das suas propriedades e, por outro, o conjunto de todas as transições possíveis e impossíveis entre estes estados, e portanto das diversas composições entre os seus elementos e os seus atributos, isto é, do espaço das suas transformações (*ibid.*: 159, 160).

A Motivação é um processo através do qual o comportamento humano é direccionado para: objectivos importantes; a satisfação das necessidades; agir; a actividade; o envolvimento e o empenhamento (Arends, 1995).

Actualmente, a quase totalidade dos autores rejeita a perspectiva mecanicista da motivação (Weiner, 1972: 9). As teorias cognitivistas consideram que «o princípio básico do

funcionamento dos motivos não é, pois, o da redução da tensão ou do restabelecimento do equilíbrio homeostático, mas o da persistência da tensão ou da homeoquinésia» (Abreu, 1980: 180). A relação com o mundo constitui uma exigência imprescindível para o desenvolvimento e funcionamento do sujeito e não uma mera fonte de descarga da tensão para restabelecer o equilíbrio interno. «A organização sequencial das actividades intermédias é dinamicamente sustentada pela persistência de tensão da tarefa, modalidade de funcionamento dos motivos que caracteriza melhor a motivação humana do que o mecanismo biofisiológico da redução da tensão ou do restabelecimento do equilíbrio homeostático» (Abreu, 1982: 339), defendido pelos behavioristas e psicanalistas.

No âmbito das concepções mecanicistas o sujeito é passivo e reactivo (Bigge, 1987) sendo o seu comportamento motivado por reforços externos (motivação extrínseca), enquanto, segundo as concepções cognitivistas o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do próprio comportamento, cujos motivos intrínsecos dependem apenas de «reforços» internos (Sprinthall; Sprinthall, 1993: 507). É capaz de estruturar o comportamento em função de metas a atingir, devendo-se reconhecer a sua autonomia e responsabilizá-lo pelo seu comportamento.

De qualquer forma, habitualmente distingue-se entre incentivos intrínsecos e extrínsecos, na sequência da distinção entre factores motivacionais ou de conteúdos e factores higiénicos ou de contexto proposta por Herzberg (Johnson, 1986; Kaufman, 1984; Lévy-Leboyer, 1994; McLaughlin, 1988; citados por Jesus, 2000:72). Lortie também propõe a distinção entre incentivos extrínsecos, que estão ligados à organização, sendo independentes do sujeito que ocupa a posição, e incentivos intrínsecos ou psíquicos, os quais proporcionam satisfação interna (1975; *ibid.*).

Tendo em conta que a maior parte dos autores distingue entre incentivos intrínsecos e extrínsecos e que a linha das investigações realizadas sobre a motivação dos professores tem seguido esta distinção, neste estudo vamos utilizar esta conceptualização.

O conceito de **atitude**, originário da psicologia social, é ainda hoje controverso, não se verificando unanimidade na sua definição.

Podemos considerar que a atitude. «implique la personne tout entière, son passé et son présent, sa constitution et ses expériences, sa structure psycho-affective et les pressions de l'entourage : celles de la famille, tout d'abord, dont l'influence est déterminante, mais aussi celles de l'école, de l'Église, de l'ethnie, de la classe sociale, de la profession et de tous les groupements sociaux auxquels elle appartient» (Sillamy, 1983 : 66).

As atitudes podem ser definidas enquanto tendências para avaliar favorável ou desfavoravelmente um determinado objecto, o qual pode ser qualquer aspecto da realidade física, social ou psíquica, como sejam pessoas, comportamentos, instituições, ideias abstractas, acontecimentos, objectos, entre outros.

2. Metodologia

2.1. Pressupostos

Quando se pretende levar a cabo uma investigação, a escolha da metodologia mais apropriada é uma das decisões mais importantes, e ao mesmo tempo mais difíceis, principalmente quando se trata de ciências humanas e sociais, como é o caso das ciências da educação.

Optando-se por uma estratégia integrada de investigação, onde as abordagens quantitativa e qualitativa não são excluentes e dicotómicas mas sinérgicas, enquadramo-nos no paradigma interpretativo/compreensivo, onde a tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo prioriza o significado conferido pelos actores às acções nas quais se empenharam num determinado contexto.

Todavia, pressupor um pluralismo epistemológico em virtude de um pluralismo metodológico é incorrecto. Afirma De Landsheere que tanto a explicação científica como a compreensão hermenêutica procedem do paradigma empirista: «Nem o paradigma da compreensão nem o da explicação podem, portanto, apoiar-se sobre fundamentos empíricos firmes; dependem da teoria (as observações fazem-se sempre em função do conjunto de premissas explícitas ou não, nomeadamente das nossas representações). Só a teoria *'non-fondationnelle'* do conhecimento permite resolver o problema. Adoptando esta teoria torna-se possível conceber a investigação em educação como uma tarefa unificada tendo por objectivo a resolução de problemas educativos e utilizando todo um conjunto de métodos para este fim.» (1990: 51; citado em Pacheco, 1995: 20).

«O problema terá de ser posto de forma radicalmente diferente: as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação, relativizando-os em ordem aos objectivos pretendidos» (Estrela, 1994: 52)

Pacheco, quando se refere aos dois tipos de abordagem, defende que «constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação» (1995: 71).

E ARQUIVO

Também Walker (1989) defende como pressuposto principal uma investigação multimetódica, baseando-se numa pluralidade de vários métodos e técnicas de modo a proporcionar uma base de investigação onde o todo é mais importante que a soma das partes. A triangulação não é mais que a utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno.

Segundo o mesmo autor, a «criação-de-significado» pelos actores, centro de interesse das problemáticas interpretativas, remete para uma dimensão social fundamental que corresponde, em investigação, a uma tomada em conta da «relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados» (1986: 127; *ibid.*: 41).

2.2. Plano geral do estudo empírico: enquadramento e justificação

Segundo Ferreira, o inquérito por questionário «é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências sociais e na sociedade em geral. (...).Apesar de todas as limitações apontadas ao seu valor intrínseco enquanto técnica de investigação empírica, a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de "objectivar" informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos» (2001: 167. 168).

Apesar de todas as críticas, e parafraseando a autora, o inquérito por questionário continua, no entanto, «a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. Por outro lado, é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas. (Todavia,) o investigador deve fazer preceder e suceder a realização deste de uma cuidada pesquisa de tipo qualitativo (*ibid.*: 194). Aliás, a autora, não valorizando uma técnica em detrimento de outras, afirma, como temos vindo a defender, que «só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais» (*ibid.*: 195). Por tudo isto, se fez uso neste estudo de investigação do recurso a entrevistas exploratórias, no sentido de contribuir para a elaboração dos itens do questionário.

A parte empírica do trabalho terá, então, em consideração as seguintes directrizes:

a) realização de 6 entrevistas exploratórias procurando recolher informações de informantes significativos, nomeadamente de três formadores de professores e de três professores formandos, no âmbito da formação de professores em educação sexual;

b) análise de conteúdo do registo das entrevistas exploratórias, com o objectivo de se proceder à formulação de hipóteses de investigação e à elaboração de uma primeira versão do questionário;

c) realização de um primeiro pré-teste, da primeira versão do questionário, aplicando o instrumento a um conjunto de 16 professores da Região Autónoma da Madeira dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário;

d) apreciação da versão modificada do questionário por um colégio de juízes e eventual (re)elaboração de algumas questões;

e) construção do questionário definitivo;

f) aplicação do questionário definitivo, administrado ao universo de professores da Região Autónoma da Madeira que nos últimos três anos participaram como formandos em acções de formação no âmbito da formação contínua de professores em educação sexual, promovidas pelas entidades formadoras;

g) tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos;

h) preparação do relatório de pesquisa, com redacção dos resultados e conclusões.

2.3. A primeira etapa de recolha e tratamento de dados

A revisão da literatura não revelou a existência de instrumentos de recolha de dados que servissem aos objectivos da investigação. Se existissem, talvez se nos afigurasse, tal como para Estrela e Estrela, «uma solução metodologicamente mais correcta» (1977: 49,50). Deste modo, houve a necessidade de se recorrer a determinados procedimentos no sentido de ser criado um instrumento de pesquisa adequado, nomeadamente um questionário (apresentado em anexo).

Para tal foram realizadas entrevistas exploratórias, que depois de transcritas foram submetidas a análise de conteúdo. Da interpretação dos dados do discurso pretendia-se, quer a reformulação das hipóteses de investigação, entretanto reconstruídas no decurso da investigação, quer a identificação de categorias e de indicadores que servissem de base, no estudo presente, à elaboração de um pré-questionário estruturado de pergunta fechada. Após validação deste instrumento e construído o questionário definitivo, procedeu-se à sua aplicação na população em estudo. Assim, se por um lado «as entrevistas exploratórias

servem para encontrar pistas de trabalho, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 70), por outro tornam-se úteis na construção do inquérito por questionário estruturado com perguntas fechadas, pois «toda a pergunta fechada deverá ser construída a partir da análise de conteúdo de respostas obtidas a uma pergunta aberta de um estudo piloto ou de um pré-teste suficientemente amplo e incidente sobre a população a inquirir» (Ferreira, 2001: 183).

2.3.1. A entrevista exploratória como técnica de recolha de dados

As entrevistas visam a obtenção de informações de interesse para o estudo, através da comunicação verbal, dirigida pelo investigador e que se desenvolve entre este e outra ou outras pessoas (Bogdan e Biklen, 1994).

Diz-se de toda a comunicação que ela supõe a existência de três referências fundamentais: de um emissor, de uma mensagem e de um receptor. Uma entrevista é um processo de comunicação mais complicado, na medida em que existe um entrevistador que está antes do emissor e de certo modo o orienta. Ao mesmo tempo, esse entrevistador vai ser o principal receptor e o mais interessado no conteúdo da mensagem.

Uma entrevista é, assim, o resultado da comunicação entre um entrevistador e um entrevistado. O primeiro tem objectivos a que o segundo procura dar resposta. A entrevista distingue-se do questionário exactamente pela relação ao vivo que se estabelece e, por isso, ao longo da entrevista se vão formulando novas perguntas de modo a que o entrevistador possa ver satisfeitos os seus objectivos. Fletcher lembra-nos que «Uma entrevista é um encontro de duas pessoas, frente a frente, para, através de uma troca de impressões, atingirem um objectivo conhecido» (1973:13).

Pacheco cita Vilar Ângulo para se referir à entrevista como «talvez, o mais antigo e certamente um dos mais respeitados instrumentos ao serviço do investigador (...) a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas acções» (1987: 27; *op. cit.*: 88).

Pacheco (*ibid.*: 88), citando também Walker (1989: 141), define as entrevistas como «mecanismos de recolha de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível: trata-se de ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes».

Apesar das críticas de que não deixa de ser alvo, nomeadamente a que remete «para a questão da ambiguidade, definida como ausência de um quadro de referência imposto» (Ghiglione e Matalon, 2001:85), a entrevista apresenta-se, assim, como um instrumento único, quando se trata de apreender fenómenos como pensamentos do sujeito sobre o real, suas representações, desejos e expectativas, como se pretende no presente caso. Justifica-se, deste modo, a escolha da entrevista.

Na etapa exploratória da investigação foi de toda a conveniência entrevistar «informadores qualificados, ou seja, pessoas cujo conhecimento da população em questão poderá vir a ser útil para uma descrição preliminar do grupo». «O recurso a informadores qualificados como especialistas no campo da investigação e líderes da população-alvo que pretende conhecer» poderá contribuir para ganhar tempo e economizar energias (Carmo e Ferreira, 1998: 124, 129).

Uma vez que ainda se possui pouca informação sobre o objecto de estudo, um inquérito por questionário demasiado estruturado condicionaria excessivamente os respondentes eliminando informações eventualmente importantes.

Foram, assim, realizadas entrevistas exploratórias dirigidas a seis pessoas consideradas "informantes qualificados": três formadores de professores que realizaram formação em entidades de formação diferentes, na Região Autónoma da Madeira, e três professores/formandos que participaram em acções de formação em educação sexual.

O formato ou grau de estruturação adoptado corresponde a entrevistas na sua modalidade semidirectiva, tal como refere Estrela: «...a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. O entrevistador não o deverá interromper, mas sim fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é, deverá "pô-lo (e deixá-lo) a falar..."» (1994: 344).

Carmo e Ferreira sugerem, para os estudos exploratórios, a entrevista de tipo centrado, que se caracteriza pela colocação de perguntas de forma aberta aos entrevistados, seguindo uma certa ordenação e ocorrendo, sempre que se justifique, um *"quase-diálogo"* (*op. cit.*: 131).

Este tipo de entrevista parece poder proporcionar a obtenção de um material discursivo fiável, por corresponder ao que os respondentes pensam, e válido, porque se encontra de acordo com as intenções da pesquisa. Se a fiabilidade pode ser favorecida pela atitude não directiva do entrevistador, a validade é potencialmente garantida pelo plano da entrevista, no qual o entrevistador selecciona os domínios a abordar e precisa os dados que pretende recolher.

Pretendia-se obter informações pertinentes numa perspectiva transversal a todos os sujeitos, tendente a apreender as suas representações sobre os factores que têm influenciado o trabalho do professor no âmbito da educação sexual, incluindo-se aqui as representações sobre as suas atitudes face à intervenção da escola na educação sexual dos jovens; a procura e oferta de formação; a formação já obtida; o trabalho realizado; e a formação desejada.

A opção pela entrevista semidirectiva justifica-se, pois, por permitir «obter dados comparáveis entre os vários sujeitos» (Bogdan e Bilken, *op. cit.*: 135).

A finalidade principal consiste, então, em fornecer pistas para a caracterização da realidade que se procura estudar, tendo em vista a elaboração de um questionário a administrar à amostra da população em estudo.

A preparação e o desenvolvimento das entrevistas obedeceram a alguns procedimentos recomendados pela literatura especializada.

Assim, elaborámos um plano de entrevista que se coaduna com a estrutura sugerida por Estrela (*op. cit.*: 343). Neste plano foram explicitados os objectivos, os temas a explorar, bem como as estratégias a utilizar pelo entrevistador, por forma a orientar as entrevistas e a optimizar a informação que se pretendia obter. Procurámos delimitar os blocos temáticos que entendemos como os mais pertinentes em ordem a atingir os nossos objectivos. Foi, também, realizado o contacto pessoal com os entrevistados solicitando a sua colaboração.

No âmbito dos elementos situacionais, forneceu-se aos entrevistados um conjunto de informações preliminares, explicando o quê, para quê, como, os objectivos da investigação em causa e o carácter confidencial das informações a prestar. Igualmente, foi realçado que o seu contributo para a concretização da investigação era imprescindível, pois sem ele a mesma não seria possível. Foi assegurado um ambiente calmo sem a possibilidade de interferências.

Para o registo dos dados, e uma vez que a sua qualidade aumenta com o registo exacto das respostas do entrevistado, foi pedida autorização para a gravação de cada entrevista, pelo que todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

Com estes procedimentos que se incluem no bloco I pretendeu-se legitimar as entrevistas e motivar os entrevistados.

O plano compreendia, assim, cinco blocos temáticos e respectivos objectivos (Anexo 1):

Bloco I – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DA MESMA

- legitimar a entrevista;
- motivar o entrevistado.

Bloco II – ATITUDE SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA ES DOS JOVENS

- perceber o papel dos agentes de aprendizagem sexual na educação sexual dos jovens;
- identificar o carácter que deve assumir a ES na escola.

Bloco III - REPRESENTAÇÃO DA PROCURA E DA OFERTA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO EM ES

- recolher dados para a caracterização da oferta de formação já obtida;
- identificar as motivações dos professores que frequentam as acções de formação;
- identificar as expectativas dos professores que frequentam as acções de formação;
- saber o grau de participação dos professores/formandos na elaboração do plano/programa das acções de formação.

Bloco IV – REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO FREQUENTADA

- perceber que aprendizagens foram promovidas na formação;
- caracterizar as práticas de formação desenvolvidas;
- caracterizar o perfil do formador.

Bloco V – REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

- obter dados sobre o impacte da formação no trabalho do professor;
- identificar as dificuldades no trabalho do professor;
- identificar factores institucionais que tenham influenciado o impacte da formação no trabalho do professor.

Bloco VI – EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTÍNUA DESEJADA

- identificar a organização e as estratégias de formação desejadas;
- perceber os conteúdos desejados para a formação;
- caracterizar o perfil do formador desejado.

A caracterização pessoal e profissional dos entrevistados encontra-se registada no Quadro 1.

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos entrevistados

Entrevistados	Sexo	Sector de Ensino	Categoria Profissional	Anos de Serviço
A	Masculino	Ensino Superior	Professor Auxiliar	11
B	Feminino	Ensino Secundário	Quadro de Nomeação Definitiva	16
C	Feminino	Ensino Secundário	Quadro de Nomeação Definitiva	15
D	Feminino	3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	Quadro de Nomeação Definitiva	17
E	Feminino	Ensino Secundário	Quadro de Zona Pedagógica	9
F	Feminino	3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	Quadro de Nomeação Definitiva	26

Aquando da realização das entrevistas procurou-se seguir dois princípios: não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os expor livremente de acordo com a questão previamente formulada; e esclarecer os quadros de referência dos mesmos, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas. Como já referimos, a entrevista assumiu um carácter semi-directivo de modo a deixar aos entrevistados toda a liberdade para dar as respostas que muito bem entendessem, mas a dar-nos, ao mesmo tempo, a possibilidade de aprofundamento de alguns assuntos orientando a entrevista na direcção que se pretendia. A duração das entrevistas oscilou entre os 40 minutos e os 80 minutos.

Durante a realização das entrevistas verificou-se uma franca adesão e grande abertura por parte dos entrevistados para responder às questões que lhes eram colocadas.

Seguimos a recomendação que Fletcher nos faz, de que "na entrevista, um dos principais problemas é o da verdade. Ninguém escuta uma fonte de informação que não seja digna de crédito» (*op. cit.*). A opção justifica-se, assim, por este conhecimento prévio dos "informantes" que se pretendia "qualificados", fornecendo a maior diversidade possível de representações, opiniões e atitudes, pelas diferentes fases do desenvolvimento da carreira docente em que se encontravam e pelo critério de acessibilidade.

Mais tarde, passámos a entrevista para a forma de escrita, respeitando os conteúdos e as expressões que tinham sido enunciadas.

Reunido o elevado número de páginas do *corpus* das entrevistas, iniciámos os procedimentos para descrever e interpretar o seu conteúdo. A técnica adoptada foi a da análise de conteúdo.

2.3.2. A análise de conteúdo como técnica de análise de dados

Segundo Vala, «a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. (...). Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica» (2001:101, 104). Este mesmo autor recorre a citações de vários investigadores das ciências sociais para explorar, retrospectivamente, o conceito de "análise de conteúdo" (*op. cit.*: 103):

> «Berelson (1952) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite "a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". Adoptando esta mesma definição, Cartwright (1953) alarga o âmbito da análise de conteúdo na medida em que propõe a sua extensão a "todo o comportamento simbólico".Trinta anos depois, Krippendorf (1980) definiu análise de conteúdo como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto"»

A restrição da análise de conteúdo ao "conteúdo manifesto" de Berelson está associada à dimensão descritiva e classificatória, que deverá ser, assim, objectiva, sistemática e quantitativa. Contrariamente, Krippendorf fala de "inferência" e retira a referência à quantificação, não restringindo as direcções que pode tomar a análise de conteúdo. De qualquer forma, ambos concordam em tratar-se de uma técnica de investigação que, exigindo a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados, permite reduzir a subjectividade do investigador: Vala (*ibid*) crê poder-se estabelecer uma equivalência entre o carácter objectivo e sistemático do primeiro e a validade e replicabilidade do segundo.

É interessante realçar que a distinção entre "conteúdo manifesto" e "inferência" traduz orientações metodológicas muito diferentes. A oposição entre fins descritivos e fins interpretativos suporta uma acesa discussão crítica relativamente à análise de conteúdo. Todavia, as práticas de análise de conteúdo levam-nos a assumir a sua dimensão interpretativa.

Segundo Bardin, é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. Segundo este autor, trata-se de «um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos» (1979: 42).

A finalidade da análise de conteúdo será, pois, efectuar inferências, com bases numa lógica explicitada, a partir das mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Todavia, Ghiglione e Matalon, citando vários autores, fazem o registo de diversas críticas à prática da análise de conteúdo como método ou técnica utilizados no âmbito da investigação nas ciências sociais, pela ausência de um suporte teórico sustentável que se pudesse reportar a uma teoria geral sólida: Trognon (1972) refere que «a análise de conteúdo resolve empiricamente o problema da articulação língua/situação, mas (...) resolve este problema por intermédio de uma posição teórica insustentável na medida em que não conceptualiza a sua prática»; Pecheux (1975) explicita aquilo que na sua opinião é um erro constitutivo da análise de conteúdo, a da intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto que, a vermos, permite uma "análise do discurso" imperfeita, na ausência duma "teoria do discurso" que o seria menos. (*op. cit.*: 178).

Se bem que este trabalho não se proponha discutir a problemática do enquadramento epistemológico, subjacente a uma pretensa "teoria específica" que suportasse ponto por ponto o "saber-fazer dos práticos", não pudemos deixar de assinalar algumas das críticas feitas à análise de conteúdo, como modalidade de tratamento de dados empíricos.

Assim, assumimos neste trabalho a prática da análise de conteúdo, como uma técnica que «encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objectivo predeterminado e procurará validações extrínsecas à sua própria prática» (*ibid.*: 179).

O recurso à análise de conteúdo deve-se ao facto de se pretender interpretar o conteúdo dos protocolos das entrevistas, retirando elementos significativos e pertinentes para atingir os objectivos da nossa investigação, através da aplicação de um pré-questionário para validação do instrumento.

Na etapa exploratória da investigação, a análise de conteúdo serve para, descobrir «ideias e pistas de trabalho»; ajudar o «investigador a evitar as armadilhas da ilusão de transparência»; «descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos»; e «ultrapassar, pelo menos em certa medida, a subjectividade das nossas interpretações» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 81).

Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo mostra-se particularmente útil na fase do pré-inquérito. «Sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas

dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo.» (Vala, *op. cit.*: 107).

Na produção do *corpus* de análise (neste caso constituído pelo discurso integral das entrevistas realizadas) estivemos atentos às recomendações de Vala, quando sugere a ponderação, quer de questões metodológicas, nomeadamente «a diversidade e heterogeneidade das fontes documentais», quer de questões de pertinência teórica, por exemplo «o grau de adequação entre o tipo de informações contidas nos documentos e os objectos da análise, ou entre os documentos e os diferentes elementos que constituem o modelo do investigador» (*ibid.*: 109, 110).

Neste sentido, também Bardin enumera quatro regras a seguir para a constituição deste *corpus*, nomeadamente, a exaustividade dos documentos escolhidos, a sua representatividade, homogeneidade e pertinência (*op. cit.*: 97, 98).

Uma vez produzido o *corpus*, todo o método de análise de conteúdo se apoia sobre critérios de pertinência que deverão ser explicitados. Como a análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo, a intervenção do analista apoia-se necessariamente em pressupostos que são estranhos ao próprio *corpus* e que se baseiam tanto no quadro conceptual do investigador como naquilo que este pretende fazer com os resultados do seu trabalho.

Se, por um lado, se utiliza um procedimento dedutivo em relação ao levantamento das mensagens do texto em relação aos objectivos propostos e à(s) hipótese(s) inicialmente colocada(s), por outro utiliza-se um procedimento indutivo que permitirá, tal como afirma Vala, já referenciado anteriormente, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise, as categorias emergentes (*op. cit.*: 112).

Deste modo pretende-se isolar no interior do *corpus* o que nos interessa. O procedimento de identificação e de codificação exigirá a constituição de classes de equivalência onde as diferenças serão negligenciadas. A classificação, a categorização na prática da análise de conteúdo visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação. Esta análise seria deveras simples se a produção do discurso obedecesse apenas a uma lógica formal, simples. Todavia, a complexidade do discurso, resultante de convenções e símbolos que se organizam num código a que o analista quer aceder, determina a dificuldade duma rigorosa definição de categorias.

As categorias são os elementos chave do código do analista. Berelson já dizia que «os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e

bem adaptadas ao problema e ao conteúdo (a analisar)» (1952; citado por Ghiglione e Matalon, *op. cit.*: 187). Neste trabalho, foi assumida a definição de categoria de Hogenraad, que a define como «um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista (1984; citado em Vala, *op. cit.*: 110). Uma categoria é constituída por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e por indicadores que descrevem o campo de significação do conceito. A inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos aquela categoria. A atribuição de sentido permite a passagem dos indicadores aos conceitos.

A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos, como aconteceu neste caso.

Por motivos técnicos, a codificação deve responder aos critérios da objectividade, sistematicidade e generalidade. Objectividade, no sentido da não ambiguidade do código definido pelo codificador; sistematicidade e generalidade, na medida em que um código definido para analisar uma subpopulação de entrevistas deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de forma idêntica (Ghiglione e Matalon, *op. cit.*: 187).

Para além disso, qualquer que seja o processo de construção de categorias de análise de conteúdo, as mesmas deverão ser sujeitas a um teste de validade interna, isto é, o investigador deverá assegurar-se que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias (exaustividade) e que uma mesma unidade de registo só possa ser colocada numa só categoria (exclusividade).

Outro problema comum a todas as técnicas de investigação é o da fidelidade. A fidelidade da codificação reveste-se de dificuldades particulares no caso da análise de conteúdo, pois qualquer conteúdo é susceptível de ter interpretações diversas, quer porque codificadores diferentes ao analisarem o mesmo material cheguem a resultados diferentes (fidelidade inter-codificadores), quer porque, ao longo do trabalho de análise, o mesmo codificador pode não aplicar de forma idêntica os mesmos critérios de codificação (fidelidade de intra-codificador).

Deste modo, Bardin refere-se às categorias como existindo «boas e más categorias», e afirma que um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: a «exclusão mútua», a «homogeneidade», a «pertinência», a «objectividade», a «fidelidade» e a «produtividade» (*op. cit.*: 119, 120) .

Após a definição de categorias torna-se necessário proceder à definição das unidades de análise da entrevista.

A unidade de registo define-se como «o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria» (Carmo e Ferreira, *op. cit.*: 257), podendo ser formal ou linguística e semântica.

Aceitamos a recomendação de Vala, quando nos aconselha a que num mesmo estudo se recorra a mais do que um tipo de unidade de registo, pelo que tentamos uma conciliação entre os dois tipos de unidades referidos (*op. cit.*: 114).

Nesta investigação, tratando-se de discursos recolhidos mediante a técnica da entrevista, considerámos que o contexto susceptível de clarificar o sentido de cada unidade de registo deveria ser o da própria entrevista, no seu todo.

A unidade de enumeração, que é «a unidade em função da qual se procede à quantificação», foi assumida como igual à unidade de registo. (Vala, *op. cit.*: 115).

Um outro aspecto está associado com a diversidade de discursos individuais recolhidos.

Ao analisarmos um conjunto de entrevistas, a homogeneidade do *corpus* produzido não é certamente assegurada. Na generalidade das situações de investigação há que explicitar critérios de equivalência e proceder a uma sistematização das diferenças, por forma a produzir-se um discurso único a partir dos discursos individuais.

No caso particular deste trabalho este problema não se coloca, pois «tentamos saber tudo o que se diz a respeito de um tema, para depois construir um questionário. Contentar-nos-emos, então, com uma simples enumeração de proposições, sem nos preocuparmos em saber "quem" disse "o quê" (...); limitar-nos-emos a tomar nota da frequência de cada enunciado.» (Ghiglione e Matalon, *op. cit.*: 223).

Uma vez explicitado um conjunto de regras relativas às unidades de análise e necessárias à observação rigorosa do conteúdo, avançámos para a análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas, propriamente dita.

Os procedimentos utilizados foram os seguintes:

- Elaboração duma primeira grelha de análise, para a qual se consideraram as temáticas decorrentes do plano de entrevista;
- Leitura fluente e integral dos protocolos das entrevistas, por forma a compreender a globalidade e a especificidade de cada entrevista;
- Aplicação da grelha temática ao conjunto das seis entrevistas e construção de uma grelha temática definitiva resultante da análise efectuada;
- Recorte das unidades discursivas, sua transcrição e categorização temática, entrevista a entrevista;

- Redução das unidades discursivas sinónimas ou de significação próxima, contando a sua frequência, entrevista a entrevista;
- Transformação das unidades de registo em indicadores;
- Contagem do número de unidades agrupadas por indicador, isto é, a frequência dosindicadores. Como já se disse, a unidade de registo é igual à unidade de enumeração;
- Classificação dos indicadores em subcategorias e categorias. Faz-se a passagem dos indicadores aos conceitos. Em função do significado dos indicadores, estes são incluídos nas diversas subcategorias e categorias, num processo constante de comparação, definição e redefinição.

Síntese dos resultados obtidos a partir da análise de conteúdo realizada

Da análise de conteúdo às seis entrevistas emergiram cinco áreas temáticas e respectivas categorias, como consta do Quadro 2 seguinte.

A apresentação e análise dos resultados obtidos encontram-se em anexo (Anexo 2). Serão apresentados os resultados em quadro, segundo cada área temática, respectivas categorias e subcategorias, sendo realizada a análise dos indicadores individualmente para cada categoria.

Quadro 2 - Blocos temáticos e categorias emergentes das entrevistas aos formadores e aos professores formandos

1- INTERVENÇÃO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL (ES) DOS JOVENS

1.Atitude dos professores sobre a intervenção da escola na realização da ES

2- REPRESENTAÇÃO DA PROCURA E DA OFERTA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL (ES)

2.Agentes e modalidades de formação já obtida ao longo dos anos

3.Motivações para fazer a formação

4.Expectativas quanto à formação.

3- REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO FREQUENTADA

5.Representação da formação

6.Representação dos formadores

4- REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

7.Impacte da formação frequentada nas actividades desenvolvidas

8.Dificuldades no trabalho do professor

9.Factores que têm influenciado o desenvolvimento do trabalho do professor

5- FORMAÇÃO DESEJADA

10.Organização e estratégias de formação desejadas

11.Conteúdos desejados para a formação

12. Perfil do formador desejado

Em síntese: ao procurarmos recolher dados sobre as motivações, as atitudes, as representações e expectativas dos professores relativamente à formação, foram realizadas entrevistas semi-directivas, exploratórias a seis "informantes qualificados". Da análise de conteúdo realizada aos discursos dos inquiridos, obtivemos indicadores que nos possibilitaram a identificação de itens pertinentes a incluir no questionário, que provavelmente expressam, com alguma aproximação, as variáveis observáveis que fazem parte da amostra do nosso estudo.

2.4. A segunda etapa de recolha e tratamento de dados

O questionário foi a técnica utilizada para a recolha de dados de uma amostra estatisticamente significativa, com o objectivo de estudar as representações dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário na Região Autónoma da Madeira, que têm participado como formandos nas acções de formação para professores nesta área, sobre os factores que têm influenciado o seu trabalho no âmbito da educação sexual, nomeadamente, as suas atitudes para com a educação sexual, a procura e oferta de formação, a formação já obtida, os factores institucionais ligados ao trabalho do professor e as suas necessidades actuais de formação.

Não se pretendendo, no contexto deste trabalho, teorizar as considerações metodológicas relativas à utilização de informação verbal em ciências sociais, mostra-se pertinente compreender bem as implicações metodológicas dos pressupostos subjacentes aos procedimentos que utilizamos, visto estes condicionarem os processos de recolha de informação, qualquer que seja o campo de realidade social em análise. O objectivo é, pois, «compreender as condições que permitem que as perguntas que utilizamos funcionem nos termos que pretendemos e, portanto, aumente a confiança na validade dos questionários (...) com que trabalhamos» (Foddy, 2002: 26).

De seguida, proceder-se-á à caracterização do questionário definitivo, assim como à descrição dos procedimentos que presidiram à sua construção e aplicação.

Finalmente, discutir-se-ão os métodos e as técnicas utilizados no tratamento e análise dos dados.

2.4.1. O questionário como técnica de recolha de dados

«Se o investigador crê que bastará uma interacção impessoal, escreverá as perguntas, enviá-las-á aos destinatários e pedir-lhes-á que escrevam as suas respostas» (Fox, 1987: 609). Assim, «um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares» (Ghiglione e Matalon, op. cit.:110).

Optando por esta técnica de recolha de dados quantitativos, é de extrema importância integrar uma série de cuidados, quer na concepção e redacção do questionário, quer na sua aplicação.

2.4.2. Preocupações metodológicas na construção do questionário

No quadro teórico do interaccionismo simbólico, já discutido no início deste capítulo, um dos pressupostos que assumimos é que o comportamento pergunta-resposta envolve uma complexa rede de relações entre variáveis sociológicas, psicológicas e linguísticas; daí que se pretenda avaliar criticamente cada um dos pressupostos identificados como actuantes no quadro da aplicação de questionários, tendo em vista uma especificação das condições que devem existir para que tais aplicações sejam válidas.

Os procedimentos envolvidos na inquirição por questionário são devedores de um conjunto de pressupostos identificados por inúmeros autores e extensamente discutidos. Foddy nomea-os (*op.cit.*: 14) :

> «1.o investigador pode definir com precisão o tópico relativamente ao qual pretende informação;
> 2.os inquiridos detêm a informação que o investigador pretende obter;
> 3.os inquiridos podem disponibilizar a informação que é solicitada no quadro das condições particulares impostas pelo processo de pesquisa;
> 4.os inquiridos podem compreender todas e cada uma das perguntas exactamente como o investigador pretende que elas sejam entendidas;
> 5.os inquiridos querem (ou são susceptíveis de serem motivados para) fornecer a informação solicitada pela investigação;
> 6.as respostas têm maior validade se os inquiridos não conhecerem as razões pelas quais a pergunta é feita;
> 7.as respostas dos inquiridos a determinada pergunta têm maior validade se não forem sugeridas pelo investigador;
> 8.a situação de pesquisa, por si só, não influencia as respostas fornecidas pelos inquiridos;
> 9.em si mesmo, o processo de responder às perguntas não interfere com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos;
> 10.as respostas de diferentes inquiridos a determinada pergunta podem ser validamente comparadas entre si».

O que importa notar nestes pressupostos de postura positivista, que suportam um modelo tradicional de inquirição por questionário, é que «a responsabilidade do controlo sobre o processo pergunta-resposta recai inteiramente sobre o investigador, a quem cumpre a responsabilidade de formular perguntas padronizadas, com significados identicamente compreensíveis pelos diferentes inquiridos, e a obrigação de formular as opções de resposta que permitam responder às perguntas» (Foddy, *ibid.*: 14).

Mas a responsabilidade do controlo sobre o processo pergunta-resposta é partilhada entre o entrevistador e o inquirido, pois, se o primeiro tem que codificar a pergunta atendendo aos seus objectivos e pressupostos/conhecimentos sobre os inquiridos e à percepção que tem

sobre pressupostos/conhecimentos que os inquiridos tenham sobre si, entrevistador, o segundo terá que descodificar a pergunta atendendo aos seus próprios objectivos e pressupostos/conhecimentos sobre o entrevistador e à percepção que tem sobre pressupostos/conhecimentos que o entrevistador tenha sobre si, inquirido.

Assim, ao modelo tradicional opõe-se o modelo do comportamento pergunta-resposta segundo a perspectiva do interaccionismo simbólico, o qual pressupõe que, para que um ciclo de comunicação ocorra com sucesso, é preciso que uma pergunta seja entendida pelo inquirido nos exactos termos em que o inquiridor deseja.

Assumir que os sujeitos se envolvem com o investigador em processos de "construção de sentido" aquando da formulação e interpretação de perguntas e respostas implica reconhecer que muitos dos pressupostos que sustentam a metodologia do inquérito por questionário necessitam de ser revistos.

Nas nossas preocupações metodológicas há então que discutir esses pressupostos de forma a evitar interpretações bastante diversas das perguntas por parte dos inquiridos, como se de perguntas distintas se tratasse.

O investigador definiu claramente a informação que pretende

Para além de definir claramente o tópico que pretende analisar, o investigador deverá ter ideias claras sobre o tipo de informação capaz de satisfazer as razões de ordem teórica ou de ordem prática que originaram a pesquisa e as sucessivas perguntas relativas a cada um dos tópicos propostos.

Os inquiridos possuem a informação solicitada?

Um pressuposto muito comum na realização de inquéritos por questionário é de que os inquiridos possuem a informação que os investigadores solicitam. Para conseguir responder a esta convicção surgem perguntas no condicional, que se revelam perfeitamente inúteis.

Formular claramente os pedidos de informação

Na formulação dos pedidos de informação, os princípios condutores devem ser a brevidade, a simplicidade e o privilégio de referenciais concretos (Foddy, 2001: 56).

Por isso, aquando da formulação das questões devem ter-se em conta os seguintes requisitos entre outros (*ibid.*: 41, 56):

-explicitar como o tópico deve ser entendido e que tipo de informação se pretende;

-estabelecer as condições em que é possível assumir que existe uma razoável probabilidade de os inquiridos disporem efectivamente da informação que lhes é solicitada (para evitar que as respostas sejam «inteiramente fabricadas ou inventadas com base em informação escassa ou mesmo inexistente»);

-fornecer instruções claras, precisas e curtas em cada questão colocada;

-recorrer a um vocabulário acessível;

-utilizar frases curtas (as frases longas são mais susceptíveis de gerar enviesamento);

-construir frases na positiva (as frases construídas na negativa acarretam dificuldades acrescidas para uma interpretação correcta das perguntas e das respostas);

-não formular duas perguntas como se fosse uma só;

-não formular perguntas no condicional;

- etc.

Influências do contexto na interpretação das perguntas

Partindo do princípio de que existe sempre a possibilidade de os diferentes inquiridos serem influenciados por diversas indicações na interpretação de questões, o problema pode ser minimizado assegurando que as pistas interpretativas que eles devem utilizar são explicitamente fornecidas e sublinhadas, recorrendo a uma clara definição dos tópicos, especificando quer os termos utilizados quer a própria razão de ser das questões, de modo a evitar que as interpretações sejam diversas daquela que o inquiridor deseja para a questão. O investigador deve ainda assegurar que os inquiridos aceitam os objectivos gerais do trabalho de investigação e os objectivos específicos a cada questão ou conjunto de questões, e que não estão motivados para responder de acordo com os seus próprios objectivos.

Fornecer quadros de referência para as respostas

Se o investigador não especificar o enquadramento que o inquirido deve adoptar relativamente a cada uma das dimensões-chave, os inquiridos são levados a escolher eles próprios as perspectivas a adoptar e podem ou não adoptar a mesma combinação de perspectivas possíveis. Assim, uma alternativa (Foddy, *op. cit.*: 99) mais credível de abordar este problema consiste em ser o próprio investigador a especificar os tipos de resposta que

pretende obter. Fornecer um quadro de referência através da questão (ou no discurso que a precede e introduz) ajuda os inquiridos a perceber que tipo de informação se pretende.

Versões fechadas ou abertas da mesma pergunta: que opção?

A crítica mais comum que é formulada à metodologia de inquirição por questionário é de que, ao apresentar um conjunto prévio de respostas possíveis, o investigador condiciona desde logo as formas através das quais é possível responder às perguntas, sendo por isso impossível avaliar a validade das respostas.

Todavia, e apesar de versões fechadas e abertas de uma mesma pergunta gerarem normalmente resultados e distribuições bastantes diferentes, não é óbvio qual o formato que produz resultados mais válidos. Portanto, a questão central não é tanto qual o formato que produz respostas mais válidas, mas se os inquiridos sabem ou não qual o tipo de resposta que devem fornecer, e este problema coloca-se tanto nas perguntas fechadas como nas abertas. Aliás, um dos problemas endógenos das perguntas abertas é permitir ao inquirido fugir ao tópico (Foddy, 2001: 168, 169).

Por outro lado, as respostas obtidas através de perguntas abertas são frequentemente menos completas do que as conseguidas com base em perguntas fechadas equivalente. Daí que exista um razoável consenso entre os vários metodólogos relativamente à pertinência do princípio que defende a realização de entrevistas qualitativas como procedimento prévio à construção do leque de opções (fixas e pré-fornecidas) de modo a incorporar nessas opções o vocabulário dos inquiridos (Cicourel, 1982; Converse, 1984; Converse e Presser, 1986; citados em Foddy, 2001: 168).

Concordando com esta perspectiva de construção de opções de resposta, Ferreira defende também que, devido ao «elevado número de inquéritos exigido pela representatividade estatística, as vantagens das perguntas fechadas acabam por vingar e as desvantagens por ser minimizadas» (2001: 183). Sobre o recurso a questões fechadas num inquérito por questionário, Carmo e Ferreira recomendam também que as perguntas sejam «tanto quanto possível fechadas» (1998:140).

Neutralizar o enviesamento de consentimento e o efeito de halo

Um dos requisitos enumerados por Morales para a redacção dos itens é a bipolaridade (*op. cit.*: 34). Para a assegurar deve proceder-se à elaboração de enunciados favoráveis e desfavoráveis que devem ser necessariamente misturados. Esta preocupação visa resolver os

problemas da aquiescência ou do enviesamento de consentimento ou enviesamento de positividade e do efeito de halo.

A aquiescência pode definir-se como «a tendência de alguns sujeitos a responder afirmativamente (de acordo) independentemente do conteúdo do item, inclusivamente estando de acordo com afirmações de sentido oposto» (Morales, *ibid.*: 109; Ghiglione e Matalon, 2001:145). O equilíbrio entre os enunciados é neutralizado não em cada questão, mas no conjunto das questões. O efeito de halo, que igualmente se impõe neutralizar, segundo é a tendência para realizar uma apreciação desde o início, em geral, quer favorável quer desfavoravelmente.

Manter os critérios na ordenação de questões e itens

Após a redacção das questões e respectivos itens, foram adoptados dois critérios para a sua ordenação: as questões foram ordenadas de acordo com a sequência das categorias emergentes da análise de conteúdo ao *corpus* das entrevistas e os itens em cada questão foram ordenados de modo aleatório, tendo sido mantida esta ordenação para todos os inquiridos.

Sobre o problema da ordenação dos itens, Morales afirma: «É claro que a ordem influencia; quanto influencia, em que situação influencia mais, ou a que outras variáveis está associada esta influência, não é tão claro. A conclusão óbvia é que os itens devem apresentar-se sempre na mesma ordem (1988: 43)».

A jeito de conclusão, e sem querermos desmotivar o investigador, Ferreira afirma, citando Shuman e Presser (1981: 12), que «por maior que seja o esforço de controlo, no final, "quando escrutinadas, quase todas as perguntas do questionário são criticáveis", pois «cada pergunta contém vários sentidos semânticos, suscita graus de interesse diferenciados e pode resultar em alguma confusão ou, mesmo, em algumas não-respostas» (2001: 184).

2.4.3. Descrição dos procedimentos que presidiram à construção do questionário definitivo

Considerados de elevada importância, foram tidos em conta os cuidados a ter na concepção e redacção de um questionário, fazendo-se um esforço no sentido de minimizar as desvantagens inerentes à natureza do próprio instrumento.

Para a elaboração dos itens do questionário concorreram três fontes de informação, a referir: a análise de conteúdo realizada aos discursos dos inquiridos (permitiu obter

indicadores que possibilitaram a identificação de itens pertinentes a incluir no questionário, que provavelmente expressam, com alguma aproximação, as opiniões dos indivíduos que fazem parte da amostra do nosso estudo), a revisão da literatura e os textos legais analisados.

Quando a primeira versão do questionário ficou redigida, isto é, quando foi fixada a formulação de todas as questões e a sua ordem, tornou-se necessário garantir a sua validade, isto é, que o questionário fosse de facto aplicável e que respondesse efectivamente à problemática da investigação.

Diz-se que um instrumento tem validade de conteúdo «se pode aduzir que mede o que se pretende medir porque existe uma base lógica e na situação ideal empírica, para a selecção do conteúdo real do instrumento (Fox, 1987: 421).

Quanto à validade de constructo ou de conceito, «pressupõe o recurso a um critério exterior sobre o constructo a que o instrumento se refere», que pode ser a «opinião de individualidades universitárias» (Trindade: 1996: 75).

Assim, o conjunto destas verificações constitui os pré-testes (Ghiglione e Matalon, 1987: 155).

O primeiro pré-teste da primeira versão do questionário envolveu a colaboração de um conjunto de 16 professores para garantir a validade de conteúdo e averiguar da sua aplicabilidade. Depois de enquadrado o estudo em temos de objectivos e justificado o pedido de colaboração, foi solicitado aos professores que respondessem ao questionário e que depois fizessem as críticas e dessem as sugestões que achassem pertinentes relativamente às questões e ao questionário no seu todo. Pretendia-se deste modo responder às questões que se seguem, e que deverão ser colocadas quando acabamos de redigir um questionário (*ibid.*: 156):

> « - Todas as questões serão compreendidas da mesma forma por todos?
>
> -Algumas questões não serão muito difíceis?
>
> -As listas de respostas propostas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis?
>
> -Todas as respostas serão aceites pelas pessoas? Não haverá alguma que provoque muitas recusas inutilizáveis?
>
> -A ordem das questões é aceitável? Não haverá demasiadas rupturas, isto é, passagens inesperadas e sem motivo de um assunto para outro? Algumas questões não poderão influenciar a resposta às questões seguintes?
>
> -Não haverá questões inúteis, seja porque faltarão informações complementares para a interpretação das suas respostas, seja porque a quase totalidade das pessoas dará a mesma resposta?
>
> -Como é que as pessoas reagirão ao conjunto do questionário? Não o considerarão muito longo, aborrecido, difícil, indirecto, parcial?»

Após as sugestões dos professores e a análise às respostas escritas dos questionários, obteve-se a segunda versão do questionário, que foi submetida a um colégio de juízes.

Neste segundo pré-teste os juízes disponibilizaram-se a comentar as questões do questionário, assim como o instrumento na sua globalidade. A apreciação incidiu sobre vários parâmetros, entre outros, a forma, o conteúdo, a pertinência das questões relativamente aos objectivos, a ambiguidade das questões, a semântica, o vocabulário utilizado, o número de opções de cada questão, a clareza das instruções, a ordem e a disposição gráfica do enunciado das questões, o tamanho final do questionário, etc.

Este procedimento, que envolveu a colaboração de 2 Mestres em Ciências da Educação e de 4 Doutores, respectivamente em Sociologia, Psicologia, Matemática e Sociologia, com trabalhos de investigação na área da sexualidade, pretendia garantir a validade quer de conteúdo quer de constructo do instrumento.

Assim, pretendeu-se garantir a validade do instrumento, pela metodologia utilizada na construção das categorias e respectivos itens, pelo recurso ao Colégio de Juízes e ao grupo de 16 professores.

2.4.4. Organização do questionário definitivo

Sendo o questionário uma técnica que «existe em versão estruturada e não estruturada, podendo utilizar-se em toda a gama de modelos de respostas» (Fox, 1987: 609), optou-se por um questionário estruturado.

O questionário, que se encontra em anexo (Anexo 3), é iniciado por uma nota introdutória que visa apresentar aos inquiridos os objectivos gerais da investigação e solicitar a sua participação, realçando a importância das suas opiniões para se perceber o pensamento dos professores sobre a temática em estudo. Deste modo, pretende-se assegurar que as respostas dos inquiridos reflictam os objectivos gerais do trabalho de investigação e não os seus próprios objectivos.

O questionário, na sua versão final, apresenta-se constituído por 31 questões com diferente número de itens. As primeiras 13 questões relacionam-se com a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos. As restantes 18 questões foram formuladas no sentido de tornar operacionais os diferentes conceitos utilizados, isto é, fizemos corresponder a cada conceito um ou mais itens do questionário, itens que irão servir como definições operacionais ou indicadores de conceitos, como se pode observar no Quadro 3, que sumarisa a distribuição dos itens pelas diferentes categorias.

Quadro 3 – Distribuição dos itens do questionário pelas diferentes categorias

Categorias	Itens	N.º de Itens
Caracterização do perfil pessoal dos sujeitos	1, 2, 3, 4, 4.1, 5	6
Caracterização do perfil profissional dos sujeitos	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	8
Atitude do professor sobre a intervenção da escola na realização da ES dos jovens	22.1, 22.2, 22.3, 22.4, 22.5, 22.6, 22.7, 22.8, 22.9, 22.10, 22.11, 22.12	12
Agentes e modalidades de formação já obtida ao longo dos anos	14, 15, 16, 18, 19, 20, 21	7
Motivações do professor para fazer formação	17.1, 17.2, 17.3, 17.4, 17.5, 17.6, 17.7, 17.8, 17.9, 17.10, 17.11, 17.12	12
Representação da formação frequentada	23.1, 23.2, 23.3, 23.4, 23.5, 23.5, 23.6, 23.8, 23.9, 23.10, 23.11, 23.12, 23.13, 23.14, 23.15, 23.16, 23.18, 23.19, 23.20, 23.22, 23.23	21
Representação dos formadores	23.7, 23.17, 23.21	3
Impacto da formação frequentada nas actividades desenvolvidas	24.1.1, 24.1.2, 24.1.3, 24.1.4, 24.1.5, 24.2.6, 24.2.7, 24.2.8, 24.2.9, 24.2.10, 24.3.11	11
Autoavaliação das actividades e do desempenho	25, 26	2
Dificuldades no trabalho do professor	27.1, 27.2, 27.3, 27.4, 27.5, 27.6, 27.7, 27.8, 27.9, 27.10	10
Factores negativos que têm influenciado o desenvolvimento do trabalho do professor	28.1	1
Organização e estratégias de formação desejadas	30.1, 30.2, 30.3, 30.4, 30.5, 30.6, 30.7, 30.8, 30.9, 30.10, 30.11, 30.12, 30.13, 30.14	14
Conteúdos desejados para formação	31	1

O questionário, quanto à forma, é constituído por questões fechadas (Ghiglione e Matalon, 2001: 115), podendo em algumas delas o inquirido acrescentar outras opções.

Quanto ao conteúdo, são formuladas (*ibid.*: 125, 132):

- questões sobre factos, relativas às características pessoais (1, 2, 3, 4 e 5) e profissionais (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13);
- questões sobre comportamentos, relacionadas com a oferta e procura de formação - frequência da participação em acções e modalidades e entidades formadoras frequentadas - (14, 15, 16, 18, 19, 20);
- questões sobre motivações, atitudes, opiniões, preferências, etc., para obter dados referentes à oferta e procura de formação, às representações dos professores sobre a

formação já frequentada, ao trabalho realizado e à formação desejada (17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31).

Consideramos como variáveis independentes a idade, o sexo, o tempo de serviço, o sector de ensino, o grupo disciplinar, o vínculo profissional e as habilitações literárias, isto é, as variáveis que se enquadram no perfil pessoal e profissional dos sujeitos a investigar.

Por outro lado, as variáveis dependentes incluídas no instrumento são operacionalizadas pelas questões relativas aos comportamentos, motivações, atitudes, opiniões e preferências.

Algumas destas variáveis são, em última análise, constructos hipotéticos não acessíveis à observação directa, pelo que terão de ser necessariamente inferidas a partir de respostas mensuráveis, de preferência recorrendo a uma classificação gradativa. Por isso, a maior parte destas questões foram formuladas articulando-se dois tipos de escalas de graduação ou intensidade, de quatro e de cinco graus, e a escala de atitudes de Likert, como se pode observar no Quadro 4. Estas escalas constituem-se numa série de enunciados relativos à questão face à qual queremos medir o posicionamento do sujeito. Ao preenchê-la, ele terá que classificar os itens num contínuo que vai do extremo positivo ao extremo negativo. Pode-se desta forma obter, para cada sujeito, uma nota de 1 a 4 ou de 1 a 5 que quantifica a sua posição relativamente a cada uma das afirmações.

Por exemplo, o procedimento que é utilizado para medir as atitudes traduz-se por um conjunto de afirmações (normalmente 10 a 20) acompanhadas por uma escala de classificação numérica, onde os inquiridos são instruídos para classificar cada uma das afirmações. Devido ao carácter aditivo das atitudes (Pacheco, 1995: 53) é possível construir uma pontuação global adicionando as diferentes classificações atribuídas às diversas afirmações. O valor assim obtido constitui um indicador do posicionamento do inquirido face ao objecto de atitude proposto. Este procedimento é o vulgarmente conhecido por *escala de atitudes de Likert* (Foddy, 2001:171).

Quadro 4 – Escalas de graduação e escala de atitudes utilizadas

Designação da Escala	Termos / Pontuações	Questões
Escala de quatro graus	Nada importante – 1 Pouco importante – 2 Importante – 3 Muito importante – 4	17
	Nenhum impacto – 1 Algum impacto – 2 Bastante impacto – 3 Muito impacto – 4	24
	Nenhuma dificuldade – 1 Alguma dificuldade – 2 Bastante dificuldade – 3 Muita dificuldade – 4	27
Escala de cinco graus	Discordo totalmente – 1 Discordo – 2 Não sei ou não tenho opinião – 3 Concordo – 4 Concordo totalmente – 5	23, 30
Escala de atitudes de Likert	Discordo totalmente – 1 Discordo – 2 Não sei ou não tenho opinião – 3 Concordo – 4 Concordo totalmente – 5	22

Nestas questões, à frente de cada afirmação colocámos uma das escalas referidas, na qual os respondentes deveriam assinalar a sua adesão ao conteúdo da frase, desenhando um círculo em torno do número adequado.

Nas questões em que é pedida a opinião dos sujeitos optámos pelos 5 termos porque devemos admitir que os inquiridos não têm que deter uma opinião ou atitude sobre determinado objecto. Como já referimos, Cicourel (*op. cit.*) adianta, inclusive, sobre este assunto que a «ignorância deve tratar-se como variável». Por outro lado, importa ter em conta, em algumas situações, a questão da memória e do tempo que entretanto decorreu (Foddy, 2001: 38). Assim, este e outros metodólogos, como por exemplo os já citados Converse e Presser, defendem a utilização de perguntas-filtro, capazes de captar o nível de conhecimento dos inquiridos sobre os tópicos propostos e a relevância que esses tópicos têm para cada um deles, assim como a intensidade das opiniões e atitudes que eles possam ter.

Aliás, o que nos interessa é o posicionamento efectivo do sujeito relativamente a cada um dos enunciados e «não a escolha da ementa de alternativas apenas para fornecerem uma resposta à pergunta» (*ibid.*: 37), isto é, o que nos interessa é que as respostas dadas sejam relevantes. Deste modo, em todas as questões de opinião é introduzida uma categoria intermédia ou neutra, expressa por «não sei ou não tenho opinião» que corresponde à pontuação 3. Decidiu-se colocar esta categoria para incluir a possibilidade de os inquiridos

expressarem o seu não enquadramento em nenhuma das outras quatro categorias, por serem neutros, por não terem opinião ou por não saberem.

Contudo, as opiniões e a prática dos especialistas estão muito divididas neste ponto. Consideram alguns que, se pensamos que uma posição neutra pode existir, é necessário que ela possa ser expressa da mesma forma que as outras. Mas pode também recear-se oferecer, deste modo, uma «escapatória àqueles que não fazem qualquer esforço de reflexão». Por outro lado, é por vezes difícil distinguir a neutralidade, que também podemos considerar como uma posição ao mesmo título que as outras, da ausência de opinião. Se propomos uma resposta neutra, podemos esperar que seja essa a que vai ser escolhida por aqueles que, noutra altura, se declarariam sem opinião ou que se recusariam a responder (Ghiglione e Matalon, 2001: 137,138).

2.4.5. Descrição dos procedimentos que presidiram à aplicação do questionário definitivo

Os questionários foram distribuídos pelo investigador em 27 Escolas de toda a Ilha da Madeira, nomeadamente, a 2 Escolas Secundárias[81], a 11 Escolas Básicas e Secundárias e a 14 Escolas Básicas dos 2.º e 3.º Ciclos, perfazendo um universo de 238 professores.

Devido à grande dispersão da amostra, o contacto directo do investigador com cada professor individualmente mostrava-se inviável, apresentando o envio por correio, segundo a literatura, taxas de retorno muito baixas. Diversos autores (Fox, 1987: 397; Ghiglione e Matalon, 2001: 165) alertam para a reduzida taxa de respostas aos inquéritos postais. Esta varia conforme a população e o interesse do inquérito, mas pode descer, segundo Fox, para 30 % ou valores inferiores, sendo referidos também por Ghiglione e Matalon valores que podem descer até aos 10 % (Fox, 1987: 397; Ghiglione e Matalon, 2001: 165).

Por isso, pensou-se em várias modalidades de abordagem dos potenciais respondentes de modo a diminuir o risco de um eventual baixo retorno: assim, em escolas com um número inferior a 4 inquiridos os contactos seriam pessoais, entre investigador e inquirido; em escolas com número igual ou superior a 4 inquiridos seria contactada a Comissão de Formação, depois de solicitada a autorização ao Director ou Presidente da Escola.

Os professores que participaram na formação organizada pelo Sindicato Democrático dos Professores da Madeira foram contactados pelo próprio Sindicato, que preferiu distribuir e recolher os questionários directamente aos professores que tinham participado na formação por si organizada. A estratégia adoptada foi o envio do questionário por correio a 78

[81] Assumiu-se para a categorização das escolas os níveis de ensino leccionados e não a referência oficial à tipologia da escola. Na escola secundária leccionam-se apenas o 10.º, 11.º e 12.º anos

professores, tendo sido realizados contactos telefónicos individuais a todos os potenciais respondentes, antes da aplicação do questionário e no decurso do período estipulado para o preenchimento do mesmo. 52 professores entregaram o questionário, o que correspondeu a uma taxa de retorno de cerca de 67 %. Para evitar uma baixa taxa de retorno dos inquéritos postais foi sugerido o contacto telefónico, quer para prevenir os respondentes do envio do questionário, quer para lembrar o inquérito às pessoas. O envio de novas cartas, por exemplo, como sugerido por Ghiglione e Matalon, teria sido possível se o tempo disponível para a investigação assim o permitisse. O autor relata um caso em que «foi possível obter quase 90 por cento de respostas com oito cartas desse tipo» (*ibid.*).

As Comissões de Formação foram contactadas pessoalmente, tendo o investigador descrito os objectivos do estudo e enfatizado a importância da sua colaboração no processo de distribuição e recolha dos questionários pelos colegas; em dia subsequente foram entregues os questionários para distribuição pelos colegas e agendado o dia para a recolha dos mesmos.

Os procedimentos relativos à aplicação dos questionários decorreram entre o final do mês de Outubro e o final do mês de Novembro. É ainda preciso realçar que os professores que participaram neste estudo o fizeram voluntariamente, tendo de antemão a garantia do cumprimento do anonimato.

Relativamente à questão da fiabilidade do instrumento foram respeitados escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno (Carmo e Ferreira, 1998: 140).

2.4.6. Métodos e técnicas utilizados no tratamento e análise dos dados

A análise estatística dos dados resultantes do questionário seguiu duas linhas complementares: uma primeira, recorrendo à estatística descritiva, centra-se no estudo das variáveis observáveis e uma segunda, enveredando pela análise univariada, discute os dados obtidos a partir da construção de variáveis teóricas, nomeadamente, *atitude*, *motivação intrínseca* e *extrínseca*, *representação da formação frequentada*, *dificuldades* e *representação da formação desejada*.

Neste sentido, utilizou-se um programa informático, designado por SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). O uso do SPSS justifica-se por ser «uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos» (Pereira, 1999: 9) e «poder lidar com a maioria do tipo de dados» (Moreira, 1994: 192).

No sentido de operacionalizar as variáveis teóricas precisávamos de explicitar as definições operacionais de cada conceito, de modo a conseguirmos, através das questões

colocadas, uma correspondência empírica. Para tal foi necessário, então, socorrer-nos de um quadro teórico que enquadrasse essa correspondência. Entretanto, cada professor tinha que classificar em termos de opinião, grau de importância ou grau de dificuldade um conjunto de diferentes itens (variáveis observáveis) que queríamos que funcionasse como escala ou sub-escala, para que medisse o que nos propúnhamos. No sentido de nos certificarmos da correspondência entre as modificações das diferentes proposições observáveis e a manipulação dos conceitos na teoria, por forma a assegurar a convergência das diferentes definições operacionais, recorremos aos procedimentos estatísticos para avaliar a correlação entre variáveis e a consistência interna das escalas.

Assim, numa primeira etapa, para cada questão com escalas, cada item (variável original) foi correlacionado com a pontuação total obtida na escala, visando garantir a sua correcta inclusão na mesma. Para isso, foi calculado o coeficiente de correlação R de Pearson que «é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos tanto maior é a associação linear» (Pestana e Gageiro, 2003: 189), isto é, quanto maior for a correlação entre a pontuação de um item e a pontuação total, maior será a relação entre o que o item pretende medir e o que se mede pela escala total.

Quanto ao coeficiente R de Pearson, por convenção se R menor que 0,2 a associação é muito baixa; entre 0,2 e 0,39 a associação é baixa; entre 0,4 e 0,69 moderada; entre 0,7 e 0,89 alta; e por fim entre 0,9 e 1 a associação é muito alta (*ibid.*)

No que se refere à consistência interna duma escala, ela poderá ser definida como «a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos (*ibid.*: 542), isto é, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões . «O *Alpha de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna», cujo «valor obtido é um limite inferior da consistência interna» (*ibid.*: 543).

Para a verificação das correlações e da consistência interna, as redacções e as pontuações dos itens das diferentes escalas que se apresentavam redigidos de forma desfavorável foram invertidos, nomeadamente, na escala de atitudes os itens 3, 4, 6, 8; 10 e 12; na escala da representação da formação frequentada os itens 4, 8, 9, 12, 13 e 14; e na escala da representação da formação desejada o item 2.

Os valores obtidos para o R de Pearson (referenciado como *Corrected Item-Total Correlation*) e o *Alpha de Cronbach* para cada uma das escalas e sub-escalas são apresentados em anexo (ver Anexo 4).

Procedeu-se à optimização dos valores de consistência interna, retirando os itens menos correlacionados. Todavia, assumiu-se o critério de não perder muito a variabilidade das opiniões dos inquiridos retirando os itens para diferenças mínimas no *Alpha* de Cronbach.

Assim:

- No **caso concreto da motivação**, os 12 itens iniciais deveriam ser agrupados de forma a funcionarem separadamente como duas escalas, uma para a motivação intrínseca e outra para a motivação extrínseca. De seguida avaliamos a consistência interna de cada uma destas sub-escalas, sendo os valores obtidos para os *Alpha* de Cronbach, respectivamente, 0,63 e 0,73. O primeiro valor traduz uma consistência interna fraca, mas aceitável, enquanto o segundo é razoável (*ibid.*: 543). Constata-se, pois, que a variação devida a diferenças entre as respostas dos sujeitos é maior na sub-escala que mede a motivação intrínseca devido à maior diversidade de respostas na classificação realizada pelos professores, em termos de importância, dos diferentes motivos intrínsecos apresentados; as diferenças são menores nas respostas dadas relativamente aos motivos extrínsecos. É preciso dizer que se tiraram os itens 4 e 10 (variáveis observáveis) para aferição do melhor valor de *Alpha de Cronbach* para as sub-escalas, passando a, respectivamente, 0,63 e 0,75. Apesar de a retirada do item 11 melhorar ainda mais o valor de *Alpha* optou-se por mantê-lo para, por um lado, não perder maior variabilidade resultante das opiniões dos respondentes e, por outro, permitir que as sub-escalas da motivação ficassem com igual número de variáveis observáveis.
- Na **Escala das Atitudes** foram retirados os itens 9 e 11, passando o *Alpha* de 0,6 para 0,61.
- Na **Escala da Representação** retiraram-se os itens 12 e 14, passando o *Alpha* de 0,83 para 0,87.

Pelo facto de as consistências internas verificadas serem aceitáveis, isto é, de os valores de *Alpha* se encontrarem acima do limite inferior aceitável, podemos agora incluir as pontuações médias dos sujeitos em classes de intervalo e reelaborar categorias, procedendo à distribuição dos professores nas novas categorias definidas.

Para a definição das classes de intervalo adoptou-se o seguinte critério: escalas de 4 graus para as variáveis observáveis - desenharíamos 4 classes de igual amplitude; escala de Lickert - seriam 5 classes de igual amplitude, havendo uma classe intermédia. As classes definidas para cada caso e respectivas categorias são oportunamente explicitadas aquando da análise dos dados.

2.5. População e constituição da amostra

A população constituinte deste estudo engloba todos os professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que têm vindo, nos últimos 3 anos (2000/2001, 2001/2002, 2002/2003), a participar como formandos em acções de formação de professores em educação sexual organizadas por diversas entidades formadoras, a referir: Sindicato dos Professores da Madeira, Secretaria Regional de Educação e Subcomissão de Educação da Comissão Regional de Luta Contra a SIDA, Secretaria Regional de Educação e Associação Para o Planeamento da Família e Sindicato Democrático dos Professores da Madeira.

Foi solicitada às diferentes entidades formadoras a listagem dos professores que participaram nas acções de formação em educação sexual nos últimos três anos, coincidindo estas com o total da oferta de formação de professores nesta área na Região Autónoma da Madeira. Quanto ao universo do estudo, decidiu-se trabalhar com a totalidade, 238 professores, de modo a que a dimensão da amostra fosse a maior possível, pois «o aumento da dimensão da amostra diminui a possibilidade de erro e portanto de variabilidade da amostra» (Carmo e Ferreira, 1998: 197). Aliás, um dos objectivos deste estudo foi que o mesmo fosse representativo do grupo de professores que têm vindo a participar na formação contínua em educação sexual na RAM.

Dos 227 questionários distribuídos aos professores[82], foram recolhidos 167, o que significa uma taxa de retorno de cerca de 74 por cento. A distribuição dos questionários recolhidos por tipo de escola encontra-se apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos questionários recolhidos segundo a tipologia da escola

	Frequência	Percentagem
Escola Básica dos 2º e 3º ciclos	69	41,3
Escola Básica e Secundária	85	50,9
Escola Secundária	8	4,8
Não responde	5	3,0
Total	**167**	**100,0**

[82] Por diversas razões (desde o estar destacado em funções não lectivas ou em licença de maternidade, o não se saber em que escola foi colocado a leccionar até o ter sido colocado em Portugal Continental), não foi possível distribuir questionários a 11 professores.

Para cálculo da grandeza da amostra recorremos à fórmula para populações finitas, que a seguir se apresenta (Gil, 1999: 107).

$$n = \frac{\sigma^2 pqN}{e^2(N-1) + \sigma^2 pq}$$

Em que: **n** = o tamanho da amostra desejada; **N** = o tamanho da população; σ^2 = o nível de confiança escolhido; $\mathbf{e^2}$ = o erro máximo permitido (tolera-se um máximo de 3%); **p** = a proporção da população que se deseja estimar (pressupõe-se que seja 0,50, já que esta proporção forneceria o tamanho máximo da amostra); e **q** = 1-p

Após o cálculo[83], obtivemos o valor de n=122, que corresponde à grandeza da amostra, representativa da população total. Uma vez que recebemos 167 questionários, o nosso erro máximo baixa para cerca de 2%.

83

n= 122,342

e^2 = 0,0009
σ^2 = 0,9025
p = 0,5
q = 0,5
N = 238

CAPÍTULO 2

O PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE PARTICIPAM NA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados relativos às diferentes variáveis, já enunciadas no estudo, de caracterização da amostra, relativas ao perfil pessoal e profissional.

A amostra constou de 167 indivíduos, número relativo aos questionários recebidos.

Quanto às não respostas, a sua proporção é bastante baixa, variando entre um mínimo de 0,6% (1 indivíduo) e um máximo de 7,2 % (12 indivíduos). Os respondentes ou se esqueceram, ou não quiseram responder, ou então, tomando em conta os seus objectivos, acharam as questões pouco pertinentes para o estudo.

1. Perfil Pessoal

1.1. Distribuição por sexo

A distribuição dos professores segundo o sexo apresenta-se no Quadro 6 e no Gráfico 1.

Quadro 6 – Distribuição dos professores segundo o sexo

	Frequência	Percentagem
Masculino	32	19,2
Feminino	134	80,2
Não responde	1	0,6
Total	**167**	**100,0**

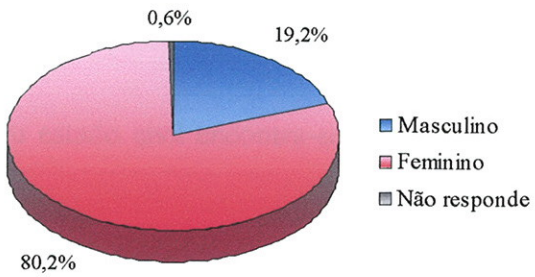


Gráfico 1- Percentagem de professores segundo o sexo

1.2. Distribuição por idade

O Quadro 7 e o Gráfico 2 apresentam a distribuição dos professores segundo a faixa etária.

Quadro 7 – Distribuição dos professores segundo a faixa etária

	Frequência	Percentagem
20-24	3	1,8
25-29	33	19,8
30-34	39	23,4
35-39	41	24,6
40-44	22	13,2
45-49	5	3,0
50-54	2	1,2
Não responde	22	13,2
Total	**167**	**100,0**

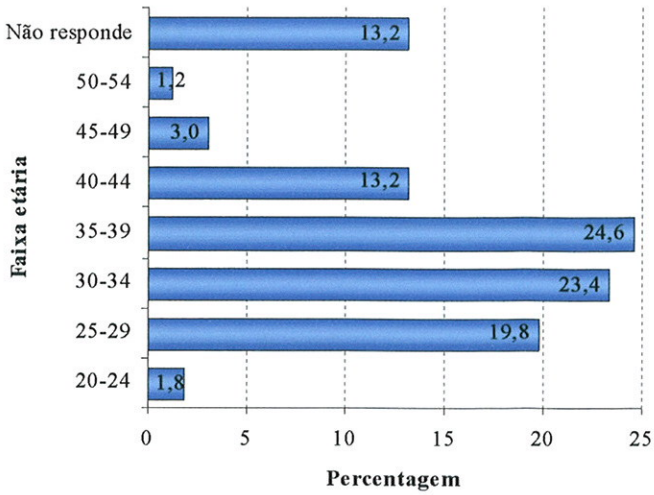


Gráfico 2 – Percentagem de professores segundo a sua faixa etária

Os grupos etários mais representados, por ordem decrescente do número de professores, são os 35-39 anos, os 30-34 anos, os 25-29 anos e os 40-44 anos com respectivamente, 24,6%, 23,4%, 19,8% e 13,2% dos professores da amostra.

Trata-se de uma população docente bastante jovem, pois a maioria dos respondentes, cerca de 81 % da amostra, têm uma idade compreendida entre os 25 anos e os 45 anos. Só 7 professores declararam idades superiores a 45 anos. Note-se, porém, que 22 professores (13,3 %) não responderam à questão. Talvez estes inquiridos tivessem achado a questão indiscreta, ou simplesmente inoportuna segundo a sua percepção dos objectivos do trabalho.

1.3. Situação conjugal

A distribuição dos professores segundo o seu estado civil encontra-se no Quadro 8 e no Gráfico 3.

Quadro 8 – Distribuição dos professores segundo o estado civil

	Frequência	Percentagem
Casado	99	59,3
Solteiro	46	27,5
Viúvo	1	0,6
União de facto	5	3,0
Separado	5	3,0
Divorciado	9	5,4
Não responde	2	1,2
Total	**167**	**100,0**

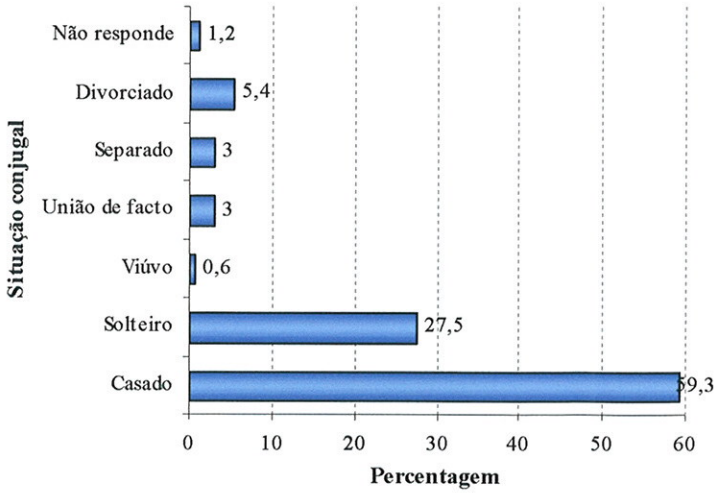


Gráfico 3 – Percentagem de professores por estado civil

Pela análise do quadro, observamos que a maioria dos indivíduos vive uma relação de compromisso a dois - na situação de casado, cerca de 59,3 % e em união de facto, 3 %.

Os inquiridos solteiros são em número de 46, representando 27,5% do total da amostra, enquanto, 14 dos respondentes (8,4 %) são divorciados ou separados; um inquirido é viúvo.

1.4. Número de filhos

O Quadro 9 traduz a distribuição de professores segundo o número de filhos.

Quadro 9 – Distribuição dos professores segundo o número de filhos

N.º de filhos	Frequência	Percentagem
0	58	34,7
1	47	28,1
2	42	25,1
3	8	4,8
Não responde	12	7,2
Total	167	100,0

Trata-se de uma amostra em que a maioria dos indivíduos tem filhos, um ou dois filhos, respectivamente, 28,1 % e 25,1 %. Apenas 4,8 % têm 3 filhos. 12 indivíduos não respondem, o que corresponde a uma percentagem de 7,2%.

1.4.1. Sexo dos filhos

A distribuição dos professores segundo o sexo dos filhos encontra-se representada no Quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição dos professores segundo o sexo dos filhos

	Frequência	Percentagem
Apenas do sexo masculino	30	18,0
Ambos os sexos	30	18,0
Apenas do sexo feminino	37	22,2
Não tem filhos	58	34,7
Não responde	12	7,2
Total	**167**	**100,0**

Os inquiridos com filhos apenas do sexo feminino são em maior número, 37, representando cerca de 22,2% da amostra. Em igual percentagem surgem os indivíduos com filhos apenas do sexo masculino e de ambos os sexos, cerca de 18% (30 indivíduos) em cada uma das situações.

2. Perfil Profissional

2.1. Habilitações académicas

O Quadro 11 traduz a distribuição de professores segundo as habilitações académicas.

Quadro 11– Distribuição dos professores segundo as habilitações académicas

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	7	4,2
Licenciatura	158	94,6
Mestrado	2	1,2
Total	167	100,0

Como seria de esperar, e decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo de Outubro de 1986 que prevê formação superior para os educadores e professores dos ensinos básico e secundário, a larga maioria dos respondentes são licenciados, cerca de 94,6%, tendo poucos o bacharelato (4,2 %) ou o mestrado (1,2 %).

2.2. Grupo disciplinar

A distribuição dos professores segundo o grupo disciplinar encontra-se traduzida no Quadro 12. O grupo de Educação Moral e Religião Católica faz a separação no quadro entre os grupos disciplinares do 2.° ciclo e os grupos disciplinares do 3.° ciclo e ensino secundário.

Quadro 12 – Distribuição dos professores segundo o grupo disciplinar

	Frequência	Percentagem
Português e Estudos Sociais/História	10	6,0
Português e Francês	1	,6
Português, Inglês e Alemão	7	4,2
Matemática e Ciências da Natureza	13	7,8
Educação Visual	6	3,6
Educação Musical	1	,6
Educação Física	5	3,0
Educação Moral e Religião Católica	6	3,6
Matemática	8	4,8
Física e Química	1	,6
Artes Visuais	1	,6
Português, Latim e Grego	16	9,6
Francês e Português	13	7,8
Inglês e Alemão	20	12,0
História	13	7,8
Filosofia	8	4,8
Geografia	9	5,4
Biologia	15	9,0
Secretariado	2	1,2
Educação Física	7	4,2
Não responde	5	3,0
Total	**167**	**100,0**

Relativamente ao 2.° ciclo, os professores que aderiram mais à formação encontram-se no grupo da Matemática e Ciências da Natureza, com 13 elementos, seguido por ordem

decrescente pelo grupo do Português e Estudos Sociais/História (10), Português, Inglês e Alemão (7) e Educação Visual (6).

Quanto ao 3.º ciclo e secundário está presente maioritariamente o grupo de Inglês e Alemão com 20 elementos, seguido, por ordem decrescente, dos grupos de Português, Latim e Grego (16), de Biologia (15), e de Francês e Português, e de História com 13 elementos cada.

2.3. Tempo de serviço e ciclos de vida profissional dos professores

A distribuição dos professores segundo o tempo de serviço está traduzida no Quadro 13.

Quadro 13 – Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço (anos)

	Frequência	Percentagem
2-3 anos	10	6,0
4-6 anos	33	19,8
7-14 anos	71	42,5
15-25 anos	43	25,7
26-36 anos	7	4,2
Não responde	3	1,8
Total	**167**	**100,0**

Para a análise e interpretação dos dados relativos ao tempo de serviço dos professores da amostra socorremo-nos dos trabalhos de Huberman relativos ao ciclo de vida profissional dos professores (2000:47).

É interessante constatar que 68, 2 % dos professores têm entre 7 e 25 anos de carreira, encontrando-se, segundo Huberman, na fase de diversificação, seguidos de 19,7 % dos professores com 4 a 6 anos de carreira (cerca de 19,7 % da amostra), que se encontrariam na fase de estabilização.

Segundo o autor, na «literatura "clássica" do ciclo de vida humana», a fase de exploração ou das opções provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estádio de «"comprometimento definitivo"» ou da «"estabilização"» ou da «"tomada de responsabilidades"», onde o professor se preocupa menos consigo próprio e com o controlo da turma, porque já o faz com naturalidade, e mais com os objectivos didácticos. O professor

é capaz de situar melhor os objectivos a médio prazo e sentir mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas (*ibid.*: 39-40).

Por outro lado, se seguirmos a pista principal, correspondente à maior frequência de respostas ou de observações de professores ao longo das suas carreiras, verificamos que ela conduz a uma fase de experimentação e de diversificação. Segundo Silkes (1985; citado por Huberman, *op. cit.*: 41), nesta fase há «o desejo de "maximizar" a prestação em situação de sala de aula, (o que) conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de passar reformas mais consequentes». Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas. Cooper (1982: 81; *ibid.*: 42) resume esta questão nos seguintes termos: «Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência».

Assim, não será de estranhar que a maioria dos professores que têm vindo a aderir a esta formação no âmbito de uma temática inovadora, que é a da educação sexual em meio escolar, se encontre precisamente nesta fase do seu ciclo de carreira, de diversificação e, por isso mesmo, de adesão à inovação.

2.4. Categoria profissional

A distribuição dos professores segundo a categoria profissional encontra-se traduzida no Quadro 14 e no Gráfico 4.

Quadro 14 – Distribuição dos professores segundo a categoria profissional

	Frequência	Percentagem
Quadro de Nomeação Definitiva	99	59,3
Quadro de Nomeação Provisória	2	1,2
Quadro de Zona Pedagógica	50	29,9
Profissionalizado	10	6,0
Não responde	6	3,6
Total	167	100,0

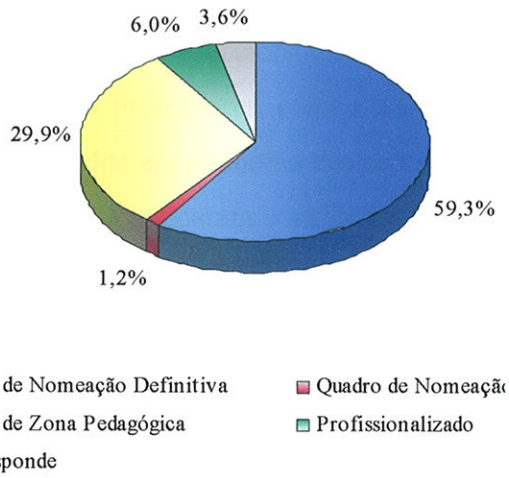


Gráfico 4 – Percentagem de professores segundo a categoria profissional

A maioria dos professores respondentes da amostra, cerca de 90,4%, encontra-se provida num lugar de quadro: no quadro de nomeação definitiva cerca de 59,3 %, no quadro de zona pedagógica cerca de 29,9 %, e vinculados no quadro de nomeação provisória cerca de 1,2%. Esta percentagem é nitidamente superior à que se verifica actualmente na Região Autónoma da Madeira, onde cerca de 73,6 % dos professores é que se encontram providos num lugar de quadro[84]. Quer isto dizer que a adere mais facilmente à formação o professor que tem a sua situação profissional mais estabilizada.

2.5. Ciclo ou ciclos de ensino que lecciona ou leccionou depois da formação

A distribuição dos professores segundo o nível de ensino que lecciona actualmente está traduzida no Quadro 15.

Quadro 15 – Distribuição dos professores segundo o nível de ensino que lecciona actualmente

	Frequência	Percentagem
2.º ciclo	46	27,5
2.º e 3.º ciclos	9	5,4
3.º ciclo	58	34,7
3.º ciclo e secundário	10	6,0
Secundário	27	16,2
2.º, 3.º ciclo e secundário	2	1,2
Não responde	15	9,0
Total	**167**	**100,0**

Pela análise do Quadro 15, constatamos que 58 professores (cerca de 34,7 % dos respondentes, pois há cerca de 9 % que não respondem à questão) leccionam actualmente no 3.º ciclo; 46 professores, cerca de 27,5 % no 2.º ciclo; e 27 professores, cerca de 16,2 % no Ensino Secundário. Há 15 professores que não estão incluídos em nenhuma destas classes ou porque leccionam apenas no ensino recorrente ou porque não indicaram o ciclo de ensino em que leccionam.

Se compararmos os valores desta distribuição por ciclos de ensino com a estatística actual do ano escolar 2003-2004[85] constatamos que bastam os 46 professores a leccionar apenas no 2.º ciclo, cerca de 27,5%, não incluindo os que leccionam em mais do que um ciclo, para superar a proporção que se encontra na totalidade de professores para este ciclo de

[84] In *Estatística Professores dos Ensinos Básico (2.º e 3.º ciclos) e Secundário. Ano Escolar de 2003/2004.* Funchal: Região Autónoma da Madeira. Secretaria Regional de Administração Educativa.
[85] *Ibid.*

ensino, cerca de 26,3%. O mesmo já não acontece com o 3.º ciclo e ensino secundário, onde os 95 professores actualmente a leccionar apenas nestes níveis de ensino, cerca de 56,9% dos respondentes, constituem uma proporção inferior à que se encontra no total de professores para estes níveis de ensino, cerca de 73,7%. Deste modo, os professores com formação estão representados proporcionalmente em maior número no grupo docente que se encontra a leccionar o 2.º ciclo do ensino básico.

É de referir ainda que 125 professores, cerca de 75,6%, estão a leccionar actualmente em níveis de ensino abrangidos pela reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º6/2001, já discutido neste trabalho.

A distribuição dos professores segundo o nível de ensino que tem vindo a leccionar está traduzida no Quadro 16.

Quadro 16 – Distribuição dos professores segundo o nível de ensino que tem vindo a leccionar depois da formação

	Frequência	Percentagem
2º ciclo	43	25,7
2º e 3º ciclos	13	7,8
3º ciclo	35	21,0
3º ciclo e secundário	36	21,6
Secundário	22	13,2
2º, 3º ciclos e secundário	10	6,0
Não responde	8	4,8
Total	**167**	**100,1**

Pela análise do Quadro 16, constatamos que 43 professores (cerca de 25,7 % dos respondentes, pois há cerca de 4,8 % que não respondem à questão) leccionam actualmente no 2.º ciclo; 36 professores, cerca de 21,6 % no 3.º ciclo e secundário; 35 professores, cerca de 21% no 3.º ciclo e 22 professores, cerca de 13,2 %, no ensino secundário.

Assim, 137 professores, cerca de 82,9%, têm vindo a leccionar em níveis de ensino abrangidos pela reorganização curricular do ensino básico.

Pela comparação entre a situação actual e a que tem decorrido após formação, constatamos que em todos os níveis de ensino estudados há professores com formação na área da educação sexual em meio escolar, e que muitos deles leccionam simultaneamente em dois níveis de ensino, maioritariamente no 3.º ciclo e no ensino secundário.

O 2.º ciclo é o nível de ensino que abrange proporcionalmente maior número de professores com formação, relativamente à totalidade de professores a leccionar neste nível de ensino.

2.6. Cargos que desempenha

A distribuição dos professores segundo os cargos que desempenha encontra-se traduzida no Quadro 17.

Quadro 17 – Distribuição dos professores segundo os cargos que desempenha

	Frequência	Percentagem
Coordenação	14	8,4
Delegado de grupo ou departamento	16	9,6
Membro da direcção executiva	2	1,2
Direcção de turma	50	29,9
Direcção de instalações	2	1,2
Outras funções não lectivas	10	6,0
Nenhum ou Não responde	73	43,7
Total	**167**	**100,0**

Entre os professores que desempenham cargos, a Direcção de turma é o mais representativo, constituindo cerca de 53,2% dos professores respondentes com funções não lectiva.

CAPÍTULO 3

AS ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INTERVENÇÃO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS JOVENS

A necessidade de abordar as atitudes dos professores em relação à intervenção da escola na educação sexual dos jovens surgiu-nos por duas razões:

- em primeiro lugar, e assumindo o conceito de atitude, à maneira durkheimiana, como «um processo de interiorização e partilha, pelos sujeitos, de um conjunto de normas sociais e representações colectivas» (Vilar, 2003:203), a descrição das atitudes pode constituir um indicador da diversidade das representações existentes entre os professores;

- em segundo lugar, e assumindo que a atitude orienta, pelo menos parcialmente, as condutas humanas (*ibid.*), diferentes atitudes podem estar relacionadas com a motivação dos professores para a frequência de formação, com as representações da formação frequentada ou com a intervenção do professor no âmbito do seu trabalho.

Para a descrição das atitudes, no sentido de detalhar a análise dos diferentes itens que compõem a escala de atitudes, optámos por agrupá-los em diferentes áreas com diversas designações para facilitar a comunicação.

Relativamente à atitude global, foi criada uma única escala com 12 itens para avaliar as atitudes dos professores. Procedemos à análise da consistência interna que indicou a exclusão dos itens 10 e 12, ficando a escala com 10 itens e um coeficiente *Alpha de Cronbach* de 0,61 (ver anexo 4, Escala de Atitudes), indicando uma consistência interna fraca, mas aceitável, considerando a diversidade de opiniões sobre o tema.

1. Descrição das Atitudes dos Professores

As variáveis observáveis operacionalizadas pelos 12 itens (ver Quadro 18) podem agrupar-se nas áreas seguintes: **razões para atribuir a ES à escola** (itens 1, 3, 6 e 7); **papel dos professores na ES em meio escolar** (itens 2 e 4); **gestão do currículo de ES** (item 9); e **carácter que deve assumir a ES na escola** (itens 5, 8, 10 e 12).

Para facilitar a descrição e interpretação dos resultados, que podemos observar no Quadro 18, vamos realizar uma abordagem seguindo as diferentes áreas, já mencionadas, separadamente.

Constatamos que a grande maioria dos professores responderam à questão, havendo, para o carácter que deve assumir a educação sexual na escola, sensivelmente, um maior número de *Não sabe/Não tem opinião*, o que traduz que os professores têm opinião formada sobre o papel da escola e o seu papel na educação sexual dos jovens.

Quadro 18 – Distribuição dos professores segundo a atitude face à intervenção da escola na ES dos jovens

		Discorda totalmente	Discorda	Não sabe/Não tem opinião	Concorda	Concorda totalmente	Total
1-A Educação Sexual (ES) na escola é importante, pois faz parte da educação integral dos jovens	Frequência	0	0	0	40	126	167
	Percentagem	0,0	0,0	0,0	24,0	75,4	100,0
2-Todos os professores têm responsabilidade na ES dos alunos	Frequência	2	14	1	75	74	167
	Percentagem	1,2	8,4	0,6	44,9	44,3	100,0
3-A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida e não na escola	Frequência	31	94	1	30	9	167
	Percentagem	18,6	56,3	0,6	18,0	5,4	100,0
4-Mesmo que os professores tenham formação, a abordagem da temática sexual pelos professores deve ser de carácter facultativo	Frequência	2	43	6	93	22	167
	Percentagem	1,2	25,7	3,6	55,7	13,2	100,0
5-A abordagem dos temas de ES deve ser realizada numa perspectiva interdisciplinar	Frequência	0	16	3	86	61	167
	Percentagem	0,0	9,6	1,8	51,5	36,5	100,0
6-É aos pais e não à escola que compete a ES das crianças e jovens	Frequência	34	121	3	8	1	167
	Percentagem	20,4	72,5	1,8	4,8	0,6	100,0
7-A ES deve ser obrigatória em todas as escolas	Frequência	2	25	6	85	45	167
	Percentagem	1,2	15,0	3,6	50,9	26,9	100,0
8-A ES deve ser abordada apenas numa disciplina criada para o efeito	Frequência	42	84	8	26	4	167
	Percentagem	25,1	50,3	4,8	15,6	2,4	100,0
9-Os temas de ES a desenvolver devem ir de encontro aos interesses dos alunos	Frequência	0	3	1	87	74	167
	Percentagem	0,0	1,8	0,6	52,1	44,3	100,0
10-A abordagem dos temas de ES deve ser realizada preferencialmente nas áreas curriculares não disciplinares	Frequência	9	92	13	42	11	167
	Percentagem	5,4	55,1	7,8	25,1	6,6	100,0
11-A escola e a família devem cooperar na ES dos jovens	Frequência	0	0	0	27	139	167
	Percentagem	0,0	0,0	0,0	16,2	83,2	100,0
12-O desenvolvimento de actividades de ES deve privilegiar o espaço de complemento curricular	Frequência	2	33	20	84	20	167
	Percentagem	1,2	19,8	12,0	50,3	12,0	100,0

Razões para atribuir a ES à escola: A grande maioria dos professores posiciona-se nas categorias *Concordo* e *Concordo Totalmente* se os itens estão redigidos de forma favorável e nas categorias *Discordo* e *Discordo Totalmente* se os itens estão redigidos de forma desfavorável. Assim:

- todos os professores concordam que a ES faça parte da educação integral dos jovens (havendo 126 professores que concorda totalmente) e que a escola e a família devem cooperar na ES dos jovens (em que 139 concordam totalmente);
- a maioria dos professores discorda do facto de competir aos pais e não à escola a ES dos jovens (121 professores discordam e 30 discordam totalmente);
- se bem que a maioria (130) concorde com a obrigatoriedade da ES nas escolas (85 professores concordam e 45 concordam totalmente), alguns dos professores acham que a ES não deve ser obrigatória nas escola (27 professores);
- o mesmo se passa em relação à crença de que a sexualidade se vai aprendendo ao longo da vida e que não precisa de ser aprendida na escola – 39 professores ainda concordam (30) ou concordam totalmente (9) com esta ideia.

Papel dos professores na ES em meio escolar: Relativamente ao papel do professor na ES dos jovens, a globalidade dos professores mostra-se ambivalente, pois, se bem que a maioria dos professores se posicione nas categorias *Concordo* e *Concordo Totalmente* se o item está redigido de forma favorável, também acontece que o fazem quando o item está redigido de forma desfavorável: 149 professores, cerca de 90% dos professores acham-se responsáveis pela ES dos jovens, visto que concordam (75) e concordam totalmente (74) com o item 2, mas 115 professores, cerca de 68,9% concordam com o seu carácter facultativo mesmo que os professores tenham formação. Fica a pergunta: Se quem é responsável pela ES dos jovens é a escola e o professor se este quer tomar a decisão pelo seu ensino, então quem fará a abordagem da temática aos jovens se o professor, mesmo tendo formação, não o quiser fazer?

Gestão do currículo de ES: Os professores são consensuais, cerca de 96,4% concordam com a adequação dos temas de ES a abordar aos interesses dos alunos (87 concordam e 74 concordam totalmente).

Carácter que deve assumir a ES na escola: A grande maioria dos professores (147 professores, cerca de 88%) concorda com a perspectiva interdisciplinar na abordagem dos temas de ES (86 concordam e 61 concordam totalmente). Seria de esperar que igual percentagem de professores discordasse do facto de a ES ser circunscrita apenas a uma disciplina criada para o efeito. Todavia tal não aconteceu, talvez por pensarem que pudesse

ser uma disciplina e não *apenas* uma disciplina. Mesmo assim, a maioria discorda (75,4%) do facto de a ES ser circunscrita a uma disciplina que fosse criada para o efeito (84 discordam e 42 discordam totalmente).

Os itens 10 e 12 estão redigidos na forma desfavorável, pois, sendo a perspectiva que defendemos a da globalização das aprendizagens, não deve haver espaços curriculares privilegiados para a abordagem de temas de sexualidade humana: todos os espaços curriculares devem constituir uma óptima oportunidade para que a aprendizagem dos jovens aconteça.

Percebemos que alguns professores ainda não têm opinião formada sobre o assunto; todavia, a maioria (104 professores, cerca de 62,3%) concorda que o desenvolvimento de actividades privilegie o espaço de complemento curricular, e não as áreas curriculares não disciplinares (onde apenas 53 professores, cerca de 31,7% concordam que tal seja feito).

2. Atitude Global dos Professores sobre a Intervenção da Escola na ES dos Jovens

A atitude global resultou de pontuações médias obtidas pelos sujeitos na escala de atitudes de 10 itens que se referiu anteriormente, as quais foram recodificadas em cinco categorias. Assim, pontuações médias entre [1,0-1,8[, [1,8-2,6[, [2.6-3,4[, [3,4-4,2[e [4,2-5,0], correspondem, respectivamente, às categorias *Muito desfavorável*, *Desfavorável*, *Intermédia*, *Favorável* e *Muito favorável*.

O Quadro 19 e o Gráfico 5 apresentam a distribuição de professores segundo a atitude global face à intervenção da escola na educação sexual dos jovens.

Quadro 19 – Distribuição dos professores segundo a atitude global

	Frequência	**Percentagem**
Muito desfavorável	1	0,6
Intermédia	31	18,6
Favorável	97	58,1
Muito favorável	38	22,8
Total	**167**	**100,0**

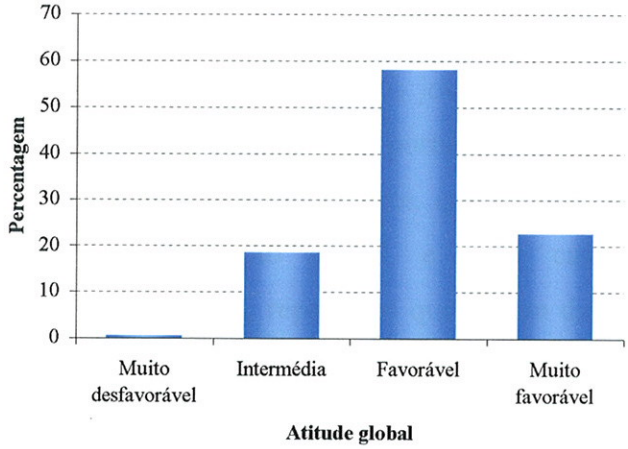


Gráfico 5 – Percentagem de professores segundo a atitude global

Pela observação dos dados do Quadro, que apresenta as atitudes globais dos professores face à intervenção da escola na educação sexual dos jovens, vemos que a maioria dos professores (97) tem uma atitude favorável em relação à intervenção da escola na educação sexual dos jovens, 31 professores ficam-se por uma atitude intermédia, marcada por posições ambivalentes ou ainda sem opinião formada, não sobre se a escola deve ou não intervir mas sobre certos aspectos da intervenção e 38 professores aderem totalmente à ideia de ser a escola e os professores a intervir interdisciplinarmente na educação sexual dos jovens.

Com o Gráfico 5 rapidamente constatamos a predominância da atitude favorável destes professores que frequentaram a formação contínua em educação sexual.

3.Comentário Final

A maioria dos professores tem uma atitude favorável à intervenção da escola na educação sexual dos jovens, numa perspectiva interdisciplinar.

Todavia, os professores apresentam uma atitude paradoxal: se bem que sejam unânimes em concordar que a educação sexual faça parte da educação integral do indivíduo e que a escola deve cooperar com a família nesta função; se bem que concordem maioritariamente que os professores sejam responsáveis nessa educação e que ela deva ter carácter obrigatório na escola, indo de encontro aos interesses temáticos dos alunos, também

concordam maioritariamente com o facto de, mesmo com formação contínua, a abordagem de temas de educação sexual pelos professores dever (continuar a) ser facultativa.

Com tudo isto afinal, o que é que tem vindo a mudar de forma efectiva relativamente à intervenção dos professores na educação sexual dos jovens? Em última análise, quem irá ensinar (fazer aprender) educação sexual nas escolas portuguesas?

No fundo, e como já discutimos anteriormente, quando nos referimos aos elementos de inovação introduzidos pela educação sexual, e neste caso, mais concretamente relacionados com os valores e as atitudes, reparamos que há um discurso que se repete mas uma prática que não o realiza. E do mesmo modo, volta a acontecer: a atitude face à intervenção da escola e dos professores na educação sexual dos jovens é favorável, mas a postura dos professores relativamente à abordagem do tema mantém que a decisão para intervir deva, em última análise, continuar a ser uma opção pessoal de cada professor.

Se a atitude global do professor é favorável à intervenção da escola e dos professores e se, mesmo com formação, o professor contínua a achar que a sua intervenção é de carácter facultativo, percebemos que os percursos de formação não se traduziram «em novos modos de pensar, de agir e de interagir» (*Cf.* Barroso e Canário, 1999: 164), que o processo de formação não foi «realmente efectivo», que não foi «assumido pessoalmente» e «encarado como um investimento pessoal num projecto próprio de desenvolvimento pessoal e profissional» (*Cf.* Patrício, 1992: 6).

Já nos tínhamos referido às Teorias Implícitas ou Subjectivas sobre o pensamento do professor, como uma área que nos pode ajudar a compreender melhor a componente pessoal e psicológica dos processos de mudança. Neste sentido, se o professor não é um técnico que executa instruções, mas um sujeito que processa informação, que toma decisões, que gera conhecimento prático, que possui as suas crenças, etc. (*Cf.* Marcelo, 1999: 47), e que ao mediar o currículo projecta nele, quer a sua subjectividade, quer as crenças que compartilha com os seus pares (*Cf.* Gimeno, 2000: 194), o desenvolvimento profissional do professor passará pela mudança nas dimensões consideradas menos técnicas do ensino, nomeadamente, naquelas que se encontram relacionadas com as atitudes, os valores, os princípios, etc. (*Cf.* Marcelo, *op. cit.*: 205).

Os percursos formativos dos professores passam necessariamente pelo desenvolvimento da componente de desenvolvimento pessoal em programas de formação longos e continuados, numa perspectiva de formação permanente. É também aqui que é preciso investir.

CAPÍTULO 4

A PROCURA E A OFERTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados relativos às diferentes variáveis, já enunciadas no estudo, de caracterização da procura e da oferta de formação contínua nesta área, no que respeita à frequência da participação e da oferta de formação, modalidades de formação, entidades formadoras, intervenção da escola na organização da formação e motivações destes professores para a frequência de formação.

Quanto às não respostas, a sua proporção é bastante baixa, variando entre um mínimo de 0,6% (1 indivíduo) e um máximo pontual de 6,0% (10 indivíduos), sendo mais frequentes os valores próximos do mínimo. Apenas numa questão a percentagem de não respondentes atinge os 25, 7%, correspondendo a 43 indivíduos, situação que será oportunamente discutida.

1. A Procura de Formação Institucionalizada pelos Professores

1.1. Caracterização da participação em acções de formação contínua de âmbito geral

O Quadro 20 refere-se à distribuição dos professores segundo a sua frequência em acções de formação contínua em qualquer área de formação.

Constatamos que a maioria dos professores participa com bastante regularidade em acções de formação: 81,4 % (136 professores) realizam entre uma e sete acções de formação por ano – 8,4 %, 26,9 % e 22,8 % destes professores participam respectivamente em uma, duas e três acções de formação. É de notar ainda que 13,2 % dos professores realizam entre uma e três acções de formação por período lectivo, o que nos dá uma frequência de 3 a 9 acções de formação por ano.

Quadro 20 – Distribuição dos professores segundo a frequência em acções de formação contínua de âmbito geral

	Frequência (N.º de professores)	Percentagem	N.º de acções de formação	Frequência (N.º de professores)	Percentagem
Por período	22	13,2	1	5	3,0
			2	11	6,6
			3	5	3,0
			Não responde	1	0,6
Por ano lectivo	136	81,4	1	14	8,4
			2	45	26,9
			3	38	22,8
			4	15	9,0
			5	12	7,2
			6	1	0,6
			7	1	0,6
			Não responde	10	6,0
Menos frequência	6	3,6	2	2	1,2
			Não responde	4	2,4
Não responde	3	1,8	Não responde	3	1,8
Total	**167**	**100,0**		**167**	**100,0**

1.2. Caracterização da participação em acções de formação contínua de professores em educação sexual

O Quadro 21 e o Gráfico 6 traduzem a distribuição dos professores quanto ao início da sua participação em acções de formação em ES.

Quadro 21 – Distribuição dos professores quanto ao início da sua participação em acções de formação em ES

	Frequência (N.º de professores)	Percentagem
Menos de 1 ano	98	58,7
Entre 1 a 2 anos	37	22,2
Entre 3 a 4 anos	10	6,0
Há mais de 4 anos	20	12,0
Total	**165**	**98,8**
Não responde	2	1,2
Total	**167**	**100,0**

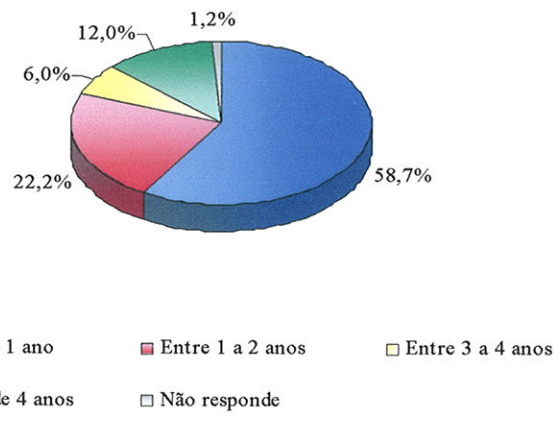


Gráfico 6 - Percentagem de professores segundo o início da sua participação em acções de formação em ES

O Quadro 22 e o Gráfico 7 traduzem a distribuição dos professores segundo a realização da última acção de formação em ES.

Quadro 22– Distribuição dos professores segundo a realização da última acção de formação de professores em ES

	Frequência	Percentagem
Menos de 1 ano	148	88,6
Entre 1 a 2 anos	17	10,2
Não responde	2	1,2
Total	**167**	**100,0**

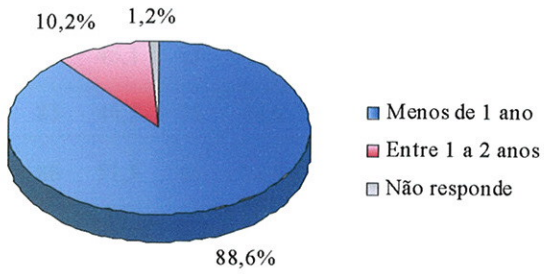


Gráfico 7 – Percentagem de professores segundo a realização da última acção de formação de professores em ES

Tratando-se de uma área de formação recente, 58,7 % dos professores da amostra dizem ter iniciado a sua formação há menos de 1 ano e 22,2 % entre 1 a 2 anos. Apenas 12 % afirmam ter iniciado a sua formação há mais de 4 anos.

Interessante é observar que, para além dos professores que iniciaram a sua participação há menos de 1 ano, o que coincide com a realização da última formação, 30 % dos professores respondentes que têm vindo a participar em acções de formação em educação sexual, fizeram formação no último ano e 10,2% entre 1 e 2 anos. Isto quer dizer que temos um grande grupo de professores, mais de metade, que iniciou recentemente, há menos de 1 ano, a sua formação (mais de 58,7 %) e um outro grupo (sensivelmente os restantes, cerca de 40%) que, tendo realizado formação há mais tempo, tem procurado formação recente nesta área, o que mostra a motivação destes professores para esta área de intervenção curricular.

1.3. As motivações dos professores para a frequência de acções de formação em educação sexual

1.3.1. Descrição das motivações dos professores

Observemos o Quadro 23 que apresenta a distribuição dos professores segundo a importância dos motivos para a frequência de formação contínua em educação sexual.

Quadro 23 – Distribuição dos professores segundo a importância dos motivos para a frequência de formação contínua em ES

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Não responde		Total	
1-Desenvolver as competências profissionais	-	-	7	4,2	76	45,5	83	49,7	1	0,6	167	100,0
2-Obter créditos para progredir na carreira	25	15,0	50	29,9	77	46,1	11	6,6	4	2,4	167	100,0
3-Área que interessa pessoalmente	1	0,6	6	3,6	83	49,7	75	44,9	2	1,2	167	100,0
4-Responder às exigências curriculares	3	1,8	35	21,0	86	51,5	41	24,6	2	1,2	167	100,0
5-Ter mais à vontade na abordagem dos temas com os alunos	1	0,6	6	3,6	55	32,9	103	61,7	2	1,2	167	100,0
6-Contribuir para a formação integral do aluno	-	-	1	0,6	47	28,1	117	70,1	2	1,2	167	100,0
7-Oferta existente	80	47,9	58	34,7	24	14,4	2	1,2	3	1,8	167	100,0
8-Dava mais jeito em termos de disponibilidade pessoal (horário, dia, etc.)	77	46,1	56	33,5	31	18,6	-	-	3	1,8	167	100,0
9-Obrigatório na carreira fazer formação	55	32,9	59	35,3	45	26,9	5	3,0	3	1,8	167	100,0
10-Dava mais contactos pessoais e sociais	58	34,7	62	37,1	40	24,0	4	2,4	3	1,8	167	100,0
11-Dava mais expectativas em relação ao formador ou aos formadores	31	18,6	75	44,9	48	28,7	10	6,0	3	1,8	167	100,0
12-Temas, objectivos, conteúdos e metodologias iam ao encontro das necessidades	3	1,8	6	3,6	87	52,1	70	41,9	1	0,6	167	100,0

Se analisarmos atentamente os dados do Quadro 23, entre as cinco variáveis observáveis para a motivação intrínseca, pelo menos 94% dos professores classificam motivos como *Importante* e *Muito importante*. Se quisermos colocar por ordem decrescente de frequência de respostas os motivos classificados com *Muito importante*, podemos referir: *Contribuir para a formação integral do aluno* - 117 professores (70,1%), *Ter mais à-vontade na abordagem dos temas com os alunos* - 103 professores (61,7%), *Desenvolver as competências profissionais* - 83 professores (49,7%), *Área que interessa pessoalmente* - 75 professores (44,9 %) e *Os Temas, objectivos, conteúdos e metodologias iam ao encontro das necessidades* - 70 professores (41,9%).

Neste estudo constatamos, assim, que os motivos intrínsecos identificados pelos professores como mais importantes se centram preferencialmente no desenvolvimento integral do sujeito do aluno (motivo 6), seguido do investimento no processo de ensino-

aprendizagem, quer ao nível da relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem (motivo 5), quer ao nível do desenvolvimento das competências profissionais (motivo 1). O quarto motivo (3) mais importante centra-se, ao contrário dos dois anteriores, não no desenvolvimento profissional do professor, mas na dimensão pessoal do mesmo visto tratar-se duma área que lhe interessa pessoalmente. Por último, o motivo 12 traduz um investimento do sujeito na satisfação das suas necessidades de formação.

No que se refere às sete variáveis observáveis para a motivação extrínseca, a classificação dos professores relativamente aos diferentes motivos com *Importante* e *Muito importante* é bastante heterogénea, havendo dois motivos apenas que se destacam na categoria *Muito importante*, nomeadamente, *Dava mais expectativas em relação ao formador ou formadores*, (70 professores, cerca de 41,9%), seguido de *Responder às exigências curriculares* (41 professores, cerca de 24,6%). Se quisermos colocar por ordem decrescente de frequências de respostas os cinco motivos classificados com *Muito importante e Importante*, podemos referir: *Dava mais expectativas em relação ao formador ou formadores* (157 professores, cerca de 94%); *Responder às exigências curriculares* (127 professores, cerca de 76,1%); *Obter créditos para progredir na carreira* (88 professores, cerca de 52,7%); *Obrigatório na carreira fazer formação* (50 professores, cerca de 29,9%); e *Dava mais contactos pessoais e sociais* (44 professores, cerca de 26,4%).

Neste estudo, os motivos extrínsecos identificados pelos professores como mais importantes centram-se preferencialmente em aspectos relacionados com a organização da formação (motivo 11), o currículo (motivo 4), a gestão da carreira (motivos 2 e 9) e os contactos pessoais e sociais (motivo 10).

Constatamos que apenas um pequeno número de professores (entre 1 e 4) não respondeu a todos os itens, sendo pouco significativo num total de 167 respondentes.

1.3.2. O grau de motivação dos professores[88]

Sendo a motivação uma variável teórica, precisávamos de uma escala que medisse o grau de motivação dos professores para a frequência de acções de formação contínua na área da educação sexual.

As 12 variáveis observáveis operacionalizavam teoricamente os conceitos de *motivação intrínseca* e de *motivação extrínseca*. Agrupando os itens criou-se respectivamente duas sub-escalas - cada uma das quais com 5 itens - relativamente às quais foi avaliada a

[88] Uma descrição mais detalhada dos procedimentos estatísticos encontra-se no Cap. 1 *Metodologia* da Parte IV.

consistência interna. Os melhores valores obtidos para os *Alpha de Cronbach* conseguindo um número idêntico de itens nas duas sub-escalas foram, respectivamente, 0,63 e 0,75 (ver Sub-escalas da Motivação, Anexo 4).

De seguida foram calculadas as pontuações médias para cada indivíduo, as quais podem ser incluídas em quatro classes de intervalo que definimos com igual amplitude e que incluem os valores contínuos entre 1 e 4: [1- 1,75[; [1,75-2,5[; [2,5-3,25]; e [3,25-4,0]. As novas categorias da escala definidas para os intervalos referidos são, respectivamente, *Muito baixo*, *Baixo*, *Médio* e *Elevado*.

Se considerarmos a pontuação média global, podemos dizer, com base na interpretação do Quadro 24, que este grupo de professores apresenta uma motivação intrínseca elevada, com uma pontuação média de 3,5; a motivação extrínseca revelou-se baixa, com uma pontuação média de 2,2.

Quadro 24 - Estatística das sub-escalas da motivação

	MI	ME
Respondentes	166	165
Não responde	1	2
Média	3,4985	2,1767
Desvio Padrão	,36937	,55575
Mínimo	2,40	1,00
Máximo	4,00	3,60

MI – Motivação intrínseca; ME – Motivação extrínseca

A distribuição dos professores segundo o grau de motivação intrínseca está traduzida no Quadro 25.

Quadro 25 - Distribuição dos professores segundo o grau de motivação intrínseca

	Frequência	Percentagem
Médio	3	1,8
Elevado	44	26,3
Muito elevado	119	71,3
Não responde	1	0,6
Total	**167**	**100,0**

Constatamos que a maioria dos professores, 119, apresentam um grau de motivação intrínseca muito elevado, seguido-se 44 professores que o apresentam elevado; apenas três se situam na categoria *Médio*.

O Gráfico 8 traduz em percentagem o número de professores segundo o grau de motivação intrínseca: percebemos que o grau de motivação foi muito elevado para cerca de 71,7% dos respondentes; apenas para 3 professores (1,8%) o grau de motivação intrínseca é médio.

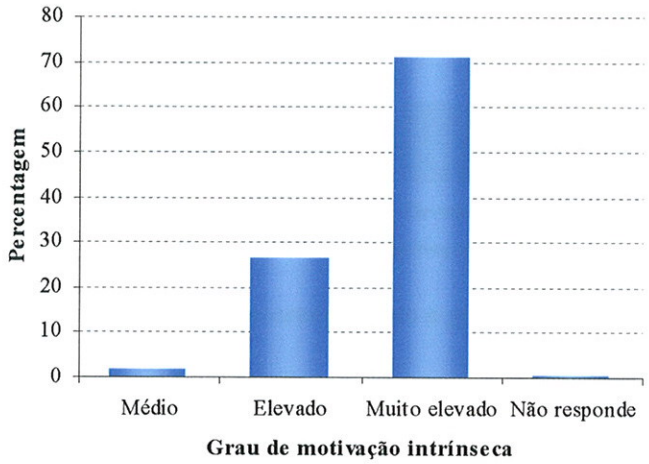


Gráfico 8 – Percentagem de professores segundo o grau de motivação intrínseca

A distribuição dos professores segundo o grau de motivação extrínseca está traduzida no Quadro 26.

Quadro 26 - Distribuição dos professores segundo o grau de motivação extrínseca

	Frequência	Percentagem
Baixo	59	35,3
Médio	81	48,5
Elevado	23	13,8
Muito elevado	3	1,8
Não responde	1	0,6
Total	**167**	**100,0**

Percebemos que ao contrário da motivação intrínseca, a categoria mais representada é a *Média* com 81 professores seguida da baixa com 59 professores.

O Gráfico 9 traduz a mesma distribuição dos professores mas em percentagem segundo o grau de motivação extrínseca: percebemos que cerca de 48,5% e 35,3% dos respondentes apresentam um grau de motivação extrínseca médio e baixo, respectivamente; 13,8% dos professores encontram-se na categoria com um grau de motivação elevado.

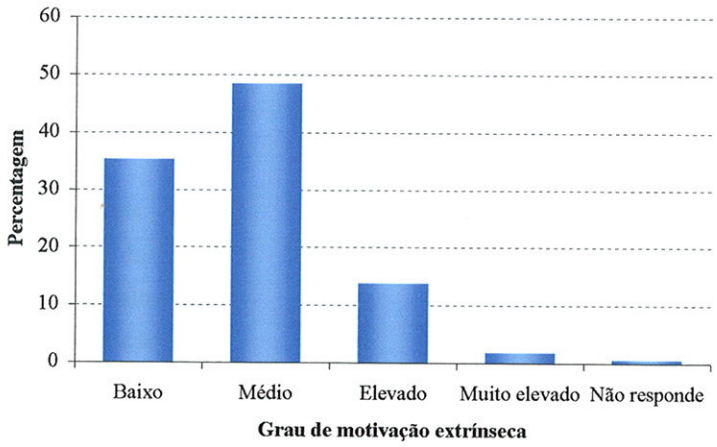


Gráfico 9 – Percentagem de professores segundo o grau de motivação extrínseca

1.3.3. Comentário final

A maior parte dos autores que têm realizado trabalhos sobre a motivação dos professores enfatiza a importância dos incentivos intrínsecos, em relação aos extrínsecos. Diversos autores defendem que o maior incentivo para os professores é a satisfação de trabalhar com os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento (Bloland e Selby, 1980; Farber, 1982; McLaughlin *et al.*, 1986; Prick, 1989; Sederberg e Clark, 1990; citados por Jesus, 2000: 74). Por exemplo, Prick (1989: 367), chegou à seguinte conclusão: «general job satisfaction is primarily determined by job content: teaching and other activities with pupils. The other job aspects do not seem to play as prominent role and do not differ much in importance» (*ibid.*).

2. A Oferta de Formação Institucionalizada

2.1.Modalidades de formação contínua

O Quadro 27 traduz a distribuição dos professores segundo a modalidade de acção de formação contínua que tem frequentado com maior regularidade.

Quadro 27 – Distribuição dos professores segundo a modalidade de acção de formação contínua que têm frequentado com maior regularidade

	Frequência	Percentagem
Conferência	16	9,6
Seminário	3	1,8
Jornadas	2	1,2
Curso até 25 horas	90	53,9
Curso com mais de 25 horas	22	13,2
Formação especializada	21	12,6
Oficina de formação	9	5,4
Outra modalidade	3	1,8
Não responde	1	0,6
Total	**167**	**100,0**

A modalidade de acção de formação contínua que os professores têm frequentado com maior regularidade tem sido o curso até 25 horas (ver Quadro 27), opção escolhida por 90 professores, o que representa 53,9 % dos professores respondentes (pois há 1 professor que não responde). Apenas 22 professores, 13,2 %, dizem ter frequentado com maior regularidade formação mais prolongada, neste caso na modalidade de curso com mais de 25 horas. A formação especializada vem em terceiro lugar indicada por 21 professores (12, 6 %), seguida da conferência com 16 professores (9,6 %) e da oficina de formação com 9 professores (5,4 %). Mais distanciados ainda estão as modalidades seminário e jornadas.

Sobre o curso de formação, Marcelo afirma não existir «modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação. Durante muito tempo, os cursos foram sinónimo de formação de professores» (1999: 177).

Ainda hoje, nesta área de formação, continuamos a constatar que a percentagem mais elevada de actividades de formação desenvolvidas pelas diferentes instituições dizem respeito aos cursos de formação.

2.2. Entidades formadoras

Observemos o Quadro 28 que traduz a distribuição dos professores segundo a segundo a entidade formadora/organizadora das acções de formação que os professores têm frequentado com maior regularidade

Quadro 28 – Distribuição dos professores segundo a entidade formadora/organizadora das acções de formação que os professores têm frequentado com maior regularidade

	Frequência (Nº de professors)	Percentagem		Frequência (Nº de professors)	Percentagem
S.R.E e Associação para o Planeamento da Família	21	12,6			
S.R.E e Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.	6	3,6			
Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A	5	3,0			
Sindicato dos Professores da Madeira	61	36,5			
Sindicato Democrático dos Professores da Madeira	50	29,9			
Outra entidade	23	13,8	APPI	2	1,2
			Comissão de formação	16	9,6
			Direcção regional da educação	1	0,6
			I.S.E.C.	1	0,6
			Núcleos de estagio de E.F.	1	0,6
			S.R.A.S.	1	0,6
			Diversas	1	0,6
Não responde	1	0,6			
Total	**167**	**100,0**			

SER – Secretaria regional de Educação; APPI – Associação Portuguesa dos Professores de Inglês; S.R.A.S. – Secretaria Regional dos Assuntos Sociais; E.F.- Educação Física; I.S.E.C. – Instituto Superior de Economia e Contabilidade.

Pela análise do Quadro 28, verificamos que as três entidades formadoras/organizadoras das acções de formação que os professores têm vindo a frequentar com maior regularidade são os Sindicatos de Professores, ou seja o Sindicato dos Professores da Madeira, com 36,5 % (61 professores) e o Sindicato Democrático dos Professores da Madeira com 29,9 % (50 professores), e a Secretaria Regional de Educação em parceria com a Associação para o Planeamento da Família referida por 21 professores, cerca de 12,6 % da amostra. A opção *Outra entidade* abrange ainda 23 professores, 13,8 % das respostas, sendo a mais nomeada, por 15 professores, a comissão de formação da escola, que representa cerca de 9% das respostas.

Constatamos, assim, que são as associações profissionais de professores as mais representadas, seguidas pela própria Secretaria Regional de Educação em parceria com a Associação para o Planeamento da Família, que é uma organização não governamental com intervenção na área da educação sexual há já algumas décadas, como referido anteriormente neste trabalho.

As instituições do ensino superior, ao contrário do que está estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Regulamento Jurídico da Formação Contínua, não têm vindo a assegurar qualquer acção de formação contínua nesta área na RAM; encontram-se literalmente ausentes.

Na organização da formação para os professores apercebemo-nos da participação importante das Comissões de Formação das escolas (ver Quadro 29 seguinte), pois 94 professores, cerca de 56,3 % da amostra, afirmam ter frequentado com regularidade a formação em educação sexual organizada pela Comissão de Formação da sua escola.

Quadro 29 – Distribuição dos professores segundo as acções de formação que frequentaram organizadas pela Comissão de Formação da escola

	Frequência	Percentagem
Sim	94	56,3
Não	69	41,3
Não responde	4	2,4
Total	**167**	**100,0**

Nesta perspectiva, a formação centrada na escola traduz-se por uma vertente institucional em que os professores se organizam para promover a sua própria formação, solicitando-a através da Comissão de Formação da escola, por exemplo, aos Sindicatos, as entidades formadoras que mais têm contribuído para a oferta de formação nesta área. Trata-se, pois, como atrás defendemos, concordando com Formosinho, de uma perspectiva de formação centrada na escola, de base organizacional e não metodológica (*Cf.* Formosinho, *op. cit.*: 1991: 249).

Quanto à relevância das entidades formadoras para a prática profissional dos professores (ver Quadro 30), constatamos dois aspectos muito interessantes: por um lado, um grande número de professores resistem a esta questão optando por não responder, talvez por não quererem comprometer-se (43 professores não respondem, o que representa cerca de 25,7% da amostra); por outro lado, as respostas dos professores a esta questão vão no mesmo sentido, sensivelmente, das respostas realizadas quando fazem a opção pela entidade formadora que mais regularmente frequentaram. Acrescendo-se ainda o facto de cerca de 50% da população ter iniciado a formação no último ano, o que a achá-la relevante, não tem possibilidade de a comparar com outra, pensamos que estes resultados deverão ser pois relativizados

Quadro 30 – Distribuição dos professores segundo as entidades formadoras que foram mais relevantes para a prática profissional

	Frequência	Percentagem
SRE e Associação para o Planeamento da Família	20	12,0
SRE e Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.	5	3,0
Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A	6	3,6
Sindicato dos Professores da Madeira	42	25,1
Sindicato Democrático dos Professores da Madeira	44	26,3
Outra entidade	7	4,2
Não responde	43	25,7
Total	**167**	**100,0**

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES COM RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

1. Descrição das Representações da Formação Frequentada

Podemos observar os dados do Quadro 31.

As variáveis observáveis operacionalizadas pelos vinte e três itens referem-se a diferentes parâmetros da formação frequentada, nomeadamente, a elaboração e organização do programa de formação (itens 2, 14 e 18); a consecução dos objectivos da formação (itens 1 e 23); as componentes de formação (itens 4, 9 e 10); as estratégias desenvolvidas (itens 3, 6, 11, 12, 13, 16, 20 e 22); a documentação disponibilizada (item 5); o objecto e a adequação do processo de avaliação (itens 8 e 19); o desempenho dos formadores (itens 7, 17 e 21); e as expectativas (item 15).

Para facilitar a descrição e interpretação dos resultados vamos realizar uma abordagem seguindo os diferentes parâmetros, já mencionados, separadamente. De qualquer modo, adoptamos a seguinte metodologia: serão discutidos os resultados das diferentes variáveis agrupando os aspectos mais conseguidos e os menos conseguidos da formação.

O critério constituiu-se, no primeiro caso, pelos itens cuja soma das percentagens iguala ou ultrapassa os 80% dos respondentes. No caso de os itens estarem redigidos na forma favorável, as percentagens referem-se ao *Concordo* e ao *Concordo totalmente*; no caso de os itens estarem redigidos na forma desfavorável, as percentagens referem-se ao *Discordo* e ao *Discordo totalmente*. O valor escolhido para a percentagem, de 80%, corresponde ao valor mínimo comum encontrado para a maioria de cada par das categorias mencionadas, e que satisfazia a metodologia adoptada.

No segundo caso, será discutida a dispersão das respostas pelas cinco categorias, assim como a percentagem de não respostas.

Quadro 31 – Distribuição dos professores segundo a sua opinião sobre a formação frequentada

	Discorda totalmente		Discorda		Não sabe/Não tem opinião		Concorda		Concorda totalmente		Não responde		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1-Os objectivos da formação foram adequados às necessidades individuais de formação	2	1,2	7	4,2	1	0,6	118	70,7	27	16,2	12	7,2	167	100,0
2-O programa da(s) acção(ões) de formação estava bem organizado	-	-	5	3,0	1	0,6	126	75,4	35	21,0	-	-	167	100,0
3-As situações de formação foram exploradas numa perspectiva de paralelismo com as situações da prática profissional	2	1,2	7	4,2	1	0,6	114	68,3	39	23,4	4	2,4	167	100,0
4-Foi uma formação muito teórica	9	5,4	124	74,3	2	1,2	25	15,0	5	3,0	2	1,2	167	100,0
5-A documentação distribuída foi de grande utilidade	1	0,6	18	10,8	1	0,6	104	62,3	41	24,6	2	1,2	167	100,0
6-As metodologias participativas e activas foram as mais utilizadas	2	1,2	10	6,0	1	0,6	95	56,9	57	34,1	2	1,2	167	100,0
7-Os formadores eram competentes	1	0,6	8	4,8	-	-	76	45,5	80	47,9	2	1,2	167	100,0
8-A avaliação realizada incidiu apenas sobre os dados finais	6	3,6	109	65,3	12	7,2	30	18,0	2	1,2	8	4,8	167	100,0
9-A articulação realizada entre os objectivos e os conteúdos de ES e os de cada área curricular foi muito superficial	7	4,2	83	49,7	10	6,0	57	34,1	6	3,6	4	2,4	167	100,0
10-A formação proporcionou um óptimo espaço de análise das crenças,das atitudes e dos valores do professor em relação à sexualidade	2	1,2	18	10,8	1	0,6	94	56,3	50	29,9	2	1,2	167	100,0
11-As estratégias pedagógicas foram diversificadas e adequadas aos objectivos que se pretende que os alunos atinjam	1	0,6	13	7,8	1	0,6	95	56,9	54	32,3	3	1,8	167	100,0
12-A experimentação conjunta de situações pedagógicas foi reduzida	7	4,2	110	65,9	4	2,4	40	24,0	3	1,8	3	1,8	167	100,0
13-A reflexão sobre as situações educativas foi pontual	4	2,4	79	47,3	6	3,6	68	40,7	6	3,6	4	2,4	167	100,0
14-O programa da formação já estava definido antes de se iniciar a formação	-	-	10	6,0	13	7,8	121	72,5	16	9,6	7	4,2	167	100,0
15- A(s) acção(ões) de formação foi(foram) ao encontro das expectativas	3	1,8	14	8,4	-	-	84	50,3	64	38,3	2	1,2	167	100,0
16-Realizou-se o acompanhamento durante a formação da implementação de projectos de ntegração da ES na escola	4	2,4	58	34,7	23	13,8	64	38,3	11	6,6	7	4,2	167	100,0
17-Os formadores criaram boas relações com os formandos	1	0,6	1	0,6	1	0,6	68	40,7	93	55,7	3	1,8	167	100,0
18-Os formandos participaram na elaboração do programa de formação	8	4,8	93	55,7	16	9,6	29	17,4	14	8,4	7	4,2	167	100,0
19-O processo de avaliação foi adequado aos objectivos propostos	2	1,2	7	4,2	15	9,0	100	59,9	38	22,8	5	3,0	167	100,0
20-Durante a formação elaboraram-se projectos de ES a implementar nas escolas	9	5,4	50	29,9	14	8,4	64	38,3	25	15,0	5	3,0	167	100,0
21-Os formadores preocuparam-se em responder às necessidades dos formandos	3	1,8	5	3,0	-	-	96	57,5	61	36,5	2	1,2	167	100,0
22-O formador realizou demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação	1	0,6	11	6,6	8	4,8	96	57,5	47	28,1	4	2,4	167	100,0
23-A formação contribuiu para o desenvolvimento profissional	1	0,6	4	2,4	-	-	78	46,7	82	49,1	2	1,2	167	100,0

Representação sobre os aspectos mais conseguidos:

Relativamente aos **objectivos de formação**, 145 professores (86,9%) concordam ou concordam totalmente com a sua adequação às necessidades individuais de formação, sendo peremptórios (160 professores, cerca de 95,8%) quando concordam ou concordam totalmente com o facto de a formação ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

Sobre a **organização do programa** das acções de formação, a maioria concorda, e alguns concordam totalmente, com a sua boa organização (161 professores, cerca de 96,4%).

A grande utilidade da documentação distribuída foi reconhecida por 145 professores, cerca de 86,9%, que concordam ou concordam totalmente com o item.

No que se refere ao **carácter teórico da formação**, 133 professores (80%) discordam do facto de se ter tratado de uma formação muito teórica; de qualquer modo, há ainda 30 professores que afirmam o contrário. Todavia, neste caso, praticamente todos os professores emitiram a sua opinião, respondendo e integrando-se nas quatro categorias que o permitiam.

A **componente de desenvolvimento pessoal**, no que se refere à análise das crenças, das atitudes e dos valores do professor em relação à sexualidade, parece ter integrado a formação, pois 144 professores (86,2%) concordam (94) ou concordam totalmente (50) com o respectivo item.

De oito variáveis observáveis relativas às **estratégias**, quatro enquadram-se nos aspectos da formação mais conseguidos, nomeadamente:

- A **organização de procedimentos isomórficos** parece ter estado presente no desenvolvimento das actividades, pois 153 professores (91,7%) concordam (114) ou concordam totalmente (39) com o item 3.

- O recurso a **metodologias participativas e activas** tem a concordância de 152 professores (91%).

- Sobre a **aplicação prática das estratégias pedagógicas** desenvolvidas em ambiente de formação, 149 professores (89,2%) concordam (95) ou concordam totalmente (54) com essa possibilidade.

- As **demonstrações acompanhadas de comentários realizadas pelo formador** sobre os processos seguidos na formação têm também a concordância da maioria dos professores respondentes: 143 professores (85,6%) concordam (96) ou concordam totalmente (47) com o recurso a esta estratégia.

-Relativamente ao **processo de avaliação**, 138 professores (87,2%) concordam ou concordam totalmente com a sua adequação aos objectivos propostos.

-Sobre a competência dos formadores, as boas relações que estabeleceram com os formandos e a sua preocupação em responder às necessidades dos mesmos, a larga maioria dos respondentes, respectivamente, 156, 161 e 157, concordam ou concordam totalmente com o desempenho referido.

-Quanto às **expectativas**, 148 professores concordam ou concordam totalmente que a acção ou as acções frequentadas foram ao encontro das suas expectativas.

Representação sobre os aspectos menos conseguidos:

No que se refere à **elaboração do programa de formação**, 137 professores, cerca de 82,1%, reconhecem que o programa de formação já estava definido antes de se iniciar a respectiva acção. É interessante verificar que 13 respondentes dizem não saber ou não ter opinião, isto é, não sabem se o programa já estava definido ou não, mas também não sabem se entretanto foi definido na formação. Possivelmente não se aperceberam da sua definição anterior ao desenvolvimento das actividades.

Quando a afirmação surge com o sentido inverso, isto é, de serem os formandos a participar na elaboração do programa de formação, é curioso notar a maior dispersão das respostas, pois, apesar de a maioria (101 professores, cerca de 60,5%) discordar ou discordar totalmente, 43 professores acham que contribuíram para a sua elaboração. Também aqui o número de respondentes que não sabem ou não têm opinião é elevado.

No **âmbito científico-pedagógico**, no que se refere à sexualização dos *curricula*, apesar de a maioria dos professores (90, cerca de 53,9%) discordar da superficialidade da **articulação realizada entre os objectivos e os conteúdos de ES e os de cada área curricular,** as opiniões são heterogenias, pois existem 63 professores (37,7%) que concordam (57) ou concordam totalmente (6) com a afirmação e dez professores que não sabem ou não têm opinião (6%).

Como atrás já referimos, das variáveis observáveis relativas às **estratégias**, metade, ou seja quatro, enquadram-se nos aspectos da formação menos conseguidos, nomeadamente:

- a **experimentação conjunta de situações pedagógicas** é percebida como reduzida: apesar de 117 professores (70,1%) discordarem (110) ou discordarem totalmente (7), 43 professores (25,8%) têm a representação de que se tratou de uma estratégia pouco utilizada.

- Acerca da estratégia **reflexão sobre as situações educativas**, a opinião dos professores é bastante dispersa, pois 74 professores (44,3%) afirmam ter sido um recurso usado pontualmente, enquanto 83 professores (49,7%) discordam dessa representação.

- A dispersão dos professores pelas diferentes categorias continua relativamente ao **acompanhamento, durante a formação, da implementação de projectos de integração da**

educação sexual na escola: 75 professores (44,9%) afirmam ter havido acompanhamento dos projectos, 62 professores dizem não ter havido acompanhamento dos mesmos, posicionando-se a maioria dos respondentes na categoria *Concordo* e *Discordo*, respectivamente. Há realmente um elevado número de professores que não sabem ou que não têm opinião, traduzindo talvez um desconhecimento do professor em relação ao que poderá ser esperado num acompanhamento de projectos na escola.

- O mesmo acontece com a **elaboração de um produto final na formação**: 89 professores (53,3%) concordam com a elaboração de projectos de educação sexual a implementar nas escolas e 59 professores (35,3%) discordam da utilização de tal estratégia. Continuamos com a agravante de 14 professores respondentes (8,4%) não saberem ou não terem opinião sobre o recurso a esta estratégia na formação, o que parece não ter constituído uma situação de formação muito explícita para estes professores.

- No que respeita ao facto de a **avaliação realizada incidir apenas sobre o produto final**, 115 professores (65,9%) discordam ou discordam totalmente, enquanto 32 professores (19,2%) concordam com o objecto de avaliação referido.

2. Representação Global da Formação

Precisávamos de construir uma escala que medisse a representação dos professores sobre a formação frequentada com relevância para a sua prática profissional.

A escala foi operacionalizada através de 23 itens referenciados teoricamente a uma orientação conceptual prática e social-reconstrucionista. De seguida foi avaliada a sua consistência interna, tendo sido obtido um *Alpha de Cronbach* de 0,83 (ver anexo 4, *Escala da Representação da Formação*). A representação global resultou das pontuações médias obtidas pelos sujeitos, as quais se distribuíram por cinco classes de igual amplitude que incluem os valores entre 1 e 5 - [1,0-1,8[; [1,8-2,6[; [2.6-3,4[; [3,4-4,2[; e [4,2-5,0]. As categorias da nova escala, definidas para os intervalos referidos são, respectivamente, representação muito negativa, negativa, intermédia, positiva e muito positiva.

O Quadro 32 e o Gráfico 10 apresentam a distribuição dos professores pelas diferentes categorias, constatando-se que 127 professores, cerca de 76%, têm uma representação positiva da formação relativamente ao modelo conceptual que propomos para a formação contínua de professores em educação sexual. É interessante constatar que o número de professores que não se define muito bem relativamente à formação que tiveram, categoria

Intermédia, é sensivelmente o mesmo número que tem da formação um representação muito positiva.

Quadro 32 – Distribuição dos professores segundo a representação global da formação

	Frequência	Percentagem
Muito negativa	1	0,6
Negativa	1	0,6
Intermédia	15	9,0
Positiva	115	68,9
Muito positiva	35	21,0
Total	**167**	**100,0**

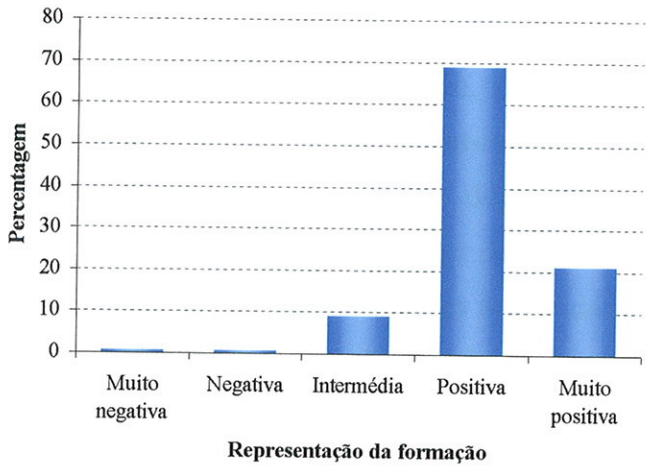


Gráfico 10 – Percentagem de professores segundo a representação global da formação

3. Comentário Final

Como constatámos anteriormente, a modalidade de formação que os professores frequentaram com maior regularidade foi o curso, afirmado por 112 professores, cerca de 67,1% da população.

Na realidade, os cursos têm características muito definidas, nomeadamente, a presença de um professor ou formador que é perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou organizacional, e que determina o conteúdo assim como o plano de actividades do curso. Normalmente desenvolvem-se com uma grande clareza de objectivos, os quais incluem a aquisição de conhecimentos e de competências (Marcelo, 1999: 178).

Assim, o objectivo das actividades, desenvolvidas em grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola, é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas pelos especialistas (Oldroyd e Hall, 1991; citado em Marcelo, *op. cit.*: 178).

Neste sentido, as necessidades de formação «são fortemente conotadas com uma lógica positivista», não só os dados são passíveis de serem identificados «utilizando instrumentos "científicos"», como a produção de objectivos tem sentido como um «"produto dos factos", independentemente dos actores envolvidos na sua identificação» (Correia, 1999: 12). A produção de necessidades de formação, realizada *a priori* numa lógica tecnocrática do trabalho, sobrepõe-se à que deve ser construída em situação de trabalho, a partir das práticas sociais desenvolvidas pelos actores intervenientes. Assim, «é esta dupla exterioridade da formação», relativa quer aos professores (como pessoas), quer às escolas (como organizações), «que permite compreender a uniformidade da oferta, no que respeita a modalidades, conteúdos, duração, etc.» (Barroso e Canário, 1999: 150).

Com tudo isto, e apesar de proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre a prática profissional e permitir igualmente a qualificação dos docentes, a modalidade curso de formação apresenta vários inconvenientes, pois podem ser demasiado teóricos, as opções são determinadas pelos organizadores, podem não reflectir as necessidades da escola ou não ter aplicações práticas na sala de aula, ignorar o saber-fazer do professor, ter um custo elevado, ou exigir um compromisso a longo prazo (Bell, 1991; *ibid.*: 178).

As críticas vão, pois, no sentido do seu carácter excessivamente teórico, da pouca flexibilidade no momento de adaptar aos participantes o programa elaborado *a priori*, de se tratar de actividades individuais, e por isso com reduzidas possibilidades de impacto na escola, assim como de ignorar o saber prático do professor.

Ao interpretarmos os resultados obtidos, percebemos que apesar de o programa já se encontrar elaborado, os objectivos de formação mostraram-se adequados às necessidades de formação. O programa, bem organizado, duma formação que parece não ter tido um carácter teórico «excessivo», enquadrou as diferentes componentes de formação, valorizando a de desenvolvimento pessoal mas ficando aquém das expectativas no que se refere ao desenvolvimento da componente científico-pedagógica, nomeadamente no trabalho de sexualização dos *curricula*. Pelo contrário, a documentação distribuída sugere uma grande utilidade.

As estratégias de formação foram diversificadas, conseguindo-se procedimentos isomórficos de formação, o recurso a metodologias participativas e activas, a aplicabilidade

na prática de ensino das estratégias desenvolvidas em formação e o recurso a demonstrações acompanhadas de comentários realizadas pelo formador sobre os processos seguidos na formação.

Todavia, há algumas estratégias que se encontram subvalorizadas no espaço da formação, nomeadamente, a experimentação conjunta de situações pedagógicas, a reflexão sobre as situações educativas, o acompanhamento durante a formação da implementação de projectos de integração da educação sexual na escola, a elaboração de um produto final e uma avaliação fundamentalmente formativa, que incida nos diferentes momentos do percurso formativo.

A melhoria da qualidade dos cursos de formação passa necessariamente por incluírem uma apresentação da teoria sobre um determinado conteúdo ou competência didáctica, recorrendo a modelagem ou demonstrações de competências ou modelos, que devem ser exemplificados através de vídeos e de casos, secundados pela prática em situações simuladas e de classe. As demonstrações, que deverão ser planificadas no microgrupo, podem ser gravadas, o que, permitindo a observação e a auto-observação das práticas, constitui um potente instrumento de *feed-back*. O que se pretende é facilitar a conjunção entre teoria e prática didáctica de forma a permitir uma aprendizagem relevante no que diz respeito à prática. A assessoria durante a aplicação é também identificada como uma componente da formação promotora de uma maior qualidade dos cursos de formação (Joyce, 1980; citado em Marcelo, 1999: 179).

Como discutimos anteriormente, apesar de a maioria dos professores (133 em 163 que emitiram a sua concordância ou discordância) não ter achado a *formação muito teórica*, 30 professores são dessa opinião. De qualquer forma, o que queríamos realçar é o facto de, apesar de a representação ser concordante com uma componente teórica «não excessiva», nada sabemos sobre a sua qualidade e relevância relativamente à prática. Aliás, oportunamente já nos referimos à pertinência do recurso a outras metodologias no sentido de se conseguir uma triangulação dos dados recolhidos.

Portanto, a apresentação da informação deve ir no sentido de favorecer a comunicabilidade didáctica, isto é, os processos de transmissão-aquisição devem ser facilitados e optimizados no sentido de se promover uma aprendizagem por recepção significativa. Se se cumprir uma série de condições, consegue-se uma aprendizagem significativa relevante para a prática através de um ensino expositivo (Marcelo e Estebaranz, 1992; Marcelo, *ibid.*: 180).

CAPÍTULO 6

AS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS E AS DIFICULDADES SENTIDAS NO TRABALHO REALIZADO

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados relativos às diferentes variáveis relacionadas com a representação dos professores sobre o seu trabalho, já enunciadas no estudo: o impacto da formação no trabalho do professor, as dificuldades no desenvolvimento das actividades de educação sexual, a avaliação do seu desempenho e dos resultados das actividades desenvolvidas e os factores contextuais que se têm vindo a constituir-se em dificuldades.

1. O Impacto da Formação no Trabalho do Professor

Não se pretende avaliar o impacto da formação, qualificando-o de bom ou de mau, mas de perceber se houve ou não mudança de prática de ensino ao nível das diferentes actividades curriculares, assim como determinar o grau de impacto da formação no trabalho do professor.

Os propósitos de conhecer, a montante, as áreas curriculares onde se verificou um maior ou menor impacto justifica-se pela necessidade de compreender, a jusante, as razões que levaram à mudança, e contribuir assim, para a transformação de factores limitantes, que doravante possam influenciar positivamente a mudança de prática de ensino.

1.1. Descrição do impacto da formação

Podemos observar os dados do Quadro 33 seguinte, que apresenta a distribuição dos professores segundo o impacto da formação nas actividades curriculares realizadas no âmbito do seu trabalho.

As variáveis observáveis operacionalizadas pelos onze itens referem-se a diferentes actividades curriculares desenvolvidas no âmbito disciplinar e não disciplinar e no espaço de complemento curricular.

Quadro 33 – Distribuição dos professores segundo o impacto da formação nas actividades curriculares

		Nenhum impacto		Algum impacto		Bastante impacto		Muito impacto		Não responde		Total	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Actividades curriculares disciplinares	1-Alterou estratégias pedagógicas na própria disciplina	25	15,0	104	62,3	29	17,4	1	0,6	8	4,8	167	100,0
	2-Nas aulas passou a direccionar sempre que possível, para a discussão de temas, sem planificação prévia	50	29,9	79	47,3	25	15,0	5	3,0	8	4,8	167	100,0
	3-Passou a desenvolver aulas, com planificação prévia, integradas no currículo	42	25,1	80	47,9	33	19,8	4	2,4	8	4,8	167	100,0
	4-Passou a responder com à vontade às questões dos alunos	17	10,2	61	36,5	61	36,5	20	12,0	8	4,8	167	100,0
	5-Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma	64	38,3	62	37,1	24	14,4	6	3,6	11	6,6	167	100,0
Actividades curriculares não disciplinares	6-Alterou estratégias pedagógicas na própria área curricular	27	19,3	69	49,3	27	19,3	2	1,4	15	10,7	140	100,0
	7-Passou a direccionar sempre que possível, para a discussão de temas, sem planificação prévia	35	25,0	63	45,0	24	17,1	2	1,4	16	11,3	140	100,0
	8-Passou a desenvolver actividades, com planificação prévia, integradas no currículo	29	20,7	58	41,4	33	23,6	4	2,9	16	11,3	140	100,0
	9-Passou a responder com à vontade às questões dos alunos	7	5,0	48	34,3	55	39,3	15	10,7	15	10,7	140	100,0
	10-Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma	44	31,4	48	34,3	28	20,0	3	2,2	17	12,1	140	100,0
Actividades de complemento curricular	11-Passou a dinamizar projectos de ES para alunos (clubes, debates, painéis, colóquios, na hora da direcção de turma, etc.)	66	39,5	41	24,6	29	17,4	15	9,0	16	9,6	167	100,0

Para facilitar a descrição e interpretação dos resultados vamos realizar uma abordagem seguindo cada um dos três tipos de actividades em particular, adoptando a seguinte metodologia: serão discutidos os resultados das diferentes variáveis transversal e verticalmente, isto é, relativamente à linha e à coluna, destacando as duas categorias que incluem um maior número de professores e por outro lado a actividade que teve maior impacto, assumindo como critério a frequência conjunta relativa às categorias *Bastante impacto* e *Muito impacto*.

Impacto da formação nas actividades curriculares disciplinares

A maioria das actividades teve algum impacto, seguido de nenhum impacto, bastante impacto e muito impacto, havendo grande disparidade nas frequências dos itens incluídos em cada uma das quatro categorias. Ora vejamos: as categorias *Muito impacto* e *Bastante impacto* estão de tal forma sub-representadas que juntas reúnem uma frequência inferior para qualquer variável à obtida na categoria *Algum impacto*, com excepção de *Passou a responder com à vontade às questões dos alunos*, que acusa o maior impacto de todas as actividades, pois para 20 professores ela teve muito impacto e para 61 bastante impacto. Por outro lado, entre as categorias *Nenhum impacto* e *Algum impacto*, os valores são bastante díspares, com excepção de *Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma* onde as duas frequências são similares, respectivamente, 64 e 62 professores.

É interessante assinalar que um elevado número de professores (104, cerca de 62,3%) alterou com algum impacto as estratégias pedagógicas na própria disciplina, sendo 30 (18%) os que alteram bastante ou muito essas mesmas estratégias

Todavia, se considerarmos o impacto da formação no desenvolvimento de actividades no âmbito da disciplina que o professor lecciona, percebemos que apenas 37 professores (22,2%) desenvolveram com bastante ou muito impacto actividades nas aulas, com planificação prévia, integradas no currículo da sua disciplina, ficando 42 professores (25,1%) que o não fizeram de todo e 80 (47,9%) que dizem ter havido apenas algum impacto no desenvolvimento destas actividades.

Quanto à abordagem da temática numa perspectiva interdisciplinar, o cenário piora relativamente ao espaço disciplinar, pois não só são menos os professores (30, cerca de 18%) que dizem ter organizado projectos interdisciplinares de turma com bastante ou muito impacto, como são em maior número (64, cerca de 38,3%) os professores que afirmam não ter havido nenhum impacto no seu trabalho a este nível.

Impacto da formação nas actividades curriculares não disciplinares

No âmbito das actividades curriculares não disciplinares, era solicitado o preenchimento do questionário apenas aos professores dos 2.º e 3.º ciclos, visto serem estes níveis de ensino os abrangidos pela reorganização curricular.

Todavia, o número elevado de não respostas levou-nos a pensar que muitas delas podem referir-se a professores que estando a leccionar nestes ciclos de ensino não tenham vindo a leccionar a área curricular não disciplinar. Assim, o elevado número de não respostas, sensivelmente o dobro da frequência obtida nos itens relativos às actividades curriculares disciplinares, interfere numa discriminação mais fina dos dados.

De qualquer modo, mesmo assim, observando-os atentamente, constatamos que as percentagens relativas às diferentes categorias seguem o mesmo padrão anterior, havendo no entanto um aumento do número de professores que alteram com bastante e muito impacto estratégias pedagógicas na própria disciplina, ou desenvolvem com bastante impacto a temática, com planificação prévia, na sua área disciplinar ou interdisciplinarmente. Continua, no entanto, a tendência anterior, de haver uma menor frequência de professores a abordar com bastante impacto a temática interdisciplinarmente do que ao nível apenas da sua disciplina.

Impacto da formação nas actividades de complemento curricular

Há aqui também um elevado número de não respostas, todavia a discrepância dos valores nas quatro categorias não é tão elevada, pois, apesar de a categoria *Nenhum impacto* dominar os resultados, ao contrário das anteriores (66 professores, cerca de 39,5%), a frequência de professores nas categorias *Bastante impacto* e *Muito impacto* (44 professores, cerca de 26,4%) iguala praticamente o número de professores que dizem ter algum impacto nestas actividades (48, cerca de 34,3%).

1.2. Impacto global da formação

A variável teórica grau de impacto foi operacionalizada através de 11 itens que no seu conjunto constituíram uma escala com um *alpha de Cronbach* de 0,83 (ver no anexo 4, o que se refere à Escala de impacto da formação), o que corresponde a uma boa consistência interna.

Uma vez obtidas as pontuações médias de cada sujeito, foram criadas quatro classes de intervalo que incluíam as pontuações médias obtidas entre 1 e 4: [1- 1,75[; [1,75-2,5[; [2,5-3,25]; e [3,25-4,0]. As categorias da escala definidas para estes intervalos, são, respectivamente, muito baixo, baixo, médio e elevado.

O Quadro 34 e o Gráfico 11 apresentam a distribuição dos professores segundo o grau de impacto da formação no seu trabalho, constatando que para a maioria dos professores o grau de impacto foi baixo (77 professores) ou muito baixo (45 professores). Apenas para 36 professores, o grau de impacto foi médio, constituindo cerca de 22% da população.

Quadro 34 – Distribuição dos professores segundo o grau de impacto

	Frequência	Percentagem
Muito baixo	45	26,9
Baixo	77	46,1
Médio	36	21,6
Elevado	3	1,8
Não responde	6	3,6
Total	**167**	**100,0**

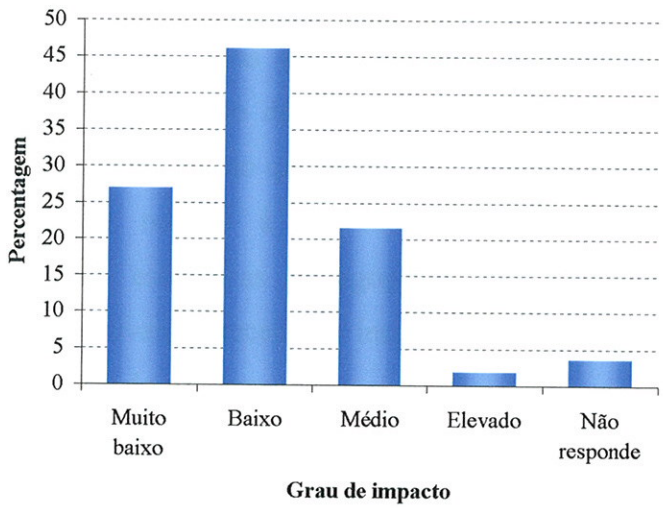


Gráfico 11 – Percentagem de professores segundo o grau de impacto da formação

O Quadro 35 seguinte apresenta as pontuações médias obtidas pelo grupo de professores nas actividades curriculares realizadas.

Comparando as pontuações médias obtidas pelos professores nas diferentes actividades curriculares, verificamos que o grau de impacto obtido foi sensivelmente o mesmo: para o global das actividades curriculares realizadas (AC), 2,1; nas actividades curriculares disciplinares (ACD), 2,1; e para as actividades curriculares disciplinares (ACD), 2,0. O desvio padrão, superior no último grupo de actividades traduz uma maior dispersão das respostas relativamente à média obtida.

Quadro 35 - Médias comparadas das escalas de impacto da formação

	AC	ACD	ACND
Respondentes	161	160	126
Não respondentes	6	7	41
Média	2,0833	2,0635	2,1222
Desvio padrão	0,54594	0,54095	0,56624
Mínimo	1,00	1,00	1,00
Máximo	3,33	3,20	3,20

AC – Actividades curriculares globalmente realizadas;
ACD – Actividades curriculares disciplinares;
ACND – Actividades curriculares não disciplinares

1.3. Comentário Final

Globalmente o impacto da formação é baixo. No entanto, se nos ativermos à estatística descritiva, constatamos que há um elevado número de professores que consegue responder com mais à-vontade às questões dos seus alunos e alterar as estratégias na sua própria disciplina. Percebemos, pela representação dos professores sobre a formação, que tanto a componente de desenvolvimento pessoal, no que se refere à análise das crenças, das atitudes e dos valores do professor em relação à sexualidade, como o desenvolvimento de procedimentos isomórficos, de estratégias pedagógicas com aplicação prática ou de metodologias participativas e activas, parecem ter integrado de forma efectiva a formação, reflectindo-se na prática de ensino do professor.

Todavia, se considerarmos, como temos vindo a defender, que a educação sexual em meio escolar deve ser intencional, sistemática e contínua, constatamos que o impacto da formação no desenvolvimento das actividades curriculares disciplinares e não disciplinares, ou das de complemento curricular, fica muito aquém das reais necessidades dos jovens: apenas 22% a 26,5% dos professores desenvolvem com bastante ou muito impacto actividades nas aulas, com planificação prévia, integradas no currículo, disciplinar ou interdisciplinarmente; e o mesmo se passa no espaço extra-aula.

O impacto da formação pode ser melhorado se forem potenciados os aspectos menos conseguidos da formação:

- Estando as necessidades de formação relacionadas com a expectativa em relação ao desenvolvimento do trabalho, o programa de formação previamente elaborado, apesar de adequado às necessidades de formação inicialmente percepcionadas, não se pode adequar a um desenvolvimento de competências profissionais que, sendo produzidas em

contexto de trabalho, têm subjacentes necessidades formativas resultantes do desempenho da própria função. Por isso, a análise de necessidades deve acontecer em contexto de trabalho.

- No âmbito científico-pedagógico, a sexualização dos *curricula* deve integrar as actividades de formação, pois a articulação realizada entre os objectivos e conteúdos de ES e os de cada área curricular é essencial para o professor planificar as suas actividades, podendo a elaboração de unidades didácticas constituir um produto final da formação.
- Relativamente às estratégias de formação, a experimentação conjunta de situações pedagógicas, a reflexão sobre as situações educativas e o acompanhamento durante a formação da implementação de projectos de integração da educação sexual na escola deverão ser trabalhados na formação em contexto de trabalho, integrando inclusive uma perspectiva de avaliação formativa continuada.

A reflexão sobre situações educativas, muitas vezes referenciada a uma prática passada, solitária, e não a uma prática partilhada com o formador e os outros participantes, simulada na sala de formação ou na escola, não permite muitas vezes a crítica e a mudança de esquemas e rotinas que regem a prática empírica. Buchmann (1987; citado em Pacheco, 1999: 30) refere que «o conhecimento prático circunscrito a uma prática sem reflexão é um conhecimento "sombrio", pois resulta de uma aprendizagem semi-inconsciente que conjuga hábito, imitação e tradição»; mas também é sombrio o conhecimento que resulta de uma prática que carece de um enquadramento conceptual perspectivado pela abordagem reflexiva sobre a prática que temos vindo a defender (Pérez Gómez, 1992; Schon, 1987, 1992; Zeichner, 1992, 1993).

O mesmo se poderá dizer relativamente à experimentação conjunta de situações pedagógicas, que podem estar muito longe da conceptualização shoniana que já discutimos. A experimentação centrada no grupo de formação muitas vezes não cria espaços individuais para o professor sentir as suas próprias dificuldades - até porque o número de participantes nos cursos é normalmente elevado - o que se torna muito redutor. Partilhamos a perspectiva de Ducros quando afirma que, embora uma estratégia de mudança que se dirija aos professores tomados individualmente seja menos eficaz do que uma estratégia dirigida à equipa, «a formação contínua de professores não pode ser reduzida a tal concepção ou eliminar totalmente o alcance da formação individual», que se torna particularmente importante se considerarmos as necessidades individuais dos indivíduos (citado em Rodrigues e Esteves, 1993: 65).

Por outro lado, se os professores formados não encontrarem um ambiente de apoio, mas ao mesmo tempo de exigência, para aplicarem o que aprenderam na formação, não aplicam: «A ausência de acompanhamento e supervisão que acontece em muitas regiões do país é outra das barreiras ao envolvimento. Nem existe levantamento das escolas que se envolvem e que não se envolvem, nem existem iniciativas por parte das DREs ou dos CAEs para pressionar as escolas a cumprirem o que está disposto»[87].

Como constatamos a partir da caracterização da oferta de formação, a grande maioria dos planos de formação ficam-se pelo curso - com menos de 25 horas frequentado com regularidade por 90 professores (cerca de 53,9%) e com mais de 25 horas frequentado por 22 professores (cerca de 13,2%) - o que corresponde ao primeiro nível, o da iniciação e sensibilização, deixando aquém a realização de actividades nos níveis de aprofundamento e inovação e de desenvolvimento e mudança curricular que pontuam a formação com uma dimensão colectiva, profissional e organizacional. Se bem que mais de metade da população tenha iniciado a formação nesta área há menos de um ano (98 professores, cerca de 58,7%), o que talvez justificasse o nível 1 na formação, também é verdade que muitos deles começaram a fazer formação nesta área há mais de quatro anos, o que justificaria modalidades de formação mais ligadas a uma abordagem colectiva da prática de ensino do professor.

Neste sentido, torna-se essencial salientar a importância de entender os cursos de formação como um ponto de partida, o início de uma trajectória profissional que se continua com outras modalidades, como a oficina de formação, o círculo de estudos ou o projecto.

Vários autores referem que uma das críticas geralmente feitas aos cursos de formação é o baixo impacto que têm na prática. Ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem novas competências na sua prática de ensino, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos (Marcelo, 1999: 180). Por mais ajustados que sejam os objectivos de formação às necessidades individuais de formação referenciadas a um «perfil de competências» (*Cf.* Pacheco, 1999: 146), o desenvolvimento de competências do professor torna-se efectivo quando é produzido em contexto, daí que Le Boterf lhe negue «um carácter de universalidade, independente de sujeitos e contextos concretos» (*Cf.*1994; citado em Barroso e Canário, 1999: 160). Opinião partilhada, como vimos, por Demailly (*Cf.*1987:61; *ibid.*) e por Roldão (*Cf.*1999: 107) quando afirmam que a competência se actualiza no próprio trabalho, que é parte integrante do desempenho. Assim sendo, somos levados a afirmar, mais uma vez, a importância da escola como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores. A eficácia da formação não se compadece com formações realizadas em

[87] Memorando enviado pela APF, em Setembro de 2003, à Senhora Secretária de Estado da Educação.

contextos exteriores à escola, o que nos leva a defender uma «formação centrada na escola», não como uma orientação mas como uma metodologia, onde o professor seja o sujeito da sua formação, que participe na planificação, execução e avaliação da sua formação e que seja visto de uma forma colectiva integrado nos seus grupos profissionais e na instituição escolar (*Cf.* Formosinho, 1991: 248). A formação não se constrói por acumulação de qualificações, de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas sim através de «um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal» (Nóvoa, 1991: 23).

De qualquer forma, há algumas actividades que, ao fazerem parte de um curso de formação, cuja duração é normalmente limitada, podem contribuir para o aumento do conhecimento e competência profissionais segundo a perspectiva que temos vindo a defender. Aliás, Bolam (1988; citado em Marcelo, *op. cit.*: 181) mostra que o possível impacto (mudanças no ensino) está muito relacionado com o tipo de actividades que se incluem no curso. Que as actividades de desenvolvimento profissional têm um elevado impacto na mudança do ensino quando a aprendizagem «gerada pelos participantes e/ou colegas» se centra nas «competências para a acção» através de actividades que incidam na «prática em laboratório com feedback» ou «na aplicação de feedback no trabalho».

2. Dificuldades Sentidas na Prática Pedagógica

2.1. Descrição das dificuldades

As variáveis observáveis operacionalizadas pelos dez itens referem-se a dificuldades experimentadas em diferentes tarefas do trabalho docente, nomeadamente, na preparação das actividades (itens 1, 2, 3 e 4); na execução das mesmas em sala (itens 5, 7, 9 e 10); e na execução de actividades no espaço extra-sala (itens 6 e 8). Para facilitar a descrição e interpretação dos resultados vamos realizar uma abordagem seguindo cada um dos três diferentes níveis de tarefas, adoptando-se a seguinte metodologia: serão discutidos os resultados das diferentes variáveis transversal e verticalmente, isto é, relativamente à linha e à coluna, destacando-se as duas categorias que incluem um maior número de professores, assim como as duas actividades em que os professores têm maior dificuldade, assumindo como critério a frequência conjunta relativa às categorias *Bastante dificuldade* e *Muita dificuldade*.

De notar que nos casos em que a formação teve impacto nulo os professores em causa não responderam a estes itens, daí o elevado número de não respostas.

O Quadro 36 seguinte, apresenta a distribuição dos professores segundo as dificuldades sentidas no desenvolvimento do seu trabalho.

Globalmente os professores situam-se em maior número na categoria *Alguma dificuldade*, seguindo-se *Nenhuma dificuldade*, *Bastante dificuldade* e *Muita dificuldade*, com excepção da variável *Expressão oral sobre temas de sexualidade humana*, onde a maioria dos professores dizem não ter nenhuma dificuldade (80, cerca de 47,9%). As frequências dos itens obtidos para cada uma das quatro categorias são bastante díspares, estando as categorias *Muita dificuldade* e *Bastante dificuldade* de tal forma sub-representadas que juntas reúnem uma frequência inferior para qualquer variável à obtida na categoria *Alguma dificuldade*.

Ao nível da **preparação das actividades**, a *Abordagem interdisciplinar* é aquela em que os professores revelam ter maior dificuldade - pois, não só são mais os professores que dizem ter bastante dificuldade (26, cerca de 15,6%) e muita dificuldade (6 professores, cerca de 3,6%), como dos quatro itens relativos à preparação das actividades é aquele onde menos professores dizem não ter nenhuma dificuldade - seguida da *Integração de temas de educação sexual na área curricular*, onde 24 professores dizem ter bastante ou muita dificuldade.

Ao nível da **execução em sala**, a *Abordagem de questões ou temas onde se sente pouco à-vontade* é aquela em que os professores revelam ter maior dificuldade - pois, não só são mais os professores que dizem ter bastante dificuldade (18, cerca de 10,8%) e muita dificuldade (5 professores, cerca de 3,0%), como dos quatro itens relativos à execução das actividades é aquele onde menos professores dizem não ter nenhuma dificuldade) - seguida da *Gestão das atitudes e valores dos alunos em relação à sexualidade*, onde 12 professores dizem ter bastante ou muita dificuldade.

É interessante constatar que é no **desenvolvimento de actividades de complemento curricular** que os professores dizem ter mais dificuldade, pois é nas actividades de *Dinamização de projectos para a comunidade educativa* e de *Desenvolvimento de projectos de complemento curricular* que as categorias *Bastante dificuldade* e *Muita dificuldade* têm uma maior frequência de professores, respectivamente, 49 (29,4%) e 42 (25,2%).

Quadro 36 – Distribuição dos professores segundo as dificuldades sentidas no desenvolvimento do trabalho

	Nenhuma dificuldade		Alguma dificuldade		Bastante dificuldade		Muita dificuldade		Não responde		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1-Integração de temas de ES na área curricular	52	31,1	70	41,9	14	8,4	10	6,0	21	12,6	167	100,0
2-Preparação científica dos temas	39	23,4	89	53,3	12	7,2	6	3,6	21	12,6	167	100,0
3-Preparação científico-pedagógica	35	21,0	90	53,9	14	8,4	7	4,2	21	12,6	167	100,0
4-Abordagem interdisciplinar	23	13,8	90	53,9	26	15,6	6	3,6	22	13,2	167	100,0
5-Expressão oral sobre temas de sexualidade humana	80	47,9	55	32,9	7	4,2	3	1,8	22	13,2	167	100,0
6-Dinamização de projectos para a comunidade educativa	25	15,0	67	40,1	33	19,8	16	9,6	26	15,6	167	100,0
7-Abordagem específica de questões ou temas onde se sente pouco à-vontade	31	18,6	88	52,7	18	10,8	5	3,0	25	15,0	167	100,0
8-Desenvolvimento de projectos de complemento curricular	27	16,2	72	43,1	31	18,6	11	6,6	26	15,6	167	100,0
9-Gestão das atitudes e valores dos alunos em relação à sexualidade	45	26,9	87	52,1	9	5,4	3	1,8	23	13,8	167	100,0
10-Desenvolvimento das actividades planificadas no contexto de sala de aula	55	32,9	78	46,7	6	3,6	3	1,8	25	15,0	167	100,0

2.2. Dificuldade global

Foi construída e avaliada a consistência interna da escala relativa ao grau de dificuldade nas actividades desenvolvidas pelo professor, quer das três sub-escalas, correspondentes ao grau de dificuldade na preparação das actividades, na execução em sala e no desenvolvimento das actividades de complemento curricular, tendo sido obtidos *alphas* de Cronbach, respectivamente de 0,89, 0,79, 0,83 e 0,84 (ver anexo 4, o que se refere às Escalas de Dificuldade), o que corresponde em todas as escalas a uma boa consistência interna.

Uma vez obtidas as pontuações médias, definimos quatro classes de igual amplitude que incluem os valores contínuos entre 1 e 4: [1- 1,75[; [1,75-2,5[; [2,5-3,25]; e [3,25-4,0], sendo as novas categorias da escala para os intervalos referidos, respectivamente, muito baixo, baixo, médio e elevado.

O Quadro 37 e o Gráfico 12 apresentam a distribuição dos professores segundo o grau

de dificuldade sentido nas actividades desenvolvidas.

Quadro 37 – Distribuição dos professores segundo o grau de dificuldade

	Frequência	Percentagem
Muito baixo	53	31,7
Baixo	79	47,3
Médio	9	5,4
Elevado	5	3,0
Não responde	21	12,6
Total	**167**	**100,0**

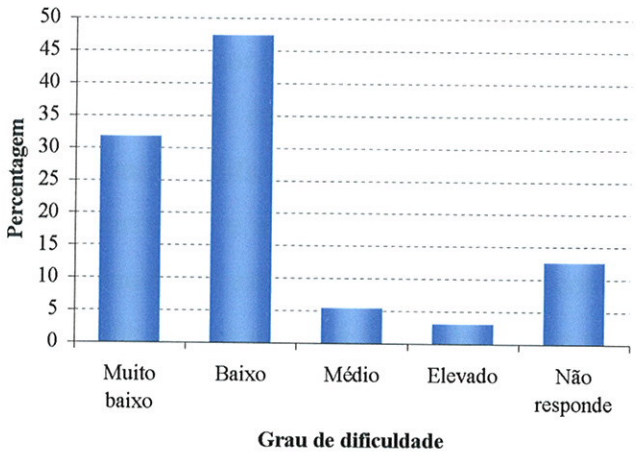


Gráfico 12 - Percentagem de professores segundo o grau de dificuldade

Podemos constatar que as categorias *Muito baixo* e *Baixo* estão sobre-representadas, respectivamente, com 79 e 53 professores. Apenas 5 professores dizem ter muita dificuldade no desenvolvimento das tarefas.

Se considerarmos as escalas relativas ao grau de dificuldade, apresentadas no Quadro 38 seguinte, ao nível do desenvolvimento global das actividades (DGA), da preparação das actividades (PA), da execução em sala (ExS) e do desenvolvimento de actividades de complemento curricular (DACC), constatamos que os respectivos graus de dificuldade apresentam diferenças ténues. Tendo como referência o grau de dificuldade sentido para o desenvolvimento global das actividades (1,9), o grau de dificuldade é maior ao nível do desenvolvimento das actividades de complemento curricular (2,2), seguido dos da preparação das actividades (2,0) e inferior ao nível da execução em sala (1,8).

Quadro 38 – Médias comparadas das escalas de dificuldade

	DGA	PA	ExS	DACC
Responde	146	146	146	143
Não responde	21	21	21	24
Média	1,9289	1,9555	1,7557	2,1259
Desvio padrão	,52911	0,59283	,55447	,67257
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	3,90	4,00	4,00	4,00

DGA – Desenvolvimento global das actividades; PA – Preparação das actividades; ExS – Execução em sala; DACC – Desenvolvimento de actividades de complemento curricular.

2.3. Comentário final

Embora a maioria dos professores diga não ter grandes dificuldades nas tarefas docentes para desenvolver actividades de educação sexual, podemos identificar algumas tarefas que oferecem uma maior dificuldade, nomeadamente, o desenvolvimento de actividades de complemento curricular e a abordagem interdisciplinar e disciplinar de temas de educação sexual. Estas dificuldades estão relacionadas, pois, com alguns dos factores que se têm vindo a constituir em dificuldades e que já foram discutidos no Capítulo 3 da Parte III do trabalho, a referir, a dificuldade de o professor abordar a sua actuação profissional de forma colectiva, que se reflecte tanto ao nível dos projectos que envolvam a comunidade educativa como na abordagem interdisciplinar das temáticas.

Todavia, o número de professores que diz ter muita dificuldade no desenvolvimento destas tarefas está muito aquém do número de professores para quem impacto da formação é baixo ou muito baixo. Parece não haver relação entre o grau de dificuldade e o grau de impacto da formação. Esperar-se-ia uma relação inversa, pois um impacto baixo pressuporia que um elevado número de professores tivesse dificuldades no desenvolvimento das actividades, o que não aconteceu: o grau de impacto é baixo e o grau de dificuldade também é baixo. Parece que os professores não intervêm devido a outros factores que não as dificuldades no desenvolvimento das tarefas.

Podemos pensar que, tendo a formação sido iniciada por muitos (98, cerca de 58,7%) há menos de 1 ano e para cerca de 22,2% (37 professores) entre 1 a 2 anos, o seu impacto tenha sido ainda baixo, pois a maioria dos professores, avaliando positivamente o seu

desempenho e as actividades desenvolvidas, tenciona envolver-se futuramente em acções de educação sexual.

Quanto à Abordagem de questões ou temas onde o professor possa sentir pouco à-vontade, ou à Gestão de atitudes e valores dos alunos em relação à sexualidade, apesar de outros estudos realizados indiciarem a dificuldade dos professores nestas áreas (Cf. Sanders e Swinden, 1995: 15), a maioria dos professores deste estudo diz ter apenas alguma dificuldade no desenvolvimento destas tarefas, o que se coaduna com o facto de a actividade curricular disciplinar ou não disciplinar que teve maior impacto ser o à-vontade com que um elevado número de professores responde às questões dos alunos.

3. Factores que se Têm Vindo a Constituir em Dificuldades

Solicitava-se aos professores que assinalassem, entre 27 factores, os cinco que mais negativamente influenciam o desenvolvimento das actividades de educação sexual no âmbito do seu trabalho.

Com base na análise do Quadro 39 seguinte, verifica-se que, entre os cinco factores identificados pelos professores, o referido como o mais negativo foi: a *Inexistência de um currículo oficial com explicitação de temas de educação sexual nas diferentes disciplinas* (50 professores), seguido de *Os encarregados de educação estão pouco sensibilizados* (16 professores), *Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores* (13 professores), *Falta de motivação de muitos professores* (9 professores) e, *Falta de espaços físicos para os professores trabalharem* e *Pouco envolvimento da comunidade educativa* (cada um referido por 7 professores).

Se entre os 27 factores realçarmos os cinco mais negativos referidos pelos professores, vemos que a ***Inexistência de um currículo oficial com explicitação de temas de educação sexual nas diferentes disciplinas*** continua em primeiro lugar, nomeado por 80 professores, seguido de *Os* ***encarregados de educação estão pouco sensibilizados*** e ***Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores*** (ambos nomeados com 63 professores), ***Pouco envolvimento da comunidade educativa*** (45 professores), Falta de motivação de muitos professores (43 professores) e ***Poucos materiais didácticos publicados pelo estado*** (41 professores).

Quadro 39 – Factores que se têm vindo a constituir em dificuldades

Factores	1		2		3		4		5		Nº total de escolhas		Nº total de não escolhas	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Inexistência de um currículo oficial com a explicitação de temas de ES nas diferentes disciplinas	50	29,9	9	5,4	7	4,2	9	5,4	5	3,0	80	47,9	87	52,1
Poucos materiais didácticos publicados pelo estado	6	3,6	15	9,0	9	5,4	3	1,8	8	4,8	41	24,6	126	75,4
Parcerias com instituições de saúde são ainda escassas	3	1,8	7	4,2	6	3,6	7	4,2	6	3,6	29	17,4	138	82,6
A ES não faz parte de forma explícita do projecto educativo	6	3,6	12	7,2	3	1,8	5	3,0	5	3,0	31	18,6	136	81,4
Pouco desenvolvimento da comunidade educativa	7	4,2	8	4,8	9	5,4	15	9,0	6	3,6	45	26,9	122	73,1
Não há uma equipa de professores que oriente o trabalho a desenvolver	4	2,4	6	3,6	5	3,0	7	4,2	8	4,8	30	18,0	137	82,0
Os materiais didácticos existentes na escola são escassos	2	1,2	4	2,4	5	3,0	9	5,4	5	3,0	25	15,0	142	85,0
A SRE não controla a efectiva realização dos projectos nas escolas	1	0,6	1	0,6	3	1,8	5	3,0	-	-	10	6,0	157	94,0
O apoio financeiro a estes projectos é diminuto	5	3,0	2	1,2	7	4,2	4	2,4	4	2,4	22	13,2	145	86,8
Não há um acompanhamento/monitorização das práticas do professor	1	0,6	5	3,0	3	1,8	4	2,4	5	3,0	18	10,8	149	89,2
Os alunos permanecem pouco tempo com o mesmo professor	-	-	3	1,8	4	2,4	1	0,6	2	1,2	10	6,0	157	94,0
Nos manuais não vêm trabalhados temas de sexualidade humana	-	-	1	0,6	6	3,6	7	4,2	11	6,6	25	15,0	142	85,0
Falta de tempo	2	1,2	2	1,2	1	0,6	4	2,4	3	1,8	12	7,2	155	92,8
Falta de espaços físicos para os professores trabalharem na escola	-	-	7	4,2	8	4,8	4	2,4	7	4,2	26	15,6	141	84,4
Falta de articulação de horários entre os professores	1	0,6	4	2,4	6	3,6	7	4,2	3	1,8	21	12,6	146	87,4
Falta de motivação de muitos professores	9	5,4	4	2,4	7	4,2	11	6,6	12	7,2	43	25,7	124	74,3
Ausência de pistas para articulação horizontal entre programas das várias disciplinas	2	1,2	4	2,4	8	4,8	7	4,2	7	4,2	28	16,8	139	83,2
Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores	13	7,8	20	12,0	7	4,2	13	7,8	10	6,0	63	37,7	104	62,3
Falta de envolvimento do(a) director(a) ou da direcção da escola	1	0,6	1	0,6	-	-	-	-	-	-	2	1,2	165	98,8
Falta de hábito dos professores para o trabalho em equipa	3	1,8	5	3,0	3	1,8	3	1,8	9	5,4	23	13,8	144	86,2
Frequência obrigatória para os alunos mas não para os professores	-	-	-	-	1	0,6	1	0,6	1	0,6	3	1,8	164	98,2
Desconhecimento do quadro legal actual	3	1,8	-	-	2	1,2	-	-	-	-	5	3,0	162	97,0
Instabilidade na colocação dos professores	5	3,0	6	3,6	3	1,8	1	0,6	2	1,2	17	10,2	150	89,8
Ter que leccionar em simultâneo diversos anos de escolaridade	2	1,2	1	0,6	2	1,2	1	0,6	5	3,0	11	6,6	156	93,4
Falta de incentivo horário dado ao professor	1	0,6	2	1,2	4	2,4	5	3,0	6	3,6	18	10,8	149	89,2

A intervenção do professor no sentido de integrar os elementos de inovação introduzidos pela educação sexual nos *curricula* e na escola, devendo orientar-se por princípios didácticos que referenciem a sua prática de ensino, encontra dificuldades de integração dos mesmos nos diferentes níveis de actuação, em sala ou fora dela, no espaço aberto da comunidade escolar. Quando planifica, ou quando executa ou avalia as suas actividades curriculares, sejam elas nas áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares, sejam as de complemento curricular, o professor depara-se com problemas de concretização que transcendem o espaço da formação que realizou, e que terá necessariamente de resolver.

Um dos marcos de referência, como vimos, constitui-se pela globalização e pela interdisciplinaridade das aprendizagens. O trabalho científico-pedagógico do professor seria facilitado se **o currículo oficial explicitasse os temas de educação sexual nas diferentes disciplinas**, isto é, se a sexualização dos *curricula* já tivesse sido realizada pelo Ministério da Educação. Mesmo assim, a execução do modelo transversal preconizado continuaria a exigir dos professores um trabalho de coordenação acrescido, que como vimos se vem mantendo periférico ao longo da socialização profissional do professor.

Acresce ainda a **precariedade da disponibilidade de materiais didácticos**, o que constitui mais um problema que agudiza a abordagem curricular preconizada. O recurso a diferentes materiais, desde a consulta de livros à exploração das tecnologias de informação e de comunicação, é de grande importância para o aluno, pois aproxima-o do meio circundante no qual terá de se integrar. Por isso mesmo, há que fomentar o uso de diferentes materiais didácticos. Todavia, surge o problema da limitação dos recursos pedagógicos, que o Estado não tem tentado de todo colmatar.

No estado actual das coisas, tanto mais que se trata de uma temática curricular recente, sem enquadramentos formativos nos percursos académicos e profissionais da maioria dos professores que se encontram no sistema, temos que admitir que os professores dependem de planos exteriores em diferentes áreas curriculares, o que implica ver os planos que lhes são proporcionados como ferramentas de ajuda que provoquem a experimentação dos professores. Nas actuais condições institucionais, os professores dependem necessariamente de planos proporcionados exteriormente, ou seja, por editoras de livros-texto, materiais diversos, com seus respectivos guias, ou de projectos elaborados por outros docentes. O professor normal, nas condições de trabalho reinantes nas escolas, devido à complexidade da planificação, requer planificações pré-elaboradas (*Cf.* Gimeno, 2000: 291, 293).

Todavia, esta proposição pragmática não prescinde da necessidade de os professores participarem numa função tão decisiva para desenvolver competências profissionais situadas, imprescindíveis à modelação da prática na perspectiva da teoria crítica do currículo.

Stenhouse assinalou que «um currículo, se possui valor, expressa, em forma de materiais docentes e de critérios para o ensino, uma visão do conhecimento e um conceito do processo de educação, proporciona um campo dentro do qual o professor pode desenvolver novas habilidades e relacioná-las, enquanto ocorre o seu desenvolvimento, com conceitos do conhecimento e da aprendizagem (1987: 104; Gimeno, *op. cit.*:292).

Quanto à **falta de motivação de muitos professores**, podemos situá-la particularmente nesta área do trabalho do professor, nomeadamente na abordagem de temas de sexualidade humana, ou alargá-la ao sentir de muitos professores relativamente à actividade docente.

Embora a maioria dos professores da amostra tenha uma motivação intrínseca elevada que os conduziu à realização de formação nesta área e tencione intervir curricularmente, a falta de motivação de alguns deles e de outros que se encontram no sistema para aderirem à mudança curricular preconizada, não podendo ser situada no particular – tema de investigação sugestivo – poderemos tentar percebê-la se alargarmos o campo à actividade docente.

A diminuição da motivação dos professores na actualidade tem sido explicada pela diminuição de incentivos intrínsecos, tendo em conta que no presente é mais difícil estabelecer uma boa relação com os alunos (Grady, 1989; Guerra, 1983; Heath, 1981; Sykes, 1983; citados em Jesus, *op. cit.*: 75).

Neste sentido vão as investigações de Wright (1984) e Fox (1986), que, analisando os incentivos responsáveis pela motivação dos professores, verificaram que a maior parte das medidas identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à actividade docente *(ibid.)*.

Na investigação desenvolvida por Wright será interessante registar a lista dos dez incentivos mais importantes identificados pelos professores: oportunidade para melhorar o currículo existente; aumento da eficiência como professor; sentir que as contribuições e sugestões pessoais são úteis; participar na tomada de decisões ligadas ao trabalho docente; oportunidade para desenvolver novas competências e liderança; fornecimento de materiais para serem utilizados na escola; sentido de realização; diversificação de tarefas; aumento da autoconfiança; e conhecimento de que as sugestões pessoais apresentadas foram tidas em conta.

Por sua vez Fox, a partir dos resultados obtidos, descreve algumas das condições que considera essenciais para a motivação dos professores na escola: considerar as tarefas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem como as principais actividades realizadas na escola; envolver os professores nas decisões tomadas na escola, nomeadamente sobre as políticas de ensino, o uso de recursos e os planos de estudo, de modo que os professores se identifiquem com os objectivos da escola enquanto organização; fornecer confiança e suporte e encorajar os professores a desenvolverem o seu estilo e estratégias pessoais de ensino; manifestar orgulho pela qualidade do trabalho de cada professor, etc.

Podemos referir ainda outras estratégias como o *feedback* pela competência, a participação na tomada de decisões, a autonomia e a formação contínua (Dunwell, 1986; *ibid.*).

De qualquer forma, os incentivos profissionais no seu todo, tanto os intrínsecos como os extrínsecos, deverão contribuir conjuntamente para aumentar a motivação dos professores.

À falta de motivação acresce a Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores.

Os professores hoje vêem-se com uma tarefa acrescida na sua intervenção educativa: o currículo não é já mais assumido como um programa constituído por conteúdos precisos, racionalmente definidos, mas como um conjunto de aprendizagens significativas que se traduzam por uma forma de ser, uma atitude de estar em relação ao outro e ao mundo. Está em causa não só a construção de um saber e de um saber-fazer, mas também a construção activa de um saber ser.

Neste sentido, o professor que sempre desempenhou o papel de formador num sistema de eficiência social, onde os indivíduos eram preparados para desempenharem funções sociais e profissionais, e onde a formação pessoal se constituía de forma implícita e não sistematizada, vê agora o seu papel alargado e as suas funções explicitamente acrescidas.

Sendo assim, o papel do professor em educação sexual não difere substancialmente do que lhe é atribuído noutras áreas do actual processo educativo. De qualquer forma, se por um lado o professor não tem que ser um especialista em educação sexual, por outro tornam-se óbvios os efeitos desta mudança curricular ao nível das suas práticas profissionais.

Redefinindo-se o objecto de ensino-aprendizagem, os conhecimentos científicos, as orientações didácticas e metodológicas, assim como uma aturada reflexão sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade, deverão esboçar-se no sentido de concretizar este novo conceito de currículo.

O desenvolvimento profissional de um professor devidamente informado sobre a sexualidade humana que, enquanto educador, já teve oportunidades de reflectir sobre ela e que seja capaz de criar contextos pedagógicos adequados e de seleccionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias depende significativamente da sinergia de uma larga rede de factores: factores que se relacionam com a formação de professores e outros que se situam para além da formação. É preciso descortinar e perceber as interacções de uns e outros no sentido de uma maior eficácia na mudança das práticas.

Por tudo isto, não é de estranhar que a *Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores* constitua o segundo factor negativo mais referido pelos professores.

Como defendemos anteriormente, **trabalhar em coordenação com os encarregados de educação, com os pais e com as mães**, que também fazem parte da comunidade educativa, constitui um princípio didáctico a seguir em qualquer programa de intervenção no âmbito da educação sexual em meio escolar.

A família constitui-se como o primeiro e um dos principais agentes de educação sexual dos humanos, pois é nela que se realizam as primeiras relações afectivas, vinculativas e de sociabilidade que em muito influenciam a aprendizagem sexual, fundamentalmente através da observação de comportamentos e de modelos veiculados pela família. Neste sentido, torna-se imprescindível em educação sexual a coordenação entre a socialização promovida pela família e a formação pessoal e social desejável pretendida pela escola, incentivando o envolvimento e apoio dos pais e encarregados de educação. Até porque está demonstrado que a eficácia da educação sexual está directamente relacionada com a ligação à comunidade envolvente e com o envolvimento e apoio dos pais (*Cf.* Sampaio, 2000:15), pois com o esforço de ambas as partes em prosseguir objectivos comuns a probabilidade de sucesso fica aumentada (*Cf.* Went, *op. cit.*:11).

Todavia, os pais e encarregados de educação vão pouco à escola. Há que chamá-los e incentivar a sua participação. Podemos investir num trabalho de articulação escola-famílias a diferentes níveis, como já tivemos oportunidade de referir (*Cf.* Bolaños Espinosa *et al*, *op. cit.*: 54; Vaz *et al* (*op. cit.*: 108)

No que se refere ao **envolvimento da comunidade educativa**, elemento inovador pela sua essencialidade nesta área de intervenção educativa, é reconhecido pelos professores tanto pela sua importância como pela sua precariedade nas escolas portuguesas.

De forma a conseguir-se também inverter o *Pouco envolvimento da comunidade educativa*, referenciamos novamente Sebarroja que propõe como alternativa a promoção de

O desenvolvimento profissional de um professor devidamente informado sobre a sexualidade humana que, enquanto educador, já teve oportunidades de reflectir sobre ela e que seja capaz de criar contextos pedagógicos adequados e de seleccionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias depende significativamente da sinergia de uma larga rede de factores: factores que se relacionam com a formação de professores e outros que se situam para além da formação. É preciso descortinar e perceber as interacções de uns e outros no sentido de uma maior eficácia na mudança das práticas.

Por tudo isto, não é de estranhar que a *Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores* constitua o segundo factor negativo mais referido pelos professores.

Como defendemos anteriormente, **trabalhar em coordenação com os encarregados de educação, com os pais e com as mães**, que também fazem parte da comunidade educativa, constitui um princípio didáctico a seguir em qualquer programa de intervenção no âmbito da educação sexual em meio escolar.

A família constitui-se como o primeiro e um dos principais agentes de educação sexual dos humanos, pois é nela que se realizam as primeiras relações afectivas, vinculativas e de sociabilidade que em muito influenciam a aprendizagem sexual, fundamentalmente através da observação de comportamentos e de modelos veiculados pela família. Neste sentido, torna-se imprescindível em educação sexual a coordenação entre a socialização promovida pela família e a formação pessoal e social desejável pretendida pela escola, incentivando o envolvimento e apoio dos pais e encarregados de educação. Até porque está demonstrado que a eficácia da educação sexual está directamente relacionada com a ligação à comunidade envolvente e com o envolvimento e apoio dos pais (*Cf.* Sampaio, 2000:15), pois com o esforço de ambas as partes em prosseguir objectivos comuns a probabilidade de sucesso fica aumentada (*Cf.* Went, *op. cit.*:11).

Todavia, os pais e encarregados de educação vão pouco à escola. Há que chamá-los e incentivar a sua participação. Podemos investir num trabalho de articulação escola-famílias a diferentes níveis, como já tivemos oportunidade de referir (*Cf.* Bolaños Espinosa *et al*, *op. cit.*: 54; Vaz *et al* (*op. cit.*: 108)

No que se refere ao **envolvimento da comunidade educativa**, elemento inovador pela sua essencialidade nesta área de intervenção educativa, é reconhecido pelos professores tanto pela sua importância como pela sua precariedade nas escolas portuguesas.

De forma a conseguir-se também inverter o *Pouco envolvimento da comunidade educativa*, referenciamos novamente Sebarroja que propõe como alternativa a promoção de

actividades de formação, voluntariado e colaboração que dinamizem a cooperação e a comunicação entre a escola e a comunidade (*Cf.* 2001: 114).

4. Avaliação do Desempenho e das Actividades Desenvolvidas

O Quadro 40 apresenta a distribuição dos professores segundo a avaliação das actividades desenvolvidas.

Quadro 40 - Avaliação da(s) actividade(s) desenvolvida(s)

	Frequência	Percentagem
Os resultados profissionais alcançados foram bastante positivos	39	23,4
Os resultados profissionais pretendidos foram razoavelmente atingidos	97	58,1
Os resultados profissionais pretendidos não foram atingidos de forma razoável	8	4,8
As actividades não decorreram, minimamente, conforme desejava e previa	7	4,2
Não responde	16	9,6
Total	**167**	**100,0**

Apesar de o grau de impacto da formação ser baixo, a maioria dos professores expressam uma avaliação positiva das actividades que desenvolveram: 136 professores (cerca de 81,5%) avaliam os resultados profissionais positivamente – 39 dizem ter alcançado resultados bastante positivos, enquanto 97 reconhecem que os resultados foram razoavelmente atingidos.

Paralelamente, 15 professores (9%) avaliam as suas actividades de forma negativa e 16 professores (9,6%) não respondem à questão.

A capacidade de reconhecer que o pretendido foi ou não atingido pressupõe um perfil de professor onde coexiste não só as competências empíricas, analíticas e avaliativas (*Cf.* Marcelo, *op.cit.*: 42) como também a abertura de espírito e a responsabilidade (*Cf.* Zeichner, 1993: 18; Dewey, 1989: 43, 44; citado em Marcelo, *ibid.*:62, 63), atitudes que viabilizam a emissão de juízos sobre as consequências educativas. O professor que as possui integra um perfil de professor autocrítico que analisa a sua prática, que reflecte e que se responsabiliza pelas consequências educativas do seu ensino.

Pelo seu lado, o Quadro 41 apresenta a distribuição dos professores segundo a avaliação do desempenho.

Quadro 41 - Distribuição dos professores segundo a avaliação do desempenho

	Frequência	Percentagem
Sentiu-se preparado e com à-vontade para abordar os temas	96	57,5
Apesar de se sentir preparado, sentiu-se pouco à-vontade	38	22,8
Sentiu-se pouco preparado para abordar os temas	22	13,2
Não responde	11	6,6
Total	**167**	**100,0**

Pela análise do Quadro 41, constatamos que a larga maioria dos professores (134, cerca de 80,3%) sente-se preparada (cientifica e pedagogicamente) para abordar os temas de sexualidade humana com os alunos. Todavia, destes professores, enquanto 96 (57,5%) se sentem com à-vontade para os abordar, 38 (22,8%) dizem ter pouco à-vontade para o fazer.

Há ainda um grupo de 22 professores (13,3%) que se sentem pouco preparados para abordar estes temas com os alunos e 11 professores que não respondem (6,6%).

Quanto ao número elevado de não respostas, poderá traduzir a resistência e/ou a dificuldade dos professores em procederem à auto-avaliação, quer das actividades desenvolvidas, quer do seu desempenho.

No entanto, «a avaliação deve ser posta deliberadamente ao serviço de uma melhor gestão da acção» (Hadgi, *op. cit.*: 180), isto é, a avaliação deve orientar a acção e contribuir para a mudança da prática de ensino. Por isso, mais uma vez se insiste no desenvolvimento de programas de formação adequados às trajectórias profissionais dos professores em educação sexual.

A formação pessoal deve transcender a esfera do desenvolvimento pessoal e projectar-se no desenvolvimento profissional do professor (*Cf.* López Sánchez, 1990: 264), pelo que deve ser realizado um trabalho de reflexão sobre os seus valores e atitudes na esfera da sexualidade, na perspectiva de valorização da influência das teorias implícitas ou subjectivas do professor na mudança de prática de ensino do professor (*Cf.*Marcelo, 1999: 47).

5. Envolvimento Futuro

O Quadro 42 refere-se à distribuição dos professores segundo a intenção de envolvimento futuro.

Na realidade, a maioria dos professores continua motivada para o desenvolvimento de actividades nesta área no âmbito do seu trabalho: 130 professores (77,9%) em 167, com apenas 6 não respostas, tencionam intervir nesta área no âmbito do seu trabalho e 31 professores mostram indisponibilidade para o fazer (dos quais 24 professores afirmam ser pouco provável envolver-se em actividades de ES, 1 professor não tenciona de todo fazê-lo, e 6 professores, rejeitando a opção pelas outras 5 situações, tencionam apenas propor à escola e/ou a colegas o desenvolvimento destas actividades).

Quadro 42 – Distribuição dos professores segundo a intenção de se envolverem futuramente em acções de educação sexual

	Frequência	Percentagem
Tenciona envolver-se em actividades de ES no contexto da disciplina que lecciona	29	17,4
Tenciona envolver-se em actividades de ES num contexto interdisciplinar	65	38,9
É pouco provável que se envolva em actividades de ES	24	14,4
Não tenciona, de todo, envolver-se neste tipo de actividades	1	,6
Tenciona propor à escola/colegas o desenvolvimento destas actividades	6	3,6
Tenciona desenvolver actividades de ES no contexto da disciplina que lecciona	36	21,6
Não responde	6	3,6
Total	**167**	**100,0**

Entre os professores que tencionam envolver-se futuramente em acções de educação sexual, 65 (38,9%) afirmam explicitamente orientar a sua prática de ensino numa perspectiva interdisciplinar. Entretanto, 36 professores (cerca de 21,6%) mostram-se disponíveis para investir, entre diferentes contextos, também no interdisciplinar (situação 6). Tendo em conta que o ensino/aprendizagem numa perspectiva transversal é de difícil execução, e que constitui uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores, constatamos que há um elevado

número de professores que aderem a este elemento de inovação curricular introduzido pelo actual quadro legal.

Quanto à intenção de intervir no contexto da disciplina que lecciona, que abrange 29 professores, cerca de 17,4% da amostra, trata-se de um nível de intervenção mais solitário que circunscreve a prática de ensino a uma abordagem atomista do currículo encerrando desvantagens, já referidas anteriormente.

Se considerarmos a intervenção do professor numa perspectiva sistémica, constatamos que apenas 36 professores (31,6%) concebem a sua prática de ensino numa perspectiva que transcende o espaço disciplinar circunscrito à sua sala de aula, disponibilizando-se para trabalhar em equipa num contexto interdisciplinar e intervindo na escola ao nível organizacional.

Comparando os dados dos três quadros, relativos à avaliação e ao envolvimento futuro dos professores, e referenciando-nos à totalidade da amostra, apercebemo-nos de que a maioria dos professores avalia os resultados profissionais positivamente (136), sente-se preparada para abordar os temas (134, apesar de 38 professores sentirem pouco à-vontade para o fazer) e prevê envolver-se futuramente em acções de educação sexual (130).

CAPÍTULO 7

A FORMAÇÃO DESEJADA PELOS PROFESSORES NECESSIDADES ACTUAIS DE FORMAÇÃO

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados relativos à análise das necessidades actuais de formação dos professores. As diferentes variáveis referem-se à organização, às estratégias de formação e aos conteúdos desejados para uma futura formação.

Ao situarmos os campos de análise na análise de necessidades num modelo de «cooperação social» ou de «aprendizagem cooperativa», o recurso ao questionário como estratégia, apesar de ser por muitos reconhecido como um modo técnico de produção de necessidades de formação, pretende constituir apenas um passo prévio de uma análise mais profunda.

1.Organização e Estratégias de Formação Desejadas

1.1.Descrição

Podemos observar os dados do Quadro 43 seguinte que apresenta a distribuição dos professores segundo a representação da formação desejada.

As variáveis observáveis operacionalizadas pelos catorze itens referem-se a diferentes parâmetros da formação referenciada a um modelo conceptual de formação de professores em educação sexual defendido no capítulo 3 da Parte III do trabalho. Pretende-se perceber a formação desejada pelos professores, ao nível da elaboração do programa de formação (item 9); da componente de desenvolvimento pessoal (item 11); das estratégias a desenvolver (itens 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13 e 14) e o tipo de avaliação (item 3).

Quadro 43 – Distribuição dos professores segundo a representação da formação desejada

	Discorda totalmente		Discorda		Não sabe/Não tem opinião		Concorda		Concorda totalmente		Não responde		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1-As situações de formação devem ser exploradas numa perspectiva de paralelismo com as situações da prática profissional	-	-	6	3,6	6	3,6	89	53,3	55	32,9	11	6,6	167	100,0
2-A componente teórica da formação deve ser privilegiada	2	1,2	83	49,7	4	2,4	67	40,1	5	3,0	6	3,6	167	100,0
3-A avaliação deve ser formativa	1	0,6	7	4,2	7	4,2	111	66,5	34	20,4	7	4,2	167	100,0
4-A partilha de experiências entre professores deve ser favorecida	-	-	1	0,6	1	0,6	75	44,9	84	50,3	6	3,6	167	100,0
5-A formação deve articular as componentes teórica e prática	-	-	5	3,0	6	3,6	59	35,3	90	53,9	7	4,2	167	100,0
6-O formador deve realizar demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação	-	-	6	3,6	2	1,2	92	55,1	63	37,7	4	2,4	167	100,0
7-Deve haver acompanhamento/ monitorização do trabalho do professor durante a formação	1	0,6	4	2,4	4	2,4	108	64,7	46	27,5	4	2,4	167	100,0
8-A reflexão sobre as situações educativas vividas deve ser constante	-	-	5	3,0	3	1,8	93	55,7	62	37,1	4	2,4	167	100,0
9-A elaboração do programa de formação deve partir da identificação das necessidades individuais dos professores	2	1,2	28	16,8	9	5,4	88	52,7	35	21,0	5	3,0	167	100,0
10-A formação deve investir na análise das experiências de integração da ES na escola realizadas pelo professor	-	-	17	10,2	12	7,2	114	68,3	16	9,6	8	4,8	167	100,0
11-O desenvolvimento da dimensão pessoal deve integrar a formação	-	-	5	3,0	9	5,4	97	58,1	50	29,9	6	3,6	167	100,0
12-A análise ética da prática profissional deve ser estimulada	-	-	1	0,6	12	7,2	113	67,7	35	21,0	6	3,6	167	100,0
13-Deverá haver uma experimentação conjunta de situações pedagógicas	-	-	2	1,2	2	1,2	108	64,7	48	28,7	7	4,2	167	100,0
14-Tanto a elaboração de unidades didácticas de temas de ES, como a acção pedagógica subsequente, devem ser objecto de reflexão	-	-	1	0,6	1	0,6	89	53,3	71	42,5	5	3,0	167	100,0

Para facilitar a descrição e interpretação dos resultados adoptamos a seguinte metodologia: a abordagem realizada segue os diferentes parâmetros, já referidos,

separadamente. No caso de os itens estarem redigidos na forma favorável, as percentagens referem-se ao *Concordo* e ao *Concordo totalmente*; no caso de os itens estarem redigidos na forma desfavorável, as percentagens referem-se ao *Discordo* e ao *Discordo totalmente*. Será discutida a dispersão das respostas pelas cinco categorias, assim como a percentagem de não respostas. Tratando-se de resultados bastante homogéneos, serão realçados os que reúnem o consenso dos professores, assumindo como critério para cada item, como fizemos anteriormente para a representação da formação frequentada, a soma das percentagens que igualam ou ultrapassam os 86% dos respondentes. O valor escolhido para a percentagem, de 86%, corresponde ao valor mínimo comum encontrado para a maioria de cada par das categorias mencionadas, e que satisfazia a metodologia adoptada.

Os respondentes são consensuais relativamente a um grande número de aspectos da formação que a seguir referimos, reunindo como dissemos mais de 86% de respostas concordantes:

- O desenvolvimento da **dimensão pessoal** deve integrar a formação.

- Relativamente às estratégias, das onze variáveis, podemos referir nove nestas condições: a organização de **procedimentos isomórficos**; a **partilha de experiências** entre professores; a **articulação entre teoria e prática**; **o formador deve realizar demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação**; deve haver **acompanhamento/monitorização** do trabalho do professor durante a formação; a **reflexão sobre as situações educativas** vividas deve ser constante; a **análise ética da prática profissional** deve ser estimulada; deverá haver uma **experimentação conjunta de situações pedagógicas**; e, tanto a **elaboração de unidades didácticas** de temas de educação sexual, como a **acção pedagógica** subsequente, devem ser **objecto de reflexão**.

- A avaliação deve ser formativa.

O aspecto mais ambivalente dos resultados refere-se ao **carácter teórico da formação**, em que 72 professores (43%) concordam que a componente teórica deva ser privilegiada e 85 discordam (50,9%). Talvez muitos destes professores, que concordam com uma formação que articule a teoria e a prática, sintam necessidade de que se invista na formação ao nível, quer do conhecimento do conteúdo, quer do conhecimento pedagógico. Aliás, sobre a vertente teórica da formação, Alarcão salienta, para que a mensagem de Schön não venha a ser mal interpretada e aplicada, que a metodologia do autor não exclui que o papel de facilitador que o formador desempenha não possa envolvê-lo num ensino mais tradicional, expositivo que assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. (1996: 19).

No que se refere à **elaboração do** programa de formação, os professores são também algo divergentes: apesar de 123 professores, cerca de 73,7%, concordar com a identificação das necessidades individuais de formação, 30 professores (18%) discordam desse procedimento.

Sobre a **análise das experiências de integração da educação sexual na escola realizadas pelo professor**, 130 professores concordam com a estratégia, mas 17 professores discordam e 12 não sabem ou não têm opinião. A recusa em analisar as próprias experiências desenvolvidas pode ter na origem um desempenho ou resultados profissionais que estejam longe de, na perspectiva dos autores, ser razoáveis.

1.2. Representação global

Na elaboração da escala da representação da formação desejada certificarmo-nos da correspondência entre as 14 proposições observáveis e o conceito de representação, avaliando a consistência interna da escala. Foi obtido um *alpha* de Cronbach de 0,76 (ver anexo 4, *Escala da Representação da Formação Desejada*), o que corresponde a uma razoável consistência interna.

Para enquadrar as pontuações médias obtidas pelos sujeitos, foram definidas cinco classes que incluem os valores contínuos entre 1 e 5: [1,0-1,8[; [1,8-2,6[; [2.6-3,4[; [3,4-4,2[; e [4,2-5,0]. As categorias da nova escala, definidas para os intervalos referidos, são, respectivamente, representação desejada muito negativa, negativa, intermédia, positiva e muito positiva, relativamente ao modelo conceptual que propomos para a formação de professores em educação sexual.

O Quadro 44 e o Gráfico 13 seguintes apresentam a distribuição dos professores segundo a representação da formação desejada.

Quadro 44 – Distribuição dos professores segundo a representação da formação desejada

	Frequência	Percentagem
Intermédia	3	1,8
Positiva	88	52,7
Muito positiva	72	43,1
Não responde	4	2,4
Total	**167**	**100,0**

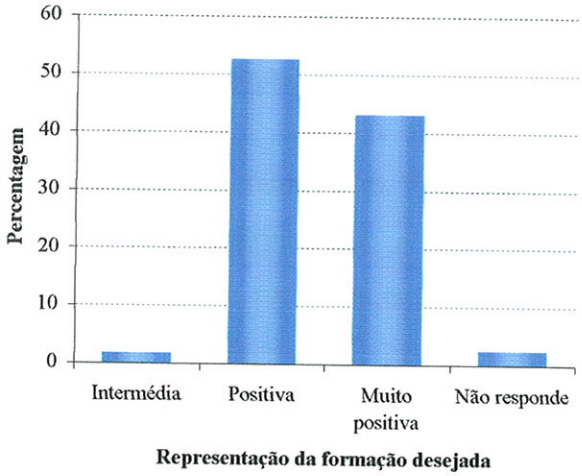


Gráfico 13 - Percentagem de professores segundo a representação da formação desejada

Podemos afirmar que um número elevado dos nossos professores tem tanto uma representação positiva da formação desejada (88) como uma representação muito positiva da mesma (72).

1.3. Comentário final

Se compararmos as representações sobre a formação frequentada e a formação desejada, identificamos muitos parâmetros que, apesar de não terem sido conseguidos na formação frequentada com relevância para a prática profissional do professor, são sugeridos pela maioria dos professores para uma futura formação. Aliás, estes parâmetros foram já discutidos no capítulo 6 da parte III como aspectos importantes a serem potenciados na formação, por forma a melhorar o impacto da formação.

Percebemos, por exemplo, que algumas das estratégias, que foram reconhecidas como aspectos menos conseguidos da formação frequentada, são sugeridas pelos professores para integrar uma futura formação. A grande maioria da população inquirida concorda, assim, com uma série de estratégias de formação que se enquadra numa orientação conceptual prática e social reconstrucionista da formação de professores que temos vindo a defender.

2. Áreas de Conteúdos Desejados para Formação e Domínios de Intervenção

Temos vindo a referir ao longo do trabalho as áreas específicas de formação dos professores, nomeadamente, os conhecimentos, as competências e as atitudes, necessárias ao desempenho profissional do professor.

No sentido de se identificar as necessidades de formação dos professores ao nível do conhecimento nos diversos temas, referimo-nos a três domínios distintos que se complementam para o desenvolvimento de «um bom ensino»: o científico, o pedagógico e o da prática.

O domínio científico, do *saber científico*, relativo ao conhecimento do conteúdo – informação, ideias, tópicos, perspectivas de construção do conhecimento - circunscreve-se aos conhecimentos que os professores têm de possuir sobre «a matéria» que ensinam, neste caso, no âmbito dos temas de sexualidade humana. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar influencia o que e como ensinam, sabendo nós que, quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da matéria que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. Buchman (1984: 37; citado em Marcelo, 1999: 87), refere que «conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral».

No que se refere ao domínio pedagógico, ao *saber pedagógico*, está relacionado com os conhecimentos teóricos e conceptuais subjacentes ao ensino, à aprendizagem e aos alunos. Inclui o conhecimento sobre técnicas didácticas, metodologias, planificação do ensino, processos de planificação curricular, avaliação, etc.

O domínio da prática integra o *saber-fazer* (os esquemas práticos de ensino) e o *saber porquê (*a justificação da prática). É necessário que cada professor formando integre os conhecimentos teórico, científico e pedagógico, no dia a dia do seu quotidiano, criando e aperfeiçoando o seu próprio conhecimento prático. Não se ensinando este conhecimento, é possível aprendê-lo no espaço privilegiado duma formação que assume a prática como um domínio essencial ao desenvolvimento profissional do professor.

Relativamente aos conteúdos específicos de cada área temática, para os alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário integramos as propostas de Lopez Sanchez (1990) e de Moreno Gomez (1995) que discutimos no ponto 3 do capítulo 4, na primeira parte do trabalho.

Pretendemos com o tratamento dos dados ficar a saber os domínios que os professores mais necessitam de trabalhar em formação e, no âmbito de cada um deles, as áreas temáticas preferidas, por forma a ir de encontro às suas necessidades actuais de formação.

Para tal, adopta-se a metodologia seguinte:

1.° - Identifica-se o domínio com maior número de escolhas;

2.° - Relativamente a cada domínio, são identificados os cinco temas mais escolhidos na primeira opção e nas três primeiras opções, referindo-se as respectivas áreas temáticas; o mesmo se fará para os vinte temas, elaborando-se para tal uma tabela.

No **domínio científico** (Quadro 38), dos 20 temas propostos, os cinco temas mais escolhidos na 1.ª opção são: Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção) (16); Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência (8); Relações interpessoais (Relação com a família e os pares) (6); Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade (5); Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência (4) e Gravidez indesejada e aborto (4). Se considerarmos os cinco temas mais escolhidos nas três primeiras opções, constatamos que os temas são sensivelmente os mesmos. Agrupando os temas, e situando-os por ordem de preferência nas áreas temáticas temos, Saúde sexual e reprodutiva, Corpo em crescimento e Relações interpessoais.

Com base na análise do Quadro 39, percebemos que as necessidades de formação se encontram preferencialmente nas áreas temáticas das Relações interpessoais (188 nomeações), Expressões da sexualidade (153) e Saúde sexual e reprodutiva (153).

No **domínio pedagógico** (Quadro 40), dos 20 temas propostos, os cinco temas mais escolhidos na 1.ª opção são: Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção) (17); Relações interpessoais (Relação com a família e os pares) (8); Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade) (8); Conceito de sexualidade (4); Identidade e papéis sexuais (4) e Gravidez indesejada e aborto (4). Se considerarmos os cinco temas mais escolhidos nas três primeiras opções, constatamos que os temas são sensivelmente os mesmos. Estes temas agrupam-se por ordem de preferência nas áreas da Saúde sexual e reprodutiva, Expressões da sexualidade e Relações interpessoais.

Com base na análise do Quadro 41, percebemos que as necessidades de formação se encontram preferencialmente nas áreas temáticas das Relações interpessoais (207 nomeações), Expressões da sexualidade (166) e Saúde sexual e reprodutiva (140).

No **domínio da prática** (Quadro 42), dos 20 temas propostos, os cinco temas mais escolhidos na 1.ª opção são: Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas,

prevenção) (13); Relações interpessoais (Relação com a família e os pares) (5); Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência (3); Métodos contraceptivos (2) e Conceito de sexualidade (2), entre outros com 2 nomeações. Se considerarmos os cinco temas mais escolhidos nas três primeiras opções, constatamos que são os mesmos temas. Agrupando-os por ordem de preferência, temos a referir as áreas da Saúde sexual e reprodutiva, Relações interpessoais e Corpo em crescimento.

Com base na análise do Quadro 43, percebemos que as necessidades de formação se encontram preferencialmente nas áreas temáticas das Relações interpessoais (102 nomeações), Saúde sexual e reprodutiva (93) e Expressões da sexualidade (80).

Em resumo, podemos dizer que o domínio mais nomeado é o domínio pedagógico, seguido de perto pelo domínio científico, e que a área temática que os professores elegem para investir em formação é a área das relações pessoais seguida da área das expressões da sexualidade, em qualquer domínio do conhecimento.

Quadro 45 - Preferências dos professores no conhecimento do conteúdo

Domínio científico	1º Tema	2º Tema	3º Tema	4º Tema	5º Tema	6º Tema	7º Tema	8º Tema	9º Tema	10º Tema	Total
Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)	16	6	3	6	1	6	1	5	3	3	50
Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência	8	3	5	7	5	2	5	5	4	3	47
Gravidez indesejada e aborto	4	5	5	4	7	3	6	3	5	2	44
Identidade sexual e papéis sexuais	1	5	3	4	7	4	8	5	1	1	39
Formas de comportamento sexua (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)	0	5	4	3	4	4	7	1	4	4	36
Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência	4	6	2	3	2	4	2	2	8	2	35
Métodos contraceptivos	1	2	6	5	3	5	2	1	2	8	35
Violência e sexualidade	1	3	3	4	3	4	3	7	2	2	32
Discriminação sexual	0	2	1	5	1	3	2	2	9	7	32
Relações interpessoais (Relação com a família e os pares)	6	6	3	4	4	1	4	1	0	3	32
Conceito de sexualidade	2	1	4	4	4	5	1	4	2	4	31
Aspectos históricos,sociais e culturais da sexualidade	5	3	6	1	3	3	1	6	1	2	31
Desejo,atracção,enamoramento e diferentes tipos de compromisso	2	2	5	3	3	3	2	2	3	2	27
Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)	3	2	5	2	3	3	1	1	3	3	26
Fecundação,gravidez e parto	2	3	1	1	2	3	4	1	4	3	24
Quadro ético de referência	1	1	2	1	4	2	2	2	4	3	22
Desvios sexuais	1	1	2	0	1	2	4	4	0	6	21
Fases da resposta sexual	1	1	0	3	2	2	2	5	1	2	19
Higiene pessoal	1	2	0	0	1	1	2	4	3	1	15
Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)	2	2	1	0	1	2	2	0	2	0	12

Quadro 46 – Distribuição dos temas escolhidos no domínio científico pelas áreas temáticas

Área temática	Temas	N.º de escolhas
Corpo em crescimento	Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência	35
	Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência	47
	Higiene pessoal	15
	Fases da resposta sexual	19
	Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso	27
	Sub-Total	**143**
Expressões da sexualidade	Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)	26
	Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso	27
	Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)	36
	Conceito de sexualidade	31
	Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)	12
	Desvios sexuais	21
	Sub-Total	**153**
Relações interpessoais	Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade	31
	Quadro ético de referência	22
	Discriminação sexual	32
	Violência e sexualidade	32
	Relação com a família e os pares	32
	Identidade sexual e papéis sexuais	39
	Sub-Total	**188**
Saúde sexual e reprodutiva	Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)	50
	Gravidez indesejada e aborto	44
	Métodos contraceptivos	35
	Fecundação, gravidez e parto	24
	Sub-Total	**153**
	Total	**610**

Quadro 47 - Preferências dos professores no conhecimento pedagógico do conteúdo

Domínio Pedagógico	1º Tema	2º Tema	3º Tema	4º Tema	5º Tema	6º Tema	7º Tema	8º Tema	9º Tema	10º Tema	Total
Relação com a família e os pares	8	5	4	7	5	6	3	2	7	3	50
Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência	2	6	6	6	5	2	8	3	5	5	48
Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)	17	3	0	4	0	4	5	5	2	3	43
Gravidez indesejada e aborto	4	3	5	7	6	3	6	6	3	0	43
Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)	8	4	2	5	6	5	4	2	4	0	40
Violência e sexualidade	1	7	5	2	1	6	7	3	6	1	39
Discriminação sexual	1	5	3	6	2	3	5	3	3	7	38
Identidade sexual e papéis sexuais	4	2	3	5	5	4	4	6	2	2	37
Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência	3	5	6	3	2	4	5	0	6	2	36
Métodos contraceptivos	1	7	2	3	5	0	3	6	0	7	34
Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso	1	1	4	1	3	5	1	3	5	6	30
Conceito de sexualidade	4	3	3	1	7	1	2	2	1	5	29
Sexualidade e prazer(Sensualidade e comunicação)	2	1	3	4	5	1	2	4	1	3	26
Desvios sexuais	0	2	5	3	2	3	1	2	2	4	24
Fases da resposta sexual	0	4	2	1	1	3	6	3	0	3	23
Higiene pessoal	1	1	3	0	2	3	0	6	6	1	23
Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade	2	2	3	1	3	3	1	0	2	5	22
Quadro ético de referência	2	3	3	1	2	1	0	3	1	5	21
Fecundação, gravidez e parto	1	0	1	4	2	1	1	5	3	2	20
Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)	1	1	2	1	1	6	0	0	5	0	17

Quadro 48 – Distribuição dos temas escolhidos no domínio pedagógico pelas áreas temáticas

Área temática	Temas	N.º de escolhas
Corpo em crescimento	Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência	36
	Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência	48
	Higiene pessoal	23
	Fases da resposta sexual	23
	Sub-Total	**130**
Expressões da sexualidade	Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)	26
	Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso	30
	Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)	40
	Conceito de sexualidade	29
	Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)	17
	Desvios sexuais	24
	Sub-Total	**166**
Relações interpessoais	Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade	22
	Quadro ético de referência	21
	Discriminação sexual	38
	Violência e sexualidade	39
	Relação com a família e os pares	50
	Identidade sexual e papéis sexuais	37
	Sub-Total	**207**
Saúde sexual e reprodutiva	Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)	43
	Gravidez indesejada e aborto	43
	Métodos contraceptivos	34
	Fecundação, gravidez e parto	20
	Sub-Total	**140**
	Total	**643**

Quadro 49 - Preferências dos professores no conhecimento prático do conteúdo

Domínio da prática	1º Tema	2º Tema	3º Tema	4º Tema	5º Tema	6º Tema	7º Tema	8º Tema	9º Tema	10º Tema	Total
Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)	13	0	2	2	2	3	3	1	2	2	30
Gravidez indesejada e aborto	0	4	3	4	5	4	2	3	0	0	25
Relações interpessoais (Relação com a família e os pares)	5	2	1	2	2	3	1	0	4	5	25
Métodos contraceptivos	2	4	4	4	1	1	2	3	1	2	24
Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência	0	4	3	2	2	1	1	4	2	3	22
Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)	0	4	1	2	2	4	3	3	1	0	20
Violência e sexualidade	2	3	2	0	0	3	5	3	2	0	20
Discriminação sexual	0	1	2	4	2	1	3	1	2	4	20
Identidade sexual e papéis sexuais	1	0	2	2	4	2	3	1	1	3	19
Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	17
Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso	1	1	2	1	0	2	1	2	4	1	15
Higiene pessoal	0	0	1	2	2	0	2	4	2	2	15
Conceito de sexualidade	2	1	2	0	5	1	0	1	1	1	14
Fecundação, gravidez e parto	0	1	3	4	0	2	1	0	2	1	14
Desvios sexuais	0	0	2	0	0	2	1	2	3	3	13
Fases da resposta sexual	2	2	0	1	0	1	3	1	0	1	11
Quadro ético de referência	0	1	1	1	1	0	0	2	1	2	9
Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)	1	1	0	0	0	2	1	0	3	1	9
Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade	1	2	0	2	1	0	0	1	1	1	9
Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)	1	1	2	0	2	0	0	1	1	1	9

Quadro 50 – Distribuição dos temas escolhidos no domínio da prática pelas áreas temáticas

Área temática	Temas	N.º de escolhas
Corpo em crescimento	Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência	17
	Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência	22
	Higiene pessoal	15
	Fases da resposta sexual	11
	Sub-Total	**65**
Expressões da sexualidade	Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)	9
	Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso	15
	Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)	20
	Conceito de sexualidade	14
	Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)	9
	Desvios sexuais	13
	Sub-Total	**80**
Relações *interpessoais*	Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade	9
	Quadro ético de referência	9
	Discriminação sexual	20
	Violência e sexualidade	20
	Relação com a família e os pares	25
	Identidade sexual e papéis sexuais	19
	Sub-Total	**102**
Saúde sexual e reprodutiva	Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)	30
	Gravidez indesejada e aborto	25
	Métodos contraceptivos	24
	Fecundação, gravidez e parto	14
	Sub-Total	**93**
	Total	**340**

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

É hora de finalizar esta dissertação em que se apresenta um estudo sobre as percepções dos professores dos ensinos básico - 2.º e 3.º ciclos – e secundário sobre as acções de formação em educação sexual frequentadas e sobre as dificuldades sentidas no âmbito das correspondentes práticas educativas. Importa, pois, ainda que com algum risco de repetição, enfatizar as principais limitações e potencialidades do estudo, sistematizar os resultados alcançados, realçar as conclusões e os contributos possíveis para a reflexão teórica ou as recomendações para a acção a empreender.

Apesar da representatividade e da validade conseguidas, o que metodologicamente nos permite generalizar e tirar conclusões objectivamente válidas, dada a natureza exploratória do estudo situamo-nos mais na análise e reflexão dos problemas concretos do que necessariamente na sua teorização. Aliás, como se tem vindo a denotar ao longo de todo o trabalho, enquadramo-nos no paradigma interpretativo/compreensivo, segundo o qual interessa mais o «pensamento reflexivo» sobre os factos e a relação entre eles do que as *medidas exactas* dos mesmos «verificáveis pela experimentação» (Moles, *ibid.*:225).

Realizámos um estudo pioneiro em Portugal que pensamos com humildade poder contribuir de alguma forma, não só para a análise e reflexão do que se passa na formação contínua de professores em educação sexual, como para modificar a acção e transformar os contextos de formação e de trabalho do professor nesta área. Chegámos ao final deste percurso porque acreditamos ser possível a professores motivados, conscientes da importância do seu trabalho e devidamente acompanhados, assumir o processo de inovação curricular e intervir numa área em que muito há a fazer. Continuamos convencidos de que é no sistema educativo e de formação de professores que é preciso investir.

Sobre as Principais Limitações e Potencialidades do Estudo

A nossa investigação, como qualquer outra, tem características que se afiguram como limitações ou como potencialidades, que gostaríamos de discutir.

Todavia, mais importante que as conclusões a que chegamos foi o percurso de investigação desenvolvido e que, pensamos, valeu por isso; do resto sabemos de alguns limites do trabalho e supomos outros tantos que nos escapam. Mas, citando Karl Popper,

acreditando que «o aperfeiçoamento é possível, se estivermos suficientemente seguros quanto ao estudo da natureza dos nossos erros», aproveitamos para relevar a nossa vontade em descobrir a natureza desses mesmos erros.

Julgamos poder dizer das principais limitações e potencialidades do estudo:

1 - Pelo facto de não se conhecer trabalhos de investigação nesta área, entendemos que uma abordagem global ao pensamento dos professores sobre as acções de formação que têm vindo a frequentar na área da educação sexual e sobre os factores que têm influenciado o seu trabalho nos possibilitou uma melhor compreensão da problemática, logo uma melhor intervenção, quer delineando planos estratégicos de actuação ao nível da formação e do trabalho, quer sugerindo temáticas de novas investigações. Todavia, esta pretensão constituiu, em nossa opinião, ao mesmo tempo uma limitação e uma potencialidade: se por um lado, pela abordagem global realizada, permitiu a «exploração do fenómeno» e o acesso «às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas» (*Cf.* Ferreira, 2001: 194), por outro fez-nos aperceber da complexidade da problemática em análise, demarcando várias áreas que carecem de aprofundamento em estudos posteriores.

2 - Apesar de, no plano metodológico, se ter recorrido a uma abordagem qualitativa e quantitativa enquadrada pelo paradigma do interaccionismo simbólico, não se conseguiu desenvolver um projecto de investigação que na sua totalidade respondesse à pluralidade metodológica que defendemos. Se fizemos preceder a realização do questionário de uma pesquisa de tipo qualitativo, não conseguimos totalmente fazer-lhe suceder o mesmo tipo de abordagem.

O recurso a entrevistas exploratórias constituiu o reconhecimento da importância de uma abordagem (qualitativa) mais compreensiva do pensamento dos sujeitos. Os dados fornecidos por diferentes actores, considerados informantes qualificados, permitindo aceder às suas diferentes perspectivas e interpretações sobre o objecto de estudo, contribuiu, através de uma análise sistemática, intencional e objectiva do seu discurso, para a formulação de hipóteses de investigação e a construção de categorias para a elaboração do questionário.

Por outro lado, uma vez recolhidos e tratados os dados do questionário, a investigação ficaria mais completa se depois de interpretados os resultados se recorresse, por exemplo, a entrevistas individuais ou de grupo que pudessem complementar e tornar mais explícitos os resultados obtidos: «Podemos assim conceber, em vez da sucessão clássica, um vaivém entre fases qualitativas e quantitativas, servindo estas últimas para evidenciar, então, as relações

que aquelas irão permitir interpretar» (Ghiglione e Matalon, 2001: 106). Conseguir-se-ia, através de uma triangulação de técnicas e métodos, uma operação de sentido, uma construção de significados através da interacção com os sujeitos, o que situaria as conclusões deste estudo num registo mais compreensivo, e não tanto explicativo. Todavia, e curiosamente, as conclusões obtidas a partir da análise de conteúdo (ver Anexo 3) são genericamente confirmadas pelo estudo quantitativo realizado.

De qualquer modo, as disponibilidades de tempo e de recursos humanos constituíram factores limitantes à concepção de um itinerário investigativo que integrasse plenamente os pressupostos defendidos, pelo que o plano de investigação actual foi o percurso possível.

3 - Como já referimos anteriormente, a revisão da literatura não revelou a existência de instrumentos de recolha de dados que servissem aos objectivos da investigação, recurso que, a existir, «se afigurava como metodologicamente mais correcto (*Cf.* Estrela e Estrela, 1977). Houve por isso necessidade de recorrer a determinados procedimentos no sentido de se garantir a validade de um instrumento de pesquisa adequado entretanto construído, nomeadamente um questionário.

Nestas condições, e apesar de garantida a validade de conteúdo e de conceito do questionário através da metodologia adoptada, afigura-se necessário aferir o instrumento utilizado em futuros trabalhos de investigação nesta área.

4 - À falta de um instrumento de recolha de dados adequado, pensamos ter contribuído metodologicamente para a inteligibilidade dos fenómenos que investigámos através da construção de diversas escalas (Moles, 1995: 165) cuja consistência interna se revelou ora *razoável* ora *boa*. Sabemos que as escalas que construímos para operacionalizar os conceitos teóricos investigados necessitam de ser aferidas. Não temos a garantia nem a veleidade de pensar que os indicadores utilizados, que foram os possíveis, sejam os melhores; ou que uma medida de um conceito seja satisfatória, quando os autores propõem várias e tanto quanto possível recorrendo a técnicas diferentes (Ghiglione e Matalon, 2001: 251). Com todo o rigor, só podemos afirmar que o que medimos existe quando tivermos demonstrado que todas estas «operações», todos estes indicadores convergem e são perfeitamente coerentes entre eles. Todavia o uso que fizemos da abordagem qualitativa que precedeu a construção das escalas contribuiu com a sua quota-parte de rigor para a convergência que pretendíamos.

5 – Aceitámos as recomendações de Moles, na análise e interpretação dos dados: se, por um lado, relativamente às escalas que construímos fizemos predominar o ordinal (classe) sobre o cardinal (número) e valorizámos mais a relação entre as grandezas do que as grandezas em si; por outro, na análise descritiva dos dados, apesar da «arbitrariedade» dos critérios subjacentes à «hierarquização subjectiva entre o principal e o acessório», pensámos ter ganho mais do que perdemos, pois «ela será compensada num estádio ulterior de elaboração pela ideia inversa: "Em ciência não há pormenores insignificantes"» (*op.cit.* 224)

6 - Representatividade e validade: Podemos atentar que os resultados obtidos no questionário são globalmente representativos, dado que se trabalhou com o universo, sendo a amostra respondente muito representativa. Paralelamente, e apesar de todas as limitações apontadas ao valor intrínseco do questionário como técnica de investigação empírica (Ferreira, *ibid.*: 167), a validade do instrumento foi garantida pela metodologia utilizada na construção das categorias e respectivos itens e pelos pré-testes realizados .

Sobre os Resultados Alcançados

1 - Trata-se de uma população docente bastante jovem e maioritariamente licenciada. Os professores que mais aderem à formação são providos num lugar de quadro e encontram-se, segundo os ciclos de vida profissional dos professores, nas fases de diversificação e de estabilização (Cf. Huberman, 2000). Vêm tanto da área de *Ciências* como da de *Letras* e estão mais representados, proporcionalmente aos alunos, os professores que têm vindo a leccionar no 2.º ciclo, talvez pelo facto de há mais tempo se ter iniciado a reorganização curricular neste nível de ensino com a introdução da Formação Cívica, área curricular não disciplinar. Entre os cargos que os professores desempenham, a direcção de turma é o mais representativo.

2 – A maioria dos professores tem uma atitude favorável à intervenção da escola na educação sexual dos jovens, numa perspectiva interdisciplinar. Todavia, se bem que sejam unânimes em concordar que a educação sexual faça parte da educação integral do aluno, seja obrigatória na escola e da responsabilidade do professor, também concordam maioritariamente com o facto de, mesmo com formação contínua, a abordagem de temas pelos professores dever (continuar a) ser facultativa, isto é, mantém que a decisão para intervir deva, em última análise, continuar a ser uma opção pessoal do professor.

3 – Constatamos que a maioria dos professores participa com regularidade em acções de formação de âmbito geral, tendo frequentado igualmente acções de formação em educação sexual no último ano. Mais de metade destes professores iniciaram a sua formação nesta área há menos de um ano, havendo todavia um terço dos inquiridos que, tendo realizado formação há mais tempo, tem procurado formação recente nesta área, o que indicia o seu interesse por esta área de intervenção curricular. Estamos perante um grupo de professores que revela um elevado grau de motivação intrínseca esta formação, identificando como motivos mais importantes quer o desenvolvimento integral do sujeito do aluno, quer o investimento no processo de ensino-aprendizagem ao nível do desenvolvimento de competências profissionais. Quanto aos motivos extrínsecos, embora sejam referidos como mais importantes os aspectos relacionados com a organização da formação, o currículo e a gestão da carreira, o grau de motivação extrínseca destes professores é baixo. Neste aspecto os resultados obtidos no nosso estudo são confirmados por diversos autores que têm realizado trabalhos sobre a motivação dos professores, onde é enfatizada a importância dos incentivos intrínsecos em comparação com os extrínsecos (Jesus, 2000: 74).

4 – Também neste estudo os cursos são «sinónimo de formação de professores», pois é a modalidade de acção de formação que mais de metade da população inquirida diz ter frequentado com maior regularidade, principalmente os cursos de curta duração, com menos de 25 horas. A oferta de formação centra-se fundamentalmente nas associações profissionais de professores - primeiro o Sindicato de Professores da Madeira seguido do Sindicato democrático dos Professores da Madeira – seguidas da Secretaria Regional de Educação em parceria com a Associação para o Planeamento da Família. As instituições do ensino superior, ao contrário do que está estabelecido na LBSE e no RJFC, não têm vindo a assegurar qualquer acção de formação contínua nesta área. Apercebemo-nos também de que as Comissões de Formação têm vindo a colaborar na organização da formação contínua dos professores das suas escolas.

5 - Embora os nossos inquiridos tenham uma representação positiva da formação referenciada a uma concepção prática e social reconstrucionista, o impacto da formação é globalmente baixo. Todavia, há um elevado número de professores que conseguem responder com mais à-vontade às questões dos seus alunos e alterar estratégias na sua própria disciplina, como já tinha sido indiciado na análise de conteúdo realizada.: percebemos que tanto a

componente de desenvolvimento pessoal no que se refere à análise das crenças, das atitudes e dos valores do professor em relação à sexualidade, como o desenvolvimento de procedimentos isomórficos, de estratégias pedagógicas com aplicação prática ou de metodologias participativas e activas, integraram de forma efectiva a formação, reflectindo-se na prática pedagógica. Todavia encontram-se subvalorizadas, entre outras estratégias, a experimentação conjunta de situações pedagógicas, a reflexão sobre as situações educativas e o acompanhamento durante a formação da implementação de projectos de integração da educação sexual na escola. Um dos grandes problemas da formação frequentada pelos professores do estudo situa-se precisamente nesta exterioridade da formação relativamente ao seu contexto de trabalho e à ausência de apoio e de acompanhamento no seu percurso formativo, aspectos menos conseguidos da formação. Se bem que a oferta de formação em educação sexual por parte das instituições de formação de professores tenha aumentado bastante nos últimos três anos na RAM, sendo o curso a modalidade de formação mais frequentemente oferecida, os percursos de formação continuam muito homogéneos e desligados do contexto de trabalho, pouco contribuindo efectivamente para o desenvolvimento profissional do professor e organizacional da escola.

Ao esforço de aumento da oferta de formação, quantitativamente, não tem correspondido qualitativamente o apoio e acompanhamento dos percursos de formação dos professores - a maioria iniciados no último ano - no seu local de trabalho, ligados às suas práticas profissionais. As modalidades de formação, sendo de curta duração, pouco têm envolvido o colectivo de professores, ficando maioritariamente pelas actividades de formação pontuais. A construção/aprofundamento e a assessoria técnica, tão necessárias em projectos de inovação, têm pautado pela ausência.

6 - Se considerarmos, como temos vindo a defender, que a educação sexual formal deve ser intencional, sistemática e contínua, constatamos que o impacto da formação no desenvolvimento das actividades curriculares disciplinares e não disciplinares, ou das de complemento curricular, fica muito aquém das reais necessidades dos jovens: apenas cerca de um quinto a um quarto dos professores desenvolvem com bastante ou muito impacto actividades nas aulas, com planificação prévia, integradas disciplinar ou interdisciplinarmente no currículo; e o mesmo se passa com as actividades de complemento curricular.

7 - Apesar de a maioria dos professores afirmar não ter grandes dificuldades na prática pedagógica de temas de sexualidade humana, o impacto da formação no seu trabalho

foi baixo, pelo que parece não haver relação entre ambos. Esperava-se uma relação inversa entre o grau de dificuldade e o grau de impacto da formação, pois um impacto baixo pressuporia que um elevado número de professores tivesse dificuldades no desenvolvimento das actividades, o que não aconteceu: o grau de impacto é baixo e o grau de dificuldade também é baixo. Podemos pensar que os professores não intervêm devido a outros factores que não as dificuldades no desenvolvimento das tarefas.

Percebemos entretanto que algumas dimensões do ensino e algumas tarefas oferecem uma maior dificuldade ao professor: tendo como referência o grau de dificuldade sentida para o desenvolvimento global das actividades, é superior o grau de dificuldade ao nível do desenvolvimento das actividades de complemento curricular, seguido do da preparação das actividades, e inferior ao nível da execução em sala. Por outro lado as tarefas que oferecem uma maior dificuldade são o desenvolvimento de actividades de complemento curricular e a abordagem interdisciplinar e disciplinar de temas de educação sexual, resultados estes que se enquadram nos primeiros referidos. Podemos eventualmente relacioná-las com a dificuldade do professor em abordar a sua actuação profissional de forma colectiva, a qual se reflecte tanto ao nível dos projectos que envolvam a comunidade educativa ou os alunos nos tempos não lectivos como na abordagem interdisciplinar, actividades cuja aprendizagem a maior parte dos professores não realizou durante o seu percurso de formação inicial e a formação contínua também não tem viabilizado.

Por outro lado, sabendo que mais de metade da população do estudo iniciou a formação há menos de um ano, e um quinto entre 1 a 2 anos, talvez o impacto tenha sido *ainda* baixo, com possibilidade de vir a ser alterado futuramente, visto estes professores se disponibilizarem para se envolverem futuramente em programas de educação sexual de preferência interdisciplinarmente.

Dois aspectos seriam ainda de realçar: um deles relaciona-se com a semântica dos próprios conceitos envolvidos (o que poderá ser *bastante* impacto para um indivíduo poderá ser *algum* para outro); e o outro salienta que só se sente dificuldade quando se desempenha a tarefa (não há dificuldade sentida a não ser em situação). Mas a representação de dificuldade pode-se constituir no campo mais abstracto e prospectivo, o que pode ficar a diferir muito da representação de uma dificuldade que foi sentida em contexto. Quanto mais se investe na tarefa mais aferidas serão as dificuldades sentidas. É interessante constatar que as frequências relativas aos professores que mencionam bastante e muito impacto são semelhantes às frequências de professores que referem ter bastante e muita dificuldade. Não sabemos se são os mesmos professores.

8 – Entre os 27 factores que têm vindo a constituir-se em dificuldades, os cinco mais negativos referidos pelos professores, segundo a ordem decrescente de importância, são: *Inexistência de um currículo oficial com explicitação de temas de educação sexual nas diferentes disciplinas* em primeiro lugar, seguido de *Os encarregados de educação estão pouco sensibilizados* e *Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores*; *Pouco envolvimento da comunidade educativa*, *Falta de motivação de muitos professores* e *Poucos materiais didácticos publicados pelo estado*.

9 – Apesar do grau de impacto da formação ser baixo, a maioria dos professores expressam uma avaliação positiva das actividades que desenvolveram, sentindo-se preparados (científica e pedagogicamente) para abordar os temas de sexualidade humana com os alunos. Todavia, cerca de um quarto destes professores sentem-se com pouco à-vontade para o fazer, para não falar dos que não se sentiram minimamente preparados. Continuamos a constatar que nesta área de intervenção a componente de formação pessoal desempenha um papel muito importante na formação do professor.

10 – Relativamente à intenção de envolvimento futuro, a maioria dos professores continua motivada para o desenvolvimento de actividades nesta área no âmbito do seu trabalho, mostrando-se disponíveis para investir, entre diferentes contextos.

Apesar do ensino/aprendizagem numa perspectiva transversal ser de difícil execução, e que constitui uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores, constatamos que há um elevado número de professores que adere a este elemento de inovação curricular introduzido pelo actual quadro legal. Quanto à intenção de intervir no contexto da disciplina que lecciona, trata-se de um nível de intervenção mais solitário que circunscreve a prática de ensino a uma abordagem atomista do currículo encerrando desvantagens, já referidas anteriormente.

Se considerarmos a intervenção do professor numa perspectiva sistémica, constatamos que um terço dos professores concebem a sua prática de ensino numa perspectiva que transcende o espaço disciplinar circunscrito à sua sala de aula, disponibilizando-se para trabalhar em equipa num contexto interdisciplinar e intervindo na escola ao nível organizacional.

11 – Comparando os dados relativos à avaliação e ao envolvimento futuro dos professores, e referenciando-nos à totalidade da amostra, apercebemo-nos de que a maioria

dos professores avalia os resultados profissionais positivamente, sente-se preparada para abordar os temas e prevê envolver-se futuramente em acções de educação sexual . Como poderemos explicar estes resultados? Talvez seja o sentimento de eficácia destes professores que forneça suporte à sua autodeterminação. Seria a noção de competência construída continuamente na interacção com o meio que aumentaria a sua autonomia. Neste sentido, «a necessidade do sujeito se sentir competente e autodeterminado motiva-o para procurar e escolher situações que lhe permitam fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido» (Deci, 1980; citado em Jesus, 2000: 219).

12 - Percebemos que a larga maioria dos professores, concordando com uma série de estratégias de formação, mostra ter uma representação muito positiva da formação futura que deseja frequentar, referenciada à concepção prática e social reconstrucionista da formação de professores que temos vindo a propor para a formação de professores em educação sexual. A presente proposta de formação dos professores desta população salienta o contributo dos formandos na elaboração do plano de formação; o desenvolvimento de uma perspectiva técnico-científica que integre na formação o conhecimento didáctico do conteúdo, e portanto faça a sexualização dos *curricula*, a produção de um produto final de formação; o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e da reflexão; o acompanhamento, durante a formação, da implementação de projectos de integração da educação sexual na escola; a perspectiva de avaliação formativa continuada; e uma análise ética da prática profissional.

13 – Relativamente às necessidades actuais de formação em áreas de conteúdo podemos dizer que o domínio mais nomeado é o domínio pedagógico, seguido de perto pelo domínio científico; e que a área temática que os professores elegem para investir em formação é a área das relações pessoais, seguida da área das expressões da sexualidade, em qualquer domínio do conhecimento. Não é de estranhar que estes professores elejam preferencialmente o domínio pedagógico e científico, pois reproduzem a socialização profissional que se iniciou muito antes de começarem a leccionar. Em todo o percurso de formação, situado preferencialmente numa orientação conceptual tecnológica, estes professores vêem a prática como um domínio que se aprende pela experiência de ensino numa sala de aula onde se aplica o que se planificou, e não tanto como um espaço de acção e de reflexão onde se produz conhecimento, o conhecimento dos práticos.

Sobre os Contributos para a Reflexão Teórica e Temáticas de Investigação

1 - Fundamentámos e justificámos a intervenção do professor no desenvolvimento da educação sexual no sistema educativo, defendendo a formação contínua, claramente, como uma área de intervenção prioritária e de investigação educativa essencial a ter em conta na concretização desta inovação curricular; e isto porque, por um lado, a maioria dos professores que se encontram actualmente no sistema não encontraram nos *curricula* dos cursos de formação inicial qualquer formação na área da sexualidade humana e, por outro, os estudos de investigação nesta área da formação de professores, pelo que nos é dado conhecer, pautam-se pela ausência.

2 - Não podendo deixar de assumir a educação sexual como uma inovação curricular, reiteramos a proposta que elaborámos para a efectiva implementação da educação sexual no sistema educativo - como deve ser concretizada a intervenção da escola na educação sexual dos jovens e a mudança da prática pedagógica dos professores - : um modelo relacional de educação sexual referenciado a um quadro ético universal e suportado pelo paradigma construtivista e sócio-construtivista; uma formação de professores assente em modelos construtivistas, metodologicamente centrados na escola e orientados predominantemente pelas concepções prática - na perspectiva de uma abordagem reflexiva sobre a prática – e social-reconstrucionista; e um desenvolvimento profissional do professor que, assumindo as dimensões colectiva, profissional e organizacional perspective a integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais.

3 - Se relacionarmos as atitudes do professor com o impacto da formação no seu trabalho, percebemos que os professores que mostram uma atitude mais favorável à educação sexual na escola são aqueles em cujo trabalho o impacto da formação é maior. Não será, pois, de descuidar a influência das teorias implícitas do professor no impacto da formação.

4 - Outro contributo teórico deveras importante relaciona-se com a prevalência da motivação intrínseca destes professores para a formação, o que denota, mais uma vez, a importância desta motivação no desempenho profissional dos docentes e nos faz pensar na influência dos incentivos no desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, será bom reflectir sobre o que se afirmou na Comissão da UNESCO para a Educação no Século XXI - que uma das quatro prioridades dominantes será «colocar professores e educadores no

centro da sociedade educativa, oferecendo-lhes incentivos para aderirem a estratégias de aprendizagem ao longo da vida» (Carneiro, 2001: 164).

5 – Mostram-se como linhas de investigação úteis as relacionadas com qualquer área do desenvolvimento profissional dos professores que perspective a efectiva implementação da educação sexual na prática de ensino.

Sobre Recomendações para a Acção a Empreender na Formação de Professores e no Sistema Escolar

Ao nível da formação inicial

1 - Insistimos em que a formação em educação sexual comece por fazer parte efectiva dos *curricula* dos cursos de formação inicial de professores e educadores nas Faculdades e Escolas Superiores de Educação, bem com de outros profissionais que intervêm nesta área:

Ao Nível da Formação Contínua

1 – O desenvolvimento profissional do professor passa pela mudança nas dimensões do ensino relacionadas com as atitudes, os valores, os princípios, pelo que a componente de desenvolvimento pessoal deve integrar programas de formação longos e continuados, numa perspectiva de formação permanente.

2 – Será útil diversificar a oferta de formação tão polarizada na modalidade de curso, por forma a que os planos de formação das entidades formadoras, incluídas as instituições de ensino superior – numa perspectiva de «pluriterritorialização da formação» - respondam às trajectórias profissionais delineadas pelos professores.

A ideia de percursos de formação permite flexibilizar as opções formativas, de modo a que possam responder às exigências de indivíduos ou grupos em diferentes momentos de desenvolvimento profissional.

3 – Por outro lado, e de acordo com a concepção de formação contínua que temos vindo a defender, que adere ao conceito de trajectória profissional, o diagnóstico de necessidades de formação, integrando uma dimensão estratégica de actuação num processo de

formação permanente, deve iniciar a planificação do desenvolvimento profissional, intrinsecamente ligado ao trabalho do professor. As necessidades formativas devem resultar, pois, do desempenho da própria função, portanto em contexto de trabalho. Daí que a perspectiva de formação centrada na escola, que neste estudo se revela de base organizacional, realçando o papel das comissões de formação, deve transmutar-se numa base metodológica ligada a uma abordagem colectiva da prática de ensino do professor, traduzida por modalidades como a oficina de formação, o projecto ou o círculo de estudos, sendo o curso de formação um ponto de partida.

4 - No âmbito científico-pedagógico, a sexualização dos *curricula* deve integrar as actividades de formação, pois a articulação realizada entre os objectivos e conteúdos de educação sexual e os de cada área curricular é essencial para o professor planificar as suas actividades, podendo a elaboração de unidades didácticas constituir um produto final da formação.

5.-. Todavia, na área da educação sexual, não podendo deixar de desejar para o professor o papel de produtor de um currículo na perspectiva da teoria crítica do currículo, função que uma taylorização dos currículos lhe subtraiu, reconhecemos que a curto prazo se impõe um trabalho pragmático de experimentação e de aplicação. É que actualmente os professores dependem de planos exteriores em diferentes áreas curriculares, o que implica ver os planos exteriores, os livros-texto e materiais diversos com seus respectivos guias, ou de projectos elaborados por outros docentes - proporcionados por uma sexualização dos *curricula* ainda por fazer - como ferramentas de ajuda que provoquem a experimentação dos professores (*Cf.* Gimeno, 2000: 293).

Há, como afirma Stenhouse, que construir um currículo que possua valor, que expresse em forma de materiais e de critérios para o ensino uma visão do conhecimento e um conceito do processo de educação (*Cf.*1987: 104; Gimeno, *op. cit.*:292).

Quanto à falta de motivação dos professores, podemos situá-la particularmente nesta área do seu trabalho, nomeadamente na abordagem de temas de sexualidade humana, ou alargá-la ao sentir de muitos deles relativamente à actividade docente. De qualquer forma, os incentivos profissionais no seu todo, tanto os intrínsecos como os extrínsecos, deverão contribuir conjuntamente para aumentar a motivação dos professores.

Para além da formação contínua, e aceitando os objectivos propostos para a educação sexual em meio escolar, fica assumida a responsabilidade de intervenção de toda a

comunidade educativa em particular, e da sociedade em geral, nesta matéria, sendo clara a necessidade de observar as atitudes e os contributos dos diferentes actores sociais, e procurar os mais adequados. E isto implica «introduzir uma nova cultura pedagógica que modifique o currículo e a organização escolar e, sobretudo, que obtenha a participação e o compromisso de pais e mães, professores e alunos num projecto comum, assim como o aproveitamento de todos os recursos formativos da comunidade» (Sebarroja, 2001: 96).

6 – A avaliação formativa, no seu esforço analítico e reflexivo das situações educativas, deve converter-se no principal orientador do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor, e consequentemente para a mudança da sua prática de ensino. Segundo Perrenoud, «a auto-avaliação e a prática reflexiva de um profissional são as fontes primárias da regulação» (das suas práticas de ensino). Tudo o resto, em última instância, nada mais faz que as estimular» (2002: 69). No âmbito das orientações didácticas discutidas na Parte I do trabalho, referimos a avaliação como um elemento essencial para analisar se a actividade educativa se ajusta à realidade do aluno, devendo incidir tanto ao nível dos conhecimentos, como das atitudes e das competências de uns e de outros.

A emissão de um juízo de valor referenciado a uma expectativa de desenvolvimento do processo e/ou de resultados contribui para a tomada de consciência dos pontos fortes e menos fortes do desempenho docente ou das actividades que foram desenvolvidas, essencial a um ensino que se pretende de qualidade. Todavia, este esforço de relacionar um referido e um referente, ou de apreciar uma realidade à luz de uma intenção ou de um projecto ou de um dever-ser, deve ser superado pela perspectiva de que avaliar é produzir informação esclarecedora – recolher e comunicar informação útil ou esforçarmo-nos por saber onde estamos para melhor nos encaminharmos para onde ir. Neste sentido a avaliação desenvolvida na formação deve ter carácter formativo.

7 - Todos sabemos que as inovações pedagógicas devem ser convenientemente acompanhadas e monitorizadas para resultarem. Por isso, assumindo a educação sexual como uma inovação curricular devem formar-se equipas técnicas locais e centros de recursos locais para apoiar e assessorar os programas de educação sexual nas escolas.

8 - Relativamente às áreas temáticas preferidas para futuras formações, apesar de todas elas serem bastante nomeadas, é interessante constatar que estes professores,

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. V. (1980). "Desenvolvimento da Personalidade e Motivação". In *Revista Portuguesa de Psicologia*, 7. pp. 263-279.

ABREU, M. V. (1982). "Motivos e Organizações Cognitivas na Construção da Personalidade". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16.pp. 331-342.

ALARCÃO, I. (1996a). "Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores". In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 9-40.

ALARCÃO, I. (1996b). "Ser Professor Reflexivo". In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 171- 189.

ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. (http://www.inafop.pt/revista/docs/ texto_isabelalarcao.html)

ALCOBIS, H.; MENDES, A.R.; SERÔDIO, H.M. (2003).*Educar para a Sexualidade*.Porto: Porto Editora.

ALLEN GOMES, F.; ALBUQUERQUE, A.; NUNES, J. S. (coord.) (1987). *Sexologia em Portugal. Sexualidade e cultura.* Lisboa: Texto Editora.

ALTET, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

AMADO, J. (1991). "A indisciplina na escola". In *O Professor*, Janeiro, n.° 13, III Série.

AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

APPLE, M. W. (2002). "A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Ideia de um Currículo Nacional?". In A. F. Moreira e T. T. da Silva (orgs.). (2002). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 59-91.

ARENDS, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar. Lisboa*: McGraw-Hill.

ARNOLD, J.-P. , BRIGITTE P.; VÉRIN, A. (2001). *Como as Crianças Aprendem as Ciências*. Lisboa : Instituto Piaget.

BACHELARD, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: PUF.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J.; CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: I.I.E.

BELL, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*.Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLAÑOS ESPINOSA, M. A. *et al* (1993). *Programa Harimaguada – Educación sexual en la etapa secundaria: guía didáctica del profesorado*. Canárias: Gobierno, Consejería de Educación, Cultura e Deportes, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

BOYER, C. B.; SHAFFER, M. A.; TSCHANN, J. M. (1997). "Evaluation of a knowledge and cognitive behavioral skills-building intervention to prevent STD's and HIV infection in high school students". In *Adolescence*, Vol. 32 (125), pp. 25-42.

BREDERODE SANTOS, M.E. (1991). *Os Aprendizes de Pigmalião. Lisboa:* Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

BRITO, A. (1994). "Educação Sexual: possibilidades e incertezas. In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, série 2 (1). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 8-11.

CAMPOS, B. P. (1989). *Questões de política curricular*. Porto: Edições Asa.

CAMPOS, B. P. (org.) (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

CAMPOS, B. P. (1993). "Perspectivas de Formação Contínua de Professores". In *Revista de Educação*, n.º 6, pp. 19-23.

CANÁRIO, R. (2001). *Fazer da Formação um Projecto. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?*
(http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_canario_centrosformacao.html)

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, R. (2003). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARITA, A.; FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (Dezembro de 1998). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Lisboa: ME.

CORREIA, A. P. (1990). *Memória de 30 anos de Saúde Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

CORREIA, J. A. (1999)."A Análise de Necessidades na Formação Profissional de Professores: Da Identificação das Carências ao Sentido das Experiências". In J. A. Correia *et al* (org.), *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA, pp. 11- 46.

CORTESÃO, I.; SILVA, M.A.; TORRES, M.A. (1989). *Educação para uma Sexualidade Humanizada. Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.

CRAVO-SAÚDE, A. S.; ALMEIDA, R. F. (2001). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universitária Editora.

CRÓ, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

DANIS, C. (2001). "Processos de aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento".In C. Danis e Claude Solar (coord.), *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.21-93.

DEBESSE, M. (1982). "Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea". In M. Debesse y G. Mialaret (eds.), *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 13-34.

DEBESSE, M. e MIALARET, G. (1978). *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: Puf.

DE LANDSHEERE, G. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.

DEMAILLY L. C. (1992). "Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança". In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educativa, pp. 139-158.

EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR - Linhas Orientadoras (2000). Lisboa: Ministério da Educação, Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde, Ministério da Saúde, Direcção-Geral da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional, Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

EDUCAÇÃO SEXUAL: RESPONSABILIDADES E DESAFIOS (2002). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

EQUIPA DE APOIO LOCAL DE SETÚBAL (2000). In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 27/28. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família. pp. 41-44.

ESTATÍSTICAS DA SAÚDE (2003). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

ESTATÍSTICAS DEMOGRÁFICAS 2002 (2003). Funchal: Secretaria do Plano e Finanças. Direcção Regional de Estatística da Madeira.

ESTRELA, A. (1992). "Formação contínua dos crofessores: uma exigência para a inovação educacional". In A. Nóvoa, e Th. S. Popkewitz (eds.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp.43-55.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA M.T.; ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

ESTRELA, A. *et al.* (s/d). *Formação de professores por competências – Projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ESTRELA, M.T. (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, J. V. (2000*). Paradigma da educação da globalidade e da complexidade. Manifesto para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

FERREIRA, V. (2001). "O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos". In S.A. Silva e M. J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 165-196.

FERRY, G. (1974). *A Prática do Trabalho de Grupo*. Porto Alegre: Globo.

FERRY, G. (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

FINO, C. (2001). "Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas". In *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 273-291.Braga: CEEP, Universidade do Minho.

FLETCER, J. (1973). *Técnicas de Entrevista*. Lisboa: Editorial Presença.

FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

FORMOSINHO, J. (1991). "Modelos Organizacionais de Formação Contínua". In A. Nóvoa (coord.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257.

FORMOSINHO, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. (http://www.inafop.pt/revista/docs/ texto_formosinho.html)

FOUCAULT, M. (1993). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro:Graal.

FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

FULLAN, M. (1993). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press.

FRADE, A.; VILAR, D. (1991)."Sex Education in Portugal". In *Planned Parenthood in Europe*, vol. n.º 1. pp. 3-6.

FRADE, A.; MARQUES, A. M.; ALVERCA, C.; VILAR, D. (2001). *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

GARCIA FERNANDEZ, J. L. (1984). *Guia práctica de información sexual para el educador. Orientaciones para una intervención en el ámbito escolar y de la enseñanza*. Pamplona: José Luis García Fernández.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

GILLY, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991) "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In *A.* Nóvoa (Org) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

GIMENO SACRISTÁN, J (2000). *O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GOOD, T.; BROPHY, J. (1979). "Behavioral Expression of Teachers Attitudes" in *Journal of Educational Psychology*. vol. 63. n.º 6.

GÓMEZ ZAPIAIN, J.; IBACETA, P.; PINEDO, J. A.(2000). *Programa de educación afectivo-sexual, Uhin Bare. Educación Secundaria Obligatoria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GÓMEZ ZAPIAIN, J. (2003). "A educação afectivo-sexual na escola". In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 36. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família. pp. 33-38.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

HUBERMAN, M. (2000). "O Ciclo de Vida Professional dos Professores". In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61.

IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado - Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó Editorial.

INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION (1999). *Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Lisboa: Secção das Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.

KIRBY, D. E.; BROWN, N. (1996). "Condom availability programs in US schools". In *Family Planning Perspectives*, Vol. 28 (5), pp. 196-202.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. (1996). "O Conceito de reflexão em Jonh Dewey". In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41-59.

LIMBO, J. M. (1975). *Por Que Falham os Professores*. S. Paulo: Universidade de São Paulo.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, H.G.; BOUTIN G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOPES, A. (1999). "Modos de Trabalho Pedagógico: A Pedagogia da Análise". In J. A. Correia *et al* (org.), *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA, pp. 47- 58.

LÓPEZ, F. (1985). *Principios básicos de la educación sexual.* Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación, Ediciones Universidad de Salamanca.

LÓPEZ, F. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

LÓPEZ, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

LÓPEZ, F. (1995). *I Encuentro Internacional de Educación Afectivo-Sexual y Calidad de Vida*. Canarias: Consejeria de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

LÓPEZ, F.; FUERTES, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família

LOURO, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.

LUCAS, J. S. (1993). *SIDA: a sexualidade desprevenida dos portugueses*. Lisboa: McGraw-Hill.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

MACHADO, A. (1988). "A educação sexual na escola". In *Planeamento Familiar*, n.° 40. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 2-4.

MACHADO, J. C. F. (1994). *Sexo, Com Liberdade*. Petrópolis: Vozes.

MALDON, J.; LUKES, K. (1996). "The effects of contraceptive education on method use at first intercourse". In *Family Planning Perspectives*, Vol.28 (1), pp. 19-24.

MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

MARCELO GARCÍA, C. (1992). "A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educativa, pp. 51-76.

MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, M. A.; VILAR, D.; FÉLIX, I. ; FRADE, M.A.(1991). *Sexualidade Humana*. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

MARQUES, A. M.(1995). "Princípios e Prática da Educação Sexual". In Marques, M. A. e Félix, I. (Coords.), *E nós... somos diferentes?*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 89-100.

MARQUES, A. M.; VILAR, D. ;FORRETA, F. (2002). *Educação Sexual no 1.º Ciclo. Um Guia para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, A. M. (2003). "Editorial". In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 36. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 1,2.

MATOS, M. (1999)."A Avaliação entre o Trabalho e a Reflexão". In J. A. Correia *et al* (org.), *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa. pp. 59- 80.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.

MEDERO, F. B. (1991). *La educación sexual. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

MEDERO, F. B.; DOMÍNGUEZ, C. B. (1993). Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual. Sevilla: Díada Editoras.

Memorando sobre a actual situação da educação sexual nas escolas portuguesas (2003). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

MEREDITH, P. (1990). "A educação sexual nos países europeus". In *Planeamento Familiar*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, n.º 47,48. pp.11-13.

MIGUEL, N.; VILAR, D. (1987). *Afectividade e sexualidade no novo contexto social e cultura*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

MIGUEL, N. S. (1988). *Os jovens e a sexualidade*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MILHEIRO, J. (2001). *Sexualidade e Psicossomática*. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) (2002). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S. Paulo: Cortez Editora.

MORENO GÓMEZ, C. *et al* (1995). *Educación Sexual en Enseñanza Secundaria*. Aragón: Diputación General de Aragón. Departamento de Sanidad y Consumo. Dirección General de Salud Pública.

MOITA, M. C. (1991) "Percursos de Formação e de Trans-formação". In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

MOLES, A.(1995). *As Ciências do Impreciso*. Porto: Edições Afrontamento.

MORALES, P. (1988). *Medicion de actitudes en psicologia y education – construccion de escalas y problemas metodologicos*. San Sebastian: Editorial Ttarttalo en colaboración con la Universidad de Comillas.

MORGADO, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

MORIN, E. (1993). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

NOGUEIRA, A. I.; RODRIGUES, C. M.; FERREIRA, J. S. (1990). *Formar Hoje, Educar Amanhã*. Coimbra: Almedina.

NODIN, N. (2001). Os *Jovens Portugueses e a Sexualidade em finais do Século XX*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

NODIN, N. (2002). *Sexualidade de A a Z*. Lisboa: Bertrand Editora.

NÓVOA, A. (1991). "Concepções e Práticas de Formação Contínua". In A. Nóvoa (coord.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-38.

NÓVOA, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Porto Editora, pp.13-33.

ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR – Contributos das Equipas do Projecto (1999). Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Direcção-Geral de Saúde.

PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PAIS, J. M. (1996). "Sexualidade". In *Jovens de Hoje e de Aqui*. Cadernos Estudos Locais. Loures: Departamento Sócio-Cultural, C. M. Loures, pp. 195-221.

PAIS, J. M. (1998). "Vida amorosa e sexual". In *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 407-465.

PATRÍCIO, M. F. (1992). *A Formação de Professores à Luz da L. B. S. E.* Lisboa: Texto Editora.

PEREIRA, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, A. (2002). *Educação para a Ciência. Lisboa*: Universidade Aberta.

PEREIRA, M. (1993). "Com quem falam os adolescentes sobre sexualidade? Ilações com base nos resultados de um questionário". In *Análise Psicológica*, 3 (XI), pp. 415-424.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo". In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua*

Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educativa, pp. 93-114.

PERRENOUD, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.

PERRENOUD, P. (2002. *Aprender a negociar em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

PINTO, J. R. C. (1982). "Educação e formação para uma verdadeira sexualidade". In *II Jornadas Nacionais da APF*. Lisboa: Instituto Pasteur, pp. 15-19.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. (1994). *A Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

POPPER, K. (1975). *Conhecimento objectivo: uma abordagem evolucionária*. Belo Horizonte: Itatiaia.

POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

POURTOIS, J-P.; DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Porto: Porto Editora.

PRAZERES, V. (1995). "Educação sexual e saúde dos adolescentes – trabalho em rede ou... na corda bamba?". In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, série 2 (6). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 14-18.

PRAZERES, V. (1998). *Saúde dos Adolescentes: Princípios orientadores*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, Divisão de saúde Materna, Infantil e dos Adolescentes.

PACHECO, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto editora.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Educação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMIRO MARQUES (1995). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social. Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.

RAMIRO MARQUES (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.

RIBEIRO, A. (2003).*O Corpo que Somos – aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.

RIBEIRO, A. C. (1990). Formar Professores – Elementos para uma Teoria e uma Prática da Formação. Lisboa: Texto Editora

RIEDEMANN, H. V. (1999). *Educación sexual en la escuela. Guia para el orientador de púberes y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

RODRIGUES, A.; ESTEVES M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ROJAS, E. (1994).*O Homem Light- Uma Vida sem Valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2001). *A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. (http://www.inafop.pt/revista/docs/ texto_ceuroldao.html).

ROLDÃO, M. C.; MARQUES, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

RUIZ, M.I.L. (2002). *Método ICAR – Pedagogia dos Comportamentos Sexuais*. Lisboa: Paulinas.

SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

SÁ E. (2003). *Adolescentes Somos Nós*. Fim de Século.

SAMPAIO, D. (2000). " (Aturem-se uns aos outros). Ainda sobre Educação Sexual". In *Jornal de Notícias*, n.º 168, *Notícias Magazine*, n.º 444.

SAMPAIO, M. (2000a). "A formação de professores em Educação Sexual. A discussão continua". In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 25/26. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 20-23.

SANDERS, P.; SWIDEN, L. (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer... Estratégias de Educação Sexual para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

SARMENTO, V. (2002). *Famílias e Educação sexual nas escolas – Há ainda um longo caminho a percorrer*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 20-22.

Saúde Reprodutiva: Planeamento Familiar (1998). Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

Saúde: um compromisso. Estratégia de saúde para o virar do século 1998-2002 (1999). Lisboa: Ministério da Saúde.

Saúde e Direitos Reprodutivos na Agenda Internacional, 1968-2003 (2004). Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

SCHMUCK, R.; SCHMUCK, P. (1992). *Group processes in the classroom*. EUA: W. C. Brown Publishers

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1992)."Formar professores como profissionais reflexivos". In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educativa, pp. 77-91.

SCHUSTER, M. A.; BELL, R. M.; BERRY, S. H.; KANOUSE, D. E. (1998). "Impact of a high school condom availability program on sexual attitudes and behaviours". In *Family Planning Perspectives*, Vol.30 (2), pp. 67-72.

SEBARROJA, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.

SERRÃO, C. (2001). "Reflexão em torno de uma experiência". In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 31. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família. pp.11-14.

SILAMY, N. (1983). *Dictionnaire usuel de la psychologie*. Paris: Bordas.

SILVA, M. A. M. (1993). *Os professores e a educação sexual: contributo para o conhecimento da atitude dos professores para com a educação sexual*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.

SOUSA, A. (1982). "Despacho governamental absurdo e caricato contra o direito dos jovens à contracepção". In *Jornal de Educação*, n.º 52, pp. 10-12.

SOUSA, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto. Porto: Edições Asa.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

TAVARES, J. *et al.* (1991). "Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores".In A. Nóvoa (coord.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 79-112.

TUCKMAN (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (2001). "A Análise de Conteúdo". In S.A. Silva e M. J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VAZ, J. M. (Coord.) (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

VIEIRA, M. M. (2001). "A Gestão Flexível do Currículo: Abordagem Sociológica". In *Gestão Flexível do Currículo. Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 16-22.

VIGOTSKY, L.S. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VILAR, D. (1987). "Aprendizagem sexual e educação sexual". In *Sexologia em Portugal. Sexualidade e Cultura*. Lisboa: Texto Editora, pp. 165-179.

VILAR, D. (2003a). *Falar disso. A Educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.

VILAR, D. (2003b). "*Mass Media* e Sexualidade". In *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 36. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, pp. 13,14.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WEINER, B. (1992). *Human Motivation – Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications.

WENT, D. (1985). *Sex education: some guidelines for teachers*. London: Bell & Hyman (Modern Teaching Series).

WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.

ZEICHNER, K. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Journal of Teacher Education. Vol.34, 3, pp. 3-9.

ZEICHNER, K. (1992). "Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90". In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educativa, pp. 115-138.

ZEICHNER, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

1984 – Decreto-Lei n.º 3/84, de 24 de Março [Aprova o direito ao planeamento familiar e à educação sexual].

1985 – Portaria n.º 52/85, de 26 de Janeiro [Normas regulamentares para o planeamento familiar].

1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo].

1989 - Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto [Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário].

1990 – Lei n.º 48/90, de 24 de Agosto [Lei de Bases da Saúde].

1996 – Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro [Regime jurídico da formação contínua de professores].

1998 – Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, de 21 de Outubro [Aprova o relatório interministerial para a elaboração de um plano de acção em educação sexual e planeamento familiar].

1999 - Resolução do Conselho de Ministros n.º 7/99, de 9 de Fevereiro [Aprova o plano para uma política global da família].

- Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto [Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva].

2000 - Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro [Aprova a promoção da educação sexual, da saúde reprodutiva e do planeamento familiar].

- Circular 16/11/2000 [Divulgação do documento Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras e tópicos de reflexão sobre a implementação da educação sexual em meio escolar].

- Despacho conjunto ME/MS n.º 734/2000 [Estabelece a organização dos sectores do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde no âmbito da rede nacional das escolas promotoras de saúde].

2001 - Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro [Reorganização curricular do ensino básico].

- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro [Revisão curricular do ensino secundário].

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMANDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL

I. TEMA:

Implementação da E.S. na escola: representações dos professores sobre a formação contínua realizada e os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento das práticas de ensino do professor.

II. OBJECTIVOS GERAIS:

1.º - Obter elementos sobre a forma como é organizada a formação;
2.º - Conhecer as motivações dos professores para a frequência de formação contínua em educação sexual;
3.º - Conhecer as crenças e valores dos professores que suportam as suas atitudes sobre a educação sexual na escola;
4.º - Perceber as aprendizagens realizadas pelos professores;
5.º - Conhecer as práticas de formação desenvolvidas;
6.º - Obter elementos sobre o impacto da formação nas práticas profissionais do professor;
7.º- Recolher dados sobre os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do trabalho do professor;
8.º - Conhecer as expectativas dos professores sobre a formação desejada.

III. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar nas suas linhas gerais, do nosso trabalho de investigação sobre as orientações conceptuais do formador na formação inicial de formadores. Pedir a ajuda do formador, pois o seu contributo é essencial para o êxito do trabalho de investigação. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 1.º objectivo	Perceber o investimento que o sistema educativo tem vindo a fazer na formação contínua de professores em ES. Solicitar indicações sobre as modalidades de formação frequentadas no âmbito da formação contínua de professores. Verificar o grau de participação dos professores/ formandos na elaboração dos planos/programas de formação.	Relativamente à formação contínua de professores em educação sexual, como tem sido a oferta de formação nesta área? Que modalidades de formação têm sido mais oferecidas aos professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário? Quais as que tem frequentado? Alguma vez participou na elaboração dos planos/ programas de formação das acções que frequentou?
MOTIVAÇÕES DOS PROFESSORES PARA FREQUENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 2.º objectivo	Identificar as motivações para a frequência de formação contínua.	O que é que o (a) tem levado a inscrever-se nas acções ou cursos de educação sexual? O que procura nesta formação?
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS SUAS CRENÇAS, VALORES E ATITUDES	Recolher elementos referentes ao 3.º objectivo	Determinar a importância atribuída pelos professores aos diferentes actores sociais na realização da educação sexual. Perceber a percepção dos professores quanto à ocorrência de educação sexual na escola de um modo implícito. Solicitar indicações sobre o carácter que deve assumir a educação sexual na escola.	Na sua opinião quem deverá realizar a educação sexual dos jovens? Apercebe-se da ocorrência de educação sexual na escola de um modo implícito? Como? Qual a forma que deverá assumir a educação sexual na escola? (Carácter disciplinar e/ou interdisciplinar; extracurricular; carácter obrigatório / facultativo)

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMANDOS SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA	Recolher elementos referentes ao 4.º e 5.º objectivos	Determinar as aprendizagens necessárias ao desempenho das práticas profissionais no âmbito da ES.	Que conteúdos, competências e atitudes pensa serem requeridos a um professor que pretenda desenvolver temas de educação sexual com os seus alunos? Entretanto, com a formação, que aprendizagens desenvolveu a estes três níveis? Quais as aprendizagens que mais contribuíram para a sua formação profissional?
		Caracterizar as práticas de formação desenvolvidas. Descrever o desempenho do formador	Como caracterizaria as práticas de formação? Como descreve o desempenho dos formadores?
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMANDOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	Recolher elementos referentes ao 6.º objectivo	Perceber a adequação da formação às exigências dos contextos escolares. Perceber o contributo da formação no desenvolvimento de actividades de educação sexual na escola.	Os cursos de formação preparam os professores para intervirem na escola? Depois da formação frequentada modificou as suas práticas profissionais? De que forma? (A nível curricular/ extracurricular; pontualmente/ de forma regular; com os seus alunos/ com outros alunos da escola; individualmente/ com os pares) O que o/a fez continuar a desenvolver temas de educação sexual com os alunos? O que o/a fez desistir?

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ESFERAS DE INFLUÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	Recolher elementos referentes ao 7.º objectivo	Perceber as dificuldades que os professores/ formandos sentem na sua prática profissional.	Que dificuldades sentem os professores na sua prática profissional?
		Identificar os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola	Para além da formação contínua de professores, que factores se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola?
EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FORMANDOS RELATIVAS À FORMAÇÃO DESEJADA	Recolher elementos referentes ao 8.º objectivo	Solicitar a indicação de possíveis aspectos que, a serem incluídos num programa de formação contínua de professores, possam contribuir para a implementação da educação sexual na escola.	Relativamente a uma futura formação em educação sexual como deveria ser organizada? Que estratégias, em seu entender, deveriam ser seguidas num programa de formação de professores?
		Identificar as necessidades actuais de formação dos professores	Numa futura acção, que componentes da formação em ES gostaria de trabalhar mais? Quais os conteúdos que mais necessidade tem de ver desenvolvidos?
		Caracterizar o perfil ideal desejado para um formador de professores em educação sexual	E qual o perfil ideal desejado para um formador de professores em educação sexual?

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMADORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL

I. TEMA:

Implementação da E.S. na escola: representações dos professores sobre a formação contínua realizada e os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento das práticas de ensino do professor.

II. OBJECTIVOS GERAIS:

1.º - Obter elementos sobre a forma como é organizada a formação;
2.º - Conhecer as motivações dos professores para a frequência de formação contínua em educação sexual;
3.º - Conhecer as crenças e valores dos professores que suportam as suas atitudes sobre a educação sexual na escola;
4.º - Perceber as aprendizagens realizadas pelos professores;
5.º - Conhecer as práticas de formação desenvolvidas;
6.º - Obter elementos sobre o impacto da formação nas práticas profissionais do professor;
7.º- Recolher dados sobre os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do trabalho do professor;
8.º - Conhecer as expectativas dos professores sobre a formação desejada.

III. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar, nas suas linhas gerais, acerca do nosso trabalho de investigação sobre as orientações conceptuais do formador na formação inicial de formadores. Pedir a ajuda do formador, pois o seu contributo é essencial para o êxito do trabalho de investigação. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 1.º objectivo	Perceber o investimento que o sistema educativo tem vindo a fazer na formação contínua de professores em educação sexual.	Relativamente à formação contínua de professores em educação sexual, como tem sido a oferta de formação nesta área?
		Solicitar indicações sobre as modalidades de formação frequentadas no âmbito da formação contínua de professores.	Que modalidades de formação têm sido mais oferecidas aos professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário?
		Verificar o grau de participação dos professores formandos na elaboração dos planos/programas de formação.	Quanto aos planos/ programas de formação, há a preocupação de os elaborar a partir das necessidades de formação dos professores formandos?
MOTIVAÇÕES DOS PROFESSORES PARA FREQUENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 2.º objectivo	Identificar as motivações para a frequência de formação contínua.	O que leva os professores a inscreverem-se nas acções ou cursos de educação sexual? O que procuram os professores nesta formação?
PERCEPÇÕES DOS FORMADORES SOBRE AS CRENÇAS, VALORES E ATITUDES DOS PROFESSORES FORMANDOS	Recolher elementos referentes ao 3.º objectivo	Determinar a importância atribuída pelos professores aos diferentes actores sociais na realização da educação sexual.	Na sua perspectiva, qual a atitude dos professores sobre quem deverá realizar a educação sexual dos jovens?
		Solicitar indicações sobre o carácter que deve assumir a educação sexual na escola.	Qual a forma, para os professores, que deverá assumir a educação sexual na escola? (Carácter disciplinar e/ou interdisciplinar; extracurricular; carácter obrigatório / facultativo)

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA	Recolher elementos referentes ao 4.º e 5.º objectivos	Determinar as aprendizagens necessárias ao desempenho das práticas profissionais no âmbito da educação sexual	Na sua opinião, quais os conteúdos, as competências e as atitudes requeridos a um professor que pretenda desenvolver temas de educação sexual com os seus alunos?
			Durante a formação, que aprendizagens se desenvolvem a estes três níveis?
			O que espera que os professores formandos atinjam no final da formação?
		Caracterizar as práticas de formação desenvolvidas.	Como desenvolve a sua prática de formação com os professores formandos?
		Descrever o desempenho do formador	Como descreve o seu desempenho como formador?
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMANDOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	Recolher elementos referentes ao 6.º objectivo	Perceber a adequação da formação às exigências dos contextos escolares.	Os cursos de formação preparam os professores para intervirem na escola?
		Perceber o contributo da formação no desenvolvimento de actividades de educação sexual na escola.	Depois da formação frequentada os professores modificam as suas práticas profissionais?
			De que forma? (A nível curricular/ extracurricular; pontualmente/ de forma regular; com os seus alunos/ com outros alunos da escola; individualmente/ com os pares)
			Na sua opinião, o que faz um professor continuar a desenvolver temas de educação sexual com os seus alunos? O que o faz desistir?

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ESFERAS DE INFLUÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	Recolher elementos referentes ao 7.º objectivo	Perceber as dificuldades que os professores/ formandos sentem na sua prática profissional.	Que dificuldades sentem os professores na sua prática profissional?
		Identificar os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola	Para além da formação contínua de professores, que factores se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola?
EXPECTATIVAS DOS FORMADORES RELATIVAS A UMA FUTURA FORMAÇÃO	Recolher elementos referentes ao 8.º objectivo	Solicitar a indicação de possíveis aspectos que, a serem incluídos num programa de formação contínua de professores, possam contribuir para a implementação da educação sexual na escola.	Relativamente a uma futura formação em educação sexual como deveria ser organizada? Que estratégias, em seu entender, deveriam ser seguidas num programa de formação de professores?
		Identificar as necessidades actuais de formação dos professores	Numa futura acção, que componentes da formação em educação sexual deveriam ser mais trabalhados? Quais os conteúdos em que os professores têm maior necessidade de formação?
		Caracterizar o perfil ideal de um formador de professores em educação sexual	Qual o perfil ideal de um formador de professores em educação sexual?

ANEXO 2

ATITUDE SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL (ES) DOS JOVENS (BLOCO 1)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em duas categorias ***Importância atribuída à família e à escola na ES dos jovens*** e ***Carácter que deve assumir a ES na escola***, cada uma delas com três subcategorias (Quadro I).

QUADRO I

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO
ATITUDE SOBRE A INTERVENÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL (ES) DOS JOVENS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
AGENTES DE APRENDIZAGEM SEXUAL	O papel da Família	*-deve começar desde o nascimento da criança*	1
		-deve começar em primeiro lugar na família, se esta mostrar condições para tal	7
	Razões para atribuir a ES à escola	*-porque há famílias que não estão preparadas para educar sexualmente os jovens*	4
		-porque faz parte da educação integral do aluno	9
	Interacção escola-família na ES dos jovens	*-deve ser realizada com a participação dos E.E.*	5
		-maior informação aos pais	7
		-maior sensibilização aos pais	5
		SUBTOTAL	**38**
CARÁCTER QUE DEVE ASSUMIR A ES NA ESCOLA	Seguir a preferência dos alunos	*-perceber o interesse dos alunos*	2
		-perceber o modo como os alunos querem trabalhar	1
	ES integrada no currículo	*-abordar os temas obrigatoriamente com os alunos*	3
		- nas áreas curriculares não disciplinares	3
		-interdisciplinarmente	17
		-em projectos de complemento curricular	3
		-uma disciplina (DPS ou FC) com temas de ES associada a uma abordagem interdisciplinar	6
	Abordagem da temática pelo professor	*-de carácter não obrigatório porque há professores sem formação*	6
		-de carácter não obrigatório porque há professores com formação que não se sentem à vontade	11
		-de carácter não obrigatório porque há professores que não gostam desta área	2
		-de carácter não obrigatório porque há muitas resistências pessoais	8
		-de carácter obrigatório com formação dos professores	6
		SUBTOTAL	**68**

CATEGORIA – Agentes de aprendizagem sexual

Relativamente à primeira categoria, das duas sub-categorias, a que apresenta maior número de indicadores é a que expressa o conceito de ***Interacção escola-família na ES dos jovens***. Todos os entrevistados parecem concordar sobre o papel conjunto que estes actores sociais deverão ter na formação do jovem (17 indicadores em 38), sendo acentuada a necessidade de os pais serem mais informados sobre a educação sexual que se faz na escola, quando dizem que «é importante transmitirmos aos pais, aos encarregados de educação, às famílias, que tipo de educação sexual se está a fazer na escola», com 12 indicadores em 17, como já se referiu para esta subcategoria.

A pertinência da categoria ***Razões para atribuir a ES à escola*** é dada pelo facto de o número de indicadores desta categoria superar o da categoria ***Razões para atribuir a ES à família***, respectivamente com 13 e 8 indicadores.

Tanto formadores como professores relevam o papel da escola na ES dos jovens por esta fazer parte da educação integral do aluno, com 9 em 13 indicadores. Dois dos professores apontam a falta de preparação da família para educar sexualmente os seus educandos, como um dos argumentos para a escola assumir este papel, referindo por exemplo, «...muitos pais ainda têm uma escolaridade muito reduzida» ou «...também tenho que entender que os pais de hoje tiveram uma educação sexual muito pobre, recheada de tabus...», com 4 indicadores nos 13 para a subcategoria.

Apesar de valorizado, o papel da família na ES dos jovens mostra-se condicionado pelas condições que a mesma mostra ter para desempenhar tal função, com 7 indicadores em 8. A atitude que maior representatividade obtém é aquela que refere «...o ideal é que começasse na família, onde houvesse diálogo, onde houvesse sinceridade, onde houvesse formação, mas há famílias que são tão desestruturadas e tão falidas do poder falar do que quer que seja, como é que eles vão falar de sexualidade?».

CATEGORIA - Carácter que deve assumir a ES na escola

Nesta categoria há duas subcategorias com um número quase idêntico de indicadores, nomeadamente, ***ES integrada no currículo*** e ***Abordagem da temática sexual pelos professores***, respectivamente com 32 e 33 indicadores num total de 68.

Dos 32 indicadores, pudemos constatar um predomínio nítido das referências à abordagem interdisciplinar comum a todos os entrevistados e que constitui cerca de 58% da subcategoria com 17 indicadores – «Acho que a abordagem deverá ser interdisciplinar...» ou «É assim, eu continuo a preferir a vertente interdisciplinar». Um dos entrevistados (formador) defende de forma convicta as

vantagens da existência de uma disciplina com temas de educação sexual associada a uma abordagem interdisciplinar, com 6 indicadores - «A interdisciplinaridade é mais rica e mais envolvente, digamos, do colégio de professores, contudo diminui a responsabilidade (...) o meio termo é de facto haver um momento específico, como por exemplo, a Formação cívica ou um Desenvolvimento Pessoal e Social conjugado com uma lógica interdisciplinar, o que é perfeitamente possível».

É ainda referenciada, de forma explícita, a obrigatoriedade da abordagem dos temas com os alunos, apesar de a mesma estar subjacente à integração destas temáticas nos *currícula* (3 indicadores).

É de relevar que, no conjunto de todas as opiniões, foram enunciadas todas as formas de abordagem curricular no âmbito da revisão e reorganização curricular actuais, a referir: as áreas curriculares disciplinares, as áreas curriculares não disciplinares (3 indicadores) e as actividades de complemento curricular (3 indicadores).

Seria talvez de esperar, pelo menos de um ponto de vista funcional, que a opinião a favor de uma integração no currículo coincidisse com uma abordagem obrigatória da temática sexual pelo professor. Se não, pelo facto de serem os professores os agentes de ensino do currículo e se, no extremo, nenhum professor se envolver voluntariamente, então o currículo oficial não sairá do papel, o currículo real oscilará entre o oculto e o não formal e a educação sexual nunca deixará de ser implícita. Interessante é constatar que 27 indicadores, cerca de 82% da categoria, referenciados pelos três professores explicitam a não obrigatoriedade da abordagem da temática pelos professores, invocando diversas razões, desde o estar pouco à vontade dos professores (11 indicadores) e as resistências pessoais (8 indicadores), até à falta de formação (6 indicadores) e ao não gostar desta área (2 indicadores).

Apenas 6 indicadores (cerca de 18% do total para a subcategoria) se referem a unidades de registo que situam a abordagem de temas de sexualidade humana pelos professores como obrigatória, desde que estes tenham formação na área, opinião que é partilhada por dois formadores.

REPRESENTAÇÃO DA PROCURA E DA OFERTA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO EM ES (BLOCO 2)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em onze subcategorias e estas em quatro categorias, a referir, *Caracterização da oferta de formação institucionalizada*, *O programa de formação como* ***instrumento na organização da formação***, ***Motivações para fazer formação*** *e* ***Expectativas quanto à formação***, cada uma delas com, respectivamente, quatro, três e duas subcategorias (Quadro II).

QUADRO II

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO *REPRESENTAÇÃO DA PROCURA E DA OFERTA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO EM ES*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA	Entidades formadoras: - SRE[1] e APF[2] - SRE e Subcomissão de Educação - Centro de Saúde - Comissão de formação da escola - APF - Subcomissão de Educação -Sindicato dos Professores da Madeira -Sindicato Democrático dos Professores		 1 5 1 1 2 1 3 1
	Modalidades de formação: -Conferências -Jornadas -Seminários -Cursos de formação com menos de 25 h -Cursos de formação com mais de 25 horas -Oficinas de Formação		 2 1 1 2 6 3
	Oferta de formação	- pouca e irregular - nota-se um aumento da oferta - não existe um política educativa definida - já começa a ser integrada na formação inicial, nas ESE's [3]	3 4 4 2
		SUBTOTAL	**42**
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO NA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	Modo de elaboração do programa de formação	*-fica ao critério do formador* *-elaborado a priori sem identificação das necessidades dos formandos*	4 7
	Adequação do plano de formação às necessidades dos formandos	*-aferido no início da formação (a partir de pequenos inquéritos, das motivações e das expectativas)* *-aferido durante a formação (a partir de necessidades específicas do grupo)* *-as necessidades individuais não são resolvidas porque o plano já foi elaborado previamente*	8 8 3
		SUBTOTAL	**30**

[1] Secretaria Regional de Educação
[2] Associação para o Planeamento da Família
[3] Escolas Superiores de Educação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
MOTIVAÇÃO PARA A FREQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	Por razões intrínsecas	*- para ficar mais segura nos conhecimentos*	7
		- porque é uma área que me interessa pessoalmente	19
		- para ficar com mais à vontade	2
		- porque quero contribuir para a formação integral do aluno	10
		-para diversificar estratégias a desenvolver com os alunos	3
	Por razões extrínsecas	*- porque tem que responder às exigências curriculares*	15
		-porque abordar temas de ES é obrigatório	3
		-porque quer obter créditos para progredir na carreira	2
		-era a oferta existente	1
		-porque quer estabelecer novos contactos pessoais	2
		SUBTOTAL	**64**
EXPECTATIVA QUANTO À FORMAÇÃO	Espera desenvolver as competências profissionais	*-obter conhecimentos em áreas lacunares*	8
		-desenvolver a dimensão pessoal e social	10
		-adequar estratégias de ensino/aprendizagem aos objectivos a atingir com os alunos	7
	Espera melhorar o desempenho profissional	*-obter apoio na elaboração/implementação de projectos de ES em contexto escolar*	7
		SUBTOTAL	**32**

CATEGORIA - Caracterização da oferta de formação institucionalizada

Relativamente à primeira categoria, das quatro sub-categorias, duas, *Entidades formadoras* e *Modalidades de formação*, agrupam um número idêntico de indicadores, 15 indicadores, que representa para cada uma delas cerca de 36 % da respectiva frequência absoluta total.

As três entidades formadoras que mais oferecem formação são a Secretaria Regional de Educação em colaboração com a Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.

(5 indicadores), o Sindicato dos Professores da Madeira (3 indicadores) e a Associação Para o Planeamento da Família (2 indicadores).

Quanto às modalidades de formação, os indicadores agrupam-se maioritariamente no curso com mais de 25 horas, 6 indicadores em 15 e na oficina de formação, com 3 indicadores em 15. As modalidades de curso com menos de 15 horas, conferência, jornada e seminário têm, respectivamente, 2, 2, 1 e 1 indicadores.

Relativamente à *oferta de formação*, a formação tem sido pouca e irregular (3 indicadores), mas nota-se um aumento da oferta (4 indicadores). Dois dos formadores têm a opinião de que não existe uma política educativa definida relativamente à formação de professores nesta área - «...eu penso que a situação actual continua a ser que não existe, digamos, uma estratégia para a formação de professores em educação sexual e está dependente das boas vontades de um conjunto de instituições e de técnicos...».

Na subcategoria em análise é interessante constatar que dois dos entrevistados, nomeadamente dois formadores, referiram a integração de "módulos" de educação sexual nos *curricula* de cursos da formação inicial (2 indicadores em 13). Apesar de o objecto de investigação deste trabalho não se incluir na formação inicial de professores, é pertinente a sua referência neste contexto, visto a maioria dos professores que se encontram no sistema não terem tido oportunidade, como discentes, de desenvolver competências nesta área – «Algumas escolas superiores de educação têm integrado na formação inicial componentes, módulos de ES, por exemplo, as de Lisboa, Setúbal, Faro, Coimbra e Porto (...) são seminários ou parte de cadeiras que fazem parte da estrutura curricular normal da escola e é obrigatório».

CATEGORIA- O programa de formação como instrumento na organização da formação

Com base nos indicadores obtidos, verificámos que estes podem ser agrupados em três subcategorias, sendo a *Adequação do plano de formação às necessidades dos formandos* a que reuniu a maioria (19 em 30 indicadores), seguida da subcategoria *Modo de elaboração do programa de formação* (11 indicadores) constituindo, respectivamente, cerca de 63% e 37% da frequência absoluta total da categoria.

No que diz respeito à subcategoria *Modo de elaboração do programa de formação*, é opinião dos formadores que a elaboração do plano de formação, incluindo a duração e modalidade, fica ao seu critério – «Basicamente o que me pedem é para fazer formação em educação sexual, ponto final, não é? (...) sou eu que escolho a modalidade de formação (...) a duração horária e o tipo de acção era ao meu critério...» (4 indicadores em 11), não havendo *a priori* qualquer preocupação na identificação das necessidades dos formandos. Esta opinião é corroborada pelos professores

quando dizem nunca ter sido solicitados para tal – «Na formação em que eu participei era já dado o programa, quer dizer, nem lhes passava pela cabeça fazer com que o formando participasse na sua elaboração (...)» (com 7 indicadores em 11, o que representa cerca de 64% da frequência total dos indicadores desta subcategoria).

Quanto à adequação do plano de formação às necessidades dos formandos, tanto professores como formadores, à excepção de um professor, têm a percepção de que aquela é feita, tanto no início (8 indicadores) como durante a formação (8 indicadores), e que para isso são utilizadas diversas estratégias. Um dos formadores, por exemplo, refere: «A identificação das necessidades de formação é feita numa fase inicial da acção de formação, ou seja, eu trago para a acção de formação uma proposta que explicito e que tem uma linha de seguimento, de constituição da acção de formação (...) em geral começo, portanto a acção de formação, por fazer exactamente um exercício de identificação de expectativas».

A adequação do plano de formação não é feita para um dos inquiridos, que já se referiu como excepção, que diz: «(...) depois, porque o plano já está predeterminado e não implica que houvesse uma parte do plano em aberto para que as pessoas pudessem expor as suas dúvidas e que elas fossem realmente resolvidas, acaba por ficar assim mesmo» (3 indicadores em 19).

CATEGORIA - Motivação para a frequência de formação

Solicitámos a cada professor que nos dissesse o que o leva a frequentar as acções de formação de professores em educação sexual, e a cada formador o que leva os professores a frequentar as mesmas acções.

Os nossos inquiridos apresentaram mais razões intrínsecas ao candidato (40 indicadores) do que razões extrínsecas ao candidato (23 indicadores).

No que diz respeito às razões extrínsecas ao candidato, é de salientar a grande relevância atribuída às exigências curriculares, com 15 indicadores em 21, face às restantes - «(...) penso que a maior parte dos professores estão também bastante interessados até por causa de questões curriculares como sendo a formação cívica (...)». Por outro lado, o carácter obrigatório da abordagem de temas de educação sexual (3 indicadores), a obtenção de créditos (2 indicadores), o estabelecimento de novos contactos pessoais (2 indicadores) e «era a oferta existente» (1 indicador) constituem razões às quais foi atribuída uma bem menor relevância.

Relativamente às razões intrínsecas ao candidato, três razões agruparam um maior número de indicadores, relativamente às outras: o ser uma área que lhe interessa pessoalmente supera largamente as razões que levam um professor a inscrever-se (19 indicadores em 41) – «acho que é um tema interessante (...) porque a parte da biologia humana é uma coisa que me interessa e isto no

fundo está incluído na biologia humana, no comportamento, nas atitudes, no modo de estar em sociedade, dos valores, é uma área que me interessa como pessoa (...)» - seguida do querer contribuir para a formação integral do aluno (10 indicadores) e do querer ficar mais seguro nos conhecimentos (7 indicadores).

CATEGORIA - Expectativa quanto à formação

Os indicadores obtidos a partir do discurso de todos os inquiridos foram agrupados nas subcategorias *Espera desenvolver as competências profissionais* e *Espera apoio na prática profissional*, respectivamente com 25 e 7 indicadores em 32.

Na primeira subcategoria, cuja frequência dos indicadores constitui cerca de 78% da categoria, são referenciadas as três componentes da formação previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo, a referir: a pessoal e social como uma das áreas onde o professor espera desenvolver as suas competências (10 indicadores) seguida da obtenção de conhecimentos em áreas lacunares (8 indicadores) e da adequação de estratégias de ensino/aprendizagem aos objectivos a atingir com os alunos (7 indicadores). Constatamos que, das componentes de formação, a que apresenta maior relevância é a pessoal e social com cerca de 40% da frequência absoluta de indicadores da subcategoria, o que traduz a necessidade dos professores em trabalhar esta área na formação.

A segunda subcategoria inclui as expectativas relativas ao apoio que esperam obter na prática profissional, nomeadamente, em «(...) obter apoio na elaboração e na implementação de projectos de educação sexual na escola (...)» (7 indicadores), o que remete para a componente prática dos cursos de formação de professores também prevista na Lei e para as sugestões de diversos autores, já referenciados, sobre a formação contínua em contexto de trabalho.

FORMAÇÃO FREQUENTADA (BLOCO 3)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em sete subcategorias e estas em duas categorias, a referir, ***Representação da formação e Representação dos formadores***, cada uma delas com respectivamente, cinco e duas subcategorias (Quadro III).

QUADRO III

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO
FORMAÇÃO FREQUENTADA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO	Dimensão científica	*-houve a clarificação de conceitos*	19
		-promoveu-se a aquisição de conhecimentos sobre temas específicos de sexualidade humana	11
		-houve o aprofundamento de conceitos	4
		-discutiu-se a finalidade da educação sexual	2
			(36)
	Dimensão científico-pedagógica	*-elaboraram-se estratégias pedagógicas adequadas aos objectivos que se pretendia atingir com os alunos*	16
		-disponibilizaram-se materiais didácticos importantes e interessantes	10
		-foram poucas as estratégias pedagógicas na área das competências	6
		-exploração insuficiente das estratégias seleccionadas	8
		-elaboraram-se estratégias pedagógicas para abordagens específicas de certos temas, onde o professor se sentia pouco à-vontade	4
			(44)
	Dimensão pessoal e social	*-permitiu-se a reflexão sobre as atitudes e o quadro de valores*	14
		-permitiu-se a reflexão sobre as expressões dos afectos	1
		-realizou-se trabalho sobre a área das relações interpessoais	1
		-não ocorreu uma reflexão suficiente sobre as atitudes e o quadro de valores dos formandos	3
			(19)
	Componente prática	*-muito teórico, pouco prático*	10
		-com uma vertente prática	3
		-experimentaram-se estratégias/metodologias	8
		-elaboraram-se projectos a implementar na escola	11
			(32)
	Metodologias utilizadas na formação	*- dinâmicas/activas*	7
		- pouco adequadas aos objectivos	8
		- adequadas aos objectivos	11
		- isomórficas	11
			(37)
		SUBTOTAL	**168**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
REPRESENTAÇÃO DOS FORMADORES	Representação positiva	*-têm preparação científica e pedagógica* *-preocupam-se com as necessidades dos formandos* *-sabem orientar a elaboração de projectos de ES a implementar na escola*	6 6 5
	Representação negativa	*-exploram pouco as estratégias utilizadas* *-preocupam-se em saber as dificuldades mas não as resolvem porque o plano já está predefinido* *-muito teórico*	3 4 1
		SUBTOTAL	**25**

CATEGORIA – Representação da formação

Solicitámos a cada formador e a cada professor que nos dissesse que aprendizagens tinham sido promovidas na formação ao nível dos conhecimentos, das competências e das atitudes e como caracterizariam as práticas de formação.

Alguns dos excertos dos discursos dos inquiridos, entre muitos outros possíveis, traduzem as representações que os inquiridos têm sobre a formação já realizada:

«...há logo ali uma parte bastante grande que é a de clarificação de conceitos...»;

«...uma segunda componente que nós falamos de teórico-científica, que se trata de trabalhar temas de sexualidade humana»;

«...fornecem-se conhecimentos, dá-se às pessoas possibilidade de saberem quais os conteúdos que devem ser leccionados»;

«...o professor deverá entender que a educação sexual e os temas ligados à sexualidade humana trabalham-se como qualquer outro tema em termos pedagógicos»;

«Depois também as abordagens específicas relacionadas com temas...»;

«...a maior aposta tem que ser aí (...) no tipo de estratégias que se podem fazer...»;

«Acho que as formações (...), além das reflexões que se fazem, dão-nos estratégias, dão-nos materiais, dão-nos capacidade de trabalho»;

«...uma vertente que nós chamamos de formação pessoal...nomeadamente a reflexão dos valores e das atitudes individuais porque estamos a trabalhar numa área moral e as pessoas têm de ter uma intervenção profissional, não uma intervenção pessoal»;

«...aquilo que foi para mim mais significativo, o alerta para determinados valores (...) que estavam muito estreitos na minha cabeça, que se alargaram»;

«A formação foi importante, principalmente aquela que fiz nos últimos dois anos, nomeadamente em termos de quadro de valores»;

«...penso que a formação ainda não está muito directamente relacionada com o trabalho»;

«...as pessoas ainda não têm que nessa formação fazer um trabalho para aplicar (...) acho que ainda se fica um bocadinho pelo ponto de vista teórico»;

«...fornecem-se conhecimentos, dá-se às pessoas possibilidade de saberem quais os conteúdos que devem ser leccionados»;

«...mas depois não há uma componente prática (...) acho que é essa a parte que está a faltar»;

«...acaba por ficar só pela vontade da pessoa em pôr em prática, e muitas vezes, como o curso não implica essa componente prática»;

«... (as metodologias) têm a ver com os objectivos de cada uma das componentes...ao nível cognitivo, ao nível atitudinal e ao nível das competências»;

«...não podemos utilizar na formação metodologias muito diferentes daquelas que nós desejamos que sejam utilizadas em sala de aula, até por critérios de eficácia pedagógica que são conhecidos»;

«Como princípio geral temos o isomorfismo»;

«Era realmente uma metodologia muito engraçada, dinâmica».

Os indicadores obtidos através das unidades de registo do discurso dos inquiridos (168 indicadores) foram agrupados maioritariamente na subcategoria *Dimensão científico-padagógica* (44 indicadores), seguida de duas, quase com idêntica relevância entre si, *Dimensão científica* (36 indicadores) e *Metodologias utilizadas na formação* (37 indicadores), e ainda nas subcategorias *Componente prática* (32 indicadores) e *Dimensão pessoal e social* (19 indicadores).

Por nos parecer mais significativo, apresentamos o Quadro IV, onde os indicadores, obtidos a partir do discurso dos formadores e dos professores, foram agrupados consoante traduzissem uma representação positiva ou negativa da formação realizada.Com base na análise de dados apresentados no quadro, constatamos que a representação predominante é a positiva, com uma frequência absoluta de 133 indicadores, cerca de 79% da frequência absoluta total de indicadores.

Se cruzarmos os dados recolhidos relativamente às expectativas dos inquiridos com os dados obtidos relativos à representação que têm da formação, constatamos que a formação na sua generalidade corresponde àquilo que os sujeitos esperam dela, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento das competências profissionais relacionadas com as dimensões científica e científico-pedagógica, contribuindo para tal as metodologias utilizadas na formação.

Por outro lado, e contrariamente ao esperado, a dimensão pessoal e social, que os inquiridos queriam ver desenvolvida com relevância na formação, constitui uma subcategoria sub-representada na categoria em análise, visto ter agrupado o menor número de indicadores (19 indicadores em 168). Todavia, se nos ativermos a uma análise qualitativa dos indicadores, constatamos que os inquiridos evidenciam uma representação positiva desta dimensão, com cerca de 84% dos indicadores positivos.

QUADRO IV

REPRESENTAÇÕES POSITIVA E NEGATIVA DA FORMAÇÃO FREQUENTADA

Categorias	Indicadores	Frequência Absoluta
REPRESENTAÇÃO POSITIVA	*-houve uma clarificação de conceitos*	19
	-promoveu-se a aquisição de conhecimentos sobre temas específicos de sexualidade humana	11
	-houve um aprofundamento de conceitos	4
	-discutiu-se a finalidade da educação sexual	2
	-elaboraram-se estratégias pedagógicas adequadas aos objectivos que se pretendiam atingir com os alunos	16
	-disponibilizaram-se materiais didácticos importantes e interessantes	10
	-elaboraram-se estratégias pedagógicas para abordagens específicas de certos temas, onde o professor se sentia pouco à-vontade	4
	-permitiu-se a reflexão sobre as atitudes e o quadro de valores	14
	-permitiu-se a reflexão sobre as expressões dos afectos	1
	-realizou-se trabalho sobre a área das relações interpessoais	1
	-com uma vertente prática	3
	-experimentaram-se estratégias/metodologias	8
	-elaboraram-se projectos a implementar na escola	11
	-as metodologias foram dinâmicas/activas	7
	-as metodologias foram adequadas aos objectivos	11
	-as metodologias foram isomórficas	11
	SUBTOTAL	**133**
REPRESENTAÇÃO NEGATIVA	*-foram poucas as estratégias pedagógicas na área das competências*	6
	-exploraram-se de forma insuficiente as estratégias seleccionadas	8
	-não ocorreu uma reflexão suficiente sobre as atitudes e o quadro de valores dos formandos	3
	-muito teórico, pouco prático	10
	-as metodologias foram pouco adequadas aos objectivos	8
	SUBTOTAL	**35**

CATEGORIA – Representação dos formadores

Solicitámos a cada formador e a cada professor que nos dissesse como caracterizariam o desempenho dos formadores. Os indicadores obtidos foram agrupados em duas subcategorias consoante traduzissem uma representação positiva ou negativa dos formadores.

A subcategoria *Representação positiva* agrupa 17 indicadores em 25, cerca de 68% da frequência absoluta total de indicadores da categoria em análise. Os três indicadores da subcategoria evidenciam um grau de relevância idêntico, tanto a preparação científica e pedagógica

dos formadores, como a sua preocupação com as necessidades dos formandos ou a sua capacidade de orientar a elaboração de projectos a implementar na escola., respectivamente com 6, 6 e 5 indicadores.

REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO (BLOCO 4)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em catorze subcategorias e estas em três categorias, a referir, ***Impacto da formação frequentada nas actividades desenvolvidas***, ***Dificuldades no trabalho do professor*** e ***Factores que influenciam o (impacto da formação no) trabalho do professor***, cada uma delas com respectivamente, três, duas e oito subcategorias (Quadro V).

QUADRO V

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO

REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
IMPACTO DA FORMAÇÃO FREQUENTADA NAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	Actividades curriculares disciplinares	*-altera estratégias pedagógicas na sua própria disciplina*	3
		-direcciona o debate na aula, sempre que possível, para a discussão destes temas	5
		-desenvolve aulas com planificação prévia	14
		-responde às questões dos alunos sempre que solicitado	2
		-organiza projectos interdisciplinares de turma	2
			(26)
	Actividades curriculares não disciplinares	*- no estudo acompanhado direcciona o diálogo, sempre que possível, para a discussão destes temas;*	2
		-aborda temas de ES na formação cívica	1
		-aborda temas de ES na área projecto	1
			(4)
	Actividades de complemento curricular	*-aborda temas de ES na hora de direcção de turma*	2
		-participa em debates	2
		-dinamiza projectos	3
			(7)
		SUBTOTAL	**37**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
DIFICULDADES NO TRABALHO DO PROFESSOR	Na prática lectiva	*Sente dificuldade:* *-na integração de temas de ES na sua disciplina* *-na preparação científica* *-na preparação científico-pedagógica* *-na adequação de estratégias ao nível do desenvolvimento de competências* *-em expressar-se oralmente sobre temas relativos à sexualidade* *-na abordagem específica de temas sexuais onde o professor se sente pouco à-vontade* *-na abordagem interdisciplinar*	 5 3 7 9 6 6 6 (42)
	Na prática não lectiva	*Sente dificuldade:* *-na dinamização de projectos a nível de escola*	 7 (7)
		SUBTOTAL	**49**
FACTORES QUE TÊM INFLUENCIADO O TRABALHO DO PROFESSOR	Quadro legal	*-o quadro legal é favorável aos professores*	4
	Currículo Oficial	*-não ocorreu ainda a sexualização dos curricula* *-não há um currículo nacional com temas de ES*	18 5 (23)
	Envolvimento das instituições	*-a direcção da escola está aberta* *-pouco envolvimento da direcção da escola* *-não há a integração da ES no projecto educativo de escola* *-há ainda poucas parcerias com as instituições de saúde* *-pouco empenho da SER* *-há todo o apoio dos organismos oficiais*	2 13 13 5 2 2 (37)
	Pilotagem das práticas do professor	*-não há uma política educativa clara de ES que verifique a aplicação da formação nas escolas;* *-não há uma orientação do trabalho a desenvolver* *-não há acompanhamento/ monitorização do trabalho*	15 5 20 (40)
	Envolvimento dos encarregados de educação	*-são poucos os que vão à escola* *-há pouca informação*	5 4
	Envolvimento dos professores	*-pouco trabalho de equipa* *-pouca partilha das experiências profissionais* *-pouca adesão por parte dos colegas* *-muita resistência activa por parte dos colegas*	5 2 13 4 (24)

ANEXO 3

Não é possível perspectivar a Formação Contínua de professores sem saber o que pensam estes profissionais sobre a formação em que participam.

Este questionário integra-se numa formação pós-graduada que tem como objectivo conhecer as percepções dos professores sobre os factores relacionados com o seu trabalho que têm constituído obstáculos à implementação de acções de educação sexual na escola.

A participação de **todos os professores** é essencial pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

É extremamente importante que expresse a sua opinião em cada um dos itens por forma a ser recolhida toda a informação possível.

Os dados recolhidos são rigorosamente confidenciais e anónimos pelo que pedimos que não assine.

Mais uma vez obrigada pela sua colaboração.

1-Sexo

1. ☐ Masculino
2. ☐ Feminino

2- Idade _____ anos

3- Situação conjugal

1. ☐ Casado
2. ☐ Solteiro
3. ☐ Viúvo
4. ☐ União de facto
5. ☐ Separado
6. ☐ Divorciado

4-N.º de filhos:_____ 4.1 -Quantos dos filhos são do sexo: Masculino _____ Feminino _____

5-Confissão religiosa_____

6- Habilitações académicas: (assinale <u>com uma cruz</u> a situação que corresponde ao seu caso)

1. ☐ Bacharelato
2. ☐ Licenciatura
3. ☐ Pós-graduação
4. ☐ Mestrado
5. ☐ Doutoramento

7- Grupo disciplinar:_____ **8- Tempo de serviço (anos) : _____**

9- Categoria profissional: (assinale <u>com uma cruz</u> a situação que corresponde ao seu caso)

1. ☐Quadro de Nomeação Definitiva
2. ☐Quadro de Nomeação Provisória
3. ☐Quadro de Zona Pedagógica
4. ☐Profissionalizado
5. ☐Não profissionalizado

10- Escola onde está actualmente a leccionar _____

11- Ciclo de ensino que lecciona actualmente

1. ☐ 2º Ciclo
2. ☐ 3º Ciclo
3. ☐ Secundário
4. ☐ Recorrente

12- Ciclo(s) de ensino que tem vindo a leccionar depois da formação

1. ☐ 2º Ciclo
2. ☐ 3º Ciclo
3. ☐ Secundário
4. ☐ Recorrente

13-Cargos que ocupa_____

14.Costuma frequentar acções de formação contínua?

1. ☐ Mensalmente Quantas? ____
2. ☐ Por período Quantas? ____
3. ☐ Por ano lectivo Quantas? ____
4. ☐ Menos frequência Quantas? ____

15.Há quanto tempo <u>iniciou</u> a sua participação, em acções de formação de professores em educação sexual?

1. ☐ Menos de 1 ano 2. ☐ Entre 1 a 2 anos 3. ☐ Entre 3 a 4 anos 4. ☐ Há mais de 4 anos

16. Há quanto tempo realizou, a <u>última</u> acção de formação de professores em educação sexual?

1. ☐ Menos de 1 ano 2. ☐ Entre 1 a 2 anos 3. ☐ Entre 3 a 4 anos 4. ☐ Há mais de 4 anos

17.Classifique em termos de importância, os seguintes motivos que o (a) podem levar a candidatar-se a uma acção de formação em Educação Sexual (ES).
(assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes frases, **<u>contornando com um círculo</u>** um dos números)

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Porque quer desenvolver as suas competências profissionais	1	2	3	4
2. Porque quer obter créditos para progredir na carreira	1	2	3	4
3. Porque é uma área que lhe interessa pessoalmente	1	2	3	4
4. Porque tem que responder às exigências curriculares	1	2	3	4
5. Porque quer ter mais à vontade na abordagem dos temas com os alunos	1	2	3	4
6. Porque quer contribuir para a formação integral do aluno	1	2	3	4
7. Porque era a oferta existente.	1	2	3	4
8. Porque era a acção de formação que lhe dava mais jeito em termos de disponibilidade pessoal (horário, dia, etc.)	1	2	3	4
9. Porque é obrigatório na carreira fazer formação	1	2	3	4
10. Porque era a acção de formação que lhe dava mais contactos pessoais e sociais	1	2	3	4
11. Porque era a acção de formação que lhe dava mais expectativas em relação ao formador ou aos formadores	1	2	3	4
12. Porque era a acção de formação cujos temas, objectivos, conteúdos e metodologias iam ao encontro das suas necessidades	1	2	3	4
13. Outro: Qual ?	1	2	3	4

_____

18. Qual a modalidade de Acção de Formação Contínua em ES que tem frequentado com maior regularidade? (assinale, **<u>somente uma</u>** modalidade)

1. ☐ Conferência
2. ☐ Seminário
3. ☐ Jornadas
4. ☐ Curso até 25 horas
5. ☐ Curso com mais de 25 horas
6. ☐Formação especializada
7. ☐ Oficina de formação
8. ☐ Outra Qual?

_____

19. Qual a entidade formadora/organizadora das Acções de Formação em ES que tem frequentado com maior regularidade? (indique somente uma entidade):

1. ☐ Secretaria Regional de Educação (SRE) e Associação para o Planeamento da Família
2. ☐ SRE e Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.
3. ☐ Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.
4. ☐ Sindicato dos Professores da Madeira
5. ☐ Sindicato Democrático dos Professores da Madeira
6. ☐ Outra Qual? _____

20. As Acções de Formação em ES que frequentou com maior regularidade foram organizadas pela Comissão de Formação da sua escola?

☐$_1$ Sim ☐$_2$ Não

21.Das opções mencionadas na pergunta anterior relativas às entidades formadoras, indique a opção que correspondeu à formação mais relevante para a sua prática profissional. (indique somente uma entidade): _____

22. Assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações, contornando com um círculo um dos números)

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente
1.A educação sexual (ES) na escola é importante, pois faz parte da educação integral dos jovens	1	2	3	4	5
2.Todos os professores têm responsabilidade na ES dos seus alunos	1	2	3	4	5
3.A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida e não na escola	1	2	3	4	5
4.Mesmo que os professores tenham formação, a abordagem da temática sexual pelos professores deve ser de carácter facultativo	1	2	3	4	5
5. A abordagem dos temas de ES deve ser realizada numa perspectiva interdisciplinar	1	2	3	4	5
6. É aos pais e não à escola que compete a ES das crianças e jovens	1	2	3	4	5
7. A ES deve ser obrigatória em todas as escolas	1	2	3	4	5
8. A ES deve ser abordada apenas numa disciplina criada para o efeito	1	2	3	4	5
9. Os temas de ES a desenvolver devem ir de encontro aos interesses dos alunos	1	2	3	4	5
10.A abordagem dos temas de ES deve ser realizada preferencialmente nas áreas curriculares não disciplinares	1	2	3	4	5
11.A escola e a família devem cooperar na ES dos jovens	1	2	3	4	5
12. O desenvolvimento de actividades de ES deve privilegiar o espaço de complemento curricular	1	2	3	4	5

23.Relativamente às acções de formação que frequentou, qual a sua opinião sobre as acções de formação que tiveram mais relevância para a sua prática profissional?
(assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações, contornando com um círculo um dos números)

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente
1. Os objectivos da formação foram adequados às necessidades individuais de formação	1	2	3	4	5
2. O programa da(s) acção(ões) de formação estava bem organizado	1	2	3	4	5
3. As situações de formação foram exploradas numa perspectiva de paralelismo com as situações da prática profissional	1	2	3	4	5
4. Foi uma formação muito teórica	1	2	3	4	5
5. A documentação distribuída foi de grande utilidade	1	2	3	4	5
6. As metodologias participativas e activas foram as mais utilizadas	1	2	3	4	5
7. Os formadores eram competentes	1	2	3	4	5
8. A avaliação realizada incidiu apenas sobre o produto final	1	2	3	4	5
9. A articulação realizada entre os objectivos e os conteúdos de ES e os de cada área curricular foi muito superficial	1	2	3	4	5
10. A formação proporcionou um óptimo espaço de análise das crenças, das atitudes e dos valores do professor em relação à sexualidade	1	2	3	4	5
11. As estratégias pedagógicas foram diversificadas e adequadas aos objectivos que se pretende que os alunos atinjam	1	2	3	4	5
12. A experimentação conjunta de situações pedagógicas foi reduzida	1	2	3	4	5
13. A reflexão sobre as situações educativas foi pontual	1	2	3	4	5
14. O programa da formação já estava definido antes de se iniciar a formação	1	2	3	4	5
15. A(s) acção(ões) de formação foi (foram) ao encontro das suas expectativas	1	2	3	4	5
16. Realizou-se o acompanhamento durante a formação da implementação de projectos de integração da ES na escola	1	2	3	4	5
17. Os formadores criaram boas relações com os formandos	1	2	3	4	5
18. Os formandos participaram na elaboração do programa de formação	1	2	3	4	5
19. O processo de avaliação foi adequado aos objectivos propostos	1	2	3	4	5
20. Durante a formação elaboraram-se projectos de ES a implementar nas escolas	1	2	3	4	5
21. Os formadores preocuparam-se em responder às necessidades dos formandos	1	2	3	4	5
22. O formador realizou demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação	1	2	3	4	5
23. A formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5

24- Indique o nível de impacto da Formação que frequentou, em termos profissionais (assinale **em cada caso** a sua opinião, **segundo o grau de impacto, contornando com um círculo um dos números)**

	Nenhum impacto	Algum impacto	Bastante impacto	Muito impacto
24.1. Ao nível das actividades curriculares disciplinares:				
1. Alterou estratégias pedagógicas na sua própria disciplina	1	2	3	4
2. Nas suas aulas passou a direccionar sempre que possível, para a discussão de temas, sem planificação prévia	1	2	3	4
3. Passou a desenvolver aulas, com planificação prévia, integradas no currículo	1	2	3	4
4. Passou a responder com à vontade às questões dos alunos	1	2	3	4
5. Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma	1	2	3	4
24.2. Ao nível das actividades curriculares não disciplinares: (Não responder se tem leccionado apenas no ensino secundário)				
6.Alterou estratégias pedagógicas na sua própria área curricular.	1	2	3	4
7.Passou a direccionar sempre que possível, para a discussão de temas, sem planificação prévia	1	2	3	4
8.Passou a desenvolver actividades, com planificação prévia, integradas no currículo	1	2	3	4
9.Passou a responder com à vontade às questões dos alunos	1	2	3	4
10.Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma	1	2	3	4
24.3.Ao nível das actividades de complemento curricular:				
11.Passou a dinamizar projectos de ES para alunos (clubes, debates, painéis, colóquios, na hora da direcção de turma, etc.).	1	2	3	4

25- Como avalia a(s) actividade(s) desenvolvida(s)? (assinale com uma cruz apenas uma das respostas)

1. ☐ Duma forma global, os resultados profissionais alcançados foram bastante positivos
2. ☐ Os resultados profissionais pretendidos foram razoavelmente atingidos
3. ☐ Os resultados profissionais pretendidos não foram atingidos de forma razoável
4. ☐ As actividades não decorreram, minimamente, conforme desejava e previa

26- Como avalia o seu desempenho? (assinale com uma cruz apenas uma das respostas)

1. ☐ Senti-me preparado(a) e com à vontade para abordar estes temas
2. ☐ Apesar de me sentir preparado(a), senti-me pouco à vontade a abordar estes temas
3. ☐ Senti-me pouco preparado para abordar estes temas

27- Refira o grau de dificuldade que sentiu nas actividades que desenvolveu em termos profissionais (assinale em cada caso a sua opinião, segundo o grau de dificuldade, contornando com um círculo um dos números)

	Nenhuma dificuldade	Alguma dificuldade	Bastante dificuldade	Muita dificuldade
1. na integração de temas de ES na minha área curricular	1	2	3	4
2. na preparação científica dos temas	1	2	3	4
3. na preparação científico-pedagógica	1	2	3	4
4. na abordagem interdisciplinar	1	2	3	4
5. em expressar-me oralmente sobre temas de sexualidade humana	1	2	3	4
6. na dinamização de projectos para a comunidade educativa	1	2	3	4
7. na abordagem específica de questões ou temas onde me sinto pouco à-vontade	1	2	3	4
8. no desenvolvimento de projectos de complemento curricular	1	2	3	4
9. ao nível da gestão das atitudes e valores dos alunos em relação à sexualidade	1	2	3	4
10. no desenvolvimento das actividades planificadas no contexto de sala de aula	1	2	3	4
(Acrescente, se entender)				
11. _____	1	2	3	4

28. Qual a sua opinião sobre a <u>influência negativa dos factores abaixo referidos</u> para o desenvolvimento da(s) actividade(s) de educação sexual que realizou?

28.1. Dos factores, de 1 a 27, escolha <u>os cinco mais negativos</u> (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º) e coloque-os por ordem decrescente (o 1.º corresponde ao mais negativo).

Factores	Influência negativa
1.Inexistência de um currículo oficial com a explicitação de temas de ES nas diferentes disciplinas	
2.Poucos materiais didácticos publicados pelo estado	
3.As parcerias com instituições de saúde são ainda escassas	
4.A ES não faz parte de forma explícita do projecto educativo	
5.Os encarregados de educação estão pouco sensibilizados para colaborar com a escola	
6.Pouco envolvimento da comunidade educativa	
7.Não há uma equipa de professores que oriente o trabalho a desenvolver.	
8.Os materiais didácticos existentes na escola são escassos	
9.A SRE não controla a efectiva realização dos projectos nas escolas	
10.Há muita burocracia até conseguir implementar um projecto de ES na escola	
11.O apoio financeiro a estes projectos é diminuto	
12.Não há um acompanhamento/ monitorização das práticas do professor	
13. Os alunos permanecem pouco tempo com o mesmo professor	
14. Nos manuais não vêm trabalhados temas de sexualidade humana	
15.Falta de tempo	
16.Falta de espaços físicos para os professores trabalharem na escola	
17.Falta de articulação de horários entre os professores	
18.Falta de motivação de muitos professores	
19.Ausência de pistas para articulação horizontal entre programas das várias disciplinas	
20.Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores	
21.Falta de envolvimento do(a) director(a) ou da direcção da escola	
22.Falta de hábito dos professores para o trabalho em equipa	
23.Frequência obrigatória para os alunos mas não para os professores	
24.Desconhecimento do quadro legal actual	
25.Instabilidade na colocação dos professores	
26.Ter que leccionar em simultâneo diversos anos de escolaridade	
27.Falta de incentivo horário dado ao professor	
(Acrescente, se entender)	

29- Como define o seu envolvimento futuro em acções de educação sexual (assinale com uma cruz apenas uma das respostas)

1. ☐ Penso envolver-me em actividades de educação sexual no contexto da disciplina que lecciono
2. ☐ Penso envolver-me em actividades de educação sexual num contexto interdisciplinar
3. ☐ Será pouco provável que me envolva em actividades de educação sexual
4. ☐ Não tenciono, de todo, envolver-me neste tipo de actividades
5. ☐ Tenciono propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de actividades
6. ☐ Tenciono desenvolver actividades de educação sexual no contexto da disciplina que lecciono ou num contexto interdisciplinar e propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de acções

30.Qual a sua opinião sobre o que deveria ser a organização e as estratégias de formação, na formação contínua de professores em ES? (assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações, contornando com um círculo um dos números)

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente
1. As situações de formação devem ser exploradas numa perspectiva de paralelismo com as situações da prática profissional	1	2	3	4	5
2. A componente teórica da formação deve ser privilegiada	1	2	3	4	5
3. A avaliação deve ser formativa	1	2	3	4	5
4. A partilha de experiências entre professores deve ser favorecida	1	2	3	4	5
5. A formação deve articular as componentes teórica e prática	1	2	3	4	5
6. O formador deve realizar demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação	1	2	3	4	5
7. Deve haver acompanhamento/ monitorização do trabalho do professor durante a formação	1	2	3	4	5
8. A reflexão sobre as situações educativas vividas deve ser constante	1	2	3	4	5
9. A elaboração do programa de formação deve partir da identificação das necessidades individuais dos professores	1	2	3	4	5
10. A formação deve investir na análise das experiências de integração da ES na escola realizadas pelo professor	1	2	3	4	5
11. O desenvolvimento da dimensão pessoal deve integrar a formação	1	2	3	4	5
12. A análise ética da prática profissional deve ser estimulada	1	2	3	4	5
13. Deverá haver uma experimentação conjunta de situações pedagógicas	1	2	3	4	5
14. Tanto a elaboração de unidades didácticas de temas de ES, como a acção pedagógica subsequente, devem ser objecto de reflexão	1	2	3	4	5
(Acrescente, se entender)					
15. _____	1	2	3	4	5

31. Ordene num total de dez temas, a nível científico, a nível pedagógico ou a nível prático, segundo a prioridade (1.ª, 2.ª, 3.ª,...) com que gostaria de ver desenvolvidos numa futura acção de formação de professores.

Temas	Domínio científico	Domínio pedagógico	Domínio da prática
Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)			
Fases da resposta sexual			
Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)			
Violência e sexualidade			
Quadro ético de referência			
Desvios sexuais			
Discriminação sexual			
Gravidez indesejada e aborto			
Conceito de sexualidade			
Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)			
Fecundação, gravidez e parto			
Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade			
Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência			
Métodos contraceptivos			
Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)			
Relações interpessoais (Relação com a família e os pares)			
Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência			
Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso			
Identidade sexual e papéis sexuais			
Higiene pessoal			
(Acrescente, se entender)			

Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMANDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL

I. TEMA:

Implementação da E.S. na escola: representações dos professores sobre a formação contínua realizada e os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento das práticas de ensino do professor.

II. OBJECTIVOS GERAIS:

1.º - Obter elementos sobre a forma como é organizada a formação;
2.º - Conhecer as motivações dos professores para a frequência de formação contínua em educação sexual;
3.º - Conhecer as crenças e valores dos professores que suportam as suas atitudes sobre a educação sexual na escola;
4.º - Perceber as aprendizagens realizadas pelos professores;
5.º - Conhecer as práticas de formação desenvolvidas;
6.º - Obter elementos sobre o impacto da formação nas práticas profissionais do professor;
7.º- Recolher dados sobre os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do trabalho do professor;
8.º - Conhecer as expectativas dos professores sobre a formação desejada.

III. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar nas suas linhas gerais, do nosso trabalho de investigação sobre as orientações conceptuais do formador na formação inicial de formadores. Pedir a ajuda do formador, pois o seu contributo é essencial para o êxito do trabalho de investigação. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 1.º objectivo	Perceber o investimento que o sistema educativo tem vindo a fazer na formação contínua de professores em ES. Solicitar indicações sobre as modalidades de formação frequentadas no âmbito da formação contínua de professores. Verificar o grau de participação dos professores/ formandos na elaboração dos planos/programas de formação.	Relativamente à formação contínua de professores em educação sexual, como tem sido a oferta de formação nesta área? Que modalidades de formação têm sido mais oferecidas aos professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário? Quais as que tem frequentado? Alguma vez participou na elaboração dos planos/ programas de formação das acções que frequentou?
MOTIVAÇÕES DOS PROFESSORES PARA FREQUENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 2.º objectivo	Identificar as motivações para a frequência de formação contínua.	O que é que o (a) tem levado a inscrever-se nas acções ou cursos de educação sexual? O que procura nesta formação?
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS SUAS CRENÇAS, VALORES E ATITUDES	Recolher elementos referentes ao 3.º objectivo	Determinar a importância atribuída pelos professores aos diferentes actores sociais na realização da educação sexual. Perceber a percepção dos professores quanto à ocorrência de educação sexual na escola de um modo implícito. Solicitar indicações sobre o carácter que deve assumir a educação sexual na escola.	Na sua opinião quem deverá realizar a educação sexual dos jovens? Apercebe-se da ocorrência de educação sexual na escola de um modo implícito? Como? Qual a forma que deverá assumir a educação sexual na escola? (Carácter disciplinar e/ou interdisciplinar; extracurricular; carácter obrigatório / facultativo)

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMANDOS SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA	Recolher elementos referentes ao 4.º e 5.º objectivos	Determinar as aprendizagens necessárias ao desempenho das práticas profissionais no âmbito da ES.	Que conteúdos, competências e atitudes pensa serem requeridos a um professor que pretenda desenvolver temas de educação sexual com os seus alunos? Entretanto, com a formação, que aprendizagens desenvolveu a estes três níveis? Quais as aprendizagens que mais contribuíram para a sua formação profissional?
		Caracterizar as práticas de formação desenvolvidas. Descrever o desempenho do formador	Como caracterizaria as práticas de formação? Como descreve o desempenho dos formadores?
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMANDOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	Recolher elementos referentes ao 6.º objectivo	Perceber a adequação da formação às exigências dos contextos escolares. Perceber o contributo da formação no desenvolvimento de actividades de educação sexual na escola.	Os cursos de formação preparam os professores para intervirem na escola? Depois da formação frequentada modificou as suas práticas profissionais? De que forma? (A nível curricular/ extracurricular; pontualmente/ de forma regular; com os seus alunos/ com outros alunos da escola; individualmente/ com os pares) O que o/a fez continuar a desenvolver temas de educação sexual com os alunos? O que o/a fez desistir?

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ESFERAS DE INFLUÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	Recolher elementos referentes ao 7.º objectivo	Perceber as dificuldades que os professores/ formandos sentem na sua prática profissional.	Que dificuldades sentem os professores na sua prática profissional?
		Identificar os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola	Para além da formação contínua de professores, que factores se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola?
EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FORMANDOS RELATIVAS À FORMAÇÃO DESEJADA	Recolher elementos referentes ao 8.º objectivo	Solicitar a indicação de possíveis aspectos que, a serem incluídos num programa de formação contínua de professores, possam contribuir para a implementação da educação sexual na escola.	Relativamente a uma futura formação em educação sexual como deveria ser organizada?
			Que estratégias, em seu entender, deveriam ser seguidas num programa de formação de professores?
		Identificar as necessidades actuais de formação dos professores	Numa futura acção, que componentes da formação em ES gostaria de trabalhar mais?
			Quais os conteúdos que mais necessidade tem de ver desenvolvidos?
		Caracterizar o perfil ideal desejado para um formador de professores em educação sexual	E qual o perfil ideal desejado para um formador de professores em educação sexual?

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMADORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL

I. TEMA:

Implementação da E.S. na escola: representações dos professores sobre a formação contínua realizada e os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento das práticas de ensino do professor.

II. OBJECTIVOS GERAIS:

1.º - Obter elementos sobre a forma como é organizada a formação;
2.º - Conhecer as motivações dos professores para a frequência de formação contínua em educação sexual;
3.º - Conhecer as crenças e valores dos professores que suportam as suas atitudes sobre a educação sexual na escola;
4.º - Perceber as aprendizagens realizadas pelos professores;
5.º - Conhecer as práticas de formação desenvolvidas;
6.º - Obter elementos sobre o impacto da formação nas práticas profissionais do professor;
7.º- Recolher dados sobre os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades no desenvolvimento de actividades de educação sexual no âmbito do trabalho do professor;
8.º - Conhecer as expectativas dos professores sobre a formação desejada.

III. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar, nas suas linhas gerais, acerca do nosso trabalho de investigação sobre as orientações conceptuais do formador na formação inicial de formadores. Pedir a ajuda do formador, pois o seu contributo é essencial para o êxito do trabalho de investigação. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 1.º objectivo	Perceber o investimento que o sistema educativo tem vindo a fazer na formação contínua de professores em educação sexual. Solicitar indicações sobre as modalidades de formação frequentadas no âmbito da formação contínua de professores. Verificar o grau de participação dos professores formandos na elaboração dos planos/programas de formação.	Relativamente à formação contínua de professores em educação sexual, como tem sido a oferta de formação nesta área? Que modalidades de formação têm sido mais oferecidas aos professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário? Quanto aos planos/ programas de formação, há a preocupação de os elaborar a partir das necessidades de formação dos professores formandos?
MOTIVAÇÕES DOS PROFESSORES PARA FREQUENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO SEXUAL	Recolher elementos referentes ao 2.º objectivo	Identificar as motivações para a frequência de formação contínua.	O que leva os professores a inscreverem-se nas acções ou cursos de educação sexual? O que procuram os professores nesta formação?
PERCEPÇÕES DOS FORMADORES SOBRE AS CRENÇAS, VALORES E ATITUDES DOS PROFESSORES FORMANDOS	Recolher elementos referentes ao 3.º objectivo	Determinar a importância atribuída pelos professores aos diferentes actores sociais na realização da educação sexual. Solicitar indicações sobre o carácter que deve assumir a educação sexual na escola.	Na sua perspectiva, qual a atitude dos professores sobre quem deverá realizar a educação sexual dos jovens? Qual a forma, para os professores, que deverá assumir a educação sexual na escola? (Carácter disciplinar e/ou interdisciplinar; extracurricular; carácter obrigatório / facultativo)

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA	Recolher elementos referentes ao 4.º e 5.º objectivos	Determinar as aprendizagens necessárias ao desempenho das práticas profissionais no âmbito da educação sexual	Na sua opinião, quais os conteúdos, as competências e as atitudes requeridos a um professor que pretenda desenvolver temas de educação sexual com os seus alunos?
			Durante a formação, que aprendizagens se desenvolvem a estes três níveis?
			O que espera que os professores formandos atinjam no final da formação?
		Caracterizar as práticas de formação desenvolvidas.	Como desenvolve a sua prática de formação com os professores formandos?
		Descrever o desempenho do formador	Como descreve o seu desempenho como formador?
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMANDOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	Recolher elementos referentes ao 6.º objectivo	Perceber a adequação da formação às exigências dos contextos escolares.	Os cursos de formação preparam os professores para intervirem na escola?
		Perceber o contributo da formação no desenvolvimento de actividades de educação sexual na escola.	Depois da formação frequentada os professores modificam as suas práticas profissionais?
			De que forma? (A nível curricular/ extracurricular; pontualmente/ de forma regular; com os seus alunos/ com outros alunos da escola; individualmente/ com os pares)
			Na sua opinião, o que faz um professor continuar a desenvolver temas de educação sexual com os seus alunos? O que o faz desistir?

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
ESFERAS DE INFLUÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	Recolher elementos referentes ao 7.º objectivo	Perceber as dificuldades que os professores/ formandos sentem na sua prática profissional.	Que dificuldades sentem os professores na sua prática profissional?
		Identificar os factores que se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola	Para além da formação contínua de professores, que factores se têm vindo a constituir em dificuldades na implementação da educação sexual na escola?
EXPECTATIVAS DOS FORMADORES RELATIVAS A UMA FUTURA FORMAÇÃO	Recolher elementos referentes ao 8.º objectivo	Solicitar a indicação de possíveis aspectos que, a serem incluídos num programa de formação contínua de professores, possam contribuir para a implementação da educação sexual na escola.	Relativamente a uma futura formação em educação sexual como deveria ser organizada? Que estratégias, em seu entender, deveriam ser seguidas num programa de formação de professores?
		Identificar as necessidades actuais de formação dos professores	Numa futura acção, que componentes da formação em educação sexual deveriam ser mais trabalhados? Quais os conteúdos em que os professores têm maior necessidade de formação?
		Caracterizar o perfil ideal de um formador de professores em educação sexual	Qual o perfil ideal de um formador de professores em educação sexual?

ANEXO 2

ATITUDE SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL (ES) DOS JOVENS (BLOCO 1)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em duas categorias ***Importância atribuída à família e à escola na ES dos jovens*** e ***Carácter que deve assumir a ES na escola***, cada uma delas com três subcategorias (Quadro I).

QUADRO I

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO
ATITUDE SOBRE A INTERVENÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL (ES) DOS JOVENS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
AGENTES DE APRENDIZAGEM SEXUAL	O papel da Família	*-deve começar desde o nascimento da criança* *-deve começar em primeiro lugar na família, se esta mostrar condições para tal*	1 7
	Razões para atribuir a ES à escola	*-porque há famílias que não estão preparadas para educar sexualmente os jovens* *-porque faz parte da educação integral do aluno*	4 9
	Interacção escola-família na ES dos jovens	*-deve ser realizada com a participação dos E.E.* *-maior informação aos pais* *-maior sensibilização aos pais*	5 7 5
		SUBTOTAL	**38**
CARÁCTER QUE DEVE ASSUMIR A ES NA ESCOLA	Seguir a preferência dos alunos	*-perceber o interesse dos alunos* *-perceber o modo como os alunos querem trabalhar*	2 1
	ES integrada no currículo	*-abordar os temas obrigatoriamente com os alunos* *- nas áreas curriculares não disciplinares* *-interdisciplinarmente* *-em projectos de complemento curricular* *-uma disciplina (DPS ou FC) com temas de ES associada a uma abordagem interdisciplinar*	3 3 17 3 6
	Abordagem da temática pelo professor	*-de carácter não obrigatório porque há professores sem formação* *-de carácter não obrigatório porque há professores com formação que não se sentem à vontade* *-de carácter não obrigatório porque há professores que não gostam desta área* *-de carácter não obrigatório porque há muitas resistências pessoais* *-de carácter obrigatório com formação dos professores*	6 11 2 8 6
		SUBTOTAL	**68**

CATEGORIA – Agentes de aprendizagem sexual

Relativamente à primeira categoria, das duas sub-categorias, a que apresenta maior número de indicadores é a que expressa o conceito de ***Interacção escola-família na ES dos jovens***. Todos os entrevistados parecem concordar sobre o papel conjunto que estes actores sociais deverão ter na formação do jovem (17 indicadores em 38), sendo acentuada a necessidade de os pais serem mais informados sobre a educação sexual que se faz na escola, quando dizem que «é importante transmitirmos aos pais, aos encarregados de educação, às famílias, que tipo de educação sexual se está a fazer na escola», com 12 indicadores em 17, como já se referiu para esta subcategoria.

A pertinência da categoria ***Razões para atribuir a ES à escola*** é dada pelo facto de o número de indicadores desta categoria superar o da categoria ***Razões para atribuir a ES à família***, respectivamente com 13 e 8 indicadores.

Tanto formadores como professores relevam o papel da escola na ES dos jovens por esta fazer parte da educação integral do aluno, com 9 em 13 indicadores. Dois dos professores apontam a falta de preparação da família para educar sexualmente os seus educandos, como um dos argumentos para a escola assumir este papel, referindo por exemplo, «...muitos pais ainda têm uma escolaridade muito reduzida» ou «...também tenho que entender que os pais de hoje tiveram uma educação sexual muito pobre, recheada de tabus...», com 4 indicadores nos 13 para a subcategoria.

Apesar de valorizado, o papel da família na ES dos jovens mostra-se condicionado pelas condições que a mesma mostra ter para desempenhar tal função, com 7 indicadores em 8. A atitude que maior representatividade obtém é aquela que refere «...o ideal é que começasse na família, onde houvesse diálogo, onde houvesse sinceridade, onde houvesse formação, mas há famílias que são tão desestruturadas e tão falidas do poder falar do que quer que seja, como é que eles vão falar de sexualidade?».

CATEGORIA - Carácter que deve assumir a ES na escola

Nesta categoria há duas subcategorias com um número quase idêntico de indicadores, nomeadamente, ***ES integrada no currículo*** e ***Abordagem da temática sexual pelos professores***, respectivamente com 32 e 33 indicadores num total de 68.

Dos 32 indicadores, pudemos constatar um predomínio nítido das referências à abordagem interdisciplinar comum a todos os entrevistados e que constitui cerca de 58% da subcategoria com 17 indicadores – «Acho que a abordagem deverá ser interdisciplinar...» ou «É assim, eu continuo a preferir a vertente interdisciplinar». Um dos entrevistados (formador) defende de forma convicta as

vantagens da existência de uma disciplina com temas de educação sexual associada a uma abordagem interdisciplinar, com 6 indicadores - «A interdisciplinaridade é mais rica e mais envolvente, digamos, do colégio de professores, contudo diminui a responsabilidade (...) o meio termo é de facto haver um momento específico, como por exemplo, a Formação cívica ou um Desenvolvimento Pessoal e Social conjugado com uma lógica interdisciplinar, o que é perfeitamente possível».

É ainda referenciada, de forma explícita, a obrigatoriedade da abordagem dos temas com os alunos, apesar de a mesma estar subjacente à integração destas temáticas nos *curricula* (3 indicadores).

É de relevar que, no conjunto de todas as opiniões, foram enunciadas todas as formas de abordagem curricular no âmbito da revisão e reorganização curricular actuais, a referir: as áreas curriculares disciplinares, as áreas curriculares não disciplinares (3 indicadores) e as actividades de complemento curricular (3 indicadores).

Seria talvez de esperar, pelo menos de um ponto de vista funcional, que a opinião a favor de uma integração no currículo coincidisse com uma abordagem obrigatória da temática sexual pelo professor. Se não, pelo facto de serem os professores os agentes de ensino do currículo e se, no extremo, nenhum professor se envolver voluntariamente, então o currículo oficial não sairá do papel, o currículo real oscilará entre o oculto e o não formal e a educação sexual nunca deixará de ser implícita. Interessante é constatar que 27 indicadores, cerca de 82% da categoria, referenciados pelos três professores explicitam a não obrigatoriedade da abordagem da temática pelos professores, invocando diversas razões, desde o estar pouco à vontade dos professores (11 indicadores) e as resistências pessoais (8 indicadores), até à falta de formação (6 indicadores) e ao não gostar desta área (2 indicadores).

Apenas 6 indicadores (cerca de 18% do total para a subcategoria) se referem a unidades de registo que situam a abordagem de temas de sexualidade humana pelos professores como obrigatória, desde que estes tenham formação na área, opinião que é partilhada por dois formadores.

REPRESENTAÇÃO DA PROCURA E DA OFERTA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO EM ES (BLOCO 2)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em onze subcategorias e estas em quatro categorias, a referir, *Caracterização da oferta de formação institucionalizada, O programa de formação como* ***instrumento na organização da formação, Motivações para fazer formação*** *e* ***Expectativas quanto à formação,*** cada uma delas com, respectivamente, quatro, três e duas subcategorias (Quadro II).

QUADRO II

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO
REPRESENTAÇÃO DA PROCURA E DA OFERTA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO EM ES

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA	Entidades formadoras: - SRE[1] e APF[2] - SRE e Subcomissão de Educação - Centro de Saúde - Comissão de formação da escola - APF - Subcomissão de Educação -Sindicato dos Professores da Madeira -Sindicato Democrático dos Professores		1 5 1 1 2 1 3 1
	Modalidades de formação: -Conferências -Jornadas -Seminários -Cursos de formação com menos de 25 h -Cursos de formação com mais de 25 horas -Oficinas de Formação		2 1 1 2 6 3
	Oferta de formação	- pouca e irregular - nota-se um aumento da oferta - não existe um política educativa definida - já começa a ser integrada na formação inicial, nas ESE's[3]	3 4 4 2
		SUBTOTAL	**42**
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO NA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	Modo de elaboração do programa de formação	*-fica ao critério do formador* *-elaborado a priori sem identificação das necessidades dos formandos*	4 7
	Adequação do plano de formação às necessidades dos formandos	*-aferido no início da formação (a partir de pequenos inquéritos, das motivações e das expectativas)* *-aferido durante a formação (a partir de necessidades especificas do grupo)* *-as necessidades individuais não são resolvidas porque o plano já foi elaborado previamente*	8 8 3
		SUBTOTAL	**30**

[1] Secretaria Regional de Educação
[2] Associação para o Planeamento da Família
[3] Escolas Superiores de Educação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
MOTIVAÇÃO PARA A FREQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	Por razões intrínsecas	*- para ficar mais segura nos conhecimentos*	7
		- porque é uma área que me interessa pessoalmente	19
		- para ficar com mais à vontade	2
		- porque quero contribuir para a formação integral do aluno	10
		-para diversificar estratégias a desenvolver com os alunos	3
	Por razões extrínsecas	*- porque tem que responder às exigências curriculares*	15
		-porque abordar temas de ES é obrigatório	3
		-porque quer obter créditos para progredir na carreira	2
		-era a oferta existente	1
		-porque quer estabelecer novos contactos pessoais	2
		SUBTOTAL	**64**
EXPECTATIVA QUANTO À FORMAÇÃO	Espera desenvolver as competências profissionais	*-obter conhecimentos em áreas lacunares*	8
		-desenvolver a dimensão pessoal e social	10
		-adequar estratégias de ensino/aprendizagem aos objectivos a atingir com os alunos	7
	Espera melhorar o desempenho profissional	*-obter apoio na elaboração/implementação de projectos de ES em contexto escolar*	7
		SUBTOTAL	**32**

CATEGORIA - Caracterização da oferta de formação institucionalizada

Relativamente à primeira categoria, das quatro sub-categorias, duas, *Entidades formadoras* e *Modalidades de formação*, agrupam um número idêntico de indicadores, 15 indicadores, que representa para cada uma delas cerca de 36 % da respectiva frequência absoluta total.

As três entidades formadoras que mais oferecem formação são a Secretaria Regional de Educação em colaboração com a Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.

(5 indicadores), o Sindicato dos Professores da Madeira (3 indicadores) e a Associação Para o Planeamento da Família (2 indicadores).

Quanto às modalidades de formação, os indicadores agrupam-se maioritariamente no curso com mais de 25 horas, 6 indicadores em 15 e na oficina de formação, com 3 indicadores em 15. As modalidades de curso com menos de 15 horas, conferência, jornada e seminário têm, respectivamente, 2, 2, 1 e 1 indicadores.

Relativamente à *oferta de formação*, a formação tem sido pouca e irregular (3 indicadores), mas nota-se um aumento da oferta (4 indicadores). Dois dos formadores têm a opinião de que não existe uma política educativa definida relativamente à formação de professores nesta área - «...eu penso que a situação actual continua a ser que não existe, digamos, uma estratégia para a formação de professores em educação sexual e está dependente das boas vontades de um conjunto de instituições e de técnicos...».

Na subcategoria em análise é interessante constatar que dois dos entrevistados, nomeadamente dois formadores, referiram a integração de "módulos" de educação sexual nos *curricula* de cursos da formação inicial (2 indicadores em 13). Apesar de o objecto de investigação deste trabalho não se incluir na formação inicial de professores, é pertinente a sua referência neste contexto, visto a maioria dos professores que se encontram no sistema não terem tido oportunidade, como discentes, de desenvolver competências nesta área – «Algumas escolas superiores de educação têm integrado na formação inicial componentes, módulos de ES, por exemplo, as de Lisboa, Setúbal, Faro, Coimbra e Porto (...) são seminários ou parte de cadeiras que fazem parte da estrutura curricular normal da escola e é obrigatório».

CATEGORIA- O programa de formação como instrumento na organização da formação

Com base nos indicadores obtidos, verificámos que estes podem ser agrupados em três subcategorias, sendo a *Adequação do plano de formação às necessidades dos formandos* a que reuniu a maioria (19 em 30 indicadores), seguida da subcategoria *Modo de elaboração do programa de formação* (11 indicadores) constituindo, respectivamente, cerca de 63% e 37% da frequência absoluta total da categoria.

No que diz respeito à subcategoria *Modo de elaboração do programa de formação*, é opinião dos formadores que a elaboração do plano de formação, incluindo a duração e modalidade, fica ao seu critério – «Basicamente o que me pedem é para fazer formação em educação sexual, ponto final, não é? (...) sou eu que escolho a modalidade de formação (...) a duração horária e o tipo de acção era ao meu critério...» (4 indicadores em 11), não havendo *a priori* qualquer preocupação na identificação das necessidades dos formandos. Esta opinião é corroborada pelos professores

quando dizem nunca ter sido solicitados para tal – «Na formação em que eu participei era já dado o programa, quer dizer, nem lhes passava pela cabeça fazer com que o formando participasse na sua elaboração (...)» (com 7 indicadores em 11, o que representa cerca de 64% da frequência total dos indicadores desta subcategoria).

Quanto à adequação do plano de formação às necessidades dos formandos, tanto professores como formadores, à excepção de um professor, têm a percepção de que aquela é feita, tanto no início (8 indicadores) como durante a formação (8 indicadores), e que para isso são utilizadas diversas estratégias. Um dos formadores, por exemplo, refere: «A identificação das necessidades de formação é feita numa fase inicial da acção de formação, ou seja, eu trago para a acção de formação uma proposta que explicito e que tem uma linha de seguimento, de constituição da acção de formação (...) em geral começo, portanto a acção de formação, por fazer exactamente um exercício de identificação de expectativas».

A adequação do plano de formação não é feita para um dos inquiridos, que já se referiu como excepção, que diz: «(...) depois, porque o plano já está predeterminado e não implica que houvesse uma parte do plano em aberto para que as pessoas pudessem expor as suas dúvidas e que elas fossem realmente resolvidas, acaba por ficar assim mesmo» (3 indicadores em 19).

CATEGORIA - Motivação para a frequência de formação

Solicitámos a cada professor que nos dissesse o que o leva a frequentar as acções de formação de professores em educação sexual, e a cada formador o que leva os professores a frequentar as mesmas acções.

Os nossos inquiridos apresentaram mais razões intrínsecas ao candidato (40 indicadores) do que razões extrínsecas ao candidato (23 indicadores).

No que diz respeito às razões extrínsecas ao candidato, é de salientar a grande relevância atribuída às exigências curriculares, com 15 indicadores em 21, face às restantes - «(...) penso que a maior parte dos professores estão também bastante interessados até por causa de questões curriculares como sendo a formação cívica (...)». Por outro lado, o carácter obrigatório da abordagem de temas de educação sexual (3 indicadores), a obtenção de créditos (2 indicadores), o estabelecimento de novos contactos pessoais (2 indicadores) e «era a oferta existente» (1 indicador) constituem razões às quais foi atribuída uma bem menor relevância.

Relativamente às razões intrínsecas ao candidato, três razões agruparam um maior número de indicadores, relativamente às outras: o ser uma área que lhe interessa pessoalmente supera largamente as razões que levam um professor a inscrever-se (19 indicadores em 41) – «acho que é um tema interessante (...) porque a parte da biologia humana é uma coisa que me interessa e isto no

fundo está incluído na biologia humana, no comportamento, nas atitudes, no modo de estar em sociedade, dos valores, é uma área que me interessa como pessoa (...)» - seguida do querer contribuir para a formação integral do aluno (10 indicadores) e do querer ficar mais seguro nos conhecimentos (7 indicadores).

CATEGORIA - Expectativa quanto à formação

Os indicadores obtidos a partir do discurso de todos os inquiridos foram agrupados nas subcategorias *Espera desenvolver as competências profissionais* e *Espera apoio na prática profissional*, respectivamente com 25 e 7 indicadores em 32.

Na primeira subcategoria, cuja frequência dos indicadores constitui cerca de 78% da categoria, são referenciadas as três componentes da formação previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo, a referir: a pessoal e social como uma das áreas onde o professor espera desenvolver as suas competências (10 indicadores) seguida da obtenção de conhecimentos em áreas lacunares (8 indicadores) e da adequação de estratégias de ensino/aprendizagem aos objectivos a atingir com os alunos (7 indicadores). Constatamos que, das componentes de formação, a que apresenta maior relevância é a pessoal e social com cerca de 40% da frequência absoluta de indicadores da subcategoria, o que traduz a necessidade dos professores em trabalhar esta área na formação.

A segunda subcategoria inclui as expectativas relativas ao apoio que esperam obter na prática profissional, nomeadamente, em «(...) obter apoio na elaboração e na implementação de projectos de educação sexual na escola (...)» (7 indicadores), o que remete para a componente prática dos cursos de formação de professores também prevista na Lei e para as sugestões de diversos autores, já referenciados, sobre a formação contínua em contexto de trabalho.

FORMAÇÃO FREQUENTADA (BLOCO 3)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em sete subcategorias e estas em duas categorias, a referir, ***Representação da formação*** e ***Representação dos formadores***, cada uma delas com respectivamente, cinco e duas subcategorias (Quadro III).

QUADRO III

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO *FORMAÇÃO FREQUENTADA*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO	Dimensão científica	*-houve a clarificação de conceitos* *-promoveu-se a aquisição de conhecimentos sobre temas específicos de sexualidade humana* *-houve o aprofundamento de conceitos* *-discutiu-se a finalidade da educação sexual*	19 11 4 2 (36)
	Dimensão científico-pedagógica	*-elaboraram-se estratégias pedagógicas adequadas aos objectivos que se pretendia atingir com os alunos* *-disponibilizaram-se materiais didácticos importantes e interessantes* *-foram poucas as estratégias pedagógicas na área das competências* *-exploração insuficiente das estratégias seleccionadas* *-elaboraram-se estratégias pedagógicas para abordagens específicas de certos temas, onde o professor se sentia pouco à-vontade*	16 10 6 8 4 (44)
	Dimensão pessoal e social	*-permitiu-se a reflexão sobre as atitudes e o quadro de valores* *-permitiu-se a reflexão sobre as expressões dos afectos* *-realizou-se trabalho sobre a área das relações interpessoais* *-não ocorreu uma reflexão suficiente sobre as atitudes e o quadro de valores dos formandos*	14 1 1 3 (19)
	Componente prática	*-muito teórico, pouco prático* *-com uma vertente prática* *-experimentaram-se estratégias/metodologias* *-elaboraram-se projectos a implementar na escola*	10 3 8 11 (32)
	Metodologias utilizadas na formação	*- dinâmicas/activas* *- pouco adequadas aos objectivos* *- adequadas aos objectivos* *- isomórficas*	7 8 11 11 (37)
		SUBTOTAL	**168**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
REPRESENTAÇÃO DOS FORMADORES	Representação positiva	*-têm preparação científica e pedagógica* *-preocupam-se com as necessidades dos formandos* *-sabem orientar a elaboração de projectos de ES a implementar na escola*	6 6 5
	Representação negativa	*-exploram pouco as estratégias utilizadas* *-preocupam-se em saber as dificuldades mas não as resolvem porque o plano já está predefinido* *-muito teórico*	3 4 1
		SUBTOTAL	**25**

CATEGORIA – Representação da formação

Solicitámos a cada formador e a cada professor que nos dissesse que aprendizagens tinham sido promovidas na formação ao nível dos conhecimentos, das competências e das atitudes e como caracterizariam as práticas de formação.

Alguns dos excertos dos discursos dos inquiridos, entre muitos outros possíveis, traduzem as representações que os inquiridos têm sobre a formação já realizada:

«...há logo ali uma parte bastante grande que é a de clarificação de conceitos...»;

«...uma segunda componente que nós falamos de teórico-científica, que se trata de trabalhar temas de sexualidade humana»;

«...fornecem-se conhecimentos, dá-se às pessoas possibilidade de saberem quais os conteúdos que devem ser leccionados»;

«...o professor deverá entender que a educação sexual e os temas ligados à sexualidade humana trabalham-se como qualquer outro tema em termos pedagógicos»;

«Depois também as abordagens específicas relacionadas com temas...»;

«...a maior aposta tem que ser aí (...) no tipo de estratégias que se podem fazer...»;

«Acho que as formações (...), além das reflexões que se fazem, dão-nos estratégias, dão-nos materiais, dão-nos capacidade de trabalho»;

«...uma vertente que nós chamamos de formação pessoal...nomeadamente a reflexão dos valores e das atitudes individuais porque estamos a trabalhar numa área moral e as pessoas têm de ter uma intervenção profissional, não uma intervenção pessoal»;

«...aquilo que foi para mim mais significativo, o alerta para determinados valores (...) que estavam muito estreitos na minha cabeça, que se alargaram»;

«A formação foi importante, principalmente aquela que fiz nos últimos dois anos, nomeadamente em termos de quadro de valores»;

«...penso que a formação ainda não está muito directamente relacionada com o trabalho»;

«...as pessoas ainda não têm que nessa formação fazer um trabalho para aplicar (...) acho que ainda se fica um bocadinho pelo ponto de vista teórico»;

«...fornecem-se conhecimentos, dá-se às pessoas possibilidade de saberem quais os conteúdos que devem ser leccionados»;

«...mas depois não há uma componente prática (...) acho que é essa a parte que está a faltar»;

«...acaba por ficar só pela vontade da pessoa em pôr em prática, e muitas vezes, como o curso não implica essa componente prática»;

«... (as metodologias) têm a ver com os objectivos de cada uma das componentes...ao nível cognitivo, ao nível atitudinal e ao nível das competências»;

«...não podemos utilizar na formação metodologias muito diferentes daquelas que nós desejamos que sejam utilizadas em sala de aula, até por critérios de eficácia pedagógica que são conhecidos»;

«Como princípio geral temos o isomorfismo»;

«Era realmente uma metodologia muito engraçada, dinâmica».

Os indicadores obtidos através das unidades de registo do discurso dos inquiridos (168 indicadores) foram agrupados maioritariamente na subcategoria *Dimensão científico-padagógica* (44 indicadores), seguida de duas, quase com idêntica relevância entre si, *Dimensão científica* (36 indicadores) e *Metodologias utilizadas na formação* (37 indicadores), e ainda nas subcategorias *Componente prática* (32 indicadores) e *Dimensão pessoal e social* (19 indicadores).

Por nos parecer mais significativo, apresentamos o Quadro IV, onde os indicadores, obtidos a partir do discurso dos formadores e dos professores, foram agrupados consoante traduzissem uma representação positiva ou negativa da formação realizada.Com base na análise de dados apresentados no quadro, constatamos que a representação predominante é a positiva, com uma frequência absoluta de 133 indicadores, cerca de 79% da frequência absoluta total de indicadores.

Se cruzarmos os dados recolhidos relativamente às expectativas dos inquiridos com os dados obtidos relativos à representação que têm da formação, constatamos que a formação na sua generalidade corresponde àquilo que os sujeitos esperam dela, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento das competências profissionais relacionadas com as dimensões científica e científico-pedagógica, contribuindo para tal as metodologias utilizadas na formação.

Por outro lado, e contrariamente ao esperado, a dimensão pessoal e social, que os inquiridos queriam ver desenvolvida com relevância na formação, constitui uma subcategoria sub-representada na categoria em análise, visto ter agrupado o menor número de indicadores (19 indicadores em 168). Todavia, se nos ativermos a uma análise qualitativa dos indicadores, constatamos que os inquiridos evidenciam uma representação positiva desta dimensão, com cerca de 84% dos indicadores positivos.

QUADRO IV

REPRESENTAÇÕES POSITIVA E NEGATIVA DA FORMAÇÃO FREQUENTADA

Categorias	Indicadores	Frequência Absoluta
REPRESENTAÇÃO POSITIVA	*-houve uma clarificação de conceitos*	19
	-promoveu-se a aquisição de conhecimentos sobre temas específicos de sexualidade humana	11
	-houve um aprofundamento de conceitos	4
	-discutiu-se a finalidade da educação sexual	2
	-elaboraram-se estratégias pedagógicas adequadas aos objectivos que se pretendiam atingir com os alunos	16
	-disponibilizaram-se materiais didácticos importantes e interessantes	10
	-elaboraram-se estratégias pedagógicas para abordagens específicas de certos temas, onde o professor se sentia pouco à-vontade	4
	-permitiu-se a reflexão sobre as atitudes e o quadro de valores	14
	-permitiu-se a reflexão sobre as expressões dos afectos	1
	-realizou-se trabalho sobre a área das relações interpessoais	1
	-com uma vertente prática	3
	-experimentaram-se estratégias/metodologias	8
	-elaboraram-se projectos a implementar na escola	11
	-as metodologias foram dinâmicas/activas	7
	-as metodologias foram adequadas aos objectivos	11
	-as metodologias foram isomórficas	11
	SUBTOTAL	**133**
REPRESENTAÇÃO NEGATIVA	*-foram poucas as estratégias pedagógicas na área das competências*	6
	-exploraram-se de forma insuficiente as estratégias seleccionadas	8
	-não ocorreu uma reflexão suficiente sobre as atitudes e o quadro de valores dos formandos	3
	-muito teórico, pouco prático	10
	-as metodologias foram pouco adequadas aos objectivos	8
	SUBTOTAL	**35**

CATEGORIA – Representação dos formadores

Solicitámos a cada formador e a cada professor que nos dissesse como caracterizariam o desempenho dos formadores. Os indicadores obtidos foram agrupados em duas subcategorias consoante traduzissem uma representação positiva ou negativa dos formadores.

A subcategoria *Representação positiva* agrupa 17 indicadores em 25, cerca de 68% da frequência absoluta total de indicadores da categoria em análise. Os três indicadores da subcategoria evidenciam um grau de relevância idêntico, tanto a preparação científica e pedagógica

dos formadores, como a sua preocupação com as necessidades dos formandos ou a sua capacidade de orientar a elaboração de projectos a implementar na escola., respectivamente com 6, 6 e 5 indicadores.

REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO (BLOCO 4)

Os indicadores obtidos através das unidades de registo foram agrupados em catorze subcategorias e estas em três categorias, a referir, ***Impacto da formação frequentada nas actividades desenvolvidas***, ***Dificuldades no trabalho do professor*** e ***Factores que influenciam o (impacto da formação no) trabalho do professor***, cada uma delas com respectivamente, três, duas e oito subcategorias (Quadro V).

QUADRO V

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELATIVAS AO BLOCO TEMÁTICO

REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
IMPACTO DA FORMAÇÃO FREQUENTADA NAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	Actividades curriculares disciplinares	*-altera estratégias pedagógicas na sua própria disciplina*	3
		-direcciona o debate na aula, sempre que possível, para a discussão destes temas	5
		-desenvolve aulas com planificação prévia	14
		-responde às questões dos alunos sempre que solicitado	2
		-organiza projectos interdisciplinares de turma	2
			(26)
	Actividades curriculares não disciplinares	*- no estudo acompanhado direcciona o diálogo, sempre que possível, para a discussão destes temas;*	2
		-aborda temas de ES na formação cívica	1
		-aborda temas de ES na área projecto	1
			(4)
	Actividades de complemento curricular	*-aborda temas de ES na hora de direcção de turma*	2
		-participa em debates	2
		-dinamiza projectos	3
			(7)
		SUBTOTAL	**37**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência Absoluta
DIFICULDADES NO TRABALHO DO PROFESSOR	Na prática lectiva	*Sente dificuldade:* *-na integração de temas de ES na sua disciplina* *-na preparação científica* *-na preparação científico-pedagógica* *-na adequação de estratégias ao nível do desenvolvimento de competências* *-em expressar-se oralmente sobre temas relativos à sexualidade* *-na abordagem específica de temas sexuais onde o professor se sente pouco à-vontade* *-na abordagem interdisciplinar*	5 3 7 9 6 6 6 (42)
	Na prática não lectiva	*Sente dificuldade:* *-na dinamização de projectos a nível de escola*	7 (7)
		SUBTOTAL	**49**
FACTORES QUE TÊM INFLUENCIADO O TRABALHO DO PROFESSOR	Quadro legal	*-o quadro legal é favorável aos professores*	4
	Currículo Oficial	*-não ocorreu ainda a sexualização dos curricula* *-não há um currículo nacional com temas de ES*	18 5 (23)
	Envolvimento das instituições	*-a direcção da escola está aberta* *-pouco envolvimento da direcção da escola* *-não há a integração da ES no projecto educativo de escola* *-há ainda poucas parcerias com as instituições de saúde* *-pouco empenho da SER* *-há todo o apoio dos organismos oficiais*	2 13 13 5 2 2 (37)
	Pilotagem das práticas do professor	*-não há uma política educativa clara de ES que verifique a aplicação da formação nas escolas;* *-não há uma orientação do trabalho a desenvolver* *-não há acompanhamento/ monitorização do trabalho*	15 5 20 (40)
	Envolvimento dos encarregados de educação	*-são poucos os que vão à escola* *-há pouca informação*	5 4
	Envolvimento dos professores	*-pouco trabalho de equipa* *-pouca partilha das experiências profissionais* *-pouca adesão por parte dos colegas* *-muita resistência activa por parte dos colegas*	5 2 13 4 (24)

ANEXO 3

Não é possível perspectivar a Formação Contínua de professores sem saber o que pensam estes profissionais sobre a formação em que participam.

Este questionário integra-se numa formação pós-graduada que tem como objectivo conhecer as percepções dos professores sobre os factores relacionados com o seu trabalho que têm constituído obstáculos à implementação de acções de educação sexual na escola.

A participação de **todos os professores** é essencial pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

É extremamente importante que expresse a sua opinião em cada um dos itens por forma a ser recolhida toda a informação possível.

Os dados recolhidos são rigorosamente confidenciais e anónimos pelo que pedimos que não assine.

Mais uma vez obrigada pela sua colaboração.

1-Sexo

1. ☐ Masculino
2. ☐ Feminino

2- Idade _____ anos

3- Situação conjugal

1. ☐ Casado
2. ☐ Solteiro
3. ☐ Viúvo
4. ☐ União de facto
5. ☐ Separado
6. ☐ Divorciado

4-N.º de filhos:_____ 4.1 -Quantos dos filhos são do sexo: Masculino _____ Feminino _____

5-Confissão religiosa_____

6- Habilitações académicas: (assinale com uma cruz a situação que corresponde ao seu caso)

1. ☐ Bacharelato
2. ☐ Licenciatura
3. ☐ Pós-graduação
4. ☐ Mestrado
5. ☐ Doutoramento

7- Grupo disciplinar:_____ **8- Tempo de serviço (anos) : _____**

9- Categoria profissional: (assinale com uma cruz a situação que corresponde ao seu caso)

1. ☐Quadro de Nomeação Definitiva
2. ☐Quadro de Nomeação Provisória
3. ☐Quadro de Zona Pedagógica
4. ☐Profissionalizado
5. ☐Não profissionalizado

10- Escola onde está actualmente a leccionar _____

11- Ciclo de ensino que lecciona actualmente

1. ☐ 2º Ciclo
2. ☐ 3º Ciclo
3. ☐ Secundário
4. ☐ Recorrente

12- Ciclo(s) de ensino que tem vindo a leccionar depois da formação

1. ☐ 2º Ciclo
2. ☐ 3º Ciclo
3. ☐ Secundário
4. ☐ Recorrente

13-Cargos que ocupa_____

14.Costuma frequentar acções de formação contínua?

1. ☐ Mensalmente Quantas? ____
2. ☐ Por período Quantas? ____
3. ☐ Por ano lectivo Quantas? ____
4. ☐ Menos frequência Quantas? ____

15.Há quanto tempo <u>iniciou</u> a sua participação, em acções de formação de professores em educação sexual?

1. ☐ Menos de 1 ano 2. ☐ Entre 1 a 2 anos 3. ☐ Entre 3 a 4 anos 4. ☐ Há mais de 4 anos

16. Há quanto tempo realizou, a <u>última</u> acção de formação de professores em educação sexual?

1. ☐ Menos de 1 ano 2. ☐ Entre 1 a 2 anos 3. ☐ Entre 3 a 4 anos 4. ☐ Há mais de 4 anos

17.Classifique em termos de importância, os seguintes motivos que o (a) podem levar a candidatar-se a uma acção de formação em Educação Sexual (ES).

(assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes frases, **<u>contornando com um círculo</u>** um dos números)

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Porque quer desenvolver as suas competências profissionais	1	2	3	4
2. Porque quer obter créditos para progredir na carreira	1	2	3	4
3. Porque é uma área que lhe interessa pessoalmente	1	2	3	4
4. Porque tem que responder às exigências curriculares	1	2	3	4
5. Porque quer ter mais à vontade na abordagem dos temas com os alunos	1	2	3	4
6. Porque quer contribuir para a formação integral do aluno	1	2	3	4
7. Porque era a oferta existente.	1	2	3	4
8. Porque era a acção de formação que lhe dava mais jeito em termos de disponibilidade pessoal (horário, dia, etc.)	1	2	3	4
9. Porque é obrigatório na carreira fazer formação	1	2	3	4
10. Porque era a acção de formação que lhe dava mais contactos pessoais e sociais	1	2	3	4
11. Porque era a acção de formação que lhe dava mais expectativas em relação ao formador ou aos formadores	1	2	3	4
12. Porque era a acção de formação cujos temas, objectivos, conteúdos e metodologias iam ao encontro das suas necessidades	1	2	3	4
13. Outro: Qual ?	1	2	3	4

_____

18. Qual a modalidade de Acção de Formação Contínua em ES que tem frequentado com maior regularidade? (assinale, **<u>somente uma</u>** modalidade)

1. ☐ Conferência
2. ☐ Seminário
3. ☐ Jornadas
4. ☐ Curso até 25 horas
5. ☐ Curso com mais de 25 horas
6. ☐Formação especializada
7. ☐ Oficina de formação
8. ☐ Outra Qual?

_____

19. Qual a entidade formadora/organizadora das Acções de Formação em ES que tem frequentado com maior regularidade? (indique somente uma entidade):

1. ☐ Secretaria Regional de Educação (SRE) e Associação para o Planeamento da Família
2. ☐ SRE e Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.
3. ☐ Subcomissão de Educação da Comissão de Luta Contra a S.I.D.A.
4. ☐ Sindicato dos Professores da Madeira
5. ☐ Sindicato Democrático dos Professores da Madeira
6. ☐ Outra Qual? _____

20. As Acções de Formação em ES que frequentou com maior regularidade foram organizadas pela Comissão de Formação da sua escola?

☐$_1$ Sim ☐$_2$ Não

21.Das opções mencionadas na pergunta anterior relativas às entidades formadoras, indique a opção que correspondeu à formação mais relevante para a sua prática profissional. (indique somente uma entidade): _____

22. Assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações, contornando com um círculo um dos números)

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente
1.A educação sexual (ES) na escola é importante, pois faz parte da educação integral dos jovens	1	2	3	4	5
2.Todos os professores têm responsabilidade na ES dos seus alunos	1	2	3	4	5
3.A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida e não na escola	1	2	3	4	5
4.Mesmo que os professores tenham formação, a abordagem da temática sexual pelos professores deve ser de carácter facultativo	1	2	3	4	5
5. A abordagem dos temas de ES deve ser realizada numa perspectiva interdisciplinar	1	2	3	4	5
6. É aos pais e não à escola que compete a ES das crianças e jovens	1	2	3	4	5
7. A ES deve ser obrigatória em todas as escolas	1	2	3	4	5
8. A ES deve ser abordada apenas numa disciplina criada para o efeito	1	2	3	4	5
9. Os temas de ES a desenvolver devem ir de encontro aos interesses dos alunos	1	2	3	4	5
10.A abordagem dos temas de ES deve ser realizada preferencialmente nas áreas curriculares não disciplinares	1	2	3	4	5
11.A escola e a família devem cooperar na ES dos jovens	1	2	3	4	5
12. O desenvolvimento de actividades de ES deve privilegiar o espaço de complemento curricular	1	2	3	4	5

23.Relativamente às acções de formação que frequentou, qual a sua opinião sobre as acções de formação que tiveram mais relevância para a sua prática profissional?
(assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações, contornando com um círculo um dos números)

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente
1. Os objectivos da formação foram adequados às necessidades individuais de formação	1	2	3	4	5
2. O programa da(s) acção(ões) de formação estava bem organizado	1	2	3	4	5
3. As situações de formação foram exploradas numa perspectiva de paralelismo com as situações da prática profissional	1	2	3	4	5
4. Foi uma formação muito teórica	1	2	3	4	5
5. A documentação distribuída foi de grande utilidade	1	2	3	4	5
6. As metodologias participativas e activas foram as mais utilizadas	1	2	3	4	5
7. Os formadores eram competentes	1	2	3	4	5
8. A avaliação realizada incidiu apenas sobre o produto final	1	2	3	4	5
9. A articulação realizada entre os objectivos e os conteúdos de ES e os de cada área curricular foi muito superficial	1	2	3	4	5
10. A formação proporcionou um óptimo espaço de análise das crenças, das atitudes e dos valores do professor em relação à sexualidade	1	2	3	4	5
11. As estratégias pedagógicas foram diversificadas e adequadas aos objectivos que se pretende que os alunos atinjam	1	2	3	4	5
12. A experimentação conjunta de situações pedagógicas foi reduzida	1	2	3	4	5
13. A reflexão sobre as situações educativas foi pontual	1	2	3	4	5
14. O programa da formação já estava definido antes de se iniciar a formação	1	2	3	4	5
15. A(s) acção(ões) de formação foi (foram) ao encontro das suas expectativas	1	2	3	4	5
16. Realizou-se o acompanhamento durante a formação da implementação de projectos de integração da ES na escola	1	2	3	4	5
17. Os formadores criaram boas relações com os formandos	1	2	3	4	5
18. Os formandos participaram na elaboração do programa de formação	1	2	3	4	5
19. O processo de avaliação foi adequado aos objectivos propostos	1	2	3	4	5
20. Durante a formação elaboraram-se projectos de ES a implementar nas escolas	1	2	3	4	5
21. Os formadores preocuparam-se em responder às necessidades dos formandos	1	2	3	4	5
22. O formador realizou demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação	1	2	3	4	5
23. A formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5

24- Indique o nível de impacto da Formação que frequentou, em termos profissionais (assinale **em cada caso** a sua opinião, **segundo o grau de impacto, contornando com um círculo um dos números)**

	Nenhum impacto	Algum impacto	Bastante impacto	Muito impacto
24.1. Ao nível das actividades curriculares disciplinares:				
1. Alterou estratégias pedagógicas na sua própria disciplina	1	2	3	4
2. Nas suas aulas passou a direccionar sempre que possível, para a discussão de temas, sem planificação prévia	1	2	3	4
3. Passou a desenvolver aulas, com planificação prévia, integradas no currículo	1	2	3	4
4. Passou a responder com à vontade às questões dos alunos	1	2	3	4
5. Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma	1	2	3	4
24.2. Ao nível das actividades curriculares não disciplinares: (Não responder se tem leccionado apenas no ensino secundário)				
6.Alterou estratégias pedagógicas na sua própria área curricular.	1	2	3	4
7.Passou a direccionar sempre que possível, para a discussão de temas, sem planificação prévia	1	2	3	4
8.Passou a desenvolver actividades, com planificação prévia, integradas no currículo	1	2	3	4
9.Passou a responder com à vontade às questões dos alunos	1	2	3	4
10.Passou a organizar projectos interdisciplinares de turma	1	2	3	4
24.3.Ao nível das actividades de complemento curricular:				
11.Passou a dinamizar projectos de ES para alunos (clubes, debates, painéis, colóquios, na hora da direcção de turma, etc.).	1	2	3	4

25- Como avalia a(s) actividade(s) desenvolvida(s)? (assinale com uma cruz apenas uma das respostas)

1. ☐ Duma forma global, os resultados profissionais alcançados foram bastante positivos
2. ☐ Os resultados profissionais pretendidos foram razoavelmente atingidos
3. ☐ Os resultados profissionais pretendidos não foram atingidos de forma razoável
4. ☐ As actividades não decorreram, minimamente, conforme desejava e previa

26- Como avalia o seu desempenho? (assinale com uma cruz apenas uma das respostas)

1. ☐ Senti-me preparado(a) e com à vontade para abordar estes temas
2. ☐ Apesar de me sentir preparado(a), senti-me pouco à vontade a abordar estes temas
3. ☐ Senti-me pouco preparado para abordar estes temas

27- Refira o grau de dificuldade que sentiu nas actividades que desenvolveu em termos profissionais (assinale em cada caso a sua opinião, segundo o grau de dificuldade, contornando com um círculo um dos números)

	Nenhuma dificuldade	Alguma dificuldade	Bastante dificuldade	Muita dificuldade
1. na integração de temas de ES na minha área curricular	1	2	3	4
2. na preparação científica dos temas	1	2	3	4
3. na preparação científico-pedagógica	1	2	3	4
4. na abordagem interdisciplinar	1	2	3	4
5. em expressar-me oralmente sobre temas de sexualidade humana	1	2	3	4
6. na dinamização de projectos para a comunidade educativa	1	2	3	4
7. na abordagem específica de questões ou temas onde me sinto pouco à-vontade	1	2	3	4
8. no desenvolvimento de projectos de complemento curricular	1	2	3	4
9. ao nível da gestão das atitudes e valores dos alunos em relação à sexualidade	1	2	3	4
10. no desenvolvimento das actividades planificadas no contexto de sala de aula	1	2	3	4
(Acrescente, se entender)				
11. _____	1	2	3	4

28. Qual a sua opinião sobre a <u>influência negativa dos factores abaixo referidos</u> para o desenvolvimento da(s) actividade(s) de educação sexual que realizou?

28.1. Dos factores, de 1 a 27, escolha <u>os cinco mais negativos</u> (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º) e coloque-os por ordem decrescente (o 1.º corresponde ao mais negativo).

Factores	Influência negativa
1.Inexistência de um currículo oficial com a explicitação de temas de ES nas diferentes disciplinas	
2.Poucos materiais didácticos publicados pelo estado	
3.As parcerias com instituições de saúde são ainda escassas	
4.A ES não faz parte de forma explícita do projecto educativo	
5.Os encarregados de educação estão pouco sensibilizados para colaborar com a escola	
6.Pouco envolvimento da comunidade educativa	
7.Não há uma equipa de professores que oriente o trabalho a desenvolver.	
8.Os materiais didácticos existentes na escola são escassos	
9.A SRE não controla a efectiva realização dos projectos nas escolas	
10.Há muita burocracia até conseguir implementar um projecto de ES na escola	
11.O apoio financeiro a estes projectos é diminuto	
12.Não há um acompanhamento/ monitorização das práticas do professor	
13. Os alunos permanecem pouco tempo com o mesmo professor	
14. Nos manuais não vêm trabalhados temas de sexualidade humana	
15.Falta de tempo	
16.Falta de espaços físicos para os professores trabalharem na escola	
17.Falta de articulação de horários entre os professores	
18.Falta de motivação de muitos professores	
19.Ausência de pistas para articulação horizontal entre programas das várias disciplinas	
20.Falta de sensibilização, informação e preparação de muitos professores	
21.Falta de envolvimento do(a) director(a) ou da direcção da escola	
22.Falta de hábito dos professores para o trabalho em equipa	
23.Frequência obrigatória para os alunos mas não para os professores	
24.Desconhecimento do quadro legal actual	
25.Instabilidade na colocação dos professores	
26.Ter que leccionar em simultâneo diversos anos de escolaridade	
27.Falta de incentivo horário dado ao professor	
(Acrescente, se entender)	

29- Como define o seu envolvimento futuro em acções de educação sexual (assinale com uma cruz apenas uma das respostas)

1. ☐ Penso envolver-me em actividades de educação sexual no contexto da disciplina que lecciono
2. ☐ Penso envolver-me em actividades de educação sexual num contexto interdisciplinar
3. ☐ Será pouco provável que me envolva em actividades de educação sexual
4. ☐ Não tenciono, de todo, envolver-me neste tipo de actividades
5. ☐ Tenciono propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de actividades
6. ☐ Tenciono desenvolver actividades de educação sexual no contexto da disciplina que lecciono ou num contexto interdisciplinar e propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de acções

30.Qual a sua opinião sobre o que deveria ser a organização e as estratégias de formação, na formação contínua de professores em ES? (assinale a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações, contornando com um círculo **um dos números)**

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente
1. As situações de formação devem ser exploradas numa perspectiva de paralelismo com as situações da prática profissional	1	2	3	4	5
2. A componente teórica da formação deve ser privilegiada	1	2	3	4	5
3. A avaliação deve ser formativa	1	2	3	4	5
4. A partilha de experiências entre professores deve ser favorecida	1	2	3	4	5
5. A formação deve articular as componentes teórica e prática	1	2	3	4	5
6. O formador deve realizar demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos na formação	1	2	3	4	5
7. Deve haver acompanhamento/ monitorização do trabalho do professor durante a formação	1	2	3	4	5
8. A reflexão sobre as situações educativas vividas deve ser constante	1	2	3	4	5
9. A elaboração do programa de formação deve partir da identificação das necessidades individuais dos professores	1	2	3	4	5
10. A formação deve investir na análise das experiências de integração da ES na escola realizadas pelo professor	1	2	3	4	5
11. O desenvolvimento da dimensão pessoal deve integrar a formação	1	2	3	4	5
12. A análise ética da prática profissional deve ser estimulada	1	2	3	4	5
13. Deverá haver uma experimentação conjunta de situações pedagógicas	1	2	3	4	5
14. Tanto a elaboração de unidades didácticas de temas de ES, como a acção pedagógica subsequente, devem ser objecto de reflexão	1	2	3	4	5
(Acrescente, se entender)					
15. _____	1	2	3	4	5

SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO E ARQUIVO

31. Ordene num total de dez temas, a nível científico, a nível pedagógico ou a nível prático, segundo a prioridade (1.ª, 2.ª, 3.ª,...) com que gostaria de ver desenvolvidos numa futura acção de formação de professores.

Temas	Domínio científico	Domínio pedagógico	Domínio da prática
Doenças sexualmente transmissíveis (causas, sinais e sintomas, prevenção)			
Fases da resposta sexual			
Formas de comportamento sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade)			
Violência e sexualidade			
Quadro ético de referência			
Desvios sexuais			
Discriminação sexual			
Gravidez indesejada e aborto			
Conceito de sexualidade			
Sexualidade e prazer (Auto-erotismo e masturbação)			
Fecundação, gravidez e parto			
Aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade			
Mudanças anatómicas e fisiológicas na adolescência			
Métodos contraceptivos			
Sexualidade e prazer (Sensualidade e comunicação)			
Relações interpessoais (Relação com a família e os pares)			
Mudanças psicológicas e afectivas na adolescência			
Desejo, atracção, enamoramento e diferentes tipos de compromisso			
Identidade sexual e papéis sexuais			
Higiene pessoal			
(Acrescente, se entender)			

Muito obrigado pela sua colaboração