

GÉNERO E APRENDIZAGEM PARTICIPATIVA ORIENTADA PARA A ACÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL EM EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA NO 7º ANO DE ESCOLARIDADE

Cristina de Jesus Rodrigues¹

Teresa Vilaça²

1. INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO EXUAL NA ADOLESCÊNCIA

A Educação Sexual assume um papel fundamental na prossecução da principal meta do processo educativo: o desenvolvimento do ser humano nas dimensões física, cognitiva, afectiva, social e moral (LBSE 14/10/86, Cap.VII, art.47). No programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) encontra-se implícito conteúdos que se integram no âmbito da Educação Sexual e que privilegiam os seguintes princípios éticos: um conceito de sexualidade enquanto realidade vivida profundamente pela pessoa em todas as suas dimensões; um carácter progressivo que visa a aquisição de competências para agir de forma coerente, livre e responsável e essencialmente educar para os afectos, embora pressuponha a transmissão de informação (CEP, 2002).

Segundo Doyal (2004), as iniquidades de género continuam a afectar a vida de homens e mulheres, o que implicou a introdução do género no discurso da globalização e nas deliberações das sucessivas conferências das Nações Unidas. Esta necessidade de atribuir visibilidade ao género na saúde sexual e na educação sexual é explícita na Conferência do Cairo que exorta, pela primeira vez, à importância da educação, informação e assistência em saúde reprodutiva na adolescência, de forma a orientar os adolescentes na esfera das relações e da igualdade de género (United Nations, 1994). Uma vez que a adolescência é um período formativo para a aprendizagem sobre os papéis de género e os comportamentos que esperam vir a ter quando interagem com o sexo oposto, Bond (2004) defende que para responder às inquietações e necessidades dos adolescentes é fundamental desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que ponderem as questões do género e as expressões da sexualidade.

Perante a crise evolutiva da adolescência, é urgente que a sociedade encare os adolescentes como seres sexualmente activos, pelo que deve proporcionar-lhes os meios educativos e institucionais que lhes possibilitem fazer opções adequadas e, pelo menos, conscientes dos riscos (Sanchez, 1995). Por conseguinte, a educação sexual não pode desvincular-se da prática educativa. As mudanças da puberdade marcam o percurso de vida da pessoa e toda ela é envolvida neste processo, exigindo ao adolescente um exercício de adaptação que nem sempre é fácil. Segundo Eguiarte e Gómez-Maqueo (2006), é fundamental para o adolescente ser capaz de completar tarefas sócio-emocionais no seu processo de identidade e auto-afirmação: pensar de forma autónoma, organizar-se em torno de valores, actuar com independência e estabelecer metas a atingir no seu projecto

¹Agrupamento de Escolas de Freixo, crismr25@gmail.com

²Universidade do Minho, tvilaça@iep.uminho.pt

de vida pessoal. Neste sentido, a adolescência é um tempo de renegociação de relações interpessoais (Hill, Tyson, Bromell & Flint, 2007), um processo de individuação assente no binómio: autonomia - relação (Levpuseck, 2006). Porém, segundo Cobos (2008), os adolescentes procuram adequar a sua identidade a modelos externos pelo que constituem um grupo vulnerável propenso a condutas de risco. É de considerar neste contexto, a importância da comunicação efectiva entre pais e filhos, na medida em que é capaz de propiciar suporte emocional e apoio parental, o que constitui um factor de protecção (Cava, Murgui & Musitu, 2008; Cobos, 2008; Lopez, Perez, Ruiz & Ochoa, 2007; Peixoto, 2004; Vilaça, 2007, 2008).

A PERSPECTIVA DO GÉNERO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

De acordo com Dias, Matos e Gonçalves (2007), a deficiente ou ausência de resposta parental à necessidade de informação dos adolescentes aumenta a procura e a influência dos pares ou outros meios de informação. Os grupos de pares funcionam frequentemente como fonte de suporte e partilha de informação, opiniões e de vivências na primeira pessoa. Pereira e Matos (2007) referem que apesar do grupo de pares ser essencial para o processo de separação-individuação do adolescente relativamente aos pais e para desenvolver competências sociais, o grupo desempenha um papel importante na adopção, manutenção ou desvio de comportamentos de risco.

Simões e Matos (2008) sustentam que apesar de a sexualidade ser um processo de construção individual, marcado pela dúvida, receio, decisão e a experiência positiva ou negativa, a escola, associada à família, contribui para alcançar a maturidade desejada pelo adolescente. Por conseguinte, é atribuído à escola o papel de desenvolver competências essenciais ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, já que constitui o meio em que permanecem grande parte do seu tempo. Neste contexto, o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007) reforça, ao longo do relatório final, uma intervenção preventiva tendo em consideração a diferença de género, de forma a alcançar a educação para a igualdade e diversidade individual, de género e de culturas. Esta posição tem em consideração que o género, enquanto categoria social, influencia comportamentos, atitudes, a sensibilidade e cognições ao longo do ciclo vital. Contudo, no género interferem factores ambientais que actuam sob pressão, através dos estereótipos de género. O processo de construção da identidade sexual e de género, a aprendizagem em relação à sexualidade e a consequente interacção pessoal com indivíduos do mesmo sexo ou sexo oposto pode resultar comprometida, sobretudo durante a vida adulta. As iniquidades de género, marcam negativamente a vivência da sexualidade a nível individual e dual, subvalorizando e oprimindo a liberdade do outro (Nogueira, Saavedra & Costa, 2008). Nestas circunstâncias, impõe-se a opção de um paradigma democrático na concepção, vivência e educação a nível da vivência sexual (Simovska, 2005; Vilaça, 2006, 2007, 2008, 2009).

O PARADIGMA DEMOCRÁTICO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

A metodologia S-IVAM (Seleção do problema – Investigação – Visão – Acção &

Mudança) é uma abordagem didáctica que consiste na estruturação de uma sequência de actividades que levam à construção do conhecimento orientado para a acção (consequências e causas do problema, estratégias de mudança e visões) e à realização de acções que contribuem para a resolução do problema real inicialmente identificado (Vilaça & Jensen, 2009). Jensen (2000) destaca três etapas essenciais nesta metodologia de ensino. A investigação, primeira fase, é uma etapa fundamental para o conhecimento do problema real a trabalhar, onde os alunos procuram compreender a importância do problema, isto é, as suas consequências. Depois, à luz da dimensão histórica descobrem as condições que influenciaram, deram origem e desenvolveram o problema em questão. A segunda fase, envolve o desenvolvimento de visões. Nesta etapa, propõe-se que o aluno reflecta sobre as suas ideias e percepções para a vida que desejam ter no futuro e para a sociedade em que desejam crescer. Para terminar, os alunos devem desenvolver acções, isto é, agir para eliminar as causas do problema e atingir as visões anteriormente desenvolvidas. O que se pretende é que durante estas acções ocorram as mudanças a nível pessoal e a nível comunitário que estavam a provocar o problema.

Atendendo a estas considerações, a investigação que em seguida se apresenta teve como principais objectivos: i) identificar as diferenças de género na percepção dos (as) alunos (as) do 7º ano de escolaridade sobre o que os(as) jovens pensam em relação ao desenvolvimento sexual, à percepção do risco e à prevenção do risco; ii) identificar as diferenças de género nas fontes de informação sobre a sexualidade e no uso dos Serviços de Saúde de alunos (as) do 7º ano de escolaridade; iii) caracterizar as diferenças nas dimensões do conhecimento orientado para a acção de rapazes e raparigas do 7º ano de escolaridade durante a aprendizagem participativa e orientada para a acção em grupos separados por sexo e mistos, nos temas de EMRC relacionados com a educação sexual; iv) identificar se existe diferenças nos comportamentos e atitudes dos rapazes e raparigas durante o desenvolvimento do projecto em grupos separados por sexo e mistos; v) caracterizar como é que os (as) alunos (as) avaliam o projecto participativo e orientado para a acção desenvolvido.

2. METODOLOGIA

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

A metodologia desenvolvida em ambas as turmas iniciou-se com um estudo exploratório, sob a forma de duas entrevistas de grupo focal. Estas entrevistas foram realizadas ao grupo de rapazes e ao grupo de raparigas de cada turma. Na primeira entrevista, os grupos foram inquiridos sobre o desenvolvimento sexual, risco e prevenção do risco e na segunda entrevista, sobre as fontes de informação para os jovens sobre sexualidade e serviços de saúde sexual. Posteriormente, o projecto educativo, de 16 horas, iniciou-se com a planificação, pelos alunos, da avaliação a ser desenvolvida durante o projecto a realizar na unidade lectiva “A Adolescência e os Afectos” de EMRC, aplicando-se a metodologia S-IVAM.

A recolha dos dados de investigação consistiu na elaboração e análise de diários de aula realizados pela docente e por um aluno e uma aluna de cada turma, vídeos de aulas e

trabalhos dos alunos. Por fim, realizou-se uma terceira entrevista de grupo focal para conhecer a opinião dos alunos sobre o conhecimento orientado para a acção e a possibilidade das acções influenciarem a realidade, como parte da aprendizagem.

SUJEITOS DO ESTUDO

Este estudo de natureza qualitativa, incidiu numa amostra de conveniência, constituída pelas turmas A e B. Na turma A de 13 raparigas e 11 rapazes, os alunos e alunas desenvolveram o projecto de Educação Sexual orientada para a acção em grupos só de rapazes e só de raparigas, enquanto na turma B, de 12 rapazes e 11 raparigas, os grupos eram mistos como tradicionalmente acontece nas aulas de EMRC.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação ao desenvolvimento sexual, percepção do risco e prevenção do risco, a investigação revelou que os rapazes e raparigas adolescentes perceberam o seu desenvolvimento sexual essencialmente numa perspectiva biológica, não tendo referido mudanças a nível psicológico e intelectual (tabela 1).

Tabela 1. Principais diferenças que os(as) alunos(as) encontram entre os rapazes e raparigas da sua idade (N=4)

	Turma A		Turma B		Total
	G 1	G 2	G 3	G 4	
<i>Mudanças nos rapazes</i>					
Voz mais grave	✓	✓	✓	✓	4
Aumento da quantidade de pêlos	✓	✓	✓	✓	4
Desenvolvimento dos músculos	✓	✓	✓	✓	4
Aparecimento da barba	✓	✓	✓	✓	4
Acne	✓	✓	✓	✓	4
Crescimento em altura	✓	✓	✓	✓	3
Aumento do pénis	✓	✓	✓	✓	4
Aumento dos testículos	✓	✓	✓	✓	4
Ejaculação	✓		✓	✓	3
As mudanças ocorrem mais tarde e lentamente		✓			1
<i>Mudanças nas raparigas</i>					
Aumento da quantidade de pêlos	✓	✓	✓	✓	4
Crescimento das mamas	✓	✓	✓	✓	4
Alargamento das ancas	✓	✓	✓	✓	4
Acne	✓	✓	✓	✓	4
Crescimento em altura		✓	✓	✓	3
Aparecimento da menstruação	✓	✓	✓	✓	4
As mudanças ocorrem mais cedo do que os rapazes		✓			1
Total	13	16	15	15	59

Estes dados confirmam os estudos de Springthall e Collins (2003), segundo os quais as características sexuais secundárias constituem as mudanças que mais se evidenciam

nesta fase da adolescência.

Inquiridos sobre a interação dos (as) adolescentes com os seus pares, os alunos (as) referiram que são marcadas pela intimidade entre as raparigas e pelo companheirismo entre os rapazes. Neste contexto, Levpuscek (2006) defende que os (as) adolescentes da média – adolescência cultivam uma maior intimidade com alguns amigos e reconhece-se nas raparigas a procura de um maior suporte em relação aos amigos, mantendo um equilíbrio entre autonomia e relação. Esta constatação é marcante nos dados em análise, quando verificamos a importância que é atribuída ao círculo de amigas e de alguns amigos enquanto fonte de informação e confidências. No tocante à interação entre o adulto e o rapaz adolescente, os (as) alunos (as) evidenciaram que o adulto é exigente, pouco sensível e partilha pouca informação sobre sexualidade. Os (as) alunos (as) fizeram referência a estratégias de controlo dos pais, sobretudo em relação às raparigas, mas é-lhes depositada mais confiança, compreensão, sensibilidade e diálogo em relação aos rapazes. Um aluno esclareceu:

Os pais, a mãe de certeza que dá mais atenção à rapariga porque é rapariga e quando lhe dá o período, é preciso ajuda. Os rapazes não têm o período. Elas devem estar mais informadas” (TB, G♂)

Sartor e Youniss (2002) clarificam que o referido papel de suporte e monitorização dos pais no desenvolvimento da identidade dos (as) adolescentes advém do receio que as filhas engravidem e está na origem da atenção e protecção excessiva sobre as raparigas. Van Aken e Dubas (2004) advertem que um baixo nível de apoio dos pais conjugado com um elevado acompanhamento dos pares com comportamentos desviantes, é susceptível de conduzir a situações de risco.

Quando abordados sobre relações sexuais no namoro, os (as) alunos (as) situaram a idade dos 13 anos para as primeiras relações de namoro, mas em relação à primeira experiência sexual, os (as) alunos (as) consideraram que ocorre, nos rapazes, pelos 15 anos, enquanto as raparigas começam a ser activas pelos 18 anos. Reconheceram que é um dever do rapaz e da rapariga o uso do contraceptivo e do preservativo. Por sua vez, não evitar ter relações sexuais deve-se, no que diz respeito aos rapazes, à provocação das raparigas e à influência dos colegas, que incentivam a tomar atitudes de ‘macho’ associado a chantagem. Por conseguinte, a relação amorosa dos alunos (as) em estudo revelou-se mais como uma valorização pessoal e valorização perante os pares, do que um desafio para os adolescentes que pode provocar situações de vulnerabilidade emocional. Questionados sobre as razões pelas quais os adolescentes não usam o preservativo, de acordo com a opinião dos grupos de rapazes e raparigas das turmas A e B, registaram-se as seguintes justificações: causa desconforto; retira o prazer sexual e por influência dos amigos. O grupo de alunas da turma A afirmaram tratar-se de uma experiência diferente para os rapazes e em simultâneo é o resultado do quererem ser diferente:

Há rapazes que querem mesmo mostrar que fazem coisas que outros não se atrevem a fazer e não se importam com nada...com os riscos que podem surgir. Depois, se estiver tudo bem até se gabam aos outros do que fizeram...os da nossa turma sabem disso, numa altura, falaram de coisas do género. (TA, G♀)

Estas afirmações dos (as) alunos (as) corroboram as razões pelas quais Vilaça (2006) justifica a necessidade e urgência da educação sexual na escola: a pouca capacidade de gerir racionalmente emoções fortes prevendo consequências futuras; o gosto pelo risco foi apontado pelos (as) alunos (as), bem como a ânsia de ‘experiências diferentes’.

No tocante às fontes de informação sobre sexualidade e Serviços de Saúde Sexual, os pais, a escola, os pares e os média foram consideradas as principais fontes de informação que os (as) adolescentes evidenciaram no estudo. Os (as) adolescentes referiram diferenças de género no recurso às fontes de informação: as mães, as revista e a televisão são comuns às raparigas e os sites da internet são fonte de informação recorrentes dos rapazes. Os alunos e alunas foram unânimes em afirmar que as mães são uma fonte privilegiada de informação para as filhas. Por conseguinte, Uruk e Demir (2003) reiteraram e estabeleceram as funções básicas da família na formação da identidade do (a) adolescente, de entre as quais se destaca o seu papel na capacidade de adaptabilidade às mudanças da adolescência e na capacidade de comunicar, sabendo escutar e expressar-se. Ao longo da investigação, foi notória a grande capacidade de comunicar das alunas, sobretudo das alunas da turma A, que se destacaram em relação aos rapazes, sobretudo nas actividades que envolveram a apresentação/discussão oral de trabalhos.

Na abordagem às questões relacionadas com relações sexuais (tabela 2), as raparigas foram consideradas mais reservadas e a linguagem utilizada é delicada.

Tabela 2. Como falam os (as) adolescentes sobre relações sexuais (N=4)

	Turma A		Turma B		Total
	G 1	G 2	G 3	G 4	
Raparigas					
Falam com vergonha	√	√	√		3
Reservadas	√	√	√		3
Utilizam uma linguagem sem calão		√	√		2
Falam com à vontade com a mãe	√	√	√	√	4
Em particular ou em grupo de amigas	√	√	√	√	4
Rapazes					
Brincam com o tema	√	√	√	√	4
Gozam uns dos outros	√	√	√	√	4
Linguagem calão	√	√	√	√	4
Imaturidade		√		√	2
Em particular ou em grupo, conforme o motivo da conversa	√		√		2
Procuram os colegas mais velhos	√		√		2
Total	9	9	10	6	34

Os rapazes foram caracterizados como imaturos, como quem não leva o assunto com seriedade e usam uma linguagem vulgar. Verificou-se que os adolescentes dirigem-se com confiança ao Serviço de Saúde Sexual, acompanhados pelas mães, sempre que convocados; contudo, as raparigas deslocam-se ao Centro de Saúde por razões que se prendem com as mudanças da adolescência e as preocupações com a possibilidade de engravidar, enquanto os rapazes preocupam-se essencialmente com as mudanças da adolescência (a

ejaculação, o crescimento do pénis) e com questões de prevenção. Constatou-se que um dos motivos que impede os (as) adolescentes de irem ao Centro de Saúde é a impossibilidade de irem sem os pais saberem, de forma a estarem menos inibidos a conversar. Os alunos (as) referiram que o gabinete onde se processa o atendimento deveria ser agradável, acolhedor, com cartazes apelativos e bonitos e o profissional que os ajuda deveria ser especializado, simpático, com o cuidado de utilizar uma linguagem adequada e acessível.

Relativamente aos resultados em relação à competência de acção em Educação Sexual, na turma A, o conhecimento sobre os caracteres sexuais secundários dos grupos de raparigas e dos grupos de rapazes é equivalente. Observou-se que cada grupo revelou um maior conhecimento sobre as mudanças da adolescência no seu próprio sexo do que no sexo oposto. Os resultados revelaram, ainda, que as turmas de grupos separados por sexo evidenciaram um maior conhecimento sobre as mudanças da adolescência, em relação à turma de grupos mistos. As turmas A e B revelaram um nível de conhecimento semelhante em relação aos diferentes sistemas reprodutores, contudo, os grupos de raparigas revelaram um total desconhecimento em relação ao sistema reprodutor masculino e um bom conhecimento a nível de sistema reprodutor feminino.

A percepção das ideias iniciais dos alunos é mais clara no produto final das tarefas em grupos separados por sexo do que em grupos mistos. No entanto, os grupos mistos tornaram possível um conhecimento bidimensional sobre as consequências dos problemas e sobre as suas preocupações. Foi comum a todos os grupos a percepção do quanto é difícil expressar e seleccionar os problemas pessoais nesta idade de mudança.

A vergonha, as hesitações e a pouca vontade sobretudo das raparigas da turma B foram observadas no decorrer das actividades em sala de aula e mais tarde nas acções desenvolvidas. Estas reacções colocaram em evidência que os (as) adolescentes são socialmente ansiosos (Puklek & Vidmar, 2000; Levpusek, 2004). A exposição perante os pares é entendida por estes investigadores como desenvolvimento da individuação pública, o que gerou a apreensão e o medo de ser gozado pelos pares, nomeadamente os rapazes. O comportamento dos rapazes evidenciou, por vezes com mais intensidade na turma B, atitudes de gozo e brincadeiras em relação às raparigas e aos assuntos tratados. Prazeres (2003) refere que a adopção de comportamentos típicos da masculinidade tradicional é visível em atitudes semelhantes às descritas, bem como nas dúvidas e inexperiências ocultadas.

O projecto proporcionou aos alunos (as) envolvidos um conjunto de aprendizagens que foram de encontro aos problemas investigados e solucionados, nomeadamente, os (as) alunos (as) realçaram que o projecto respondeu a dúvidas jamais questionadas e respondidas e ajudou a lidar com as mudanças da adolescência. Duas alunas afirmaram:

encontramos coisas que nunca ninguém nos tinha dito aquilo... nem ouvimos falar na televisão (TA, G♀) Resolveu-se muitas coisas ... a nossa maneira de pensar e falou-se de coisas que nunca tínhamos pensado nisso, tanto os rapazes como as raparigas (TA, G♀)

O grupo de raparigas da turma A deram muita ênfase ao confronto de opiniões que possibilitou estabelecer comparações com os pontos de vista masculinos.

Quanto às acções desenvolvidas de educação pelos pares, estas revelaram-se inovadoras para os (as) alunos (as) e demonstraram-lhes que todos podem ser educadores. Estas acções aumentaram a capacidade dos alunos para dialogar sobre sexualidade, não só com os (as) colegas mas também com os pais.

De vez em quando os meus pais lá me perguntavam o que fazíamos em Educação Sexual, eu contava (...) e depois eu até explicava algumas coisas, mas havia outras que dizia só à minha mãe (TA, G♀)

Durante a apresentação das investigações e acção, os grupos e docente trabalharam em complementaridade. A aprendizagem pelos pares resultou numa experiência nova e benéfica sobretudo nas fases de investigação e durante a acção. As raparigas de ambas as turmas salientaram a segurança que a acção proporcionou em relação aos conhecimentos que construíram e transmitiram aos colegas:

Sentimos que íamos aprender mais; fomos tipo 'úteis' porque conseguimos transmitir às outras turmas e ficamos a saber mais coisas (TA, G♀). As apresentações dos nossos trabalhos foi como se fôssemos professores (TB, G♀).

A educação pelos pares desenvolvida neste estudo fundamentou-se na constatação de que os grupos de pares envolvidos partilhavam os mesmos códigos de conduta, experiências emocionais positivas e a consciência de uma necessidade mútua de interacção. Esta relação de suporte defendida por Pereira et al. (2000) foi orientada para a partilha de informação em educação sexual. Assim, de acordo com estes investigadores, estes grupos pontuais (turma A e B e turmas do 7º ano), reunidos nas duas acções desenvolvidas neste projecto de educação sexual, conseguiram demonstrar que o grupo é uma entidade de socialização, capaz de transmitir valores e competência orientadores do seu comportamento aos adolescentes (Pereira et al., 2000).

4. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

As mudanças nos caracteres sexuais secundários na puberdade são determinantes na visão que os (as) adolescentes têm de si mesmo e dos outros e são, predominantemente, centralizadas no próprio corpo.

A relação com os adultos foi essencialmente abordada em função da relação pais - filhos. Os (as) alunos (as) referiram que é perceptível, na relação com o filho, uma certa distância, pouca predisposição para o diálogo e exigência. A relação mãe - filha é próxima, marcada por um diálogo que tem visa prepará-las para as mudanças da adolescência e os riscos a que se expõe. A mãe foi referenciada como a fonte de informação mais confiável das raparigas e à qual mais recorrem, pela proximidade da relação. A figura paternal não assume um papel relevante enquanto fonte de informação, assumindo um papel controlador dos comportamentos na adolescência. Os (as) adolescentes revelaram uma visão do papel da mulher e do homem, na família e sociedade, perpassada por estereótipos de género. As raparigas tinham uma imagem mais isenta de tais preconceitos.

As relações sexuais eram um assunto discutido essencialmente dentro do grupo de pares do mesmo sexo. Os rapazes falavam sobre as relações sexuais geralmente em tom de brincadeira, sobretudo quando se encontravam em grupo e na presença das raparigas. Os (as) alunos (as) reconheceram que a percepção do risco no comportamento sexual é proporcional ao grau de maturidade do adolescente e à frequência das relações sexuais desprotegidas. Na opinião da maior parte dos(as) alunos(as), a responsabilidade pela protecção nas relações sexuais é partilhada pelo rapaz e pela rapariga, mas em relação à gravidez, a atitude preventiva é atribuída às raparigas. A maior parte também considerou que a imaturidade, a irreflexão, a excessiva envolvimento no acto sexual, a ânsia de experiências diferentes e o gosto pelo risco ditam os comportamentos sexuais de risco dos (as) adolescentes.

Para a maioria destes(as) adolescentes, as razões que levam as raparigas a dirigir-se aos Serviços de Saúde Sexual são sobretudo, as preocupações com as mudanças da adolescência e a possibilidade de engravidar, enquanto os rapazes os procuram fundamentalmente por causa de dúvidas relativas a determinadas mudanças da puberdade e à prevenção.

Na turma A em grupos separados por sexo, o conhecimento sobre os caracteres sexuais secundários entre os grupos de rapazes e raparigas foi equivalente, embora se tenha verificado que cada grupo revelou mais conhecimentos sobre as mudanças relativas ao seu sexo. A percepção das ideias iniciais dos alunos foi mais clara no produto final de grupos separados por sexo do que em grupos mistos. Os grupos da turma B beneficiaram da partilha de informações entre alunos de sexo oposto. Nas turmas A e B os adolescentes rapazes expressaram-se a nível oral e escrito através de uma linguagem impregnada de calão. Na turma A, os grupos separados por sexo foram mais coesos e geraram um sentimento corporativo e de defesa que fornece segurança sobretudo à rapariga perante a altivez e machismo dos rapazes. Na turma B foi visível uma maior dificuldade em expressar os problemas pessoais na fase da adolescência: os rapazes optaram por esconder a ignorância, as raparigas inibiram-se com receio do gozo dos colegas. Na turma B, foi necessário uma atitude mais autoritária da docente a fim gerir quer a participação de muitos rapazes que remeteram a execução do trabalho para as raparigas do grupo, quer as atitudes inoportunas dos rapazes.

Os conhecimentos apreendidos foram considerados sólidos porque resultaram de um processo de ensino-aprendizagem em que os (as) alunos (as) foram sujeitos activos. As actividades reflexivas proporcionaram às alunas da turma A, a oportunidade de conhecerem melhor os adolescentes rapazes através do confronto de opiniões entre grupos de sexo diferente. Na acção, o nervosismo dos (as) alunos (as), perante a turma-alvo, condicionou a sua performance, gerando vergonha e inibição. A nível pessoal, quer os rapazes quer as raparigas, tornaram-se mais confiantes e com maior abertura para incentivar os pais a conversar sobre sexualidade. Os (as) alunos (as) sentiram-se plenamente participantes no projecto e exprimiram que gostaram de se sentir auto-educadores e co-educadores.

As conclusões apresentadas sugerem algumas implicações a nível de formação de professores: i) introduzir as áreas do conhecimento de educação sexual na formação

inicial e formação contínua dos professores; ii) trabalhar, durante a formação, a metodologia S – IVAM, dada a eficácia da aplicação no desenvolvimento de competências de acção dos alunos em educação sexual; iii) incrementar nos professores a sensibilidade pela promoção e diferenciação de género em educação sexual. Em relação à Organização dos currículos da escola, apoia-se a aplicação da portaria Portaria nº196-a/2010 de 9 de Abril que regulamenta a lei nº60/2009 de 6 de Agosto. Por fim, tendo em consideração a importância dos pais enquanto factores de protecção dos adolescentes, é urgente implementar, na escola, círculos de formação para pais que incluem conteúdos específicos de educação sexual.

REFERÊNCIAS

Bond, C. (2004). Key issues in the implementation of programmes for adolescent sexual and reproductive health. Geneva: Department of Child and Adolescent Health and Development World Health Organization (WHO/FCH/SAH/04.3).

Cava, M., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescência temprana y media. *Psicothema*, 3, 389-395, accedido a 03/01/09 em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=16&sid=de7aec25-224b-47378a0faa56166b1079%40SRCSM2&bdata=JmFtcDtsYW5nPXB0LWJyJnNpdGU9ZW5hvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=34006470>.

Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factor de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2 (10), 105-122, accedido a 03/01/09 em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=16&sid=de7aec25-224b-4737-8a0f-aa56166b1079%40SRCSM2&bdata=JmFtcDtsYW5nPXB0LWJyJnNpdGU9ZW5hvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=34006470>

Conferência Episcopal Portuguesa (2005). Educação da sexualidade. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa.

Dias S., Matos M., & Gonçalves A. (2007). Percepção dos adolescentes acerca da influência dos pais e pares nos seus comportamentos sexuais. *Análise Psicológica*, 4, 625-634. accedido a 06/02/09 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n4a08.pdf>.

Doyal, L. (2004). Gender and the 10/90 gap in health research. In *Bulletin of the World Health Organization*, 82, 162, accedido a 12/11/08 em <http://www.who.int/bulletin/volumes/82/3/162.pdf>

Eguiarte, B., & Gómez-Maqueo, E. (2006). La identificación de problemas emocionales en adolescentes. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 4, 19-25 accedido a 03/01/09, em <http://web.ebscohost.com/ehost/delivery?vid=14&hid=112&sid=23cc01a-9795-40a3>

Hill, N.; Tyson, D.; Bromell, L., & Flint, R. (2007). Developmental Commentary: ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Jornal of Clinical*

Child and Adolescent Psychology, 3, 367-377, acessado a 03/01/09, em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=98&hid=8&si=517bbc79-6d38-4ef49c2f-9d60e30b05fe%40SRCSM1>

Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupils' action competence. In B.B. Jensen, K.Schnack & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp.219 – 250). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.

Levpuscek, M. (2004). Development of the two forms of social anxiety in adolescence. *Horizons of Psychology*, 13, 3, 27-40, acessado a 12/02/09 em <http://psy.ff.uni-lj.si/Guests/Obzorja/Vsebina1/vol13-3/puklek.pdf>

Levpuscek, M. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: age and gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 2006, 3, 238-264, acessado a 29/01/09 em <http://Web.Ebscohost.com/ehost/pdf?vid=103&sid=00828438-41e6-492c-bad6-242ao/2826ce%40sessionmgr102>.

López, E., Perez, S., Ruiz D., & Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 1, 108-113, acessado a 04/02/09 em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=14&hid=16&sid=de7aec25-224b-4737-8a0f-aa56166b1079%40SRCSM2&bdata=JmFtcDtsYW5nPXBOUWJyJnNpdGU9ZWWhvc3QtbGI2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=24805801>

Nogueira, C., Saavedra, L., & Costa, C. (2008). Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Proposições*, 2, acessado a 30/12/08 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0103-73072008000200006&ing

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 23, 235-244, acessado a 27/01/09, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/a22.pdf>.

Pereira, E., & Matos, M. (2007). Grupo de pares, comportamentos desviantes e consumo de substâncias. In M.G. Matos (ed.), *Comunicação e gestão de conflitos e saúde na escola.*, (pp.160-173). s.l.: CDI/FML. acessado a 29/01/09 em <http://www.aventurasocial.com/conteudos/publicacoes/GestaoDeConflitoseSaudeNaEscola.pdf#page=32>

Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2, 191-201, acessado em 04/02/09 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v18n2a05.pdf>.

Prazeres, V. (2003). *Saúde Juvenil no masculino. Género e saúde sexual e reprodutiva*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

Puklek, M. & Vidmar, G. (2000). Social Anxiety in Slovene Adolescents: Psychometric Properties of a New Measure, Age Differences and Relations with Self-Consciousness and Perceived Incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 2 (50), 249-258, acessado a 12/02/09, em <http://Uni-Lj.academia.edu/MelitaPuklekLevpuscek/Papers/83760/Puklek>

GTES (2007). Relatório final do Grupo de trabalho de Educação Sexual. Lisboa: Ministério da Educação.

Sánchez, F.L. (1995). *Educación Sexual de adolescentes e Jóvenes*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores, S.A.

Sartor, C., & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 146(37), 221-234, acessado a 11/02/09 em <http://ebscobhost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=1152sid=27ed7dd0-90bb-4244-a364-3fc2c74f131%40sessionmgr109>

Simovska, V. (2005). Participation and learning about Health. In S. Clift, B. B. Jensen, (Eds.). *The Health Promoting School: international Advances in Theory, Evaluation and Practice* (pp. 173 – 192). Copenhagen: Danish University of Education Press.

Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (2003). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Tradução: Cristina Maria Coimbra Oliveira.

United Nation (1994). *United Nations International Conference on Population and Development*. Cairo, acessado a 12/11/08, em <http://www.iisd.ca/Cairo/program/p07014.html>

Uruk, A., Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *The Journal of Psychology*, 137 (2), 179-193, acessado a 13/02/09 em <http://webesobhost.com/ebost/pdf?vid=13&hid=2&sid=2037eOfa-c423-47e6-b11b841affObd8fs%40sessionmgr9>

Van Aken, M., & Dubas, J. (2004). Personality type, social relationships, and problema behaviour in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (4), 331-348, acessado a 10/02/09 em <http://web.esobhost.com/ehost/pdf?vid=43&hid=00828438-41c6-492c-bad6-242a012826ce%40sessionmgr102>

Vilaça, T. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário* (dissertação de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Vilaça, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). *Libro de Actas IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Coruña: Universidade da Coruña p. 971-982.

Vilaça, T. (2008a). Projecto de educação sexual orientado para a acção e participação: efeito nas escolas, professores, pais e alunos. In F. Cruz, (org.). Actas do III Congresso Internacional Saúde, Cultura e Sociedade, Bragança: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, p. 128-159.

Vilaça, T. (2008). Development Dynamics of Action-Oriented Learning on Health Education. In M. Mario, I. Jelínek, F. Ferreira (coord.). Proceedings of the International Association For The Scientific Knowledge International Conference: Teaching and Learning 2008 (pp. 74-83). Aveiro: University of Aveiro.

Vilaça, T. (2009). Action-Oriented Health Education: A Didactic Approach in the Development of Intercultural Competencies while Encouraging Youthful Dialogue Between Cultures, In Libotton, A & Engels, N. (Eds.), Teacher Education, Facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe. Brussels, 23-27 August 2008 (pp.313-324). Brussels: University of Brussels.

Vilaça, T. & Jensen, B. B. (2009). Potentials of Action-Oriented Sex Education Projects in the Development of Action Competence. In G. Buijs; A. Jociutė; P. Paulus; V. Simovska (Eds.). Better Schools Through Health: Learning from Practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools, held in Vilnius, Lithuania, 15–17 June 2009. Vilnius, Lithuania: Netherlands Institute for Health Promotion NIGZ, State Environmental Health Centre of Lithuania, pp.89-91.

Educação para Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado



Henrique Pereira
Luísa Branco
Fátima Simões
Graça Espalhado
Rosa Marina Afonso
(Editores)



FICHA TÉCNICA

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor

© 2010, Henrique Pereira, Luísa Branco, Fátima Simões, Graça Esgalhado, Rosa Marina Afonso e Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior

Título: Educação para Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado

Editor: Henrique Pereira, Luísa Branco, Fátima Simões, Graça Esgalhado, Rosa Marina Afonso.

Capa e produção gráfica: RM21

1.ª edição: Dezembro de 2010

ISBN: 978-989-96996-0-1

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