

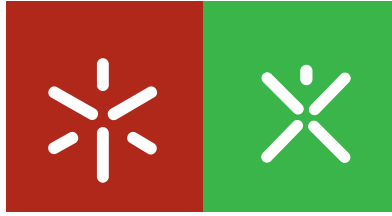


Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Zélia Ferreira Caçador Anastácio

**Educação Sexual no 1.º CEB: Concepções,
Obstáculos e Argumentos dos
Professores para a sua (não) Consecução**



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Zélia Ferreira Caçador Anastácio

**Educação Sexual no 1.º CEB: Concepções,
Obstáculos e Argumentos dos
Professores para a sua (não) Consecução**

Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança
Área de conhecimento de Saúde Infantil

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria da Graça F. Simões de Carvalho
Professor Doutor Pierre Clément

Agosto de 2007

DECLARAÇÃO

Nome: Zélia Ferreira Caçador Anastácio

Endereço electrónico: zeliarf@iec.uminho.pt Telefone: (+351) 253 601355 / 969004075

Número do Bilhete de Identidade: 9828822

Título dissertação: Educação Sexual no 1ºCEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos
Professores para a sua (não) Consecução

Orientadores: Professora Doutora Maria da Graça Ferreira Simões de Carvalho
Professor Doutor Pierre Clément

Ano de conclusão: Agosto de 2007

Doutoramento no ramo de Estudos da Criança, área de conhecimento de Saúde Infantil

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/ 2007

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

No momento em que o trabalho adquire a forma que aqui apresenta, algumas palavras são devidas para expressar a minha sincera gratidão a todos os que deram o seu contributo para que tal se concretizasse.

As primeiras palavras são dirigidas à Professora Doutora Graça Simões de Carvalho, orientadora do trabalho, que comigo iniciou os mais ténues traços percursos do desenho desta investigação. Pelo dinamismo e pela vontade de fazer contagiante, pela ajuda na resolução das questões administrativas, pelos inúmeros pareceres que redigiu, pelo incentivo para abarcar o processo de co-tutela, pela compreensão quando o ritmo abrandava, pela disponibilidade manifestada, pelos momentos de boa disposição e bom humor que partilhámos em diversos espaços e momentos e, sobretudo, pela sua sabedoria e preciosa orientação conducente à estrutura que o trabalho agora apresenta.

De seguida, ao Professor Pierre Clément, co-orientador desta investigação, pela sabedoria que fez perpassar para este estudo, pelo acolhimento com que me presenteou na sua instituição, pela ajuda na resolução dos trâmites administrativos na EDIIS, pelo apelo à criatividade neste trabalho, e por me fazer acreditar que seguia o caminho certo.

Ao Professor Michael Wisemann, pelos seus ensinamentos de estatística, pelas válidas sugestões de análise e por toda a disponibilidade e interesse que manifestou no esclarecimento das dúvidas.

Ao Professor Doutor Nelson Lima, pelo interesse que foi manifestando, pela disponibilidade e pelo estímulo para a concretização do trabalho, assim como pela coordenação do trabalho docente, que me permitiu conciliar o tempo dedicado à redacção.

A todos os participantes na recolha de dados, desde os que integraram o estudo piloto até aos participantes nos grupos de foco, passando pelos que nos auxiliaram no contacto com colegas que viriam a integrar a amostra.

À Universidade do Minho e, em particular, ao Instituto de Estudos da Criança, ao DCILM e ao LIBEC pelos apoios concedidos a esta investigação.

Às minhas colegas de trabalho, com quem fui solidificando amizades ao mesmo tempo que fomos partilhando as etapas do processo, tanto as que comigo estavam a par como as que já contando com mais experiência iam deixando algumas sugestões.

Aos amigos de longa data que demonstrando interesse no trabalho, me foram questionando e aguardando a sua finalização.

À minha família, pelo interesse revelado, pela confiança incutida e por ter sabido esperar nos momentos em foi privada da minha presença e colaboração, especialmente a Clarinha.

A todos e por tudo... Muito Obrigada!

Educação Sexual no 1ºCEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução

RESUMO

A educação sexual nas escolas portuguesas tem sido um processo difícil de concretizar apesar do enquadramento legal e das orientações escolares existentes e que promovem a sua implementação. O presente trabalho incide na identificação de concepções, obstáculos e argumentos dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) neste domínio. A investigação desenrolou-se em três fases distintas:

- na FASE I construiu-se, validou-se e aplicou-se um questionário a 486 professores de 1ºCEB, tendo sido feita uma análise descritiva e uma análise inferencial dos dados;
- na FASE II organizou-se um debate sobre a educação sexual na infância, onde se incluíram 4 professores de 1ºCEB com opiniões diferentes, tendo sido utilizada a técnica dos termos *pivot* com vista à organização de categorias de concepções e tipificação de argumentos;
- na FASE III realizaram-se cinco grupos de foco que integraram no total 19 professores de 1ºCEB, seguindo-se a mesma técnica de análise de dados utilizada para o debate.

Os dados recolhidos por meio do questionário indicam que os professores de 1ºCEB:

- i)* concordam mais com a educação sexual no ensino secundário e no 3ºCEB;
- ii)* têm a percepção de que a frequência com que as crianças lhes colocam perguntas aumenta ao longo dos 4 anos do 1ºCEB (perguntando sobretudo como são concebidos, como nascem e como crescem os bebés na barriga da mãe);
- iii)* têm a percepção de que a frequência de várias situações relacionadas com a sexualidade das crianças também é crescente ao longo do 1ºCEB (sendo as mais frequentes crianças a falar dos seus namorados, crianças apalpando os colegas e crianças desenhando órgãos genitais);
- iv)* concordam que a educação sexual das crianças contribuirá essencialmente para facilitar o diálogo destas com os pais, para o auto-conhecimento e para o aumento dos seus conhecimentos sobre sexualidade;
- v)* preferem os pais, seguidos dos médicos e enfermeiros e dos psicólogos, como intervenientes neste processo educativo;
- vi)* sentem mais dificuldades para abordar a área de expressões da sexualidade e os tópicos relacionados com o prazer sexual (relações eróticas, pornografia e relações sexuais coitais) e menos dificuldades para abordar a área de relações interpessoais e os tópicos diferenças corporais, relações afectivas e papéis de género;
- vii)* receiam essencialmente a mentalidade e as reacções dos pais dos alunos e dos próprios alunos, assim como o conservadorismo do meio;
- viii)* contam sobretudo com o apoio dos colegas e do director da escola, enquanto o do pároco é o que menos consideram;

ix) concordam com uma formação que lhes dê preparação científica e que os prepare para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças e para trabalharem valores.

Os factores que revelaram maior influência nas percepções dos professores foram o sexo, a frequência de acções de formação, a habilitação, o tempo de serviço, a idade e a área de trabalho. Das concepções sobre os aparelhos reprodutores emergem as categorias de representação dos órgãos internos femininos e dos órgãos externos masculinos.

A análise do debate revelou que as professoras que já tinham concretizado a educação sexual apresentaram argumentos favoráveis à mesma e positivos face à receptividade por parte da comunidade educativa, nomeadamente alunos e pais. Estes argumentos foram opostos aos apresentados pelos participantes sem experiência pedagógica em educação sexual. Argumentos de autoridade e legalidade foram usados contra a educação sexual, em defesa da família, e a favor da educação sexual, em defesa dos professores. A argumentação pelo exemplo também foi utilizada por todos, mas em sentido negativo pelo professor que se opôs à educação sexual e em sentido positivo pelas professoras que já a tinham abordado.

Os professores dos cinco grupos de foco revelaram-se, de um modo geral, a favor da educação sexual na escola, mas manifestaram insegurança e apontaram causas explicativas para a não abordagem, salientando como obstáculos:

- (i)* o receio de não-aceitação por parte dos pais dos alunos e até dos seus colegas;
- (ii)* a falta de formação tanto dos professores como dos pais;
- (iii)* a não explicitação da educação sexual no programa do 1ºCEB;
- (iv)* a escassez de recursos materiais;
- (v)* o facto de não saberem como, nem o que, abordar, de modo adequado à faixa etária dos alunos com que trabalham.

Estes professores também argumentaram pelo exemplo positivo de situações de abordagem da educação sexual bem sucedida e pelo exemplo negativo de comportamentos socio-sexuais problemáticos das crianças.

Como da interacção entre os vários factores se destaca a independência da frequência de acções de formação, o que se associa a menores dificuldades, menores receios, maior à vontade, maior concordância e credibilidade na ES para a promoção da saúde, sugere-se um forte investimento na formação inicial, contínua e pós-graduada no sentido da mudança conceptual e para ultrapassar os obstáculos à educação sexual.

Sex Education in Primary School: Teachers' Conceptions, Obstacles and Argumentation for its (non) Implementation

ABSTRACT

Sex education in Portuguese schools has been a non achievable process though the legal and school guidelines for promoting its implementation. The aim of the present work is to identify primary school teachers' conceptions, obstacles and argumentation in this domain. The research was developed in three different steps:

- STEP I: construction, validation and application of a questionnaire to 486 primary school teachers. Statistical analysis of the data was carried out.
- STEP II: a debate about sex education in infancy was carried out with 4 primary school teachers that had opposite opinions. The pivot-term method was used to organize the categories of conceptions and to typify arguments.
- STEP III: realisation of 5 focus groups including a total of 19 primary school teachers. The same method of analysis of the debate was used.

Questionnaire data suggest that primary school teachers:

- i)* are more favourable to sex education in secondary school and third cycle of the Basic School;
- ii)* perceive that the frequency of children' questions increase along the four primary school years (asking essentially about conception, birth and baby development in mothers' belly);
- iii)* perceive that the frequency of children' sexuality related behaviours also increase along the four primary school years (occurring more frequently children talking about boy/girlfriends, touching colleagues and drawing genital organs);
- iv)* agree that sex education for children will essentially contribute to facilitate the communication with their parents, to self-knowledge, and to increase their scientific knowledge about sexuality;
- v)* prefer parents in first, followed by health professionals and psychologists as participants in this educative process;
- vi)* feel more difficulties to approach the area of the expressions of the sexuality and the topics concerned with sexual pleasure (eroticism, pornography and sexual intercourse) and feel less difficulties to teach the area of interpersonal relationships and the topics related to body differences, affection and gender roles;
- vii)* are essentially afraid of the mentalities and reactions of parents and pupils and of the conservative milieu;
- viii)* consider to be supported essentially by colleagues and school director but not by the priest;
- ix)* agree with training to provide them scientific knowledge, to prepare them to respond to children unpredictable questions and to prepare them to help children to develop values awareness.

The more influent factors in teachers' perceptions were gender, training course, academic qualification, time of career, age and area of work. Concerning conceptions about reproductive apparatus, teachers represent more frequently the categories of female internal organs and male external organs.

The debate analysis showed that female teachers who have already done sex education presented more favourable arguments and were more positive to the receptivity of the educative community, namely pupils and parents. These arguments were opposite to the ones presented by teachers who never taught sex education. Authority and legal arguments were presented in two ways: against sex education defending family convictions; and in favour to sex education defending teachers' practices. Argumentation based on the example was also presented by all, but in negative ways by the male teacher against sex education and in positive ways by the female teachers who had done sex education.

The teachers that participated in the five focus groups, generally, revealed to be in favour to sex education at school, although their little confidence, and indicated reasons to explain the non implementation by emphasising the following obstacles:

- i)* the fear of the non-acceptance by pupils' parents and colleagues;
- ii)* the lack of teachers' and parents' training;
- iii)* the non explicit sex education contents in the primary school programme;
- iv)* the lack of didactic resources;
- v)* the fact of not knowing how to implement sex education nor what approach to use adequately to the specific age of primary school children.

These teachers' argumentations were also based on positive examples of well succeeded sex education and on negative examples of children problematic socio-sexual behaviour.

Since the interaction between the several factors points out the independency of the training courses, and that it is associated to less difficulties and fears, more confidence, more agreement and more credibility on sex education for health promotion, we suggest a strong reinforcement on the initial training, continuous training and postgraduate training to change conceptions and to overcome the obstacles to sex education implementation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO	5
1.1. Escolha do Tema	5
1.2. Finalidade do Estudo	6
1.3. Importância do Estudo	6
1.4. Justificação do Estudo	6
1.5. Limitações do Estudo	7
1.6. Questões de Investigação	8
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL	9
2.1.1. Definição de Conceitos: Educação, Sexo, Sexualidade, Educação sexual, Educação para a sexualidade e Promoção da saúde	9
2.1.2. A ES na Carta de Ottawa – Conceito de Promoção da Saúde, níveis de intervenção e modelos	13
2.1.3. Enquadramento Legal da Educação Sexual em Portugal	14
2.1.4. Orientações Ministeriais Portuguesas	17
2.1.5. Enquadramento Legal da Educação Sexual em França	25
2.1.6. Orientações Ministeriais Francesas	29
2.2 – INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL	31
2.2.1. Opinião/Concordância dos Professores com a ES ao longo do Sistema Educativo	31
2.2.2. Curiosidade/perguntas das Crianças de 1ºCEB e necessidade de resposta ..	32
2.2.3. Comportamentos sexuais das Crianças de 1ºCEB	39
2.2.4. Contributo da ES para a Promoção e Educação para a Saúde	47
2.2.5. Participantes em ES na escola	52
2.2.6. Dificuldades em Áreas de Conhecimento ou Tópicos Específicos de ES ...	61
2.2.7. Os receios e os apoios dos professores	66
2.2.8. Formação de professores em Educação Sexual	70
2.3 – CONCEPÇÕES, TRANSPOSIÇÃO DIDÁCTICA, OBSTÁCULOS E ARGUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SUA ESPECIFICIDADE EM EDUCAÇÃO SEXUAL	77
2.3.1. Concepções	77
2.3.2. O Modelo KVP e a Transposição didáctica	80
2.3.3. Obstáculos	83
2.3.4. Argumentação	85

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	93
3.1. Tipo de Estudo e Métodos	93
3.2. Preparação dos instrumentos de investigação, sua aplicação e análise dos dados.	95
3.2.1. FASE I – O QUESTIONÁRIO	95
3.2.1.1. Construção do questionário – Fundamentação, variáveis e estudo piloto	95
3.2.1.2. População e amostra	101
3.2.1.3. Recolha dos dados	102
3.2.1.4. Tratamento e análise dos dados	103
3.2.2. FASE II – O DEBATE	106
3.2.2.1. Participantes no debate	108
3.2.2.2. Procedimento para conduzir o debate	109
3.2.2.3. Tratamento e análise dos dados do debate	110
3.2.3. FASE III – OS GRUPOS DE FOCO	113
3.2.3.1. Participantes nos grupos de foco	114
3.2.3.2. Procedimentos para conduzir os grupos de foco	116
3.2.3.3. Tratamento e análise dos dados dos grupos de foco	117
3.2.3.4. Entrevistas Individuais – Informantes chave	119
3.2.4. Entrevista Episódica – Registo de casos específicos	121
3.2.5. Triangulação dos Métodos	121
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	123
4.1. RESULTADOS DA FASE I – O QUESTIONÁRIO	123
4.1.1. Concordância com a Educação Sexual nos vários Níveis de Ensino (CESNE)	124
4.1.2. Perguntas das Crianças de 1ºCEB	128
4.1.3. Situações constatadas com Crianças de 1ºCEB	147
4.1.4. Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças (CESPS)	172
4.1.5. Dificuldades nas Quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual (D4ACES)	176
4.1.6. Participação de vários Intervenientes na Educação Sexual das crianças (PIES)	180
4.1.7. Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade (MSATES)	185
4.1.8. Receios no Domínio da Educação Sexual (RDES)	192
4.1.9. Apoios em Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual (ASDRES)	196

4.1.10. Formação de Professores para a Educação Sexual (FPES)	200
4.1.11. Concepções dos Professores sobre o Aparelho Reprodutor e a Fecundação (CPARF)	206
4.1.12. Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor e da Fecundação antes do ensino formal (CPCAARF)	221
4.1.13. Justificação para a Representação dos Conhecimentos dos Alunos (JRCA)	227
4.2. RESULTADOS DA FASE II – O DEBATE	231
4.3. RESULTADOS DA FASE III – OS GRUPOS DE FOCO	293
4.3.1. Grupo de Foco 1 (GF-1)	294
4.3.2. Grupo de Foco 2 (GF-2)	324
4.3.3. Grupo de Foco 3 (GF-3)	349
4.3.4. Grupo de Foco 4 (GF-4)	381
4.3.5. Grupo de Foco 5 (GF-5)	412
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO	447
5.1. Concordância com a Educação Sexual nos vários níveis de ensino	447
5.2. Perguntas das crianças de 1ºCEB	450
5.3. Situações relacionadas com a sexualidade com que os professores se deparam ...	456
5.4. Contributo da ES para a Promoção e Educação da Saúde	461
5.5. Participação de intervenientes na ES das crianças	466
5.6. Dificuldades nas quatro áreas de conhecimento da ES	472
5.7. Modo como se sente para abordar tópicos específicos de sexualidade	474
5.8. Receios no domínio da ES	481
5.9. Apoios em caso de situações difíceis relacionadas com a ES	485
5.10. Necessidades de formação de professores em ES	487
5.11. Concepções sobre os Aparelhos Reprodutores e a Fecundação	498
5.12. Modelo KVP, Transposição didáctica e Obstáculos	501
5.13. Argumentação para a (não) consecução	503
5.14. Analisando o relatório preliminar do GTES	510
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES	513
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	519
ANEXOS	535

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANACOR** – Análise de Correspondência simples
APF – Associação para o Planeamento da Família
ARF – Aparelho Reprodutor Feminino
ARFa – Concepções dos professores sobre a representação dos alunos do Aparelho Reprodutor Feminino
ARFi – “representação da fecundação no Aparelho Reprodutor Feminino incompleta”
ARFt – “representação da fecundação no Aparelho Reprodutor Feminino na trompa”
ARM – Aparelho Reprodutor Masculino
ARMa – Concepções dos professores sobre a representação dos alunos do Aparelho Reprodutor Masculino
ASDRES – Apoios em Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual
CAE – Centro de Área Educativa
CAN – Centro de Apoio Nacional
CCE – Comissão das Comunidades Europeias
CCPES – Comissão Coordenadora da Promoção e Educação para a Saúde
CE – Conselho da Europa
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados
CESNE – Concordância com a Educação Sexual nos vários Níveis de Ensino
CESPS – Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças
CPARF – Concepções dos Professores sobre o Aparelho Reprodutor e a Fecundação
CPCAARF – Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor e da Fecundação antes do ensino formal
DEB – Departamento de Educação Básica
DES – Departamento do Ensino Secundário
D4ACES – Dificuldades nas Quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual.
EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica
EPS – Escola Promotora de Saúde
ES – Educação Sexual
ESEC – Ensino Secundário
Esp – “Espermatozóide”
EspOv – “espermatozóide, óvulo”
ESUP – Ensino Superior
FAa – “Concepções dos professores sobre o conhecimento dos alunos acerca da Fecundação-Aparelho”
FCa – “Concepções dos professores sobre o conhecimento dos alunos acerca da Fecundação-Células”
FPES – Fundação Portuguesa a Comunidade contra a Sida
FPES – Formação de Professores em Educação Sexual
GF – Grupo de Foco
GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual
H₀ – Hipótese nula
HBSC – Health Behaviour in School-aged Children
HIV – Human Immunodeficiency Virus
IIE – Instituto de Inovação Educacional

IMC – Índice de Massa Corporal
IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
IVG – Interrupção Voluntária da Gravidez
JI – Jardim-de-infância
JRCA – Justificação para a Representação das Conhecimentos dos Alunos acerca do aparelho reprodutor e da fecundação
MDV – Movimento de Defesa da Vida
ME – Ministério da Educação
MEN-DES – Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire
MENESR-DES – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieure et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire
MJENR-DES – Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire
MSATES – Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NS – “Não sabe”
OMS – Organização Mundial de Saúde
OTU – “Ovário, trompa, útero”
OTUV – “Ovário, trompa, útero, vagina”
OUV – “Ovário, útero, vagina”
OUVO – “Ovário, útero, vagina, outros”
OV – “ovário, vagina”
Óv – “Óvulo”
P – “Pénis”
PIES – Participação de vários Intervenientes na Educação Sexual das crianças
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PSHE – Personal Social and Health Education
PTE – “Pénis, testículos, externo”
PTI – “Pénis, testículos, interno”
PTO – “Pénis, testículos, outros”
PTU – “Pénis, testículos, uretra”
RA – “Resposta Adequada”
RC – “Resposta Contestaria”
RDES – Receios no Domínio da educação Sexual
RE – “Representação externa”
REEPS – Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde
RI – “Resposta Inadequada”
RIPPLE – Randomised Intervention of Pupil Peer-led Sex Education
RNEPS – Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde
S – “Simples”
SHARE – Sexual Health and Relationships – Safe, Happy and Responsible
SRE – Sex and Relationship Education
SIDA – Síndrome de ImunoDeficiência Adquirida
SIECUS – Sexuality Information and Education Council of the United States
SPSS – Statical Package for Social Sciences
TUV – “Trompa, útero, vagina”
VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1: O Modelo KVP. As concepções (C) podem ser analisadas pelas interações entre os 3 pólos K, V e P	78
Figura 2.2: As concepções como uma interação entre o conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais	80
Figura 2.3: Um novo esquema da transposição didática, associado à análise das concepções dos principais actores da transposição	82
Figura 2.4: Modelo de Argumentação de Toulmin	87
Figura 3.1: Plano de Investigação	95
Figura 4.1.1: Frequências para Concordância com a Educação Sexual nos vários Níveis de Ensino (CESNE)	124
Figura 4.1.2: Médias para as Perguntas que as crianças fazem ao longo do 1ºCEB	128
Figura 4.1.3: Médias das Situações constatadas ao longo do 1ºCEB	148
Figura 4.1.4: Percentagens para Dificuldades nas Quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual (D4ACES)	177
Figura 4.1.5: Percentagens para Participação de vários Intervenientes na Educação Sexual das crianças (PIES)	180
Figura 4.1.6: Percentagens para Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade (MSATES)	186
Figura 4.1.7: Percentagens para Receios no Domínio da Educação Sexual (RDES)	192
Figura 4.1.8: Percentagens para Apoios em Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual (ASDRES)	197
Figura 4.1.9: Percentagens para Formação de Professores para a Educação Sexual (FPES)	201
Figura 4.1.10: Frequências e percentagens para as categorias de Concepções dos Professores sobre o Aparelho Reprodutor: ARF (A) e ARM (B)	207
Figura 4.1.11: Exemplos das categorias mais frequentes para o Aparelho Reprodutor: ARF (A) e ARM (B)	207
Figura 4.1.12: Frequências e percentagens para as categorias de Concepções dos Professores sobre a Fecundação: Fecundação-Células (A) e Fecundação-Aparelho (B)	208
Figura 4.1.13: Exemplo da categoria mais frequente para a Fecundação: Células e Localização no Aparelho	208
Figura 4.1.14: Relação entre ARF e estado civil (A) e relação entre ARF e habilitação (B)	211
Figura 4.1.15: Relação entre ARF e área de residência (A) e relação entre ARF e área de trabalho (B)	211
Figura 4.1.16: Relação entre ARF e religião (A) e relação entre ARF e prática religiosa (B)	212
Figura 4.1.17: Relação entre ARF e tendência política (A) e relação entre ARF e CAE (B)	213

Figura 4.1.18: Relação entre ARM e estado civil (A) e relação entre ARM e habilitação (B)	213
Figura 4.1.19: Relação entre ARM e área de residência (A) e relação entre ARM e área de trabalho (B)	214
Figura 4.1.20: Relação entre ARM e religião (A) e relação entre ARM e prática religiosa (B)	215
Figura 4.1.21: Relação entre ARM e tendência política (A) e relação entre ARM e CAE (B)	215
Figura 4.1.22: Relação entre Fecundação-Células e estado civil (A) e relação entre Fecundação-Células e habilitação (B)	216
Figura 4.1.23: Relação entre Fecundação-Células e área de residência (A) e relação entre Fecundação-Células e área de trabalho (B)	217
Figura 4.1.24: Relação entre Fecundação-Células e religião (A) e relação entre Fecundação-Células e prática religiosa (B)	217
Figura 4.1.25: Relação entre Fecundação-Células e tendência política (A) e relação entre Fecundação-Células e CAE (B)	218
Figura 4.1.26: Relação entre Fecundação-Aparelho e estado civil (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e habilitação (B)	219
Figura 4.1.27: Relação entre Fecundação-Aparelho e área de residência (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e área de trabalho (B)	219
Figura 4.1.28: Relação entre Fecundação-Aparelho e religião (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e prática religiosa (B)	220
Figura 4.1.29: Relação entre Fecundação-Aparelho e tendência política (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e CAE (B)	220
Figura 4.1.30: Frequências para as categorias de Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor: ARFa (A) e ARMa (B)	222
Figura 4.1.31: Exemplos das categorias mais frequentes para Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor: ARFa (A) e ARMa (B)	222
Figura 4.1.32: Frequências para as categorias de Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca da Fecundação: Fecundação-Células FCa (A) e Fecundação-Aparelhos FAa (B)	223
Figura 4.1.33: Exemplos das categorias mais frequentes para Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca da Fecundação: Fecundação-Células FCa (A) e Fecundação-Aparelhos FAa (B)	223
Figura 4.1.34: Relação entre ARMa e estado civil (A) e relação entre ARMa e habilitação (B)	225
Figura 4.1.35: Relação entre ARMa e área de residência (A) e relação entre ARMa e área de trabalho (B)	225
Figura 4.1.36: Relação entre ARMa e religião (A) e relação entre ARMa e prática religiosa (B)	226
Figura 4.1.37: Relação entre ARMa e tendência política (A) e relação entre ARMa e CAE (B)	227

Figura 4.1.38: Frequências e percentagens para as categorias de Justificação da Representação dos Conhecimentos dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor e da Fecundação (JRCA)	227
Figura 4.1.39: Relação entre JRCA e estado civil (A) e relação entre JRCA e habilitação (B)	228
Figura 4.1.40: Relação entre JRCA e área de residência (A) e relação entre JRCA e área de trabalho (B)	229
Figura 4.1.41: Relação entre JRCA e religião (A) e relação entre JRCA e prática religiosa (B)	230
Figura 4.1.42: Relação entre JRCA e tendência política (A) e relação entre JRCA e CAE (B)	230
Figura 4.2.1: Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do debate, no que diz respeito às 26 categorias utilizadas	288
Figura 4.3.1 Representação gráfica da sequência das intervenções das 4 convidadas do Grupo de Foco 1, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados	319
Figura 4.3.2 Representação gráfica da sequência das intervenções dos 3 convidados do Grupo de Foco 2, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados	348
Figura 4.3.3. Representação gráfica da sequência das intervenções das 4 convidadas do Grupo de Foco 3, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados	379
Figura 4.3.4. Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do Grupo de Foco 4, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados	409
Figura 4.3.5. Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do Grupo de Foco 5, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados	441
Figura 5.1: Concepções sobre a ES a construir como uma interacção entre os domínios cognitivo, afectivo e comportamental	502

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1: Esquema analítico para avaliação da qualidade da argumentação	89
Quadro 3.1: Caracterização do grupo de debate	108
Quadro 3.2: Caracterização dos grupos de foco	115
Quadro 4.2.1: Ocorrências do termo pivot “ <i>Professor</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	233
Quadro 4.2.2: Ocorrências do termo pivot “ <i>Alunos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	237
Quadro 4.2.3: Ocorrências do termo pivot “ <i>Família</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	241
Quadro 4.2.4: Ocorrências do termo pivot “ <i>Escola</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	245
Quadro 4.2.5: Ocorrências do termo pivot “ <i>Educação sexual</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	248
Quadro 4.2.6: Ocorrências do termo pivot “ <i>Bebê</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	251
Quadro 4.2.7: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	253
Quadro 4.2.8: Ocorrências do termo pivot “ <i>Formação</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	256
Quadro 4.2.9: Ocorrências do termo pivot “ <i>Curiosidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	257
Quadro 4.2.10: Ocorrências do termo pivot “ <i>Pesquisar</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	259
Quadro 4.2.11: Ocorrências do termo pivot “ <i>Programa</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	260
Quadro 4.2.12: Ocorrências do termo pivot “ <i>Resposta</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	261
Quadro 4.2.13: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sala de aula</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	264
Quadro 4.2.14: Ocorrências do termo pivot “ <i>Interesse</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	265
Quadro 4.2.15: Ocorrências do termo pivot “ <i>Verdade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	266
Quadro 4.2.16: Ocorrências do termo pivot “ <i>À vontade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	268
Quadro 4.2.17: Ocorrências do termo pivot “ <i>Reprodução</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	269
Quadro 4.2.18: Ocorrências do termo pivot “ <i>Natural</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	270
	272

Quadro 4.2.19: Ocorrências do termo pivot “ <i>Lei</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	
Quadro 4.2.20: Ocorrências do termo pivot “ <i>Direito</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	274
Quadro 4.2.21: Ocorrências do termo pivot “ <i>Gravidez</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	275
Quadro 4.2.22: Ocorrências do termo pivot “ <i>Saúde</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	277
Quadro 4.2.23: Ocorrências do termo pivot “ <i>Homossexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	278
Quadro 4.2.24: Ocorrências do termo pivot “ <i>Tabu</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	279
Quadro 4.2.25: Ocorrências do termo pivot “ <i>Valores</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	281
Quadro 4.2.26: Ocorrências do termo pivot “ <i>Afectos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)	282
Quadro 4.3.1.1: Ocorrências do termo pivot “ <i>Alunos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	296
Quadro 4.3.1.2: Ocorrências do termo pivot “ <i>Professor</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	300
Quadro 4.3.1.3: Ocorrências do termo pivot “ <i>Família</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	303
Quadro 4.3.1.4: Ocorrências do termo pivot “ <i>Escola</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	306
Quadro 4.3.1.5: Ocorrências do termo pivot “ <i>Educação sexual</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	309
Quadro 4.3.1.6: Ocorrências do termo pivot “ <i>Formação/Preparação</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	310
Quadro 4.3.1.7: Ocorrências do termo pivot “ <i>Como / O que abordar</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	313
Quadro 4.3.1.8: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	314
Quadro 4.3.1.9: Ocorrências do termo pivot “ <i>Natural</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	316
Quadro 4.3.1.10: Ocorrências do termo pivot “ <i>Receio</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1	317
Quadro 4.3.2.1: Ocorrências do termo pivot “ <i>Alunos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	325
Quadro 4.3.2.2: Ocorrências do termo pivot “ <i>Professor</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	329
Quadro 4.3.2.3: Ocorrências do termo pivot “ <i>Família</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	332

Quadro 4.3.2.4: Ocorrências do termo pivot “ <i>Escola</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	335
Quadro 4.3.2.5: Ocorrências do termo pivot “ <i>Educação sexual</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	339
Quadro 4.3.2.6: Ocorrências do termo pivot “ <i>Formação/Preparação</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	340
Quadro 4.3.2.7: Ocorrências do termo pivot “ <i>Como / o que abordar</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	341
Quadro 4.3.2.8: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	343
Quadro 4.3.2.9: Ocorrências do termo pivot “ <i>Natural</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	344
Quadro 4.3.2.10: Ocorrências do termo pivot “ <i>Receio</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2	345
Quadro 4.3.3.1: Ocorrências do termo pivot “ <i>Alunos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	351
Quadro 4.3.3.2: Ocorrências do termo pivot “ <i>Professor</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	356
Quadro 4.3.3.3: Ocorrências do termo pivot “ <i>Família</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	360
Quadro 4.3.3.4: Ocorrências do termo pivot “ <i>Escola</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	363
Quadro 4.3.3.5: Ocorrências do termo pivot “ <i>Educação sexual</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	366
Quadro 4.3.3.6: Ocorrências do termo pivot “ <i>Formação/Preparação</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	369
Quadro 4.3.3.7: Ocorrências do termo pivot “ <i>Como/o que abordar</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	371
Quadro 4.3.3.8: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	373
Quadro 4.3.3.9: Ocorrências do termo pivot “ <i>Natural</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	376
Quadro 4.3.3.10: Ocorrências do termo pivot “ <i>Receio</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3	377
Quadro 4.3.4.1: Ocorrências do termo pivot “ <i>Alunos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	382
Quadro 4.3.4.2: Ocorrências do termo pivot “ <i>Professor</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	387

Quadro 4.3.4.3: Ocorrências do termo pivot “ <i>Família</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	391
Quadro 4.3.4.4: Ocorrências do termo pivot “ <i>Escola</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	394
Quadro 4.3.4.5: Ocorrências do termo pivot “ <i>Educação sexual</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	397
Quadro 4.3.4.6: Ocorrências do termo pivot <i>Formação/Preparação</i> , das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	400
Quadro 4.3.4.7: Ocorrências do termo pivot “ <i>Como/o que abordar</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	402
Quadro 4.3.4.8: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	404
Quadro 4.3.4.9: Ocorrências do termo pivot “ <i>Natural</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	405
Quadro 4.3.4.10: Ocorrências do termo pivot “ <i>Receio</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4	407
Quadro 4.3.5.1: Ocorrências do termo pivot “ <i>Alunos</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	413
Quadro 4.3.5.2: Ocorrências do termo pivot “ <i>Professor</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	419
Quadro 4.3.5.3: Ocorrências do termo pivot “ <i>Família</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	422
Quadro 4.3.5.4: Ocorrências do termo pivot “ <i>Escola</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	425
Quadro 4.3.5.5: Ocorrências do termo pivot “ <i>Educação sexual</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	428
Quadro 4.3.5.6: Ocorrências do termo pivot “ <i>Formação/preparação</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	431
Quadro 4.3.5.7: Ocorrências do termo pivot “ <i>Como/o que abordar</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	433
Quadro 4.3.5.8: Ocorrências do termo pivot “ <i>Sexualidade</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	435
Quadro 4.3.5.9: Ocorrências do termo pivot “ <i>Natural</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5	436
Quadro 4.3.5.10: Ocorrências do termo pivot “ <i>Receio</i> ”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF	439

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1: Características da amostra em percentagens e por sexo	102
Tabela 3.2: Interação entre os factores	106
Tabela 4.1.1: Teste t para CESNE entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	126
Tabela 4.1.2: Teste Kruskal-Wallis para CESNE entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação e Tendência política	127
Tabela 4.1.3: Teste t para P1 entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica	129
Tabela 4.1.4: Teste Kruskal-Wallis para P1 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho e Prática religiosa	131
Tabela 4.1.5: Teste t para P2 entre grupos de Sexo, Acção de formação contínua e Acção de formação esporádica	132
Tabela 4.1.6: Teste Kruskal-Wallis para P2 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho e Prática religiosa	135
Tabela 4.1.7: Teste t para P3 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	137
Tabela 4.1.8: Teste Kruskal-Wallis para P3 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de residência, Área de trabalho e Prática religiosa	140
Tabela 4.1.9: Teste t para P4 entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica	142
Tabela 4.1.10: Teste Kruskal-Wallis para P4 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho e Prática religiosa	144
Tabela 4.1.11: Teste t para S1 entre grupos de Sexo, Formação contínua e Filhos	149
Tabela 4.1.12: Teste Kruskal-Wallis para S1 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Prática religiosa	153
Tabela 4.1.13: Teste t para S2 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	156
Tabela 4.1.14: Teste Kruskal-Wallis para S2 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Tendência política	159
Tabela 4.1.15: Teste t para S3 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	162
Tabela 4.1.16: Teste Kruskal-Wallis para S3 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Prática religiosa	165
Tabela 4.1.17: Teste t para S4 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	167
Tabela 4.1.18: Teste Kruskal-Wallis para S4 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Religião	169

Tabela 4.1.19: Percentagens (%) e médias (M) para Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças (CESPS)	172
Tabela 4.1.20: Teste <i>t</i> para CESPS entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica	173
Tabela 4.1.21: Teste Kruskal-Wallis para CESPS entre grupos de Habilitação, Estado civil, Religião, Prática religiosa e Tendência política	175
Tabela 4.1.22: Teste <i>t</i> para D4ACES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	178
Tabela 4.1.23: Teste Kruskal-Wallis para D4ACES entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação e Área de trabalho	180
Tabela 4.1.24: Teste <i>t</i> para PIES entre grupos de Sexo e Formação contínua	181
Tabela 4.1.25: Teste Kruskal-Wallis para PIES entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de trabalho, Religião, Prática religiosa e Tendência política	184
Tabela 4.1.26: Teste <i>t</i> para MSATES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	187
Tabela 4.1.27: Teste Kruskal-Wallis para MSATES entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho, Religião e Prática religiosa	191
Tabela 4.1.28: Teste <i>t</i> para RDES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos	194
Tabela 4.1.29: Teste Kruskal-Wallis para RDES entre grupos de Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho, Religião e Prática religiosa	196
Tabela 4.1.30: Teste <i>t</i> para ASDRES entre grupos de Formação esporádica e de Filhos ..	198
Tabela 4.1.31: Teste Kruskal-Wallis para ASDRES entre grupos de Tempo de serviço, Habilitação, Religião, Prática religiosa e CAE	199
Tabela 4.1.32: Teste <i>t</i> para FPES entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica	202
Tabela 4.1.33: Teste Kruskal-Wallis para FPES entre grupos de Idade, Habilitação, Estado civil, Área de trabalho, Prática religiosa e Tendência política	205
Tabela 4.1.34: Influência dos factores nas variáveis dependentes	206
Tabela 4.1.35: Frequências para CPARF em função de sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos	210
Tabela 4.1.36: Frequências para CPCAARF em função de sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos	224
Tabela 4.1.37: Frequências para JRCA em função de sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos	228
Tabela 4.2.1: Ocorrências totais dos termos pivot mais frequentes no debate	231
Tabela 4.3.1: Ocorrências totais dos dez termos pivot mais frequentes por grupo	293
Tabela 4.3.2: Situações com que os professores se depararam na escola relacionadas com a sexualidade das crianças	445

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Questionário aos Professores de 1ºCEB – piloto	537
ANEXO II – Resultados do estudo piloto	545
ANEXO III – Questionário aos Professores de 1ºCEB	555
ANEXO IV – Carta enviada aos Coordenadores dos Centros de Área Educativa	563
ANEXO V – Carta enviada aos Presidentes de Agrupamentos de Escolas	565
ANEXO VI – Carta enviada aos Representantes dos Professores de 1ºCEB	567
ANEXO VII – Exemplos de categorias dos aparelhos reprodutores e da fecundação	569
ANEXO VIII – Tabelas completas de análise de termos pivot do debate	572
ANEXO IX – Exemplo de uma transcrição – GF-IV	589
ANEXO X – Tabela de termos mais frequentes nos grupos de foco	625
ANEXO XI – Tabelas completas de análise de termos pivot dos grupos de foco	626

INTRODUÇÃO

Freud escreveu que o período dos 6 anos até à puberdade é um período de latência no que diz respeito às questões sexuais. (...) E esta teoria desactualizada continua a ser usada para lutar contra a educação sexual das crianças que frequentam a escola primária.
(Haffner, 2005:97)

O presente trabalho relata o percurso de uma investigação delineada com o propósito de identificar as concepções dos professores de 1ºCEB relativamente à implementação da educação sexual em meio escolar, assim como os obstáculos com que se deparam e que os impedem de abordar um tema que, apesar de ser despertador de curiosidade e motivante para as crianças, é ao mesmo tempo gerador de controvérsia social. O estudo decorreu num enquadramento de co-tutela entre duas universidades europeias – a Universidade do Minho em Portugal e a Universidade Claude Bernard Lyon 1 em França – para que numa conjugação de saberes e de políticas orientadoras dos sistemas educativos dos dois países, assim como das linhas de investigação, se pudesse compreender melhor os factores que subjazem a estas concepções-obstáculos.

No **primeiro capítulo** define-se o problema em estudo, nomeadamente as razões da sua eleição, a finalidade a que se destina, a importância de que se reveste e a sua justificação, a par das limitações que lhe estão inerentes. Por fim, enuncia-se a principal questão de investigação e, sequencialmente, as sub-questões que permitem orientar cada etapa ou método de recolha de dados na procura de respostas.

O **segundo capítulo** reúne todo o enquadramento teórico em que se fundamenta a investigação e subdivide-se em três partes distintas ou sub-capítulos. Assim, a primeira parte organiza-se em torno de uma clarificação de conceitos comumente utilizados no domínio da educação sexual (ES), da sua contextualização geral nas políticas europeias e mundiais de Promoção da Saúde, recomendadas sobretudo pela OMS, e da contextualização legal e escolar, e simultaneamente evolutiva, mais específica para os dois países a que pertencem as instituições acolhedoras da investigação. Inicialmente, é feita uma abordagem algo descritiva da legislação referente à Educação Sexual em Portugal, pois sabendo que a maioria dos profissionais a desconhece, julgou-se oportuno transcrever os parágrafos mais específicos para este processo educativo, de modo a facilitar a sua acessibilidade e leitura aos eventuais interessados nesta temática.

Acrescenta-se ainda uma listagem de objectivos e unidades programáticas mais estreitamente relacionadas com este assunto, e que por esse motivo serão potenciadoras da sua abordagem, de modo a evidenciá-las, uma vez que na opinião de muitos professores a ES não está explícita no currículo.

O sub-capítulo seguinte assenta numa revisão de trabalhos científicos sobre Educação Sexual, alguns dos quais foram percursores deste estudo, enquanto outros contribuem para o contextualizar ou ajudar a interpretar os dados que o mesmo tornou evidentes. Procurou-se, por um lado, uma similaridade de sujeitos, de questões de investigação e de metodologias, para assegurar algum paralelismo entre estudos. Por outro lado, considerou-se alguma diversidade, essencialmente geográfica, socio-cultural e de níveis de ensino, de modo a expandir as possibilidades de interpretação dos dados e a restringir o campo das dúvidas emergentes face à constatação dos resultados.

A terceira parte apresenta um enquadramento de conceitos e modelos dos campos da didáctica das ciências, incidindo no processo de construção de concepções, na tipificação de obstáculos à mudança conceptual e, por último, na aplicação de modelos teóricos sobre argumentação que podem ser aplicados à situação didáctica.

O **terceiro capítulo** descreve pormenorizadamente as opções metodológicas: as técnicas de recolha de dados, a constituição da amostra, a validação de instrumentos, os procedimentos administrativos seguidos, o tratamento dos dados e as ferramentas que para tal foram utilizadas e, por fim, o seu processo de análise. Atendendo à diversidade de técnicas, explica-se também aí a necessidade de triangulação dos dados, como é recomendada pela literatura, essencialmente no campo da educação para a saúde.

No **quarto capítulo** apresentam-se os resultados obtidos, numa sequência que corresponde às etapas seguidas, e como um produto conseguido em virtude das técnicas aplicadas. Os dados do questionário apresentam-se em gráficos descritivos e em tabelas que os organizam por grupos, determinados pelas variáveis independentes operacionalizadas, seguindo a ordem de disposição por que se encontram no questionário as variáveis dependentes consideradas para o estudo. A informação quantitativa aí constante é precedida e complementada por uma descrição textual orientadora da interpretação dos valores numéricos. Os dados registados no debate apresentam-se em quadros, sendo as intervenções convertidas em representações gráficas, como se de um registo sonoro se tratasse. Estas apresentações qualitativas são também antecedidas de uma análise conceptual e argumentativa, de acordo com os propósitos da investigação. Os dados obtidos pela gravação áudio dos grupos de foco

apresentam-se na mesma linha dos do debate, na medida em que foram tratados do mesmo modo. Por tão avultado volume de dados, optou-se por apresentar quadros onde constam somente exemplos de unidades de texto elucidativas de cada categoria, remetendo-se para anexo os correspondentes quadros completos.

O **quinto capítulo** consiste na discussão dos resultados obtidos, com base numa reflexão interpretativa da sua ocorrência e frequência na amostra, com extrapolação à população, assim como numa comparação com a literatura específica para cada tópico ou variável e, subsequente, procura de explicação.

No **sexto capítulo** sistematizam-se as conclusões que emergiram do estudo. Enumeram-se também sugestões facilitadoras da implementação da Educação Sexual em contexto escolar e clarificadoras de dúvidas para investigações futuras.

Por fim apresenta-se a listagem de referências bibliográficas que vão aparecendo ao longo de todo o texto. Além deste ser um aspecto exigido a qualquer trabalho académico, reveste-se ainda de grande utilidade para quem esteja interessado em aprofundar algum tópico aqui abordado ou conhecer melhor o trabalho de determinado autor e o estado da arte.

A encerrar o volume que se apresenta, encontram-se os anexos, os quais, embora colocados no fim como é ditado pelas normas de elaboração do trabalho científico, podem ser consultados em qualquer fase da sua leitura, desde que o interesse por alguma componente assim o determine.

Para facilitar a consulta mais imediata de qualquer figura, tabela ou quadro, elaborou-se um índice de figuras, um índice de tabelas e um índice de quadros. Incluiu-se ainda uma listagem de abreviaturas para que melhor se entendam ou relembrem os seus significados aquando da leitura do texto.

Para terminar este texto introdutório, resta convidar os interessados na leitura dos que se seguem a imergirem numa reflexão contínua e paciente sobre uma temática agitada de pensamentos, mas também produtora de saberes e indubitavelmente persistente no tempo e no espaço onde vive o Ser Humano.

CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO

1.1. Escolha do Tema

No âmbito da promoção e educação para a saúde tem-nos interessado particularmente o tema da sexualidade, mais propriamente a sua vertente educativa, tal como temos vindo a registar em trabalhos anteriores (Anastácio, 2001; Anastácio, Vasconcelos-Raposo & Carvalho, 2001). Tal interesse baseia-se numa vontade de ver a sexualidade expressa de uma forma positiva, saudável e naturalmente aceite, minimizando a auscultação de mensagens agressivas emitidas por várias fontes de comunicação e informação, salientando-nos como um dos países com mais elevada taxa de infeção por VIH, de gravidez na adolescência e de baixa auto-estima. Acrescem ainda as frequentes notícias de situações de risco sexual para crianças e do mais polémico caso de pedofilia que abalou a sociedade portuguesa.

O interesse pela educação sexual tem sido continuamente reforçado pela controvérsia social traduzida por: reclamações de estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que em manifestações contra alguma componente do sistema educativo relembram sempre a inexistência de educação sexual; debates na comunicação social, em que as opiniões de professores, pais e líderes de organizações não governamentais têm sido confrontadas; proximidade com professores do 1.º ciclo do ensino básico (1ºCEB) em serviço, que em contexto de formação têm tornado evidentes situações que carecem desta vertente educativa, assim como as suas dificuldades para lidar com a temática.

Além dos motivos que têm despoletado o interesse pelo tema, acresce ainda a convicção de que é possível desmorrar obstáculos e mobilizar concepções, por meio de uma melhor formação, de modo a incrementar uma visão positiva e desenvolvimentista da sexualidade e a diminuir as mensagens negativas e repletas de interdições que à mesma têm sido associadas pela comunicação social e por grupos pretensamente reguladores de comportamentos sócio-sexuais.

Interessou-nos por isso conhecer as concepções, os obstáculos e os argumentos dos professores, a favor ou contra a educação sexual, para pôr em marcha mudanças no sentido da eficiência deste processo.

1.2. Finalidade do Estudo

O estudo teve como finalidade recolher um conjunto de dados facilitadores da compreensão das dificuldades que se erguem ao processo de implementação da educação sexual em meio escolar, quando existe um vasto quadro normativo e um conjunto de orientações técnicas sobre este tema, que se tem vindo a desenvolver cada vez mais na sequência de projectos indicadores de resultados eficazes.

1.3. Importância do Estudo

O estudo que aqui se relata reveste-se de importância, na medida em que constitui um contributo, que pode ser entendido como mais um passo, para a compreensão dos diversos obstáculos que se insurgem à abordagem da educação sexual em meio escolar. Embora estes sejam de variada ordem, o estudo permite evidenciar os que se associam aos profissionais da educação, quer sejam de índole individual quer contextual.

Num momento em que novas políticas se erguem em torno deste tema, o estudo parece também oportuno, já que os aspectos para que contribui podem ser interpretados e utilizados na actual fase de mais uma tentativa de implementação de uma efectiva Educação Sexual nas escolas portuguesas, mais propriamente de 1ºCEB, uma vez que este nível tem sido pouco considerado apesar da literatura científica ter vindo a apontar a sua crucial importância.

1.4. Justificação do Estudo

O estudo justifica-se, em primeiro lugar e de um modo mais geral, pela imperiosa necessidade de operacionalizar a educação sexual na escola. Embora alguns cidadãos possam argumentar que esta é uma tarefa da família, sobretudo por causa da transmissão de valores, a literatura aponta motivos para a abordar na escola. Por exemplo, Halstead e Waite (2001) num trabalho que realizaram com crianças de 9 a 10 anos, descrevem a importância do papel da escola nesta matéria em dois sentidos: *i)* a escola pode preencher as lacunas da educação das crianças no seio familiar e dirigir a aprendizagem para níveis elevados de compreensão e maturidade; *ii)* a escola pode estimular as crianças a reflectirem criticamente sobre o que captam de uma variedade de fontes, nomeadamente da comunicação social. E esta reflexão crítica ajuda, por um lado, a identificar valores inapropriados a que estão expostas, como por exemplo a relação entre sexo e violência. Por outro lado, ajuda as crianças a edificarem um sistema de

valores que seja coerente para elas próprias, para além da diversidade de perspectivas a que estão sujeitas.

Outros autores têm apresentado razões que sublinham a importância da educação sexual na escola de 1ºCEB e Milton (2003) refere mesmo que, para que ela ocorra antes da iniciação sexual, tem de ser proporcionada na escola de 1.º Ciclo. E acrescenta que, mesmo que as crianças desta faixa etária não sejam sexualmente activas, têm o direito de obter informação de uma fonte credível e acessível como é o professor.

Ora, na sequência desta justificação, apresenta-se a segunda que é aquela em que empiricamente, o estudo assenta: sendo os professores os agentes educativos privilegiados na escola, é necessário conhecer as suas concepções neste domínio, mais precisamente as concepções–obstáculo que os têm impedido de pôr em prática a educação sexual, não obstante o quadro legal e os recursos existentes que apoiam os profissionais. Assim, sendo a educação sexual formal necessária para as crianças de 1ºCEB, mas praticamente inexistente, é preciso estudar por que motivo os professores não a conseguem concretizar.

1.5. Limitações do Estudo

Sendo este um processo educativo que abrange muitos intervenientes, o estudo começa por ter como limitação o facto de se restringir a estudar concepções, obstáculos, argumentos e factores inerentes apenas aos professores. Todavia, esta limitação impôs-se ao delimitar o campo de estudo e a metodologia a seguir. No entanto, outras limitações se insurgiram após o design da investigação. Assim, enumeram-se:

- dificuldades em incluir equilibradamente opiniões diferentes, essencialmente porque os professores que são contra a educação sexual, e que sabemos existirem através de relatos de vários profissionais¹, dificilmente se dispõem a participar nestes trabalhos;
- dificuldade em generalizar os dados para o nível nacional (só podendo ser feito para o nível regional), pois apesar da utilização dos testes de estatística inferencial adequados, a amostra é pequena e limitada à Região Norte, ao que acresce a existência de alguma diversidade cultural de norte a sul do país;
- dificuldade de estabelecer um emparelhamento amostral, sendo impossível aprofundar o conhecimento das concepções de um mesmo sujeito através dos diferentes instrumentos dado o carácter anónimo do questionário;

¹ Por exemplo, aquando de uma visita a uma escola de 1.º Ciclo de zona suburbana, no intervalo, uma professora afirmou na presença da investigadora que a educação sexual era uma tarefa da família e não da escola.

- dificuldade de justificar todos os dados com base num corpo teórico, por não se encontrarem trabalhos que associem todas as variáveis aqui estudadas, sendo particularmente escassos estudos que incluam todos os factores ou variáveis independentes que nos propusemos estudar.

1.6. Questões de Investigação

A principal questão de investigação formulada foi a seguinte:

- Quais são as concepções e os obstáculos dos professores de 1ºCEB que os impedem de abordar a educação sexual em meio escolar?

A partir da questão de investigação principal, e geral, estruturaram-se as sub-questões, em torno das quais se pretendia desenvolver a investigação e que foram:

- Será que os professores concordam com a educação sexual na escola de 1ºCEB?
- Em que áreas de conhecimento da sexualidade os professores terão mais dificuldades?
- Qual será a opinião dos professores sobre a intervenção de outros participantes na educação sexual das crianças?
- Será que as concepções e os obstáculos dos professores se relacionam com a comunidade educativa alargada?
- Qual o nível de concordância dos professores com cursos de formação específicos para a educação sexual?
- Que factores contextuais (individuais e socio-culturais) inerentes aos professores poderão interagir com a sua prática de educação sexual?
- Quais são os argumentos dos professores de 1ºCEB para abordarem ou para não abordarem a educação sexual na escola?

Foi na procura de resposta a este conjunto de interrogações que a investigação se desenrolou, tentando conciliar os dados tornados emergentes com o campo teórico que a fundamenta e para o qual nos dirigimos de seguida.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

*“E depois é uma área de todo um pouco delicada ...
... porque se confunde um bocado sexualidade ou educação sexual com sexo.”
(CC, GF-5)²*

Para iniciar a apresentação de um trabalho sobre educação sexual, julga-se oportuno começar por clarificar alguns conceitos, já que muitas vezes o debate se desenrola em torno de um jogo de palavras que, se por um lado parecem minimizar os efeitos da aguda sonoridade das sílabas tónicas, por outro tendem a diluir a essência dos conteúdos num conceito mais abrangente, correndo-se o risco de perda de objectividade. Assim, neste capítulo, começamos por apresentar definições dos vários conceitos que vão sendo proferidos no discurso sobre a educação sexual e seguidamente procedemos à contextualização deste domínio da educação nas políticas nacionais e internacionais, para recordar momentos fulcrais deste processo e comparar com o seu actual estado.

2.1.1. Definição de Conceitos: Educação, Sexo, Sexualidade, Educação sexual, Educação para a sexualidade e Promoção da saúde

Iniciamos com a apresentação de uma definição de educação, já que esta é a área de trabalho mais abrangente em que nos situamos e no seio da qual temos procurado os nossos temas de interesse, sem esquecer a interligação que mantêm com os outros. A que adoptámos parece seguir uma perspectiva actual e enquadrada no tema deste trabalho. Numa definição adaptada por Navarro (2000) **educação** é:

“o processo que visa desenvolver as capacidades cognitivas, afectivas, psicomotoras e sensoriais e as competências sociais dos indivíduos por forma a que estes se possam relacionar positivamente com o meio, modificando-o quando necessário.” (p.17)

Desta definição entende-se que a educação tem como objecto alvo o indivíduo e como objectivo processual desenvolver as suas capacidades nas diversas áreas em que interage, continuamente e com vista a um estado de equilíbrio.

Relativamente ao conceito de **sexo** o Grande Dicionário da Língua Portuguesa (Teixeira, 2004:1410) define-o primeiramente como “conjunto de características

² CC foi participante no Grupo de Foco V

físicas e funcionais que distinguem o homem e a mulher”, parecendo basear-se sobretudo no aspecto biológico. No entanto para Kohner (1999:14) falar de sexo significa falar sobre:

- “- o corpo dos homens e das mulheres, sobre desenvolvimento e crescimento, sobre período e sonhos húmidos, sobre comportamento sexual, sobre concepção e nascimento, sobre contraceção e sexo seguro.*
- sexualidade em todos os seus aspectos e sobre relacionamentos que podem ser ou não ser sexuais.*
- responsabilidade e risco, sobre experiência e sentimentos e sobre o que significa respeitar-se a si mesmo e respeitar os outros”.*

Ou seja, para esta autora, sexo também tem uma conotação abrangente que inclui tanto o domínio biológico, como o psicológico e o social.

O conceito de **sexualidade**, sobre o qual incide a vertente educativa que trabalhamos, é definido pela OMS como:

“uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental”. (Frade et al, 1999:17)

Esta definição proposta pela OMS parece centrar também o conceito de sexualidade no indivíduo, incluindo as sensações e os comportamentos, e transpondo as vivências neste domínio para a saúde. Assim, estes dois conceitos tendem a interceptar-se no que concerne ao indivíduo, às suas sensações e ao seu equilíbrio saudável, convergindo para o conceito de educação para a sexualidade. No entanto, a maioria dos trabalhos nesta área educativa, quando se debruçam sobre as questões de sexualidade e de saúde, optam na maioria das vezes pelo uso do conceito de educação sexual. Mesmo a nível de directivas políticas e institucionais e em termos de publicações é este o conceito que se utiliza mais frequentemente.

O conceito de **educação sexual** tem sido apresentado por vários autores. Frade e colegas (1999:15) sintetizam-na num:

“conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva.”

As orientações ministeriais em vigor definem-na como uma:

“abordagem formal, estruturada, intencional e adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (CCPES et al, 2000:26)

O relatório preliminar do GTES (2005:6) afirma que é igualmente designada por Educação para a Sexualidade e caracteriza-a como o:

“processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual”

Autores franceses (Pelège & Picot, 2006) têm estabelecido a evolução entre o conceito de educação sexual que sempre esteve presente na sociedade, como forma de regulação, e o conceito de informação sexual reforçado pelo aparecimento da SIDA e pela necessidade de prevenção desta e de outras enfermidades.

Clark (2001) afirma que, na Austrália, com a introdução da educação para a saúde nos programas escolares em 1999, contemplando a educação sexual na escola primária, o respectivo Ministério da Educação clarificou aí pela primeira vez a distinção entre educação para a sexualidade e educação sexual: a **educação para a sexualidade** concebe um conceito de pleno bem-estar, promoção da saúde e uma perspectiva socio-ecológica, incluindo o desenvolvimento sexual, a saúde sexual e reprodutiva, as competências pessoais e interpessoais, os afectos e as influências sociais e culturais; enquanto que a educação sexual se refere somente à dimensão física da educação para a sexualidade.

No Volume 29 (6) do SIECUS Report (2001:30) educação para a sexualidade é definida como:

“um processo de aquisição de informação e construção de atitudes, crenças e valores que ocorre ao longo de toda a vida e que inclui o desenvolvimento sexual, a saúde reprodutiva, as relações interpessoais, os afectos, a intimidade, a imagem corporal e os papéis sexuais”.

Segundo o National Guidelines Task Force (1996) norte-americano, verificamos que a educação para a sexualidade dirige as dimensões biológica, sociocultural, psicológica e espiritual da sexualidade a partir dos domínios cognitivo (informação), afectivo (sentimentos, valores e atitudes) e comportamental (competências de comunicação e tomada de decisão).

Walker e Milton (2006) afirmam que educação para a sexualidade é a designação mais utilizada internacionalmente e que o nome dado a esta área em cada país sugere diferenças nos seus níveis de conforto e de aceitação cultural. Acrescentam ainda que os programas norte americanos de educação para a sexualidade se centram na abstinência sexual antes do casamento, sem que o uso deste termo contribua para uma abertura social e cultural, e que infelizmente o termo educação sexual é entendido pelos pais ingleses como relativo apenas aos aspectos biológicos, limitando as discussões sobre emoções, relacionamentos e outros aspectos da sexualidade.

Assim, parece não existir uma definição estática e restritiva para cada um destes conceitos, que são utilizados conjuntamente quando se trata desta vertente educativa. Contudo, quando se refere ao contexto escolar é que tende a predominar o conceito de educação sexual, que considera igualmente todas as dimensões que os diferentes autores referem quer quando falam de sexo quer quando falam de sexualidade.

A evidência desta pluralidade de dimensões constata-se na tipologia que seleccionámos para fio condutor deste trabalho, apresentada por Vaz e colegas (1996:81), que consideram que a educação sexual na escola assenta nas dimensões *conceptual* (informação, conceitos e princípios); de *valores e atitudes*; e *processual* (procedimentos, estratégias e comportamentos), que podem ser operacionalizadas através dos objectivos:

- i) Adquirir informação sobre sexualidade humana;*
- ii) Promover atitudes e valores positivos em termos de sexualidade;*
- iii) Capacitar para a comunicação interpessoal sobre sexualidade;*
- iv) Desenvolver comportamentos sexuais responsáveis.*

Em termos de conteúdos esta tipologia reúne-os em quatro áreas de conhecimento, que se especificam para o 1ºCEB (Vaz *et al.*, 1996):

- A) *Corpo em crescimento*, que consiste em anatomia e fisiologia sexual (diferenças corporais e órgãos e funções sexuais), mudanças pubertárias (transformações anatómicas, menstruação, ejaculação, resposta sexual humana), identidade sexual (imagem corporal positiva) e papéis de género (igualitários e não discriminatórios);
- B) *Expressões da sexualidade*, referente a comportamentos sexuais (beijos, carícias, masturbação e relações sexuais coitais) e linguagem (técnica e vulgar);
- C) *Relações interpessoais*, que inclui relações familiares (tipos de família, graus de parentesco, significado afectivo e social), actividades domésticas (tarefas domésticas, não sexismo), amigos (desconhecidos, conhecidos, companheiros, amigos, amizade, cooperação, ajuda, aceitação de diferenças) e abusos sexuais;
- D) *Saúde sexual e reprodutiva*, que engloba cuidados higiénicos do corpo (hábitos saudáveis de limpeza e alimentação), fecundação, gravidez e parto (processos, desenvolvimento fetal e cuidados com o recém-nascido) e contracepção (decisão livre e responsável da fecundação, actividade sexual sem fecundação, métodos contraceptivos).

Esta tipologia parece-nos completa e operacionalizável para o 1ºCEB, do mesmo modo que tende a satisfazer os conceitos que definimos anteriormente e a enquadrar-se no actual conceito de saúde que a seguir abordamos.

2.1.2. A ES na Carta de Ottawa – Conceito de Promoção da Saúde, níveis de intervenção e modelos

A Educação Sexual encontra lugar no conceito de Promoção da Saúde, o qual conta já com duas décadas e emergiu da Carta de Ottawa (1986:1) como “*o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar*”. A intervenção em promoção da saúde inclui cinco níveis ou patamares que são:

- *governamental*, visando as decisões políticas e incluindo a legislação e a identificação de obstáculos à adopção de políticas públicas, bem como de propostas para os ultrapassar;
- *ambiental*, considerando que a abordagem socio-ecológica da saúde assenta na inter-relação entre a população e o seu meio;
- *comunitário*, destacando o “*empowerment*” ou reforço do poder das comunidades cujo desenvolvimento parte dos seus recursos, baseando-se na auto-ajuda e suporte social, em direcção à resolução de problemas e necessitando de acesso contínuo à informação bem como de oportunidades de aprendizagem sobre saúde;
- *competências pessoais*, pressupondo o desenvolvimento pessoal e social mediante melhor informação, educação para a saúde e reforço de competências, capacitando as pessoas para aprenderem ao longo de toda a vida, o que terá lugar, entre outros, na escola e se realizará por diversos organismos, nomeadamente os educacionais;
- *reorientação dos serviços*, prevendo a partilha entre indivíduos, grupos comunitários e profissionais, instituições e governo, assim como investigação em saúde e introdução de alterações na educação e na formação de profissionais.

Com base neste conjunto de dados, consideramos que apesar da imperiosa necessidade da educação sexual para um completo processo de promoção da saúde, vários obstáculos se lhe opõem, à semelhança do que é explicado pelos modelos de educação para a saúde, em que os modelos tradicionais falham por acreditarem que o acesso à informação é por si só uma via de mudança de atitudes e comportamentos e em que os modelos socio-ecológicos se têm revelado mais eficazes (Navarro, 2000). Estes últimos modelos baseiam-se na compreensão dos factores psico-sociais que afectam um problema e a relação entre esses factores, no conhecimento de intervenções anteriores que tenham sido eficazes com diversos grupos populacionais e culturais e na tomada de consciência do contexto organizacional, comunitário e cultural em que os programas de intervenção terão eficácia (McLeroy, 1993).

2.1.3. Enquadramento Legal da Educação Sexual em Portugal

Em Portugal, ao nível de intervenção governamental, têm sido formulados documentos legais visando a educação sexual, há mais de duas décadas. A primeira lei a contemplar a educação sexual em meio escolar foi publicada em 1984 (Lei n.º 3/84). Desde então, outras se seguiram em que a temática ou foi incluída em áreas do sistema educativo, como se verificou com a respectiva lei de bases publicada em 1986 (Lei n.º 46/86), ou noutras que especificamente lhe dizem respeito, como é o caso da Lei n.º 120/99 e do Decreto-Lei n.º 259/2000 que a regulamenta. Vejamos então a expressão deste tema em cada documento legal.

- Lei n.º 3/84 de 24 de Março – Educação Sexual e Planeamento Familiar

Embora a Lei n.º 3/84 especifique mais pormenorizadamente as condições inerentes ao planeamento familiar, começa nos dois primeiros artigos por incidir na educação sexual. No Artigo 1.º (Direito à educação sexual e de acesso ao planeamento familiar) no ponto 1 está escrito que:

“O estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação.” (p. 981)

No Artigo 2.º (Educação sexual dos jovens) os seus quatro pontos contemplam a garantia do estado, os programas escolares, a formação de docentes e o apoio aos pais em matéria de educação sexual, tal como apresentamos:

“1 – O dever fundamental de proteger a família e o desempenho da incumbência de cooperar com os pais na educação dos filhos cometem ao Estado a garantia da educação sexual dos jovens através da escola, das organizações sanitárias e dos meios de comunicação social.

2 – 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.

3 – 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.

4 – Serão criadas também condições adequadas de apoio aos pais no que diz respeito à educação dos seus filhos.” (p. 981-982)

Está explícita, neste documento legal, a responsabilidade que o governo pretende tomar sobre este tema, difundindo estratégias para a sua implementação, estruturadas a partir da formação docente e apoiadas socialmente.

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Dois anos após a publicação da primeira lei contemplando a educação sexual em meio escolar, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, incluindo uma brevíssima referência a esta matéria, ou seja, no Artigo 47.º sobre **Desenvolvimento Curricular** que assenta em sete pontos, verificamos a ténue possibilidade de abordar a educação sexual no ponto 2:

“2 – 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, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.” (LBSE, p.39)

- Lei n.º 120/99 de 11 de Agosto – Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva

A Lei n.º 120/99 veio reforçar a consagração de medidas de educação sexual, assim como de acesso ao planeamento familiar e de prevenção da gravidez indesejada e das doenças sexualmente transmissíveis, assuntos que se inserem, respectivamente, nos seus capítulos II, III e IV. Esta lei reforçou o que estava previsto na primeira, seguindo a mesma direcção de educação sexual e planeamento familiar, e foi publicada seis meses após as «Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar», resultantes do projecto experimental sobre «Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas», desenvolvido entre os anos lectivos de 1995/96 e 1997/98. Deste documento legal interessa-nos realçar do CAPÍTULO II, sobre **Promoção da saúde sexual**, o Artigo 2.º, que é específico para a **Educação sexual** e que a explicita em 5 pontos:

“1 – Nos estabelecimentos de ensino básico e secundário será implementado um programa de 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.

2 – Os conteúdos referidos no número anterior serão 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 a uma futura maternidade e paternidade conscientes.

3 – A educação para a saúde sexual e reprodutiva deverá adequar-se aos diferentes níveis etários, consideradas as suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais, e envolvendo os agentes educativos.

4 – Na aplicação do estipulado nos números anteriores deverá existir uma colaboração estreita com os serviços de saúde da respectiva área e os seus profissionais, bem como com as associações de pais e encarregados de educação.

5 – Nos planos de formação de 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.” (p. 5233)

A presente lei foi regulamentada catorze meses após a sua publicação pelo Decreto-Lei n.º 259/2000 que dá relevância (entre outros aspectos) a uma abordagem integrada e transversal da educação sexual e à formação de docentes.

- Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro

Do Decreto-Lei n.º 259/2000 gostaríamos de evidenciar o que se inscreve nos três pontos do Artigo 1.º do CAPÍTULO I que se intitula **Promoção da educação sexual**, obrigando à sua abordagem, incidindo na organização curricular, no projecto educativo de escola e no plano de trabalho de turma, e especificando a integração e a interdisciplinaridade da ES:

“1 – 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.

2 – O projecto educativo de cada escola, (...) 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, de acordo com o disposto no n.º4 do artigo 2.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto.

3 – O plano de trabalho de turma, (...) deve ser harmonizado com os objectivos do projecto educativo de escola e compreender uma abordagem interdisciplinar da promoção da saúde sexual, por forma a garantir uma intervenção educativa integrada.” (p. 5784).

No quadro desta investigação consideramos também de particular relevância o Artigo 5.º referente à **Formação de docentes** onde se pode ler:

“Para efeitos do disposto no n.º 5 do artigo 2.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, 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.” (p. 5784).

A legislação em vigor, referente a esta matéria, considera ainda a criação de condições favoráveis nas escolas, a intervenção da família e a intervenção da comunidade, sobretudo ao nível do estabelecimento de parcerias, especialmente com o centro de saúde da área geográfica. Desta forma, constatamos que os objectivos e os níveis de intervenção enunciados na Carta de Ottawa parecem adquirir aplicabilidade na sociedade portuguesa. Todavia, as dificuldades de implementação da ES parecem resistir às várias disposições legais. Mais recentemente, o XVII Governo Constitucional, considerando a responsabilidade que a escola actual tem na educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos, publicou a sua primeira estratégia de actuação no Despacho n.º 19 737/2005, de 15 de Junho.

- Despacho n.º 19 737/2005, de 15 de Junho

O Despacho n.º 19 737/2005, baseando-se no Decreto-Lei n.º 259/2000 e nas linhas orientadoras da educação sexual em meio escolar e considerando as dificuldades da sua aplicação nas escolas, bem como a sensibilidade do tema na opinião pública e a necessidade de uma efectivação da educação sexual orientada por especialistas, estipulou a criação de um grupo de trabalho tal como enuncia no ponto 1:

“1 – É criado no Ministério da Educação, no âmbito da Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde escolar.”

O documento nomeou o grupo de trabalho, constituído por quatro elementos, e definiu as suas condições de funcionamento, o período de mandato (um ano) e um prazo (31 de Outubro de 2005) para apresentar um relatório preliminar, ao qual nos referiremos adiante.

2.1.4. Orientações Ministeriais Portuguesas

Além da existência deste vasto quadro legal existem também recursos bibliográficos produzidos sob tutela do Ministério da Educação, que orientam especificamente a educação sexual, e que se intitulam “*Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*” e “*Educação sexual – material de apoio ao currículo – guia anotado de recursos*”. Outros documentos orientadores da prática pedagógica no ensino básico e que incluem a temática são “*1º Ciclo Ensino Básico – Organização Curricular e Programas*” e “*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*”. O mais recente documento apresentado pelo Ministério da Educação é o “*Relatório Preliminar*” do Grupo de Trabalho de Educação Sexual.

- Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras

O livro sobre as Linhas Orientadoras resultou da reformulação do documento prévio “*Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar – Contributos das Equipas do Projecto*” e foi publicado dois meses após o Decreto-Lei n.º 259/2000. Com esta obra, parecia complementar-se um processo que, estando já legislado e experimentado, dava então orientações precisas para que a educação sexual funcionasse. A publicação começa por: *i)* introduzir os seus objectivos, o contexto legal, a

clarificação do conceito de educação sexual, o quadro ético e as estratégias e metodologias para a operacionalizar; *ii*) refere o papel do professor, nomeadamente o perfil desejável e os factores de sucesso, assim como o papel dos psicólogos e dos auxiliares da acção educativa; *iii*) contempla a articulação escola-família; *iv*) e especifica as necessidades de ES dos alunos em cada nível de ensino (desde o 1ºCEB ao ensino secundário), os objectivos e as metodologias e estratégias.

No que respeita ao 1ºCEB estipula também a finalidade básica da Educação Sexual do seguinte modo:

“Contribuir para que as crianças construam o «Eu em relação», através de um melhor conhecimento do seu corpo, da compreensão da sua origem, da valorização dos afectos e da reflexão crítica acerca dos papéis sexuais de ambos os sexos”. (CCPES *et al*, 2000:66)

Tendo definido como grande objectivo da Educação Sexual «*contribuir – ainda que parcialmente – para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade*» (CCPES *et al*, 2000:29) o documento apresenta ainda objectivos específicos para o 1ºCEB distribuídos pelas três dimensões, também já apresentadas por Vaz e colegas (1996) e a que nos referimos anteriormente: aumentar e consolidar **conhecimentos**; desenvolver **atitudes**; e desenvolver **competências**. Não vamos aqui enumerar todos os objectivos, porém os mesmos estão explicitados nas páginas 67, 68 e 69 do documento.

- Educação sexual: guia anotado de recursos (Materiais de apoio ao currículo)

Este documento é uma edição conjunta da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES), do Departamento da Educação Básica (DEB), do Departamento do Ensino Secundário (DES) e do Instituto de Inovação Educacional (IIE) e foi publicado em Dezembro de 2001. Sob a forma de um pequeno dossier, inicia-se com uma componente introdutória onde consta uma “nota de apresentação”, ao que se seguem as instruções sobre “como consultar o presente guia”, a apresentação do tema “educação para a cidadania no currículo” e depois um enquadramento de “cidadania e educação sexual”.

Apresenta posteriormente a “bibliografia para o professor” referenciando 80 obras publicadas sob a forma de livros ou brochuras e 34 sob a forma de publicações periódicas, sendo todas destinadas a educadores e professores dos ensinos básico e secundário.

A seguir indica a “bibliografia para o aluno”, recomendando que a sua utilização seja acompanhada por pais e/ou docentes e especificando o grupo de destinatários por nível de ensino. Referencia aqui mais 25 obras, das quais 12 se adequam a alunos de 1ºCEB.

O terceiro capítulo consiste em “outros recursos” onde são referenciados os normativos, incluindo 16 documentos da legislação nacional, 3 documentos internacionais e dois eventos comemorativos (dia da mulher e dia mundial de luta contra a Sida); 17 vídeos, dos quais 7 são recomendados para o 1ºCEB; 21 conjuntos pedagógicos, sendo 16 para professores e 5 para alunos; e a Internet, com indicação de 12 sítios.

Na quarta parte são sucintamente relatadas 6 “experiências/práticas”, sendo: 1 de um Jardim-de-Infância e envolvendo os pais; 1 de uma escola de 1ºCEB para intervir em problemas sociais que afectavam os alunos; 1 de uma escola de 2º e 3ºCEB, que consistiu na realização de um mini-filme; e 3 de escolas de Ensino Secundário, envolvendo, respectivamente, também a realização de um mini-filme, a realização de mini-olimpíadas e a inquirição das atitudes dos jovens perante a sexualidade, sendo esta seguida da dinamização de sessões de formação.

Por fim, o quinto ponto deste guia intitula-se “entidades apoiantes”, referindo 14 instituições e organizações e 7 linhas telefónicas de apoio.

- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1.º Ciclo

Pela análise do programa do 1ºCEB (ME, DEB, 2004) verifica-se alguma referência a matérias de educação sexual, logo nos objectivos da *dimensão para a cidadania*:

“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.” (p. 15)

Na área de Estudo do Meio, o primeiro objectivo geral vai de encontro à finalidade da ES:

“Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.” (p. 103)

Também no 3º e no 9º objectivo se encontra a possibilidade de conjugar conteúdos de educação sexual, uma vez que o primeiro se refere à “família” e o último à “higiene pessoal” e “vida saudável”.

No “*Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo*” (p. 105), o tema inclui-se explicitamente em vários tópicos que o constituem:

- 1º Ano, nos tópicos: 1 – a sua identificação, 2 – os seus gostos e preferências, 3 – o seu corpo, 4 – a saúde do seu corpo;
- 2º Ano, nos tópicos: 1 – o passado mais longínquo da criança, 3 – o seu corpo, 4 – a saúde do seu corpo;
- 3º Ano, nos tópicos: 2 – o seu corpo, 3 – a saúde do seu corpo;
- 4º Ano, nos tópicos: 1 – o seu corpo, 2 – a segurança do seu corpo.

No “*Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições*” (p. 110), encontramos matéria de educação sexual:

- 1º Ano, nos tópicos: 1 – os membros da sua família, 2 – outras pessoas com quem mantém relações próximas, 3 – a sua escola;
- 2º Ano, nos tópicos: 1 – o passado próximo familiar, 2 – a vida em sociedade, 3 – modos de vida e funções de alguns membros da comunidade;
- 3º Ano, nos tópicos: 1 – os membros da sua família, 2 – o passado familiar mais longínquo.

No “*Bloco 4 – À Descoberta das Inter-relações entre Espaços*” (p. 119), é possível abordar a educação sexual:

- 1º Ano, através dos tópicos: 1 – a casa, 2 – o espaço da sua escola, 3 – os seus itinerários.
- 2º Ano, através do tópico 1 – os seus itinerários;
- 3º Ano, através dos tópicos: 1 – os seus itinerários, 3 – os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade, 4 – deslocações dos seres vivos.

Embora em todas as áreas curriculares do 1ºCEB pudéssemos vislumbrar oportunidades de aprofundar questões de sexualidade, outra área em que existe possibilidade nítida de o fazer é na Área de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), a qual, apesar de frequência facultativa, abrange bastantes alunos. Numa análise sumária do extenso programa que é apresentado para o 1ºCEB, constatamos para o:

- 1º Ano (p. 206): no “*Bloco 1 – Na escola encontramos amigos*”, a possibilidade de trabalhar as relações interpessoais, com as noções de amizade e de colaboração; no “*Bloco 2 – Jesus chama-nos a viver em família*”, a oportunidade de abordar o

nascimento, uma vez que inclui o tópico «descobrir o papel da mãe na vida de cada um» e as relações amorosas, pois enuncia o objectivo «reconhecer o amor como elo de união e harmonia; no “*Bloco 3 – Deus, nosso amigo, fala connosco*” quando, entre outros, apresenta o objectivo «reconhecer que a escuta mútua conduz ao bom entendimento»; no “*Bloco 4 – A alegria de renascer*”, já que apela à expressão do sentimento de alegria; no “*Bloco 5 – A vida que Deus nos dá*”, pois nos seus três pontos (vida humana, aprender a escolher e o valor do corpo) estão presentes várias dimensões da sexualidade;

- 2º Ano (p. 211): no “*Bloco 1 – Os outros ajudam-nos a crescer*”, sobretudo quando trata de «identificar aspectos do próprio crescimento» e de noções de respeito e estima pelos outros, assim como do Natal como festa e fraternidade e sobre o nascimento; no “*Bloco 2 – Somos felizes em família*”, essencialmente quando fala em «conhecer alguns Direitos da Criança que a família garante», mas também das noções de alegria e partilha; no “*Bloco 3 – Deus pai criou-nos*”, pois, por exemplo, com o objectivo «tomar consciência do que os filhos recebem dos pais» pode ser trabalhada a noção de hereditariedade e discutidas as parecenças e com o objectivo «descobrir a importância de ser conhecido pelo nome» o conceito de identidade, nomeadamente a sexual; no “*Bloco 4 – Jesus ensina-nos a viver*”, de onde destacamos «verificar a necessidade de perdão nas relações mútuas» e «reconhecer que a verdade é necessária ao crescimento de cada pessoa»;

- 3º Ano (p. 217): no “*Bloco 1 – Deus pai convida-nos a amar a vida*”, onde se salienta a título de exemplo «identificar gestos de amizade nas pessoas que conhece»; no “*Bloco 2 – O silêncio abre-nos aos outros*”, quando no ponto sobre o advento enuncia o objectivo «conhecer como Maria esperou a vinda de Jesus» que supõe ter subjacentes as noções de gestação, gravidez e parto, no ponto sobre o Natal aborda a colaboração pessoal e no ponto sobre a família trata de formas de colaboração e participação na vida familiar;

- 4º ano (p. 225): no “*Bloco 1 – Deus cuida de nós com amor*”, destacamos do ponto ser pessoa o objectivo «identificar algumas capacidades e valores em si e nos outros» e do ponto sobre a justiça «identificar as necessidades fundamentais do ser humano» das quais faz parte a sexualidade; no “*Bloco 2 – Jesus ensina-nos a verdadeira liberdade*”, sobretudo no ponto ser livre e responsável de onde destacamos o objectivo «responsabilizar-se pelas suas decisões» e no ponto desenvolver o sentido crítico que se dirige exclusivamente a programas de televisão; no “*Bloco 3 – O espírito*

de Deus gera a vida e a comunhão”, onde do ponto referente à igreja salientamos o tópico «diversidade de membros do corpo humano e suas funções».

Os tópicos de EMRC que acabámos de referir são apenas exemplos onde julgamos que poderão emergir oportunidades de abordar a temática da sexualidade, dado o seu carácter mais concreto e atendendo à fase de desenvolvimento infantil a que se destinam.

- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

Da análise do Currículo Nacional do Ensino Básico, verificámos que as Competências Gerais (ME, DEB, s/d:15) que mais se relacionam com a educação sexual são: (7) *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisão*; e (10) *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida*.

Nas Competências Específicas para a Área de Estudo do Meio e para o final do 1.º ciclo, encontramos a noção de educação sexual em «Preserva a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais (idade, sexo, raça, cor, personalidade...)» (p. 84)

O tema de Estudo do Meio (ME, DEB, s/d:145) em que as questões de sexualidade tendem a adquirir maior expressividade é “Viver melhor na Terra”, nomeadamente nas unidades “Organismo Humano” e “Saúde e Segurança”, com as competências específicas: *i*) conhecimento das modificações que se vão operando com o crescimento e envelhecimento, relacionando-as com os principais estádios do ciclo de vida humana; *ii*) identificação dos processos vitais comuns a seres vivos dependentes do funcionamento de sistemas orgânicos; *iii*) reconhecimento de que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene e de actividade física, e de regras de segurança e de prevenção; *iv*) discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida (p. 145).

Não obstante toda a legislação que tem sido publicada desde há mais de duas décadas, a realização de um projecto experimental ao longo de três anos lectivos (1995/98) e todas as orientações curriculares em vigor, a educação sexual nas escolas portuguesas continua a ser evitada.

O último documento legal que referimos (Despacho 19737/2005) propunha o estudo desta situação. A primeira acção foi traduzida pelo Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual.

- Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES)

O documento do GTES avalia a situação da educação sexual nas escolas portuguesas e começa por sintetizar um conjunto de propostas para a sua efectivação no âmbito da Educação para a Saúde, as quais se resumem em: reorganizações curriculares que contemplem obrigatoriamente a Promoção e Educação para a Saúde; permanência da participação e capacitação dos alunos e do contacto dos pais em colaboração com a escola responsável; identificação de recursos humanos com formação adequada e eleição de professores responsáveis pela Educação para a Saúde; formação pelos pares; e criação de um Gabinete de Atendimento para alunos do secundário em parceria com o Centro de Saúde da área.

Além destas propostas, o relatório apresenta: um enquadramento teórico da educação sexual sempre na perspectiva da Educação para a Saúde, fazendo referência a um conjunto de estudos que fundamentam o tipo de programas que sugere; o percurso da ES e da Educação para a Saúde com base na legislação (específica para a ES e de organização curricular) e na acção de diversas entidades ora responsáveis pela Promoção e Educação para a Saúde (CCPES, RNEPS, CAN) ora incluídas em protocolos, nomeadamente Organizações não Governamentais (APF, FPCS, MDV); o PRODEP como «entidade responsável pelo co-financiamento da formação», descrevendo a quantidade de professores formados entre 1 de Janeiro de 2000 e 30 de Setembro de 2005 (ver tabela da página 33 do relatório), de onde se destaca que a região Norte foi a que registou menor número de acções de formação (23) e menor número de formandos (558)³.

A seguir ao percurso da educação sexual em Portugal, o relatório do GTES sistematiza as metodologias de educação sexual de outros quatro países da União Europeia (Finlândia, Inglaterra, Espanha e França) e sintetiza que em todos eles o Currículo Nacional em matérias transversais é gerido pela escola e negociado com os pais e os alunos.

³ Pensamos que este número se refere ao total de professores de todos os níveis de ensino, atendendo a que o relatório faz uma avaliação global da situação nas escolas. Se considerarmos apenas o 1ºCEB, certamente que esse número de professores formados será bastante inferior.

Após todo este enquadramento, o relatório apresenta a intervenção do GTES, a qual incidiu na visita a escolas, salientando que todas dão elevada importância à Educação para a Saúde, e na reflexão a partir de entrevistas realizadas, da qual resultou: uma totalidade de entrevistados e escolas a favor da educação sexual; uma maioria de entrevistados concordantes com a introdução de temas de sexualidade que transcendam os aspectos biológicos (com excepção de alguns grupos de pais que defendem questões biológicas da responsabilidade da escola e questões de valores da responsabilidade das famílias); a opinião favorável a um modelo misto incluindo a transversalidade e o aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares; uma maioria de entrevistados e escolas a favor da obrigatoriedade da temática e de um processo avaliativo da mesma; e um conjunto de recomendações assentes em formação de professores e pais, elaboração de recursos didácticos, formação entre pares e estabelecimento de parcerias.

Relativamente à nova dinâmica curricular para a Educação para a Saúde, o relatório define os seus objectivos, apresenta uma visão diacrónica e uma visão sincrónica para a sua abordagem. Na primeira, que segue uma perspectiva longitudinal, encontra-se uma especificação por ciclos do ensino básico, onde para o 1ºCEB é dada relevância às competências pessoais e sociais, de prevenção da provocação/violência e a algumas de protecção da saúde (p. 51), sem nenhuma competência específica para as questões de sexualidade. Na segunda, abordagem sincrónica, estabelece a relação entre todos os que interagem com o aluno (família, escola e amigos), apresentando a dicotomia crença/realidade sobre cada uma destas interacções. Seguidamente, explicita a dinâmica curricular assente na obrigatoriedade, na avaliação dos alunos e de acordo com as competências para o ensino básico, propõe uma listagem global de 18 áreas/conteúdos, das quais duas parecem mais específicas para a educação sexual: “educação para a igualdade e diversidade individual” e “educação da sexualidade, prevenção do VIH/SIDA e outras IST’s, promoção da saúde sexual e reprodutiva”. Sequencialmente expõe as estratégias e estrutura a avaliação dos alunos. Deste último ponto, salienta a especificidade da educação sexual do seguinte modo:

“A avaliação dos conteúdos relacionados especificamente com a educação sexual, no que diz respeito a aspectos bio-psicológicos ligados aos aparelhos reprodutivos, à saúde sexual e reprodutiva, à prevenção da gravidez não desejada e às ISTs, deve ser realizada no âmbito da disciplina de Biologia/Ciências da Natureza e incluir os conteúdos mínimos referidos no programa. Os professores da disciplina devem anualmente explicitamente referir quais destes conteúdos vão avaliar em cada ano que leccionam e o modo como o vão fazer, sendo que esta avaliação é obrigatória.” (p.63)

Esta dinâmica curricular considera ainda os restantes aspectos: espaço tutorial, espaço entre pares, espaço “pais na escola”, gabinete de apoio aos alunos, participação dos alunos e cronograma do projecto de implementação da nova dinâmica curricular.

A formação futura de professores é referida numa primeira fase da nova dinâmica curricular a título complementar por três vias: cursos de mestrado ou pós-graduação, acções de formação contínua e acções de intervenção nas escolas. Para o futuro é sugerida a formação inicial, mas complementada com conhecimentos em seis áreas: *i*) promoção e educação para a saúde, *ii*) risco na idade escolar, *iii*) desenvolvimento da criança e do adolescente, *iv*) metodologias de dinâmica de grupos, *v*) relação de ajuda e crescimento pessoal *vi*) e supervisão pessoal. No respeitante às instituições formadoras é afirmado que a formação será feita pelas “escolas de ensino superior vocacionadas para a prevenção na área da saúde, que se proponham formar professores nesta área específica”. Relativamente aos “restantes técnicos da área da prevenção na saúde” (de que são dados como exemplos médicos e enfermeiros, psicólogos e nutricionistas) afirma que têm uma formação básica mais próxima da requerida para os conteúdos estipulados e, sem falar no seu local de formação, que é de prever:

“(1) por um lado, uma vez que não são professores, um regime de provimento nas escolas, e uma formação específica pedagógica (2) por outro lado uma formação curricular específica nesta área e nestas metodologias, em função da formação específica apresentada.” (p. 68)

Quanto às instituições a contactar para ministrar formação, o texto aponta escolas de formação inicial de professores para os preparar inicial e especificamente para estas áreas, assim como universidades e outras instituições de ensino superior para proceder à formação contínua e pós-graduada de docentes de outras disciplinas para estas áreas.

O relatório apresenta ainda as parcerias desejáveis, os requisitos prévios identificados e as recomendações de transição para esta nova dinâmica curricular. Finaliza então com as recomendações finais do GTES, que incidem na concretização do ano piloto e onde, em matéria de sexualidade, se destaca o carácter de obrigatoriedade de uma sessão mensal, nas sessões de Educação para a Saúde sugeridas como tema de trabalho de uma das áreas curriculares não disciplinares.

2.1.5. Enquadramento Legal da Educação Sexual em França

Em França, o percurso da educação sexual arrasta-se há mais tempo do que em Portugal, também com dificuldades de implementação. Em 1933 Bertie Albrecht,

membro da Liga dos Direitos do Homem, criou a revista “Le Problème Sexuel”, na qual Freinet, em 1934, publicou um artigo dizendo que a questão sexual seria um dos mais importantes problemas educativos e suspeito nos meios pedagógicos (Lelièvre & Lec, 2005).

Em 1947, o inspector-geral Louis François, que presidia o comité de estudo sobre a educação sexual no ministério, afirmou: “a educação sexual nos estabelecimentos de ensino público não é para hoje, pode não ser para amanhã, mas nós podemos perfeitamente encará-la para depois de amanhã ...” (Pelège & Picod, 2006:5). Este inspector tinha então como consultor Pierre Chambre, um professor de letras e animador da *École des Parents*, que organizava conversas de educação sexual com adolescentes (Lelièvre & Lec, 2005; Pelège & Picod, 2006).

Entre 1958 e 1968 houve tentativas de realização de actividades em meio escolar por iniciativa de associações, como por exemplo, a *École des Parents, Mouvement Français pour le Planning Familial*, assim como por iniciativa de professores, médicos e educadores (Pelège & Picod, 2006).

No decurso dos acontecimentos de Maio de 1968, e no âmbito da bem conhecida Revolução Sexual, os jovens publicitaram nas paredes slogans ousados relativamente a questões de sexualidade, aludindo ao prazer, à excitação e à perversão. De 1968 a 1972, foram traduzidas e publicadas em francês as obras *La Révolution Sexuelle* e *La Lutte Sexuelle des Jeunes* de Wilhelm Reich e *Culture et Société* e *Éros et Civilisation* de Herbert Marcuse, as quais foram bem sucedidas dada a situação revolucionária criada. Em 1969 um conjunto de associações de vários sectores da sociedade (professores, enfermeiros, pais), vários sindicatos representativos dos professores e a Associação de Professores de Biologia e Geologia (APBG) criaram o *Groupe National d’Information et d’Éducation Sexuelle* que realizou dois colóquios nacionais, o primeiro em 1970 e o segundo em 1971, de onde resultou a publicação «*Pour une information et une éducation sexuelles*» inscrita da revista *L’Enseignement public*. Seguiram-se várias acções controversas com publicação de opiniões em jornais, condenação de médicos e professores e greves de alunos, tendo feito com que o então ministro da educação, Joseph Fontanet chegasse a publicar duas circulares, em 1973, para orientar a educação sexual na escola, sendo a primeira de 8 de Fevereiro e com o intuito de acalmar a agitação social numa perspectiva de tacto e prudência e a segunda de 23 de Julho, incluindo a informação sexual nas aulas de ciências naturais (Lelièvre & Lec, 2005).

A segunda Circular de Fontanet, concebendo uma informação e uma educação sexual no liceu, tinha como objectivo incrementar os conhecimentos biológicos sobre e a reprodução e a reflexão por parte dos jovens, quanto às suas escolhas para a sua vida pessoal. A frequência às sessões era facultativa e carecia da autorização dos pais para os mais novos (MJENR, 2004; Lelièvre & Lec, 2005; Pelège & Picod, 2006). Sequencialmente, novas vozes se levantaram, mesmo da parte da APBG, criticando a clivagem entre informação sexual e educação sexual e adiantando que a informação sexual atribuída a estes professores deveria ser entendida como uma educação biológica, no âmbito da educação afectiva e sexual e como um primeiro passo para uma cooperação entre todos os professores e entre os professores e os pais. No entanto, apenas 60% dos professores de biologia passaram a abordar o tema nas suas aulas. Os que recusaram fazê-lo apontavam como justificação a insuficiência, ou mesmo ausência, de formação para o efeito (Lelièvre & Lec, 2005).

Nas décadas seguintes, bastante legislação foi publicada, abrangendo sectores diversificados da sexualidade, nomeadamente a contracepção e a interrupção voluntária da gravidez, IVG (1975, 1979, 1991 e 2001), a vida em sociedade (1982, 1993), a violência sexual (1980, 1989, 1992, 1997, 1998, 2001, 2004), a igualdade de oportunidades (2000, 2004), os adolescentes (1979, 1998, 2001) e a prevenção da SIDA (1996, 1998, 2004). Esta evolução legislativa tem constado nas recentes orientações ministeriais para a ES na escola (MEN-DES, 2000; MJENR-DES, 2004; MENESR-DES, 2005).

Com a imperiosa necessidade de prevenção da SIDA, a partir de 1996 passou a adoptar-se o conceito de “educação para a sexualidade”, em associação com o de prevenção da SIDA (Pelège & Picod, 2006), como se inscreve nas duas circulares respectivas⁴ (MENESR-DES, 2005).

Em 1998 assistiu-se ainda à publicação de mais duas circulares concernentes à educação para a saúde⁵ (MEN-DES, 2000).

Em 2001 foi publicada a nova Lei 2001-588 de 4 de Julho relativa à IVG e à contracepção (MENESR-DES, 2005), na qual se concebe a educação para a sexualidade em meio escolar como uma componente essencial da construção da pessoa e da educação do cidadão; a protecção dos jovens face à violência e exploração sexual, à

⁴ Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996 relative à la prévention du sida en milieu scolaire et à l'éducation à la sexualité. Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

⁵ Circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998 relative à la prévention des conduites à risque et au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Circulaire n° 98-237 du 24 novembre 1998 relative aux orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège.

pornografia e ainda a luta contra os preconceitos sexistas e homófobos; a integração de conhecimentos de biologia com a reflexão sobre as dimensões psicológica, afectiva, social, cultural e ética, assim como as relações interpessoais familiares e sociais (Pelège & Picot, 2006).

Com base na lei anterior, dois anos após foi publicada a circular nº 2003-027 de 17 de Fevereiro, relativa à *L'Éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées* (em vigor à data de recolha dos últimos documentos orientadores), anulando a circular nº 98-234. Como objectivos da educação para a sexualidade este documento enuncia:

- i) compreender como a auto-imagem se constrói através da relação com os outros;
- ii) analisar as circunstâncias, os constrangimentos, os limites, as interdições e compreender a importância do respeito mútuo;
- iii) localizar-se na diferença de sexos e de gerações;
- iv) aprender a identificar e a integrar as diferentes dimensões da sexualidade humana (biológica, afectiva, psicológica, jurídica, social, cultural e ética);
- v) desenvolver o espírito crítico, nomeadamente pela análise de modelos e de papéis sociais veiculados pelos media, em matéria de sexualidade;
- vi) favorecer atitudes de responsabilidade individual e colectiva, nomeadamente comportamentos de prevenção e de protecção de si e do outro;
- vii) aprender a conhecer e a utilizar as fontes específicas de informação, de ajuda e de apoio no estabelecimento e fora dele.

Para a escola primária, a circular especifica que serão obrigatórias três sessões anuais para abordar especificamente a educação para a sexualidade, adaptando-a aos conteúdos estipulados no programa. Serão abordadas colectivamente pela equipa de docentes e os seus objectivos, assim como as estratégias, serão apresentadas ao conselho de escola. A operacionalização da educação sexual deve informar e envolver os pais dos alunos; garantir a coerência e a coordenação de diferentes participações; suscitar um trabalho interdisciplinar; e assegurar, se for caso disso, o enquadramento das intervenções dos parceiros externos. Estas intervenções inserem-se na programação feita pela equipa educativa e são organizadas mediante autorização do director da escola, após parecer do conselho docente. Decorrem na presença e sob a responsabilidade pedagógica do professor da turma ou de um membro da equipa, a fim de assegurar a continuidade da relação educativa, do acompanhamento e da avaliação das acções. A circular clarifica ainda que cada academia deve ter um projecto de educação para a sexualidade integrado no projecto académico de saúde dos alunos, do

mesmo modo que sugere a pilotagem e a constituição de equipas para organizar a rede de formação. Na pilotagem, inclui a formação inicial e contínua dos professores, assim como a inventariação das necessidades dos alunos. Para a rede de formação, considera os recursos de cada comunidade educativa e enfatiza a intervenção dos profissionais de educação comparativamente aos intervenientes externos (MENESR-DES, 2005).

2.1.6. Orientações Ministeriais Francesas

O ministério da educação francês disponibilizou em 2000 a brochura *Repères pour l'Éducation à la Sexualité et à la Vie* (MEN-DES, 2000); em 2004 o guia *L'Éducation à la Sexualité au Collège et au Lycée – Guide du formateur* (MJENR-DES, 2004); e em 2005 o guia *Éducation à la Sexualité – Guide d'intervention pour les collèges et les lycées* (MENESR-DES, 2005). Este último guia de intervenção em educação para a sexualidade, disponibilizado pelo ministério da educação e acessível na Internet, apresenta: a) uma nota introdutória onde contextualiza a educação sexual como componente da educação do cidadão, o carácter de intimidade da sexualidade a que estão subjacentes o respeito e os valores culturais, o quadro de referência comum a todos os intervenientes e apoio dos professores; b) uma primeira parte onde faz um enquadramento metodológico das sessões de educação sexual, desde a construção do projecto educativo em equipa, passando pelos princípios éticos da intervenção, pelas pistas de reflexão – considerando a diversidade cultural e as especificidades de género – e pelas técnicas de animação; c) uma segunda parte onde constam oito fichas de actividades adaptáveis por níveis de ensino, com objectivos definidos e estratégias planificadas para cada um dos módulos⁶; d) a terceira parte onde, como informações complementares, são fornecidos dados epidemiológicos sobre os comportamentos sexuais dos jovens, provenientes do *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), e é apresentada a evolução das leis francesas sobre sexualidade; e, por fim, os anexos que incluem dois exemplos de protocolos de parcerias académicas, uma listagem

⁶ *Ficha 1 – A sexualidade humana*: módulo 1 – os três campos da sexualidade; módulo 2 – as diversas expressões da sexualidade; *Ficha 2 – Lei e sexualidade*: módulo 1 – a lei; módulo 2 – costumes, normas, valores e leis; módulo 3 – violência e exploração sexuais; *Ficha 3 – A puberdade*: módulo único – a puberdade; *Ficha 4 – O despertar da sexualidade ao encontro do outro*: módulo 1 – o despertar da sexualidade; módulo 2 – o encontro do outro; *Ficha 5 – Identidade sexual, papéis e estereótipos de papéis*: módulo 1 – as boas definições; módulo 2 – papéis e estereótipos de papéis; módulo 3 – orientação sexual; *Ficha 6 – Contraceção e desejo de ter filhos*: módulo 1 – desejo de ter filhos; módulo 2 – A parentalidade; módulo 3 – a contraceção (3º ciclo e liceu); *Ficha 7 – Prevenção das infeções sexualmente transmissíveis*: módulo 1 – representações, mitos e realidades; módulo 2 – a capacidade de tomar decisões; *Ficha 8 – Dinheiro e sexualidade*: módulo 1 – exploração comercial da sexualidade; módulo 2 – exploração comercial da nudez; módulo 3 – a pornografia; módulo 4 – a prostituição.

de bibliografia e de materiais didáticos, endereços úteis e uma listagem de textos de referência incluindo na íntegra a circular nº 2003-027.

Em suma, comparando a evolução do contexto da educação sexual nos dois países, parece ressaltar à primeira impressão que, apesar do processo em Portugal se ter iniciado mais tarde, foi seguindo um sentido *top-down*, na medida em que foram sendo publicados documentos legais, geradores de oposição e contestação social por parte de algumas associações e movimentos de grupos conservadores (Vaz *et al.* 1996), enquanto em França o processo parece tender para um sentido *bottom-up*, uma vez que foram as reivindicações sociais que sucessivamente foram conduzindo à sua legalização. Todavia, actualmente assiste-se a uma convergência de objectivos e estratégias de implementação da educação sexual nos dois países, integrada na área da educação para a saúde e influenciada pela abrangente Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (OMS, CE, CCE, 1995).

2.2 – INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Muita investigação em Educação Sexual (ES) tem sido publicada, quer em livros englobando diversas áreas e opiniões dos seus autores assentes na sua prática profissional e compactando dados de investigações pelos mesmos realizadas ou coordenadas, quer em periódicos que restringem a abrangência dos temas de investigação para os aprofundar. Dos periódicos em que as publicações sobre ES se encontram, distinguem-se ainda os que são específicos para esta temática (ex: *Sex Education, SIECUS Report, The Canadian Journal of Human Sexuality*) e os que a incluem em contextos mais vastos como os da promoção e educação para a saúde (ex: *Health Education, The Journal of School Health*) ou simplesmente da educação (ex: *Education, Educational Review, Childhood Education, Science Education*).

Assim, a literatura evidencia alguns dados sobre as questões que se consideraram para a presente investigação, constatando-se que alguns documentos e autores abordam vários tópicos dos que nos propusemos estudar. Seguiremos uma revisão de estudos na procura de fundamento para cada uma das nossas variáveis e questões de investigação.

2.2.1. Opinião/Concordância dos Professores com a ES ao longo do Sistema Educativo

A primeira questão que se levanta quando se incumbem os professores de tratarem a ES em meio escolar, é saber se os profissionais, que a tal são obrigados, estão ou não de acordo e motivados para a inclusão da temática nas suas práticas pedagógicas.

Ao que parece, a maioria dos professores concorda com a implementação deste tema. Um estudo recente de Reis e Vilar (2006), realizado em Portugal, com 176 professores de segundo e terceiro ciclos do ensino básico e de ensino secundário (76% de sexo feminino e 24% de sexo masculino, com média de idades de 38,92 anos), com o propósito de avaliar as suas atitudes face à ES, revelou que os professores tinham atitudes positivas, o que dificultava a explicação para o seu fraco envolvimento em actividades de educação sexual. Consequentemente, os autores propuseram que se investigasse a dinâmica institucional e as características pessoais e de performance profissional dos professores.

Veiga e colegas (2006) ao estudarem o conhecimento científico, os comportamentos e as crenças sobre a sexualidade e a reprodução humana, de 148 futuros professores portugueses de 1ºCEB (142 de sexo feminino e 6 de sexo masculino, com 134 de idades

compreendidas entre os 20 e os 24 anos) também constataram que os mesmos consideravam ser importante abordar a ES na escola e que muitos tinham sido alvo desse processo, embora não se sentissem devidamente preparados e apoiados para tratar o assunto com as crianças, e ainda que alguns futuros professores tinham comportamentos sexuais de risco.

Haignere e colegas (1996) num estudo com 97 professores norte americanos (incluindo grupos de foco e um levantamento), sobre os níveis de receptividade e conforto na abordagem da “Educação para a Sexualidade”, também verificaram que mais de 60% dos professores se sentiam confortáveis e confiantes para ensinar este tópico, embora apontassem diversos obstáculos relacionados com as estratégias.

Oz (1991) ao investigar as atitudes de 135 professores Israelo-árabes face à implementação de programas de “Educação para a Vida Familiar”, onde se incluem as questões de sexualidade, também verificou que a maioria dos professores era claramente a favor da implementação destes programas, que os mais jovens eram mais favoráveis e que as mulheres não eram mais concordantes que os homens.

Todavia, Fok (2005), num estudo no Japão, verificou que 33% dos professores das escolas secundárias (incluindo directores), entre eles, não concordavam com os princípios definidos para a ES, sendo isso um dos maiores obstáculos à sua implementação.

Assim, os estudos apontam para uma maioria de professores a concordarem com a ES. No entanto, mesmo concordando, os professores, assim como os pais, ficam muitas vezes embaraçados com a curiosidade sexual das crianças, essencialmente quando estas lhes colocam perguntas (Walker & Milton, 2006).

2.2.2. Curiosidade/perguntas das Crianças de 1ºCEB e necessidade de resposta

*“Children have the right to access to the truth.
Truth is protection and lies lead to mistrust.”
(Hayes, 1995:24)*

A curiosidade da criança desponta naturalmente em virtude da interacção e das experiências sensorio-motoras que mantém, desde bebé, com o meio que a rodeia. É uma disposição fundamental do psiquismo humano e consiste no desejo de estar informada para compreender. A criança experimenta e, dialecticamente, elabora teorias, que submete a provas no terreno através da observação e de novas experiências. A curiosidade sexual pode ser entendida como uma aplicação da curiosidade geral, embora

para os psicanalistas seja, no sentido inverso, a curiosidade sexual a mais importante, sendo parte da sua energia sublimada para dar lugar à curiosidade científica geral (Hayez, 2004).

Esta ideia tem sido corroborada por teóricos do desenvolvimento psicosexual que, partindo dos pressupostos freudianos, continuam a basear-se na existência de três estádios sucessivos (oral, anal e genital) até à entrada para a escola, momento em que toda essa energia sexual é armazenada como potencial para o processo de aprendizagens, conferindo a essa quarta fase a denominação de estádio de latência (Ariza *et al*, 1991; Barragán, 1991; Vaz, *et al*, 1996; Clerget, 2001; Malpique, 2003; Haffner, 2005; Pelège & Picod, 2006). Contudo, na opinião de vários especialistas, a latência é sobretudo o resultado de uma cultura que reprime a sexualidade (Haffner, 2005). E estudos realizados com crianças nesta idade (Barragán, 1991) contradizem tal denominação, afirmando que a fase de latência se justifica apenas por factores externos às próprias crianças, as quais aceitam com normalidade a educação sexual e superam facilmente as inibições iniciais.

Por volta dos 6 anos a criança permanece ávida de saber. Porém, apercebe-se que, pelo menos no domínio da sexualidade, os adultos não estão receptivos às suas questões. A criança pressente o tormento, a timidez e um olhar culpabilizante. Em consequência, dirige-se para os seus pares na tentativa de aumentar os seus conhecimentos. Observa então como as crianças do outro sexo urinam e brinca aos médicos, preferencialmente com amigos de sexo oposto. Entre os 7 e os 10 anos a curiosidade está sempre presente e assume uma vertente bastante científica em detrimento da relação afectiva e do prazer. Além de colocar questões neste campo, nomeadamente para que servem os órgãos genitais, a criança procura respostas em livros e na Internet, mas é essencialmente junto dos seus colegas que as encontra. Nestas conversas partilham experiências de audição de discursos sexuais adultos e de visualização de corpos nus dos mais velhos, proferem termos grosseiros e emitem comentários sobre a vida sexual dos professores. No entanto, sentem desconforto e ansiedade quando os adultos lhes falam de sexo (Hayes, 2004).

Na idade em que frequenta o 1.º Ciclo, a criança está sujeita a grande pressão educativa no domínio sexual, a qual decorre do controlo do comportamento sexual exercido pelos pais, professores, colegas e protagonistas dos meios de comunicação social. Durante este processo ocorre a aquisição da identidade sexual e do papel sexual, assim como a interiorização da moral sexual. Mediante este último aspecto, a criança

aprende que o cumprimento ou não das normas transmitidas pelos adultos pode resultar em prémio ou castigo, respectivamente. Deste modo, se não cumpre a moral sexual, além de ter medo do castigo, começa também a sentir-se culpada. É aí que assume grande importância o grupo de pares, onde num ambiente de cumplicidade, longe das punições dos adultos, se discutem questões de sexualidade e se realizam actividades que podem ser desviadas da sua atenção (Lopez & Furtes, 1999).

Embora possa ser difícil inverter este processo, parece importante considerá-lo, para conscientemente ir atendendo às perguntas que as crianças espontaneamente vão colocando. Dias e Bravo (2003) afirmam que os pais têm que ter em atenção que a sua capacidade espontânea para aceitar a curiosidade da criança é directamente proporcional ao sentimento que eles tiveram face ao modo como a sua curiosidade foi aceite. Também a permissão e viabilidade que concedem à expressão da sexualidade infantil é directamente proporcional ao lugar em que posicionam a sua infância neste aspecto. Assim, os pais devem ter em atenção a liberdade que tiveram para serem escutados e a liberdade que disponibilizam à criança que agora lhes coloca questões. Além disto, quando a criança coloca questões coloca-lhes um problema e, no caso da curiosidade sexual infantil, o problema duplica, pois eles ainda têm o fantasma de que a criança lhes está a falar de coisas que só os adultos falam.

Na elaboração da resposta a dar à criança verifica-se ainda uma tendência por parte dos adultos (tanto pais como professores) e até dos manuais escolares, para recorrer aos outros seres vivos para explicar a reprodução. Esta atitude já era contestada por Valinieff (1972) quando escreveu:

“Estes começam por querer explicar a reprodução nas rosas ou nos fetos, porque «é mais poético», passando depois para as aves e acabando por chegar ao homem. Tal modo de andar é evidentemente satisfatório para o espírito, mas é pouco realista e mostra sobretudo um desconhecimento completo da evolução da curiosidade infantil”. (p. 60)

A mesma autora salientava ainda a importância de dar respostas concretas, verdadeiras e que sejam satisfatórias para a criança. Afirmou então:

“As respostas que lhe pareçam «ao lado», defeituosas, não terão graça a seus olhos; fátigar-vos-á com perguntas sucessivas até encontrar a frase que a satisfaça; se antes disso se cala, será por desencorajamento, ou porque pressente que não é porque não possam, mas sim porque não querem responder, que se tenta esmorecer a sua curiosidade”. (p. 105)

Passadas quase quatro décadas sobre estes escritos de Valinieff, continua a verificar-se alguma repulsa em atender a curiosidade infantil. As perguntas que as crianças colocam no domínio da sexualidade constituem um dos motivos de maior

embaraço, quer para os pais quer para os professores, deixando-os sem capacidade de resposta, dada a imprevisibilidade de tão vasto leque de curiosidade. Walker e Milton (2006) que estudaram as experiências chave tanto de pais como de professores, enquanto educadores de sexualidade de crianças em idade de 1.º Ciclo, sugerem três estratégias para minimizar o embaraço: *i*) aceitar que as crianças inevitavelmente embaraçam os pais e os professores; *ii*) perceber que a experiência nunca é tão embaraçosa quanto os pais e os professores imaginam; *iii*) fazer qualquer coisa enquanto se fala com a criança em vez de sentar para conversar. Estes autores reforçam ainda que, em certos grupos culturais, as crianças interiorizam cedo as normas e o que é tabu, pelo que aprendem a não fazer perguntas e a sentir que não é aceitável fazer perguntas sobre questões sexuais.

Conhecer as estratégias para minimizar o embaraço e conhecer o interesse característico de cada faixa etária, pode constituir uma ajuda. Vários autores têm sistematizado o tipo de perguntas que as crianças fazem e têm publicado obras capazes de fornecer alguma orientação, ora aos pais (Bombelli & Cattaneo, 1999; Khoner, 1999; Haffner, 2005) ora aos professores, com base em programas pedagógicos concretizados (Ariza *et al.*, 1991; Barragán, 1991; Uslander & Weiss, s/d).

Um estudo que efectuámos previamente (Anastácio & Carvalho, 2002) revelou-nos que as crianças de 1.º Ciclo estão essencialmente interessadas na concepção, no desenvolvimento e no nascimento do bebé, preocupando-se ainda com os problemas inerentes à gestação, que se possam traduzir em deficiências.

Uslander e Weiss (s/d), após anos de prática pedagógica em ES, afirmaram existir um esquema definido do tipo de perguntas colocadas pelas crianças de cada nível etário: nos primeiros anos interessam-se pelo modo como o bebé se desenvolve dentro do corpo da mãe; nos anos seguintes pela forma como é concebido o bebé e pelo acto sexual; e nos últimos anos da infância pelas mudanças da puberdade e pelos aspectos sociais e emocionais da sexualidade.

Ariza e colegas (1991) também apontam que até aos 7 anos os interesses das crianças se relacionam com a origem de um novo ser, o parto, o nascimento e a alimentação do bebé e podem ser despoletados em virtude de observações, por exemplo, de mulheres grávidas. Dos 8 aos 10 anos as perguntas assumem um carácter anatomo-fisiológico, dirigindo-se para a idade de ter filhos, para as células sexuais, para as complicações da gravidez e do parto, etc.

Kohner (1999) e Haffner (2005) dirigindo-se aos pais, também se referem às perguntas mais frequentes, logo mais prováveis de serem colocadas por qualquer criança, e sugerem respostas que os pais poderão fornecer, assim como defendem a utilização da linguagem adequada e a não utilização da analogia com os animais para explicar o acto sexual ou a reprodução.

Kohner (1999) refere o que dizer e quando, como o dizer e como ultrapassar o embaraço. Mais propriamente, *quando* a criança começar a andar na escola, deve saber os nomes exactos dos órgãos genitais para poder pensar, falar e fazer perguntas sem vergonha nem dificuldade; precisa de aperfeiçoar o conhecimento sobre a concepção; precisa de aprender os riscos do abuso sexual e as técnicas de protecção; deve aprender as transformações da puberdade e ser ajudada a lidar com isso. Relativamente a *como o dizer*, a autora sugere aproveitar os momentos em que o assunto surge naturalmente; tentar falar abertamente, mas em particular; falar um pouco de cada vez sobre determinado tópico; certificar-se de que possui conhecimento para explicar o necessário; apelar à discrição e não exagerar; responder às questões logo após terem sido feitas; e ajudar as crianças a sentirem que podem falar e fazer perguntas sobre qualquer assunto. Kohner (1999) apresenta como estratégias para *ultrapassar o embaraço*: a execução de tarefas em simultâneo com a conversa; o riso para aliviar o stress e não como piada; a utilização de imagens, de um livro ou fazendo desenhos esquemáticos; ser honesto e admitir o constrangimento. Para o caso das crianças não comunicativas sugere “criar oportunidades” para despoletar o assunto naturalmente.

Haffner (2005) também se refere ao tipo de perguntas de cada grupo de idades, do mesmo modo que adianta atitudes e possíveis respostas dos pais, capazes de satisfazer a curiosidade dos seus filhos. Em termos de atitudes defende que os pais mantenham a calma enquanto respondem e que, depois da explicação, vão «respirar fundo» para outro lado. Alerta para a importância de introduzir a linguagem adequada para que ao chegar à escola, no contacto com os colegas, a criança não fique surpreendida nem passe a utilizar uma linguagem vulgar com recurso ao calão. Transcreve uma lista de mensagens para as crianças nos primeiros anos de escolaridade sobre anatomia e reprodução, amizades, abuso sexual e meios de comunicação. Esta autora salienta também a importância dos «momentos propícios ao ensino» que podem ser úteis não só para responder às crianças, mas principalmente para antecipar um assunto sobre o qual a criança, embora ainda não tenha questionado, precise de ser preparada. Esta estratégia vai de encontro ao que Kohner (1999) denomina de «criar oportunidades». Haffner

(2005) afirma que os pais devem elogiar os filhos por lhes fazerem perguntas, inculcando-lhes assim confiança e ajuda, e nunca devem dizer-lhes que quando forem mais velhos obterão a sua resposta, nem tão pouco inventar uma resposta, sendo preferível assumirem que não sabem, vão procurar a resposta e depois dar-lha mesmo ou sugerir que pesquisem juntos, ou ainda que o filho procure na biblioteca da escola ou na Internet. Esta autora destaca também a importância dos pais trabalharem em conjunto com a escola de 1.º Ciclo.

Para auxiliar os professores na tarefa de dar resposta aos interesses das crianças Ariza e colegas (1991) estipulam os objectivos terminais para cada ciclo, definindo para o primeiro ciclo esses objectivos em integração com os demais para todo o processo educativo, dando especial ênfase aos valores de cooperação e moralidade, e especificando para o tema «personalidade da criança em relação ao mundo que a rodeia»⁷: *i*) conhecimento, interiorização e vivência do próprio corpo; *ii*) conhecimento do meio natural e social; *iii*) e comunicação e relação com o meio. É, portanto uma planificação de um programa de educação sexual em vez de directrizes para responder a uma ou outra situação específica.

Barragán (1991) também apresenta um programa baseado em dois cursos concretizados entre 1985 e 1989, nas Canárias. Considera que após a identificação dos interesses das crianças e a selecção dos temas (em assembleia de alunos) é necessário que o professor valorize globalmente esses dois aspectos, para que possa ter uma ideia de conjunto e saiba abordar os temas numa perspectiva integradora. Seguidamente deve ter em conta as concepções prévias dos alunos, confrontá-las com as fontes de informação e perceber o que sucede se essas concepções não forem respeitadas – não compreensão e não construção de novo conhecimento. O autor considera ainda a importância dos modelos sociais influentes na aprendizagem dos alunos, sendo necessário possibilitar à criança o contacto com diferentes modelos para poder contrastá-los e criticá-los. Desvaloriza a aprendizagem por memorização alegando a necessidade de aplicar o conhecimento adquirido a novos contextos diferentes daquele em que o ensino teve lugar, dando como exemplo a aprendizagem do conceito de homossexualidade.

Uslander e Weiss (s/d), no programa que delinearam, aconselham uma conversa aberta entre grupos reduzidos de crianças (6 a 10) e um líder adulto, numa atmosfera

⁷ Tema para o programa de 1.º Ciclo da Educação Primária em Espanha aquando da publicação.

descontraída e confortável. Afirmam que o programa permite que as crianças falem de qualquer assunto do seu interesse, importância e preocupação, proporcionando informação correcta e permitindo o desenvolvimento da ES em vez da sua imposição. Afirmam que o líder adulto – professor – deve ser um ouvinte flexível, compreensivo e pouco crítico, mostrando-se receptivo e aberto à partilha por parte das crianças, o qual pode procurar colegas com quem partilhar experiências para aumentar a sua segurança. Aconselham também o professor a experimentar repetir ao espelho, enquanto conduz, ou em conversas com amigos e familiares, os termos técnicos cujo uso lhe possa causar incómodo frente às crianças. Quanto a responder de imediato às suas perguntas, estas autoras sugerem que o professor: dê respostas breves e simples a questões factuais, podendo protelar essa resposta se não estiver seguro dos factos; possa esquivar-se a responder a perguntas de opinião e de carácter pessoal; diga pouco de cada vez, pois se a criança não ficar satisfeita fará mais perguntas; e devolva a pergunta à criança de modo a certificar-se do seu conteúdo. Estas duas últimas estratégias coincidem com algumas das recomendações de Kohner (1999) e Haffner (2005) dirigidas aos pais.

Em meados do século passado (1953) na Nova Zelândia, a resposta factual e apropriada ao nível de compreensão das crianças, caso estas fizessem perguntas ao professor, era uma condição imposta pelo programa de ES para a escola primária, onde a tarefa aí atribuída aos professores era essencialmente de preparação dos pais, para que fossem eles a trabalhar o assunto com as crianças, em vez da escola adoptar uma instrução directa. Todavia, em 1999 a ES na escola primária passou a ser aceite e abordada como vertente da educação para a saúde (Clark, 2001).

Milton e colegas (2001), que estudaram as qualidades valorizadas pelos professores envolvidos na ES em 19 escolas na Austrália, também apontam como características imprescindíveis a estes profissionais a abertura, a honestidade, a flexibilidade, ser bom ouvinte e conseguir estabelecer relações de afinidade com os alunos, a par do sentido de humor, o que dizem ajudar a minimizar o embaraço tanto para os professores como para os alunos. Estes autores reforçam a necessidade de responder às perguntas dos alunos, uma vez que isso faz com que eles acreditem no professor.

Milton (2003), num estudo de avaliação dos programas de ES em quatro escolas primárias de Sydney, considerando as perspectivas e experiências dos professores, afirma que a escola e os professores tendem a evitar alguns tópicos mais sensíveis, sobre os quais as crianças querem saber e têm o direito de saber. Por isso, têm de ser

informadas por quem foi alvo da sua credibilidade – o professor – o qual deve ir de encontro às suas necessidades.

Se a curiosidade traduzida por perguntas constitui motivo de embaraço espontâneo para os professores, a expressão de determinados comportamentos sexuais por parte das crianças, na escola, pode desencadear uma inquietação conducente à procura de soluções ou à omissão do comportamento observado.

2.2.3. Comportamentos sexuais das Crianças de 1ºCEB

Os professores de 1.º Ciclo têm-nos relatado, em contexto de formação, a observação ou o conhecimento que tomam de várias situações envolvendo comportamentos sexuais de seus alunos, desde as mais comuns e inofensivas, como desenhar, moldar e mostrar órgãos genitais e falar de namorados, às mais problemáticas e ameaçadoras da sexualidade saudável das crianças, como manipulação de material pornográfico, masturbação compulsiva, imitação de coito, *petting* e abuso sexual.

A partir da inicial curiosidade anatómica, a criança avança para manifestações de afecto e de relações profundamente sinceras, abdicando das suas tendências egocêntricas. A não resolução de alguns aspectos de sexualidade pode dar lugar a curiosidade exploratória, nomeadamente masturbação, manipulação dos órgãos genitais e jogos sexuais (Ariza *et al.* 1991).

Durante muito tempo vários sectores conservadores da sociedade foram negando a existência da sexualidade infantil e juvenil, sendo esta ausência sinónimo de pureza e inocência, do mesmo modo que preservar tal condição protegia as crianças e jovens de contaminação sexual e assegurava a sua integridade pessoal. Freud foi o primeiro a quebrar esta tradição psicológica e pedagógica, fazendo alusão aos comportamentos sexuais que envolviam ejaculações, masturbação ou imitação do coito (Barragán, 1991). Além destes, outros comportamentos continuam a ser observados no quotidiano infantil.

- Falar de namorados

Por exemplo, Iturra (2000:119) afirma que “*a criança vive a falar de namoros, de apalpadelas, de beijos, de noivos, de sexo*”. O facto das crianças falarem de namorados pode ser desencadeado pela observação do comportamento adulto, nomeadamente verem os seus pais e outros casais próximos beijarem-se, abraçarem-se ou andarem de mão dada, ou ainda pelos comentários dos adultos sobre as amizades dos seus

descendentes, numa perspectiva de acasalamento, como observou o antropólogo numa localidade portuguesa.

- Visualização de filmes e revistas pornográficas

Sabe-se hoje que grande parte das aprendizagens em matéria de sexualidade se faz por via da comunicação social e da literatura. Vaz e colegas (1996) alertam para o efeito de modelagem que a televisão possui ao transmitir conteúdos sexuais do tipo comercial e estereotipado, onde a publicidade reforça o duplo padrão sexual e a programação veicula noções reducionistas, por apresentar sobretudo comportamentos sexuais perversos, violentos e sem contexto afectivo, com pormenor e repetição. Estes autores consideram que a sua influência negativa é mais poderosa quando reduz a interacção com modelos reais, já que são os mais adequados para comunicar afectos; quando reforça mensagens do modelo dominante de sexualidade; e quanto mais precoce for a fase de desenvolvimento moral da criança, estando a capacidade de espírito crítico ainda pouco desenvolvida, o que conduz à conformação.

Haffner (2005) refere um estudo realizado recentemente nos Estados Unidos com mais de 11 000 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 12 anos, o qual revelou que 20% quer de rapazes quer de raparigas, entre os 6 e os 9 anos, tentava ver pessoas nuas, do mesmo modo que 8% queria ver pessoas nuas na televisão.

- Mostrar e tocar os órgãos genitais

Sem ser necessário tirar qualquer peça de roupa, um comportamento bastante evidenciado pelas crianças no final do 1.º Ciclo e durante o 2.º Ciclo é apalpar ou tocar a região genital. Iturra (2000), nas suas observações de crianças a entrar na puberdade, constatou que este era um comportamento relativamente frequente, especificando que um dos rapazes do grupo, com melhor contexto educativo a nível familiar, bonito e sedutor era apalpado por rapazes e raparigas nas brincadeiras, o que assustava os seus pais que eram professores.

Haffner (2005) refere que a curiosidade associada ao toque dos órgãos genitais conduz a brincadeiras com outras crianças, onde brincar aos médicos ou às casinhas converge para brincadeiras sexuais e é bastante vulgar na infância. Brincar aos médicos envolve despirem-se e examinarem os órgãos genitais uns dos outros, acontecendo igualmente nas três díades de género das crianças e nada tem a ver com a sua futura orientação sexual. Brincar ao «mostra-me» é também uma brincadeira vulgar e um

comportamento que reflecte a natural curiosidade infantil face ao sexo e ao corpo e que não é negativo se as crianças se encontrarem na mesma fase desenvolvimental. A curiosidade conduz ao toque e provavelmente à descoberta de uma sensação agradável associada ao toque.

Vaz e colegas (1996) também expressam que estas brincadeiras sexuais se desenrolam num contexto de aprendizagem e de prazer na aprendizagem, onde a comparação dos corpos e dos órgãos genitais entre crianças do mesmo sexo contribui para um melhor conhecimento do corpo e onde as brincadeiras aos médicos se associam à exploração do corpo e à experimentação de papéis sociais futuros. Para os autores, estas experiências não se caracterizam por um prazer sexual comparável à vivência erótica adulta, mas antes por um significado de jogo socio-sexual, em que as crianças aprendem tranquilamente sobre o corpo e sobre as relações, edificando o devir erótico da sexualidade.

- Masturbação

De entre as manifestações de sexualidade de crianças que frequentam o 1ºCEB é bastante referida a masturbação. López e Fuertes (1999) afirmam que no período entre os 6 e os 10-12 anos as crianças aumentam o interesse pelas questões sexuais e podem manter ou descobrir então o prazer da masturbação.

Vaz e colegas (1996) consideram que, à semelhança das brincadeiras sexuais, a auto-estimulação nesta fase da vida também não se reveste de intencionalidade erótica. É antes fonte de prazer físico e simultaneamente de culpabilidade, atendendo à educação veiculando mensagens negativas associadas ao prazer sexual e particularmente à masturbação. Esta ideia também é corroborada por Kohner (1999) que salienta que a criança se masturba muitas vezes de forma inconsciente e natural, simplesmente porque é reconfortante, mas a culpabilidade pode ser agudizada em virtude das crenças religiosas dos pais, essencialmente as que proíbem esta prática.

Para Hayes (2004) a masturbação é a principal actividade de sexualidade infantil e consiste no contacto voluntário da criança com as partes genitais do seu corpo, podendo usar variadas técnicas masturbatórias, descobertas pessoalmente ou iniciadas por outros. Este pedopsiquiatra considera três situações distintas de masturbação em função de fantasias: *i*) certas crianças não fantasiam e satisfazem-se com o agir, por vezes investindo excessivamente sobre os genitais; *ii*) outras embalam-se em fantasias de felicidade não sexual, e a vaga manipulação dos genitais não passa de um suporte

corporal que injecta um efeito de prazer suplementar no seu imaginário; *iii*) outras ainda acompanham a sua masturbação de fantasias sexuais que tendem a generalizar-se ao longo do crescimento, sendo difícil discernir se o que lhes dá mais prazer sexual é o acto ou o pensamento. Não só Hayes, mas também outros autores (Vaz *et al*, 1996; Kohner, 1999; Haffner, 2005), consideram que estas fantasias preparam a criança para relações futuras.

Clerget (2001) refere que a criança utiliza a masturbação para satisfazer algum dissabor ou vazio afectivo. Este pedopsiquiatra francês diz que a partir dos 6 anos este comportamento se torna menos frequente, observando que dos 6 aos 9 anos apenas 13% dos rapazes e 5% das raparigas se masturbam.

Haffner (2005) afirma que nos primeiros anos do 1.º Ciclo é tão normal que as crianças se masturbem como não. Porém, os dados que aponta, incrementam bastante os valores referidos por Clerget (2001), referindo que um estudo realizado nos Estados Unidos indicou que 40% dos rapazes e 25% das raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos se masturbavam com o conhecimento da sua mãe, pressupondo que a taxa se eleva, uma vez que a maioria das crianças desta idade já interiorizou ser preferível esconder o comportamento dos adultos. A autora salienta ainda que nesta idade as crianças também podem explorar tais sentimentos e curiosidade com outras crianças.

Se por um lado estes dados são apresentados numa perspectiva de normalidade, por outro, vários autores referem também uma frequência compulsiva deste comportamento como possível indício de problemas graves, nomeadamente o abuso sexual (Fávero, 2003; Haffner, 2005) ou de situações particularmente emocionantes para a criança, como o nascimento de um bebé ou um divórcio, sendo esta uma forma de se acalmarem (Haffner, 2005).

- Abuso sexual de menores

Uma das situações que mais parecem atormentar os professores de 1ºCEB, e que é actualmente bastante sonante na sociedade portuguesa, é tomar conhecimento de que uma criança é vítima de abuso sexual. Várias situações nos foram sendo relatadas antes de iniciarmos esta investigação. Por exemplo, uma professora, denotando um certo nervosismo crescente, relatou-nos um caso que acompanhou num processo de retirada de uma aluna à família, e sua consequente institucionalização, tendo como causa o

abuso sexual dessa criança de 6 anos e de seu irmão de 3 a 4 anos, pelo namorado da mãe.

Na definição dada pelo *National Center of Child Abuse and Neglect*, nos Estados Unidos da América, em 1978, considera-se abuso sexual infantil:

“quando estamos em presença de contactos e interações entre uma criança e um adulto, e o adulto – o abusador – utiliza a criança para se estimular sexualmente a ele próprio, à criança ou a outra pessoa. Considera-se ainda que se trata de abuso sexual mesmo que não seja adulto, mas quando cometido por um menor de dezoito anos, desde que significativamente mais velho do que a criança, ou desde que tenha poder sobre ela” (Gomes & Coelho, 2003:21).

Este critério de diferença de idade é precisado por alguns autores em 5 anos se a vítima tiver menos de doze e em 10 anos se a vítima tiver mais (López & Fuertes, 1999).

Gomes e Coelho (2003) fazem a distinção entre abusador sexual infantil e pedófilo, salientando como vantagens desta distinção compreender o fenómeno e preveni-lo, tratá-lo e prognosticá-lo. O *abusador sexual infantil* não pedófilo não tem uma preferência erótica específica por crianças, ocorrendo o abuso em consequência de substituição ou das circunstâncias, de perturbação do ambiente familiar ou de perturbação do próprio abusador. O *pedófilo* é um sujeito que tem fantasias, impulsos ou comportamentos sexualmente excitantes e recorrentes que implicam actividade sexual com crianças, definindo de um modo mais ou menos preciso a idade das vítimas (geralmente impúberes, com idade inferior a 13 anos) e construindo o desvio. Todavia, esta distinção não é relevante para a gravidade do abuso, nomeadamente no que concerne às sequelas físicas e psicológicas para a criança vitimada.

O abuso sexual de crianças ocorre mais frequentemente no interior da própria família (Fávero, 2003; Gomes & Coelho, 2003; Malpique, 2003; Ajuwon *et al.*, 2004; Haffner, 2005), e acontece em todo o tipo de lares (Haffner, 2005) podendo também dever-se a outros familiares, como tios, e até a professores (Iturra, 2000; Ajuwon *et al.*, 2004), ou seja, indivíduos que mantêm com a criança uma certa proximidade. O tipo de família que mais tende a proteger a criança é a nuclear, sendo os abusos mais frequentes em famílias monoparentais ou monoparentais recompostas (Gomes & Coelho, 2003).

Iturra (2000) afirma que os filhos são muitas vezes abusados sexualmente, física ou verbalmente, pela pessoa companheira do pai ou da mãe. Refere ainda que situações de abuso ocorrem também em internatos, sendo as crianças abusadas pelos seus docentes. Este antropólogo, que realizou trabalho de campo em diferentes continentes, constatou casos de rapazes abusados pelos seus professores, e pelo companheiro ou irmão da mãe,

assim como de raparigas pelos seus pais e irmãos, na idade da puberdade sem que os abusados entendessem o acontecimento.

Em Portugal, os poucos dados recolhidos caracterizam o agressor como sendo predominantemente um homem (Fávero, 2003; Gomes & Coelho, 2003; Malpique, 2003) de meia idade (Fávero, 2003), compreendida entre os 45 e os 54 anos (Gomes & Coelho, 2003). Em 20 a 25% dos casos são relações incestuosas (Gomes & Coelho; Malpique, 2003), em 33% dos casos o agressor não pertence à família, mas é-lhe próximo (padrinho, vizinho ou parceiro sexual da mãe), restando apenas cerca de 17% de estranhos (Gomes & Coelho, 2003).

Malpique (2003) diz que as relações incestuosas ocorrem mais em famílias disfuncionais, caracterizadas na maioria das vezes por situações de promiscuidade e pobreza, perturbações de personalidade, bastantes carências e alcoolismo. Contudo, López e Fuertes (1999) afirmam que, não obstante a possibilidade de ser mais frequente em determinados ambientes, são frequentes em todas as classes sociais e zonas geográficas.

A denúncia do abuso é menos frequente quando se trata de incesto, do que se o agressor for exterior à família, já que a mãe é menos capaz de denunciar o marido ou o filho, dependendo, muitas vezes, financeiramente do agressor (Fávero, 2003).

Malpique (2003) diz que a este crime se associam mais tabus do que a qualquer outro, o que leva a família a escondê-lo, por vergonha, por sentimento de culpa ou por receio de represálias por parte do abusador, que desta forma continua impune.

Iturra (2000) também refere que as crianças mantêm silêncio, assim como os seus pais consanguíneos, para evitar que os vizinhos saibam. Embora as crianças guardem silêncio, vivem na desconfiança do adulto.

Relativamente à propensão das vítimas, Malpique (2003) tendo estudado patologias psiquiátricas em raparigas pré-púberes e púberes em Portugal, aponta a puberdade adiantada como uma situação de maior vulnerabilidade ao abuso sexual. Sobre este aspecto, além das características da família, Gomes e Coelho (2003) alertam para o risco que correm as crianças “especiais”, nomeadamente crianças deficientes mentais, cegas e surdas-mudas, assim como crianças com problemas físicos nos órgãos genitais, e crianças que já tenham sido abusadas por um estranho. Todas estas crianças são alvos mais fáceis e mais desprotegidas.

O desvio da sexualidade não muda a aparência do abusador ou pedófilo, sendo aparentemente normal e permanecendo no anonimato (López & Fuertes, 1999). Como o

pedófilo constrói o seu desvio, são frequentes os casos em que os pedófilos enveredam por profissões que lhes facilitam o acesso às crianças, nomeadamente professores, sacerdotes (Haffner, 2005; Gomes & Coelho, 2003), animadores de acampamentos, líderes de escuteiros, treinadores desportivos (Haffner, 2005), assistentes sociais e médicos (Gomes & Coelho, 2003). As crianças de rua e os órfãos instituídos em lares da assistência social ou religiosos, constituem geralmente reservas seguras para os pedófilos. A isto acresce ainda o uso da Internet para seduzir menores e marcar encontros (Gomes & Coelho, 2003).

Os sinais de abuso sexual encontram-se descritos por vários autores, como por exemplo Fávero (2003) e Haffner (2005). A primeira chama a atenção para alterações bruscas do comportamento da criança como um indicador de abuso sexual. Para a faixa etária dos 6 aos 12 anos, agrupa os sinais de abuso em: *i) físicos*, como sangramentos, fissuras, infecções e dores nos órgãos anais e genitais; *ii) psíquicos*, sobretudo medos, fobias ansiedade e depressão; *iii) sexuais*, nomeadamente manifestação de comportamentos sexuais inadequados à idade, comportamento sexual provocador, masturbação excessiva, jogos sexuais frequentes; *iv) sociais*, essencialmente fugas de casa, medo de homens, isolamento, desconfiança e rejeição de afectos que antes eram aceites; *v) problemas de sono ou alimentação* que surgem abruptamente; e *vi) problemas escolares*, como falta de concentração e baixo rendimento.

Haffner (2005) apresenta como conjunto de sinais que auxiliam na identificação do abuso, se manifestados por parte das crianças: corrimento involuntário; masturbação compulsiva em público; maior interesse em comportamentos sexuais do que em brincar com amigos; brincadeiras sexuais com crianças mais velhas; contacto sexual com animais de estimação; desenhos destacando órgãos genitais; brincar com fezes; e ter sexo oral ou genital com outra criança.

Quanto aos efeitos do abuso sexual sobre as crianças, estão descritos *efeitos de curto prazo* ou iniciais, que são essencialmente os traduzidos pelos sinais, e *efeitos de longo prazo*, sobretudo: depressão e ansiedade; sentimentos de culpa, estigmatização, isolamento e diminuição de auto-estima; dificuldades de relacionamento interpessoal; revitimização quando adulta(o), dificuldades e menor prazer nas actividades sexuais (López & Fuertes, 1999; Fávero, 2003), perturbações pós-stress traumático; comportamentos de evitação da memória e dos afectos específicos do abuso; prostituição; e perturbações de comportamento alimentar (Fávero, 2003).

O trauma do incesto pode ainda bloquear a autonomia afectiva da púbere, impedindo-a de deslocar para outro homem a sua realização sexual feminina (Malpique, 2003). Por outro lado, as crianças abusadas na puberdade podem tornar-se bastante religiosas como forma de apagar o medo da interacção com os adultos em casa (Iturra, 2000).

Haffner (2005) também alerta para um conjunto de atitudes por parte do pedófilo, a que os pais devem prestar atenção, nomeadamente aos pedidos de pessoas que não conhecem bem para ficarem a sós com as crianças. Além disto, apresenta mensagens a transmitir às crianças, essencialmente a noção de pertença do corpo, a distinção do toque adequado do incorrecto, a contar sempre que alguém a faça sentir mal ou esquisita e lhe pedir para manter segredo, assim como a dizer «não» e a ir embora.

Gomes e Coelho (2003) referem também a necessidade de explicar às crianças e jovens que nunca devem fornecer os dados pessoais, enviar fotos, ou encontrar-se com quem conheceram virtualmente sem comunicar aos pais, do mesmo modo que não devem permanecer em grupos de discussão que lhes pareçam estranhos.

Gomes e Coelho (2003) dizem que o importante não é legislar cada vez mais, mas antes informar e prevenir a criança. Peremptoriamente afirmam:

“Por isso é tão importante, na escola, a educação sexual – que, apesar de sucessivas leis que a aprovaram, nunca se tornou uma realidade, preferindo-se a ignorância aos riscos de “saber demais” ou aos efeitos nefastos resultantes da impreparação, ou de uma hipotética ou eventual má formação, cultural ou pessoal, dos professores.” (p. 106-107)

López e Fuertes (1999) e Haffner (2005) referem-se aos pais, alegando que é fundamental que se consciencializem desta problemática e preparem os filhos para evitarem e denunciarem o abuso sexual.

Quanto aos profissionais, onde se incluem os professores, López e Fuertes (1999) dizem que estes devem conhecer a natureza e importância do problema, trabalhá-lo no contexto da educação sexual e intervir adequadamente se o mesmo ocorrer. Devem também conhecer as reais dimensões do abuso, desculpabilizar a criança, minimizar o seu significado, evitar que se repita, minimizar as alterações na vida da criança e conhecer as implicações legais.

Na perspectiva de Gomes e Coelho (2003) o ciclo do abuso sexual poderá ser quebrado quando der lugar a um ciclo de sexualidade saudável, a qual implica consentimento mútuo, como condição imprescindível ao exercício da sexualidade,

assim como ao da cidadania ou do civismo. Implica por isso educação e conhecimento, quer para a cidadania quer para a sexualidade.

2.2.4. Contributo da ES para a Promoção e Educação para a Saúde

Para que nem a curiosidade não resolvida nem os comportamentos sexuais exploratórios conduzam a uma sexualidade desviante é necessária a educação sexual (ES), numa perspectiva de Promoção e Educação para a Saúde. O já referido relatório do GTES (2005) orienta a sua operacionalização nesse sentido, assim como as políticas adoptadas noutros países, nomeadamente a França, como já descrevemos na secção 2.1.4 deste Capítulo; a Inglaterra incluindo-a no *Personal, Social and Health Education* – PHSE – (ver por exemplo, Atkinson, 2002; Thomas & Jones, 2005) e denominando-a *Sex and Relationship Education* - SRE - (Walker *et al.*, 2003; Chalmers *et al.*, 2006; Corteen, 2006; Maxwell, 2006; Strange *et al.*, 2006); a Austrália situando-a no *Personal Development, Health and Physical Education* – PDHPE – a partir da escola primária (Milton, 2003), assim como a Nova Zelândia no *curriculum* de *Health and Physical Education* (Clark, 2001; Allen, 2005).

Recordando os conceitos que Clark (2001) apresenta para “educação para a sexualidade” e para “educação sexual” (ver Secção 2.1.1), provenientes da distinção feita em 1999 pelo Ministério da Educação da Nova Zelândia, quando introduziu a ES a partir da escola primária, percebe-se facilmente a convergência entre os dois conceitos, apesar do de educação para a sexualidade se apresentar mais abrangente e indo de encontro ao actual conceito de promoção da saúde. Desta forma, educar para a sexualidade é dar um forte contributo para promover a saúde. Aspectos bastante importantes nesse domínio são a promoção da auto-estima e da satisfação com a imagem corporal, conceitos que geralmente se associam e se reflectem em comportamentos socio-sexuais, nomeadamente prevenção ou não de comportamentos de risco, capacidade de tomada de decisão, de relacionamento interpessoal, de resistência ou influência do grupo de pares e de evitação ou não de situações de risco.

Colpin (2006), num trabalho em que argumenta sobre uma abordagem abrangente para um aconselhamento eficaz e preventivo face ao HIV, atribui bastante relevância aos modelos ecológicos, concebendo o comportamento sexual humano em função da interacção de factores individuais, relacionais e sociais. Conclui afirmando que a educação para o sexo seguro e o uso eficaz de contraceptivos deve começar em tenra

idade e é um processo a desenvolver ao longo da vida. Assim, a ES em geral, e intervenções com vista a comportamentos sexuais responsáveis em particular, devem batalhar por uma visão positiva e de *empowerment*.

Num estudo sobre as atitudes e experiências de jovens em relacionamentos sexuais e íntimos, Maxwell (2006) constatou que no grupo de pares, a necessidade de protecção e companheirismo e relacionamentos negativos anteriores influenciavam de modo diverso as experiências dos jovens no início da adolescência, pelo que adiantou que estas experiências deveriam ser consideradas no desenvolvimento de programas de educação sexual e para os relacionamentos – SRE – na escola. A título de recomendação a autora também afirma que se a SRE pretende fazer mais do que simplesmente dar informação sobre prevenção da gravidez na adolescência e prevenção das infecções sexualmente transmissíveis (IST) e ajudar os jovens a tomarem decisões informadas, deve considerar uma abordagem contextual. Afirma ainda que um programa de “educação sexual e para os relacionamentos” pode dar uma valiosa contribuição para promover a saúde sexual e o bem estar dos jovens no futuro, ao ajudá-los a reflectirem sobre os factores que influenciaram as suas experiências sexuais anteriores, ao facultar-lhes uma avaliação crítica sobre as suas actuais atitudes e ao trabalhar conjuntamente com eles para desenvolver aspirações e praticar competências relevantes.

Estudando as consequências da coerção sexual e violação de oito raparigas adolescentes, violadas por homens, na Nigéria, Ajuwon e colegas (2004) consideram que a educação para a sexualidade é necessária para que os rapazes, através de programas educacionais, sejam sensibilizados para a equidade e igualdade entre os géneros e aprendam que qualquer forma de coerção é sempre inaceitável, do mesmo modo que devem aprender competências de comunicação e de resolução de conflitos que os capacitem para relacionamentos saudáveis com as suas parceiras do sexo feminino. Relativamente às raparigas, dizem que estas necessitam de programas que as capacitem para reconhecerem e evitarem uma situação de risco, assim como para aprenderem sobre os recursos de auxílio adulto com que podem contar perante uma situação ameaçadora.

Num trabalho sobre programas de prevenção de violência sexual (e doméstica) com jovens no Estado de Carolina, Fay e Medway (2006) sugerem que os professores precisam de saber identificar estes alunos bastante cedo, para os convencer do valor da intervenção preventiva muito antes da violação acontecer. Os autores consideram ser este um dos maiores desafios para a educação sexual.

O trabalho de Kirby e colegas (1979, *cit in* Koch, 1991) que analisou o impacto de programas de educação sexual permitiu constatar: *i*) um aumento dos conhecimentos dos estudantes sobre sexualidade; *ii*) aumento da tolerância no que respeita às práticas sexuais de outros sem mudança dos seus valores pessoais; *iii*) atribuição de pouco significado à diversidade de comportamento sexual; *iv*) aumento do uso de métodos contraceptivos eficazes associado à diminuição de relações sexuais; e *v*) provável diminuição da taxa de gravidez adolescente sendo fornecidos contraceptivos. Por isto, os investigadores concluíram que os programas escolares deveriam incluir uma variedade de tópicos além da reprodução, nomeadamente, contracepção, multiplicidade de actividades sexuais, aspectos sociais e emocionais da actividade sexual, clarificação de valores, desenvolvimento de destrezas de relacionamento pessoal e social e a elevação da auto-estima.

No que respeita à auto-estima e à satisfação com a imagem corporal, estas podem ser determinantes de comportamentos sexuais e são influenciadas pela família, pelos pares e pelos *media* (Grogan, 2006).

Pinheiro e Giugliani (2006) ao estudarem a insatisfação com a imagem corporal, e os factores associados, em crianças de 8 a 11 anos, no Brasil, constataram que mais de 80% estavam insatisfeitas com a sua imagem corporal, querendo ser mais magras, não havendo diferenças entre sexos nem entre estratos sociais. Porém, as crianças mais insatisfeitas eram também as que tinham mais baixa auto-estima e aquelas que pensavam que as expectativas de seus pais e amigos eram de que elas fossem mais magras. Perante estas concepções das crianças, os autores julgaram que uma exposição precoce a imagens sexuais pelos *media* pode conduzir a erotização prematura, acelerando concepções que são mais características da adolescência. Os autores consideraram que estes dados eram suficientes para motivar os profissionais de saúde, os professores e os pais para avaliarem o efeito da forma e do peso corporal na preocupação de crianças pré-púberes e formular estratégias para promover um elevado nível de satisfação corporal entre as crianças.

Também Stock e colegas (2004) que estudaram as percepções sobre a forma corporal de jovens universitários, através do IMC, tendo como consequências desordens alimentares, sugerem que enquanto a prevenção da bulimia nervosa pode ser feita durante o ensino secundário e universitário, a prevenção da anorexia nervosa deve ter lugar durante a infância já que esta patologia começa na adolescência inicial.

Um aspecto mais amplo do qual fazem parte a auto-estima e a auto-confiança é o auto-conceito (Gallahue & Ozmun, 2001). Hergovich e colegas (2004) ao estudarem diferenças de género no auto-conceito de crianças pré-adolescentes, na Áustria, afirmam que estas diferenças são notórias entre os seis e os dez anos, podendo começar pelos cinco anos, e que podem ser atribuídas a estereótipos e a papéis de género. No seu estudo, os autores constataram que os rapazes apresentavam auto-conceito significativamente mais elevado que as raparigas nos aspectos não académicos: habilidades físicas, aparência física, relação com os pares e relação com os pais. Também verificaram que para as raparigas a avaliação dos professores e dos pais faziam parte dos melhores determinantes do seu auto-conceito geral.

Scriven e Stiddard (2003), ao reflectirem sobre o conceito de *empowerment* nas escolas, afirmaram que a construção de uma auto-estima positiva proporciona aos jovens a oportunidade de desenvolverem auto-eficácia positiva e a sua crença na capacidade de controlar vários aspectos da sua vivência educacional e da sua vida.

Vários autores defendem que a auto-estima positiva tende a minimizar comportamentos desviantes e comportamentos sexuais de risco, tal como parece contribuir para a saúde em geral, e para uma sexualidade saudável, em particular. Crockenberg e Soby (1989, *cit in* Cruz, 1998) ao estudarem a gravidez na adolescência, verificaram que uma auto-estima mais elevada apontava para um início da actividade sexual mais tardio; Higgins e colegas (1995, *cit in* Cruz, 1998) relataram uma auto-estima baixa em grávidas toxicodependentes; Gallagher e colegas (1997, *cit in* Cruz, 1998) encontraram uma associação entre auto-estima elevada e o uso de anticoncepcionais e entre auto-estima baixa e promiscuidade sexual; Gobitta e Guzzo (2002) também referiram que a gravidez precoce, assim como o consumo de drogas, a delinquência e o fracasso escolar se relacionam com baixa auto-estima.

Desta forma, revela-se interessante incluir várias instituições no processo de construção do bem-estar dos seus jovens, não apenas na adolescência, mas antes, a partir da infância. Esta ideia é corroborada por Hayes (1995) que, num trabalho sobre educação sexual na infância, afirma que as crianças que têm uma boa imagem corporal a partir dos primeiros anos são mais capazes de tomar decisões positivas e saudáveis quanto ao seu bem estar ao longo da vida. Este autor diz ainda que a promoção da auto-estima é uma prioridade para garantir a protecção das crianças e dos jovens, pelo que deve começar em tenra idade.

Ao sugerir a parceria entre os pais e a escola de 1.º Ciclo com vista ao sucesso das crianças, Haffner (2005) explica que a formação da auto-estima durante os primeiros anos escolares está intimamente relacionada com a auto-estima em idade mais avançada e até no estado adulto, pelo que se as crianças se sentem bem consigo próprias têm maior tendência para serem bem sucedidas e se sentirem felizes, do mesmo modo que é menos provável que se deixem influenciar pela pressão exercida pelos pares e que se venham a envolver em comportamentos de risco, tais como relações sexuais desprotegidas. Salaria que os adultos com mais elevada auto-estima tomam decisões mais positivas ao longo da vida, nomeadamente em relação ao amor, ao romance e ao sexo. Esta educadora sexual também refere que desenvolver a capacidade de sentir empatia e tomar boas decisões faz parte das bases da saúde sexual adulta, devendo o adulto sexualmente saudável ser capaz de tomar decisões acerca da sexualidade, consistentes com os seus valores, e de diferenciar comportamentos positivos daqueles que são prejudiciais, quer para si próprio quer para os outros. Assim, a autora considera ser importante conceder à criança em idade de 1.ºCEB oportunidades de tomada de decisão, que podem ser facultadas, por exemplo, através da exploração de fins alternativos para histórias ou discussão de textos sobre questões morais importantes. Isto ajudará a criança a compreender que todas as decisões têm consequências e que as suas acções afectá-la-ão a ela e aos outros.

A reforçar esta ideia, Milton (2003) diz que a escola de 1.º Ciclo é o local ideal para ajudar a fornecer conhecimento e a desenvolver atitudes e competências que apoiem a saúde sexual.

Importante para este processo é a advertência de Cash e colegas (2001), que deram formação no Bangladesh, em meio rural, e concluíram que para implementar um programa de educação para a saúde sexual é preciso captar as experiências pessoais e transformar essa informação para a integrar no programa a fim de mudar crenças, atitudes e comportamentos. Esta ideia vai de encontro à mudança do modelo KAB, concebendo que bastava conhecimento ou informação para adoptar atitudes e comportamentos saudáveis, para os mais actuais modelos socio-ecológicos, que consideram também as experiências dos indivíduos inseridos no seu meio (Navarro, 2000).

Estes últimos modelos baseiam-se na compreensão dos factores psico-sociais que afectam um mesmo problema e a relação desses factores entre si; no conhecimento de intervenções anteriores que tenham sido eficazes com diversos grupos populacionais e

culturais; e na tomada de consciência do contexto organizacional, comunitário e cultural em que os programas de intervenção terão eficácia (McLeroy, 1993).

A consideração destes modelos de promoção da saúde, particularmente da saúde sexual ou da sexualidade saudável, reveste-se de especial interesse no trabalho com os professores de 1ºCEB e pode ajudar a perceber por que motivo não só o conhecimento científico, mas também outras representações mentais interferem com a sua prática pedagógica em matéria de educação sexual, nomeadamente a concepção de que este processo deva ser da responsabilidade da família ou dos técnicos de saúde, estando estes obrigatoriamente contemplados nas parcerias estabelecidas pela Escola Promotora de Saúde.

2.2.5. Participantes em ES na escola

Sendo a educação sexual uma componente da Promoção e Educação para a Saúde, e sendo a parceria com a unidade de saúde local obrigatória numa escola promotora de saúde, começamos por ver as possibilidades de participação dos *técnicos de saúde*, essencialmente médicos e enfermeiros, neste processo. Seguir-se-ão depois todos os outros a que a literatura neste domínio faz referência.

- Médicos e enfermeiros

Duke-Duncan (1991) referindo-se à educação para a puberdade afirma que os *médicos* podem fornecer informação sobre a puberdade aquando das consultas de rotina das crianças, começando por volta dos 9 a 10 anos a orientar antecipadamente para as mudanças que a criança vai sofrer, ao mesmo tempo que podem continuar a informar os pais. Em discussões sobre desenvolvimento e sexualidade os médicos podem levantar questões, mesmo em relação a crianças mais novas, tendo em conta os estádios de desenvolvimento de Tanner, bem como a história familiar da criança no que respeita ao desenvolvimento pubertário e, futuramente, ao desenvolvimento emocional. Estas abordagens, além de aprovisionarem pais e filhos com informação importante, também identificam o médico como um recurso bem informado e disposto para interrogações futuras. Na opinião da autora, estas consultas contribuem ainda para a segurança da criança, em termos de aceitação do seu modelo individual de desenvolvimento, mesmo que seja diferente do dos seus amigos.

Referindo-se ao papel do *pediatra* como educador de sexualidade, Hagan e colegas (2001) afirmam que este profissional deve integrar tal componente num relacionamento confidencial e longitudinal que desenvolve com as crianças, os adolescentes e as suas famílias, no sentido de complementar a educação que as crianças obtêm na escola e em casa. Para isso, é necessário que o profissional esteja consciente das suas atitudes, crenças e valores e que respeite os valores culturais das famílias. Estes autores consideram que o pediatra deve incluir esta componente educativa na prática clínica desde a primeira infância, proporcionando cuidados preventivos de saúde, facilitando a comunicação entre os pais e os filhos e criando oportunidades para obtenção de informação personalizada e aconselhamento. Acrescentam que esta educação pode ser obtida com as crianças e as famílias juntos ou separados, mas de uma forma coordenada.

A participação de *enfermeiros* em ES tem sido uma das medidas mais recorrentes em Portugal, sabendo-se por conversas com professores, que estes são os profissionais que mais vão às escolas prestar esclarecimentos aos alunos. A avaliação da prestação destes profissionais na escola, noutros países, tem sido feita e indica algumas características desta intervenção.

Swenson e colegas (1995) num trabalho sobre as percepções das enfermeiras escolares, dos vários níveis de ensino, quanto ao seu envolvimento no currículo relacionado com a reprodução humana e contraceção, verificaram que 93% diziam ter discutido anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor feminino, ciclo menstrual, crescimento e desenvolvimento na adolescência, incluindo mudanças pubertárias e necessidades de higiene durante a menstruação, embora apenas 44% afirmasse ter discutido contraceção. Outros temas, como os aspectos emocionais da menstruação e a anatomo-fisiologia masculina, conteúdos gerais de sexualidade e gravidez eram discutidos pela maioria das enfermeiras escolares.

Mais recentemente, Chalmers e colegas (2006), num estudo que realizaram em Inglaterra, avaliando o processo de certificação de *enfermeiras* comunitárias envolvidas na educação sexual e para os relacionamentos (SRE), constataram divergências quanto à selecção das enfermeiras para integrar o programa, uma vez que apesar de 60% serem enfermeiras escolares, outras tinham sido seleccionadas por serem conhecidas dos líderes locais, sem atender ao seu conhecimento, experiência ou interesse no SRE. Os responsáveis pelo programa argumentavam que as enfermeiras escolares seguiam os padrões da educação formal baseados no ensino em sala de aula, pelo que seria benéfico

para os alunos contactarem com enfermeiras de outras especialidades. Os autores constataram também que as enfermeiras reclamavam da falta de tempo para se prepararem para o programa, mas à medida que o programa ia avançando iam-se sentindo mais à vontade, o que era reforçado por uma avaliação formativa do seu desempenho. Os autores concluíram que as enfermeiras tinham achado o programa bastante útil para desenvolverem as suas competências e, atendendo à sua contribuição única, era necessário encontrar formas de assegurar boa sinergia entre as enfermeiras comunitárias e a área da educação.

Em Portugal, Vilar (2005) num estudo que pretendia diagnosticar a qualidade de serviço prestado por estes profissionais, assim como as suas necessidades de formação, encontrou como obstáculos à sua participação em actividades de promoção da saúde e de saúde escolar, a escassez de recursos humanos nos serviços de saúde, a falta de tempo de que as enfermeiras se queixavam e ainda falta de preparação.

- Pais

Se a parceria entre a escola e o centro de saúde está prevista nas políticas da escola promotora de saúde, vários autores dos que já têm vindo a ser referidos (Haffner, 2005; Halstead & Waite, 2001; Kohner, 1999; Hayes, 1995) defendem a primordial parceria entre os *pais* e a escola quando se trata de abordar a educação sexual. Mesmo a legislação em vigor também dá particular relevância à articulação entre estas duas entidades.

Na base desta parceria está o facto dos pais serem considerados os primeiros e os mais próximos educadores de sexualidade das crianças (Denman, 1998; Hayes, 1995; Welshimer & Harris, 1994; Izugbara, 2004). Relativamente ao papel que desempenham ou podem desempenhar em casa, Denman (1998) refere-os como responsáveis pela educação das crianças. Por sua vez, Hayes (1995), que estudou a primeira infância, salienta que a ES começa com o nascimento, pelo que os pais têm um papel chave e involuntário neste domínio, podendo aproveitar os momentos de higiene para lhes ensinar os cuidados a terem, os nomes das partes sexuais do corpo, assim como a sua natural aceitação.

Do mesmo modo, a observação dos diferentes corpos em casa permite a aquisição e compreensão dos conceitos de feminilidade e masculinidade. Welshimer e Harris (1994) ao estudarem as atitudes dos pais face à ES notaram neles uma vontade expressa de serem os primeiros educadores de sexualidade dos seus filhos, apesar da insegurança.

Izugbara (2004) ao estudar as noções de sexo, sexualidade e relacionamentos, em rapazes adolescentes de meio rural na Nigéria, atribuiu a vigência do duplo padrão sexual ao papel primordial da família na socialização cultural dos jovens, pelo que sugeriu que este fosse considerado para as acções de mudança das normas negativas de masculinidade, que atentam contra o desenvolvimento saudável humano.

No entanto, há também autores que salientam a diferença de papéis desempenhados pelos diferentes progenitores. Walsh e colegas (1999), ao entrevistarem oito indivíduos, em grupos de foco, quanto ao seu papel de pais como educadores sexuais de seus filhos rapazes, verificaram uma atitude positiva dos mesmos, apesar das limitações que sentiam em virtude das suas aprendizagens e concepções acerca da sexualidade e dos obstáculos que apontavam: falta de proximidade e de um papel modelo dos seus pais. Walker (2004) dirige-se para o papel das mães, salientando-as como principais educadoras e cuidadoras em matéria de saúde, marginalizando o papel dos pais e perpetuando esta diferença. Em consequência, os filhos vão ter maior tendência para falar com as mães sobre os seus problemas pessoais e de saúde. Isto é particularmente verdade no caso das filhas, como indicam estudos (Anastácio, 2001; Measor, 2004; Pluhar & Kuriloff, 2004) que incluem diferenças de género em adolescentes, relativamente à discussão de conceitos de sexualidade, onde se constata que as raparigas comunicam mais com as mães ou outras mulheres da família, enquanto os rapazes o fazem fora da família. Measor (2004) verificou ainda a resistência de uma minoria de raparigas em falar de sexualidade na escola, por considerarem que era algo íntimo e mais facilmente discutível no seio da família.

Apesar das diferenças, esta comunicação revela-se importante, pois como refere Walker (2004) a propósito de um estudo realizado no Reino Unido sobre estilos de vida e atitudes saudáveis, o uso de contracepção revelou-se mais baixo entre os homens e as mulheres que não tinham discutido questões sexuais com os seus pais. Também Pluhar e Kuriloff (2004) que estudaram a comunicação entre mães e filhas, verificaram que as que se sentiam confortáveis a falar de sexualidade tinham iniciado cedo.

Walker (2004) também se refere ao momento dos pais iniciarem a ES e afirma que começar quando a criança está em idade de 1^oCEB tem revelado muitos benefícios, quer para as crianças quer para os pais. Por um lado os pais verificam ser mais fácil falar nesta idade, criando uma base para continuar e por outro isso reduz o risco de gravidez adolescente.

Verificando também a insegurança dos pais, para a colmatar, vários autores (Blakey & Frankland, 1996; Walsh *et al.*, 1999; Geasler *et al.*, 1995) sugerem a sua participação em *workshops* e programas de ES, pois constataram que os que os integraram beneficiavam, adquirindo informação, apoio e confiança e melhorando as suas competências em relação à ES, embora os homens tendessem a não participar. Os programas devem aproveitar a motivação natural dos pais, incluir o ensaio da linguagem correcta e incluir estratégias de responder a perguntas e iniciar discussões (Walsh *et al.*, 1999), do mesmo modo que os pais devem certificar-se se possuem os conhecimentos certos e munir-se de competências antes de começar a responder (Hayes, 1995).

O envolvimento dos pais em programas de ES na escola reveste-se ainda de mais vantagens do que simplesmente combater a insegurança. Denman (1998) diz que os pais podem complementar o ensino se tiverem conhecimentos e tempo para frequentar programas e que a ES pode ser um ponto de partida para o contacto entre os pais e a escola, pois é das áreas em que mais tendem a participar. Walsh e colegas (1999) e Hayes (1995) afirmam que é importante que a escola envolva os pais, informando-os sobre o seu programa de ES através de *workshops* e através de actividades dos alunos que requeiram entrevistas aos pais ou participação em seminários que incitem a comunicação entre ambos. Kingman (1994) aponta como estratégia para envolver os pais, organizar uma tarde onde eles tenham oportunidade de falar das suas experiências de educação sexual e discutir o tipo de ES que eles acham que os jovens podem beneficiar da parte da escola. Diz que se os pais estiverem envolvidos na definição das políticas de ES é menos provável que queiram tirar os filhos dessas aulas. Welshimer e Harris (1994), baseados na insegurança dos pais, também consideram que programas que combinem actividades que se desenrolem em casa e na escola conquistam mais facilmente a participação dos pais, pois se estiverem activamente envolvidos opor-se-ão menos. Halstead e Waite (2001) ao verificarem que a informação e orientação sexual das crianças de 9 a 10 anos é influenciada pelos seus pais, variando consoante o género, consideraram que a parceria entre a escola e os pais é precisa não só para informar os pais acerca do conteúdo das aulas de ES, mas também para se ir baseando positivamente no que é ensinado em casa.

As professoras entrevistadas por Mbananga (2004) consideravam que os pais deveriam ser envolvidos em questões de sexualidade, VIH/SIDA e aborto e expressaram que um programa de educação em saúde reprodutiva deveria contar com a participação

dos pais, e até dos avós, para o desenvolvimento de materiais, uma vez que os existentes não eram por eles aceites.

Walker (2004) e Walker e Milton (2006) propõem também estratégias específicas para envolver os pais, nomeadamente envolver novas organizações e pais que sejam vistos como líderes de opinião. Consideram que os pais se podem envolver participando no desenvolvimento de programas de ES e política da escola e ajudando nos trabalhos de casa das crianças. Para estes autores, um desafio à promoção da saúde é criar estratégias que reconheçam os papéis e as competências dos pais, bem como a sua diversidade de valores morais, espirituais e éticos numa extensão de contextos sociais. Além disso, sugerem outros familiares como participantes alternativos em ES, como os irmãos, os pares e os avós.

- Avós

Testemunhando as suas experiências de avós como educadores de sexualidade dos seus netos, e uns deles de profissão, Selverstone e Selverstone (2002) consideram que esta tarefa lhes é fácil, pois existe similaridade entre as mensagens que os seus filhos e eles próprios transmitem às suas crianças. Afirmam que podem ensinar muitas coisas, não só os nomes apropriados para os órgãos genitais, mas também sobre como fazer e manter amizades e tratar as outras pessoas agradavelmente. Consideram também que, como não são os primeiros responsáveis pela disciplina, os seus netos vêm-nos como fornecedores de um amor incondicional e acreditam neles. Por outro lado, como os avós estão a ensinar pela segunda vez aquelas palavras, acham que estão mais bem preparados para iniciar a abordagem de quão maravilhosas e extraordinárias são todas as partes do corpo. Em sua opinião, os avós estão numa situação ideal para poderem ser os mediadores da delicada transferência de poder e responsabilidade dos pais para os filhos.

- Irmãos

Relativamente à influência dos irmãos, Stocker e Dunn (1991) referem que num estudo de Blyth, Hill e Thiel (1982) 77% dos adolescentes relatavam que os seus irmãos tinham tido uma influência importante nas suas vidas. Todavia, os adolescentes passam apenas cerca de 5% do seu tempo com os irmãos, enquanto com os outros pares dispendem cerca de 19,5% do seu tempo. Além disso, os momentos partilhados com os irmãos tendem a diminuir desde o 3º até ao 12º ano de escolaridade. No entanto, o

primogénito influencia os irmãos mais novos em áreas tais como comportamentos desviantes e sexualidade.

- Pares

Numa investigação sobre educação pelos pares, Morgan e colegas (2004) referem que esta envolve transmissão de informação, valores e atitudes por aqueles que são da mesma posição social, idade, género e comunidade e tem tido uma aceitação crescente especialmente em iniciativas de saúde sexual. O interesse por este tipo de intervenção tem conduzido à sua integração ao nível das políticas de ES em Inglaterra. Estes autores avaliaram o processo em 28 escolas e constataram que o mesmo era muito bem aceite tanto pelos professores (os quais assistiam às sessões) como pelos pares. Aumentava a credibilidade dos pares e dos professores e concedia uma consagração tangível aos pares, assim como um feedback estruturante aos professores e contribuía para o desenvolvimento dos pares como tal e como jovens.

Walker (2004) além de alertar para o facto dos irmãos serem os pares educadores muitas vezes esquecidos, também afirma que o sexo biológico dos pares é outro factor chave que influencia as interações. O facto dos pais considerarem que a ES é mais fácil com os filhos subsequentes é devido ao papel dos irmãos que esclarecem dúvidas e contribuem para uma educação informal em casa. Estratégias em que os pais são incentivados a envolver os irmãos ajudam a reduzir a percepção de pressão e isolamento que muitos experimentam quando abordam a ES no seio familiar. Além disso, o envolvimento dos irmãos reforça e apoia mensagens de saúde sexual provenientes dos pais ou de outras fontes.

Twine e colegas (2005) referem-se a um tipo especial de pares como educadores sexuais: estudantes de medicina. Ao avaliarem as necessidades de alunos de 14 a 15 anos de escolas do sul de Gales, durante a implementação de um programa de ES com futuros médicos, afirmam que estes estão mais disponíveis, trabalham gratuitamente e podem até ter algum tempo destinado exclusivamente a programas de ES. Possuem conhecimentos específicos de saúde sexual e os jovens falam mais abertamente com eles do que com o seu médico (por este ser conhecido), do mesmo modo que os professores aceitam muito bem o seu envolvimento no programa. Tendo verificado que os adolescentes estavam mal informados sobre os serviços de contraceção e tinham atitudes negativas quanto à sua utilização, devido a insuficiente informação e educação, percepções incorrectas acerca do nível de confidencialidade dos serviços e embaraço

face aos profissionais de saúde, estes ‘quasi-pares’ podem ter um papel importante na mudança de atitudes dos jovens. Porém, a sua intervenção parece benéfica quando se trabalha em ES com adolescentes, o mesmo não se podendo dizer quando se trata de crianças, pois aí o desfaseamento é muito grande para poderem ser considerados pares. Por isso, quando o relatório do GTES também propõe este tipo de intervenção fá-lo numa perspectiva de ES dirigida à adolescência, não considerando a infância.

- Igreja

Quanto à participação da *igreja* na ES, Isherwood (2004), teóloga feminista, ao comentar que as raparigas precisam de ter uma relação gratificante com os seus corpos, afirma que a masturbação pode ser vista como sacramental, na medida em que ajuda a construir o amor próprio e a auto-estima. Afirma que as raparigas têm de construir uma compreensão de que os seus corpos estão correctos, que são como devem ser e que as respostas de que são capazes não são disfuncionais. No seu ponto de vista, a teologia precisa de aprovar esta ideia e não fazer do corpo um inimigo, ou na melhor das hipóteses o pior segredo do mundo a guardar. Diz que a liturgia pode decorrer em conjugação com programas de ES e comemorar a alegria do despertar da sexualidade. Não só a natureza reprodutiva da mulher deve ser festejada, como deve deleitar-se também na capacidade de prazer que a mulher tem e no potencial que o prazer tem para mudar o mundo. A ES num contexto de cristianismo tem o dever de incentivar amantes apaixonados e fazedores de justiça. Porém, se continuar a julgar e a controlar a paixão matará a justiça.

Rolston e colegas (2005) quando fizeram uma avaliação da ES nas escolas da Irlanda do Norte, afirmaram que o poder da igreja para determinar e reproduzir a moral sexual continua a ser altamente determinante na definição de políticas pertencentes ao sistema educativo.

- Assistentes sociais e outros

Fok (2005) refere também a possibilidade de participação de organizações da comunidade em actividades de ES, nomeadamente assistentes sociais. Considera que estes podem até funcionar como apoio aos professores.

Embora não tenhamos encontrado estudos sobre a intervenção de outros profissionais na ES, sabemos que nas escolas portuguesas, os psicólogos também têm

tido alguma participação esporádica, com alguma aceitação por parte de professores e de pais, como nos tem sido relatado por alguns colegas.

- Professores

Relativamente aos *professores*, Hayes (1995) afirma que os da escola primária, ou 1ºCEB, precisam de filtrar, com sensibilidade, as informações incorrectas que as crianças trazem para atingir o nível do conhecimento aceite como verdadeiro. Também devem avaliar os recursos de que dispõem e evitar aqueles que conduzem à discriminação sexual e aos preconceitos raciais. Os professores devem ter o cuidado de usar sempre a linguagem correcta e incentivar tanto os rapazes como as raparigas a integrar todas as actividades e a terem sempre um tratamento igualitário. Os professores têm a vantagem de ter orientações curriculares. Como pontos de partida, podem estimular discussões sobre sexo, bebés e afectos de diversas maneiras, sendo sempre melhor começar com as percepções das crianças.

Anthony e Williams (1994) dizem que o papel do *professor* é o de complementar o conhecimento obtido em casa através de informação adicional no momento apropriado.

Olhando a perspectiva dos alunos, Rolston e colegas (2005) num *survey* que realizaram em escolas irlandesas, ao questionarem os adolescentes sobre as fontes a partir das quais gostariam de aprender mais sobre sexualidade, obtiveram como primeira escolha a *escola*, que pressupõe o agente professor, seguida dos pais e depois pelos amigos.

Para Vaz e colegas (1996) a escola e os professores constituem o contexto e os agentes privilegiados para formalizar a ES, porque a comunicação é dirigida a grupos homogéneos, em função dos seus interesses e necessidades; porque a relação professor aluno está livre de afectos íntimos; e porque o contexto é favorável à actualização da informação. Este aspecto torna os professores em fontes credíveis e acessíveis para os alunos.

A presente investigação sobre o papel dos professores nesta matéria prende-se essencialmente com as suas percepções de dificuldades, receios, apoios e necessidades de formação, pelo que será aprofundada mais adiante (Secções 3.6, 3.7 e 3.8).

Em suma, vários intervenientes podem participar na educação sexual das crianças. Esta ideia é corroborada por Duke-Duncan (1991) quando diz que todos podem ser educadores da puberdade: professores, médicos, familiares, padres, etc. Todavia, como a própria autora conclui, têm é que se preparar para isso.

2.2.6. Dificuldades em Áreas de Conhecimento ou Tópicos Específicos de ES

*“We need to grasp the nettle of sex education and develop a broader sexuality education, in schools, where sexuality in its broadest sense is recognised, and where difference is valued and respected”
(Epstein, 1999, cit in Renold, 2000:324)*

Atendendo à existência de orientações legais e escolares para implementar a ES e à parca implementação da sua prática na escola, interessa saber onde se situam as dificuldades dos professores. Buston e colegas (2001) que entrevistaram professores em 25 escolas da Escócia, afirmam que os professores usam frequentemente o termo “difícil” ao falarem da prática de ES. Nas suas entrevistas constataram que os professores recorriam bastante a deste termo, assim como realçaram a necessidade de se sentirem confortáveis e descontraídos, embora o desconforto fosse comum.

Também Mbananga (2004) num estudo que realizou na África do Sul, sobre informação acerca da saúde sexual e reprodutiva, verificou que as professoras manifestavam dificuldade em educar as crianças sobre a epidemia do VIH/SIDA e sobre a saúde reprodutiva, uma vez que isso envolvia falar de relações sexuais coitais a crianças, algo que consideravam não poder fazer, na medida em que os pais poderiam questionar as crianças sobre se eles já tinham começado a falar disso em casa. Pelo contrário, as professoras tinham facilidade em falar sobre as outras formas de disseminação do VIH/SIDA. As professoras achavam difícil falar com as crianças sobre sexualidade e apontavam como razões o facto de não terem sido educadas no mesmo sentido em que agora era esperado que educassem as suas crianças. Salientaram a dificuldade em transmitir e discutir saúde sexual com os seus filhos e na escola, associando essa dificuldade ao conflito entre o processo de socialização de que tinham sido alvo e a actual mudança de paradigma de socialização. As professoras referiram que a visão actual de socialização e educação que as obriga a discutir tópicos sexuais com as crianças colidia com o seu sistema de valores e elas achavam isto desconfortável. Quanto à linguagem, as professoras explicaram que não usavam os nomes reais para os órgãos genitais, do mesmo modo que palavras explícitas relacionadas com a relação sexual também não eram usadas, explicando que não era da sua cultura o uso directo desta linguagem. Preferiam a linguagem metafórica e afirmavam que se não fosse esta a linguagem a utilizar no programa ser-lhes-ia bastante difícil informar os seus filhos e os seus alunos. Assim, verificamos que as dificuldades

são assumidas pelos professores, os quais até apontam justificações para as mesmas e salientam tópicos onde elas são maiores.

Fok (2005) através de um *survey* que realizou no Japão em escolas secundárias verificou que os tópicos aí mais abordados eram relacionamentos afectivos/namoros, auto-imagem/auto-conceito, puberdade e gestão de emoções. Embora também abordados em algumas escolas, os tópicos ditos sensíveis eram os menos frequentes, sendo a orientação sexual (mais especificamente a homossexualidade) e a contracepção os menos tratados.

Um estudo realizado em Portugal por Veiga e colegas (2006), com 148 futuros professores de 1ºCEB, sobre o seu conhecimento científico, comportamentos e crenças acerca da sexualidade e da reprodução humana, também revelou que 85% não se sentiam suficientemente confiantes para ensinar este assunto na sala de aula, a crianças pequenas, bem como tinham concepções erradas acerca dos aspectos anatómico-fisiológicos do corpo humano.

Semelhante aversão aos conteúdos biológicos também foi encontrada por Oz (1991) quando estudou professores Israélo-árabes. A investigadora verificou que grande parte da amostra considerava que o relacionamento sexual não deveria fazer parte das aulas, assim como as IST também não eram aprovadas como tópico a abordar, essencialmente pelos professores mais velhos. Cerca de metade destes professores era nitidamente contra a inclusão de tópicos como a anatomia, a fecundação, a gravidez e o parto nas aulas de “Educação para a Vida Familiar”.

Em Inglaterra, Strange e colegas (2006), ao avaliarem a frequência e o conteúdo de programas de educação sexual e para os relacionamentos destinados a alunos do 9º ao 11º anos, verificaram que os tópicos que os professores achavam que tinham abordado mais foram a contracepção, as IST, os relacionamentos afectivos, o resistir a pressões e o uso de serviços de saúde sexual, enquanto que os menos abordados foram a homossexualidade, as visões religiosas e culturais e o assédio sexual.

Rolston e colegas (2005), que também analisaram os tópicos tratados nas aulas de ES na Irlanda do Norte, constataram existir uma certa hierarquia nos mesmos: dos 15 tópicos analisados os primeiros onze foram referidos por mais de 61% dos adolescentes, enquanto os quatro últimos (homossexualidade, sonhos húmidos, orgasmo e masturbação), mais relacionados com o prazer, foram assinalados por menos de 32%.

Num trabalho sobre as políticas de ES na escola, realizado em Bristol – Inglaterra – Pearson (1999) verificou que poucas políticas fornecem informação específica e

detalhada aos professores acerca de determinados assuntos, sendo isso especialmente verdade para os tópicos aborto e homossexualidade. O autor considerou ser imperativo fornecer informação específica aos professores, sobre a maneira de lidar com certos assuntos, como forma de ultrapassar dificuldades.

Especificamente para os tópicos relacionados com o prazer, Ingham (2005) fez um trabalho de análise de programas de ES sobre esta matéria, o que lhe permitiu afirmar que tais programas são geralmente caracterizados por mensagens negativas, com o objectivo de evitar as IST, a gravidez indesejada, a coerção, a pressão dos pares, etc., restringindo-se as mensagens positivas a relacionamentos estáveis, casamento e reprodução. Nalguns credos religiosos, o sexo, especialmente no que toca às mulheres, só é legitimado para a reprodução de forma e em momento cumpridor. A perspectiva de prazer não é reconhecida nem tampouco figura nos programas de ES nem nas suas avaliações. No entanto, o autor refere que embora nalgumas culturas seja difícil aceitar o ensino dos jovens acerca do prazer sexual, têm surgido indicadores de que a saúde pública beneficia de uma maior aceitação de experiências sexuais positivas, nomeadamente o facto de maior conforto com o próprio corpo aumentar a capacidade de comunicar desejos a outros e de ser menos pressionável para relacionamentos sexuais indesejados.

Ao analisar o currículo de ES de Ontário – Canada, com base nos quatro maiores discursos de educação para a sexualidade preconizados por Michelle Fine⁸, Connell (2005) verificou que os discursos de vitimização e de moralidade individual predominam no currículo, enquanto que o de desejo está praticamente ausente. Atendendo à ênfase dada ao perigo/vitimização e à parca atenção dedicada ao prazer/desejo a autora sugere como formas de introduzir o discurso do prazer no currículo de ES, discussões sobre relacionamentos, comunicação, tomada de decisão, identidade sexual e de género e práticas de “sexo seguro”. Acrescenta que são do interesse dos jovens as discussões sobre erotismo, sobre emoções e sentimentos inerentes ao corpo relacionados com desejo e atracção. Assim, considera que para que os jovens desenvolvam a sua subjectividade sexual, tendo em conta perigos e prazeres, é preciso reclamar uma maior integração do discurso do prazer nos programas de ES.

Elliott (2003) confirma a ausência de um discurso sobre erotismo e desejo em muitos *curricula* da Nova Zelândia, especificando que quando a vagina é mencionada é

⁸ Primeiro discurso: sexualidade como violência; segundo discurso: sexualidade como vitimização; terceiro discurso: sexualidade como moralidade individual; quarto discurso: sexualidade como desejo.

como uma parte funcional do corpo, com o propósito do coito heterossexual e da reprodução. Por isto, reconhece a importância do papel dos professores como suplemento de um texto limitado.

Haffner (2005) também se refere à resistência a falar do prazer. Após um trabalho de análise de tópicos sexuais da bíblia (Haffner, 1997) diz que este documento possui referências ao prazer, à igualdade entre os géneros e à homossexualidade, entre outros.

A igualdade entre os géneros é um direito que se tem vindo a reclamar, em virtude de algumas discriminações baseadas nos papéis socio-sexuais, os quais resultam do processo de construção da identidade sexual, como explica Barragan (1991). Para este autor a identidade sexual inclui elementos biológicos, sociais, culturais, psicológicos, afectivos e morais e é um processo que se desenvolve entre os 2 e os 7 anos. A criança aprende que se pertence a uma categoria de determinadas pessoas, deve comportar-se como elas e sucessivamente vai conhecendo as diferenças de género que lhe são atribuídas. Por isto, o autor considera muito importante a função da ES para apresentar à criança situações que favoreçam a construção da identidade sexual, mas de uma forma crítica.

Malpique (2003:122) refere que “*a identificação sexual é um fenómeno complexo que envolve o ‘Self’ na relação com os outros e com os valores do grupo de pertença*” e acrescenta ainda que as alterações verificadas durante as últimas décadas, ao nível da valorização dos papéis socio-sexuais femininos e masculinos, implicam uma avaliação do seu impacto sobre a identidade de género e do ideal do Eu.

Entrevistando filhos de lésbicas, Gabb (2004) critica o facto da homossexualidade ser marginalizada no *curriculum*, como fazendo parte das práticas e identidades sexuais dos outros. Afirma que, atendendo à ausência de abordagem escolar acerca da homossexualidade, não é surpreendente que os filhos de famílias homossexuais, sejam alvo de abuso e violência homofóbica.

Sobre os papéis de género Rogow e Haberland (2005) afirmam que a abordagem destes faz parte de estudos sociais, os quais estão praticamente ausentes dos *curricula* de ES. Especificam que estes integram: *i*) as razões que levam raparigas e rapazes a praticarem sexo; *ii*) a prática de trocar sexo por favores; *iii*) o *continuum* que existe entre o sexo desejado, mútuo e a violação; *iv*) os meios de normalização da masculinidade que prejudicam a autoconfiança dos rapazes e desencadeiam pressões para demonstrarem que são homens e heterossexuais; *v*) a violência baseada no género; *vi*) as minorias sexuais; *vii*) e a mutilação genital feminina. Defendem que esta

abordagem deve começar a nível da escola de 1ºCEB, pois muitas raparigas, sobretudo de meios pobres, não frequentarão a escola secundária. Afirmo que tal abordagem pode adoptar competências de pensamento crítico, fundamentar a subsequente abordagem de tópicos sexuais explícitos, relacionar a desigualdade entre os géneros com outras questões sociais, aludir aos direitos humanos de forma politicamente menos controversa do que os tópicos técnicos de sexualidade e que pode ser vital para atingir resultados em saúde sexual.

Analisando a literatura sobre diferenças de género em ES na Austrália, e comparando com outros países, May (2006) refere que alguns países ainda adoptam o silêncio sobre questões sexuais como prática normativa e intencional relativamente às raparigas, do mesmo modo que consideram importante manter a ignorância feminina, o que a nível pré-matrimonial constitui um elemento de respeitabilidade.

Renold (2000) num trabalho sobre género e hetero(sexualidade) na escola primária, em Inglaterra, considera que este nível de ensino é um meio cultural chave para a produção e reprodução da identidade sexual. Diz que raparigas e rapazes estão sujeitos a pressões para uma heterossexualidade obrigatória e que em diferentes meios e fins lutam para constituir as suas identidades: sexual e de género. Verificou que as raparigas produzem a sua feminilidade através de noções de heterossexualidade dominantes, mediante a regulação dos seus próprios corpos e comportamentos, assim como dos outros. Nos rapazes a heterossexualidade era fomentada não só por práticas heterossexuais, como namorar, mas também pelo envolvimento em práticas desportivas e de combate, sendo a sua ausência motivo de ostracismo e de insultos homofóbicos. Esta autora refere que as crianças da escola primária devem aprender sobre lésbicas e *gays* algo mais do que aquilo que apreendem na relação com os pares durante o recreio escolar. Critica a normalização heterossexual que a escola acentua e acrescenta que a ES deve ser incluída como uma questão de igualdade de oportunidades capaz de lidar com a realidade quotidiana das experiências sexuais precoces de rapazes e raparigas. Conclui afirmando que só um *curriculum* e uma política educativa sensível à própria cultura sexual dos seus alunos pode apoiar as experiências das crianças no desenvolvimento das identidades sexual e de género.

Outro tema que também importa considerar para abordagens nas aulas de ES é o abuso sexual, já que é algo com que professores e alunos se podem confrontar no seu quotidiano. Goldman (2005), diz que a literatura tem salientado a importância da

abordagem do abuso sexual infantil e das estratégias para lidar com isso na escola de primeiro ciclo.

Outro tópico ainda importante, e gerador de dificuldades de abordagem para os professores, é a pornografia. Barragan (1991) diz que os desejos de manter o pensamento infantil afastado do sexo não garantem que as crianças não recorram às suas próprias fontes de informação, de entre as quais se destaca a pornografia. Na sua opinião, esta transforma-se numa fonte constante para as crianças e provoca uma visão da sexualidade humana parcial e deformada. Outros autores, como já referimos, (Haffner, 2005; Halstead & Waite, 2001) têm constatado a recorrência a imagens pornográficas por parte de crianças. Todavia, Hardy (2004) afirma que a pornografia tem um papel na formação da identidade dos indivíduos, mas que não é possível determinar se tem uma influência benigna ou prejudicial no desenvolvimento pessoal.

Como sugestão para ultrapassar as dificuldades inerentes a determinados tópicos, Veiga e colegas (2006) consideram que a educação sexual não deve ser vista somente como necessária para evitar doenças ou a morte, mas essencialmente para associar sexualidade a prazer e à vida.

2.2.7. Os receios e os apoios dos professores

Além das dificuldades pessoais para abordar determinados tópicos, os professores também manifestam receios que ultrapassam o contexto de sala de aula. Um dos receios mais frequentes prende-se com a percepção dos professores de oposição dos pais, embora outros provenientes da comunidade se possam associar.

O estudo de Oz (1991), em Israel, revelou que o maior obstáculo apontado pelos professores foi a oposição dos pais, sendo as professoras com mais de 11 anos de serviço as que mais contribuíram para este dado. No entanto, também 25% das professoras e 9% dos professores sentiam que existia uma oposição externa à escola, proveniente de líderes religiosos capazes de bloquear a implementação da educação sexual.

Estudos realizados em Portugal com futuros professores do 1ºCEB, mostraram que estes já manifestavam medo das reacções dos familiares dos alunos ainda antes de iniciarem a prática profissional (Teixeira, 1999; Veiga *et. al.*, 2006). Da mesma forma também Buston e colegas (2001) numa investigação que realizaram na Escócia, com 25 escolas, verificaram que existia uma percepção de reclamação dos pais, presente não só

nos professores, como também no presidente da escola, o que tinha um papel condicionante na educação sexual.

Porém, quando se averigua esta oposição dos pais, a mesma parece não ter grande expressividade. Barragán (1991), que implementou um projecto pedagógico de ES, relata que a princípio tinha três meninas muito tímidas, uma das quais de educação especial, que através das colegas mandaram dizer ao professor que não queriam ir a «essas aulas» ou, no caso da de educação especial, que o pai não queria que falassem «dessas coisas» com a sua filha. Porém, o autor, que desenvolveu o projecto durante três anos nas Canárias, afirma que os pais nunca o rejeitaram nem nunca foram protestar e que também as meninas passaram a aceitar de bom grado todos os temas. Todas as manifestações que recebeu dos alunos e dos pais foram de aceitação da formação sexual como algo que, na mentalidade infantil, aparece naturalmente e que tem de ser aprendida.

No mesmo sentido, o estudo de Welshimer e Harris (1994) sobre as atitudes dos pais face à educação para a sexualidade, numa comunidade rural, revelou que cerca de dois terços dos pais concordavam com a ES alargada a todos os níveis de ensino. Também verificaram que os mesmos aprovavam a abordagem de tópicos controversos, tais como gravidez e parentalidade adolescente, IST, abuso sexual de menores e violação, sendo as suas preocupações não relacionadas com o que deveria ser ensinado, mas antes em relação ao momento de contacto e à preparação dos professores.

Kakavoulis (2001), na Grécia, verificou que na opinião dos pais, a ES deve começar entre os 3 e os 12 anos, embora acreditando que o período de desenvolvimento mais importante é entre os 10 e os 15 anos. Para o autor, o facto de se observarem interesses e comportamentos sexuais a partir de 1 ano de idade, justifica a opinião dos pais de que a ES deve ter o seu início no Jardim-de-Infância, considerando até mais importante a ES da criança do que a do adolescente. Todavia, constatou que na opinião dos pais, os que se envolvem em ES devem ter, entre outras características, bons conhecimentos científicos, do mesmo modo que a formação inicial de professores deve tratar a ES como um tema especial.

Milton (2003), na Austrália, constatou igualmente que os pais das crianças em idade de 1ºCEB aceitavam naturalmente a concretização da ES na escola, não havendo quaisquer reclamações.

Desta forma os receios dos professores tendem a relacionar-se por um lado com a sua personalidade e por outro com os apoios que julgam ter. A este propósito Anthony e

Williams (1994) dizem que a ES só pode ser eficaz se os professores se sentirem, eles próprios, à vontade. Similarmente, Corteen (2006) pela análise do decurso de programas de SRE em três escolas secundárias em Inglaterra, também conclui que a falta de confiança e medo, assim como a falta de vontade dos professores constituem, entre outros, motivos de insucesso do programa.

Gannon (2004), à semelhança de Kehily (2002), afirma que os professores transportam para as suas aulas um conhecimento subjectivo profundamente incorporado. Refere como estratégia eficaz para desenvolvimento profissional de professores de ES, criar contextos sensíveis e apoiantes para os professores reflexivamente, e até colectivamente, analisarem as suas subjectividades de género e sexuais.

No entanto, Warwick e colegas (2005) dizem que, em Inglaterra, falta apoio para uma ES de qualidade tanto nas escolas primárias como nas dos restantes níveis de ensino. Na opinião destes autores, os professores precisam de apoio para dar respostas adequadas aos interesses e necessidades dos alunos e para negociar o currículo de ES com os pais e encarregados de educação. Defendem que para passarem da familiaridade com o programa à competência e confiança para abordar o tema, os professores necessitam de apoio e de formação adicional.

Os apoios requeridos passam pelo director da escola, pelo professor coordenador de projectos de educação para a saúde e ainda pela comunidade, incluindo os pais, para que se construa uma relação de confiança.

Relativamente ao director da escola, Walker (2004) afirma que o seu apoio desenvolvendo ligações entre os pais e o currículo de ES da escola é um factor chave para novas iniciativas de ES. No entanto, apesar de essencial, o apoio do director de escola nem sempre é obtido, como constatou Iturra (2000) no seu trabalho em Penuhue. Ao falar com um director acerca da necessidade de incluir, na sala de aula, abordagens sobre a puberdade e a manipulação de crianças pré-púberes por adultos, o mesmo retorquiu ser natural que as crianças sintam, mas que é com elas e com a sua família. Felizmente também se encontram dados em sentido contrário.

Por exemplo, Fok (2005) constatou que o apoio do director de escola constitui uma grande ajuda para a mobilização de recursos e de professores para a implementação da educação sexual. Verificou também que, durante as suas entrevistas, a maioria dos directores mostrou uma atitude de receptividade à ES, apesar dos professores relatarem que alguns tópicos eram censurados pelos directores, o que restringia o campo de acção

da temática. Também verificou que os professores consideravam que se todos os professores apoiassem o programa e se houvesse cooperação entre os professores das diferentes áreas e grupos de trabalho, a eficácia do programa aumentaria. Os professores concordaram que o consenso entre eles podia ser um factor decisivo para o sucesso da ES, no entanto era difícil de conseguir. Este estudo evidenciou ainda que o apoio da comunidade é uma grande ajuda e que os assistentes sociais constituem uma boa fonte de apoio.

Além do apoio do director de escola, também o de outros responsáveis se revela importante. Strange e colegas (2006) constataram que os professores consideravam o apoio do coordenador da equipa importante para a ES.

Buston e colegas (2001) verificaram que o apoio do coordenador dos professores era considerado importante para os professores que leccionavam ES, assim como era visto como um mediador face às reclamações dos pais. Tendo identificado vários factores influentes na ES, os autores afirmam que as características pessoais dos professores são fundamentais, sendo de particular importância quando as orientações são escassas.

Em suma, estes autores consideram que não é razoável esperar que os professores concretizem a ES sem apoios, os quais passam por: encarar o tema com seriedade, nomeadamente apoiar a equipa e organizar os horários; que as autoridades locais apoiem as escolas no desenvolvimento de equipas e de formação; e que o governo, as autoridades locais e os professores coordenadores apoiem os professores não só em relação ao desenvolvimento de competências e atribuição de recursos, mas também em relação às questões sociais e culturais que envolvem a sexualidade, incluindo o apoio aos professores no caso de controvérsias com os pais e/ou a imprensa.

Quando Welshimer e Harris (1994) estudaram as atitudes dos pais face à ES, referiram que a credibilidade dos educadores na comunidade é engrandecida quando eles se revelam capazes de lidar com a controvérsia ao mesmo tempo que incitam discussões abertas. Mesmo nas comunidades onde a maioria dos pais é favorável, os educadores muitas vezes falham na consolidação do apoio da comunidade. As comunidades com a mais vasta base de apoio activo e liderança dos pais são as mais bem sucedidas, isto porque os apoiantes podem ser porta-vozes mais credíveis nos seus sectores comunitários do que os educadores.

Os mesmos receios que inibem os educadores de tomarem uma abordagem de perfil elevado para a comunidade também afectam os potenciais apoiantes. Os educadores também precisam de chegar àqueles que são identificados como menos apoiantes. No

seu estudo, as investigadoras verificaram que aqueles pais que iam à igreja mais do que uma vez por semana, expressavam as visões mais conservadoras da ES, pelo que sugeriram a realização de encontros com estes grupos para facilitar a comunicação e reduzir a desconfiança. Se os pais receiam que a ES vá contra os seus valores, os educadores devem neutralizar isso como sendo um factor de divisão e usá-lo para começar a construir o diálogo. Milton (2003) afirma que para conseguir um forte apoio dos pais é importante que a escola discuta o conteúdo do programa com eles.

Kakavoulis (2001) conclui que quem se envolve em ES não tem uma tarefa fácil e que às características muito positivas se junta a boa formação para poder abordar este tema eficazmente.

2.2.8. Formação de professores em Educação Sexual

A maioria dos estudos que associam educação sexual e professores referem quase sempre como factor crucial a formação nesta área. Kingman (1994) afirma que os professores serão mais capazes de enfrentar as áreas mais difíceis da ES se receberem formação adequada. No entanto, a formação específica em ES parece escassear quer a nível da formação inicial quer da formação contínua, como vários autores (por exemplo, Buston *et al.*, 2001; Wight & Buston, 2003; Oshi & Nakalema, 2005; Corteen, 2006; Strange *et al.*, 2006) têm constatado nos seus estudos, avaliando projectos e evidenciando as percepções dos professores.

Oshi e Nakalema (2005) ao avaliarem o papel dos professores de 1ºCEB nigerianos em matéria de ES, constataram falta de formação em competências na área, a qual consideraram crucial para o sucesso dos programas de educação sexual. Apontaram também que os professores sem formação ou com formação inadequada são mais capazes de ignorar conteúdos de ES existentes no *curriculum*.

Corteen (2006) e Strange e colegas (2006), em Inglaterra também apontaram a falta de formação dos professores como um dos factores que afecta a qualidade da ES na escola. Por sua vez, os professores apontaram a falta de formação e de tempo destinado a coordenar programas de ES e consideraram que aqueles com responsabilidade no processo deveriam ter um papel valorizado dentro da escola e que deveria ser dado tempo para delinear, desenvolver e rever programas. Os investigadores sugeriram, por isso, que tem de ser dada grande ênfase à formação dos professores coordenadores e implementadores da educação sexual.

Buston e colegas (2001) afirmaram que a ausência de uma formação regulamentar e as limitadas oportunidades para frequentar cursos sobre a concretização da ES, significa que aqueles que se sentem desconfortáveis com a área raramente têm oportunidade para ganhar confiança. Além disso, a ausência de orientações precisas faz com que os professores achem difícil saber o que é esperado deles. Se estas circunstâncias tornam qualquer tema problemático, numa área que é entendida como sendo orientada por valores, é compreensível que os professores se sintam vulneráveis.

Além da avaliação dos investigadores, os próprios professores têm manifestado este sentimento de falta de formação e especificam-no. No estudo de Mbananga (2004) as professoras expressaram que se elas tivessem que ensinar as crianças em matéria de VIH/SIDA, sexualidade, IST e aborto, elas próprias precisavam de frequentar um curso de formação sobre estes tópicos, pois consideravam que não possuíam um conhecimento aprofundado acerca dos mesmos. Também em Portugal, Veiga e colegas (2006) verificaram que os futuros professores de 1ºCEB não se sentiam preparados para ensinar ES a crianças tão pequenas e que sentiam falta de conhecimento científico e didáctico, assim como falta de materiais de apoio.

As necessidades de formação dos professores, além de sentidas pelos próprios, parecem reflectir-se nas suas práticas pedagógicas ao ponto de serem percebidas pelos receptores. Allen (2005) ao estudar as necessidades dos estudantes de secundário em matéria de ES, verificou que os mesmos apontaram, entre outros aspectos, a necessidade de professores com formação específica em ES, com vista a uma abordagem de carácter mais informal e em ambiente de aula relaxante, para que os alunos pudessem falar abertamente sobre este tema privado, mas conseguindo o professor manter um controlo do comportamento da turma. Para a consecução destas competências e performance dos professores, a autora afirma que se torna necessária uma formação profissional extensiva, que especialize os professores de áreas da saúde, mais propriamente da saúde sexual, para fazer face à preferência pelos educadores sexuais externos, por serem considerados especialistas.

No cerne da problemática da formação, alguns investigadores têm analisado o panorama que naturalmente emerge nas escolas (Fok, 2005), enquanto outros se têm dedicado a estudar o efeito dos programas de formação (Wight & Buston, 2003; Walker *et al.*, 2003; Warwick *et al.*, 2005; Goldman, 2005; Thomas & Jones, 2005; Reis & Vilar, 2006), o que lhes tem permitido até adiantar sugestões.

Fok (2005) estudando a evolução da educação sexual nas escolas secundárias de Hong Kong, constatou que em 63% das escolas havia menos de cinco professores envolvidos em programas de ES e que apenas 27% dos professores que abordavam a temática tinham tido mais de 20 horas de formação específica, enquanto 23% nunca tinham recebido qualquer formação. Cerca de 26% das escolas responderam que os recursos materiais eram inadequados. Um dos maiores problemas que as escolas apontavam era a escassez de recursos humanos, havendo 52% de escolas que referiam a falta de professores formados na área como o maior obstáculo à implementação da ES. A este problema seguiam-se ainda os factos de 37% dos professores não estarem dispostos a dedicar-se à ES e de 35% se sentirem desconfortáveis ou embaraçados a abordá-la. Perante estes resultados, Fok afirma que os professores precisam muito de se preparar a nível de valores e de competências pedagógicas em ES, porque isso infiltra-se em todos os aspectos curriculares. Assim, diz que as instituições de formação de professores têm de aumentar a oferta de programas de ES para os futuros professores e para os professores em serviço.

Wight e Buston (2003) ao avaliarem o programa de formação desenvolvido para professores que integraram o “SHARE”, constataram que os dois primeiros objectivos da formação tinham sido atingidos: tornar os professores mais confortáveis e confiantes para abordarem a ES e familiarizá-los com o material do programa e em como aplicá-lo. Os principais benefícios percebidos pelos professores foram o apoio por parte dos colegas, a familiarização com o novo material e a experimentação de exercícios no papel de alunos, a elevação da confiança e um sentimento de maior conforto, por se sentirem menos embaraçados e mais convictos de que a sua abordagem da ES era legitimada. Com base nesta avaliação, os autores sugeriram que a formação de alta qualidade pode melhorar a confiança e a motivação dos professores, desenvolver o seu conhecimento e competências para implementar materiais específicos, assim como resulta numa concretização da ES de elevada qualidade. Todavia, é imperioso considerar as percepções de necessidades dos professores e é preciso que o formador adeque a abordagem teórica ao repertório de competências e tácticas de ensino que os formandos possuem.

Walker e colegas (2003) avaliaram cursos de formação em ES no Reino Unido, seguindo uma metodologia de triangulação em catorze escolas e constataram que: *i*) os professores inicialmente expressavam necessidades de formação ao nível didáctico e de recursos, embora depois passassem a considerar mais o desenvolvimento pessoal e

profissional; *ii*) o maior obstáculo era a falta de apoio do director da escola; *iii*) os formandos atribuíram maior importância a uma abordagem holística, em vez de uma abordagem biológica; *iv*) após a formação deixaram de dar tanta importância às reacções dos pais como influentes nos programas de ES; *v*) e os participantes na formação relataram um aumento de confiança em si próprios e para trabalhar em equipa. Os autores recomendam que a formação deve: *i*) equilibrar conteúdos negociados com os formandos com conteúdos de carácter obrigatório; *ii*) apoiar e preparar a equipa escolar para integrar a ES transversalmente no currículo; *iii*) dar oportunidade de prática na escola ao longo do curso; *iv*) considerar as características contextuais da escola para favorecer ou limitar o desenvolvimento da ES; *v*) ser em equipa para reduzir o isolamento e facilitar a colaboração entre a escola e os serviços de saúde; *vi*) atender a que as escolas devem incentivar os directores a integrar o curso de formação; *vii*) e dar maior ênfase ao envolvimento parental nestas questões.

Referindo-se a programas de prevenção de abuso sexual infantil, Goldman (2005) diz que estes têm aumentado em muitos países, estando tais políticas associadas a reivindicações para um melhor entendimento dos professores acerca deste assunto, o que deve ser feito tanto na formação inicial como na formação contínua. Os dois tipos de formação devem, conjuntamente, desenvolver e manter elevados níveis de aprendizagem por parte dos professores. A autora afirma ser importante implementar programas abrangentes, melhorados, mais longos e mais profundos para melhor compreender o abuso sexual e as estratégias para lidar com isso.

Warwick e colegas (2005) ao avaliarem um projecto piloto de desenvolvimento profissional de professores em ES, em Inglaterra, afirmaram que poucos professores recém licenciados se encontram preparados para abordar questões de sexualidade e que poucos cursos de formação inicial apresentam conteúdos no domínio da ES, tais como os relacionados com IST, preservativos, relacionamentos afectivos e serviços de saúde sexual. Dizem que as oportunidades para preparar professores nesta matéria variam bastante quer em qualidade quer em duração. Consideram que a formação contínua em ES para os professores já em serviço deve ser uma prioridade. Pela avaliação do programa encontraram alguma evidência de boas práticas. Como características de um bom curso de formação contínua sugerem que, mais do que dar resposta às necessidades e vontades individuais, a formação deve ser dirigida como parte de uma visão estratégica compartilhada pela escola e pelos parceiros locais, com recurso a um orçamento exclusivamente destinado à formação.

Em Portugal, Reis e Vilar (2006) constataram que os professores portugueses envolvidos em actividades de ES tinham atitudes mais positivas, menor embaraço a abordar os tópicos sexuais e melhor conhecimento da legislação e do regulamento institucional acerca da educação sexual. Os autores verificaram que a frequência de formação induzia diferenças significativas a nível do conhecimento, embora o mesmo efeito não se verificasse a nível das atitudes.

Oshi e Nakalema (2005) constatando também uma fraca motivação dos professores de 1ºCEB que integraram a sua amostra, afirmam que a formação também é importante para os motivar e para os preparar para lidar com questões sociais e culturais que surjam enquanto abordam a educação sexual. Com base nos dados obtidos justificam a necessidade de uma formação regular e sustentável dos professores antes da implementação de qualquer programa de educação sexual.

Anthony e Williams (1994) que deram formação em ES a professores de ensino equivalente ao 3ºCEB e Secundário, dizem que durante a formação torna-se importante reforçar a auto-estima dos professores. As sessões devem centrar-se tanto na agenda do professor como na apresentação e na metodologia das aulas. Os professores devem experimentar as metodologias, nomeadamente as metodologias activas como o *role play*, a clarificação de valores e discussões, uma vez que demonstrar como as coisas são feitas, usando os mesmos métodos das sessões de formação, ajuda a aliviar a ansiedade dos professores. Afirmam que é importante os professores terem mais informação sobre os vários tópicos científicos do que aquela que precisam de dar aos alunos de forma a sentirem-se confiantes no seu conhecimento.

Thomas e Jones (2005) num estudo que realizaram no Reino Unido, sobre o impacto da formação na confiança dos professores estagiários acerca das suas competências para ensinar tópicos de educação para a saúde, verificaram que quanto a trabalhar em equipa houve um aumento significativo da confiança dos professores ao longo da formação e que os professores que não tinham experiência prévia em educação para a saúde requeriam mais o apoio dos outros, assim como orientação para a planificação de actividades, o que não se verificava no final da formação. Relativamente às competências para comunicação também constataram um aumento substancial da auto-confiança no final do curso. De um modo geral, os autores observaram um aumento de confiança dos professores nas próprias competências com a intervenção formativa, sendo de particular importância o acréscimo de confiança para adoptarem estratégias que capacitassem os alunos para a tomada de decisões informadas sobre a sua saúde e a

encorajarem os alunos a serem assertivos e a resistirem a pressões indesejadas dos pares ou outras influências. Verificaram ainda diferenças entre os sexos quanto a este último item, com as professoras mais confiantes, o que interpretaram com base no facto das mulheres adquirem mais cedo que os homens competências de tomada de decisão e de resolução de problemas, logo maior confiança para lidar com as questões de pressão dos pares. Constatada a necessidade de formação específica nesta área, os autores sugeriram um aumento de oportunidades de formação para consolidação de competências, o que afirmaram só ser possível mediante uma colaboração entre as instituições de formação de professores e as escolas parceiras para monitorizar a eficácia das aulas. Além disto, consideraram ainda ser necessário que os professores estagiários recebessem formação específica como componente do seu desenvolvimento profissional quer através da formação inicial quer contínua.

Ao nível da formação inicial, Scholer (2002), professora universitária de biologia, diz que uma questão que permanece é como persuadir as faculdades de ciências de várias instituições a aprender mais sobre sexualidade humana e a incluir aspectos de sexualidade nos seus cursos.

Ao nível da formação contínua, o programa de Promoção e Educação para a Saúde (PES) levado a cabo em Portugal, desenvolveu-se com base no modelo socio-ecológico e integrou a formação contínua de professores tendo em vista melhorar a formação pela aquisição de novos saberes, pela consciencialização dos porquês das suas práticas, pela análise crítica da realidade em que se inserem e pela definição de estratégias e objectivos. Este modelo de formação contínua fundamentou-se na importância da acção e da reflexão sobre a acção, defendendo que os adultos em exercício da sua actividade profissional se formam essencialmente em consequência das experiências, dos contextos e da reflexão sobre os acontecimentos, as acções e os projectos que vivenciam (PES, DES, s/d).

Em síntese, Walker e Milton (2006) afirmam que a formação aos futuros professores e aos professores em exercício é importante para eles desenvolverem competências, confiança e a base de conhecimento para aplicar metodologias de ensino e assim desenvolverem um efectivo ensino da educação sexual.

2.3 – CONCEPÇÕES, TRANSPOSIÇÃO DIDÁCTICA, OBSTÁCULOS E ARGUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SUA ESPECIFICIDADE EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Dado o enquadramento teórico que fundamenta a educação sexual e as suas dificuldades de implementação, e atendendo ao enquadramento legal que legitima a mesma, não só em Portugal e França, como nos outros países, o problema parece residir entre as decisões políticas e a sua aplicabilidade no terreno pedagógico. Ambas as acções têm subjacentes as concepções dos seus actores, ou sejam, os decisores políticos responsáveis pela selecção dos conhecimentos a ensinar e os professores que têm a tarefa de ensinar tais conhecimentos. Vejamos então o processo de edificação de concepções e a passagem à situação didáctica ou processo de ensino aprendizagem.

2.3.1. Concepções

O estudo das concepções em situações didácticas começou por se dirigir essencialmente para os alunos, onde se incluem os trabalhos de Astolfi (1978, 1988), de Ausubel e colegas (1980) e de Driver (1989), que salientaram a importância do conhecimento que os alunos transportavam das suas vivências, atribuindo-lhe designações diversas, como representações, concepções alternativas ou concepções prévias.

Astolfi (1988) afirma que a aquisição de conceitos pelos alunos não serve para colmatar um vazio caracterizado pela ignorância, mas antes para substituir paulatinamente um corpo organizado de ideias e concepções prévias. Chamando-lhe representações, diz que as mesmas entram em conflito cognitivo com os conhecimentos científicos que a escola se propõe transmitir, sendo necessário que este conflito seja positivo para evitar que as aquisições sejam meramente verbais e temporais. Porém, acrescenta que, na maioria das vezes, se observa que o conhecimento científico apesar de inicialmente parecer compreendido e adquirido, é depois esquecido deixando reemergir as representações que se julgavam modificadas pelo ensino.

A este propósito, De Vecchi e Giordan (2002) dizem que as representações têm alguma estabilidade e que a aprendizagem de um novo conhecimento depende das representações, pelo que se estas não forem consideradas tendem a perdurar e a tornar-se cada vez mais fortes, fazendo com que o novo conhecimento escape aos alunos. O termo “representação” tem vindo a ser substituído pelo termo “concepção”, pois

enquanto o primeiro se baseia num conjunto de ideias coordenadas e de imagens coerentes, explicativas, utilizadas pelos alunos para raciocinar perante situações-problema, evidenciando sobretudo a ideia de que isto traduz uma estrutura mental subjacente às manifestações contextuais, o segundo conceito assenta na existência de um conjunto de imagens mentais, de modelos que estão presentes no aluno mesmo antes de iniciar qualquer actividade de aprendizagem e que são activas ao longo de todo o processo de construção de um conhecimento.

Clément (1994) ao fazer a distinção entre representações, concepções e conhecimentos, afirma que o conceito de representação surgiu num momento de oposição ao behaviorismo, onde o construtivismo salientou o papel determinante do sujeito, da sua experiência individual e da sua história. Quanto às concepções define-as então como todos os aspectos conceptuais da memória a longo prazo, embora alerte para o facto de que aquilo que uma pessoa exprime antes ou durante uma aprendizagem não traduz directamente todas as suas concepções, mas apenas as concepções conjunturais, ou seja, as que são mobilizadas numa situação específica.

O conhecimento científico é aquele que é reconhecido como tal pela comunidade científica. Desta forma, e como as estruturas mentais humanas não se organizam espontaneamente para separar o que é científico do que não o é, as concepções formam um todo onde se misturam conhecimentos científicos, crenças, ideologias, práticas sociais, dimensões racionais, estéticas, emocionais e afectivas. Clément (1994) destaca uma dimensão importante das concepções que é a das representações sociais. Numa situação de ensino, além das concepções do professor e dos alunos, as representações sociais respectivas interferem com o papel de cada actor nessa situação de ensino aprendizagem. A sua detecção e análise são essenciais, uma vez que estão na origem de muitos obstáculos que se opõem à aprendizagem.

Trabalhos mais recentes têm-se debruçado no estudo das concepções dos professores. De Vecchi e Giordan (2002), que estudaram as concepções de professores desde o 1ºCEB até ao ensino secundário, afirmam que, à semelhança dos alunos, os professores também utilizam modelos simplistas para explicar determinadas realidades, sendo muitas vezes quando têm de preparar as suas aulas que se apropriam dos conhecimentos científicos.

Na didáctica da biologia, Clément (1998, 2000, 2001, 2004, 2006) para explicar a construção das concepções, tem vindo a desenvolver um modelo de interacção tripolar

entre o conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais e profissionais, dos indivíduos, neste caso os professores.

Esta interacção tem vindo a ser investigada em diversas áreas do conhecimento (Biologia, Saúde e Educação Ambiental). Sendo designado Modelo KVP (Figura 2.1), o mesmo tem vindo a ser construído a partir destas investigações, com o intuito de analisar não só as concepções dos alunos, mas também as dos professores, dos investigadores e de outros actores do sistema educativo (Clément, 2006).

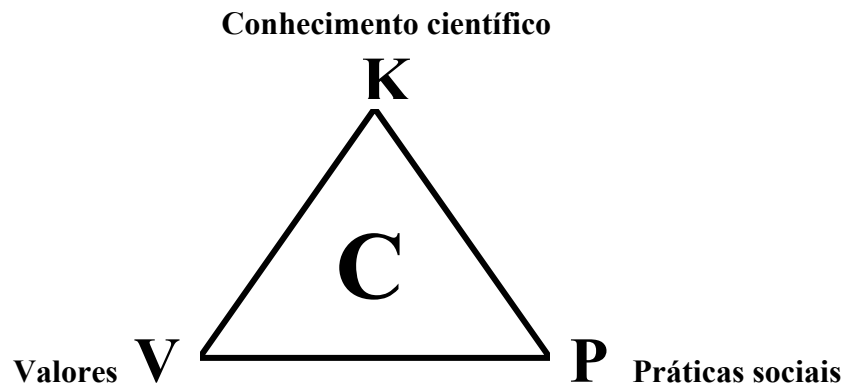


Figura 2.1: O Modelo KVP.

As concepções (C) podem ser analisadas pelas interações entre os 3 pólos K, V e P.

(Traduzido de Clément, 2006).

Os valores incluem as opiniões, crenças, ideologias, etc. As práticas sociais incluem: *i*) as práticas profissionais dos professores, alunos e investigadores com vista à análise das suas concepções; *ii*) as práticas profissionais futuras dos estudantes envolvidos em formação profissional; *iii*) e as práticas profissionais dos actuais e futuros cidadãos. A maioria das práticas interage com os valores (questões de género e éticas no âmbito da cidadania) e com o conhecimento científico e técnico. Porém, Clément (2006) especifica que nem todas as concepções se reduzem à interacção KVP, uma vez que outros aspectos devem ser considerados, nomeadamente as questões afectivas e emocionais, o que julgamos adquirir particular relevância quando se trata da Educação Sexual.

A aplicação deste modelo à Educação Sexual, particulariza as concepções conjunturais dos professores (C) como resultado da interacção entre o seu conhecimento científico (K) relativo à anatomo-fisiologia do aparelho reprodutor, resposta sexual humana, saúde sexual e reprodutiva, emoções, relacionamento interpessoal, legislação, etc.; os seus sistemas de valores (V) de índole política, tradicional, cultural, espiritual e

religiosa, englobando os rituais de namoro, casamento e família e as perspectivas tradicionais (ou não) da sexualidade, bem como questões éticas (opinião sobre o aborto, confidencialidade sobre o VIH/SIDA); e as suas práticas sociais e profissionais (P) onde se podem enumerar a frequência do culto religioso, a comemoração de dias alusivos, os comportamentos socio-sexuais, o ensino da ES na sala de aula e o envolvimento em actividades ou projectos educativos que abordem a temática na escola ou na comunidade (Figura 2.2).

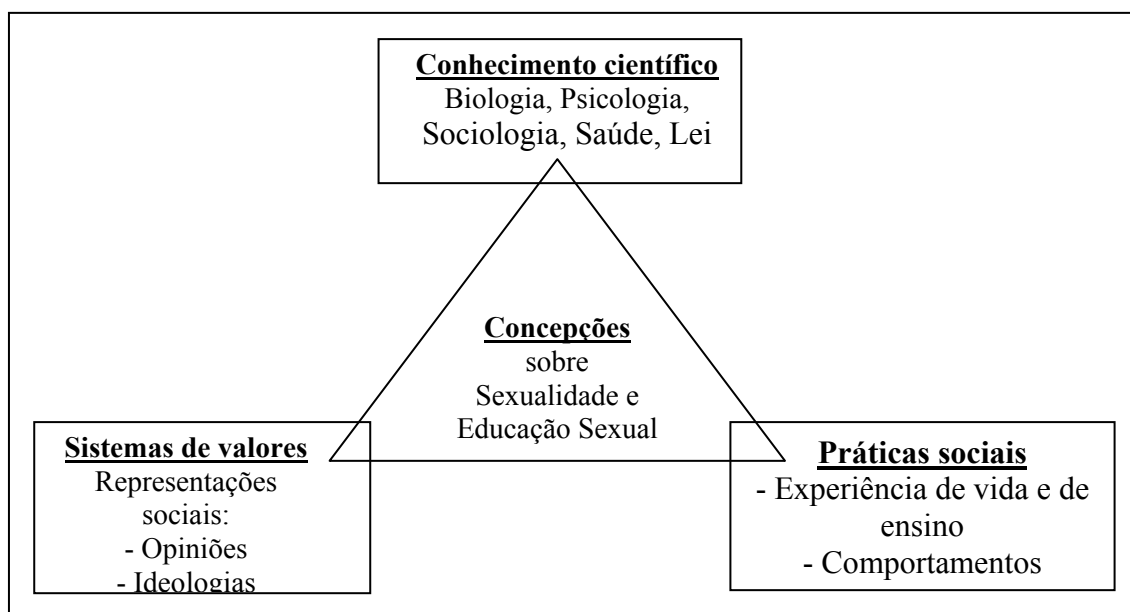


Figura 2.2: As concepções como uma interacção entre o conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais.

Clément (2006) afirma que o modelo KVP pode ser usado em investigações nas áreas da didáctica, sobre concepções e em relação com a transposição didáctica.

2.3.2. O Modelo KVP e a Transposição didáctica

Clément (1998; 2000; 2004; 2006) tem estudado a transposição didáctica na área da Didáctica da Biologia, aludindo a que a mesma foi iniciada pelo sociólogo Verret (1975) e posteriormente aplicada ao ensino da matemática por Chevallard (1985, 1989), assim como que foi por este último autor definida como a passagem do “conhecimento científico” de referência ao “conhecimento a ensinar” e deste ao “conhecimento ensinado”. Os trabalhos de Clément (1998; 2004; 2006) e de Hajjar Harfouch e Clément (2000), aplicando a transposição didáctica essencialmente ao ensino da biologia, concebem-na em duas fases: a interna e a externa.

A *transposição didáctica externa* refere-se à selecção do que deve ser ensinado, partindo da evolução do conhecimento científico. Em virtude desta evolução, preconiza a necessidade de renovação dos *curricula* e programas escolares dentro de cada contexto social, tendo como referência os novos conhecimentos científicos publicados, as práticas sociais e os sistemas de valores, sob influência das concepções dos decisores do sistema educativo.

A *transposição didáctica interna* analisa a forma como os novos conteúdos ou programas são executados, quer através dos manuais escolares quer através das práticas pedagógicas, investigando as concepções dos professores e as estratégias pedagógicas por eles implementadas.

Nos trabalhos mais recentes, Clément (2006) propõe várias modificações ao esquema de Chevallard, considerando a transposição didáctica algo mais complexo do que a transmissão do conhecimento científico em três etapas. Assim, estabelece um esquema (Figura 2.3) em que:

- As referências não são apenas o conhecimento científico, mas também as práticas sociais (propostas por Martinand, 1986, 2001) e os valores (como o mesmo autor tem vindo a propor – Clément, 1998, 2004).
- Existe uma maior complexidade de etapas, na medida em que os programas escolares não são escritos directamente a partir das publicações científicas originais, mas antes a partir de tratados de ciências e de outros níveis de popularização de ciência. Depois, os manuais escolares e os professores usam diversas fontes de popularização da ciência, nomeadamente revistas científicas, Internet, televisão, etc.
- A análise das concepções dos actores envolvidos em cada nível da transposição didáctica pode ser muito útil para a compreensão deste processo. Por isso, no novo esquema sugere a existência de concepções específicas (KVP) em todos os níveis.

Para explicar porquê e como determinados tópicos são (ou não) ensinados, Clément (2006) afirma que a dimensão afectiva e a dimensão sociocultural desempenham aí um papel importante. Refere ainda que a aprendizagem está fortemente relacionada com a motivação do aprendiz. Assim, é preciso clarificar as interações KVP para melhor compreender as motivações e a relação dos aprendizes com o conhecimento. Como aprender um novo conhecimento científico é mais fácil do que mudar de opinião ou crença, a questão da mudança conceptual é ainda mais complexa quando o conhecimento científico está estreitamente relacionado com valores e/ou práticas sociais, como acontece no caso da Sexualidade.

TRANSPosição DIDÁCTICA

CONCEPÇÕES de

REFERÊNCIAS

- Publicações de ciência
- Práticas sociais
- Valores dominantes

Níveis diferentes de popularização da ciência

Curricula e programas

Manuais escolares e outros recursos

O que é ensinado na escola

O que é aprendido na escola

SITUAÇÃO DIDÁCTICA = AMBIENTE DE APRENDIZAGEM



- investigadores em ciência
- grupos socio-económicos
- líderes (políticos, media, religião, etc.)



- cientistas, autores
- editores, actores de TV rádio, media, ...



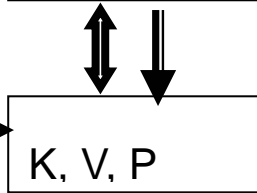
- actores principais do sistema educativo, Ministério da Educação, ...



- Autores e editores de manuais escolares e outros recursos



- Professores



- Alunos

Figura 2.3: Um novo esquema da transposição didáctica, associado à análise das concepções dos principais actores da transposição (Traduzido de Clément, 2006).

Para investir na mudança conceptual, além de ser necessário compreender as interacções KVP é também importante conhecer as concepções que constituem obstáculos à aprendizagem. Por exemplo, Clément (1998) afirma que um tipo específico de concepções dos professores – as representações sociais – reflectem o seu sistema de

valores e podem constituir obstáculos à aquisição ou mobilização do conhecimento científico. O autor (Clément 2000; 2003) também tem vindo a sistematizar uma tipologia de obstáculos, que podemos adequar às aprendizagens na área da educação sexual.

2.3.3. Obstáculos

Os obstáculos podem ter várias origens: epistemológica, didáctica, psicológica e social (Clément, 2000; 2001; 2003).

- Os *obstáculos epistemológicos* correspondem às concepções que vão sendo construídas em função das vivências do quotidiano (situações familiares, opiniões e crenças) e que se opõem a interpretações científicas (Clément, 2000; 2003). Julgamos que em matéria de educação sexual poderão constituir exemplos de obstáculos epistemológicos o modelo de família tradicional (que muitos professores de 1ºCEB têm como referência), com a figura masculina do pai dominante, líder e que garante o sustento dos restantes membros face à figura feminina da mãe obediente/dedicada, afectiva e submissa transmitindo estes dois padrões na educação dos filhos; o duplo padrão sexual acentuando estas características e especificando os papéis de género; e ainda as crenças religiosas que envolvem a sexualidade e o prazer na noção de pecado. Outro exemplo ilustrativo é o tipo de linguagem utilizada, pois a maioria das pessoas (incluindo os professores)⁹ continua a preferir a utilização da linguagem vulgar, em detrimento da linguagem técnica e científica, quando se refere a conceitos de sexualidade tanto no seu dia-a-dia como na sua prática profissional.

Outro obstáculo, que também julgamos poder incluir-se neste tipo, é o especificado por Walsh e colegas (1999) acerca do conceito de sexualidade infantil que os pais possuem, que equipara ignorância a inocência e que dificulta o diálogo.

- Os *obstáculos didácticos* respeitam a concepções construídas em momentos de aprendizagens escolares anteriores quer com a intervenção de um professor quer através de documentos escritos de que são exemplos característicos os manuais escolares (Carvalho, 2003; Clément, 2001; 2003). A grande maioria dos manuais escolares portugueses trata a função reprodutora/sexual de modo bastante diferenciado das outras funções vitais, na medida em que a coloca em último lugar na sequência, reduz a área de página e as actividades para o aluno comparativamente às outras funções, omite a

⁹ A este propósito ouvimos de uma professora de 1ºCEB, na escola, que usava e até gostava mais dos termos vulgares, de sentido positivo, do que dos termos técnicos para designar os órgãos genitais.

localização dos órgãos genitais e do aparelho reprodutor no corpo, evidencia os órgãos genitais externos masculinos e femininos com incorrecções científicas e recorre a um quadro familiar tradicional, com o pai, a mãe e o filho mais velho protegendo o recém-nascido (Teixeira, 1999; Alves & Carvalho, 2005; 2007a; 2007b; Alves *et al.*, 2007). Há, portanto, toda uma encenação para chegar à abordagem da origem de um novo ser humano.

Além dos manuais escolares, outro tipo de recursos didácticos, nomeadamente vídeos e jogos, também parecem constituir um obstáculo didáctico. Haignere e colegas (1996) constaram que os professores que participaram no seu estudo referiram a falta de materiais como o maior obstáculo à abordagem da educação para a sexualidade, seguindo-se a falta de tempo. Este último prendia-se sobretudo com a estrutura das aulas.

- Os *obstáculos psicológicos* estão relacionados com motivos de ordem pessoal em que o indivíduo, em situação de aprendizagem, rejeita as novas concepções científicas que lhe são apresentadas (Carvalho, 2003). Este tipo de obstáculos depende, pois, da personalidade do indivíduo (Clément, 2001) e provavelmente do modo como cada sujeito encara a sua sexualidade. Clément (2003) associa estes obstáculos à conceptualização de um limite permeável que conduz a questões profundas ligadas à identidade. Neste caso, à identidade sexual. A este propósito, alguns professores com quem contactamos têm afirmado que um obstáculo na abordagem da sexualidade na escola, se relaciona com a vivência da sua própria sexualidade. Um estudo de Kehily (2002), analisando a relação entre a biografia sexual dos professores e a sua prática de educação sexual, sugere que o aspecto pessoal influencia a prática pedagógica, sendo as experiências pessoais transportadas para a prática pedagógica de modos complexos e imprevisíveis.

- Os *obstáculos sociológicos* têm a ver com aspectos políticos e com a forma como o professor organiza as situações didácticas (Clément, 2003). Julgamos que este tipo de obstáculos predomina em matéria de educação sexual, pois sob o ponto de vista político, em Portugal verificou-se forte opressão relativamente às questões sexuais até à revolução de Abril de 1974, existindo mesmo escolas separadas para rapazes e para raparigas. Após a revolução continuaram a existir regras de controlo social, tanto no âmbito político como religioso, chegando a Igreja Católica e o Secretariado Nacional das Associações de Pais a pedir a revogação da Lei n.º 3/84 que explicitava que o estado garantia o direito à educação sexual como componente do direito fundamental à

educação e previa já a formação de professores neste domínio. Nesse momento, a legislação sobre educação sexual representou uma mudança social significativa, mas o estado receava formular este tipo de políticas porque entendia a educação sexual como uma potencial área de conflito social entre as instituições e os grupos sociais mais conservadores. Estes mesmos receios continuam a existir nas escolas e entre os profissionais de educação, sobretudo na ausência de políticas claras a este respeito. A atitude dos professores face a estas mudanças sociais relaciona-se com a percepção que os mesmos têm da sua carreira profissional e do lugar que esta ocupa na sua vida pessoal (Vaz, *et al.*, 1996).

As concepções obstáculos que os professores detêm, construídas entre o seu sistema de valores e o conhecimento científico que obtêm através do seu processo de formação, além de interagirem com as suas práticas sociais e profissionais, podem ser apuradas em momento de reflexão tais como debates e grupos de discussão. Nesses momentos, as concepções dos professores são evidenciadas pela argumentação que apresentam sobre determinado assunto, neste caso a educação sexual nas escolas.

2.3.4. Argumentação

O conceito de argumentação remonta a Aristóteles (Século V a.C.), época em que era considerado como parte da retórica – arte de persuadir ou convencer. Como tal, a argumentação foi conotada negativamente por ser entendida como “técnica de manipulação”. Mais recentemente, e com a obra de Perelman (1974), a argumentação tem sido abordada como parte intrínseca do discurso que não pretende ser uma verdade ou lógica formal, mas que tem como objectivo permanecer no domínio do plausível e do credível, sendo o seu grau de credibilidade um elemento essencial para convencer e persuadir os interlocutores. Desta forma, opõe-se à demonstração que tende a eliminar a ambiguidade através do raciocínio lógico-dedutivo (Veiga & Baptista, 2004).

Nesta perspectiva, lógica e argumentação opõem-se, pois a lógica não permite a ambiguidade e caracteriza-se pela univocidade. Mas como o discurso se dirige ao auditório, são os interlocutores que ficam com o papel de decidir e de tornar unívocos os conceitos. Aqui, surge a equivocidade própria da linguagem natural, o que esteve na origem da má reputação da argumentação, uma vez que se os termos de uma mensagem

são equívocos é possível jogar com a pluralidade de sentidos, assim como de manipular o assentimento do auditório através do que é vago e superficial.

Para Perelman, o raciocínio lógico-matemático não merece privilégio, uma vez que não há discurso sem auditório. Desta forma, não há argumentação sem efeitos retóricos. A argumentação pretende agradar, convencer, fazer aquiescer. Opera sobre uma hierarquia de valores onde o que é implícito, as crenças do auditório, as pressuposições e os valores são a sua medida de avaliação. Assim, estamos perante a Nova Retórica de Perelman (Meyer, 1992), que se descreve detalhadamente no *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996).

Antes de avançarmos para o uso da argumentação na educação em ciências, parece-nos oportuno clarificar alguns conceitos. Etimologicamente **argumentação** deriva do latim *argumentatio* e significa acto ou efeito de argumentar; conjunto de argumentos aduzidos; ou ainda sistema de argumentar. Em linguagem corrente argumentação pode também ser sinónimo de discussão. O verbo **argumentar** significa usar argumentos; discutir; alegar; tirar ilações ou consequências; concluir; deduzir; servir de argumento, prova ou documento. O vocábulo **argumento** é entendido como raciocínio com que se tira uma consequência; raciocínio destinado a provar ou a refutar uma tese; indício; prova; etc. (Veiga & Baptista, 2004).

Na educação em ciências, e sobretudo na investigação em didáctica das ciências, vários autores (Jiménez-Aleixandre & Díaz-de-Bustamante, 2003; Orange, 2003; Simmoneaux, 2003; Clément, *et al*, 2004; Erduran, *et al*, 2004) têm procedido ao estudo da argumentação e aplicado vários modelos teóricos.

Clément e colegas (2004) afirmam que os trabalhos europeus se têm baseado sobretudo na abordagem de Toulmin. De facto, encontramos esta tipologia em vários trabalhos, como explicitaremos adiante. Vejamos primeiro em que consiste o modelo de argumentação preconizado por Toulmin (1958), o qual assenta essencialmente nos quatro componentes seguintes:

- *Dados*, que são os factos, ou seja, as informações que vão fundamentar uma declaração;
- *Declarações*, ou seja os enunciados a partir dos quais se estabelece a validade, quer seja uma hipótese, uma conclusão ou uma oposição a outra declaração;
- *Justificações*, o que justifica a relação entre os dados e as declarações;
- *Apoios*, que são os conhecimentos teóricos que fundamentam as justificações.

Além destes quatro componentes alguns autores referem também um quinto que é a *refutação* (Simonneaux, 2003; Erduran *et al.*, 2004), que especifica as condições em função das quais uma declaração não será verdadeira; e um sexto que é a *restrição* (Simonneaux, 2003), ou seja, o limite da veracidade de uma declaração. Estes dois últimos componentes caracterizam as argumentações mais complexas (Simonneaux, 2003). Na figura 2.4 esquematiza-se a relação entre os componentes no modelo de Toulmin.

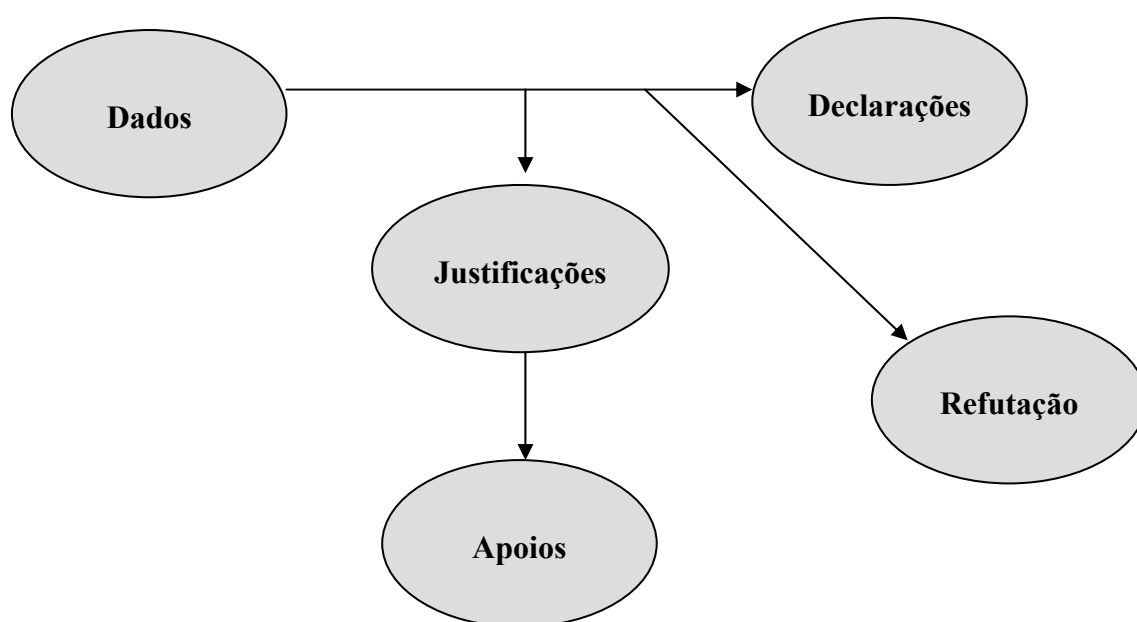


Figura 2.4: Modelo de Argumentação de Toulmin (Toulmin, 1958, adaptado de Erduran *et al.*, 2004).

Encontramos referência ao modelo de Toulmin (1958, 1993) em Orange (2003) num trabalho sobre debate científico em sala de aula, em França, num caso específico de nutrição, com alunos de 9 a 11 anos. O autor utiliza o modelo de Grize (1997) para tratar da “argumentação sobre o possível”, mas salienta a necessidade de recorrer ao modelo de Toulmin (1993) para analisar a “argumentação de prova”. Como vantagens deste modelo para o seu trabalho enumera as três seguintes:

- i) permite pensar a argumentação na sua dependência dos campos argumentativos (ou domínios em que se aplica);
- ii) como as argumentações orais dos alunos são ricas em argumentos implícitos, o facto de as traduzirem orienta a sua interpretação;
- iii) a ideia de desembaraçar o que emerge de um «pseudo-silogismo» (declarações, dados e justificações) permite avançar na compreensão daquilo em que os alunos se apoiam para produzirem os seus argumentos racionais.

Como dificuldades encontradas no modelo de Toulmin (1958), Orange (2003) salienta que *i)* os raciocínios pelo absurdo, em que os alunos proferem uma proposição para tirar uma consequência inaceitável, não são simples de configurar, *ii)* e que não é fácil decidir o que se salienta do dado e o que se salienta da justificação quando os dois têm o mesmo grau de generalidade.

Simoneaux (2003), num trabalho de argumentação em debates sobre tecnociência controversa, também em França, comparando argumentos que os alunos apresentam em debate com os que apresentam em *role play*, utilizou o modelo de Toulmin (1958) para proceder à análise microscópica dos episódios argumentativos. Refere que há trabalhos (Jimenez-Aleixandre *et al.*, 1997) em que os argumentos foram pouco complexos e as justificações não explícitas e onde as confusões conceptuais afectavam a qualidade dos argumentos. Aponta como falhas deste modelo, o facto de não considerar as operações epistémicas ou a influência da cultura escolar sobre os argumentos produzidos. A autora, pelo uso que fez do modelo, não o considera pertinente para melhorar a argumentação em debates sobre questões científicas «socialmente vivas». Acha-o insuficiente para analisar as argumentações em aula, necessitando de assinalar as marcas de argumentação na linguagem.

Jiménez-Aleixandre e Díaz-de-Bustamante (2003), em Espanha, no âmbito do projecto *RODA* (*razonamiento, discusión, argumentación*), também aplicaram o modelo de Toulmin (1958). Referem que o diálogo argumentativo se inclui na lógica informal e que a argumentação em contexto educativo, na aprendizagem das ciências, que tem uma dose de ambiguidade, não se rege exactamente pelos mesmos padrões da argumentação em filosofia que segue as regras da lógica, que exigem abstracção e precisão. No projecto, propuseram-se: *i)* identificar os componentes dos argumentos seguindo o esquema de Toulmin; *ii)* identificar os argumentos substantivos cuja conclusão constituía uma resposta ao problema; *iii)* e analisar a qualidade dos argumentos, considerando de maior qualidade os justificados. Afirmam que o modelo de Toulmin (1958) é um poderoso instrumento para analisar argumentação, na medida em que estabelece uma série de componentes e suas relações com a conversação natural. Consideram que os componentes podem estar explícitos ou implícitos e no esquema em que apresentam resultados do projecto o componente refutação não está representado. Porém, afirmam que, através do modelo de Toulmin, a comparação entre os argumentos

dos diferentes grupos e a análise das suas justificações permite discutir aspectos tais como a relação entre conceitos e valores ou as hierarquias entre estes últimos.

Erduran e colegas (2004), no Reino Unido, aplicaram o Modelo de Argumentação de Toulmin à análise do discurso argumentativo em aulas de ciências. Adoptaram o modelo para investigar a argumentação em discussões alargadas à turma entre professores e alunos e em discussões de pequeno grupo de alunos. Referiram as dificuldades subjacentes a este modelo, nomeadamente a ambiguidade associada às componentes do argumento e, como forma de solucionar as ambiguidades, optaram por examinar o uso das palavras “portanto” e “porque”, alegando que o uso da palavra “portanto” era considerado por Toulmin como altamente convincente.

Os mesmos autores (Erduran *et al.*, 2004) seguiram duas abordagens metodológicas que resultaram numa avaliação quantitativa e qualitativa da argumentação. Numa avaliaram a performance dos professores que tinham tido formação para implementar a argumentação nas aulas de ciências e na outra avaliaram a natureza da refutação apresentada em pequeno grupo para avaliar a argumentação dialógica dos alunos. Para caracterizarem a qualidade dos episódios de oposição argumentativa propuseram um esquema constituído por 5 níveis de argumentação como se apresenta no Quadro 2.1.

Quadro 2.1: Esquema analítico para avaliação da qualidade da argumentação

Nível 1	Consiste em argumentos que são uma declaração simples contra uma contra-declaração ou uma declaração contra uma declaração.
Nível 2	Tem argumentos consistindo em declarações contra declarações com dados, justificações ou apoios mas sem qualquer refutação.
Nível 3	Tem argumentos com uma série de declarações ou contra-declarações com dados, justificações ou apoios, com uma refutação ocasional fraca.
Nível 4	Apresenta argumentos com uma declaração mais uma refutação claramente identificável. Um argumento pode apresentar várias declarações ou contra-declarações.
Nível 5	Exibe um amplo argumento com mais do que uma refutação.

Assim, tendo verificado algum desenvolvimento no uso da argumentação em discussões de pequeno grupo ao longo do ano lectivo, (com diminuição nos níveis 1 e 2 e aumento nos níveis 3 e 4), Erduran e colegas (2004) concluem que apesar dos problemas associados ao modelo de Toulmin, conseguiram um esquema que lhes permitiu usar este modelo de forma significativa.

Clément e colegas (2004) também referem a importância da obra de Pérelman (1974) como marcante, alegando que a demonstração se mune de provas analíticas para

certificar a verdade ou a probabilidade de uma conclusão com base em premissas; enquanto a argumentação tem como objectivo persuadir ou convencer a partir de argumentos muito fortes que não necessitam de se apoiar em verdades demonstradas, constituindo-se pois em opiniões ou juízos de valor. Estes autores dizem que a contornar esta oposição, surgem as ideias de Plantin (1990), incluindo a demonstração científica num dos tipos de argumentação.

Plantin (1990) considera cinco tipos de argumentos que são:

- i) *A lógica formal* ou a lógica matemática, que define verdades a partir de premissas;
- ii) *A lógica científica*, que remete para a epistemologia das ciências experimentais e que se fundamenta numa atitude hipotético-dedutiva, incluindo observações, experiências, estabelecimento de modelos, etc.;
- iii) *A lógica não formal*, que retoma argumentos já explicitados por Pérelman (autoridade, pressionando as pessoas, pela força, pelo exemplo, pela generalização, pelo conformismo, etc.), ou seja, são formas de calar o auditório sem no entanto se apoiar numa lógica formal ou num raciocínio hipotético-dedutivo;
- iv) *A retórica*, usando métodos argumentativos (por exemplo, tom de voz crescente ou decrescente, começar e terminar com os argumentos mais fortes) que têm em mente a eficácia do discurso, no sentido de influenciar ou convencer o público;
- v) *Os actos de linguagem*, se uma conclusão ou um juízo está presente no uso de um vocábulo preciso ou de uma expressão.

Um trabalho de Clément (2002a) sobre métodos para analisar argumentação, usou esta categorização de Plantin, alegando que a mesma está de acordo com as novas formas de pensamento (as ciências da cognição), em que os investigadores se interessam pela análise de todas as concepções e pela identificação das que poderão ser representações sociais. Sendo o material analisado um texto que opunha o criacionismo à teoria da evolução, o autor identificou, sobretudo, as categorias de argumentação *lógica não formal* e *retórica*, concluindo que o texto tinha uma nítida função de convencer os leitores.

As tendências mais recentes de investigação em argumentação, indicadas por Plantin (1996), dirigem-se para actos de linguagem, nomeadamente a análise de diálogos. É considerado diálogo argumentativo “*todo o discurso produzido num contexto de debate orientado por uma questão*” (p. 24). Para o autor esta é a definição que melhor se adapta ao trabalho empírico sobre argumentação.

Este diálogo argumentativo engloba quatro fases:

- i) Primeira fase: uma proposição, em que a argumentação surge numa situação de diálogo iniciada por reflexões. O locutor produz um discurso mínimo expressando

um ponto de vista. O locutor que avança com a proposição é chamado proponente. Parte-se do princípio que a proposição será aceite pelo interlocutor, havendo uma preferência pelo acordo.

- ii) Segunda fase: uma oposição, se a proposição lançada expõe o locutor à incompreensão ou contestação do seu interlocutor, o qual se pode exprimir de modo mais ou menos mordaz. Este pode colocar uma série de interrogações canónicas que vão desde a dúvida à rejeição. Ao pôr em dúvida a proposição do proponente, opondo-lhe um contra-discurso, o interlocutor passa a designar-se oponente. Para Plantin (1996) se o oponente não tem a possibilidade de se exprimir, acerca da proposição lançada pelo proponente, não há argumentação possível.
- iii) Terceira fase: uma questão, que ponha em causa a proposição, incitando a continuidade do debate.
- iv) Quarta fase: os argumentos, que permitem a cada interveniente defender o seu ponto de vista e justificá-lo. O proponente vai responder com base num conjunto de dados que apoiam a proposição inicial. No entanto, é preciso compreender a relação entre os dados e a proposição, pois se o oponente não compreende a relação pode colocar um conjunto de interrogações, nomeadamente, o que é que permite a passagem dos dados à conclusão ou declaração. A isto o proponente deve responder com uma lei ou princípio geral que fundamente esta passagem. Só quando forem apoiados por uma lei de passagem adequada é que os dados adquirem o estatuto de argumento e a proposição o estatuto de conclusão.

Clément e colegas (2004), com base nestas quatro fases, analisaram numa aula, com crianças de 6 a 8 anos, orientada pela questão “*Como é que os ovos de rãs se transformam em jovens rãs?*”, os momentos que correspondiam (ou não) a diálogos argumentativos. Verificaram a ocorrência de momentos bastantes ricos neste esquema de argumentação, estruturados a partir da questão inicial lançada pelo professor. Os investigadores constataram que o professor teve um papel motor no desenrolar da argumentação dos alunos e que estes construíram os seus conceitos na linha do diálogo argumentativo.

Além dos diálogos argumentativos, Plantin (1996) também considera os monólogos, redefinindo, para esta estrutura, a argumentação como todo o discurso analisável segundo os componentes do esquema de Toulmin. Mais ainda (e de relevante interesse para a presente investigação), Plantin estabelece uma classificação de argumentos. Além de referir três tipologias diferentes (as de Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1958; Toulmin, Rieke e Janik, 1984; Van Eemeren e Grootendorst, 1992), apresenta uma classificação da argumentação seguindo três pólos, dizendo que toda a argumentação deve ser analisada em função dos três parâmetros: objectos, linguagem e interacção. Assim temos:

- i) **A argumentação que manipula os objectos e as relações entre objectos**, onde inclui a relação de *causalidade e argumentação* (com as particularidades: argumentações que estabelecem uma relação causal; argumentações que exploram uma relação causal; argumentações ligadas à argumentação pela causa; e explicação e argumentação), *argumentação e analogia* (que nada prova e cujo valor é incerto, baseando-se em modelos, tal com a argumentação por indução) e *argumentação sobre a natureza das coisas e sua definição* (também chamada argumentação pela essência, que atribui a cada indivíduo o lugar exacto que lhe é devido pela natureza das coisas).
- ii) **A argumentação que suporta os constrangimentos da linguagem na qual se desenrola**, que considera *os recursos da língua* (nomeadamente os esquemas argumentativos pré-construídos e a argumentação com transformação de enunciados), *as designações e modos de posição* (englobando a argumentação holograma que justapõe dois enunciados, os efeitos da contradição sobre a designação e as conclusões com a conversão aos factos) e *a argumentação «na língua»* (que preconiza o «sentido» das palavras, os conectores e a argumentação como semântica intencional).
- iii) **A argumentação como um processo interactivo**, que enumera *as argumentações associadas à estrutura da interacção* (mais propriamente as argumentações em «ad...»), a argumentação pela força, a responsabilidade da prova, a argumentação pela ignorância, a representação do discurso de um no discurso do outro), *a partilha dos enunciados* (onde constam o implícito da argumentação, o implícito argumentativo e os enunciados comunitários), *as argumentações sobre a pessoa* (que consistem em pôr em contradição, a pessoa com ela própria, e o ataque pessoal) e *as argumentações de autoridade* (onde se inserem a autoridade demonstrada, por fontes ou postulados, a autoridade citada e a refutação das argumentações de autoridade).

Em suma, neste enquadramento teórico, procurámos situar a Educação Sexual nas orientações legais e escolares, tentámos conhecer o estado da arte sobre a temática nos vários domínios que a compõem e aprofundar o conhecimento sobre as ciências da cognição e do discurso que nos poderão auxiliar na procura de mais um contributo para a identificação das concepções, obstáculos e argumentos dos professores que têm como missão implementar a educação sexual no seu contexto profissional.

Partamos, pois, para essa busca de dados empíricos e, posteriormente, para a sua análise à luz do que até aqui foi apresentado.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Tipo de Estudo e Métodos

Para aprofundar o conhecimento das concepções, dos obstáculos e da argumentação dos professores face à (não) abordagem da educação sexual em meio escolar, entendeu-se que a melhor opção para este estudo passaria pela selecção e combinação de diferentes métodos e, conseqüentemente, pela aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, sendo uns de natureza quantitativa, mas seguindo uma análise interpretativa, e outros de natureza qualitativa. Entendeu-se também que esta combinação de técnicas permitiria partir de um conjunto de dados mais generalizados para sucessivamente nos direccionar para um aprofundamento mais restrito das questões de investigação.

Assim, a primeira fase consistiu na realização de um questionário com características de índole quantitativa e transversal, administrado a uma grande amostra, com o objectivo de obter um conhecimento generalizado da predominância das opiniões e das percepções de dificuldades e de necessidades dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), de cujos resultados emergiram concepções e obstáculos que, por serem considerados de interesse para a investigação, nos propusemos aprofundar, esmiuçando o tipo de argumentos que lhes poderiam estar subjacentes. Escolheu-se então a técnica de debate, que possibilitou o confronto de opiniões divergentes e o apuramento de alguns argumentos a favor ou contra a educação sexual na escola de 1ºCEB, o qual, para a sua concretização, incluiu a assistência de uma plateia. Na fase seguinte, particularizou-se ainda mais o apuramento de dados, optando-se pela realização de grupos de foco com participação restrita a investigadores e participantes, permitindo aos participantes expressarem as suas opiniões e argumentações com menos constrangimentos. Em complemento desta técnica, e como sugerido pela literatura (Bedford & Burgess, 2001), realizaram-se entrevistas individuais a «informantes chave» no processo de abordagem escolar da educação sexual, os quais eram também professores, quer envolvidos na gestão da escola quer envolvidos na formação pós-graduada no domínio da educação sexual. Paralelamente, estivemos atentos ao despoletar de situações relacionadas com a educação sexual em meio escolar, podendo registar a sequência dos acontecimentos, as emoções, o envolvimento e as reacções da

comunidade educativa e as práticas dos professores, ou seja, fizemos entrevista episódica (Flick, 2002).

Desta forma, podemos dizer que o estudo se enquadra numa abordagem dialógica, combinando métodos quantitativos com métodos qualitativos (Brown & Dowling, 1998), o que julgamos poder fortalecer a credibilidade nos resultados obtidos. Temos encontrado outras referências que reforçam esta ideia. Por exemplo, Wilson (1982, *cit in* Flick, 2002) afirma que as abordagens qualitativas e quantitativas são complementares e que a escolha de um método particular depende da natureza do problema que temos em mãos. Também Strauss e Corbin (1998) advertem que combinar métodos deve ser feito com o propósito de suplementar, complementar, informar e desenvolver; e que o material resultante das entrevistas pode ser suplementado por análises estatísticas do mesmo modo que os dados estatísticos também são passíveis de ser alvo, em parte, de uma análise qualitativa, pelo que o mais eficiente é que tanto a recolha como a análise dos dados sejam feitas de ambas as formas, em diversas combinações e em todas as fases do estudo.

Quando se usam dois ou mais métodos de recolha de dados para estudar algum aspecto do comportamento humano estamos perante a triangulação, mais especificamente, triangulação metodológica (Cohen & Manion, 1994). Esta terminologia é também encontrada em Flick (2002) que ainda apresenta os dois subtipos (triangulação dentro do método e triangulação entre um método e outro). Entendemos pois que a abordagem seguida, e que esquematizamos a seguir, ao combinar técnicas quantitativas com técnicas qualitativas, fazendo uma triangulação entre os vários métodos (questionário, debate, grupos de foco e entrevistas individuais) nos permite aprofundar o problema de investigação.

Para uma melhor compreensão sequencial do plano geral da investigação procedeu-se à sua esquematização como se pode observar na Figura 3.1. Subsequentemente apresenta-se a descrição pormenorizada de cada uma das fases do estudo aí representadas.

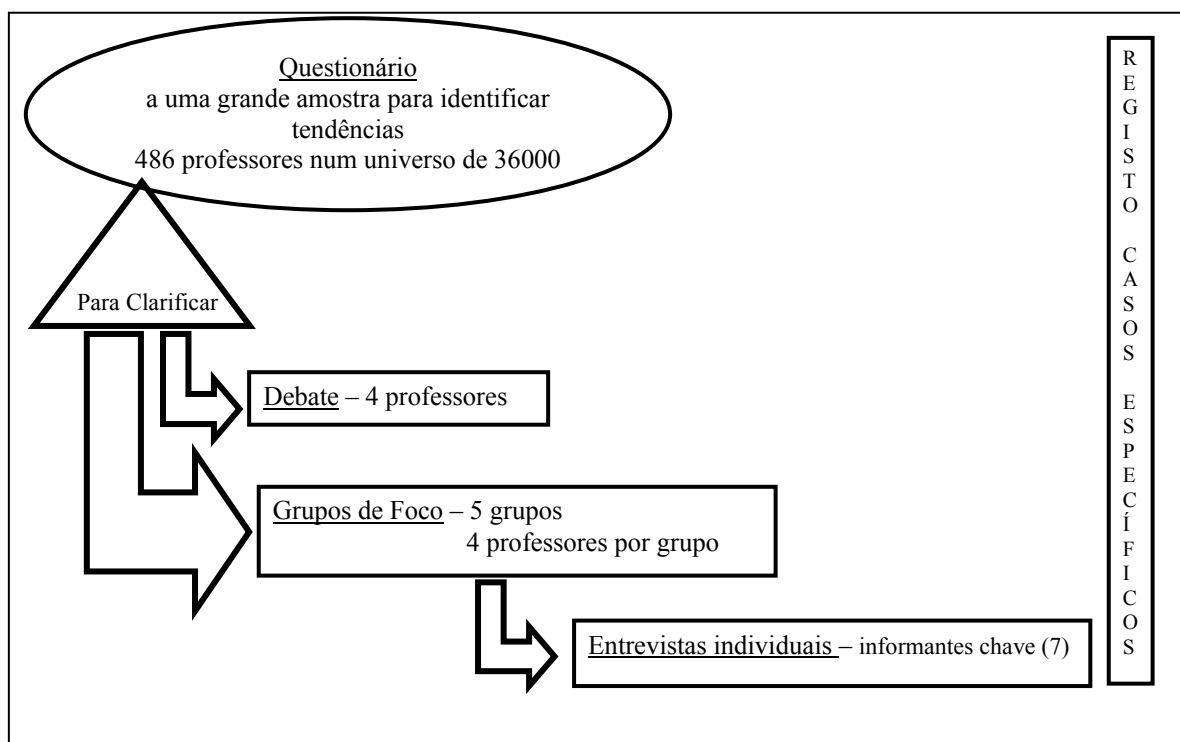


Figura 3.1: Plano de Investigação.

3.2. Preparação dos instrumentos de investigação, sua aplicação e análise dos dados

3.2.1. FASE I – O QUESTIONÁRIO

3.2.1.1. Construção do questionário – Fundamentação, variáveis e estudo piloto

- Fundamentação

A realização do questionário constituiu o ponto de partida da investigação, sendo portanto a primeira fase de recolha de dados. A decisão de seleccionar este método fundamentou-se nas características da população a estudar e nas vantagens oferecidas pelo tipo de instrumento que utiliza.

No que concerne às características da população, pareceu-nos adequado na medida em que tendo este método como pressuposto algum grau de literacia por parte dos respondentes (Polgar & Thomas, 1995) a população de professores atende naturalmente a tal pressuposto.

No respeitante às vantagens que o instrumento oferece salienta-se a facilidade de proceder a análises estatísticas sofisticadas, com alguma economia de tempo, além da possibilidade de opção por um instrumento constituído essencialmente por questões fechadas, mas contendo também algumas questões abertas que permitiram enriquecer o

conteúdo das respostas e obter informação qualitativa por forma a complementar e contextualizar os dados quantitativos (Hill & Hill, 2002).

O objectivo que se pretendeu atingir com esta técnica foi conhecer algumas concepções dos professores de 1ºCEB em matéria de educação sexual, nomeadamente, as suas opiniões sobre quando se deve abordar, a sua percepção da ocorrência de situações relacionadas com o tema, da importância da sua abordagem para a saúde futura dos seus alunos, das dificuldades, dos receios, dos auxílios e das necessidades de formação que sentem, assim como a sua representação mental do aparelho reprodutor e da fecundação e do conhecimento que as crianças possuem dos mesmos antes do processo de ensino-aprendizagem formal. Pretendeu-se ainda relacionar estas concepções com os factores individuais e socio-contextuais que caracterizam os sujeitos.

Em direcção aos objectivos definidos, e tendo em mente as questões de investigação apresentadas no Capítulo 1, a elaboração das perguntas do questionário baseou-se em:

*i) dados da literatura existente sobre educação sexual e promoção da saúde, enunciando as áreas ou domínios que esta matéria abarca, as componentes de desenvolvimento psicossocial para que contribui e as parcerias que se podem estabelecer para contemplar diversos intervenientes no processo (CCPES *et al.*, 2000; Vaz *et al.*, 1996); sobre valores, tais como religião, prática religiosa e tendência política que parecem influenciar as opiniões e as práticas de educação para a sexualidade (Teixeira, 1999); e sobre factores contextuais e individuais que interagem com esta prática pedagógica (Kehily, 2002; Walker *et al.*, 2003);*

*ii) estudos prévios incluindo a realização de questionários sobre percepções face ao processo de educação sexual (Anastácio, 2001), sobre interesses de crianças e adolescentes no domínio da sexualidade, nomeadamente as questões que colocam mais frequentemente (Ariza *et al.*, 1991; Anastácio & Carvalho 2002) e sobre as concepções/representações mentais dos professores sobre os aparelhos das funções vitais observáveis por meio da representação icónica (Clément, 2000; 2003);*

iii) contacto próximo com professores de 1ºCEB, cujos diálogos espontâneos ou despoletados por situações de aula permitiram: registar opiniões, percepções de dificuldades, sentimentos, receios e necessidades de formação; ter conhecimento das suas práticas pedagógicas no respeitante à educação sexual; e saber de incidentes ocorridos relacionados com a sexualidade de crianças em idade escolar.

Além deste conjunto de informações reunidas, no decorrer da redacção das questões, a reflexão sobre as mesmas conduziu à formulação de outras questões ou à especificação de alguns itens. Exemplo disso foi a elaboração da questão relativa aos apoios, ideia que surgiu em consequência da observação reflexiva da questão acerca dos receios dos professores em tratarem o tema.

- Variáveis

Conjugando todos estes fundamentos apresentados construiu-se o questionário que ficou composto por 12 questões correspondentes a 12 variáveis dependentes (10 fechadas e 2 abertas) e 13 questões de caracterização da amostra correspondentes a variáveis independentes ou factores (Anexo I).

Nas dez questões fechadas relativas a variáveis dependentes operacionalizaram-se escalas de Lickert como alternativas de resposta. Em cinco delas a escala comportava 5 alternativas de resposta e nas outras cinco a escala incluía apenas 4. Esta opção metodológica de colocar dois tipos diferentes de escalas de Lickert foi fundamentada na ideia de minimizar os vícios e a ocorrência de respostas indecisas, normalmente associadas ao terceiro *score* – o mediano – quando a escala comporta cinco *scores* (Polgar & Thomas, 1995). Além deste procedimento, também decidimos alternar o sentido das respostas (ora por ordem crescente ora por ordem decrescente), de vez em quando e não sistematicamente, para minimizar os efeitos indesejáveis de memória, bem como os chamados «efeitos de halo» e «estilos de resposta», ou seja, a tendência para repetição da resposta, como aconselham Hill e Hill (2002). Nas duas questões mais longas recorreremos ainda ao uso de distractivos, colocando questões antagónicas, para mais uma vez minimizar estes efeitos.

As 10 questões fechadas referentes a variáveis dependentes foram as seguintes:

- 1) *Concordância com a Educação Sexual nos vários níveis de ensino* – CESNE – com 6 itens e cuja escala incluía os 5 *scores*: DT = discorda totalmente, D = discorda, N = não discorda nem concorda, C = concorda, CT = concorda totalmente;
- 2) *Perguntas das crianças de 1ºCEB sobre sexualidade* – P1, P2, P3, P4 – com 16 itens e uma escala de 4 *scores*: N = nunca, R = raramente, V = às vezes, M = muitas vezes;
- 3) *Situações relacionadas com a sexualidade das crianças com que os professores de 1ºCEB se deparam* – S1, S2, S3, S4 – também com 16 itens e também com uma escala de 4 *scores*: 0 = nunca, 1 = pelo menos uma vez, 2 = duas a três vezes, 3 = mais de três vezes;

- 4) *Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças* – CESPS – com 24 itens em que estipulámos uma escala de 5 *scores*: M = muitíssimo, B = bastante, R = razoavelmente, P = pouco, N = nada;
- 5) *Dificuldades dos professores nas quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual* – D4ACES – de 4 itens e com uma escala de 5 *scores*: M = muita dificuldade, B = bastante dificuldade, A = alguma dificuldade, P = pouca dificuldade, N = nenhuma dificuldade;
- 6) *Participação de vários Intervenientes na Educação Sexual das crianças* – PIES – de 8 itens cuja escala se compôs de 4 *scores*: N = nenhuma participação, R = reduzida participação, A = alguma participação, E = elevada participação;
- 7) *Modo como os professores se Sentem para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade* – MSATES – constituída por 15 itens e com uma escala de 5 *scores*: MD = muita dificuldade, AD = algum dificuldade, NDNV = nem com dificuldade nem à vontade, MV = mais ou menos à vontade, PV = perfeitamente à vontade;
- 8) *Receios no Domínio da Educação Sexual* – RDES – composta por 15 itens e por uma escala de 4 *scores*: TV = totalmente verdade, V = verdade, F = falso, TF = totalmente falso;
- 9) *Apoios em caso de Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual* – ASDRES – variável com 11 itens e uma escala de 4 *scores* iguais aos da questão anterior;
- 10) *Formação de Professores em Educação Sexual* – FPES – com 17 itens e uma escala de 5 *scores*: CT = concordo totalmente, C = concordo, N = não concordo nem discordo, D = discordo, DT = discordo totalmente.

As duas questões abertas referentes a variáveis dependentes foram as seguintes:

- 11) *Concepções dos professores sobre os aparelhos reprodutores e a fecundação* – CPARF;
- 12) *Concepções dos professores sobre o conhecimento dos alunos acerca dos aparelhos reprodutores e da fecundação* – CPCAARF.

Definiram-se como variáveis independentes ou factores as 13 questões que permitiram caracterizar a amostra: *sexo*, questão fechada; *idade*, aberta; *tempo de serviço*, aberta; *estado civil*, fechada; *habilitação académica*, fechada; *área de residência*, fechada; *área de trabalho*, fechada; *formação contínua*, fechada; *formação esporádica*, fechada; *filhos*, fechada; *religião*, fechada; *prática religiosa*, fechada; *tendência política*, fechada. Uma parte destas questões (sete) foi colocada no início do

questionário e as restantes (seis) após as questões fechadas das variáveis dependentes e antes das duas questões abertas com tem sido aconselhado por Polgar e Thomas (1995) já que contribuem para algum relaxamento durante o preenchimento do questionário.

O questionário ficou assim constituído por 25 questões, das quais 21 eram fechadas, onde os respondentes tinham de assinalar com um círculo ou com um X a opção correspondente à sua opinião, instrução que lhes ia sendo fornecida juntamente a cada pergunta (Anexo I). Nas 4 questões abertas, para idade e tempo de serviço, tinham de escrever o número de anos de acordo com o seu caso e nas questões respeitantes às concepções sobre os aparelhos reprodutores e a fecundação deixou-se um espaço de cerca de meia página em branco para a representação icónica. Nas questões relativas a idade e tempo de serviço, aquando da introdução dos dados na base, constituíram-se classes de cinco anos que foram codificadas de 1 a 6 para idade e de 1 a 7 para tempo de serviço. Desta forma, as variáveis destas duas questões abertas foram transformadas como se se tratassem de questões fechadas, para facilitar o tratamento dos dados.

No início do questionário (Anexo I) colocou-se uma página de rosto onde constavam os contactos da investigadora (com morada institucional, número de telefone e endereço electrónico), uma apresentação do objectivo do questionário, o apelo ao preenchimento com sinceridade e a garantia de anonimato. Descreveram-se também aí as instruções de preenchimento e devolução e expressaram-se os devidos agradecimentos aos participantes. No final da última página do questionário voltaram a expressar-se os agradecimentos, assim como também se convidaram os participantes a expressar alguma outra opinião sobre o Educação Sexual no 1ºCEB se assim o pretendessem. Estes procedimentos têm sido recomendados por vários autores a fim de assegurar a validade do questionário e a minimizar *bias* (Polgar & Thomas, 1995; Hill & Hill, 2002).

- Validação do questionário e estudo piloto

Após a redacção do questionário e sua leitura por vários colegas, o mesmo foi aplicado a uma pequena amostra de 38 professores de 1ºCEB que frequentavam o curso de complemento de formação no domínio de Estudo do Meio, numa aula da investigadora, para que a mesma pudesse observar as reacções dos participantes face ao que lhes era perguntado e se pudesse aperceber do grau de entendimento/dúvidas nas perguntas ou facilidade/dificuldade nas respostas, bem como do tempo que demoravam a responder ao questionário. Os professores responderam sem problemas e sem

exporem grandes dúvidas, não indiciando dificuldades de compreensão das perguntas. Referiram sim outros parâmetros que não constavam no conjunto dos itens de algumas questões, solicitando se poderiam acrescentá-los. Assim, e constatando-se que as suas sugestões eram oriundas da sua prática profissional, adicionou-se à variável dependente *situações relacionadas com a sexualidade das crianças* os itens “Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos”, “Crianças saudáveis observando colegas no WC” e, em virtude disto, acrescentou-se ainda nesta questão o item “Outras situações relacionadas com a sexualidade. Queira por favor especificar.” (julgando que, ao aplicar o questionário a uma grande amostra, outras situações poderiam surgir). À variável *receios* acrescentou-se o item “Falta de vontade do próprio/a professor/a”. Aquando da devolução do questionário, a investigadora interrogou o grupo sobre as percepções que tiveram face ao seu preenchimento, obtendo como respostas que era de fácil compreensão e estava bem estruturado. Uma vez que não se observaram quaisquer dificuldades, com o grupo que integrou o estudo piloto, procedeu-se às breves alterações sugeridas e depois à análise dos dados recolhidos.

Com os dados da amostra do estudo piloto construiu-se uma base de dados com auxílio do software Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Foi feita uma análise descritiva e inferencial dos dados, a qual optamos por apresentar sucintamente no Anexo II.

Para estimar a fiabilidade e consistência interna das escalas aplicou-se o Alfa de Cronbach, sugerido por vários autores (Santos, 1999; Hill & Hill, 2002, Pestana & Gageiro, 2003), tendo-se verificado na totalidade das questões com escalas de Lickert que os valores eram aceitáveis ($\alpha > 0,70$ para Santos 1999; $\alpha > 0,60$ para Hill e Hill, 2002): CESNE = 0,89; P1 = 0,95; P2 = 0,96; P3 = 0,96; P4 = 0,95; S1 = 0,84; S2 = 0,92; S3 = 0,91; S4 = 0,93; CESPS = 0,97; D4DES = 0,91; PIES = 0,73; MSATES = 0,94; RDES = 0,93; ASDRES = 0,93; FPES = 0,93.

Atendendo à facilidade observada no preenchimento do questionário, às breves alterações apontadas, aos comentários registados após o preenchimento do questionário piloto e aos valores de α de Cronbach aí obtidos, considerou-se que o questionário reunia os requisitos exigidos para poder ser aplicado a uma grande amostra para integrar o estudo principal. O questionário, tal qual foi aplicado, encontra-se no Anexo III.

3.2.1.2. População e amostra

A população contemplada neste estudo foi constituída pelos professores portugueses de 1ºCEB em exercício de funções, que totalizavam então cerca de 36 000 indivíduos.

A amostra em que o estudo incidiu foi constituída por 486 professores de 1ºCEB (dos quais 426 eram mulheres e 58 eram homens) que trabalhavam em seis dos oito Centros de Área Educativa (CAE) da Região Norte de Portugal (Braga, Porto, Vila Real, Bragança, Tâmega e Douro Sul). O tipo de amostra seleccionada pode considerar-se uma amostra de conveniência, pois a maioria dos professores que a integraram pertenciam ao CAE mais próximo do local de trabalho da investigadora. De acordo com Cohen e Manion (1994) é considerada amostra de conveniência aquela que envolve a escolha dos indivíduos mais próximos para respondentes e a continuação do processo até perfazer o tamanho desejado da amostra.

A caracterização da amostra foi feita com base nos grupos resultantes das variáveis independentes ou factores, que constam na Tabela 5.1 e que são: sexo, 2 grupos; idade, 6 grupos; tempo de serviço, 7 grupos; estado civil, 4 grupos; habilitação académica, 6 grupos; área de residência, 3 grupos; área de trabalho, 3 grupos; formação contínua, 2 grupos; formação esporádica, 2 grupos; filhos, 2 grupos; religião, 3 grupos; prática religiosa, 4 grupos; tendência política, 5 grupos; e por fim centro de área educativa, 6 grupos.

No final, aquando da devolução dos questionários preenchidos, apontámos o CAE de que eram provenientes. Com este procedimento incluímos outro factor ou variável independente no estudo principal, que não tinha sido alvo de pergunta para não suscitar qualquer dúvida relativamente ao anonimato do questionário. No entanto, por nos interessar e movidos por alguma curiosidade, agrupámos os questionários também em função deste factor quando os recebemos.

Tabela 3.1: Características da amostra em percentagens e por sexo

	Feminino (n= 426)	Masculino (n=58)		Feminino (n= 426)	Masculino (n=58)
Idade (M±SD)	43,35±8,14	41,63±9,38	Tempo de serviço (M±SD)	21,36±9,07	18,34±9,47
Estado civil	%	%	Religião	%	%
Solteiro	13,9	20,7	Católica	97,3	88,9
Casado	72,1	70,7	Outra	0,7	1,9
Divorciado	11,6	6,9	Nenhuma	1,9	9,3
Viúvo	2,4	1,7	Prática religiosa		
Habilitação			Muito	4,1	3,8
Magistério	33,6	20,7	Moderadamente	51,6	44,2
Bacharelato	16,0	19,0	Pouco	38,0	42,3
CESE	17,4	22,4	Nada	6,3	9,6
Complemento	21,4	12,1	Ter filhos		
Licenciatura	11,0	25,9	Sim	80,6	75,4
Mestrado	0,7	0,0	Não	19,4	24,6
Área de residência			Área de trabalho		
Rural	13,4	19,3	Rural	35,2	41,1
Suburbana	22,5	21,1	Suburbana	24,9	23,2
Urbana	64,0	59,6	Urbana	39,9	35,7
Formação contínua			CAE		
Sim	11,2	17,5	Braga	68,1	50,0
Não	88,8	82,5	Porto	5,2	8,6
Formação esporádica			Vila Real	16,2	24,1
Sim	31,0	37,5	Bragança	0,9	3,4
Não	69,0	62,5	Tâmega	7,7	8,6
			Douro Sul	1,9	5,2

3.2.1.3. Recolha dos dados

Para dar início à aplicação do questionário o primeiro passo consistiu em contactar os Centros de Área Educativa (CAE), informando da intenção de proceder à investigação e solicitando os mapas de agrupamentos de escolas (Anexo IV). Tendo-se recebido resposta de sete CAE, uma foi demasiado tardia, pelo que iniciámos a selecção dos agrupamentos através dos mapas de seis centros. Esta selecção, que consistiu no processo de amostragem, teve em conta sobretudo um número mais elevado de professores, na tentativa de conseguir maior número de respondentes com maior economia de tempo e de recursos, e também uma distribuição mais ou menos equitativa entre áreas urbanas e rurais. Por tudo isto, e como acima referimos, consideramos ser uma amostra de conveniência. Seguidamente, procedeu-se aos contactos telefónicos com os presidentes dos agrupamentos de escolas que tinham sido seleccionados informando sobre a intenção e objectivo da investigação, bem como dos trâmites administrativos seguidos. Neste momento solicitou-se o número de professores que em sua opinião poderiam preencher os questionários, confirmando-lhes o envio desse número de exemplares.

A aplicação do questionário foi então efectuada seguindo duas vias distintas:

- a) nas escolas próximas do centro de investigação, entregaram-se os envelopes contendo os questionários, em mão, ao presidente de agrupamento ou a um professor coordenador que assumiu distribuí-los aos colegas e recolhê-los para devolução em data combinada;

- b) nas escolas distantes, após o primeiro contacto por via telefónica, enviou-se ainda uma carta dirigida ao presidente do agrupamento solicitando e oficializando a aplicação do questionário (Anexo V) e outra carta dirigida ao representante dos professores de 1ºCEB (Anexo VI), juntamente com um envelope contendo o número de exemplares que havia sugerido anteriormente, assim como o respectivo envelope selado e endereçado para retorno dos questionários preenchidos.

Passadas duas semanas começámos a receber os dados, mas em várias escolas e/ou agrupamentos foi necessário voltar a telefonar para saber do andamento do processo, pois o retorno demorava. Na maioria dos casos foi obtida como resposta que os professores se tinham comprometido a preencher mas ainda não tinham devolvido. Noutros casos foi-nos dito que alguns professores se recusaram a responder pela natureza do tema. Assim, julgamos poder afirmar que os questionários que recebemos foram preenchidos por indivíduos que quiseram fazê-lo e não foram pressionados para tal. No entanto, embora obtendo 486 questionários devidamente preenchidos, é de salientar que a taxa de retorno dos seis CAE foi inferior a 20%.

3.2.1.4. Tratamento e análise dos dados

Com os 486 questionários correctamente preenchidos pelos professores de 1ºCEB de seis CAE, construiu-se uma base de dados com recurso ao software SPSS, versão 13.0.

Iniciou-se a análise dos dados com uma análise estatística descritiva tanto para as variáveis independentes, que permitiu caracterizar a amostra como se apresentou atrás na Tabela 3.1, como para as variáveis dependentes em que se apuraram as frequências das respostas, bem como as respectivas percentagens, médias, desvios padrão e modas, para podermos ter à priori uma ideia da predominância das diversas respostas.

Para proceder à análise estatística inferencial era nossa intenção aplicar testes paramétricos atendendo à robustez por que são geralmente caracterizados (Silva, 1994). Escolhemos o **Teste *t* de Student** para quando pretendíamos comparar dois grupos e a ANOVA One-way para quando o número de grupos a comparar era superior a dois.

Contudo, por não se verificarem os pressupostos requeridos para a ANOVA (homogeneidade e homocedasticidade), em alternativa a este optou-se pela aplicação do teste não paramétrico de **Kruskal-Wallis**, uma das alternativas geralmente sugeridas nesta situação e para trabalhar com variáveis de nível ordinal (D'Hainaut, 1992; Silva, 1994; Pestana & Gageiro, 2003). A utilização do Teste *t* não foi invalidada já que tínhamos $n > 30$, condição suficiente para justificar a sua aplicação (Pestana & Gageiro, 2003). Com a utilização do teste de Kruskal-Wallis, as comparações múltiplas tiveram de ser feitas manualmente, isto é, através do teste **U de Mann-Whitney**. Com este teste compararam-se os pares de grupos, tendo sido utilizada a **correção de Bonferroni** para calcular o valor de *p* a fim de verificar a existência de significância. A correção de Bonferroni, que implica multiplicar o valor de *p* obtido no teste de Mann-Whitney pelo número de testes realizados para determinado factor, que é dada por $[n(n-1)]/2$, sendo *n* o número de grupos (Wiseman, 2006). O nível de significância estabelecido foi de 0,05 e os valores constantes no capítulo referente à apresentação dos resultados são valores já corrigidos.

Nas variáveis sobre as concepções acerca do aparelho reprodutor e da fecundação, a percentagem de professores que respondeu foi bastante inferior ao total da amostra (menos de 35% dos respondentes). Para tratar estas variáveis envolvendo desenhos estabeleceram-se categorias que emergiram do tipo de imagens obtidas.

Assim, para melhor definir as categorias, foi necessário subdividir as duas variáveis em dois grupos de variáveis, o que totalizou 9 novas variáveis.

Na primeira, referente às concepções dos professores sobre o aparelho reprodutor e a fecundação, definimos as quatro variáveis: concepções sobre o Aparelho Reprodutor Feminino (ARF), concepções sobre o aparelho reprodutor masculino (ARM), concepções sobre as Células envolvidas da Fecundação (FC) e concepções sobre a localização da Fecundação no Aparelho (FA).

Na segunda, relativa ao conhecimento que os professores possuem sobre as Concepções dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor e da Fecundação antes do ensino-aprendizagem formal, operacionalizámos as cinco variáveis: concepções dos Alunos sobre o Aparelho Reprodutor Feminino (ARFa), concepções dos Alunos sobre o Aparelho Reprodutor Masculino (ARMa), concepções dos Alunos sobre as Células envolvidas na Fecundação (FCa), concepções dos Alunos sobre a localização da Fecundação no Aparelho (FAa) e, por último, a Justificação para a esquematização das concepções dos alunos (JRCA).

As categorias que emergiram, assim como exemplos elucidativos das mais frequentes, são apresentadas no Capítulo 4 – Resultados, imediatamente antes dos respectivos dados. Exemplos das restantes categorias também são apresentados, mas em anexo (Anexo VII).

A ocorrência das diversas categorias de cada variável foi também alvo de tratamento estatístico. Para as variáveis independentes com apenas dois grupos (sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos) fizeram-se tabelas cruzadas, às quais se aplicou o teste de **Qui-Quadrado**. Para os factores idade e tempo de serviço testou-se a correlação através do **Ró de Spearman**, alternativa não paramétrica ao *R* de Pearson (Pestana & Gageiro, 2003). Para os restantes factores envolvendo mais de dois grupos (estado civil, habilitação académica, área de residência, área de trabalho, religião, prática religiosa, tendência política e CAE) aplicou-se a análise categórica **ANACOR**. Este tipo de análise justifica-se quando se pretende analisar duas variáveis nominais e utiliza o Qui-Quadrado para averiguar a existência de uma relação de dependência/independência entre essas variáveis.

Se o resultado do teste de Qui-Quadrado conduzir à rejeição da hipótese nula da independência ($p < 0,050$), a ANACOR cria grupos homogêneos e permite a sua representação gráfica. As categorias mais importantes são, pois, aquelas cuja **Contribuição do Ponto para a Inércia da Dimensão** for superior à sua **Massa** ($CPID > M$) e que simultaneamente se encontram afastadas da origem dos eixos. Acresce ainda que as associações que se estabelecem entre as categorias mais importantes em cada dimensão são do mesmo sinal, ao passo que categorias de sinais contrários se opõem (Pestana & Gageiro, 2003). Para melhor visualizar as associações, que se apresentam no capítulo seguinte, os gráficos obtidos pelo SPSS foram exportados para o software Microsoft Power-Point, para traçar as cónicas que permitiram agregar as categorias associadas.

- Interacção entre factores

Como cada factor não age isoladamente sobre um indivíduo, após a análise de cada uma destas variáveis independentes, para melhor compreender e poder interpretar os resultados, testou-se a interacção entre todas as variáveis independentes que foram incluídos no estudo. Para isso recorreu-se ao método ANACOR, baseado no teste de Qui-Quadrado, que permite averiguar a relação de (in)dependência entre os vários factores. Assim, considerou-se forte interacção sempre que o valor de significância foi

$p < 0,0001$. As interações observadas constam na Tabela 3.2. Salienta-se a forte interação entre a idade, o tempo de serviço, a habilitação académica, o estado civil e ter filhos. Os factores formação contínua e formação esporádica mantêm uma relação de dependência entre si, mas uma relação de independência relativamente aos restantes factores, verificando-se apenas uma interação entre a formação contínua e o CAE e uma menor interação entre a formação esporádica e a habilitação académica.

Tabela 3.2. Interação entre os factores

	CAE	Sexo	Idade	Tserv	Hab	Eciv	Ares	Atrab	ForC	ForE	Filho	Relig	Prel	Tpol
CAE			0,027	0,000	0,016		0,000	0,017	0,005		0,018			
Sexo				0,038	0,010							0,006		
Idade				0,000	0,000	0,000	0,037	0,031			0,000			0,000
Tserv					0,000	0,000		0,003			0,000			0,000
Hab						0,000				0,038	0,000			0,000
Eciv							0,007				0,000	0,009		
Ares								0,000					0,009	0,001
Atrab														
ForC										0,000				
ForE														
Filho														0,002
Relig													0,000	
Prel														0,000
Tpol														

Nota: Tserv = Tempo de serviço; Hab = Habilitação; Eciv = Estado civil; Ares = Área de residência; Atrab = Área de trabalho; ForC = Formação contínua; ForE = Formação esporádica; Filho = Ter filho(s); Relig = Religião; Prel = Prática religiosa; Tpol = Tendência política.

Os resultados obtidos por meio dos testes estatísticos aplicados permitiram testar as hipóteses operacionais, indicando quando existem diferenças entre os grupos em função do factor em estudo para cada variável dependente. Para evitar descrições monótonas, optou-se por descrever as hipóteses nulas imediatamente antes das tabelas dos resultados que justificam a sua rejeição, o que se vai encontrar adiante, no Capítulo 4 sobre a apresentação dos resultados.

3.2.2. FASE II – O DEBATE

Esteve planeado desde o início desta investigação identificar obstáculos e concepções dos professores também por via da argumentação. A realização do debate, foi consubstanciada pelo interesse de futuros professores de 1ºCEB, então alunos na instituição em que esta investigação decorreu.

Ao planear a investigação, a opção pela técnica de debate baseou-se sobretudo na intenção de apurar a argumentação dos professores, quer para praticar a educação sexual em meio escolar, quer para a evitar. O debate com vista à análise da argumentação, tem

sido posto em prática em situações de aula por vários autores (Simonneaux, 2003; Orange, 2003; Clément, *et al.* 2004).

Simonneaux (2003) tem utilizado o debate em sala de aula para suscitar argumentação sobre as «questões socialmente vivas», ou seja, questões que provocam alguma controvérsia e polémica na sociedade. Considera-as *triplamente* vivas porque:

- suscitam debates durante a produção de saberes de referência;
- inserem-se no ambiente social e mediático e os actores da situação didáctica (alunos e professores) não lhes podem fugir;
- os professores muitas vezes não se sentem munidos para as abordar.

Julgando que estas justificações se aplicavam à educação sexual em Portugal, reforçaram a ideia de que o debate fazia todo o sentido.

Orange (2003) aplicou o debate como estratégia pedagógica para abordagem da nutrição com alunos de 9 a 11 anos, também em contexto de sala de aula. Justifica que o debate serve para pôr em evidência as representações dos participantes (nesse caso alunos), os obstáculos e as rupturas necessárias, sendo a análise das interações linguísticas feita em relação aos saberes e concepções manifestados.

Clément e colegas (2004), que analisaram uma aula sobre o desenvolvimento das rãs, com alunos de 6 a 8 anos, utilizaram uma pergunta de partida para incitar o debate, salientando a ideia de Plantin (1996) de que é diálogo argumentativo todo o discurso proferido em contexto de debate orientado por uma questão, sendo para este autor esta definição a que melhor se adapta ao trabalho empírico sobre argumentação. Para realizar o debate esboçou-se um guião onde se previa, logo de início, lançar uma questão geradora do debate, a qual apresentaremos à frente.

Além disto, e atendendo a que a segunda fase do diálogo argumentativo enunciada por Plantin (1996) é a oposição, para a organização do debate estipulou-se integrar equilibradamente professores com opiniões favoráveis à implementação da educação sexual e professores que fossem assumidamente contra. Entendeu-se ser necessário o confronto de ideias para fortalecer a argumentação.

O facto de haver uma manifestação de interesse, por parte dos futuros professores do 1ºCEB e Educadores de Infância, em debater em assembleia a temática da Educação Sexual nestes níveis de ensino, acentuou a ideia de que o tema é gerador de polémica e discussão social e de que os futuros profissionais sentem necessidade de se fundamentar para exercer conscientemente a sua actividade. Assim, incluímos no grupo de participantes no debate tanto Professores de 1ºCEB como Educadores de Infância.

3.2.2.1. Participantes no debate

Para participar no debate convidaram-se 4 Professores de 1ºCEB e 4 Educadores de Infância, sendo cada subgrupo constituído por um elemento do género masculino e três do género feminino. Contudo, o elemento masculino do subgrupo de Educadores de Infância, de idade jovem e com apenas 4 anos de serviço, não compareceu por motivo de actividades profissionais, tendo manifestado o seu descontentamento pela sobreposição, uma vez que o tema era de seu pleno interesse. Desta forma, o grupo que integrou o debate ficou constituído por sete elementos.

Passamos a caracterizar mais pormenorizadamente o subgrupo de Professores de 1ºCEB por ser apenas esse que pretendíamos integrar na investigação.

Tendo em mente um equilíbrio de opiniões favoráveis e contra para conduzir o debate, seleccionámos dois elementos de cada, conhecendo-os à priori. No quadro seguinte consta uma breve caracterização dos quatro participantes:

Quadro 3.1: Caracterização do grupo de debate

	Flávio¹⁰	Amália	Isilda	Irene
Estado civil	Casado	Casada	Casada	Divorciada
Habilitação	Magistério (?)	Complemento em Estudo do Meio	Complemento em Estudo do Meio	Mestrado em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente
Tempo de serviço	(?) lectivo pouco	24 anos	22 anos	14 anos
Actividade profissional	Actividade de liderança administrativa	Actividade de apoio educativo	Actividade lectiva	Actividade lectiva
Posição face à ES	Contra	De evitação	Favorável	Favorável
Origem do contacto	Expressão escrita no questionário cuja amostra tinha abrangido a sua esposa, onde se manifestou contra a ES com base em modelos estrangeiros, assim como se disponibilizou para esclarecimentos, deixando contacto.	Aulas de curso de complemento	Aulas de curso de complemento	Aulas e sessões de orientação de mestrado
Tempo de permanência no debate	Metade	Todo	Todo	Todo

¹⁰ Todos os nomes próprios apresentados ao longo do texto são fictícios a fim de garantir o anonimato, tal como foi assegurado aos participantes.

3.2.2.2. Procedimento para conduzir o debate

O debate realizou-se no auditório da instituição, com os 7 participantes e 2 moderadoras numa mesa com disposição em semicírculo, frente à assembleia. Logo de início expôs-se aos participantes a nossa intenção de proceder a gravação áudio para efeitos da investigação, ao que todos manifestaram de imediato o seu consentimento.

Optou-se por estarem presentes duas moderadoras/investigadoras, cabendo a uma a função de fazer as apresentações e ceder a palavra aos intervenientes, enquanto a outra lançava as questões e ia tomando notas.

Para registar todo o debate utilizaram-se dois gravadores Philips Pocket Memo com cassetes de 60 minutos cada, tendo mais algumas suplentes, uma vez que estava prevista uma duração de 90 minutos para o total do debate. Os gravadores foram colocados em cima da mesa, activaram-se e logo de seguida deu-se início às apresentações.

Após os 90 minutos previstos concedeu-se mais um período de cerca de 30 minutos para intervenção da assembleia, onde os futuros profissionais tiveram também oportunidade de colocar questões aos professores e educadores participantes no debate, assim como de comentar algumas das suas afirmações. Este momento foi de extrema importância na medida em que a realização do debate também tinha sido iniciativa da sua parte.

A questão que enunciámos para geradora do debate foi a seguinte:

“Sabemos que a educação sexual está legislada desde 1984, mas tem sido sempre algo difícil implementá-la. A legislação mais recente também já tem quatro anos, foi regulamentada a lei de 99 depois em 2000 pelo decreto 259 e há um artigo que diz explicitamente o seguinte: «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.» Então, perante isto, a primeira questão é esta: Porque é tão difícil implementar a educação sexual nas nossas escolas e jardins-de-infância?”

As outras questões que constavam no guião para orientar o debate foram:

- Qual é o principal obstáculo à implementação da educação sexual nas escolas?
- Que conteúdos devem ser trabalhados em educação sexual? ... Valores, afectos, conhecimentos sobre reprodução, crescimento do corpo, saúde sexual?
- Qual é o conteúdo mais difícil de abordar nesta área?

Embora não tivessem sido proferidas textualmente tal qual estão descritas, estas quatro questões foram colocadas no decurso do debate.

Notou-se pleno à vontade da parte dos intervenientes, pois além de terem conhecimento da recolha de dados para efeitos de investigação, assumiram uma posição de conselheiros em relação à assembleia, futuros profissionais., não se mostrando constrangidos em manifestar as suas diferentes opiniões, sendo capazes de impor as suas ideias por via da argumentação.

3.2.2.3. Tratamento e análise dos dados do debate

Os dados audio-gravados foram posteriormente transcritos, utilizando um *kit* de transcrição apropriado para o efeito. Embora a transcrição exacta consuma muito tempo e energia (ainda mais neste caso, uma vez que foi totalmente feita pela investigadora), julgou-se ser justificada por um lado porque nas análises da linguagem é normal haver interesse em conseguir o máximo de exactidão e por outro pelo facto de ser importante quando se fazem estudos de análise linguística e conversacional que se debruçam sobre a organização da linguagem (Flick, 2002). Ora, neste campo, abordando questões de sexualidade, a exactidão tinha interesse na medida em que parece existir uma tendência por parte dos professores de 1ºCEB para evitar os termos cientificamente aceites, recorrendo geralmente a metáforas ou utilizando rodeios e linguagem vulgar para abordar questões sexuais específicas. Por outro lado, ao ser a própria investigadora a proceder à transcrição permite, à medida que o vai fazendo, reviver o sucedido na própria sessão e vai também interiorizando e apropriando-se de todo o debate. Por tudo isto a investigadora optou por ser a própria a transcrever todo o debate, em vez de proceder a uma aquisição de serviços.

Após a transcrição exacta do debate, fez-se a estabilização do texto com numeração automática das linhas, iniciando em cada página (ver exemplo Anexo IX). Desta forma, os excertos que se encontram nas tabelas, na secção dos resultados, obedecem a esta estabilização. Para a análise de conteúdo do debate recorreu-se ao método de Harris (1952) também utilizado por Jacobi (1987, 1988) e ao qual Clément (2002) reconhece fortes potencialidades analíticas, pelo que também o tem utilizado na investigação em didáctica da biologia. O método é igualmente conhecido por método dos “termos pivot” e tem constituído uma boa ferramenta de análise do discurso (Maingueneau, 1991).

Clément (2002) especifica as três etapas iniciais deste método, as quais pusemos em prática e passamos a descrever:

- 1) Sublinhar cada ocorrência do termo pivot e das suas reformulações, para obter uma listagem dos mesmos;
- 2) Analisar a frase ou parte da frase que contém o termo pivot, para identificar os seus atributos, ou seja, para especificar o seu significado com base nessas associações;
- 3) Procurar se outros termos possuem os mesmos atributos no texto.

O mesmo autor complementa que este tipo de análise recorre a conceitos linguísticos. No primeiro ponto referido acima procede-se uma abordagem lexical, quando se trata da ocorrência dos termos pivot, e a uma abordagem de sintaxe e semântica ao tratar as reformulações. No segundo, estamos perante uma abordagem semântica para identificar com precisão os diversos significados do termo pivot deduzido a partir do contexto. A última etapa compreende uma abordagem semântica e retórica e tem como objectivo analisar todo o texto, bem como os significados e as funções que o termo aí vai assumindo.

Sendo o texto do debate o primeiro em que se experimentava esta técnica, começou-se por fazê-la manualmente, isto é, sublinhando com marcadores de cores diferentes os termos pivot e as suas reformulações, conferindo o número de ocorrências dos termos com a função de localização do software Microsoft Word. Posteriormente complementou-se esta primeira etapa com o software NUD*IST, versão 4.0.

Os critérios que definimos para a selecção dos termos pivot em que a nossa análise incidiu, teve por base as ocorrências mais frequentes e ainda o facto de serem termos específicos para o tema da sexualidade. No início da apresentação dos resultados do debate exhibe-se uma tabela com a totalidade dos termos analisados.

Como este método trabalha com um conjunto de frases onde se encontram os termos pivot, isso tende a apresentar um resumo do discurso. Por este motivo assume um papel bastante importante para dar início à análise do discurso (Maingueneau, 1991).

Maingueneau (1991:73) refere ainda que a análise do discurso opera sobre “*uma estrutura de duas dimensões*” onde deve ser considerada a ordem das frases, sendo conveniente apresentar o texto como um quadro de dupla entrada, onde o eixo horizontal representa os elementos constituintes da frase e o eixo vertical representa as frases sucessivas, consoante a ordem pela qual aparecem no texto. Em alternativa sugere também tentar estabelecer em classes determinados factos estruturais do texto. Além disto, como técnicas auxiliares indica as *ocorrências associadas* e as *transformações gramaticais*.

Na análise do debate considerámos as ocorrências associadas, sendo os pronomes os exemplos mais notórios, na medida em que substituem morfemas já antes utilizados (Maingueneau, 1991), ou seja, algumas reformulações. Relativamente às transformações gramaticais, que apenas devem ser feitas a partir do texto e quando for preciso formar classes, atendendo aos objectivos deste estudo, não tivemos necessidade de as utilizar.

Assim, com os dados analisados de acordo com o método descrito elaboraram-se quadros de dupla entrada onde optámos por incluir quatro colunas com: (i) a indicação dos participantes; (ii) a localização¹¹ de cada termo pivot; (iii) a localização das reformulações do mesmo termo; (iv) e os significados que deduzimos a partir do contexto. Nas segunda e terceira colunas as ocorrências e reformulações dos termos pivot (respectivamente) aparecem dispostas pela ordem em que vão surgindo no texto, como sugerem Maingueneau (1991) e Jacobi (1988). Na quarta coluna, a partir dos significados contextualizados organizaram-se classes ou categorias indicadoras das concepções dos professores. Aqui, nem sempre foi possível colocar as unidades de texto contendo o termo pivot (ou suas reformulações) pela ordem de aparição no texto, dada a necessidade de agrupar essas unidades em categorias.

Seguidamente, contabilizaram-se, em linha e em coluna, as ocorrências dos termos pivot e das respectivas reformulações, referentes a cada participante assim como ao total do grupo estudado.

Para se poder ter uma impressão generalizada ou uma visualização da evolução do debate julgou-se interessante tentar fazer uma representação gráfica das intervenções. Para tal, optámos por um inédito “gráfico de barras” da nossa autoria, onde:

- o total do traço horizontal corresponde ao período total do debate;
- a espessura das barras é proporcional ao número de ocorrências, ou seja, se o professor proferiu três vezes sucessivas o termo “aluno”, então no gráfico correspondente, nesse momento a barra tem a espessura de três pontos;
- por baixo de cada barra, ou grupo de barras, encontram-se as iniciais do nome fictício atribuído a cada participante;
- as cores das barras indicam se os participantes se expressavam contra, favoravelmente, contestando algo ou apenas relatando situações que lhes causaram embaraço e em que se sentiram inseguros;
- a existência de setas indica que o interveniente em que a seta inicia responde ao interveniente em que a seta termina.

¹¹ Com indicação do número da página e da linha em que o termo ou a sua reformulação se encontravam.

A legenda das cores utilizadas encontra-se em cada gráfico, como se pode ver na Figuras 4.2.1 e nas Figuras 4.3.1 a 4.3.5 do “Capítulo 4 – Resultados”.

O total de pontos correspondentes às barras é assim coincidente com o total de “ocorrências + reformulações”, na última linha da última coluna, no quadro que lhe deu origem.

Da análise das categorias emergentes reflectindo as concepções dos professores, assim como do tipo de intervenção que os participantes foram tendo no decurso da discussão, partiu-se depois para a análise da argumentação que pode utilizar vários níveis linguísticos (Clément, 2002).

Para começar a análise da argumentação também se considerou a existência de certas conjunções e locuções, coordenativas e subordinativas, indicadoras da apresentação de um argumento (Veiga & Baptista, 2004).

Para classificar o tipo de argumentos compararam-se os resultantes da nossa análise com os enunciados nas tipologias teóricas de Toulmin, Perelman e Plantin, que já foram apresentadas no “Capítulo 2 – Enquadramento Teórico”.

3.2.3. FASE III – OS GRUPOS DE FOCO

Para continuarmos a aprofundar as argumentações dos professores de 1ºCEB para a consecução ou não da educação sexual em meio escolar, optámos também pelo método de grupos de foco, uma vez que esta técnica tem sido apontada na literatura como adequada para a abordagem de temas sensíveis (Geasler *et al.* 1995; Flick, 2002; Bedford & Burgess, 2001; Oshi & Nakalema 2005), como é o caso da sexualidade humana e da educação sexual.

Oshi e Nakalema (2005) utilizaram este método também com professores de ensino primário na Nigéria, num trabalho de investigação sobre a prevenção da SIDA. Realizaram dez grupos de foco com uma duração de 90 minutos cada um, tendo em vista complementar dados de um questionário aplicado a 210 professores primários.

Flick (2002) tem vindo a afirmar que os grupos de foco tanto podem ser utilizados como método independente, como em combinação com outros métodos. Este autor cita Morgan (1988) que de entre várias utilidades dos grupos de foco refere a obtenção das interpretações dos participantes de resultados de estudos anteriores.

Bedford e Burgess (2001) têm usado frequentemente grupos de foco e afirmam ser um meio através do qual as pessoas desenvolvem tópicos ambientais e sociais, revelam os seus conhecimentos, experiências e preconceitos, da mesma forma que argumentam os seus diferentes pontos de vista. Também consideram que esta técnica pode ser usada em conjunto com outras, complementando entrevistas e questionários.

De entre algumas das vantagens dos grupos de foco que têm sido referenciadas encontramos as seguintes:

- i) permitir que os participantes deixem fluir as suas opiniões em ambiente de descontração, numa atmosfera permissiva e não ameaçadora, o que é particularmente requerido para um tópico sensível e delicado como é o da sexualidade (Geasler *et al.* 1995);
- ii) poder ser usado como simulação de conversas sobre assuntos quotidianos ou como um método *quasi-natural* para estudar a origem de representações sociais ou de conhecimentos de senso comum (Flick, 2002);
- iii) as opiniões e crenças pessoais podem ser questionadas e amplificadas pelos outros elementos do grupo, o que permite um desencadear de ideias que possivelmente não aconteceria em entrevistas individuais (Bedford & Burgess, 2001).

3.2.3.1. Participantes nos grupos de foco

Para realizar os grupos de foco contactaram-se 2 vice-presidentes de agrupamentos de escolas, solicitando-lhes que convocassem grupos de 4 professores de acordo com critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade, que indicámos, para os factores sexo, idade e tempo de serviço, para participar na investigação. Além destes, contactámos ainda alguns professores de 1ºCEB conhecidos que pudessem indicar colegas para integrar os grupos. Desta forma, formaram-se 4 grupos com o auxílio das vice-presidentes de agrupamentos e 1 grupo com a colaboração de uma professora conhecida.

Embora os intervenientes em cada grupo se pudessem conhecer, pertencendo ao mesmo agrupamento e pertencendo ou não à mesma escola, eram desconhecidos para as investigadoras. Isto permitiu-nos assegurar imparcialidade na direcção das questões e na cedência da palavra.

Esta fase do estudo integrou então 5 grupos de foco, cuja selecção obedeceu a critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade intra e entre grupos considerando os factores acima referidos. Na verdade, Bedford e Burgess (2001) recomendam a homogeneidade intra grupo e a heterogeneidade entre grupos e, por outro lado, Flick

(2002) aconselha começar com grupos o mais heterogéneos possível para depois passar para grupos homogéneos. Tentando conjugar as várias perspectivas, assim como a agenda dos professores, obtivemos:

- i) um grupo formado por 4 elementos, todos do sexo feminino, mas heterogéneo para idade/tempo de serviço;
- ii) outro grupo formado por 3 elementos¹², todos do sexo masculino, e também heterogéneo para idade/tempo de serviço;
- iii) um grupo de 4 elementos, todos do sexo feminino, mas homogéneo para idade/tempo de serviço (em fase final de carreira);
- iv) um grupo com 4 elementos, sendo 3 de sexo feminino e um de sexo masculino, também homogéneo para tempo de serviço (em início de carreira);
- v) e o último grupo composto por 4 elementos, em que 1 era de sexo masculino e 3 de sexo feminino, e também heterogéneo para idade/tempo de serviço.

A amostra ficou então constituída por 19 professores de 1ºCEB como consta no Quadro 3.2.

Quadro 3.2: Caracterização dos grupos de foco

Grupo de foco	Nome	Estado civil	Habilitação	Tempo de serviço (anos)
1				
	Alice (AL)	Casada	Complemento	28
	Lara (LA)	Casada	Complemento	30
	Anabela (AN)	Casada	Complemento	22
	Clara (CA)	Casada	Complemento	8
2				
	Alcino (AC)	Casado	Mestrado	15
	Eliseu (EL)	Casado	Licenciatura	8
	Frederico (FS)	Solteiro	Licenciatura	2
3				
	Adelina (AA)	Casada	Complemento	31
	Sara (SS)	Casada	Complemento	30
	Sofia (SV)	Casada	Complemento	30
	Maria da Glória (MG)	Casada	Magistério	29
4				
	Isaura (IS)	Solteira	Licenciatura	1
	Dalila (DC)	Solteira	Licenciatura	4
	Emília (EM)	Solteira	Licenciatura	6
	Maurício (MC)	Solteiro	Licenciatura	4
5				
	Patrício (PD)	Solteiro	Licenciatura	0,5
	Lúcia (LR)	Casada	Licenciatura	17
	Ângela (AG)	Divorciada	Complemento	19
	Cacilda (CC)	Casada	Complemento	29

¹² Para formar o grupo de sexo masculino convidaram-se no total 6 indivíduos, tendo faltado 3, pelo que este grupo de foco ficou assim constituído por apenas 3 elementos.

3.2.3.2. Procedimentos para conduzir os grupos de foco

A literatura sugere a constituição de grupos de foco com 4 a 8 elementos (Bedford & Burgess, 2001), tendo nós optado por formar grupos de 4 para que cada indivíduo tivesse mais tempo para expor as suas opiniões e os seus argumentos e para que estivessem também mais à vontade, pois sabemos que, dada a sensibilidade do tema, muitos professores falam mais desinibidamente em grupos mais restritos do que em grandes grupos.

Os grupos de foco realizaram-se numa pequena sala na instituição onde decorreu a investigação, o que tinha sido previamente combinado com os participantes. Os quatro participantes de cada grupo (ou 3 no grupo masculino, em que faltou um) e as duas investigadoras/moderadoras dispuseram-se todos em torno de uma mesa redonda.

No início de cada sessão as investigadoras/moderadoras começaram por se apresentar, bem como por clarificar o objectivo da sessão para efeitos de investigação, solicitando que todos explicitassem as suas opiniões sinceramente, informando sobre o anonimato e explicando a necessidade de proceder a gravações áudio. Seguidamente solicitaram aos participantes que se apresentassem sucessivamente. Estes são procedimentos recomendados por Stewart e Shamdasani (1990, *cit in* Flick, 2002) para iniciar os grupos de foco.

Para gravar as sessões utilizaram-se dois gravadores de áudio (um tradicional Pocket Memo, com cassetes de 60 minutos e outro Digital Pocket Memo, com cartão de memória de 80 minutos, o qual nos permitiu transferir os dados para o computador em formato de ficheiros de som). Os gravadores activaram-se depois de se explicar aos participantes o objectivo e de obter a sua permissão para a gravação.

Tendo os gravadores a funcionar em cima da mesa, assim como um bloco de notas, e feitas todas as apresentações, solicitou-se aos participantes que começassem a expressar as suas opiniões sobre a educação sexual em meio escolar. As discussões decorreram num ambiente de à vontade e descontração como é requerido para esta técnica (Geasler *et al.* 1995). Foram moderadas pelas duas investigadoras e tiveram duração variável, consoante os grupos de foco (GF): GF-1 – 1h:04min; GF-2 – 1h:33min; GF-3 – 1h:15min; GF-4 – 1h:01min; GF-5 – 1h:30min.

Para incitar e orientar as discussões foram apontadas as seguintes questões:

- Gostaríamos que dissessem o que acham da educação sexual em meio escolar. Se concordam ou não, se abordam ou não. Se está a funcionar ou não e, se não funciona, porquê.
- Têm conhecimento de situações problemáticas relacionadas com a sexualidade das crianças?

- Quais julgam ser os obstáculos à prática da educação sexual?
- Em termos de formação o que acham que gostariam de ver tratado?
- Que outras pessoas julgam que poderiam intervir na educação sexual na escola?
- Que conteúdos parecem mais difíceis e mais fáceis de abordar?
- Acham que é mais fácil abordar em meio rural ou em meio urbano?

Embora todas as discussões se desenrolassem com base nestas questões nem sempre foi necessário colocá-las directamente, uma vez que a interacção entre os participantes ia, na maioria das vezes, conduzindo aos tópicos que tínhamos em mente. As moderadoras adoptaram ainda intervenções incitativas, como sugerem Albarello e colegas (1997), destacando-se:

- *expressões breves*, para encorajar o prosseguimento do discurso e denotar compreensão (Ex: Hum, hum; Pois; Sim; Não, mas são exemplos bons; Claro);
- *pedidos neutros de informações complementares*, para esclarecer o pensamento do participante (Ex: Só uma pergunta. O que é que quer dizer com sentimentos só nos mais ...).
- *manifestações de incompreensão voluntária*, para aprofundar argumentos (Ex: Há bocado, penso que me faltou apurar uma ideia da sua parte que é: porque é que é mais fácil trabalhar o assunto com os alunos do que com os seus filhos?).

3.2.3.3. Tratamento e análise dos dados dos grupos de foco

A seguir à realização dos 5 grupos de foco passou-se à transcrição exacta, conforme descrevemos para o debate.

Flick (2002) tem apontado como limitações deste método a dificuldade de documentar os dados com vista à identificação de cada um dos locutores, bem como a diferenciação dos enunciados de diversos locutores em simultâneo. Para ultrapassar este problema dirigíamo-nos ao locutor proferindo o seu nome, o que aliás também se verificou entre eles. Quando começavam a falar simultaneamente moderávamos as intervenções solicitando que falasse um de cada vez. Mesmo assim, houve algumas breves situações em que isso aconteceu, o que é inevitável num grupo em interacção, pelo que ao fazer a transcrição ouvimos várias vezes esses excertos, chegando mesmo a alterar o volume, a velocidade e o tom de voz, no aparelho de transcrição, para melhor identificar os participantes.

Quando dizemos que as transcrições foram exactas referimo-nos ao conteúdo do discurso, pois tentámos transcrever todas as palavras proferidas pelos participantes. No entanto, relembra-se que no que respeita a nomes próprios (nomes de professores, de

alunos, de auxiliares da acção educativa, de psicólogos, de escolas, de localidades, de instituições) foram todos convertidos em nomes fictícios, não havendo nenhum que corresponda ao nome verdadeiro verbalizado durante os grupos de foco (tal como sucedido para o debate, 3.2.2.3). Ficou assim totalmente salvaguardado o anonimato.

Para analisar os dados dos grupos de foco, como tínhamos então cinco textos transcritos, foi necessário recorrer a software adequado. Vários autores têm referido a utilização de software na análise de dados qualitativos (Bardin, 1977; Krippendorff, 1990; Weitzman & Miles, 1995; Strauss & Corbin, 1998; Amado, 2000; Flick, 2002; Osborne, 2004), nomeadamente o programa NUD*IST. Embora tivéssemos utilizado o NUD*IST para o debate, para os grupos de foco optámos pelo NVivo, com características mais actualizadas, melhor performance (no nosso ponto de vista) e também sugerido por Osborne (2004).

Dado existirem algumas dúvidas sobre a utilização deste tipo de software na pesquisa qualitativa, esclarece-se que o software ajuda na pesquisa qualitativa, mas não a realiza nem a automatiza, pelo que não substitui o investigador que é quem tem de fazer toda a codificação. Os softwares de análise de dados qualitativos, assim como os processadores de texto do tipo Word permitem, entre outras funções, manter os textos como bases de dados organizados, localizar segmentos de texto, analisar o conteúdo dos textos contando as frequências com que ocorrem as palavras ou expressões e exibir dados quando essa função é requerida ao programa. Além disto, acrescem ainda como vantagens justificativas da sua utilização: maior velocidade para manipular, procurar e exibir dados; aumento da qualidade de pesquisa; aumento da transparência e objectividade no processo de pesquisa; e consolidação da pesquisa, na medida em que possibilita a concentração dos dados de todos os documentos. Os códigos atribuídos pelo investigador, nos programas específicos para a análise de dados qualitativos (ex. NUD*IST, NVivo) são depois exibidos numa estrutura hierárquica – árvore de indexação (Flick, 2002).

Assim, como tínhamos cinco longos textos resultantes da transcrição dos grupos de foco, optámos pela utilização deste tipo de software. Salienta-se que o método dos termos pivot foi o que continuou a ser aplicado. As diferenças relativamente à análise do Debate situaram-se apenas no uso de ferramentas, pois em vez de sublinharmos com marcadores de cores diferentes e utilizarmos o Word e o NUD*IST para localizar e contar os termos pivot, fizemo-lo com recurso à função “code” do NVivo, à medida que

íamos examinando todo o texto. A criação e atribuição dos códigos foi construindo a estrutura hierárquica que se manteve a mesma para todos os documentos.

A opção pelo software NVivo, em detrimento de outros, ficou a dever-se ao facto de parecer mais apropriado e aconselhado para trabalhar com grupos de foco (QSR International, 2002) e pela facilidade com que os documentos transcritos eram incorporados no programa ficando de imediato aptos a serem trabalhados.

As categorias constantes na árvore de indexação eram os termos pivot que havíamos seleccionado para a nossa análise, pelo que os restantes procedimentos a respeito da análise, nomeadamente a constituição dos quadros de dupla entrada e a contabilização dos termos e reformulações, bem como a representação gráfica das intervenções, seguiram exactamente o mesmo esquema pormenorizadamente descrito para o debate (ver 3.2.2.3) e que, por esse motivo, não vamos aqui repetir.

3.2.3.4. Entrevistas Individuais – Informantes chave

A técnica dos grupos de foco prevê ainda que se recorra a elementos da comunidade em estudo, denominados **informantes chave**, para complementar os dados obtidos nas sessões em grupos (Bedford & Burgess, 2001). Assim, procedemos a 5 entrevistas individuais e a uma com dois participantes, com o intuito de averiguar ainda mais alguns dados obtidos nos grupos de foco e relacionados com as hipóteses definidas à priori. Para gravar as entrevistas utilizámos também dois gravadores áudio (um tradicional e um digital), tendo, do mesmo modo, solicitado e obtido permissão dos entrevistados para o fazer. Seleccionámos então:

- i)* uma vice-presidente de um agrupamento horizontal de escolas de 1ºCEB de meio urbano (AHU), contactando-a pessoalmente, a qual tinha auxiliado na constituição de três grupos de foco;
- ii)* uma vice-presidente de um agrupamento vertical de escolas de meio rural (AVR), envolvida num projecto de educação sexual, que também contactámos pessoalmente e que também tinha colaborado na organização de um grupo de foco;
- iii)* uma presidente de um agrupamento vertical de escolas de meio urbano (AVU), que contactámos por intermédio de uma professora participante num grupo de foco;
- iv)* uma coordenadora de escola de 1º CEB (CE), que contactámos da mesma forma que a anterior;
- v)* dois directores de uma pós-graduação (mestrado) orientada para a educação sexual (DM), que contactámos telefonicamente, primeiro por via institucional e depois pessoalmente para agendar a entrevista;

vi) uma formanda desse mestrado (FM), com que tínhamos contacto profissional próximo.

Os dados obtidos por via das entrevistas foram igualmente transcritos e a sua análise, com objectivo de complementaridade dos grupos de foco, incidiu apenas nos tópicos cruciais a esclarecer, nomeadamente os receios e apoios dos presidentes e coordenadores de agrupamentos e de escolas, as necessidades de formação, as situações ocorridas na escola e suas resoluções, experiências de abordagem e opiniões sobre obstáculos e intervenientes.

Também se elaboraram guiões para cada tipo de entrevista:

Para as (vice-)presidentes de agrupamentos e para a coordenadora de escola tínhamos as seguintes questões:

- Estando a coordenar várias escolas do 1ºCEB gostaria de saber o que pensa da implementação da educação sexual neste nível de ensino?
- Os professores têm-lhe feito chegar algumas indicações de experiências ou situações que se passam com crianças relacionadas com a sexualidade?
- Já tiveram algum projecto educativo a nível de escola ou a nível de agrupamento visando a educação sexual? Se sim, de quem partiu a ideia? Se não, a que acha que se deve a falta de interesse sobre este tema por parte dos professores?
- Atendendo a que existe legislação específica que contempla a obrigatoriedade da educação sexual a partir do 1ºCEB, o que acha que continua a impedir a sua abordagem?
- Para além dos professores quem mais poderia intervir em abordagens de educação sexual na escola? Porquê e como?

As questões que nos guiaram para entrevistar os directores do curso de mestrado foram:

- Porque é que esta universidade se empenhou em desenvolver um curso de mestrado em educação sexual?
- A quem se destina este curso de mestrado?
- Em que consiste precisamente o curso, que conteúdos, que metodologias?
- Que objectivos pretendem que os professores atinjam com a consecução deste curso, ou seja, em que sentido gostariam que ficassem preparados?
- Com a experiência que já têm dos cursos que já decorreram sentem necessidade de proceder a alguma mudança ou reestruturação do curso? Se sim, em que sentido?

Para entrevistar a formanda estruturámos as questões que se seguem:

- O que a motivou para frequentar o mestrado em Educação Sexual?
- Gostou do curso? Da forma como decorreu, do tipo de aulas ou trabalhos desenvolvidos?
- Que conteúdos foram abordados durante o curso? E quanto a metodologias para os professores aplicarem com os seus alunos, houve alguma preparação?
- Quanto aos promotores do mestrado, qual lhe parece ser a perspectiva deles face à educação sexual?

- Quais as razões da escolha do tema da dissertação? Foi incentivada por algum professor durante a parte curricular, foi unicamente por sua iniciativa ou foi proposto pelo orientador?

Para analisar as entrevistas seleccionámos somente os excertos que complementavam, reforçavam ou refutavam argumentos já apresentados nos grupos de foco. Deste modo, a análise de conteúdo das entrevistas não foi uma análise exaustiva, pois não era esse o objectivo para que tinham sido delineadas. Estes dados serão por isso apresentados em complementaridade na secção em que procedemos à discussão analítica dos resultados (Capítulo 5 – Discussão).

3.2.4. Entrevista Episódica – Registo de casos específicos

Uma vez que estávamos atentos à ocorrência de situações inerentes a questões de sexualidade e educação sexual nas escolas, íamos manifestando aos professores de 1ºCEB com quem normalmente contactamos o nosso interesse em tomar conhecimento das mesmas, do mesmo modo que nos disponibilizávamos para prestar algum auxílio de que necessitassem, como continuamos a fazer. Este procedimento enquadra-se naquilo a que Flick (2002) chama entrevista episódica, mais especificamente, o conhecimento narrativo-episódico, cuja organização se aproxima mais de experiências e está associado a situações e circunstâncias concretas originadas no seu contexto. Assim, para o nosso estudo, este método justificava-se por permitir observar em meio natural o desenrolar de situações, os sujeitos envolvidos nelas, as reacções, as motivações e as emoções que vivenciavam, tornando possível a obtenção de dados mais realistas.

Foi acompanhado um caso específico relacionado com comportamentos sexuais de crianças e foi gravado em áudio o relato – ou narrativa – da sua professora. A análise que apresentamos do mesmo também não é exaustiva, mas antes no sentido de complementar o estudo das percepções dos professores em tais circunstâncias (Capítulo 5 – Discussão).

3.2.5. Triangulação dos Métodos

Por fim, todos os dados provenientes das diferentes técnicas aplicadas, e submetidos a diferentes tipos de análise, foram comparados com o intuito de complementar, melhor explicar e obter resposta, para as questões de investigação que foram delineadas no início desta investigação.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DA FASE I – O QUESTIONÁRIO

A amostra de professores que respondeu ao questionário foi constituída por um total de 486 indivíduos, sendo 426 do sexo feminino e 58 do sexo masculino, com uma média de idades de 43,2 anos e uma média de tempo de serviço de 21,0 anos. A maioria era casada (72,0%), tinha filhos (80,0%), residia em meio urbano (63,4%), era de religião Católica (96,4%) e moderadamente praticante da religião (50,7%). A habilitação predominante era o curso de magistério (32,0%) seguido do curso de complemento de formação (20,3%). Em termos de formação em educação sexual, apenas 31,8% dos professores tinham frequentado acções de formação esporádica e somente 11,9% acções de formação contínua.

Numa primeira análise descritiva os dados indicam que:

- i)* os professores de 1ºCEB preferem que a educação sexual seja abordada no ensino secundário e no 3ºCEB;
- ii)* a frequência com que as crianças colocam perguntas aos professores aumenta ao longo dos 4 anos do 1ºCEB (perguntando mais frequentemente como são concebidos, como nascem e como crescem os bebés na barriga da mãe);
- iii)* a frequência com que ocorrem as várias situações também é crescente ao longo do 1ºCEB e aquelas com que os professores se deparam mais frequentemente são crianças a falar dos seus namorados, crianças apalpando os colegas e crianças desenhando órgãos genitais;
- iv)* os profissionais concordam que a educação sexual das crianças contribuirá sobretudo para facilitar o diálogo destas com os pais, para o conhecimento de si próprias e para o aumento dos seus conhecimentos sobre sexualidade;
- v)* a área de conhecimento da educação sexual em que os professores têm mais dificuldades é “Expressões da sexualidade” enquanto que aquela em que parece apresentarem menos dificuldades é “Relações interpessoais”;
- vi)* os intervenientes que preferem para este processo educativo são os pais, seguidos dos médicos e enfermeiros e dos psicólogos;
- vii)* os tópicos que percebem como mais difíceis de abordar são relações eróticas, pornografia e relações sexuais coitais, enquanto que aqueles em que se sentem mais à vontade são diferenças corporais, papéis de género e relações afectivas;
- viii)* o que mais receiam é a mentalidade e as reacções dos pais dos alunos e dos próprios alunos, assim como o conservadorismo do meio;

- ix) os apoios com que mais contam são os dos colegas e do director da escola, enquanto que o que menos contam é o do pároco;
- x) concordam que a formação deve, sobretudo, dar preparação científica aos professores, prepará-los a responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças e prepará-los para trabalharem valores.

Os factores que revelaram ter mais influência neste conjunto de concepções dos professores foram o sexo, a habilitação académica, a frequência de acções de formação contínua e de acções de formação esporádica, o tempo de serviço, a idade, a área de trabalho, a prática religiosa, o facto de terem filhos e o CAE. Outros factores que também pareceram influentes, embora menos, foram o estado civil, a área de residência, a religião e em algumas variáveis ainda a tendência política.

4.1.1. Concordância com a Educação Sexual nos vários Níveis de Ensino (CESNE)

A grande maioria dos professores de 1ºCEB parece concordar com a implementação da Educação Sexual nos vários níveis de ensino. O nível em que há mais professores a discordarem é no Jardim-de-infância, seguindo-se o 1ºCEB. No gráfico da Figura 4.1.1 apresentam-se as frequências das respostas desde “discorda totalmente” até “concorda totalmente” e na legenda indicam-se as respectivas médias e os desvios padrão. Pode verificar-se que foi no Ensino Secundário que se registou o valor médio mais elevado.

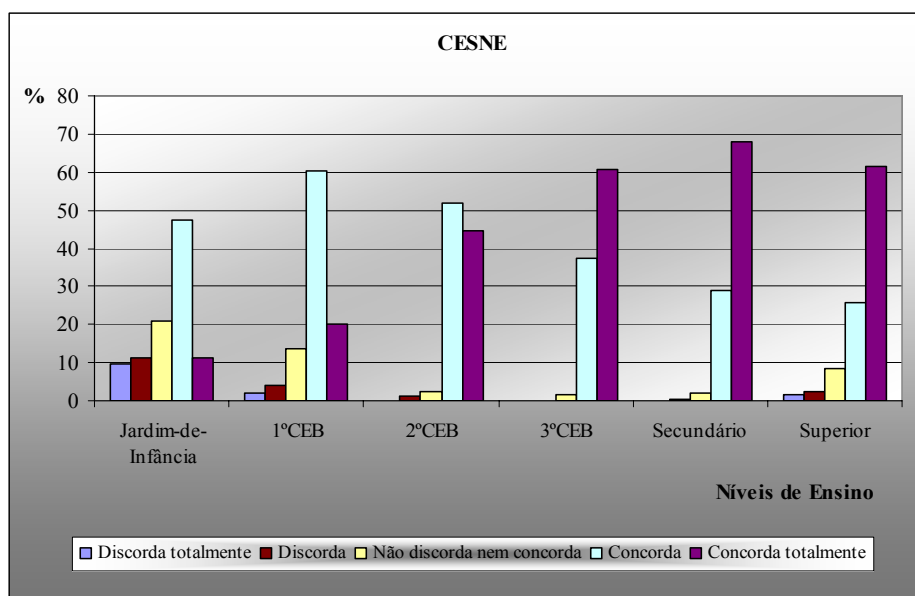


Figura 4.1.1: Frequências para Concordância com a Educação Sexual nos vários Níveis de Ensino (CESNE).

JI = Jardim-de-infância ($M=3,39\pm 1,12$); 1ºCEB = 1.º Ciclo ($M=3,92\pm 0,83$); 2ºCEB = 2.º Ciclo ($M=4,39\pm 0,62$); 3ºCEB = 3.º Ciclo ($M=4,58\pm 0,56$); ESEC = Ensino Secundário ($M=4,64\pm 0,57$); ESUP = Ensino Superior ($M=4,43\pm 0,88$).

A análise dos factores influentes no grau de concordância dos professores, mediante a aplicação do teste *t* de Student, conduziu à rejeição das seguintes hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para CESNE.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para CESNE.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para CESNE.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para CESNE.

Embora o grupo de professores de **sexo** masculino tenha registado média de concordância relativamente superior ao grupo de sexo feminino em quase todos os níveis de ensino, apenas se registou diferença significativa entre estes dois grupos para o *Ensino Secundário* (Tabela 4.1.1).

Apesar da diferença de médias, estas não foram significativas entre o grupo de professores que frequentou acções de **formação contínua** e o grupo que não frequentou relativamente à concordância com a educação sexual no Jardim-de-infância, no 1ºCEB, no 2ºCEB, no 3ºCEB e no Ensino Secundário. As diferenças entre os dois grupos só adquiriram significado estatístico ($p=0,011$) para o nível *Ensino Superior*, se bem que para o nível 1ºCEB também se aproximaram bastante do nível de significância ($p=0,051$) (Tabela 4.1.1).

Também os professores que frequentaram acções de **formação esporádica**, tais como seminários, encontros ou palestras, originaram valores médios superiores aos que não o tinham feito para os níveis Jardim-de-infância e 1ºCEB. Por sua vez, os professores que não frequentaram este tipo de formação obtiveram médias mais altas em todos os restantes níveis de ensino. As diferenças entre os grupos foram significativas apenas para o nível 2ºCEB (Tabela 4.1.1).

O facto dos professores terem ou não **filhos** é um factor que parece influenciar, em parte, o grau de concordância com a educação sexual no percurso educativo. O grupo de professores com filhos registou valores médios de concordância mais altos que o grupo sem filhos para Jardim-de-infância e 1ºCEB. O grupo de professores que não têm filhos atingiu médias superiores ao dos que têm para os níveis 2ºCEB, 3ºCEB e Ensino Secundário. Para o Ensino Superior as médias foram iguais. As diferenças significativas entre estes dois grupos situaram-se ao nível do 3ºCEB (Tabela 4.1.1).

Tabela 4.1.1: Teste *t* para CESNE entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	<i>n</i>		<i>M</i> ± <i>DP</i>		<i>t</i>	Teste- <i>t</i>	
	Feminino	Masculino				<i>gl</i>	<i>p</i>
ESEC	390	54	4,63±0,59	4,78±0,42	2,361	85,096	0,021
Formação contínua	Sim		Não				
1ºCEB	56	405	4,13±0,74	3,90±0,83	2,315	75,430	0,051
ESUP	52	384	4,63±0,56	4,40±0,91	2,605	92,365	0,011
Formação esporádica							
2ºCEB	142	294	4,29±0,63	4,42±0,61	2,059	459	0,040
Filhos							
3ºCEB	350	94	4,55±0,58	4,67±0,50	2,039	167,683	0,043

M = Média; *DP* = Desvio Padrão; *n* = número de indivíduos do grupo; *gl* = graus de liberdade.

A aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis à variável dependente CESNE levou à rejeição das seguintes hipóteses nulas:

- H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para CESNE.
 H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para CESNE.
 H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para CESNE.
 H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **tendência política** são iguais em tendência central para CESNE.

Para o factor **idade** os grupos diferiram significativamente em tendência central quando se tratou do nível 2ºCEB. O grupo que atingiu a ordenação média mais elevada (R_1), foi o grupo com idade inferior a 30 anos, mostrando-se o mais favorável à ES neste nível de ensino, enquanto o grupo que se situou na ordenação média mais baixa (R_6) foi o grupo com idade compreendida entre os 36 e os 40 anos, parecendo ser o menos concordante. O teste de Mann-Whitney não encontrou diferenças significativas entre quaisquer pares de grupos de idade (Tabela 4.1.2).

Relativamente ao **tempo de serviço** foi também para o nível 2ºCEB que se encontraram diferenças significativas, sendo o grupo de 5 a 9 anos de trabalho aquele que aí pareceu concordar mais com a ES, e o grupo com 30 ou mais anos de serviço o que se revelou o mais discordante. Através do teste de Mann-Whitney constatou-se que o grupo de 5 a 9 anos de serviço diferiu significativamente dos grupos de 15 a 19 e de 30 ou mais anos (Tabela 4.1.2).

Em relação à **habilitação** académica dos professores as diferenças significativas situaram-se nos níveis *Jardim-de-infância* e, novamente, 2ºCEB. Para *Jardim-de-infância* constatou-se que o grupo mais favorável foi o grupo de complemento, enquanto o grupo que tinha apenas o magistério primário demonstrou ser o menos favorável. Estes foram, pois, os dois únicos grupos entre os quais se estabeleceram diferenças com significado estatístico (Tabela 4.1.2).

A propósito do 2ºCEB o grupo de mestrado ocupou a primeira posição (R_1), parecendo ser o mais concordante, mas como era constituído por apenas três elementos, isso condiciona o facto de poder ser estatisticamente considerado (D'Hainaut, 1990; Pestana & Gageiro, 2003). No entanto, o teste de Mann-Whitney vem clarificar que as diferenças significativas se estabeleceram entre o grupo de magistério e o grupo de licenciatura, que ficou na segunda posição. Desta forma, os dados sugerem o grupo de licenciatura como o mais consentâneo da ES no 2ºCEB, contrastando com o de magistério que parece ser o que mais dificilmente a aceita neste nível de ensino, assim como no Jardim-de-infância.

No respeitante à **tendência política** os grupos diferiram significativamente para *Jardim-de-infância* (tal como face à habilitação académica) e *1ºCEB*. Em ambos os níveis se pôde constatar que o grupo que se assumiu de extrema-esquerda foi o que se revelou mais concordante, enquanto o grupo que afirmou ser de direita foi o que se mostrou menos concordante (Tabela 4.1.2). Contudo, mais uma vez temos de prestar atenção à dimensão do grupo de ordem 1, pois também só era composto por três elementos. No entanto, o teste de Mann-Whitney elimina eventuais dúvidas indicando que para Jardim-de-infância as diferenças adquiriram significado estatístico comparando o grupo de esquerda com o grupo de direita, enquanto para 1ºCEB o grupo de esquerda diferiu não só do de direita, mas também do de centro. Assim os grupos de esquerda parecem ser mais favoráveis à ES.

Tabela 4.1.2: Teste Kruskal-Wallis para CESNE entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação e Tendência política

	N	Me			H		
			R_1	R_6	X^2	gl	p
Idade							
2ºCEB	448	4	≤30	36 a 40	11,79	5	0,038
Tempo de serviço			R_1	R_7			
2ºCEB	434	4	5 a 9	≥30	18,39	6	0,005
		<i>U</i>	5 a 9	15 a 19			0,021
				>30			<0,0001
Habilitação			R_1	R_6			
JI	445	4	Complemento	Magistério	14,24	5	0,014
2ºCEB	445	4	Mestrado	Magistério	13,04	5	0,023
JI		<i>U</i>	Complemento	Magistério			0,015
2ºCEB			Licenciatura (R_2)	Magistério			0,015
Tendência política			R_1	R_4			
JI	348	4	Ext. Esquerda	Direita	14,10	3	0,003
1ºCEB	363	4	Ext. Esquerda	Direita	17,41	3	0,001
JI		<i>U</i>	Esquerda (R_2)	Direita			0,024
1ºCEB			Esquerda (R_2)	Direita			0,006
				Centro (R_3)			0,018

N = Número total de respondentes; Me = Mediana; R_n = grupo de ordem n

4.1.2. Perguntas das Crianças de 1ºCEB

De entre as várias perguntas que as crianças, ao longo do 1ºCEB, colocam na sala de aula destacaram-se as questões “como nascem os bebés (parto)”, “como crescem os bebés na barriga da mãe” e “como se fazem os bebés”, onde se obtiveram valores de média superiores, como ilustra o gráfico da Figura 4.1.2. É notório que a frequência com que cada uma das interrogações ocorre é, de um modo geral, crescente ao longo dos quatro anos de escolaridade, verificando-se apenas um ligeiro declínio do 3º para o 4º ano nas duas primeiras perguntas.

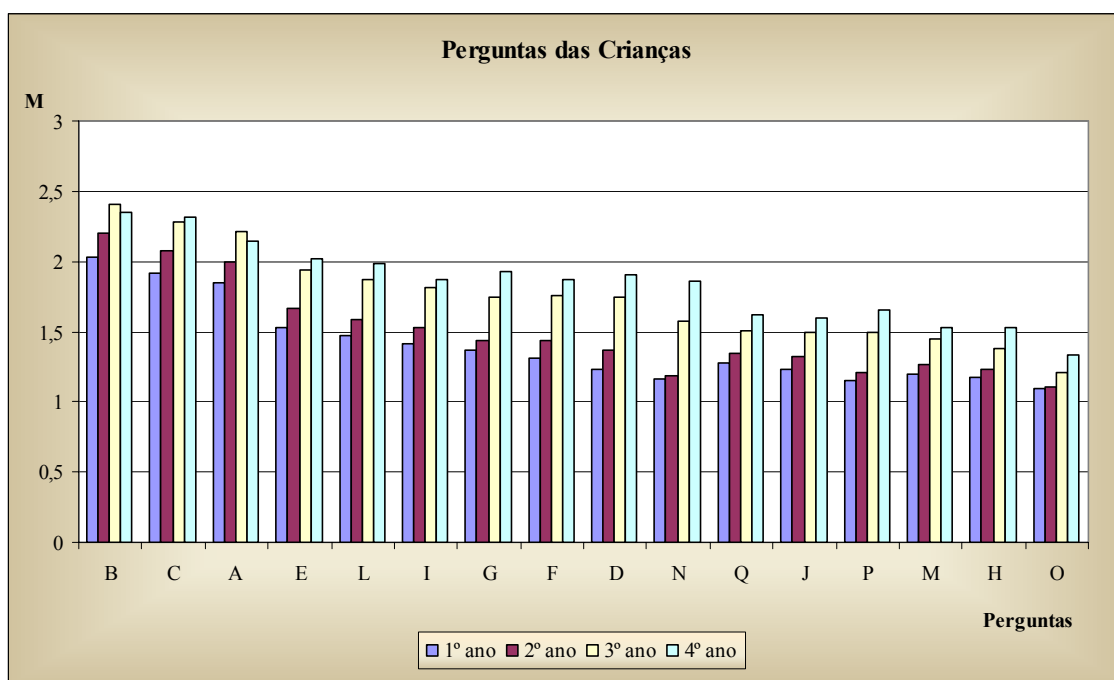


Figura 4.1.2: Médias para as Perguntas que as crianças fazem ao longo do 1ºCEB.

A = Como se fazem os bebés; B = Como nascem os bebés (parto); C = Como crescem os bebés na barriga da mãe; D = Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo); E = Como é que a “semente” passa de uma pessoa para outra; F = Que cuidados devem ter as grávidas; G = Com que idade se pode ter filhos; H = Como se pode evitar ter filhos; I = O que é sexo; J = Como se fazem relações sexuais; L = Por que alguns bebés nascem deficientes; M = Questões relativas ao cordão umbilical (encontrar-se à volta do pescoço, ou como se corta); N = Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação; O = Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação; P = Acerca das doenças sexualmente transmissíveis; Q = Como se faz para nascer menino o menina. (Nota: ordem de apresentação no questionário)

i) Perguntas das crianças de 1º ano – P1

Ao testar a interferência dos factores que envolvem a aplicação do teste t , em P1, foi possível identificar diferenças significativas entre os dois grupos no que concerne às variáveis sexo, formação contínua e formação esporádica, pelo que se rejeitam as respectivas hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para P1.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para P1.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para P1.

Em função do factor **sexo**, o grupo feminino registou média inferior ao grupo masculino em quase todas as perguntas, à excepção da mais frequente: como nascem os bebés (parto). Contudo diferenças significativas só foram observadas na questão *como se pode evitar ter filhos* (Tabela 4.1.3).

A frequência de acções de **formação contínua** parece apontar para um aumento da percepção das perguntas das crianças, na medida em que o grupo com frequência deste tipo de formação atingiu médias mais elevadas que o grupo que não frequentou. Esta diferença entre os dois grupos revestiu-se de significado estatístico quando se tratou das questões *como se fazem os bebés, como nascem os bebés e com que idade se pode ter filhos* (Tabela 4.1.3).

O outro tipo de acções de **formação**, a **esporádica**, sugere uma influência no mesmo sentido que o anterior, verificando-se também que o grupo que respondeu positivamente obteve valores médios mais altos em todas as perguntas (Tabela 4.1.3).

Tabela 4.1.3: Teste *t* para P1 entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica

Sexo	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	Teste- <i>t</i>		
	Feminino		Masculino		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
h) Como se pode evitar ter filhos	380	1,13±0,36	54	1,43±0,82	2,664	56,024	0,010
Formação contínua		Sim		Não			
a) Como se fazem os bebés	53	2,11±0,95	389	1,81±0,94	2,226	440	0,027
b) Como nascem os bebés (parto)	51	2,29±0,88	386	2,00±0,97	2,057	435	0,040
g) Com que idade se pode ter filhos	46	1,57±0,72	383	1,35±0,65	2,062	427	0,040
Formação esporádica							
b) Como nascem os bebés (parto)	135	2,16±0,92	291	1,95±0,96	2,142	424	0,033
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	130	1,32±0,60	288	1,19±0,46	2,163	202,137	0,032
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	131	1,16±0,43	287	1,07±0,30	2,281	190,963	0,024
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	130	1,24±0,55	286	1,12±0,41	2,143	194,033	0,033

Outros factores influentes nas percepções dos professores sobre as perguntas que as crianças de 1º ano de escolaridade colocam, que o teste de Kruskal-Wallis permitiu identificar, foram a idade dos professores, o seu tempo de serviço, a sua habilitação académica, a área de trabalho, a prática religiosa e o Centro de Área Educativa (CAE) a que pertencem. Consequentemente, rejeitam-se as hipóteses nulas referentes a tais factores, que são:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para P1.

H_0 : A distribuições 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para P1.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para P1.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para P1.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para P1.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para P1.

A variável independente **idade** revelou que, no conjunto, os grupos diferiram significativamente para duas perguntas (Tabela 4.1.4), revelando os dois grupos mais jovens maior interesse e os dois grupos mais velhos menor. Na questão *como se fazem relações sexuais* o teste de Mann-Whitney não detectou diferenças com significado estatístico entre quaisquer pares de grupos, mas para a questão *como se faz para nascer menino ou menina*, as diferenças foram significativas entre os grupos de ordenações extremas (≤ 30 e 41 a 45). Deve-se salientar que o grupo com menos de 30 anos foi o que ficou na ordenação média superior em mais perguntas, isto é, em nove das dezasseis apresentadas no questionário, emergindo assim como o mais receptivo às questões das crianças.

O **tempo de serviço** também demonstrou a existência de diferenças significativas entre os grupos para duas perguntas (Tabela 4.1.4). Em ambas o grupo de 5 a 9 anos de serviço (R_1) foi o que demonstrou maior atenção, contrariamente ao grupo com mais de 30 anos de prática profissional (R_7). Comparando os pares de grupos verificou-se que o grupo de 5 a 9 anos de serviço estabeleceu diferenças com significado estatístico com os grupos de 25 a 29 e de 30 ou mais anos de profissão. Aliás, este último grupo foi o que se situou mais vezes (em nove perguntas) na última ordenação média, pelo que parece o menos aberto a estas questões.

Face à **habilitação** académica dos professores os grupos diferiram significativamente em três perguntas das crianças (Tabela 4.1.4). Em todas estas perguntas o grupo de complemento foi o que se revelou mais aberto ou atento às perguntas dos seus alunos. Pelo contrário, os que demonstraram ter-se apercebido menos, para a primeira pergunta foi o grupo de bacharelato, enquanto para as outras duas questões foi o grupo de mestrado. Averiguando as diferenças entre os pares de grupos, verificou-se que na primeira questão não tiveram significado estatístico, mas o grupo de complemento diferiu significativamente do de CESE para questões relativas ao cordão umbilical e do de magistério para raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação.

A **área de trabalho** revelou influência significativa em três perguntas (Tabela 4.1.4). Em todas o grupo que trabalhava em área urbana (R_1) foi o que se mostrou mais atento, ao invés do grupo que trabalhava em área rural (R_3), que pareceu não lhes dar tanta importância. Foi unicamente entre estes dois grupos que se verificaram diferenças significativas. De um modo geral, mesmo nas questões em que as diferenças não tiveram significado estatístico, o grupo que trabalhava em área urbana esteve quase sempre em primeira ordem, excepto numa única questão (como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra). Por seu lado, o grupo que trabalhava em área rural foi o que se situou na última posição na maioria das perguntas (dez), parecendo assim ser o menos receptivo às questões das crianças.

A **prática religiosa** denotou influência significativa entre os grupos em duas perguntas (Tabela 4.1.4), onde o grupo dos pouco praticantes se revelou o mais receptivo (R_1), enquanto o grupo dos nada praticantes pareceu o mais resistente (R_4). Porém as diferenças significativas estabeleceram-se entre o grupo dos moderadamente praticantes e o dos pouco praticantes para essas duas perguntas. Na globalidade, os pouco praticantes foram os que obtiveram a ordenação média máxima na maioria das perguntas (treze). Foram, portanto, os que demonstraram maior atenção à curiosidade dos alunos.

O CAE foi o factor em função do qual o teste de Kruskal-Wallis detectou diferenças com significado estatístico para a maior parte das perguntas (dez), onde o grupo de Vila Real (R_1), pareceu o mais receptivo às perguntas das crianças, e o de Douro Sul (R_6), se afigurou o menos atento. Todavia, o teste de Mann-Whitney, comparando os pares de grupos, só encontrou diferenças com significado para cinco perguntas. O grupo de Vila Real continuou a distinguir-se, mas agora dos de Braga, Porto e Tâmega, como consta na Tabela 4.1.4.

Tabela 4.1.4: Teste Kruskal-Wallis para P1 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho e Prática religiosa

Idade	N	Me	H				
			R_1	R_6	X^2	gl	p
j) Como se fazem relações sexuais	436	1	31 a 35	>50	12,40	5	0,030
q) Como se faz para nascer menino ou menina	437	1	≤30	41 a 45	11,97	5	0,035
q) Como se faz para nascer menino ou menina	U		≤30	41 a 45			0,045
Tempo de serviço			R_1	R_7			
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	415	1	5 a 9	≥30	16,17	6	0,013
j) Como se fazem relações sexuais	416	1	5 a 9	≥30	21,26	6	0,002
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	U		5 a 9	≥30			<0,0001
				25 a 29 (R_5)			0,021
j) Como se fazem relações sexuais			5 a 9	≥30			<0,0001
				25 a 29 (R_6)			<0,0001
Habilitação			R_1	R_6			
l) Por que alguns bebés nascem deficientes	430	1	Complemento	Bacharelato	11,58	5	0,041
m) Questões relativas ao cordão umbilical	424	1	Complemento	Mestrado	15,56	5	0,008
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	427	1	Complemento	Mestrado	14,72	5	0,012
m) Questões relativas ao cordão umbilical	U		Complemento	CESE (R_5)			0,045
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação			Complemento	Magistério (R_3)			0,030
Área de trabalho			R_1	R_3			
b) Como nascem os bebés (parto)	421	2	Urbana	Rural	13,07	2	0,001
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe	420	2	Urbana	Rural	7,62	2	0,022
l) Por que alguns bebés nascem deficientes	417	1	Urbana	Rural	7,37	2	0,025
b) Como nascem os bebés (parto)	U		Urbana	Rural			<0,0001
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe			Urbana	Rural			0,018
l) Por que alguns bebés nascem deficientes			Urbana	Rural			0,024
Prática religiosa			R_1	R_4			
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	416	1	Pouco	Nada	12,37	3	0,006
f) Que cuidados devem ter as grávidas	415	1	Pouco	Nada	10,88	3	0,012
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	U		Pouco	Moderadamente (R_3)			0,006
f) Que cuidados devem ter as grávidas			Pouco	Moderadamente (R_2)			0,018
CAE			R_1	R_6			
a) Como se fazem os bebés	448	2	Vila Real	Douro Sul	17,96	5	0,003
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	438	1	Vila Real	Tâmega	13,53	5	0,019
f) Que cuidados devem ter as grávidas	434	1	Vila Real	Douro Sul	14,20	5	0,014
g) Com que idade se pode ter filhos	435	1	Vila Real	Douro Sul	15,57	5	0,008
h) Como se pode evitar ter filhos	436	1	Bragança	Douro Sul	12,60	5	0,027

l) Por que alguns bebés nascem deficientes	437	1	Vila Real	Porto	14,53	5	0,013
m) Questões relativas ao cordão umbilical	431	1	Bragança	Porto	13,95	5	0,016
				Douro Sul			
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	434	1	Bragança	Porto	16,03	5	0,007
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	435	1	Bragança	Porto	12,97	5	0,024
				Douro Sul			
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	433	1	Vila Real	Douro Sul	19,62	5	0,001
a) Como se fazem os bebés	<i>U</i>		Vila Real	Braga (R ₃)			<0,0001
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra			Vila Real	Tâmega			0,030
l) Por que alguns bebés nascem deficientes			Vila Real	Porto			0,015
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação			Vila Real (R ₂)	Braga (R ₄)			0,030
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis			Vila Real	Braga (R ₄)			<0,0001

ii) Perguntas das crianças de 2º ano – P2

Quanto às perguntas que as crianças colocam no 2º ano de escolaridade, a análise das variáveis independentes realizada por meio do teste *t* indicou alguma probabilidade de influência do sexo, da formação contínua e da formação esporádica, levando assim à rejeição das seguintes hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para P2.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para P2.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para P2.

Face ao factor **sexo** voltou a verificar-se que o grupo de professores do sexo feminino registou médias inferiores ao grupo de sexo masculino, sendo a diferença significativa entre os dois grupos para mesma pergunta que em P1: *como se pode evitar ter filhos* (Tabela 4.1.5).

O grupo de professores que fez acções de **formação contínua** obteve sempre médias mais elevadas que o grupo que não fez, sendo as diferenças significativas nos mesmos três itens em que o foram para P1 e ainda no item *que cuidados devem ter as grávidas* (Tabela 4.1.5).

Para o grupo de professores que teve acções de **formação esporádica** os resultados direccionaram-se no mesmo sentido, tendo sempre registado médias mais altas que os que não tiveram estas acções. As diferenças significativas situaram-se nas mesmas quatro questões descritas para P1 e ainda em mais cinco, como se pode verificar na Tabela 4.1.5. .

Tabela 4.1.5: Teste *t* para P2 entre grupos de Sexo, Acção de formação contínua e Acção de formação esporádica

	<i>n</i>		<i>M</i> ± <i>DP</i>		Teste- <i>t</i>		
	Feminino	Masculino	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>		
h) Como se pode evitar ter filhos	383	52	1,19±0,47	1,50±0,85	2,589	55,295	0,012
Formação contínua			Sim	Não			
a) Como se fazem os bebés	50	387	2,28±0,86	1,95±0,95	2,321	435	0,021
b) Como nascem os bebés (parto)	49	384	2,45±0,82	2,17±0,99	2,156	67,319	0,035
f) Que cuidados devem ter as grávidas	47	383	1,68±0,84	1,41±0,73	2,103	54,901	0,040

g) Com que idade se pode ter filhos	46	1,70±0,84	383	1,41±0,71	2,234	53,093	0,030
Formação esporádica							
a) Como se fazem os bebês	134	2,13±0,88	292	1,91±0,95	2,187	424	0,029
b) Como nascem os bebês (parto)	132	2,36±0,88	290	2,12±0,99	2,416	420	0,016
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	129	1,48±0,72	288	1,30±0,60	2,562	209,977	0,011
i) O que é sexo	130	1,67±0,92	289	1,46±0,74	2,245	207,526	0,026
m) Questões relativas ao cordão umbilical	131	1,38±0,64	283	1,19±0,51	3,065	209,519	0,002
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	130	1,31±0,68	287	1,13±0,40	2,784	171,121	0,006
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	131	1,18±0,46	287	1,08±0,32	2,319	189,096	0,021
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	130	1,34±0,64	286	1,16±0,46	2,899	191,178	0,004
q) Como se faz para nascer menino ou menina	135	1,46±0,76	289	1,29±0,64	2,234	225,506	0,026

Os factores que o teste de Kruskal-Wallis apontou como influentes em P2 foram exactamente os mesmos que indicou em P1: idade, tempo de serviço, habilitação, área de trabalho, prática religiosa e CAE. Rejeitam-se então as hipóteses nulas correspondentes:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para P2.

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para P2.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para P2.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para P2.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para P2.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para P2.

Agora em P2 as questões que o factor **idade** indicou como responsáveis por diferenças significativas entre os grupos foram: *questões relativas ao cordão umbilical*, em que o grupo de 36 a 40 anos se mostrou o mais receptivo (R_1), contrariamente ao grupo de 31 a 35 anos (R_6); *raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação*, onde o grupo de idade inferior a 30 anos se revelou o mais aberto (R_1), contrastando com o grupo de idade acima dos 50 anos (R_6); e *acerca das doenças sexualmente transmissíveis*, para a qual o grupo de 36 a 40 anos voltou a ser o mais receptivo (R_1), enquanto o grupo de idade acima dos 50 anos continuou a revelar-se o mais fechado (R_6). O teste de Mann-Whitney só estabeleceu diferenças significativas nas duas últimas perguntas e entre os grupos de ordenação extrema, como consta na Tabela 4.1.6

A variável **tempo de serviço** estabeleceu diferenças significativas entre os grupos para mais e diferentes perguntas, se comparado com a variável idade (Tabela 4.1.6). O grupo de 5 a 9 anos de serviço (R_1) emergiu como o mais propenso ao questionamento das crianças de 2º ano, contrariamente o grupo com 30 ou mais anos de serviço (R_7). No entanto, para a questão *como se pode evitar ter filhos* o grupo de 15 a 19 anos demonstrou ser o mais questionável (R_1), contrastando também com o de 30 ou mais anos de serviço (R_7). O teste de Mann-

Whitney estabeleceu diferenças significativas entre os grupos extremos determinados pelo teste de Kruskal-Wallis nas cinco questões, mas para *como é que a semente passa de uma pessoa para a outra* o grupo de 5 a 9 anos também diferiu do de 25 a 29 e para *como se fazem relações sexuais* o grupo de 30 ou mais anos de serviço diferiu significativamente não só do de 5 a 9, mas também dos de 15 a 19 e 20 a 24. De um modo geral, o grupo de 30 ou mais anos de serviço esteve em última ordem em treze das dezasseis questões enunciadas (parecendo mais fechado a estas perguntas), enquanto o grupo de 5 a 9 anos de profissão se situou na primeira ordem em doze questões, revelando-se o mais aberto.

Analisando a interação da **habilitação** académica encontraram-se diferenças significativas quando se tratou de *questões relativas ao cordão umbilical*, de *raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação* e de *como se faz para nascer menino ou menina* (Tabela 4.1.6). Nas duas primeiras questões, o grupo de complemento pareceu o mais interessado (R_1), inversamente ao grupo de mestrado (R_6). Na terceira, o grupo de licenciatura revelou-se o mais aberto (R_1), contrariamente ao grupo de magistério (R_6). Com o teste U só se constataram diferenças significativas nas duas primeiras perguntas, diferindo o grupo de complemento dos de CESE e magistério na primeira e apenas do de CESE na segunda. Na generalidade, os grupos de complemento e de licenciatura foram os que mais vezes ocuparam a primeira ordenação média, revelando-se por isso mais atentos às interrogações dos alunos.

Para a **área de trabalho** o teste de Kruskal-Wallis indicou cinco perguntas com diferenças significativas, nas quais o grupo de área urbana (R_1) demonstrou ser o mais receptivo e o grupo de área rural (R_3) se revelou o mais fechado. O teste de Mann-Whitney confirmou as diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos para essas cinco perguntas (Tabela 4.1.6). No conjunto de todas as perguntas, incluindo aquelas em que as diferenças não foram significativas, o grupo de área urbana conseguiu quase sempre a ordenação média superior (excepto para as duas perguntas: *como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra* e *como se faz para nascer menino ou menina*), revelando-se o mais atento. Por outro lado, o grupo de área rural obteve quase sempre a ordenação média inferior, exceptuando-se apenas as duas questões *como se pode evitar ter filhos* e *rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação*, parecendo assim dar menos importância às perguntas das crianças.

A **prática religiosa** apenas revelou influência na pergunta *como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)*, onde o grupo dos pouco praticantes (R_1) pareceu mais interessado, contrariamente ao dos nada praticantes (R_4), embora o teste U não detectasse diferenças realmente significativas entre quaisquer pares de grupos (Tabela 4.1.6). O grupo

dos pouco praticantes foi o que se situou na primeira ordem na maioria das perguntas (doze), pelo que pareceu ser o que mais valoriza a curiosidade dos seus alunos.

O CAE permitiu distinguir os grupos para oito perguntas, sendo os grupos de Bragança e Vila Real os mais abertos (R₁), em contraste, essencialmente, com os de Douro Sul e Porto (R₆) (Tabela 4.1.6). Pelo teste *U* apenas se encontraram diferenças significativas entre os grupos de Vila Real e Braga para cinco questões e entre Vila Real e Porto para uma. Na totalidade de P2 o grupo de Bragança foi o que ficou na ordenação média superior mais frequentemente (doze vezes) exceptuando-se apenas quatro questões onde esta posição foi ocupada pelo grupo de Vila Real. Estes dois grupos pareceram ser os mais interessados nas perguntas das crianças de 2º ano de escolaridade, em contraste com os de Douro Sul e Porto, que lhes pareceram menos sensíveis.

Tabela 4.1.6: Teste Kruskal-Wallis para P2 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho e Prática religiosa

Idade	N	Me			H		
			R ₁	R ₆	X ²	gl	p
m) Questões relativas ao cordão umbilical	428	1	36 a 40	31 a 35	11,82	5	0,037
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	431	1	≤30	>50	15,35	5	0,009
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	430	1	36 a 40	>50	12,71	5	0,026
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	<i>U</i>		≤30	>50			<0,0001
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis			36 a 40	>50			0,015
Tempo de serviço			R₁	R₇			
a) Como se fazem os bebés	419	2	5 a 9	≥30	13,24	6	0,039
b) Como nascem os bebés (parto)	416	2	5 a 9	≥30	13,81	6	0,032
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	415	1	5 a 9	≥30	18,86	6	0,004
h) Como se pode evitar ter filhos	413	1	15 a 19	≥30	13,17	6	0,040
j) Como se fazem relações sexuais	415	1	5 a 9	≥30	21,63	6	0,001
a) Como se fazem os bebés	<i>U</i>		5 a 9	≥30			0,042
b) Como nascem os bebés (parto)			5 a 9	≥30			<0,0001
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra			5 a 9	≥30			<0,0001
				25 a 29 (R ₆)			<0,0001
h) Como se pode evitar ter filhos			15 a 19	≥30			0,021
j) Como se fazem relações sexuais			5 a 9	≥30			<0,0001
			15 a 19 (R ₃)				0,042
			20 a 24 (R ₄)				0,042
Habilitação			R₁	R₆			
m) Questões relativas ao cordão umbilical	424	1	Complemento	Mestrado	16,62	5	0,005
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	427	1	Complemento	Mestrado	15,81	5	0,007
q) Como se faz para nascer menino ou menina	433	1	Licenciatura	Magistério	14,15	5	0,015
m) Questões relativas ao cordão umbilical	<i>U</i>		Complemento	Magistério (R ₃)			0,045
				CESE (R ₅)			0,015
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação			Complemento	CESE (R ₅)			0,030
Área de trabalho			R₁	R₃			
a) Como se fazem os bebés	422	2	Urbana	Rural	8,43	2	0,015
b) Como nascem os bebés (parto)	418	2	Urbana	Rural	17,38	2	<0,0001
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe	425	2	Urbana	Rural	14,41	2	0,001
g) Com que idade se pode ter filhos	414	1	Urbana	Rural	7,49	2	0,024
l) Por que alguns bebés nascem deficientes	418	1	Urbana	Rural	6,15	2	0,046
a) Como se fazem os bebés	<i>U</i>		Urbana	Rural			0,012
b) Como nascem os bebés (parto)			Urbana	Rural			<0,0001
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe			Urbana	Rural			<0,0001
g) Com que idade se pode ter filhos			Urbana	Rural			0,021
l) Por que alguns bebés nascem deficientes			Urbana	Rural			0,045

Prática religiosa		R₁	R₄			
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	417	1	Pouco	Nada	8,70	3 0,034
CAE		R₁	R₆			
a) Como se fazem os bebés	443	2	Bragança	Douro Sul	23,57	5 <0,0001
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	439	1	Bragança	Tâmega	16,63	5 0,005
f) Que cuidados devem ter as grávidas	436	1	Bragança	Porto	21,28	5 0,001
g) Com que idade se pode ter filhos	435	1	Bragança	Douro Sul	13,18	5 0,022
h) Como se pode evitar ter filhos	437	1	Bragança	Douro Sul	18,50	5 0,002
l) Por que alguns bebés nascem deficientes	436	1	Vila Real	Porto	14,99	5 0,010
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	434	1	Bragança	Porto	12,20	5 0,032
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	433	1	Vila Real	Douro Sul	19,82	5 0,001
a) Como se fazem os bebés	<i>U</i>		Vila Real (R ₂)	Braga (R ₅)		<0,0001
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra			Vila Real (R ₂)	Tâmega		0,015
				Braga (R ₃)		0,045
f) Que cuidados devem ter as grávidas			Vila Real (R ₂)	Porto		0,015
				Braga (R ₄)		0,015
h) Como se pode evitar ter filhos			Vila Real (R ₂)	Braga (R ₃)		0,045
l) Por que alguns bebés nascem deficientes			Vila Real	Porto		0,015
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis			Vila Real	Braga (R ₄)		<0,0001

iii) Perguntas das crianças de 3º ano – P3

A percepção dos professores sobre a frequência das variadas perguntas que as crianças fazem no 3º ano de escolaridade parece reflectir influência das variáveis independentes sexo, formação contínua, formação esporádica e, ainda, filhos. Desta forma, rejeitam-se as hipóteses nulas que se seguem:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para P3.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para P3.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para P3.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para P3.

Para a variável **sexo** em relação a P3 constatou-se que embora os homens continuem a registar médias mais altas que as mulheres na maioria dos itens, estas já superaram os valores deles para algumas questões, nomeadamente como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo), como é que a “semente” passa de uma pessoa para outra, por que alguns bebés nascem deficientes, rapazes perguntando sobre o período ou menstruação e raparigas perguntando sobre o período ou menstruação. Mesmo assim, a diferença de médias entre os sexos continua a ser significativa apenas para a pergunta *como se pode evitar ter filhos*, na qual os homens continuaram a ter média superior à das mulheres (Tabela 4.1.7).

A propósito da variável **formação contínua** os resultados tendem novamente para o seu efeito positivo, pois o grupo que tinha este tipo de formação atingiu média superior ao grupo que não a tinha em todas as perguntas de crianças do terceiro ano. Os resultados são

significativos para as seis perguntas que se apresentam na Tabela 4.1.7, das quais três se repetiram para este factor na Tabela 4.1.5, relativa às Perguntas dos alunos do 2º ano, P2.

Quanto à acção de **formação esporádica** também o grupo que a teve registou média mais elevada que a do grupo que não a teve, em todas as perguntas, e as diferenças revelaram-se significativas em nove perguntas (Tabela 4.1.7), seis das quais já denotavam significado estatístico em P2, para este mesmo factor.

Outro factor que aponta alguma influência na percepção das perguntas colocadas pelas crianças de 3º ano foi o facto de ter **filhos**. Os professores com filhos apresentaram médias mais baixas que os professores que não tinham filhos na maioria das questões, exceptuando-se apenas três. Todavia, esta diferença entre os dois grupos só foi estatisticamente significativa para uma questão *como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)* (Tabela 4.1.7), sendo o grupo sem filhos o que obteve média mais alta. Parece assim que os professores que não têm filhos são mais receptivos à curiosidade das crianças.

Tabela 4.1.7: Teste *t* para P3 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i> ± <i>DP</i>	Teste- <i>t</i>	
	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>gl</i> <i>p</i>
h) Como se pode evitar ter filhos	387	1,35±0,68	54	1,61±0,92	2,019	61,413 0,048
Formação contínua		Sim		Não		
a) Como se fazem os bebés	50	2,52±0,95	385	2,17±1,02	2,324	433 0,021
f) Que cuidados devem ter as grávidas	49	2,02±0,97	390	1,72±0,90	2,175	437 0,030
g) Com que idade se pode ter filhos	47	2,02±0,99	391	1,72±0,89	2,135	436 0,033
h) Como se pode evitar ter filhos	50	1,70±0,89	387	1,34±0,69	2,737	56,996 0,008
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	47	1,94±0,92	389	1,54±0,82	3,109	434 0,002
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	48	1,40±0,64	388	1,19±0,51	2,100	54,529 0,040
Formação esporádica						
a) Como se fazem os bebés	134	2,35±1,04	289	2,12±1,00	2,141	421 0,033
g) Com que idade se pode ter filhos	133	1,91±1,00	294	1,66±0,85	2,702	425 0,007
h) Como se pode evitar ter filhos	135	1,52±0,79	290	1,30±0,65	2,805	220,633 0,005
i) O que é sexo	134	2,07±0,98	291	1,66±0,86	4,233	423 <0,0001
j) Como se fazem relações sexuais	135	1,61±0,89	293	1,43±0,77	1,998	229,064 0,047
m) Questões relativas ao cordão umbilical	132	1,61±0,83	288	1,36±0,72	2,985	225,685 0,003
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	132	1,80±0,91	292	1,46±0,77	3,643	218,416 <0,0001
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	133	1,35±0,67	291	1,15±0,43	3,262	185,207 0,001
q) Como se faz para nascer menino ou menina	134	1,66±0,87	295	1,45±0,79	2,338	237,603 0,020
Filhos						
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	354	1,69±0,91	87	1,97±1,07	2,169	118,316 0,032

Tal como acontecia para P1 e P2, também para P3 o teste de Kruskal-Wallis identificou como factores influentes nas percepções dos professores, sobre a frequência com que as crianças fazem diversas perguntas do âmbito da sexualidade e da reprodução humana, a idade, o tempo de serviço, a habilitação, a área de trabalho, a prática religiosa e o CAE. Agora, em

P3 acresce ainda a influência do factor área de residência. Por conseguinte, não se podem aceitar as hipóteses nulas correspondentes a estes sete factores e que são:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para P3.

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para P3.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para P3.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de residência** são iguais em tendência central para P3.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para P3.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para P3.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para P3.

O factor **idade** apontou três perguntas em que as diferenças entre os grupos foram estatisticamente significativas (Tabela 4.1.8). Para as perguntas *como se pode evitar ter filhos* e *como se fazem relações sexuais* os grupos que mais se afastaram da tendência central foram o de idade menor ou igual a 30 anos (R_1), que manifestou maior receptividade, e o de idade acima dos 50 anos (R_6), que revelou menor atenção à curiosidade das crianças. Na pergunta *como se faz para nascer menino ou menina* os grupos que mais se distanciaram foram o de 31 a 35 anos, (R_1), parecendo ter maior abertura, e o de 41 a 45 anos (R_6), que pelo contrário se afigurou mais fechado. Apenas na primeira destas perguntas o teste U estabeleceu as diferenças significativas (Tabela 4.1.8).

O **tempo de serviço** indicou influência nas mesmas perguntas que a idade e ainda em mais duas (Tabela 4.1.8). Em todas estas perguntas em que se detectaram diferenças significativas o grupo de 5 a 9 anos de serviço (R_1), foi o que se revelou mais receptivo, enquanto o grupo de 30 ou mais anos (R_7), pareceu atribuir menor importância às dúvidas das crianças. Com o teste U averiguaram-se diferenças importantes para as questões *como se fazem os bebés, como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra* e *como se fazem relações sexuais*, onde o grupo de 5 a 9 anos diferiu dos de 30 ou mais e de 25 a 29 nas três e ainda do de 20 a 24 na última. Na generalidade, o grupo de 5 a 9 anos de serviço foi o que esteve quase sempre na primeira ordem (em treze perguntas), denotando maior abertura à curiosidade dos seus alunos. Por sua vez, o grupo com 30 ou mais anos de serviço foi o que esteve na última ordem na maioria das perguntas (onze), mostrando-se assim o mais resistente aos interesses das crianças.

A **habilitação** académica revelou-se influente nas questões: *que cuidados devem ter as grávidas*, onde o grupo de complemento foi o mais atento (R_1), inversamente ao de magistério (R_6); *rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação*, em que o grupo de

complemento (R₁) continuou a ser o que mais se apercebe, ao contrário do grupo de mestrado (R₆); e *como se faz para nascer menino ou menina*, para a qual foi o grupo de licenciatura (R₁) que se mostrou mais receptivo, contrastando com o grupo de magistério (R₆). Em termos de diferenças significativas entre pares de grupos, apenas se verificou que o grupo de magistério diferiu do de complemento na primeira e na terceira questão e também do de licenciatura na terceira (Tabela 4.1.8). Parece-nos importante referir que na globalidade das dezasseis perguntas, o primeiro lugar de ordenação média ficou distribuído entre os grupos de licenciatura (nove) e de complemento (sete), pelo que parecem ser estes os grupos de habilitação académica mais disponíveis para atender as questões das crianças de 3º ano.

Na **área de residência** só se detectou influência para *raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação*, onde o grupo de professores residentes em área suburbana (R₁) foi o mais atento, ao passo que o grupo de área rural (R₃) pareceu o mais resistente, não se detectando diferenças com interesse estatístico entre quaisquer pares de grupos (Tabela 4.1.8).

A **área de trabalho** sugeriu uma influência muito mais forte que a área de residência dos professores, na medida em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para onze perguntas (Tabela 4.1.8). Em todas estas perguntas, o grupo que trabalhava em área rural (R₃) foi sempre o que se mostrou menos interessado. Por sua vez, o grupo que trabalhava em área urbana (R₁) foi quase sempre o mais receptivo, exceptuando-se somente a questão “o que é sexo”, onde foi o grupo de área suburbana a ocupar esta posição. As diferenças de carácter significativo estabeleceram-se entre os grupos de área rural e urbana para dez perguntas, em quatro das quais o grupo de área rural também diferiu do de área suburbana. Na pergunta *o que é sexo* as diferenças situaram-se apenas entre os grupos de área rural e suburbana. De um modo geral, o grupo que trabalhava em área rural foi o que relatou menor frequência de perguntas por parte das crianças de 3º ano de escolaridade.

A variável independente **prática religiosa** apontou três questões para as quais os grupos diferiram significativamente entre si (Tabela 4.1.8). No entanto, o teste *U* só detectou tais diferenças entre os pares de grupos para as duas últimas, onde os pouco praticantes se revelaram os mais receptivos. De um modo geral, constatou-se que o grupo dos pouco praticantes foi o que ficou mais vezes no primeiro lugar (nove perguntas), contrariamente ao dos nada praticantes que foi o que ficou mais frequentemente na última posição (em doze perguntas). Assim, os professores que se consideraram pouco praticantes da sua religião afiguraram-se como os mais interessados nas dúvidas das crianças de 3º ano.

O factor **CAE** indicou três perguntas denotando diferenças com significado estatístico, tendo a ordenação média superior (R₁) sido conquistada pelo grupo de Bragança nas três

questões e a ordenação média inferior (R_6) sido atingida pelo grupo de Braga nas duas primeiras e pelo grupo de Douro Sul na última (Tabela 4.1.8). Aplicando o teste de Mann-Whitney, constatou-se apenas que para a primeira pergunta o grupo de Braga diferiu significativamente do de Vila Real e para a terceira o grupo de Bragança diferiu do de Braga e do de Tâmega. O grupo de Bragança foi, pois, o que se situou predominantemente na primeira ordem (em treze perguntas), pelo que se revelou o de maior abertura às questões dos seus alunos.

Tabela 4.1.8: Teste Kruskal-Wallis para P3 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de residência, Área de trabalho e Prática religiosa

	N	Me	R_1	R_6	X^2	gl	p
Idade							
h) Como se pode evitar ter filhos	438	1	≤ 30	> 50	11,73	5	0,039
j) Como se fazem relações sexuais	442	1	≤ 30	> 50	12,19	5	0,032
q) Como se faz para nascer menino ou menina	443	1	31 a 35	41 a 45	14,21	5	0,014
h) Como se pode evitar ter filhos	<i>U</i>		≤ 30	> 50			0,030
Tempo de serviço							
			R_1	R_7			
a) Como se fazem os bebês	418	2	5 a 9	≥ 30	19,77	6	0,003
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	428	2	5 a 9	≥ 30	12,88	6	0,045
h) Como se pode evitar ter filhos	420	1	5 a 9	≥ 30	13,23	6	0,040
j) Como se fazem relações sexuais	423	1	5 a 9	≥ 30	28,48	6	$< 0,0001$
q) Como se faz para nascer menino ou menina	424	1	5 a 9	≥ 30	16,64	6	0,011
a) Como se fazem os bebês	<i>U</i>		5 a 9	≥ 30			0,021
				25 a 29 (R_6)			0,042
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra			5 a 9	≥ 30			0,042
				25 a 29 (R_6)			0,042
j) Como se fazem relações sexuais			5 a 9	≥ 30			$< 0,0001$
				25 a 29 (R_6)			$< 0,0001$
				20 a 24 (R_4)			0,021
Habilitação							
			R_1	R_6			
f) Que cuidados devem ter as grávidas	438	1	Complemento	Magistério	12,17	5	0,033
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	435	1	Complemento	Mestrado	11,58	5	0,041
q) Como se faz para nascer menino ou menina	440	1	Licenciatura	Magistério	19,99	5	0,001
f) Que cuidados devem ter as grávidas	<i>U</i>		Complemento	Magistério			0,015
q) Como se faz para nascer menino ou menina			Licenciatura	Magistério			$< 0,0001$
			Complemento (R_2)				$< 0,0001$
Área de residência							
			R_1	R_3			
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	432	1	Suburbana	Rural	6,81	2	0,033
Área de trabalho							
			R_1	R_3			
a) Como se fazem os bebês	421	2	Urbana	Rural	14,83	2	0,001
b) Como nascem os bebês (parto)	425	3	Urbana	Rural	20,38	2	$< 0,0001$
c) Como crescem os bebês na barriga da mãe	425	2	Urbana	Rural	19,28	2	$< 0,0001$
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	425	1	Urbana	Rural	12,13	2	0,002
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	429	2	Urbana	Rural	9,21	2	0,010
f) Que cuidados devem ter as grávidas	424	1	Urbana	Rural	11,90	2	0,003
g) Com que idade se pode ter filhos	422	1	Urbana	Rural	14,84	2	0,001
i) O que é sexo	421	1	Suburbana	Rural	11,73	2	0,003
j) Como se fazem relações sexuais	424	1	Urbana	Rural	8,32	2	0,016
l) Por que alguns bebês nascem deficientes	425	1	Urbana	Rural	14,57	2	0,001
m) Questões relativas ao cordão umbilical	416	1	Urbana	Rural	10,71	2	0,005
a) Como se fazem os bebês	<i>U</i>		Urbana	Rural			$< 0,0001$
b) Como nascem os bebês (parto)			Urbana	Rural			$< 0,0001$
			Suburbana				0,006
c) Como crescem os bebês na barriga da mãe			Urbana	Rural			$< 0,0001$
			Suburbana				0,006
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)			Urbana	Rural			0,003
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra			Urbana	Rural			0,012

f) Que cuidados devem ter as grávidas			Urbana	Rural			0,003
g) Com que idade se pode ter filhos			Urbana	Rural			<0,0001
i) O que é sexo			Suburbana	Rural			0,003
j) Como se fazem relações sexuais			Urbana	Rural			0,021
l) Por que alguns bebés nascem deficientes			Urbana	Rural			<0,0001
			Suburbana (R ₂)				0,036
m) Questões relativas ao cordão umbilical			Urbana	Rural			0,009
			Suburbana (R ₂)				0,018
Prática religiosa			R₁	R₄			
f) Que cuidados devem ter as grávidas	428	1	Pouco	Muito	8,46	3	0,037
m) Questões relativas ao cordão umbilical	421	1	Pouco	Nada	8,99	3	0,029
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	425	1	Muito	Nada	8,05	3	0,045
m) Questões relativas ao cordão umbilical		<i>U</i>	Pouco	Moderadamente (R ₃)			0,042
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação			Pouco (R ₂)	Nada			0,030
CAE							
a) Como se fazem os bebés	441	2	Bragança	Braga	25,83	5	<0,0001
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe	446	3	Bragança	Braga	13,19	5	0,022
h) Como se pode evitar ter filhos	443	1	Bragança	Douro Sul	19,62	5	0,001
a) Como se fazem os bebés			Vila Real (R ₅)	Braga			<0,0001
h) Como se pode evitar ter filhos			Bragança	Braga (R ₄)			0,030
				Tâmega (R ₅)			0,045

iv) Perguntas das crianças de 4º ano – P4

A percepção das perguntas colocadas no 4º ano de escolaridade aos professores também apontou para a influência dos factores sexo, formação contínua e formação esporádica. Deste modo, são rejeitadas as hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para P4.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para P4.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para P4.

Em função do factor **sexo**, os resultados do teste *t* indicaram novamente que na maioria das questões os elementos do sexo masculino atingiram valores médios mais altos que os elementos do sexo feminino, exceptuando-se apenas as quatro perguntas: como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo), por que alguns bebés nascem deficientes, questões relativas ao cordão umbilical e raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação. As diferenças entre os grupos de sexo dos professores parecem acentuar-se no 4º ano, pois encontraram-se aí quatro questões (Tabela 4.1.9) em que tais diferenças foram estatisticamente significativas, enquanto para as perguntas relativas aos três anos anteriores apenas um item vinha revelando significado estatístico (como se pode evitar ter filhos).

No respeitante à frequência de acções de **formação contínua** além de se voltar a verificar que o grupo que as frequentou registou médias superiores, em todas as questões, ao grupo que não as frequentou, constatou-se ainda um considerável aumento no número de questões em que as diferenças entre estes dois grupos foram significativas (Tabela 4.1.9). Seis dos dez itens

agora apresentados também já denotavam diferenças significativas para este factor em P3 como se descreveu atrás na Tabela 4.1.7.

Também a acção de **formação esporádica** parece confirmar a mesma tendência, tendo o grupo com esta formação obtido valor de média superior, em todas as perguntas, ao grupo que não a teve. Esta diferença de médias adquiriu significado estatístico para oito perguntas (Tabela 4.1.9), seis das quais também já apresentavam este significado em P3.

Tabela 4.1.9: Teste *t* para P4 entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica

Sexo	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	Teste- <i>t</i>		
	Feminino		Masculino		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
a) Como se fazem os bebés	380	2,10±1,02	53	2,47±1,03	2,491	431	0,013
b) Como nascem os bebés (parto)	383	2,30±1,01	53	2,64±1,02	2,277	434	0,023
h) Como se pode evitar ter filhos	393	1,49±0,81	53	1,81±1,02	2,194	61,124	0,032
j) Como se fazem relações sexuais	395	1,55±0,89	53	1,91±0,99	2,672	446	0,008
Formação contínua		Sim	Não				
a) Como se fazem os bebés	50	2,50±0,95	379	2,09±1,03	2,650	427	0,008
b) Como nascem os bebés (parto)	49	2,61±0,89	383	2,31±1,03	2,239	65,810	0,029
f) Que cuidados devem ter as grávidas	50	2,12±0,96	392	1,83±0,95	2,002	440	0,046
g) Com que idade se pode ter filhos	51	2,25±0,96	393	1,90±0,94	2,562	442	0,011
h) Como se pode evitar ter filhos	51	1,92±1,00	391	1,48±0,82	3,010	59,062	0,004
i) O que é sexo	51	2,24±0,95	390	1,83±0,95	2,830	439	0,005
j) Como se fazem relações sexuais	51	1,88±1,05	393	1,56±0,88	2,097	59,479	0,040
l) Por que alguns bebés nascem deficientes	50	2,30±0,95	391	1,95±0,97	2,427	439	0,016
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	52	2,25±0,93	392	1,82±0,94	3,086	442	0,002
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	50	1,58±0,76	391	1,30±0,65	2,459	58,454	0,017
Formação esporádica							
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	132	2,04±1,04	292	1,82±0,99	2,081	422	0,038
h) Como se pode evitar ter filhos	134	1,67±0,90	296	1,45±0,79	2,428	229,140	0,016
i) O que é sexo	134	2,13±0,97	295	1,74±0,92	4,063	427	<0,0001
m) Questões relativas ao cordão umbilical	133	1,72±0,89	291	1,44±0,78	3,105	227,680	0,002
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	135	2,07±0,96	297	1,77±0,92	3,173	430	0,002
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	133	1,46±0,76	296	1,28±0,60	2,424	208,952	0,016
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	134	1,80±0,96	297	1,59±0,83	2,186	227,938	0,030
q) Como se faz para nascer menino ou menina	133	1,76±0,92	297	1,55±0,85	2,306	428	0,022

O teste de Kruskal-Wallis aplicado a P4 reforça a repetição dos seis factores que, através do mesmo teste, já revelavam influência significativa em P1, P2 e P3 e que são idade, tempo de serviço, habilitação, área de trabalho, prática religiosa e CAE. Consequentemente, rejeitam-se as hipóteses nulas que a esses factores dizem respeito:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para P4.

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para P4.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para P4.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para P4.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para P4.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para P4.

O factor **idade** indicou diferenças com significado estatístico entre os grupos para duas questões (Tabela 4.1.10). No entanto, comparando os grupos dois a dois não se detectaram diferenças com significado estatístico para nenhuma questão. Constatou-se que os grupos mais jovens denotaram maior receptividade às perguntas das crianças.

O **tempo de serviço** voltou a parecer uma variável com maior influência que a idade, pois indicou mais perguntas (sete) com diferenças significativas (Tabela 4.1.10). O grupo de 5 a 9 anos de serviço foi mais uma vez o mais receptivo (R_1) para todas estas sete questões (assim como na sua maioria – excepto duas), contrastando com o grupo de 25 a 29 anos de serviço (R_7) na primeira pergunta, com o de 10 a 14 anos (R_7) na segunda e na terceira e com o grupo de 30 ou mais anos (R_7) nas restantes quatro perguntas. Comparando os grupos dois a dois constatou-se que o grupo de 5 a 9 anos foi o que diferiu sempre dos que tinham mais tempo de serviço, diferenciando mesmo dos três últimos nas questões como se fazem relações sexuais e como se faz para nascer menino ou menina. No total das perguntas, o grupo com 30 ou mais anos de serviço foi o que ficou mais vezes (doze) na última ordem, revelando-se assim o mais fechado à curiosidade dos alunos.

A **habilitação** académica revelou diferenças com significado estatístico para as questões *rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação e como se faz para nascer menino ou menina* (Tabela 4.1.10). Em ambas, o grupo que se mostrou mais aberto (R_1) foi o de licenciatura e o mais resistente (R_6) foi o de mestrado. Através do teste *U* verificou-se que o grupo de magistério diferiu do de licenciatura nas duas questões e ainda do de complemento na primeira. O grupo de licenciatura atingiu o primeiro lugar de ordem em metade das questões (oito), enquanto o último lugar foi ocupado mais frequentemente (nove perguntas) pelo grupo de mestrado, seguido do de magistério no penúltimo lugar. Os professores licenciados parecem os mais receptivos às interrogações das crianças de 4º ano de escolaridade.

A **área de trabalho** afigurou-se como o factor com influência mais forte em P4, uma vez que houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para todas as perguntas que constituíam esta variável dependente (Tabela 4.1.10). O grupo de área rural revelou-se o mais fechado (R_3) em todas as perguntas, enquanto o grupo que trabalhava em área urbana se mostrou o mais receptivo (R_1) em onze perguntas, ficando o de área suburbana em cinco. O teste *U* detectou que o grupo de área rural diferiu do de área urbana em oito perguntas e dos outros dois noutras seis perguntas. Porém, para questões relativas ao cordão umbilical e

rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação, não encontrou diferenças significativas entre quaisquer pares de grupos.

A **prática religiosa** apenas revelou diferenças significativas entre os grupos para a questão *raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação* (Tabela 4.1.10). Os dois grupos que mais se afastaram da tendência central foram o dos pouco praticantes (R₁), que se mostrou mais aberto e o dos nada praticantes (R₄), que pareceu o mais fechado. Foi somente entre estes dois grupos que o teste *U* encontrou diferenças significativas. Na totalidade das perguntas, verificou-se que os pouco praticantes ficaram na ordem superior em doze, enquanto os nada praticantes ficaram na ordem inferior em onze. Assim, os professores pouco praticantes pareceram os mais interessados nas dúvidas das crianças de 4º ano.

O CAE indicou influência significativa para sete perguntas, tendo em todas elas ficado o grupo de Bragança na primeira posição de ordem (R₁), ao passo que a última posição (R₆) foi compartilhada pelos grupos de Braga, Porto e Tâmega (Tabela 4.1.10). Todavia, o teste de Mann-Whitney só detectou diferenças com interesse estatístico para duas perguntas: em *como se fazem os bebés*, onde o grupo de Vila Real diferiu do de Braga e em *como se pode evitar ter filhos*, onde o grupo de Bragança diferiu do de Tâmega, do de Porto e do de Braga. De um modo geral, o grupo de Bragança foi o que dominou a ordenação média superior, localizando-se nesta posição em quase todas as perguntas, excepto em *como se fazem relações sexuais*. Revelou, pois, ser o grupo mais propenso às interrogações das crianças de 4º ano.

Tabela 4.1.10: Teste Kruskal-Wallis para P4 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho e Prática religiosa

Idade	N	Me	H				
			R ₁	R ₆	X ²	gl	p
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	442	1	≤30	41 a 45	12,76	5	0,026
q) Como se faz para nascer menino ou menina	443	1	31 a 35	46 a 50	12,99	5	0,023
Tempo de serviço			R ₁	R ₇			
a) Como se fazem os bebés	411	2	5 a 9	25 a 29	16,05	6	0,014
b) Como nascem os bebés (parto)	415	2	5 a 9	10 a 14	12,75	6	0,047
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe	417	3	5 a 9	10 a 14	14,91	6	0,021
i) O que é sexo	423	2	5 a 9	≥30	13,12	6	0,041
j) Como se fazem relações sexuais	426	1	5 a 9	≥30	24,79	6	<0,0001
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	423	1	5 a 9	≥30	17,19	6	0,009
q) Como se faz para nascer menino ou menina	424	1	5 a 9	≥30	21,90	6	0,001
			U				
a) Como se fazem os bebés			5 a 9	25 a 29	0,021		
b) Como nascem os bebés (parto)			5 a 9	25 a 29 (R ₆)	0,042		
i) O que é sexo			5 a 9	≥30	0,021		
j) Como se fazem relações sexuais			5 a 9	≥30	<0,0001		
					25 a 29 (R ₅)	<0,0001	
					20 a 24 (R ₄)	0,021	
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação			5 a 9	≥30	0,021		
q) Como se faz para nascer menino ou menina			5 a 9	≥30	0,021		
					25 a 29 (R ₆)	<0,0001	
					20 a 24 (R ₅)	0,021	
Habilitação			R ₁	R ₆			

o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	440	1	Licenciatura	Mestrado	18,44	5	0,002
q) Como se faz para nascer menino ou menina	441	1	Licenciatura	Mestrado	13,91	5	0,016
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	<i>U</i>		Licenciatura	Magistério (R ₅)			0,015
			Complemento (R ₂)				0,015
q) Como se faz para nascer menino ou menina			Licenciatura	Magistério (R ₅)			0,021
Área de trabalho			R₁	R₃			
a) Como se fazem os bebês	415	2	Urbana	Rural	13,83	2	0,001
b) Como nascem os bebês (parto)	416	2	Urbana	Rural	15,49	2	<0,0001
c) Como crescem os bebês na barriga da mãe	420	3	Urbana	Rural	10,44	2	0,005
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	421	2	Suburbana	Rural	11,70	2	0,003
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra	424	2	Suburbana	Rural	14,54	2	0,001
f) Que cuidados devem ter as grávidas	427	2	Urbana	Rural	7,39	2	0,025
g) Com que idade se pode ter filhos	428	2	Urbana	Rural	11,32	2	0,003
h) Como se pode evitar ter filhos	426	1	Urbana	Rural	7,60	2	0,022
i) O que é sexo	425	2	Suburbana	Rural	17,19	2	<0,0001
j) Como se fazem relações sexuais	428	1	Urbana	Rural	8,25	2	0,016
l) Por que alguns bebês nascem deficientes	427	2	Urbana	Rural	6,22	2	0,045
m) Questões relativas ao cordão umbilical	420	1	Suburbana	Rural	6,05	2	0,049
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	428	2	Suburbana	Rural	8,02	2	0,018
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	425	1	Urbana	Rural	6,45	2	0,040
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	427	1	Urbana	Rural	9,74	2	0,008
q) Como se faz para nascer menino ou menina	426	1	Urbana	Rural	8,27	2	0,016
a) Como se fazem os bebês	<i>U</i>		Urbana	Rural			<0,0001
b) Como nascem os bebês (parto)			Urbana	Rural			<0,0001
			Suburbana				0,036
c) Como crescem os bebês na barriga da mãe			Urbana	Rural			0,003
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)			Urbana	Rural			0,009
			Suburbana				0,009
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para a outra			Urbana	Rural			0,003
			Suburbana				0,003
f) Que cuidados devem ter as grávidas			Urbana	Rural			0,024
g) Com que idade se pode ter filhos			Urbana	Rural			0,006
			Suburbana				0,036
h) Como se pode evitar ter filhos			Urbana	Rural			0,027
i) O que é sexo			Urbana	Rural			0,006
			Suburbana				<0,0001
j) Como se fazem relações sexuais			Urbana	Rural			0,024
l) Por que alguns bebês nascem deficientes			Urbana	Rural			0,039
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação			Urbana	Rural			0,045
			Suburbana				0,045
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis			Urbana	Rural			0,006
q) Como se faz para nascer menino ou menina			Urbana	Rural			0,021
Prática religiosa			R₁	R₄			
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	433	2	Pouco	Nada	8,25	3	0,041
	<i>U</i>		Pouco	Nada			0,036
CAE			R₁	R₆			
a) Como se fazem os bebês	435	2	Bragança	Braga	26,81	5	<0,0001
b) Como nascem os bebês (parto)	438	2	Bragança	Braga	11,13	5	0,049
c) Como crescem os bebês na barriga da mãe	441	3	Bragança	Braga	13,02	5	0,023
f) Que cuidados devem ter as grávidas	448	2	Bragança	Tâmega	11,22	5	0,047
g) Com que idade se pode ter filhos	450	2	Bragança	Porto	14,86	5	0,011
h) Como se pode evitar ter filhos	448	1	Bragança	Tâmega	18,52	5	0,002
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	450	2	Bragança	Porto	12,38	5	0,030
a) Como se fazem os bebês	<i>U</i>		Vila Real (R ₂)	Braga			<0,0001
h) Como se pode evitar ter filhos			Bragança	Tâmega			0,015
				Porto (R ₅)			0,030
				Braga (R ₄)			<0,0001

Síntese dos resultados sobre as perguntas das crianças de 1ºCEB

Em síntese, os resultados da análise do teste *t* sugerem sexo, formação contínua e formação esporádica como factores de potencial influência nas percepções dos professores sobre as perguntas que as crianças lhes colocam ao longo do 1ºCEB. Os três factores referidos apontaram para diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, na percepção das perguntas colocadas ao longo dos quatro anos de escolaridade.

Em relação ao factor **sexo** salienta-se que as médias do grupo feminino foram quase sempre inferiores às do grupo masculino, havendo uma pergunta em que esta diferença foi significativa para todos os anos de escolaridade: *como se pode evitar ter filhos*.

É de realçar que os professores que frequentaram acções de **formação contínua** tiveram geralmente média mais elevada do que o grupo que não frequentou, verificando-se um aumento do número de questões com diferenças significativas ao longo dos quatro anos de escolaridade (P1: 3; P2: 4; P3: 6; P4: 10). Para as questões *como se fazem os bebés e com que idade se pode ter filhos* as diferenças entre os dois grupos foram significativas para todos os anos de escolaridade.

Também a frequência de acções de **formação esporádica** denotou uma considerável influência nas percepções dos professores de 1ºCEB face às perguntas colocadas pelas crianças, na medida em que o grupo que teve essa formação obteve sempre médias mais altas que o grupo que não a teve. O número de perguntas em que as diferenças são significativas só é mais baixo em P1, abrangendo grande parte das dezasseis questões nos restantes anos (P1: 4; P2: 9; P3: 9; P4: 8).

O facto dos professores terem **filhos**, embora aponte para uma menor percepção das perguntas colocadas pelos alunos, sugere uma influência diminuta nesta variável, uma vez que só apresentou significado estatístico em P3 e para uma única pergunta: *como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)*.

O teste de Kruskal-Wallis apontou a idade, o tempo de serviço, a habilitação académica, a área de trabalho, a prática religiosa e o CAE como factores influentes nas percepções dos professores relativamente às perguntas das crianças ao longo dos quatro anos de escolaridade.

O factor **idade** indicou os professores dos grupos mais jovens como sendo os mais receptivos e adquiriu maior influência na questão *como se faz para nascer menino ou menina*, sendo significativa em P1, P3 e P4.

O **tempo de serviço** pôs em contraste o grupo com 5 a 9 anos (mais receptivo) com o de mais de 30 anos (menos receptivo), destacando-se o significado estatístico nos quatro anos para a pergunta *como se fazem relações sexuais*.

Em função da **habilitação académica** observou-se que os grupos de licenciatura e complemento foram geralmente os mais despertos para as interrogações das crianças, tendo a pergunta *como se faz para nascer menino ou menina* adquirido significado estatístico em P2, P3 e P4, onde o grupo de licenciatura diferiu do de magistério.

A **área de trabalho** parece incrementar a sua significância ao longo dos quatro anos, pois foi-se constatando um acréscimo de perguntas significativas (P1 – 3; P2 – 4; P3 – 11; P4 - 16) que culminou na totalidade, sendo o grupo de área rural o que foi sempre menos perceptivo, contrastando sobretudo com o de área urbana.

A **prática religiosa** influenciou diferentes perguntas nos quatro anos, sendo em P3 que foi significativa para mais perguntas (3) e sendo geralmente os pouco praticantes os mais receptivos.

Por fim, o **CAE** apontou os grupos de professores de Bragança e de Vila Real como os mais abertos às interrogações dos seus alunos, com as perguntas *como se fazem os bebés* e *como se pode evitar ter filhos* a manifestarem significado estatístico em todos os anos de escolaridade (P1, P2, P3 e P4) e as perguntas *que cuidados devem ter as grávidas, com que idade se pode ter filhos* e *raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação* a diferirem significativamente no 1º, no 2º e no 4º anos (P1, P2, P4). Foi nas perguntas de crianças de 1º ano (P1) que a variável CAE afectou mais perguntas (10).

4.1.3. Situações constatadas com Crianças de 1ºCEB

Os professores com quem pessoalmente contactamos referenciaram-nos várias situações ligadas à sexualidade das crianças com que se deparam no seu quotidiano, pelo que as incluímos no questionário. As respostas mais frequentes dos inquiridos, em todos os anos de escolaridade do 1ºCEB são as seguintes: “crianças falando sobre os seus namorados/as” (D) e “crianças apalpando colegas” (N) (Fig. 4.1.3). Outra situação que parece ocorrer também com considerável frequência é “crianças desenhando órgãos genitais” (A). O gráfico da Figura 4.1.3 evidencia a média de frequência com que este tipo de situações tende a ocorrer.

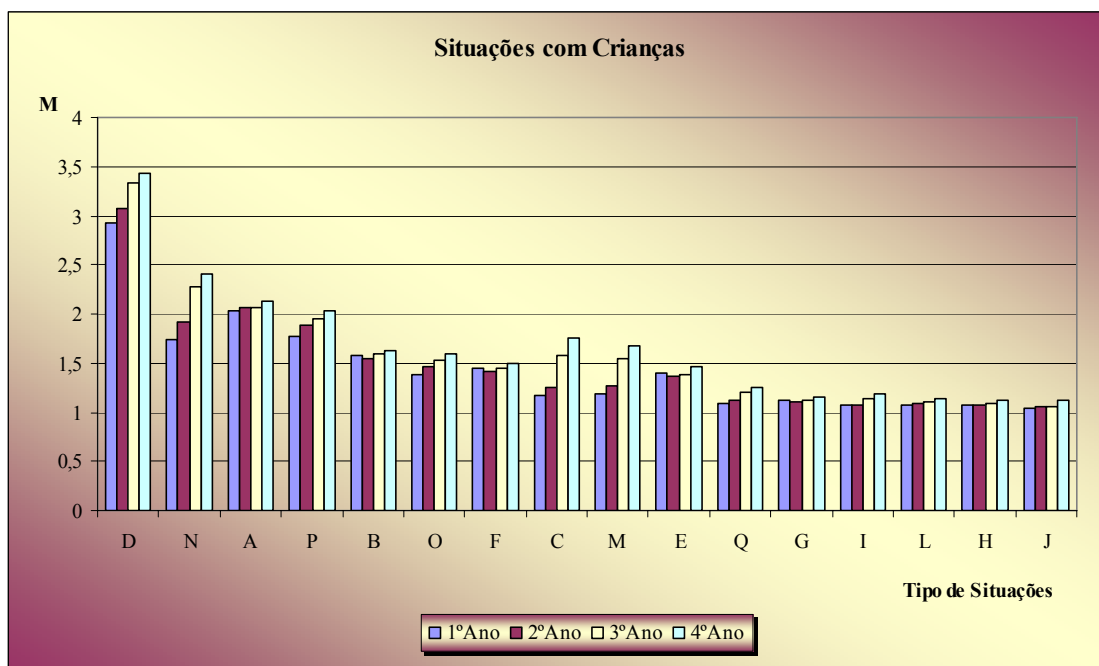


Figura 4.1.3: Médias das Situações constatadas ao longo do 1ºCEB.

M: média de frequência (1=nunca; 2=pelo menos uma vez; 3=duas a três vezes; 4=mais de três vezes) com que cada tipo de situações tende a ocorrer.

A = Crianças desenhando órgãos genitais; B = Crianças moldando órgãos genitais com plasticina; C = Crianças manipulando revistas pornográficas; D = Crianças falando sobre os (as) seus namorados(as); E = Crianças beijando-se na boca; F = Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas; G = Crianças masturbando-se na escola; H = Conhecimento de que uma criança com NEE foi assediada sexualmente; I = Conhecimento de que uma criança saudável foi assediada sexualmente; J = Conhecimento de que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual; L = Conhecimento de que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual; M = Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos; N = Crianças apalpando colegas; O = Crianças com NEE observando colegas no WC; P = Crianças saudáveis observando colegas no WC; Q = Outras situações relacionadas com a sexualidade. (Nota: ordem de apresentação no questionário)

i) Situações constatadas com crianças de 1º ano – S1

Para tentar perceber se a percepção de ocorrência dos diferentes tipos de situações especificadas era afectada por factores individuais, aplicámos o teste *t* que apontou como factores influentes o sexo dos professores, a sua frequência a acções de formação contínua e o facto de terem filhos. Consequentemente, rejeitam-se as respectivas hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para S1.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para S1.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para S1.

Face ao factor **sexo** os dados apontam para uma maior percepção por parte das professoras em relação às situações mais frequentes, menos constrangedoras e mais evidentes, tais como crianças desenhando órgãos genitais, moldando-os com plasticina ou mostrando-os aos seus colegas, crianças falando dos seus namorados, beijando-se na boca, masturbando-se na escola,

apalpando colegas ou observando-os na casa de banho. De todas estas situações, em que as mulheres apresentaram média superior aos homens, as diferenças foram estatisticamente significativas apenas para a situação mais frequente: *crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)* (Tabela 4.1.11). Nas situações que se nos afiguram socialmente mais constrangedoras os professores (homens) atingiram média superior à das professoras, nomeadamente, crianças manipulando revistas pornográficas, conhecimento de que uma criança com NEE/saudável foi vítima de abuso sexual e conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente. Para conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente e conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos as médias foram iguais para os dois grupos de sexo.

Os professores que frequentaram ações de **formação contínua** apresentaram médias superiores aos professores que não as frequentaram na maioria das situações, exceptuando-se somente as situações de crianças desenhando órgãos genitais, conhecimento que uma criança com NEE/saudável foi assediada sexualmente e conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual. As diferenças entre os dois grupos revestem-se de significado estatístico para as três situações (Tabela 4.1.11), nas quais o grupo que teve formação contínua obteve média mais elevada, parecendo estar mais atento a estas ocorrências.

Os professores que têm **filhos** também registaram médias mais altas, na grande maioria dos itens, do que os que não têm filhos, constituindo excepções apenas as três situações de crianças beijando-se na boca, crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas e conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual. A diferença de médias foi significativa para as quatro situações descritas na Tabela 4.1.11, sendo sempre os professores com filhos que denotaram média superior.

Tabela 4.1.11: Teste *t* para S1 entre grupos de Sexo, Formação contínua e Filhos

Sexo	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	Teste- <i>t</i>		
	Feminino		Masculino		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	393	2,97±1,23	53	2,53±1,31	2,431	444	0,015
Formação contínua		Sim		Não			
e) Crianças beijando-se na boca	50	1,70±1,06	391	1,36±0,75	2,239	55,459	0,029
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas	49	1,73±1,08	390	1,41±0,78	2,029	54,461	0,047
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	49	2,06±1,16	387	1,74±1,03	2,039	434	0,042
Filhos							
a) Crianças desenhando órgãos genitais	358	2,15±1,21	82	1,54±0,95	4,967	148,968	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	355	1,65±1,03	81	1,33±0,67	3,370	178,072	0,001
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	361	2,99±1,24	82	2,68±1,24	2,018	441	0,044
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade	121	1,11±0,42	29	1,00±0,00	2,785	120,000	0,006

Quando se aplicou o teste de Kruskal-Wallis à variável S1 (situações com crianças de 1º ano de escolaridade), identificaram-se como factores influentes nestas percepções dos professores a sua idade, o tempo de serviço, a habilitação, o estado civil, a área de residência, a área de trabalho, a prática religiosa e o CAE. Assim, não se podem aceitar as respectivas hipóteses nulas, que a seguir se descrevem:

<p>H_0: As distribuições dos 6 grupos de idade são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 7 grupos de tempo de serviço são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 6 grupos de habilitação são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 4 grupos de estado civil são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 3 grupos de área de residência são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 3 grupos de área de trabalho são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 4 grupos de prática religiosa são iguais em tendência central para S1.</p> <p>H_0: As distribuições dos 6 grupos de CAE são iguais em tendência central para S1.</p>

Em função do factor **idade** detectaram-se diferenças com significado estatístico para seis situações, tendo o grupo mais jovem ficado na última ordem para todas elas, se bem que nas três últimas esta posição foi compartilhada pelos grupos de 36 a 40 e 41 a 45 na quarta e pelos de 31 a 35 e 36 a 40 na quinta e na sexta (Tabela 4.1.12). Por seu turno, o grupo de idade acima dos 50 anos foi o que predominou na primeira ordem, ou seja, foi o que demonstrou mais conhecimento destas situações. Através do teste U só se encontraram diferenças significativas para as três primeiras situações. Na primeira situação o grupo de idade inferior ou igual a 30 anos diferiu dos quatro mais velhos, o grupo de 31 a 35 anos também diferiu dos dois mais velhos e o grupo de 36 a 40 anos diferiu ainda do de 46 a 50. Na segunda, o grupo mais jovem diferiu dos dois mais velhos e na terceira situação as diferenças estabeleceram-se entre o grupo de 46 a 50 e o de idade acima dos 50 anos. De um modo geral, os grupos mais velhos relataram a ocorrência de mais situações que os mais jovens.

O **tempo de serviço** permitiu identificar diferenças significativas para sete situações, três das quais comuns ao factor idade (Tabela 4.1.12). Os dois grupos com mais tempo de serviço foram os que se aperceberam de mais situações (R_1), enquanto os dois grupos com menos tempo de serviço foram os que denotaram menor conhecimento (R_7). O teste U só encontrou diferenças com interesse estatístico em quatro situações: para *crianças desenhando órgãos genitais*, onde o grupo em início de carreira (<5) diferiu dos três grupos com mais tempo de serviço e os três grupos seguintes (5 a 9, 10 a 14 e 15 a 19) diferiram todos dos dois com mais prática profissional (≥ 30 e 25 a 29); para *crianças moldando órgãos genitais com plasticina*, em que o grupo em início de carreira diferiu dos de 30 ou mais anos, de 25 a 29 e ainda de 10

a 14, assim como o de 15 a 19 diferiu do de 25 a 29; para *crianças apalpando colegas*, onde o grupo com 30 ou mais anos de profissão diferiu significativamente quer do de 25 a 29 quer do de 15 a 19; para *crianças com NEE observando colegas no WC*, na qual as diferenças só se estabeleceram entre o grupo em final de carreira (≥ 30) e o grupo em início de carreira (< 5). Em suma, os grupos com mais tempo de serviço revelaram ter-se deparado com muitas mais situações do que os grupos em início de carreira.

Em função da **habilitação** detectaram-se diferenças com interesse estatístico em três situações (Tabela 4.1.12) onde o grupo de licenciatura foi o que demonstrou menor conhecimento das mesmas (R_6). Todavia, o teste de Mann-Whitney só averiguou diferenças com importância estatística para duas: *crianças desenhando órgãos genitais*, em que o grupo de licenciatura diferiu dos de CESE, complemento, magistério e bacharelato; e *crianças moldando órgãos genitais com plasticina*, onde o grupo de licenciatura diferiu dos de complemento, CESE e magistério. O grupo de professores com licenciatura localizou-se na última posição na maioria (dez) das situações denotando assim ter menor conhecimento deste género de acontecimentos.

Face ao **estado civil**, encontraram-se diferenças significativas entre os grupos para quatro situações, onde o grupo de divorciados demonstrou maior conhecimento da sua ocorrência (R_1), contrastando com os grupos de solteiros e viúvos (R_4). Através do teste *U* constatou-se que para *crianças desenhando órgãos genitais* o grupo de solteiros diferiu dos de divorciados e casados, para *crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)*, o grupo de divorciados diferiu dos de solteiros e casados e para *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente e outras situações relacionadas com a sexualidade*, as diferenças estabeleceram-se apenas entre o grupo de divorciados e o de casados (Tabela 4.1.12). Na globalidade, o grupo de divorciados foi o que ficou na primeira ordem mais vezes (onze), parecendo atribuir maior significado às várias situações, enquanto o grupo de viúvos foi o que ficou na última ordem mais frequentemente (dez situações), pelo que parece prestar-lhes menos atenção.

A **área de residência**, factor que na generalidade das variáveis dependentes parece ter pouca importância, revelou influência significativa nas situações relacionadas com a sexualidade, constatadas com crianças, sobretudo quando se tratou do 1º e do 2º ano de escolaridade, como se vai podendo confirmar ao longo das próximas páginas. Em S1 as diferenças significativas foram encontradas em oito situações. Em sete destas situações o grupo de professores que residia em área suburbana foi o que revelou maior percepção destes acontecimentos (R_1), contrastando com o grupo que residia em área rural (R_3). Exceptua-se

apenas a situação de conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente, onde foi o grupo de área urbana que ocupou a ordem superior (R_1) e o de área suburbana passou para a ordem inferior (R_3). Nesta última situação, o teste de Mann-Whitney não detectou diferenças significativas entre quaisquer grupos, mas nas outras sete confirmou as diferenças entre o grupo de área rural e o de área suburbana, do mesmo modo que também encontrou diferenças entre o grupo de área rural e o de área urbana para três situações (*crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)*, *conhecimento que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos* e *crianças saudáveis observando colegas no WC*). Assim, os professores residentes em meio suburbano pareceram estar mais sensibilizados para este tipo de situações, enquanto os professores que habitavam em meio rural demonstraram menor conhecimento destes acontecimentos.

A **área de trabalho** apontou sete situações em que as diferenças entre os grupos adquiriram significado estatístico (Tabela 4.1.12). Em todas as situações o grupo de área rural revelou menor conhecimento das mesmas (R_3). Maior percepção (R_1) denotou o grupo de área suburbana nas três primeiras situações e o grupo de área urbana nas outras quatro. O teste *U* encontrou diferenças significativas entre os grupos em posições extremas nas sete situações, mas também entre o grupo de área rural e o de área urbana para a segunda e terceira situações e entre o grupo de área urbana e suburbana para a quarta situação. De um modo geral, o grupo de área rural foi o que se situou quase sempre na última ordem, excepto para as situações de crianças moldando órgãos genitais com plasticina e crianças manipulando revistas pornográficas, onde foi o grupo de área urbana a situar-se neste lugar. Isto conduz-nos à ideia de que as diversas situações enunciadas ocorrem menos frequentemente em ambiente rural ou de que os professores que aí exercem a sua actividade tendem a aperceber-se menos da sua ocorrência.

Para a **prática religiosa** encontraram-se três situações em que os grupos diferiram significativamente (Tabela 4.1.12). Nas duas primeiras, as diferenças mais acentuadas estabeleceram-se entre o grupo dos muito praticantes, que revelou maior percepção (R_1), e o grupo dos nada praticantes, que demonstrou menor conhecimento (R_4). Na última situação o grupo dos pouco praticantes foi o mais atento (R_1), contrariamente ao grupo dos muito praticantes (R_4). Comparando os grupos dois a dois, só foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a situação de *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente* e apenas entre o grupo dos muito praticantes e o dos moderadamente praticantes. Na totalidade das questões o grupo dos muito praticantes foi o que ocupou mais vezes (dez) a primeira posição, parecendo o mais atento a este tipo de ocorrências com

crianças de 1º ano de escolaridade, ao passo que o grupo dos nada praticantes foi o que ocupou mais vezes (nove) a última posição, tendendo a menosprezar tais acontecimentos.

O factor CAE só apontou diferenças de carácter significativo para duas situações (Tabela 4.1.12), nas quais o grupo de Vila Real se revelou o mais conhecedor (R₁), enquanto o de Bragança pareceu o menos atento (R₆). Aplicando o teste *U* só se encontraram diferenças significativas para *crianças desenhando órgãos genitais*, entre o grupo de Braga e o de Tâmega. Na generalidade das situações, a primeira ordem foi ocupada predominantemente pelos grupos de Vila Real e de Bragança, enquanto a última o foi pelo grupo de Douro Sul. Isto sugere que os professores da região trasmontana se têm deparado com mais situações relacionadas com a sexualidade dos seus alunos de 1º ano.

Tabela 4.1.12: Teste Kruskal-Wallis para S1 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Prática religiosa

Idade	N	Me	H				
			R ₁	R ₆	X ²	gl	p
a) Crianças desenhando órgãos genitais	440	2	>50	≤30	46,46	5	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	436	1	46 a 50	≤30	21,11	5	0,001
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	439	1	>50	≤30	19,71	5	0,001
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual	439	1	>50	≤30	13,94	5	0,016
				36 a 40			
				41 a 45			
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	437	1	>50	≤30	14,20	5	0,014
				31 a 35			
				36 a 40			
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade	149	1	41 a 45	≤30	14,72	5	0,012
				31 a 35			
				36 a 40			
a) Crianças desenhando órgãos genitais		<i>U</i>	>50	≤30			<0,0001
			46 a 50 (R ₂)				<0,0001
			41 a 45 (R ₃)				<0,0001
			36 a 40 (R ₄)				0,015
			>50	31 a 35 (R ₅)			<0,0001
			46 a 50 (R ₂)				<0,0001
			46 a 50 (R ₂)	36 a 40 (R ₄)			0,015
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina			>50 (R ₂)	≤30			<0,0001
			46 a 50				<0,0001
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente			>50	46 a 50 (R ₄)			0,030
Tempo de serviço			R₁	R₇			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	423	2	≥30	<5	54,78	6	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	418	1	25 a 29	<5	30,08	6	<0,0001
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	425	4	≥30	5 a 9	17,03	6	0,009
e) Crianças beijando-se na boca	424	1	25 a 29	5 a 9	12,80	6	0,046
n) Crianças apalpando colegas	421	1	≥30	15 a 19	15,59	6	0,016
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	424	1	≥30	<5	13,14	6	0,041
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade	148	1	20 a 24	<5	13,08	6	0,042
				5 a 9			
				10 a 14			
				25 a 29			
a) Crianças desenhando órgãos genitais		<i>U</i>	≥30	<5			<0,0001
			25 a 29 (R ₂)				<0,0001
			20 a 24 (R ₃)				<0,0001
			≥30	5 a 9 (R ₆)			<0,0001
			25 a 29				<0,0001
			≥30	10 a 14 (R ₅)			0,042
			25 a 29				0,021

			≥30	15 a 19 (R ₄)			<0,0001
			25 a 29				<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina			≥30 (R ₂)	<5			0,021
			25 a 29				<0,0001
			10 a 14 (R ₃)				0,021
			25 a 29	15 a 19 (R ₅)			0,021
n) Crianças apalpando colegas			≥30	25 a 29 (R ₆)			0,021
				15 a 19			0,042
o) Crianças com NEE observando colegas no WC			≥30	<5			<0,0001
Habilitação			R₁	R₆			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	438	2	Mestrado	Licenciatura	29,93	5	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	434	1	Complemento	Licenciatura	20,66	5	0,001
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	436	1	CESE	Licenciatura	11,79	5	0,038
				Mestrado			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>		CESE (R ₂)	Licenciatura			<0,0001
			Complemento (R ₃)				<0,0001
			Magistério (R ₄)				<0,0001
			Bacharelato (R ₅)				<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina			Complemento	Licenciatura			<0,0001
			CESE (R ₃)				<0,0001
			Magistério (R ₄)				0,030
Estado civil			R₁	R₄			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	442	2	Divorciado	Solteiro	12,28	3	0,006
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	445	4	Divorciado	Viúvo	11,84	3	0,008
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	440	1	Divorciado	Viúvo	10,43	3	0,015
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade	151	1	Divorciado	Viúvo	14,23	3	0,003
				Solteiro			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>		Divorciado	Solteiro			0,018
			Casados (R ₂)				0,006
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)			Divorciado	Solteiros (R ₃)			0,024
				Casados (R ₂)			0,048
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente			Divorciados	Casados (R ₂)			0,030
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade			Divorciados	Casados (R ₂)			0,006
Área de residência			R₁	R₃			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	434	2	Suburbana	Rural	10,82	2	0,004
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	437	4	Suburbana	Rural	10,69	2	0,005
e) Crianças beijando-se na boca	436	1	Suburbana	Rural	6,83	2	0,033
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas	435	1	Suburbana	Rural	6,08	2	0,048
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	433	1	Urbana	Suburbana	6,13	2	0,047
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	430	1	Suburbana	Rural	8,00	2	0,018
n) Crianças apalpando colegas	431	1	Suburbana	Rural	6,64	2	0,036
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	431	1	Suburbana	Rural	8,86	2	0,012
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>		Suburbana	Rural			0,006
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)			Suburbana	Rural			0,006
			Urbana				0,009
e) Crianças beijando-se na boca			Suburbana	Rural			0,024
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas			Suburbana	Rural			0,045
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos			Suburbana	Rural			0,005
n) Crianças apalpando colegas			Suburbana	Rural			0,005
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC			Suburbana	Rural			0,042
			Urbana				0,006
			Urbana				0,033
Área de trabalho			R₁	R₃			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	425	2	Suburbana	Rural	9,37	2	0,009
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	428	4	Suburbana	Rural	11,59	2	0,003
e) Crianças beijando-se na boca	427	1	Suburbana	Rural	10,09	2	0,006
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	424	1	Urbana	Rural	17,12	2	<0,0001
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual	424	1	Urbana	Rural	10,96	2	0,004
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	422	1	Urbana	Rural	9,29	2	0,010
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	421	1	Urbana	Rural	7,89	2	0,019
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>		Suburbana	Rural			0,009
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)			Suburbana	Rural			0,009
			Urbana				0,015
e) Crianças beijando-se na boca			Suburbana	Rural			0,015
			Urbana				0,015

i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente			Urbana	Rural			<0,0001
				Suburbana			0,039
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual			Urbana	Rural			0,006
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual			Urbana	Rural			0,012
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos			Urbana	Rural			0,015
Prática religiosa			R₁	R₄			
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	425	1	Muito	Nada	9,06	3	0,029
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	425	1	Muito	Nada	7,92	3	0,048
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	426	1	Pouco	Muito	9,59	3	0,022
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	<i>U</i>		Muito	Moderadamente (R ₃)			0,042
CAE			R₁	R₆			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	445	2	Vila Real	Bragança	15,60	5	0,008
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	448	4	Vila Real	Bragança	13,97	5	0,016
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>		Braga (R ₂)	Tâmega (R ₅)			0,030

ii) Situações constatadas com crianças de 2º ano – S2

Quando as diferentes situações se relacionam com crianças do 2º ano de escolaridade todos os factores analisados com o teste *t* parecem revelar influência significativa, pelo que não se podem aceitar as quatro hipóteses nulas respeitantes:

- H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para S2.
 H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para S2.
 H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para S2.
 H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para S2.

Para o factor **sexo** constatou-se mais uma vez que as mulheres tendem a aperceber-se mais das situações menos constrangedoras e mais evidentes, como para S1 (Tabela 4.1.11), se bem que para S2 já revelaram média superior à dos homens para o conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos. Porém, continuaram ainda a registar médias inferiores aos homens para os casos de crianças manipulando revistas pornográficas e para o conhecimento de crianças com NEE/saudáveis serem vítimas de abuso sexual. Nas duas situações em que a diferença de médias foi significativa face a este factor (Tabela 4.1.13), foram elas que revelaram média mais alta.

Relativamente à variável independente **formação contínua** o grupo que tinha esta experiência de formação registou quase sempre médias superiores ao outro grupo, constatando-se o contrário apenas nas duas situações relativas ao assédio sexual de crianças. A diferença de médias teve significado estatístico para as três situações apresentadas na Tabela 4.1.13.

Também os professores com **formação esporádica** apresentaram tendência no mesmo sentido que para acção de formação contínua, se bem que agora o grupo que frequentou a

formação esporádica registou médias inferiores ao outro grupo nos itens crianças masturbando-se na escola e conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente. Nos itens em que as diferenças foram significativas foi o grupo com formação esporádica que obteve médias superiores (Tabela 4.1.13).

No que respeita ao facto de ter **filhos**, de um modo geral os professores com descendentes evidenciaram médias mais elevadas que os outros na quase totalidade dos itens, exceptuando-se crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas e conhecimento de que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual, em que a sua média foi mais baixa, e conhecimento de que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual, em que as médias foram iguais. Nas seis situações com significado estatístico face a este factor (Tabela 4.1.13) foram sempre os professores com filhos que apresentaram valores médios superiores, o que sugere estarem mais atentos.

Tabela 4.1.13: Teste *t* para S2 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	Teste- <i>t</i>		
	Feminino		Masculino		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	392	3,14±1,12	52	2,63±1,28	2,693	61,738	0,009
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	391	1,49±0,93	52	1,21±0,67	2,669	80,140	0,009
Formação contínua		Sim		Não			
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	46	1,02±0,15	390	1,08±0,37	2,183	130,163	0,031
n) Crianças apalpando colegas	49	2,27±1,06	389	1,89±1,12	2,193	436	0,029
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	51	1,78±1,08	388	1,42±0,88	2,304	58,964	0,025
Formação esporádica							
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	132	3,28±1,05	296	3,01±1,18	2,335	280,142	0,020
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	131	1,40±0,76	292	1,22±0,55	2,459	193,459	0,015
Filhos							
a) Crianças desenhando órgãos genitais	357	2,16±1,15	77	1,62±0,90	4,486	134,450	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	353	1,60±0,99	76	1,30±0,61	3,433	171,142	0,001
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	363	3,16±1,13	78	2,76±1,16	2,856	439	0,004
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	357	1,09±0,44	79	1,01±0,11	3,026	426,515	0,003
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	358	1,08±0,38	79	1,03±0,16	2,181	297,671	0,030
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	355	1,29±0,65	80	1,16±0,49	1,979	147,947	0,050

Para S2, os factores que o teste de Kruskal-Wallis indicou como influentes foram a idade, o tempo de serviço, a habilitação, o estado civil, a área de residência, a área de trabalho, a tendência política e o CAE. São, portanto, rejeitadas as hipóteses nulas correspondentes:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de residência** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 5 grupos de **tendência política** são iguais em tendência central para S2.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para S2.

Para o factor **idade** as diferenças com significado estatístico encontraram-se em sete situações (Tabela 4.1.14), onde os professores mais jovens foram os que se revelaram menos conhecedores, já que o grupo de idade igual ou inferior a 30 anos ficou na última ordem (R_6) para seis situações e o de 31 a 35 para a outra. Pelo contrário, os grupos com mais idade parecem os que mais podem relatar este tipo de acontecimentos. O teste de Mann-Whitney só apurou diferenças entre os pares de grupos para quatro dessas situações, com o grupo mais jovem sempre em última ordem e a diferir dos três mais velhos (>50, 46 a 50 e 41 a 45) para *crianças desenhando órgãos genitais*, dos dois mais velhos (>50, 46 a 50) para *crianças moldando órgãos genitais com plasticina* e *crianças saudáveis observando colegas no WC* e apenas do de 31 a 35 anos para *crianças com NEE observando colegas no WC*. O grupo com mais de 50 anos foi o que obteve mais vezes (nove) o valor mais alto e o grupo com 30 ou menos anos de idade foi o que obteve mais vezes (dez) o valor mais baixo, parecendo assim que o conhecimento destas situações é directamente proporcional à idade dos professores.

O factor **tempo de serviço** detectou diferenças com significado para seis situações, das quais cinco são comuns ao factor idade (Tabela 4.1.14). Os grupos com mais tempo de serviço (≥ 30 e 25 a 29) denotaram maior conhecimento deste género de situações (R_1), inversamente aos grupos mais jovens, sobretudo ao de menos de 5 anos. Através do teste de Mann-Whitney apenas se encontraram diferenças significativas para cinco situações, constatando-se que os grupos de menos de 5 anos e de 15 a 19 diferiram significativamente dos três grupos com mais tempo de serviço para *crianças desenhando órgãos genitais*, que o grupo de 15 a 19 anos diferiu do de 25 a 29 para *crianças moldando órgãos genitais com plasticina*, que o grupo de 30 ou mais anos de serviço diferiu do de 5 a 9 e do de 15 a 19 para *crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)*, que os grupos extremos constituíram o único par a diferir para *crianças saudáveis observando colegas no WC* e que os grupos de 20 a 24 e de 25 a 29 anos foram os que estabeleceram diferenças significativas para *outras situações relacionadas com a sexualidade*. Tal como para a idade, também aqui o conhecimento que os professores têm da ocorrência das várias situações tende a ser proporcional ao seu tempo de serviço.

No que concerne à **habilitação** académica só se detectaram diferenças significativas entre os grupos para *crianças desenhando órgãos genitais*, tendo sido aqui o grupo de mestrado o que se mostrou mais atento (R₁) inversamente ao grupo de licenciatura (R₆) (Tabela 4.1.14). Ao aplicar o teste de Mann-Whitney verificou-se que o grupo de licenciatura diferiu significativamente dos de magistério, complemento, bacharelato e CESE. O grupo de licenciatura, assim como o de mestrado, foram os que atingiram a ordem inferior na maioria das situações, parecendo serem os que se tinham deparado com menos situações.

O **estado civil** indicou duas situações nas quais os grupos diferiram significativamente entre si: *crianças desenhando órgãos genitais* e *crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)* (Tabela 4.1.14). Em ambas, o grupo de divorciados foi o que mostrou aperceber-se mais da sua ocorrência (R₁). O teste *U* permitiu observar diferenças significativas entre o grupo de solteiros e o de casados na primeira situação e entre o de solteiros e o de divorciados na segunda. O grupo de divorciados foi o que se situou mais frequentemente no primeiro lugar (onze situações), evidenciando maior conhecimento deste género de situações entre as crianças. Contrariamente, o grupo de viúvos foi o que ficou mais vezes (dez) no último lugar, demonstrando menor percepção.

Para a **área de residência** voltámos a encontrar diferenças significativas em cinco situações das já apresentadas para o mesmo factor em S1. O grupo residente em área rural (R₃) revelou menor percepção de todas estas ocorrências, contrariamente aos outros dois grupos. O teste *U* só encontrou diferenças com significado estatístico para quatro situações. Em *crianças apalpando colegas* o grupo de área rural só diferiu do de área urbana, mas nas outras três diferiu quer do de área urbana quer do de área suburbana (Tabela 4.1.14). Observando a totalidade das situações, constatou-se que o grupo que residia em área rural obteve quase sempre valores inferiores (excepto em conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual, onde este grupo registou o valor superior, e outras situações relacionadas com a sexualidade, onde foi o grupo de área suburbana a ter o valor mais baixo). O grupo de área suburbana foi o que se situou em primeira ordem na maioria das situações (dez), sugerindo assim que os professores aí residentes se deparam mais frequentemente com várias situações.

A **área de trabalho** também revelou influência significativa em seis situações, tendo o grupo de área rural demonstrado menor conhecimento (R₃) de quase todas à excepção de *crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas* (Tabela 4.1.14). Através do teste *U* só se encontraram diferenças de carácter significativo entre os grupos para cinco situações, verificando-se que o grupo de área rural diferiu apenas do de área suburbana para *crianças desenhando órgãos genitais* e *crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)*, diferiu dos

outros dois grupos para *crianças beijando-se na boca*, e somente do de área urbana para *crianças com NEE observando colegas no WC*. Para *conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente* foi o grupo de área urbana que diferiu dos outros dois (Tabela 4.1.14). À semelhança da área de residência, também para a área de trabalho se constatou que na generalidade das situações o grupo de área rural deteve a última posição na sua maioria (treze situações) e o grupo de área suburbana foi o que perdeu no primeiro lugar (dez situações), pelo que este parece ser o grupo que mais se tem deparado com situações que ameaçam a vivência de uma sexualidade saudável por parte das crianças.

Em função da **tendência política** os grupos só diferiram significativamente para *crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)* (Tabela 4.1.14). Os grupos extremos foram os que mais se distanciaram. No entanto, o teste de Mann-Whitney indicou que o par de grupos que diferiu significativamente foi o de direita e centro, embora as diferenças entre os grupos de direita e esquerda se situassem no limiar do nível de significância ($p=0,050$).

Para o **CAE** encontraram-se quatro situações com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, verificando-se que diferentes situações tendem a ser melhor percebidas por diferentes grupos (Tabela 4.1.14). Os valores do teste *U* adquiriram significância em apenas três situações, constatando-se que para *crianças desenhando órgãos genitais* o grupo de Tâmega diferiu tanto do de Braga como do de Vila Real e para *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente*, bem como para *conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual*, as diferenças estabeleceram-se entre o grupo de Bragança e o de Braga. Todavia, na totalidade das situações os grupos de Braga e de Bragança ocuparam a primeira ordem em cinco situações cada um, sugerindo que são os que se deparam mais frequentemente com os vários acontecimentos.

Tabela 4.1.14: Teste Kruskal-Wallis para S2 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Tendência política

Idade	N	Me			H		
			R ₁	R ₆	X ²	gl	p
a) Crianças desenhando órgãos genitais	434	2	>50	≤30	36,15	5	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	429	1	>50	≤30	14,82	5	0,011
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	436	1	46 a 50	31 a 35	14,76	5	0,011
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	441	4	>50	≤30	12,55	5	0,028
g) Crianças masturbando-se na escola	438	1	46 a 50	≤30	11,65	5	0,040
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	440	1	31 a 35	≤30	11,51	5	0,042
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	435	1	>50	≤30	13,54	5	0,019
a) Crianças desenhando órgãos genitais		U	>50	≤30			<0,0001
			46 a 50 (R ₂)				<0,0001
			41 a 45 (R ₃)				<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina			>50	≤30			0,030
			46 a 50 (R ₂)				0,045
o) Crianças com NEE observando colegas no WC			31 a 35	≤30			0,045
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC			>50	≤30			0,015

		46 a 50 (R ₃)				0,045
Tempo de serviço		R₁	R₇			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	416 2	≥30	<5	40,77	6	<0,0001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	411 1	25 a 29	5 a 9	23,39	6	0,001
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	418 1	25 a 29	<5	12,65	6	0,049
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	423 4	≥30	10 a 14	21,57	6	0,001
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	418 1	≥30	<5	15,46	6	0,017
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade	146 1	20 a 24	<5	12,85	6	0,045
			5 a 9			
			25 a 29			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>	≥30	<5			<0,0001
		25 a 29 (R ₂)				<0,0001
		20 a 24 (R ₃)				<0,0001
		≥30	15 a 19 (R ₆)			<0,0001
		25 a 29 (R ₂)				<0,0001
		20 a 24 (R ₃)				0,021
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina		25 a 29	15 a 19 (R ₅)			0,021
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)		≥30	5 a 9 (R ₆)			0,021
			15 a 19 (R ₅)			0,021
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC		≥30	<5			0,021
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade		20 a 24	25 a 29			0,042
Habilitação		R₁	R₆			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	433 2	Mestrado	Licenciatura	18,21	5	0,003
	<i>U</i>	Magistério (R ₂)	Licenciatura			<0,0001
		Complemento (R ₃)				<0,0001
		Bacharelato (R ₄)				0,030
		CESE (R ₅)				0,015
Estado civil		R₁	R₄			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	436 2	Divorciado	Solteiro	9,84	3	0,020
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	443 4	Divorciado	Viúvo	12,14	3	0,007
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>	Casado (R ₂)	Solteiro			0,012
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)		Divorciado	Solteiro (R ₃)			0,006
Área de residência		R₁	R₃			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	428 2	Suburbana	Rural	9,95	2	0,007
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	435 4	Suburbana	Rural	11,33	2	0,003
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	431 1	Urbana	Rural	6,48	2	0,039
n) Crianças apalpando colegas	433 1	Urbana	Rural	6,59	2	0,037
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	429 1	Suburbana	Rural	14,83	2	0,001
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>	Suburbana	Rural			0,009
		Urbana				0,012
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)		Suburbana	Rural			0,006
		Urbana				0,006
n) Crianças apalpando colegas		Urbana	Rural			0,030
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC		Suburbana	Rural			<0,0001
		Urbana				<0,0001
Área de trabalho		R₁	R₃			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	420 2	Suburbana	Rural	10,79	2	0,005
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	427 4	Suburbana	Rural	7,99	2	0,018
e) Crianças beijando-se na boca	422 1	Urbana	Rural	12,53	2	0,002
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas	422 1	Suburbana	Urbana	6,28	2	0,043
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	423 1	Urbana	Rural	12,52	2	0,002
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	427 1	Urbana	Rural	7,66	2	0,022
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>	Suburbana	Rural			0,003
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)		Suburbana	Rural			0,033
		Urbana	Rural			0,003
		Suburbana				0,009
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente		Urbana	Rural			0,009
			Suburbana			0,045
o) Crianças com NEE observando colegas no WC		Urbana	Rural			0,027
Tendência política		R₁	R₅			
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	350 4	Ext.Esquerda	Ext.Direita	15,27	4	0,004
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	<i>U</i>	Centro (R ₂)	Direita (R ₄)			0,030
		Esquerda (R ₃)				0,050
CAE		R₁	R₆			

a) Crianças desenhando órgãos genitais	439	2	Vila Real	Bragança	19,65	5	0,001
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	434	1	Braga	Porto	11,99	5	0,035
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	441	1	Bragança	Porto	13,30	5	0,021
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	438	1	Bragança	Douro Sul	11,14	5	0,049
a) Crianças desenhando órgãos genitais	<i>U</i>		Braga (R ₂)	Tâmega (R ₅)			0,015
			Vila Real				0,015
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente			Bragança	Braga (R ₃)			0,015
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual			Bragança	Braga (R ₅)			0,045

iii) Situações constatadas com crianças de 3º ano – S3

Também para S3 o teste *t* indicou a importância dos quatro factores a que foi aplicado (sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos) para a percepção dos professores de 1ºCEB face às situações passíveis de acontecerem com os seus alunos. Assim, são rejeitadas as quatro hipóteses nulas que se seguem:

*H*₀: Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para S3.

*H*₀: Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para S3.

*H*₀: Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para S3.

*H*₀: Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para S3.

Atendendo à influência da variável independente **sexo** constatou-se que para S3 (Tabela 4.1.15) as diferenças entre os dois grupos foram significativas exactamente para as mesmas situações em que o foram para S2 (Tabela 4.1.13). Contudo, também foi possível verificar que tanto a média obtida pelo grupo do sexo feminino como a obtida pelo grupo do sexo masculino tendem a aumentar de S2 para S3. Nas restantes situações (cujas diferenças não são significativas) continuou a verificar-se uma tendência semelhante a S2, exceptuando os casos de crianças desenhando órgãos genitais, crianças beijando-se na boca e crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas, nos quais agora as mulheres registaram médias inferiores às dos homens, e no caso de crianças manipulando revistas pornográficas, onde para S3 o grupo feminino manifestou valores médios superiores aos do grupo masculino.

Para a variável **formação contínua** em S3 observaram-se diferenças significativas para duas situações, como mostra a Tabela 4.1.15, sendo a primeira comum a S1 (Tabela 4.1.11) e a segunda comum a S2 (Tabela 4.1.13). De um modo geral, os professores com formação contínua registaram médias superiores aos que a não têm, acontecendo o contrário nas duas situações referentes ao conhecimento de que uma criança (com NEE/saudável) foi assediada sexualmente, como já se vinha a verificar em S1 e S2.

Também se constatou que os professores que tiveram **formação esporádica** atingiram médias mais elevadas comparativamente aos que a não tiveram na maioria dos itens, sendo as diferenças entre os dois grupos significativas para as três situações descritas na (Tabela 4.1.15).

Os professores com **filhos** também parecem estar mais sensíveis às diferentes situações quando se trata do terceiro ano de escolaridade, pois obtiveram média mais alta que os professores sem filhos em quase todos os itens (Tabela 4.1.15). Exceptuam-se apenas as situações de crianças beijando-se na boca e conhecimento de que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual, onde as médias foram ligeiramente inferiores para os professores que possuem filhos. As diferenças adquiriram significado estatístico para as situações de *crianças desenhando órgãos genitais* e *crianças manipulando revistas pornográficas*, se bem que para o *conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos* o valor de *p* se situa no limite do nível de significância estabelecido (0,050).

Tabela 4.1.15: Teste *t* para S3 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	<i>t</i>	Teste- <i>t</i>	
	Feminino		Masculino			gl	<i>p</i>
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	393	3,38±1,00	54	2,98±1,17	2,405	64,047	0,019
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	391	1,55±0,98	54	1,31±0,77	2,044	78,642	0,044
Formação contínua		Sim		Não			
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas	49	1,73±1,02	389	1,42±0,76	2,102	54,926	0,040
n) Crianças apalpando colegas	50	2,66±1,14	395	2,25±1,21	2,300	443	0,022
Formação esporádica							
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	135	3,50±0,91	296	3,28±1,07	2,164	304,156	0,031
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou amigos	135	1,72±1,03	294	1,47±0,84	2,452	218,526	0,015
n) Crianças apalpando colegas	138	2,51±1,20	296	2,17±1,19	2,779	432	0,006
Filhos							
a) Crianças desenhando órgãos genitais	358	2,14±1,18	78	1,73±0,91	3,430	139,694	0,001
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	363	1,61±0,95	79	1,41±0,79	2,020	131,850	0,045
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou amigos	360	1,58±0,95	81	1,40±0,70	1,974	153,301	0,050

O teste de Kruskal-Wallis em S3 (Tabela 4.1.16) apontou para a influência significativa dos mesmos sete factores que já indiciava em S1 (Tabela 4.1.12), sendo seis deles também comuns a S2 (Tabela 4.1.14). Assim, são rejeitadas as hipóteses nulas correspondentes aos factores idade, tempo de serviço, habilitação, estado civil, área de residência, área de trabalho e prática religiosa, que a seguir se apresentam:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para S3.

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para S3.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para S3.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para S3.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de residência** são iguais em tendência central para S3.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para S3.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para S3.

A **idade** dos professores sugere a existência de diferenças significativas entre os grupos nas situações de *crianças manipulando revistas pornográficas* e *crianças com NEE observando colegas no WC* (Tabela 4.1.16). Em ambas as situações o grupo de idade até 30 anos foi o que se revelou menos conhecedor (R_6), contrastando com o grupo de mais de 50 anos na primeira e com o de 31 a 35 na segunda. Através do teste de Mann-Whitney verificou-se que na primeira situação o grupo de idade até 30 anos diferiu igualmente dos dois grupos mais velhos e que na segunda diferiu apenas do grupo de 31 a 35 anos. Na globalidade, salienta-se que o grupo mais velho (>50) foi o que se localizou mais vezes (dez) na primeira ordem, indiciando que era o que se tinha deparado mais frequentemente com várias situações com crianças de 3º ano.

O **tempo de serviço** só apontou diferenças com significado estatístico para uma situação, a qual é comum ao factor idade: *crianças manipulando revistas pornográficas* (Tabela 4.1.16). O grupo de 25 a 29 anos de serviço foi o que revelou ter-se deparado mais com este tipo de situação (R_1), ao invés do grupo com menos de 5 anos de prática profissional (R_7). O grupo de 25 a 29 anos diferiu significativamente tanto do de menos de 5 anos como do de 15 a 19.

A **habilitação** académica dos professores também apontou uma única situação em que os grupos diferiram entre si: *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente* (Tabela 4.1.16). O grupo que denotou maior percepção desta situação foi o de CESE (R_1), contrariamente ao de mestrado (R_6), mas, comparando os pares de grupos, as diferenças de carácter significativo situaram-se entre o grupo de CESE e o de magistério.

O **estado civil** apontou influência significativa para uma outra situação, que foi *conhecimento que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos* (Tabela 4.1.16). O grupo de divorciados foi o que revelou maior conhecimento desta situação (R_1), contrastando com o grupo de solteiros (R_4). No entanto, pelo teste U verificou-se que o grupo de divorciados diferiu significativamente do de solteiros e do de casados. No total, o grupo de divorciados obteve o primeiro lugar de ordenação em nove situações, ou seja, na maioria. Denotou assim assumir maior conhecimento deste género de acontecimentos.

A **área de residência** indicou duas situações para as quais os grupos diferiram significativamente: *conhecimento que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos* e *crianças saudáveis observando colegas no WC* (Tabela 4.1.16). Em ambas as situações, o grupo que denotou maior percepção foi o de área suburbana (R₁), enquanto o que revelou menor conhecimento foi o de área rural (R₃). O teste *U* encontrou diferenças significativas entre o grupo de área rural e os outros dois para a primeira situação e apenas entre o grupo de área rural e o de área suburbana para a segunda. O grupo de área rural localizou-se na última posição em onze situações, o que sugere que se tem deparado menos que todos os outros com estas situações. A posição contrária foi maioritariamente ocupada pelo grupo de área urbana.

A **área de trabalho** foi o factor que se revelou mais influente em S3, indicando quatro situações em que os grupos diferiram significativamente (Tabela 4.1.16). O grupo de área rural foi o que denotou menor percepção de tais situações (R₃), ao passo que o grupo de área suburbana parece ser o que mais se apercebe. Através do teste *U* só se detectaram diferenças significativas entre os pares de grupos para três situações, tendo o grupo de área rural diferido dos outros dois para *crianças desenhando órgãos genitais*, somente do de área urbana para *crianças beijando-se na boca* e apenas do de área suburbana para *conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual*. O grupo de área rural ocupou o último lugar na maior parte das situações (doze), ao passo que o primeiro lugar foi conseguido mais vezes (nove) pelo grupo de área suburbana. Assim, os dados sugerem que estas situações tendem a acontecer mais em ambiente suburbano e menos em ambiente rural.

A **prática religiosa** só permitiu detectar diferenças para duas situações (Tabela 4.1.16). Em ambas, os grupos que mais se distanciaram foram o dos muito praticantes, que se mostrou mais conhecedor (R₁), e o dos nada praticantes, que revelou menor percepção (R₄). O teste *U* só detectou diferenças significativas entre os pares de grupos para a *conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente*, onde o grupo dos muito praticantes diferiu do dos moderadamente praticantes. O grupo dos muito praticantes foi o que se situou na primeira ordem mais vezes (onze), parecendo ser o que mais valoriza a ocorrência deste tipo de situações, enquanto o grupo dos nada praticantes foi o que predominou na última ordem em mais situações (onze), denotando menor conhecimento ou interesse nestes acontecimentos.

Tabela 4.1.16: Teste Kruskal-Wallis para S3 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Prática religiosa

Idade	N Me		R ₁		R ₆		X ²		H	
								gl	p	
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	442	1	>50	≤30	21,07	5	0,001			
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	442	1	31 a 35	≤30	11,93	5	0,036			
c) Crianças manipulando revistas pornográficas		U	>50	≤30			0,015			
			46 a 50 (R ₂)				0,015			
o) Crianças com NEE observando colegas no WC			31 a 35	≤30			0,045			
Tempo de serviço			R₁	R₇						
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	425	1	25 a 29	<5	25,09	6	<0,0001			
		U	25 a 29	<5			0,021			
				15 a 19 (R ₅)			0,021			
Habilitação			R₁	R₆						
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	437	1	CESE	Mestrado	11,41	5	0,044			
		U	CESE	Magisterio (R ₄)			0,045			
Estado civil			R₁	R₄						
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	442	1	Divorciado	Solteiro	13,85	3	0,003			
		U	Divorciado	Solteiro			0,018			
				Casado (R ₃)			0,006			
Área de residência			R₁	R₃						
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	435	1	Suburbana	Rural	12,76	2	0,002			
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	431	2	Suburbana	Rural	6,51	2	0,039			
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos		U	Suburbana	Rural			<0,0001			
			Urbana				0,003			
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC			Suburbana	Rural			0,048			
Área de trabalho			R₁	R₃						
a) Crianças desenhando órgãos genitais	422	2	Suburbana	Rural	8,22	2	0,016			
e) Crianças beijando-se na boca	422	1	Suburbana	Rural	7,55	2	0,023			
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual	425	1	Urbana	Rural	6,51	2	0,039			
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	423	1	Suburbana	Rural	6,71	2	0,035			
a) Crianças desenhando órgãos genitais		U	Suburbana	Rural			0,039			
			Urbana				0,045			
e) Crianças beijando-se na boca			Urbana	Rural			0,042			
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual			Suburbana	Rural			0,042			
Prática religiosa			R₁	R₄						
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	429	1	Muito	Nada	10,04	3	0,018			
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	426	1	Muito	Nada	9,46	3	0,024			
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente		U	Muito	Moderadamente (R ₃)			0,036			

iv) Situações constatadas com crianças de 4º ano – S4

Para as variadas situações constatadas com crianças de 4º ano de escolaridade verificou-se, tal como com as de terceiro e segundo anos, que os quatro factores testados através do teste *t* de Student revelaram alguma influência significativa. Deste modo, não se podem aceitar as quatro hipóteses nulas que se seguem:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para S4.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para S4.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para S4.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para S4.

Para o factor **sexo** as diferenças foram significativas para *crianças falando sobre os seus namorados*, a situação mais frequente e cujo significado estatístico é comum aos quatro anos de escolaridade (Tabela 4.1.17). Nas restantes situações a tendência é semelhante a S3 (Tabela 4.1.15), embora agora em S4 se verifique um maior acréscimo na média das mulheres para o conhecimento de que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual, superando a média dos homens. Por outro lado, verificou-se um menor aumento comparativo, do grupo feminino face ao grupo masculino, para o conhecimento de que uma criança saudável foi assediada sexualmente, assim como para a situação de crianças manipulando revistas pornográficas, fazendo com que as mulheres ficassem novamente com média inferior à dos homens como acontecia para S1 (Tabela 4.1.11) e S2 (Tabela 4.1.13).

O grupo de professores que frequentou acções de **formação contínua** registou média superior ao grupo que não as frequentou, para todas as situações em S4 (Tabela 4.1.17). As diferenças significativas situam-se agora em *crianças moldando órgãos genitais com plasticina*, em *crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas* (comum a S3, Tabela 4.1.15 e S1, Tabela 4.1.11) e em *crianças com NEE observando colegas no WC* (comum a S2, Tabela 4.1.13).

Também é notório que o grupo dos professores que fizeram acções de **formação esporádica** obteve média mais alta que o grupo que a não fez em todas as situações apresentadas (Tabela 4.1.17). Todavia, a diferença de médias só foi estatisticamente significativa para as duas situações mais frequentes: *crianças falando sobre os seus namorados*, significado que já se verificava em S3 (Tabela 4.1.15) e S2 (Tabela 4.1.13); e *crianças apalpando colegas*, também significativo para S3.

No que respeita à existência de descendentes, os dados apontam para uma maior percepção por parte dos professores com **filhos** na quase totalidade das situações (Tabela 4.1.17), pois tal tendência só não é verificável para a situação de crianças beijando-se na boca, em que este grupo de professores registou média inferior, e para o caso de crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas, em que os dois grupos obtiveram médias iguais. Os resultados diferenciais apresentam agora significado estatístico para o *conhecimento de que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual*, continuando a ser significativos para a situação de *crianças desenhando órgãos genitais*, tal como se verificava nos três anos anteriores; para a situação de que *crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos*, como acontecia em S3 e S2; e para a situação de *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente*, comum a S2.

Tabela 4.1.17: Teste *t* para S4 entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	Teste- <i>t</i>		
Sexo	Feminino		Masculino		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	392	3,47±0,95	52	3,08±1,19	2,321	59,970	0,024
Formação contínua	Sim		Não				
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina	47	1,96±1,18	377	1,58±1,04	2,291	422	0,022
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas	49	1,78±1,07	385	1,45±0,84	2,029	55,860	0,047
o) Crianças com NEE observando colegas no WC	48	1,90±1,10	388	1,56±0,98	2,210	434	0,028
Formação esporádica							
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)	132	3,60±0,81	296	3,35±1,05	2,685	322,137	0,008
n) Crianças apalpando colegas	135	2,64±1,18	295	2,29±1,20	2,752	428	0,006
Filhos							
a) Crianças desenhando órgãos genitais	357	2,19±1,26	75	1,81±1,01	2,790	127,264	0,006
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	361	1,16±0,55	79	1,03±0,16	3,888	413,071	<0,0001
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	358	1,15±0,54	79	1,04±0,25	2,882	261,213	0,004
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	361	1,72±1,02	79	1,49±0,85	2,098	132,967	0,038

De acordo com os resultados obtidos através do teste de Kruskal-Wallis, constituem factores com possível influência em S4 a idade, o tempo de serviço, o estado civil, a área de residência, a área de trabalho e a religião. Os resultados conduzem à rejeição das seguintes hipóteses nulas:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para S4.

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para S4.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para S4.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de residência** são iguais em tendência central para S4.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para S4.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **religião** são iguais em tendência central para S4.

A **idade** dos professores parece ser o factor mais influente em S4, na medida em que foi o que apontou maior número de situações (sete), para as quais as distribuições dos grupos diferiram significativamente (Tabela 4.1.18). O grupo com idade acima dos 50 anos destacou-se na primeira posição (R_1), assumindo maior conhecimento da ocorrência dessas situações, contrastando essencialmente com os dois grupos mais jovens. Em termos de diferenças significativas entre os pares de grupos, só foram constatadas para quatro situações. O grupo de mais de 50 anos diferiu do de 31 a 35 para *crianças manipulando revistas pornográficas*, do de 41 a 45 e do de idade igual ou inferior a 30 anos para o *conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente*, do de 36 a 40 e do de 46 a 50 para *conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual* e somente do de idade até 30 anos para

crianças saudáveis observando colegas no WC. Em suma, o grupo com mais de 50 anos foi o que ocupou mais frequentemente a primeira posição (treze situações), enquanto o de 31 a 35 foi o que se manteve mais vezes (dez) na última, o que parece reforçar a tendência da percepção de ocorrência das diversas situações ser directamente proporcional à idade dos professores.

No que respeita ao **tempo de serviço** as situações cujas diferenças denotaram significado estatístico, também já o tinham manifestado para o factor idade como se pode comparar na Tabela 4.1.18. Os grupos com mais tempo de serviço (≥ 30 e 25 a 29) denotaram maior percepção dos acontecimentos, ao contrário dos grupos com menos experiência profissional (< 5 e 5 a 9). O teste *U* só detectou diferenças com interesse estatístico para duas situações, tendo o grupo de 30 ou mais anos de serviço diferido do de 20 a 24 e do de 25 a 29 para *conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual* e do de menos de 5 anos para *crianças saudáveis observando colegas no WC*. Na globalidade, o grupo com mais tempo de serviço foi o que se situou quase sempre (catorze vezes) na primeira ordem, assumindo maior conhecimento de diversas situações, enquanto o grupo com menos tempo de serviço foi o que ficou mais vezes (oito) na última.

O **estado civil** só indicou uma situação em que os grupos diferiram significativamente, que foi *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente*. O grupo que demonstrou maior conhecimento desta situação foi o de divorciados (R_1), ao invés do grupo de viúvos (R_4), mas as diferenças com significado estatístico estabeleceram-se entre o grupo de divorciados e o de solteiros (Tabela 4.1.18). O grupo de divorciados atingiu a primeira ordem na maioria das situações (dez), pelo que parece ser o que lhes dedica mais atenção.

Face à **área de residência** as diferenças entre os grupos adquiriram significado estatístico para *conhecimento que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos* e *crianças saudáveis observando colegas no WC* (Tabela 4.1.18). Em ambas as situações, o grupo que residia em área suburbana foi o que se revelou mais conhecedor (R_1), enquanto o grupo que residia em área rural foi o que se mostrou menos conhecedor (R_3) destas situações. Pelo teste *U* constatou-se que o grupo de área rural diferiu significativamente quer do de área suburbana quer do de área urbana nos dois casos. No geral, o grupo que vivia em área urbana foi o que se situou mais vezes (onze) no primeiro lugar, enquanto o grupo que vivia em área rural foi o que esteve quase sempre no último (catorze situações). Fica-se, por isso, com a ideia que os professores que moram em zonas urbanas são os que mais conhecimento têm deste tipo de situações.

Para a **área de trabalho** identificaram-se três situações em que os grupos diferiram significativamente entre si, tendo sido o grupo de área rural (R₃) o que demonstrou menor percepção da sua ocorrência. Este grupo estabeleceu diferenças significativas com o de área suburbana para *crianças desenhando órgãos genitais*, com os outros dois grupos para *crianças beijando-se na boca* e somente com o grupo de área urbana para *conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual* (Tabela 4.1.18). De um modo geral, o grupo que trabalhava em área urbana foi o que ocupou mais vezes (oito) a primeira posição, parecendo deparar-se com mais situações, e o grupo de área rural foi o que ocupou mais vezes (treze) a última, denotando menor envolvimento nestes acontecimentos.

A variável **religião** indicou influência significativa nas situações de *conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente* e *conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual* (Tabela 4.1.18). Nas duas situações o grupo que assumiu maior conhecimento foi o de nenhuma religião (R₁), enquanto que o que se mostrou menos atento foi o de outra religião (R₃). Todavia, o grupo de nenhuma religião apenas diferiu significativamente do de religião católica nas duas situações. Na globalidade, o grupo que assinalou nenhuma religião situou-se na primeira ordem em dez das dezasseis situações apresentadas e o grupo que assinalou outra posicionou-se na última ordem em catorze. Ou seja, o grupo de professores sem religião parece mais apto a identificar este género de ocorrências.

Tabela 4.1.18: Teste Kruskal-Wallis para S4 entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho e Religião

Idade	N	Me	H				
			R ₁	R ₆	X ²	gl	p
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	439	1	>50	31 a 35	18,74	5	0,002
e) Crianças beijando-se na boca	438	1	≤30	31 a 35	11,30	5	0,046
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	440	1	>50	31 a 35	13,42	5	0,020
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	438	1	>50	41 a 45	25,08	5	<0,0001
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	437	1	>50	31 a 35	28,85	5	<0,0001
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	433	2	>50	≤30	11,91	5	0,036
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade	150	1	>50	≤30	11,12	5	0,049
				31 a 35			
c) Crianças manipulando revistas pornográficas		U	>50	31 a 35			0,045
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente			>50	41 a 45			<0,0001
				≤30			0,045
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual			>50	36 a 40 (R ₄)			0,015
				46 a 50 (R ₂)			0,030
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC			>50	≤30			0,030
Tempo de serviço			R₁	R₇			
c) Crianças manipulando revistas pornográficas	421	1	25 a 29	<5	18,34	6	0,005
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	422	1	≥30	5 a 9	13,28	6	0,039
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	420	1	≥30	5 a 9	12,75	6	0,047
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual	419	1	≥30	5 a 9	28,89	6	<0,0001
				10 a 14			
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	416	2	≥30	<5	16,19	6	0,013
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual		U	≥30	20 a 24 (R ₄)			0,042

					25 a 29 (R ₂)		0,021
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC			≥30		<5		0,021
Estado civil			R₁	R₄			
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente	441	1	Divorciado	Viúvo	8,74	3	0,033
		<i>U</i>	Divorciado	Solteiro (R ₃)			0,042
Área de residência			R₁	R₃			
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos	434	1	Suburbana	Rural	8,17	2	0,017
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC	427	2	Suburbana	Rural	7,30	2	0,026
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos		<i>U</i>	Suburbana	Rural			0,027
			Urbana				0,027
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC			Suburbana	Rural			0,033
			Urbana				0,039
Área de trabalho			R₁	R₃			
a) Crianças desenhando órgãos genitais	418	2	Suburbana	Rural	7,51	2	0,023
e) Crianças beijando-se na boca	424	1	Urbana	Rural	9,13	2	0,010
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual	425	1	Urbana	Rural	6,64	2	0,036
a) Crianças desenhando órgãos genitais		<i>U</i>	Suburbana	Rural			0,039
e) Crianças beijando-se na boca			Urbana	Rural			0,015
			Suburbana				0,036
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual			Urbana	Rural			0,030
Religião			R₁	R₃			
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente	427	1	Nenhuma	Outra	6,58	2	0,037
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual	427	1	Nenhuma	Outra	7,16	2	0,028
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente		<i>U</i>	Nenhuma	Católica (R ₂)			0,042
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual			Nenhuma	Católica (R ₂)			0,027

Síntese dos resultados sobre situações constatadas com crianças do 1ºCEB

De um modo geral, sexo, formação contínua, formação esporádica e ter filhos constituem factores que, através do teste *t*, denotaram influência na percepção dos professores de 1ºCEB face às situações relacionadas com a sexualidade das crianças passíveis de ocorrer ou de se reflectir na escola.

Os dados sugerem que as mulheres parecem admitir aperceber-se mais que os homens das situações mais frequentes e que se afiguram socialmente menos constrangedoras, observando-se o inverso nas restantes. As professoras foram registando média significativamente mais elevada que os professores para a situação de *crianças falando sobre os seus namorados* em todos os anos de escolaridade.

O grupo de professores que frequentaram acções de **formação contínua** obteve valores de média superiores ao outro grupo na quase totalidade das situações, exceptuando-se os casos de assédio sexual nos três primeiros anos e abuso sexual no primeiro ano, bem como crianças desenhando órgãos sexuais (também no primeiro ano). Destacou-se o significado estatístico para a situação de *crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas* que foi evidente em situações de sexualidade em crianças do 1º, do 3º e do 4º ano (S1, S3 e S4).

Quanto à frequência de acções de **formação esporádica**, constatou-se uma tendência semelhante à do factor anterior, sendo a situação de *crianças falando sobre os seus*

namorados aquela em que se salienta o significado estatístico das diferenças, pois este emergiu em situações de sexualidade em crianças do 2º, do 3º e do 4º ano (S2, S3 e S4).

O factor **filhos** também revelou uma influência similar aos factores anteriores, pois os professores com descendentes parecem manifestar maior percepção das diversas situações que os professores que não os têm, excluindo-se deste panorama somente três situações: crianças beijando-se na boca; crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas; e conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual. A influência desta variável independente adquiriu particular relevância (além de significado estatístico) quando se tratou de *crianças desenhando órgãos genitais* (significativo para os quatro anos) e *conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos* (significativo para S2, S3 e S4).

O teste de Kruskal-Wallis permitiu salientar a importância dos factores idade, tempo de serviço, estado civil, área de residência e área de trabalho para a percepção dos professores de situações relacionadas com a sexualidade das crianças, nos quatro anos do 1ºCEB.

Em função da **idade** observou-se que este factor tende a afectar a percepção de diversas situações nos quatro anos de escolaridade, constatando-se que a situação que mais se repetiu foi *crianças manipulando revistas pornográficas*, significativa em S2, S3 e S4, onde os dois grupos mais velhos se revelaram mais conhecedores e diferiram dos dois grupos mais jovens.

O **tempo de serviço** registou a mesma tendência repetindo-se a mesma situação e nos mesmos anos, onde também os dois grupos com mais experiência profissional mostraram ter-se deparado com tais situações mais frequentemente que os dois grupos com menos tempo de serviço.

O **estado civil** indicou que os professores divorciados tendem a revelar maior conhecimento de diversas situações, repetindo-se as situações de *crianças desenhando órgãos genitais* e *crianças falando sobre os (as) seus namorados (as)* em S1 e S2 e o *conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente* em S1 e S4.

A **área de residência** teve a sua maior influência nesta variável dependente, sendo significativa essencialmente em situações com crianças do 1º e do 2º ano (S1 - 8; S2 - 5; S3 - 2; S4 - 2). A situação em que a sua significância se repetiu nos quatro anos foi *crianças saudáveis observando colegas no WC*, seguindo-se a situação de *conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos*, significativa para S1, S3 e S4. Na generalidade, o grupo residente em área rural demonstrou menor conhecimento, contrariamente ao grupo de área suburbana que se revelou quase sempre o mais conhecedor das várias situações.

A **área de trabalho** apontou no mesmo sentido que a área de residência, com maior influência também em situações de 1º e de 2º ano (S1 – 7; S2 – 6; S3 – 4; S4 – 3) e com o grupo que trabalhava em área rural a assumir menor conhecimento das várias situações. As situações de *crianças desenhando órgãos genitais* e *crianças beijando-se na boca* foram as que adquiriram significado estatístico em todos os anos (S1, S2, S3, S4).

4.1.4. Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças (CESPS)

Para a variável Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças, os resultados da análise descritiva indicaram que a maioria dos professores de 1ºCEB que integraram a amostra consideraram que a educação sexual contribui sobretudo para: aumento dos conhecimentos sobre sexualidade; facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade; autoconhecimento; desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco; autoconfiança; e auto-estima positiva. Na Tabela 4.1.19 apresentam-se as percentagens obtidas em cada *score*, bem como a média de cada item e o respectivo desvio padrão. Recorda-se que o item “Actividade sexual precoce” foi utilizado como distractivo, o que permite explicar que o seu valor médio seja o mais baixo de todos, como se esperava.

Tabela 4.1.19: Percentagens (%) e médias (M) para Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde futura das actuais crianças (CESPS)

	M	B	R	P	N	M±DP
a) Aumento dos conhecimentos sobre sexualidade	20,0	37,2	29,0	10,9	0,6	3,67±0,95
b) Desenvolvimento da capacidade de pesquisar informação sobre sexualidade	9,1	37,0	32,9	15,4	2,3	3,36±0,94
c) Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões	11,5	32,3	33,1	16,5	4,1	3,31±1,02
d) Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal	13,4	40,1	30,7	9,7	2,5	3,54±0,94
e) Desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco	19,8	36,6	27,8	10,5	1,4	3,65±0,97
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais	10,7	31,9	33,3	14,0	6,2	3,28±1,05
g) Facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade	20,4	38,9	26,1	9,9	2,1	3,67±0,99
h) Capacidade de resistir a pressões dos pares ou amigos	15,8	34,4	32,5	12,3	1,6	3,52±0,97
i) Equilíbrio emocional	17,1	35,2	34,0	10,3	1,4	3,57±0,95
j) Respeito pelo outro e compromisso mútuo	18,9	33,7	31,7	10,7	1,9	3,59±0,99
k) Gratificação mútua e realização pessoal	12,8	32,9	34,4	13,4	2,9	3,41±0,98
l) Sexualidade responsável	18,9	35,2	25,9	11,3	5,1	3,53±1,10
m) Adiamento do início da actividade sexual	11,3	27,0	32,3	16,0	9,1	3,16±1,13
n) Prevenção da gravidez na adolescência	22,6	29,0	26,3	13,0	4,5	3,55±1,13
o) Utilização eficaz de contracepção	17,9	29,4	29,0	12,8	7,0	3,40±1,15
p) Adopção de comportamentos de «sexo seguro»	17,5	30,7	27,8	11,1	8,4	3,39±1,17
q) Autoconhecimento	19,1	39,7	27,8	7,4	2,9	3,67±0,97
r) Autoconfiança	17,9	38,7	29,0	9,7	1,4	3,64±0,94
s) Auto-estima positiva	17,3	37,7	30,0	10,1	1,6	3,61±0,95
t) Satisfação com a imagem corporal	13,0	36,2	34,8	9,1	2,9	3,49±0,94
u) Actividade sexual precoce	5,1	16,3	32,1	26,3	14,4	2,70±1,09
v) Diminuição de comportamentos sexuais de risco	14,8	30,7	30,9	13,2	5,8	3,37±1,09
w) Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis	18,3	34,2	26,5	11,9	4,9	3,51±1,09
x) Sexualidade saudável	18,9	33,3	28,2	10,5	5,1	3,52±1,09

M = Muito; B = Bastante; R = Razoavelmente; P = Pouco; N = Nada

Mediante a aplicação do teste *t* constatou-se que sexo, formação contínua e formação esporádica parecem constituir factores com influência nestas percepções dos professores, o que levou à rejeição das seguintes hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para CESPS.
 H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para CESPS.
 H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para CESPS.

O grupo do **sexo** masculino obteve médias superiores ao grupo do sexo feminino na quase totalidade dos itens, exceptuando-se apenas “Adiamento do início da actividade sexual” e “Utilização eficaz de contraceção” onde se verificou o contrário. Observaram-se diferenças significativas em três itens, que constam na Tabela 4.1.20.

A frequência de acções de **formação contínua** evidenciou alguma influência nas percepções dos professores quanto à variável CESPS, na medida em que o grupo dos que frequentaram este tipo de acções atingiu média superior ao grupo dos que não frequentaram em todos os itens, embora as diferenças tenham significado estatístico apenas em cinco itens (Tabela 4.1.20).

Para a frequência de acções de **formação esporádica** a tendência foi a mesma que para o tipo de formação anterior. O grupo que fez formação esporádica obteve média superior ao grupo que não fez tal formação em quase todos os itens, exceptuando-se apenas o item prevenção da gravidez na adolescência, onde a média foi igual nos dois grupos. As diferenças significativas constataram-se em quatro itens, os quais também se revelaram significativos para o factor anterior (Tabela 4.1.20).

Tabela 4.1.20: Teste *t* para CESPS entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica

Sexo	Feminino		Masculino		Teste- <i>t</i>		
	<i>n</i>	M±DP	<i>N</i>	M±DP	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
a) Aumento dos conhecimentos sobre sexualidade	416	3,63±0,95	57	3,96±0,87	2,729	75,674	0,008
j) Respeito pelo outro e compromisso mútuo	413	3,55±1,00	56	3,88±0,85	2,580	76,877	0,012
u) Actividade sexual precoce	402	2,66±1,09	54	3,02±1,07	2,283	454	0,023
Formação contínua		Sim		Não			
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais	54	3,57±1,21	407	3,25±1,02	2,171	459	0,030
i) Equilíbrio emocional	56	3,86±0,90	414	3,53±0,94	2,421	468	0,016
j) Respeito pelo outro e compromisso mútuo	55	3,84±1,03	410	3,55±0,97	2,026	463	0,043
k) Gratificação mútua e realização pessoal	55	3,69±0,94	407	3,37±0,98	2,280	460	0,023
t) Satisfação com a sua imagem corporal	54	3,93±0,89	406	3,44±0,93	3,611	458	<0,0001
Formação esporádica							
i) Equilíbrio emocional	145	3,69±0,89	313	3,50±0,96	2,001	456	0,046
j) Respeito pelo outro e compromisso mútuo	144	3,71±0,92	309	3,51±1,00	2,002	451	0,046
k) Gratificação mútua e realização pessoal	142	3,56±0,94	308	3,33±0,99	2,378	448	0,018
t) Satisfação com a sua imagem corporal	140	3,64±0,91	308	3,42±0,95	2,243	446	0,025

As percepções dos professores sobre o contributo da educação sexual para a promoção da saúde das crianças parece ser bastante influenciada pela habilitação académica que possuem, se bem que o estado civil, a religião, a prática religiosa e a tendência política também se revelaram algo influentes. Deste modo, rejeitam-se as cinco hipóteses nulas seguintes:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para CESPS.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para CESPS.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **religião** são iguais em tendência central para CESPS.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para CESPS.

H_0 : As distribuições dos 5 grupos de **tendência política** são iguais em tendência central para CESPS.

No que respeita à **habilitação** académica encontraram-se 12 itens com diferenças significativas (Tabela 4.1.21), tendo sido na sua maior parte (9) o grupo de professores com curso de complemento o que se localizou na ordenação média superior (R_1), ou seja, o grupo que mais parece acreditar no contributo da educação sexual para a promoção da saúde das crianças. Inversamente, o grupo dos que tinham mestrado foi que se situou mais frequentemente na ordem inferior (R_6). Ao aplicar o teste de Mann-Whitney só se encontraram diferenças significativas entre os pares de grupos para oito itens, onde o grupo de complemento diferiu somente do de magistério em cinco, apenas do de CESE em dois e destes dois grupos num único item (Tabela 4.1.21). Na totalidade dos itens, o grupo de complemento atingiu a ordem superior em dezassete, demonstrando assim maior credibilidade na ES.

Quanto ao **estado civil** os grupos diferiram significativamente para *autoconfiança* e para *sexualidade saudável* (Tabela 4.1.21). O grupo de viúvos foi o que aqui atribuiu menos importância ao contributo da ES (R_4), ao passo que o grupo de divorciados revelou ser o que mais acredita neste contributo para a autoconfiança e o de solteiros para a sexualidade saudável. O teste *U* só detectou diferenças significativas para autoconfiança e entre o grupo de divorciados e o de casados. Na globalidade, o grupo de professores viúvos foi o que obteve a ordenação média mínima na maioria dos itens (19), demonstrando assim ser o que menos acredita no contributo da educação sexual para a promoção da saúde.

Relativamente ao factor **religião** encontraram-se diferenças com significado estatístico entre os grupos para *desenvolvimento da capacidade de tomar decisões* e *desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais* (Tabela 4.1.21), em que o grupo de nenhuma religião se revelou o mais concordante (R_1), enquanto o grupo de outra religião que não a católica pareceu ser o que menos considera a importância da ES (R_3). Em ambos os itens as diferenças significativas localizaram-se entre o grupo de nenhuma religião e o de

religião católica. Salienta-se que o grupo que predominou na primeira ordem foi o de nenhuma religião (19 itens), pelo que pareceu ser o que atribui maior credibilidade à educação sexual.

Em relação à **prática religiosa** também se detectaram diferenças significativas entre os grupos para dois itens: *gratificação mútua e realização pessoal e autoconhecimento* (Tabela 4.1.21), onde o grupo dos muito praticantes denotou maior credibilidade (R_1), enquanto o grupo dos nada praticantes tende a menosprezar este contributo para a gratificação mútua e realização pessoal e o dos moderadamente para o autoconhecimento (R_4). Porém, o teste U estabeleceu as diferenças significativas entre os muito e os moderadamente praticantes para os dois itens. De um modo geral, os muito praticantes obtiveram quase sempre a primeira ordem (em 21 itens), revelando-se os mais crentes na educação sexual para a promoção da saúde das crianças.

Entre os grupos de **tendência política** só se observaram diferenças significativas para o item *facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade* (Tabela 4.1.21), onde o grupo que pareceu acreditar mais neste aspecto (R_1) foi o de extrema-esquerda, em oposição (R_5) ao de extrema-direita, e sem que se encontrassem diferenças com interesse estatístico entre os pares de grupos. O grupo de esquerda foi o que obteve a primeira ordem mais vezes (10), pelo que emergiu como o mais favorável à educação sexual como contributo promotor de saúde.

Além da variável habilitação académica ser a que parece reflectir maior influência nas percepções dos professores sobre o contributo da educação sexual para a promoção da saúde das crianças, é ainda de observar que diferentes variáveis tendem a afectar a percepção em relação a diferentes itens, pois de todos os que constam na Tabela 4.1.21 só um item se repete e em habilitação e religião (desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais).

Tabela 4.1.21: Teste Kruskal-Wallis para CESPS entre grupos de Habilitação, Estado civil, Religião, Prática religiosa e Tendência política

Habilitação	N	Me	R		X^2	H	
			R_1	R_6		gl	p
a) Aumento dos conhecimentos sobre sexualidade	467	4	Licenciatura	Mestrado	12,70	5	0,026
b) Desenvolvimento da capacidade de pesquisar informação sobre sexualidade	462	3	Complemento	Mestrado	14,40	5	0,013
d) Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal	461	4	Mestrado	Magistério	20,33	5	0,001
e) Desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco	462	4	Mestrado	Magistério	11,84	5	0,037
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais	461	3	Complemento	CESE	14,93	5	0,011
h) Capacidade de resistir a pressões dos pares ou amigos	462	4	Complemento	Mestrado	12,65	5	0,027
m) Adiamento do início da actividade sexual	457	3	Complemento	Mestrado	12,56	5	0,031
n) Prevenção da gravidez na adolescência	456	4	Complemento	Mestrado	15,48	5	0,009

o) Utilização eficaz de contraceção	460	3	Complemento	Mestrado	13,71	5	0,018
u) Actividade sexual precoce	451	3	Complemento	Mestrado	14,79	5	0,011
v) Diminuição de comportamentos sexuais de risco	456	3	Complemento	Mestrado	11,70	5	0,039
w) Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis	458	4	Complemento	Mestrado	11,78	5	0,038
b) Desenvolvimento da capacidade de pesquisar informação sobre sexualidade	<i>U</i>		Complemento	CESE (R ₅)			0,030
d) Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal			Complemento (R ₂)	Magistério			<0,0001
e) Desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco			Complemento (R ₂)	Magistério			0,045
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais			Complemento	CESE Magistério (R ₅)			0,030 0,015
h) Capacidade de resistir a pressões dos pares ou amigos			Complemento	CESE (R ₅)			0,030
m) Adiamento do início da actividade sexual			Complemento	Magistério (R ₅)			0,030
n) Prevenção da gravidez na adolescência			Complemento	Magistério (R ₅)			0,015
v) Diminuição de comportamentos sexuais de risco			Complemento	Magistério (R ₅)			0,030
Estado civil			R₁	R₄			
r) Autoconfiança	466	4	Divorciado	Viúvo	9,65	3	0,022
x) Sexualidade saudável	463	4	Solteiro	Viúvo	7,89	3	0,048
r) Autoconfiança	<i>U</i>		Divorciados	Casados (R ₃)			0,018
Religião			R₁	R₃			
c) Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões	458	3	Nenhuma	Outra	6,37	2	0,041
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais	453	3	Nenhuma	Outra	9,52	2	0,009
c) Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões	<i>U</i>		Nenhuma	Católica (R ₂)			0,036
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais			Nenhuma	Católica (R ₂)			0,006
Prática religiosa			R₁	R₄			
k) Gratificação mútua e realização pessoal	450	3	Muito	Nada	8,13	3	0,044
q) Auto-conhecimento	453	4	Muito	Moderadamente	8,92	3	0,030
k) Gratificação mútua e realização pessoal	<i>U</i>		Muito	Moderadamente (R ₃)			0,030
q) Auto-conhecimento			Muito	Moderadamente			0,042
Tendência política			R₁	R₅			
g) Facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade	368	4	Ext.Esquerda	Ext.Direita	9,92	4	0,042

4.1.5. Dificuldades nas Quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual (D4ACES)

A área de conhecimento da Educação Sexual em que os professores de 1ºCEB manifestaram mais dificuldades foi Expressões da Sexualidade ($\underline{M}=2,88\pm 1,11$), enquanto que aquela em que revelaram menos dificuldades foi Relações Interpessoais ($\underline{M}=3,90\pm 1,03$). O gráfico da Figura 4.1.4 representa as percentagens obtidas nas quatro áreas.

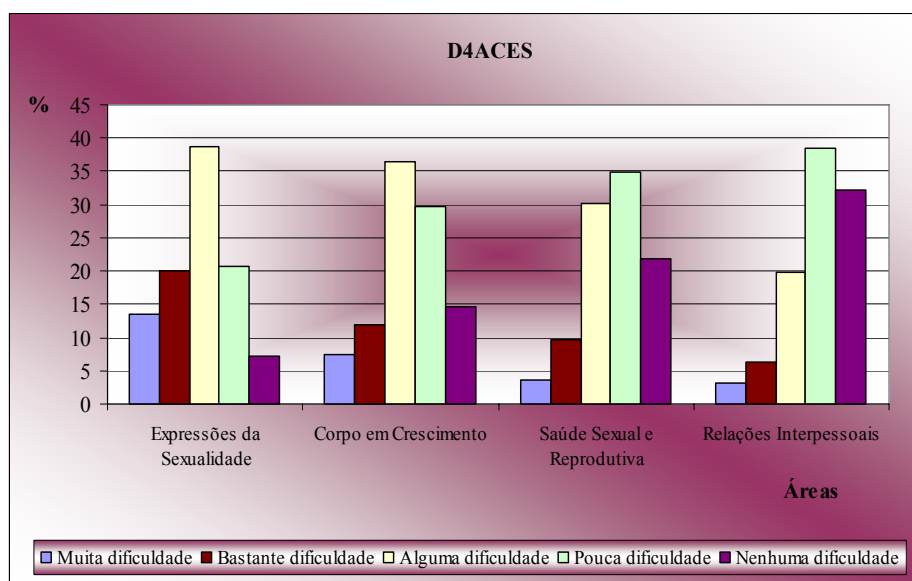


Figura 4.1.4: Percentagens para Dificuldades nas Quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual (D4ACES).

Os resultados do teste *t* apontaram para a influência das variáveis independentes sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos nas percepções dos professores sobre as suas dificuldades, conduzindo assim à rejeição das respectivas hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para D4ACES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para D4ACES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para D4ACES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para D4ACES.

Face ao factor **sexo**, verificou-se que as mulheres registaram médias inferiores aos homens em todos os itens o que revela terem mais dificuldades. As diferenças significativas situaram-se nas áreas *corpo em crescimento* e *expressões da sexualidade* (Tabela 4.1.22).

O grupo de professores que frequentou acções de **formação contínua** registou sempre média superior, logo menores dificuldades, ao invés do grupo que não frequentara. Esta diferença entre os dois grupos revestiu-se de significado estatístico na área *expressões da sexualidade* (Tabela 4.1.22).

A frequência de acções de **formação esporádica** parece assumir uma influência ainda mais forte, e positiva, que a frequência de acções de formação contínua, pois o grupo que frequentou formação esporádica atingiu sempre um valor de média superior (revelando assim menores dificuldades) ao grupo que não frequentou. A diferença das médias é significativa em todas as áreas, como se pode ver na Tabela 4.1.22.

Ter **filhos** parece ser um factor de relevância na percepção das dificuldades dos professores. Os que tinham filhos obtiveram médias inferiores, o que pressupõe terem mais dificuldades. Quase se pode dizer que as diferenças foram significativas para todas as áreas, pois a única excepção (expressões da sexualidade) teve um valor de p (0,051) muito próximo do nível de significância estabelecido (Tabela 4.1.22).

Tabela 4.1.22: Teste t para D4ACES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	Feminino		Masculino		t	Teste- t	
	n	M \pm DP	n	M \pm DP		gl	p
Corpo em crescimento	422	3,28 \pm 1,11	56	3,63 \pm 0,91	2,202	476	0,028
Expressões da sexualidade	421	2,83 \pm 1,12	56	3,29 \pm 0,87	3,563	81,587	0,001
Formação contínua	Sim		Não				
Expressões da sexualidade	57	3,18 \pm 1,07	417	2,84 \pm 1,10	2,133	472	0,033
Formação esporádica							
Corpo em crescimento	146	3,56 \pm 1,02	317	3,21 \pm 1,12	3,179	461	0,002
Expressões da sexualidade	146	3,16 \pm 1,08	316	2,74 \pm 1,10	3,791	460	<0,0001
Relações interpessoais	146	4,16 \pm 0,85	318	3,78 \pm 1,09	4,134	355,296	<0,0001
Saúde sexual e reprodutiva	144	3,77 \pm 0,90	317	3,55 \pm 1,10	2,254	333,978	0,025
Filhos							
Corpo em crescimento	381	3,27 \pm 1,10	94	3,52 \pm 1,07	2,034	473	0,042
Expressões da sexualidade	380	2,83 \pm 1,12	94	3,07 \pm 1,00	1,959	472	0,051
Relações interpessoais	381	3,85 \pm 1,03	95	4,13 \pm 0,96	2,348	474	0,019
Saúde sexual e reprodutiva	379	3,55 \pm 1,05	94	3,90 \pm 0,95	3,197	154,432	0,002

Mediante a aplicação do teste de Kruskal-Wallis a D4ACES constatou-se que os grupos de idade, tempo de serviço, habilitação e área de trabalho diferiram significativamente entre si, razão pela qual não se podem aceitar as hipóteses nulas que a seguir se descrevem:

- H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para D4ACES.
- H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para D4ACES.
- H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para D4ACES.
- H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para D4ACES.

Dos quatro factores apontados, a **idade** parece ser o que mais implicação traduz quanto às dificuldades dos professores na abordagem das diferentes áreas da educação sexual, verificando-se diferenças significativas entre os grupos para três das quatro áreas: *corpo em crescimento*, *expressões da sexualidade* e *saúde sexual e reprodutiva* (Tabela 4.1.23). Nestas três áreas o grupo de idade inferior ou igual a 30 anos (R_1) mostrou ser o que tinha menos dificuldades. Em situação contrária revelaram-se os grupos de 36 a 40 anos (R_6) na primeira e na última área e o de 46 a 50 anos para expressões da sexualidade. Ao averiguar as diferenças

significativas entre os pares de grupos constatou-se que o grupo de idade inferior ou igual a 30 anos diferiu significativamente do de 36 a 40 nas três áreas referidas e ainda diferiu do grupo de 46 a 50 anos na área *expressões da sexualidade*. Deste modo, os dados apontam para menores dificuldades por parte do grupo mais jovem.

Relativamente ao **tempo de serviço** os grupos diferiram em tendência central quando se tratou de *expressões da sexualidade e saúde sexual e reprodutiva* (Tabela 4.1.23). Na primeira área o grupo que revelou menos dificuldades (R_1) foi o que contava menos tempo de serviço (<5), enquanto o que demonstrou mais dificuldades (R_7) foi o de 25 a 29 anos. Na segunda foi o grupo de 10 a 14 anos que mostrou menos dificuldades (R_1), contrariamente ao de 20 a 24 anos de tempo profissional (R_7). Com o teste *U* não se detectaram diferenças com significado estatístico em nenhuma área. Os grupos com menos tempo de serviço, tal como com menos idade, revelaram menos dificuldades.

Face à **habilitação** académica só se verificaram diferenças significativas em *relações interpessoais* (Tabela 4.1.23). O grupo que se posicionou na primeira ordem (R_1) foi o que tinha mestrado, mas como era constituído por apenas três professores concentramos a atenção no grupo com CESE, que ficou logo em segunda ordem (R_2). Os grupos referidos parecem assim ter menos dificuldades na abordagem do tema. Por sua vez, o grupo que se posicionou em última ordem foi de bacharelato (R_6), o que nos sugere ser o que tem mais dificuldades. Porém, o teste de Mann-Whitney não detectou diferenças significativas entre quaisquer pares de grupos.

A **área de trabalho** foi um factor que revelou influência com significado estatístico nas dificuldades percebidas quanto a *corpo em crescimento* (Tabela 4.1.23). O grupo que trabalhava em meio urbano demonstrou menos dificuldades (R_1), enquanto o grupo que desenvolvia a sua actividade profissional em meio rural revelou mais constrangimentos (R_3). As diferenças entre estes dois grupos foram significativas, (Tabela 4.1.23) pelo que podemos entender que os professores que trabalhavam em meio rural revelaram maiores dificuldades para trabalhar este aspecto, se bem que registaram ainda os valores mais baixos em expressões da sexualidade e relações interpessoais, demonstrando também aí mais dificuldades.

Tabela 4.1.23: Teste Kruskal-Wallis para D4ACES entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação e Área de trabalho

	N	Me	R ₁	R ₆	X ²	H	p
Idade							
Corpo em crescimento	476	3	≤30	36 a 40	11,99	5	0,035
Expressões da sexualidade	475	3	≤30	46 a 50	18,36	5	0,003
Saúde sexual e reprodutiva	474	4	≤30	36 a 40	13,17	5	0,022
Corpo em crescimento	<i>U</i>		≤30	36 a 40			0,045
Expressões da sexualidade			≤30	46 a 50			0,015
Saúde sexual e reprodutiva			≤30	36 a 40 (R ₅)			0,045
Tempo de serviço							
Expressões da sexualidade	455	3	<5	25 a 29	13,96	6	0,030
Saúde sexual e reprodutiva	455	4	10 a 14	20 a 24	13,07	6	0,042
Habilitação							
Relações interpessoais	474	4	Mestrado	Bacharelato	12,11	5	0,033
Área de trabalho							
Corpo em crescimento	459	3	Urbana	Rural	9,20	2	0,010
	<i>U</i>		Urbana	Rural			0,009

4.1.6. Participação de vários Intervenientes na Educação Sexual das crianças (PIES)

De um modo geral os professores de 1ºCEB tendem a considerar que os pais deverão ser os principais intervenientes na educação sexual das crianças. Em segundo lugar colocam os médicos e enfermeiros e seguidamente os psicólogos. Para si próprios reservam-se ao quarto lugar como intervenientes neste domínio educativo. A participação dos pares ou amigos da mesma idade é remetida para o último lugar e é antecedida pela participação da igreja, como se pode constatar no gráfico da Figura 4.1.5.

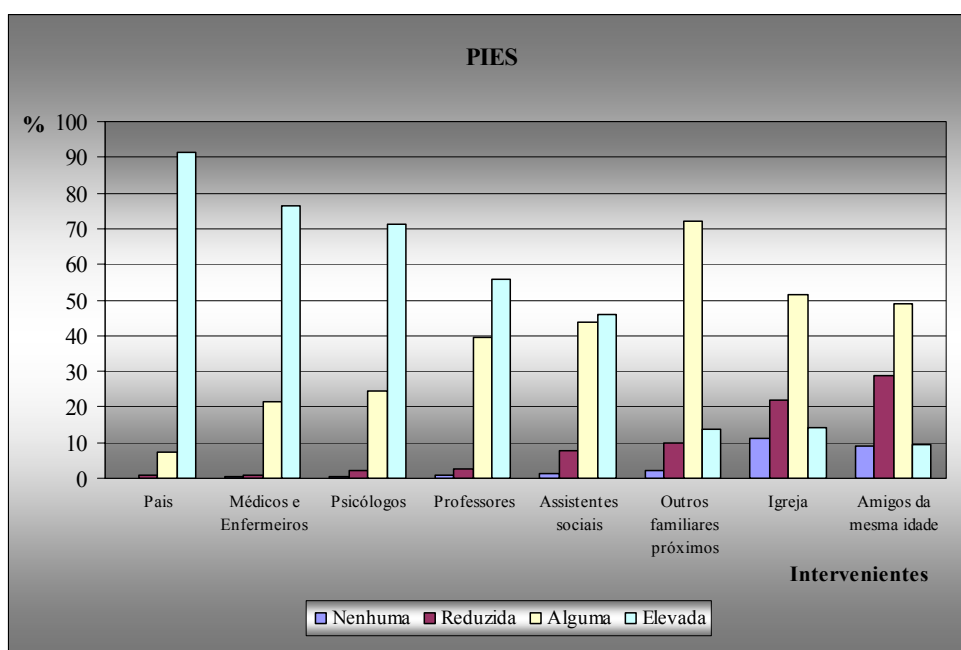


Figura 4.1.5: Percentagens para Participação de vários Intervenientes na Educação Sexual das crianças (PIES).

A análise das variáveis independentes com dois grupos (utilizando o teste *t*) apontou para a influência significativa do sexo e da formação contínua nas percepções dos professores relativamente à variável PIES. As hipóteses nulas que se enunciam seguidamente são por isso rejeitadas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para PIES.
 H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para PIES.

Face à variável independente **sexo** verificou-se que as mulheres só registaram valores médios mais altos que os registados pelos homens para a participação de outros familiares próximos e para a participação de assistentes sociais. Nos restantes intervenientes foram os homens que atingiram médias mais elevadas. A diferença de médias adquiriu significado estatístico quando se tratou de *amigos da mesma idade* (Tabela 4.1.24).

Relativamente à frequência de acções de **formação contínua** o grupo que frequentou obteve média superior à do grupo que não frequentou, para a maioria dos intervenientes, excluindo-se apenas a participação de outros familiares próximos (em que obtiveram média inferior) e a participação de médicos e enfermeiros (em que as médias foram iguais para os dois grupos). As diferenças foram significativas para a participação dos *professores*, sugerindo que os professores com formação contínua específica para a educação sexual consideram a sua participação mais importante do que os professores que não têm esta formação (Tabela 4.1.24).

Tabela 4.1.24: Teste *t* para PIES entre grupos de Sexo e Formação contínua

Sexo	Feminino		Masculino		<i>t</i>	Teste-<i>t</i>	
	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP		gl	<i>p</i>
Amigos da mesma idade	406	2,58±0,79	58	2,86±0,76	-2,565	462	0,011
Formação contínua	Sim		Não				
Professores	56	3,71±0,53	419	3,50±0,60	2,844	75,232	0,006

A opinião dos professores de 1ºCEB sobre a participação dos diversos intervenientes, inclusive deles próprios, no processo de educação sexual das crianças parece ser algo influenciada por uma série de factores de entre os que analisámos através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Assim, não se podem aceitar as hipóteses nulas que lhes são inerentes e que a seguir se enunciam:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para PIES.
 H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **religião** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 5 grupos de **tendência política** são iguais em tendência central para PIES.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para PIES.

O factor **idade** sugere influência significativa quanto à participação dos amigos da mesma idade (ou pares), dos professores e dos psicólogos (Tabela 4.1.25). Destaca-se que os grupos mais jovens foram os mais favoráveis (R_1) à participação dos amigos e dos professores, enquanto o grupo mais velho foi o mais favorável à participação de psicólogos. O teste de Mann-Whitney só indicou diferenças com interesse estatístico para a participação de *professores*, onde o grupo de idade até 30 anos diferiu do de 46 a 50 anos, e para a participação de *psicólogos*, onde o grupo de idade superior a 50 anos diferiu do de idade menor ou igual a 30. Este grupo mais jovem parece ser o que menos aprova a participação destes profissionais, assim como de médicos e enfermeiros e de assistentes sociais.

Em relação ao **tempo de serviço** o teste de Kruskal-Wallis encontrou diferenças significativas para a participação de *professores* e de *assistentes sociais* (Tabela 4.1.25). Para os professores foi o grupo de 5 a 9 anos de prática profissional que se manifestou mais concordante (R_1) e o grupo com mais de 30 anos de profissão que se manifestou menos concordante (R_7). Para a participação de assistentes sociais, o grupo com 30 ou mais anos de serviço revelou-se o mais favorável (R_1), contrastando com o de menos de 5 anos de serviço (R_7). Foi apenas nestes últimos intervenientes e entre estes dois grupos que o teste U detectou diferenças com carácter significativo. O grupo com mais tempo de serviço foi assim o que se revelou mais favorável à intervenção de assistentes sociais e o menos favorável à participação dos próprios professores.

Face ao factor **habilitação** detectaram-se diferenças estatisticamente significativas para a participação de *professores*, *psicólogos*, *igreja* e *assistentes sociais* (Tabela 4.1.25), verificando-se que o grupo de licenciatura foi o mais favorável (R_1) à participação dos professores e o menos favorável (R_6) à participação dos psicólogos. Por outro lado, o grupo de complemento foi o mais concordante com a participação de psicólogos, igreja e assistentes sociais. O teste de Mann-Whitney só averiguou diferenças significativas para *professores* e *assistentes sociais*. Para os primeiros o grupo de magistério diferiu do de licenciatura e do de complemento e para os segundos o grupo de complemento diferiu significativamente do de

CESE e do de licenciatura, assim como o grupo de magistério também diferiu do de CESE (Tabela 4.1.25).

Em função do **estado civil** os grupos diferiram significativamente nos intervenientes médicos e enfermeiros e psicólogos. Para a participação de *médicos e enfermeiros* o grupo de viúvos foi o mais favorável (R_1), enquanto para a participação de *psicólogos* foi o grupo de divorciados (Tabela 4.1.25). Por seu turno, o grupo de solteiros pareceu ser o menos apoiante destes intervenientes (R_4). Através do teste U constatou-se que o grupo de divorciados diferiu significativamente do grupo de solteiros para médicos e enfermeiros e, não só do grupo de solteiros, mas também do de casados para psicólogos.

A **área de trabalho** só revelou significado estatístico para a participação dos *professores* (Tabela 4.1.25), tendo o grupo de área rural emergido como o mais concordante (R_1) e o grupo de área urbana afigurando-se como o menos favorável à sua própria participação (R_3). Comparando os pares de grupos, verificou-se que foram apenas estes que diferiram significativamente. Embora sem diferenças significativas, parece de salientar que o grupo que trabalhava em área rural também obteve a ordenação máxima para a participação dos pais e da igreja e que o grupo que trabalhava em área suburbana obteve a ordenação máxima para os restantes intervenientes.

A **religião** é uma variável que parece interferir com a opinião dos professores sobre a sua própria participação e a participação da igreja, na educação sexual das crianças (Tabela 4.1.25). O grupo que assinalou nenhuma religião, foi o mais favorável (R_1) à participação dos professores e o menos favorável (R_3) à participação da igreja. Por outro lado, o grupo de professores católicos foi o mais concordante (R_1) com a participação da igreja, estabelecendo diferenças bastante significativas do ponto de vista estatístico ($p < 0,0001$) com o grupo de nenhuma religião.

O factor **prática religiosa** só demonstrou influência significativa para a participação da *igreja* (Tabela 4.1.25), tendo o grupo dos muito praticantes atingido a ordenação média superior (R_1), considerando mais que todos os outros a importância deste interveniente, e tendo o grupo dos nada praticantes atingido a ordenação média inferior (R_4), menosprezando tal participação. Aplicando o teste U verificou-se que foi o grupo dos moderadamente praticantes que diferiu quer do dos nada praticantes quer do dos pouco praticantes.

A **tendência política** apenas indicou diferenças com significado estatístico para a participação de *assistentes sociais* (Tabela 4.1.25), onde o indivíduo de extrema-direita se localizou na ordem média superior (R_1), sendo o que mais parece considerar esta participação, e o grupo de direita se localizou na ordem média inferior (R_5), considerando-a menos que os

restantes. O teste de Mann-Whitney estabeleceu diferenças significativas entre o grupo de esquerda e o de direita.

O factor CAE parece influenciar a opinião sobre a intervenção de *professores e assistentes sociais* (Tabela 4.1.25), verificando-se que o grupo de Bragança foi o mais concordante (R₁) com a participação de ambos. Por outro lado, a menor concordância (R₆), foi registada pelo grupo de Tâmega para a participação dos professores e pelo grupo de Porto para a participação de assistentes sociais. O teste *U* estabeleceu que para professores o grupo de Tâmega diferiu do de Bragança e do de Vila Real, enquanto para assistentes sociais apenas o grupo de Porto diferiu do de Vila Real. O grupo de Bragança foi o que atingiu praticamente sempre a ordenação média máxima, excepto para a intervenção dos pais. Demonstrou, assim, ser o grupo que mais concorda com a participação de uma diversidade de intervenientes.

Em suma, a participação dos próprios professores é a que parece ser afectada por mais factores individuais e contextuais, como se pode constatar na Tabela 4.1.25.

Tabela 4.1.25: Teste Kruskal-Wallis para PIES entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de trabalho, Religião, Prática religiosa e Tendência política

	N	Me			X ²	H	p
Idade			R₁	R₆		gl	
Amigos	461	3	31 a 35	>50	12,81	5	0,025
Professores	476	4	≤30	46 a 50	16,85	5	0,005
Psicólogos	473	4	>50	≤30	13,64	5	0,018
Professores	<i>U</i>		≤30	46 a 50			0,015
Psicólogos			>50	≤30			0,030
Tempo de serviço			R₁	R₇			
Professores	457	4	5 a 9	≥30	15,13	6	0,019
Assistentes sociais	458	3	≥30	<5	18,31	6	0,006
Assistentes sociais	<i>U</i>		≥30	<5			<0,0001
Habilitação			R₁	R₆			
Professores	472	4	Licenciatura	Mestrado	18,06	5	0,003
Psicólogos	470	4	Complemento	Licenciatura	12,77	5	0,026
Igreja	471	3	Complemento	Mestrado	13,37	5	0,020
Assistentes sociais	472	3	Complemento	Mestrado	23,09	5	<0,0001
Professores	<i>U</i>		Licenciatura	Magistério (R ₅)			0,015
			Complemento (R ₂)				0,030
Assistentes sociais			Complemento	CESE (R ₃)			<0,0001
				Licenciatura (R ₄)			0,015
			Magistério (R ₂)	CESE			0,015
Estado civil			R₁	R₄			
Médicos e enfermeiros	479	4	Viúvo	Solteiro	9,11	3	0,028
Psicólogos	474	4	Divorciado	Solteiro	14,35	3	0,002
Médicos e enfermeiros	<i>U</i>		Divorciado (R ₂)	Solteiro			0,030
Psicólogos			Divorciado	Solteiro			<0,0001
				Casados (R ₃)			0,012
Área de trabalho			R₁	R₃			
Professores	457	4	Rural	Urbana	10,50	2	0,005
	<i>U</i>		Rural	Urbana			0,006
Religião			R₁	R₃			

Professores	464	4	Nenhuma	Outra	6,15	2	0,046
Igreja	463	3	Católica	Nenhuma	20,62	2	<0,0001
Igreja	<i>U</i>		Católica	Nenhuma			<0,0001
Prática religiosa			R₁	R₄			
Igreja	461	3	Muito	Nada	21,36	3	<0,0001
	<i>U</i>		Moderadamente (R ₂)	Nada			<0,0001
				Pouco (R ₃)			0,006
Tendência política			R₁	R₅			
Assistentes sociais	373	3	Ext. Direita	Direita	10,47	4	0,033
	<i>U</i>		Esquerda (R ₃)	Direita			0,040
CAE			R₁	R₆			
Professores	480	4	Bragança	Tâmega	20,12	5	0,001
Assistentes sociais	480	3	Bragança	Porto	11,79	5	0,038
Professores	<i>U</i>		Bragança	Tâmega			0,045
			Vila Real (R ₂)				<0,0001
Assistentes sociais			Vila Real (R ₂)	Porto			0,045

4.1.7. Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade (MSATES)

Os tópicos específicos em que os professores manifestaram mais dificuldades para abordar na sala de aula foram essencialmente os tópicos relacionados com o prazer. Relações eróticas e pornografia foram assinalados como os mais difíceis, seguindo-se as relações sexuais coitais, a sexualidade na perspectiva de prazer e a localização dos órgãos de prazer, pénis e clítoris (Fig.4.1.6). Pelo contrário, os tópicos em que os professores pareceram sentir-se mais à vontade para trabalhar foram diferenças corporais e relações afectivas. É de notar que os tópicos que envolvem situações de sexualidade em risco para as crianças (exibicionismo, abuso sexuais e pedofilia) se situaram entre estes dois extremos, como está representado no gráfico da Figura 4.1.6.

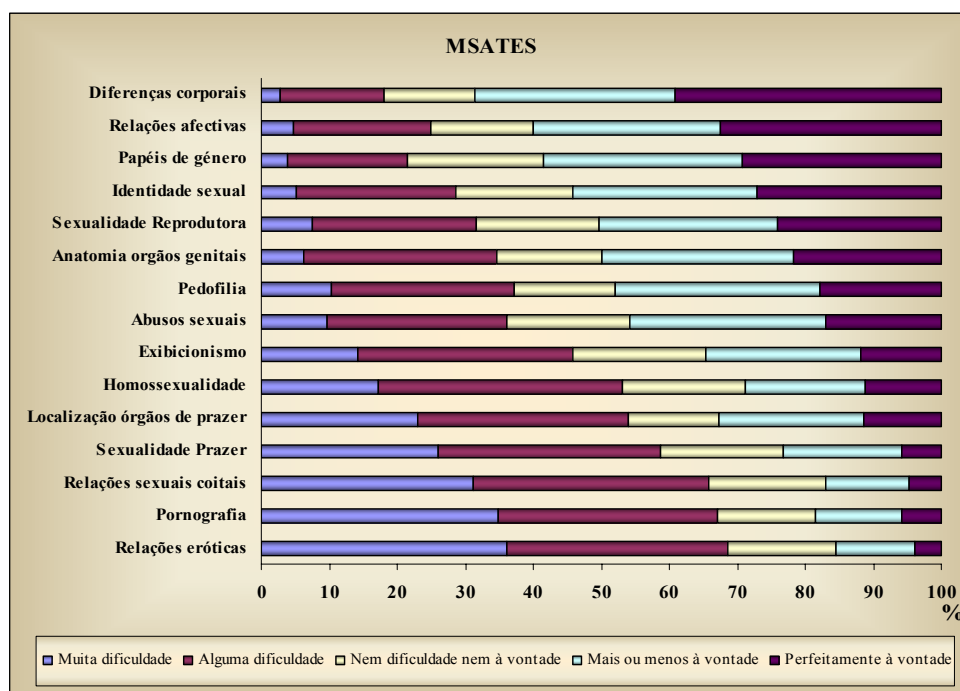


Figura 4.1.6: Percentagens para Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade (MSATES).

O sexo, a frequência de acções de formação contínua e/ou esporádica e o facto de ter filhos são factores que parecem influenciar as percepções de dificuldade dos professores para abordarem vários tópicos de sexualidade. Desta forma, as respectivas hipóteses nulas que a seguir se descrevem são rejeitadas.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para MSATES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para MSATES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para MSATES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para MSATES.

À semelhança do que se verificou para a variável D4ACES também para MSATES se constatou que o grupo do **sexo** feminino manifestava mais dificuldades na abordagem da maioria destes tópicos específicos de sexualidade (Tabela 4.1.26). Constituem excepções apenas os tópicos diferenças corporais, relações afectivas, papéis de género e anatomia dos órgãos genitais, em que as mulheres manifestaram média superior aos homens, e exibicionismo, em que as médias dos dois grupos se iguaram. As diferenças foram significativas para os tópicos relativos ao prazer, onde o grupo do sexo masculino manifestou sempre valores médios mais elevados, logo menos dificuldades (Tabela 4.1.26).

O grupo que realizou acções de **formação contínua** atingiu média superior ao grupo que não as realizou, na totalidade dos tópicos, expressando desta forma estar mais à vontade para

tratar estes assuntos. A diferença de médias foi significativa para dez dos quinze tópicos apresentados, ou seja, para a maioria (Tabela 4.1.26).

Também para a frequência de acções de **formação esporádica** se observou a mesma tendência: o grupo de professores que tinha frequentado este tipo de formação obteve sempre média superior ao grupo de professores que não o tinha feito. A diferença das médias foi estatisticamente significativa para quase metade dos itens (Tabela 4.1.26).

Ter **filhos** revelou-se, do mesmo modo, um factor com alguma influência na percepção de dificuldades de abordagem de tópicos específicos de sexualidade, pois o grupo de professores com filhos registou sempre médias inferiores ao grupo de professores sem filhos. As diferenças foram significativas para sete tópicos, os quais se apresentam na Tabela 4.1.26.

O tópico relações sexuais coitais, parece ser o tópico mais difícil de abordar, pois expressaram-se diferenças significativas face aos quatro factores explicitados (Tabela 4.1.26).

Tabela 4.1.26: Teste *t* para MSATES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	Feminino		Masculino		<i>t</i>	Teste- <i>t</i>	
	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP		<i>gl</i>	<i>p</i>
b) Localização dos órgãos de prazer	409	2,63±1,34	57	3,02±1,34	2,058	464	0,040
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	412	2,39±1,21	57	2,82±1,21	2,558	467	0,011
f) Relações eróticas	409	2,08±1,11	56	2,66±1,25	3,315	67,420	0,001
m) Relações sexuais coitais	409	2,17±1,13	57	2,82±1,21	4,091	464	<0,0001
Formação contínua		Sim		Não			
a) Anatomia dos órgãos genitais	55	3,71±1,18	414	3,25±1,26	2,543	467	0,011
b) Localização dos órgãos de prazer	55	3,20±1,41	408	2,60±1,32	3,123	461	0,002
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	55	3,75±1,24	413	3,29±1,29	2,476	466	0,014
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	54	2,81±1,20	413	2,39±1,21	2,414	465	0,016
h) Homossexualidade	52	3,08±1,23	410	2,65±1,26	2,313	460	0,021
i) Exibicionismo	53	3,19±1,32	407	2,82±1,24	2,025	458	0,043
j) Pedofilia	53	3,55±1,29	412	3,13±1,29	2,239	463	0,026
l) Abusos sexuais	53	3,64±1,27	412	3,10±1,25	2,961	463	0,003
m) Relações sexuais coitais	51	2,61±1,25	412	2,20±1,14	2,375	461	0,018
n) Identidade sexual	35	4,06±1,19	329	3,42±1,24	2,908	362	0,004
Formação esporádica							
a) Anatomia dos órgãos genitais	143	3,50±1,23	314	3,23±1,27	2,159	455	0,031
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	144	3,53±1,26	312	3,25±1,30	2,224	454	0,027
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	143	2,61±1,23	312	2,35±1,20	2,144	453	0,033
e) Relações afectivas	143	3,86±1,12	311	3,51±1,31	2,918	316,925	0,004
j) Pedofilia	142	3,39±1,21	311	3,09±1,33	2,246	451	0,025
l) Abusos sexuais	141	3,38±1,22	312	3,08±1,28	2,336	451	0,020
m) Relações sexuais coitais	141	2,42±1,22	310	2,17±1,13	2,136	449	0,033
Filhos							
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	376	3,26±1,30	93	3,70±1,17	3,164	153,727	0,002
e) Relações afectivas	374	3,55±1,27	93	3,95±1,13	2,929	155,836	0,004
f) Relações eróticas	372	2,09±1,12	92	2,37±1,22	2,008	131,553	0,047
h) Homossexualidade	373	2,61±1,24	91	3,07±1,29	3,150	462	0,002
i) Exibicionismo	370	2,77±1,24	92	3,27±1,21	3,475	460	0,001
l) Abusos sexuais	374	3,11±1,28	93	3,41±1,15	2,052	465	0,041
m) Relações sexuais coitais	372	2,17±1,15	93	2,54±1,15	2,738	463	0,006

A aplicação do teste de Kruskal-Wallis à variável dependente MSATES revelou a existência de diferenças significativas entre os grupos de idade, tempo de serviço, habilitação, estado civil, área de residência, área de trabalho, religião, prática religiosa e CAE. Mediante estes resultados não se podem aceitar as hipóteses nulas seguintes:

- H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de residência** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **religião** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para MSATES.
- H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para MSATES.

Para a variável independente **idade** as diferenças significativas encontraram-se nos tópicos *relações afectivas*, *relações eróticas* e *homossexualidade* (Tabela 4.1.27). Nestes três tópicos, os grupos que mais se distanciaram foram o de idade inferior ou igual a 30 anos que revelou sentir-se mais à vontade (R_1) e o de idade superior a 50 anos que expressou mais dificuldades (R_6). O teste de Mann-Whitney estabeleceu diferenças significativas entre estes dois grupos nos três tópicos referidos, se bem que em homossexualidade ainda se verificou que o grupo de idade até 30 anos diferiu também significativamente dos grupos de 46 a 50, de 41 a 45 e de 36 a 40 (Tabela 4.1.27). De um modo geral, o grupo mais jovem (≤ 30) foi o que ocupou quase sempre o primeiro lugar de ordenação, exceptuando-se apenas os três últimos tópicos (identidade sexual, diferenças corporais e papéis de género). Demonstrou, assim, ser o grupo de idade que se sentia mais à vontade para abordar os diversos temas de sexualidade apresentados.

Quanto ao **tempo de serviço**, as diferenças significativas mantiveram-se em *relações eróticas* e *homossexualidade* e surgiram também para *exibicionismo* (Tabela 4.1.27). Nos três tópicos o grupo com menos de 5 anos foi o que demonstrou maior à vontade (R_1), contrastando com o grupo de 30 ou mais anos de serviço (R_7) no primeiro tópico e com o de 20 a 24 nos outros dois. Através do teste U constatou-se que o grupo de menos de 5 anos de profissão diferiu significativamente apenas do de 30 ou mais anos para *relações eróticas*, dos de 20 a 24, de 25 a 29 e de 30 ou mais anos para *homossexualidade* e só do de 20 a 24 para *exibicionismo*. O grupo com menos tempo de serviço demonstrou ser o que sente menos

dificuldades na abordagem de tópicos específicos de sexualidade, até porque, na globalidade, alcançou a ordem média superior na sua maioria (11).

Em função da **habilitação** verificou-se que os grupos diferiram significativamente nos tópicos *sexualidade na perspectiva reprodutora*, *homossexualidade* e *relações sexuais coitais* (Tabela 4.1.27). Nestes três tópicos o grupo que registou maior à vontade (R_1) foi o de mestrado, enquanto o que denotou maior dificuldade (R_6) foi o de CESE para homossexualidade e o de magistério para os outros dois tópicos. O teste U estabeleceu diferenças significativas entre o grupo de licenciatura e o grupo de magistério nos três tópicos. Os grupos de licenciatura e de mestrado foram os que obtiveram ordens médias superiores em quase todos os tópicos, exceptuando-se apenas os dois últimos (diferenças corporais e papéis de género em que foi o grupo de CESE), pelo que demonstraram ser os que se sentem mais à vontade para trabalhar questões de sexualidade com os seus alunos.

O **estado civil** apontou diferenças com significado estatístico entre os grupos para *homossexualidade* e *relações sexuais coitais* (Tabela 4.1.27). Em ambos os tópicos se verificou que o grupo de solteiros se sentiu mais tranquilo (R_1), ao invés do grupo de viúvos (R_4) para homossexualidade e do de divorciados (R_4) para relações sexuais coitais. O teste U encontrou diferenças significativas entre solteiros e viúvos para homossexualidade e entre solteiros e casados para relações sexuais coitais. Na generalidade, constatou-se que o grupo de solteiros foi o que conquistou o primeiro lugar na ordenação média na sua quase totalidade, exceptuando-se apenas identidade sexual e papéis de género. Este grupo demonstrou assim ser o que se sente mais à vontade para abordar a educação sexual.

A **área de residência** do professor só indicou diferenças significativas para o tópico *relações afectivas* (Tabela 4.1.27), onde o grupo de área rural revelou maior à vontade (R_1), enquanto o grupo de área suburbana afirmou maior dificuldade (R_3). Consoante o teste de Mann-Whitney o grupo de área suburbana diferiu significativamente quer do grupo de área rural, quer do grupo de área urbana. Parece então que os professores que residem em meio suburbano têm mais dificuldades em trabalhar relações afectivas.

A **área de trabalho** revelou-se um factor mais influente que a área de residência, pois encontrámos cinco tópicos cujas diferenças entre os grupos foram significativas (Tabela 4.1.27). Nos tópicos *relações afectivas*, *identidade sexual* e *diferenças corporais* as diferenças mais acentuadas estabeleceram-se entre o grupo que trabalhava em área urbana, que se mostrou mais à vontade (R_1), e o grupo que trabalhava em área suburbana, que revelou mais obstáculos (R_3). Para o tópico *pornografia* o grupo de área urbana manifestou mais tranquilidade (R_1), enquanto o de área rural demonstrou mais constrangimentos (R_3). Para o

tópico *exibicionismo* o grupo de área suburbana foi o que se revelou menos incomodado (R₁), contrariamente ao de área rural (R₃). O teste *U* só encontrou diferenças significativas para três tópicos, constatando-se que o grupo de área urbana diferiu dos outros dois para relações afectivas, apenas do de área rural para pornografia e somente do de área suburbana para identidade sexual. De um modo geral, o grupo que trabalhava em área urbana foi o que ocupou a primeira posição na maior parte dos itens (12 em 15), manifestando maior à vontade, enquanto o grupo que trabalhava em área rural ocupou a última posição em onze tópicos, revelando assim sentir mais dificuldades.

O factor **religião** indicou diferenças estatisticamente significativas para os três tópicos apresentados na Tabela 4.1.27, nos quais o grupo de nenhuma religião (R₁) revelou sempre menos dificuldades, contrastando com o de outra religião (R₃). Pelo teste *U* só se constataram diferenças de carácter significativo para *sexualidade na perspectiva de prazer* e apenas entre o grupo de nenhuma religião e o de religião católica. De um modo geral, o grupo sem religião conseguiu a ordenação média superior em vários tópicos (exceptuando-se relações afectivas, identidade sexual, diferenças corporais e papéis de género), revelando menos dificuldades.

A **prática religiosa** revelou influência significativa nos tópicos *sexualidade na perspectiva reprodutora*, *sexualidade na perspectiva de prazer*, *homossexualidade e diferenças corporais* (Tabela 4.1.27), onde se destaca que os nada praticantes revelaram ser os que estavam mais à vontade (R₁) para abordar homossexualidade e menos à vontade (R₄) para abordar diferenças corporais. O teste *U* estabeleceu diferenças significativas entre os muito e os moderadamente praticantes para o primeiro tópico referido, entre os nada e os moderadamente para o segundo e o terceiro tópicos e entre os muito praticantes e os restantes três grupos para diferenças corporais. Observando a totalidade dos tópicos, constatou-se que o grupo dos muito praticantes se localizou na primeira ordenação média para a maioria (dez), excepto em cinco (anatomia dos órgãos genitais, localização dos órgãos de prazer, relações eróticas, pornografia e homossexualidade) onde foi o grupo dos nada praticantes a ocupar esta posição.

Para o factor **CAE** encontraram-se diferenças significativas entre os grupos para os tópicos *anatomia dos órgãos genitais* e *papéis de género* (Tabela 4.1.27). O grupo de Porto foi o que afirmou sentir-se mais à vontade (R₁) nos dois tópicos, ao passo que mais dificuldades (R₆) manifestou o grupo de Douro Sul no primeiro e o de Bragança no segundo. Todavia, através do teste de Mann-Whitney não se verificaram diferenças com interesse estatístico em nenhum destes tópicos. O grupo de Porto obteve a ordenação média mais

elevada na quase totalidade destes tópicos específicos de sexualidade (excepto pedofilia), revelando-se desta forma o grupo que se sente mais à vontade para a sua abordagem.

Tabela 4.1.27: Teste Kruskal-Wallis para MSATES entre grupos de Idade, Tempo de serviço, Habilitação, Estado civil, Área de residência, Área de trabalho, Religião e Prática religiosa

	N	Me			H		
Idade			R ₁	R ₆	X ²	gl	p
e) Relações afectivas	466	4	≤30	>50	13,26	5	0,021
f) Relações eróticas	462	2	≤30	>50	11,69	5	0,039
h) Homossexualidade	462	2	≤30	>50	15,89	5	0,007
e) Relações afectivas	<i>U</i>		≤30	>50			0,045
f) Relações eróticas			≤30	>50			0,045
h) Homossexualidade			≤30	>50			0,015
				36 a 40 (R ₅)			0,045
				41 a 45 (R ₄)			0,030
				46 a 50 (R ₃)			0,030
Tempo de serviço			R₁	R₇			
f) Relações eróticas	444	2	<5	≥30	15,94	6	0,014
h) Homossexualidade	445	2	<5	20 a 24	18,80	6	0,005
i) Exibicionismo	442	3	<5	20 a 24	12,64	6	0,049
f) Relações eróticas	<i>U</i>		<5	≥30			0,021
h) Homossexualidade			<5	20 a 24			<0,0001
				≥30 (R ₆)			<0,0001
				25 a 29 (R ₄)			0,042
i) Exibicionismo			<5	20 a 24			0,021
Habilitação			R₁	R₆			
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	465	3	Mestrado	Magistério	19,35	5	0,002
h) Homossexualidade	460	2	Mestrado	CESE	11,97	5	0,035
m) Relações sexuais coitais	461	2	Mestrado	Magistério	12,38	5	0,030
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	<i>U</i>		Licenciatura (R ₂)	Magistério (R ₆)			<0,0001
h) Homossexualidade			Licenciatura (R ₂)	Magistério (R ₅)			0,030
m) Relações sexuais coitais			Licenciatura (R ₂)	Magistério (R ₆)			0,030
Estado civil			R₁	R₄			
h) Homossexualidade	463	2	Solteiro	Viúvo	8,83	3	0,032
m) Relações sexuais coitais	464	2	Solteiro	Divorciado	10,57	3	0,014
h) Homossexualidade	<i>U</i>		Solteiro	Viúvo			0,048
m) Relações sexuais coitais			Solteiro	Casado (R ₂)			0,012
Área de residência			R₁	R₃			
e) Relações afectivas	461	4	Rural	Suburbana	10,58	2	0,005
	<i>U</i>		Rural	Suburbana			0,018
			Urbana				0,012
Área de trabalho			R₁	R₃			
e) Relações afectivas	448	4	Urbana	Suburbana	13,10	2	0,001
g) Pornografia	446	2	Urbana	Rural	6,93	2	0,031
i) Exibicionismo	442	3	Suburbana	Rural	6,13	2	0,047
n) Identidade sexual	358	4	Urbana	Suburbana	7,22	2	0,027
o) Diferenças corporais	363	4	Urbana	Suburbana	6,22	2	0,045
e) Relações afectivas	<i>U</i>		Urbana	Suburbana			<0,0001
				Rural			0,036
g) Pornografia			Urbana	Rural			0,024
n) Identidade sexual			Urbana	Suburbana			0,036
Religião			R₁	R₃			
a) Anatomia dos órgãos genitais	460	4	Nenhuma	Outra	7,17	2	0,028
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	458	2	Nenhuma	Outra	13,10	2	0,001
g) Pornografia	456	2	Nenhuma	Outra	6,39	2	0,041
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	<i>U</i>		Nenhuma	Católica			<0,0001
Prática religiosa			R₁	R₄			
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	456	4	Muito	Moderadamente	10,49	3	0,015
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	455	2	Muito	Moderadamente	12,57	3	0,006
h) Homossexualidade	451	2	Nada	Moderadamente	10,22	3	0,017
o) Diferenças corporais	360	4	Muito	Nada	12,06	3	0,007

c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	<i>U</i>	Muito	Moderadamente	0,024			
d) Sexualidade na perspectiva de prazer		Nada (R ₂)	Moderadamente	0,030			
h) Homossexualidade		Nada	Moderadamente	0,042			
o) Diferenças corporais		Muito	Nada	0,036			
			Pouco (R ₂)	0,012			
			Moderadamente (R ₃)	0,006			
CAE		R₁	R₆				
a) Anatomia dos órgãos genitais	474	3,5	Porto	Douro Sul	12,86	5	0,025
p) Papéis de género	345	4	Porto	Bragança	8,05	5	0,045

4.1.8. Receios no Domínio da Educação Sexual (RDES)

A análise descritiva dos dados obtidos para a variável receios (RDES) revelou que os professores se preocupam sobretudo com a mentalidade dos pais dos alunos e com as suas reacções, com o facto de trabalharem num meio conservador e ainda com a mentalidade dos alunos e mesmo com a mentalidade de outras pessoas do meio. As reacções da assistente social, bem como as dos seus superiores hierárquicos (presidente de agrupamento e director ou coordenador de escola) não parecem constituir motivo de grande receio, como elucida o gráfico da Figura 4.1.7.

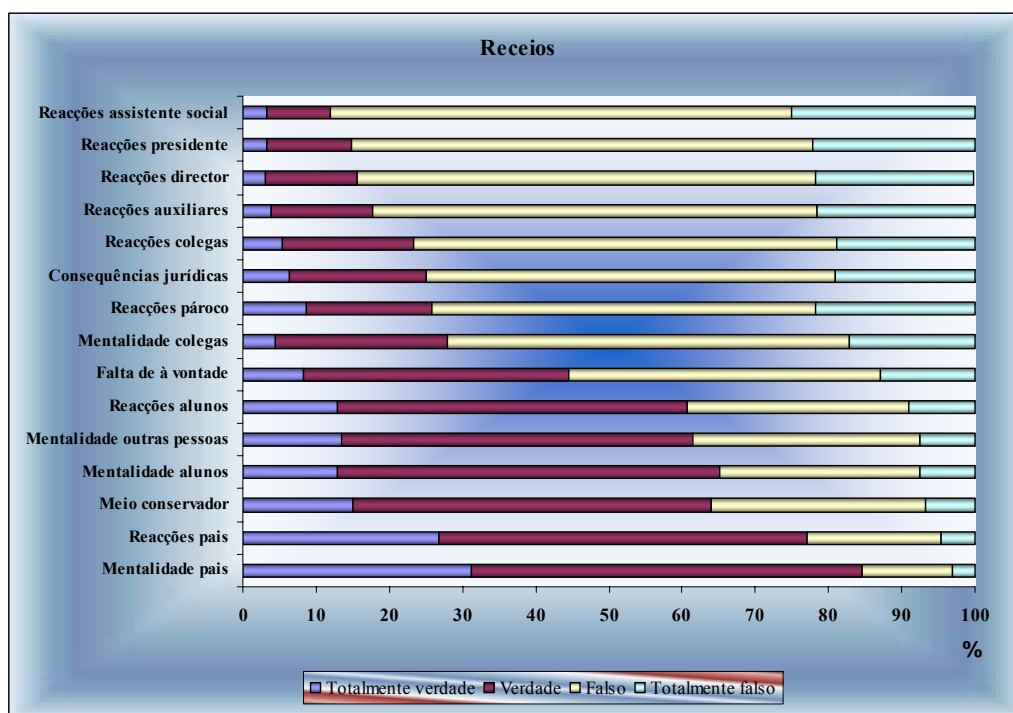


Figura 4.1.7: Percentagens para Receios no Domínio da Educação Sexual (RDES).

Mediante a aplicação do teste *t* verificou-se que os receios dos professores parecem estar sujeitos, em parte, à influência dos factores sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos, razão pela qual são rejeitadas as seguintes hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para RDES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para RDES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para RDES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para RDES.

Face ao factor **sexo**, as mulheres parecem recear mais que os homens as atitudes de várias entidades da comunidade educativa, exceptuando-se reacções da assistente social, de auxiliares da acção educativa, de colegas e do pároco (Tabela 4.1.28). As diferenças entre os sexos são significativas para *reacções dos pais dos alunos*, bem como para a *mentalidade dos pais dos alunos*, dos próprios *alunos* e das *várias pessoas do meio*. Em todos os parâmetros significativos as mulheres obtiveram média mais baixa que a dos homens, o que indicia mais receios destas entidades.

Atendendo à frequência de acções de **formação contínua**, o grupo que frequentou registou menores receios da mentalidade dos pais, das reacções dos pais dos alunos, das reacções dos alunos, do facto de ser um meio conservador e de consequências jurídicas, sentindo-se também um pouco mais à vontade, comparativamente ao grupo que não frequentou formação contínua. Para o item *falta de à vontade do próprio professor* a diferença de médias entre os dois grupos foi significativa (Tabela 4.1.28).

Para a frequência de acções de **formação esporádica** constatou-se que o grupo com este tipo de formação atingiu valores médios mais elevados que o grupo sem este tipo de formação em quase todos os parâmetros, verificando-se a única excepção para reacções de auxiliares da acção educativa. Assim, os dados sugerem que os professores com formação esporádica receiam menos as atitudes provenientes da comunidade educativa e que se sentem um pouco mais à vontade para lidar com a educação sexual. Tal como se verificou para a frequência de acções de formação contínua, os resultados estatisticamente significativos situaram-se na *falta de à vontade do próprio professor* (Tabela 4.1.28).

Para o factor **filhos** não se constataram diferenças significativas entre os dois grupos, observando-se apenas um valor no limiar do nível de significância (0,050) para reacções dos pais dos alunos (Tabela 4.1.28). O grupo com filhos registou um valor médio mais baixo que o grupo sem filhos, indicando que, embora sendo pai ou mãe, receia mais as reacções dos pais dos seus alunos.

Tabela 4.1.28: Teste *t* para RDES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos

Sexo	Feminino		Masculino		<i>t</i>	Teste- <i>t</i>	
	<i>n</i>	M±DP	<i>N</i>	M±DP		gl	<i>p</i>
f) Reações dos pais dos alunos	406	1,98±0,80	57	2,26±0,81	2,553	461	0,011
j) Mentalidade dos pais dos alunos	408	1,85±0,72	57	2,05±0,81	1,971	463	0,049
l) Mentalidade dos alunos	404	2,27±0,79	56	2,50±0,76	2,075	458	0,039
n) Mentalidade das várias pessoas do meio	404	2,30±0,80	57	2,53±0,83	2,006	459	0,045
Formação contínua	Sim		Não				
p) Falta de à vontade	55	2,87±0,77	405	2,57±0,82	2,753	71,487	0,007
Formação esporádica							
p) Falta de à vontade	145	2,77±0,83	303	2,53±0,80	2,919	446	0,004
Filhos							
f) Reações dos pais dos alunos	370	1,97±0,79	92	2,15±0,83	1,965	460	0,050

Ao aplicar o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis constatou-se que o tempo de serviço, a habilitação académica, a área de trabalho, a religião e a prática religiosa também constituíam factores com influência significativa nas percepções dos professores quanto aos seus receios no domínio da educação sexual. Assim, rejeitam-se as hipóteses nulas que seguem:

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para RDES.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para RDES.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para RDES.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **religião** são iguais em tendência central para RDES.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para RDES.

O **tempo de serviço** revelou-se um factor com influência significativa quanto às percepções de *reações de auxiliares da acção educativa* e de *reações dos pais dos alunos* (Tabela 4.1.29). No primeiro aspecto, o grupo de 10 a 14 anos de serviço foi o que se mostrou menos receoso (R_1), enquanto no segundo foi o de 5 a 9 anos. Pelo contrário, o grupo de 15 a 19 anos, (R_7) foi o que manifestou mais receios. Ao averiguar as diferenças significativas entre os pares de grupos constatou-se que estas se estabeleceram apenas para o primeiro item entre o grupo de 15 a 19 anos e o de 25 a 29. O grupo de 15 a 19 anos foi o que obteve a ordenação média mínima mais vezes (sete) pelo que se revelou o mais receoso, sobretudo em relação às reações dos vários elementos da comunidade educativa.

A **habilitação** afigurou-se um factor influente na *falta de à vontade do próprio professor* (Tabela 4.1.29), sendo o grupo de magistério o que pareceu sentir mais esta falta de à vontade para lidar com a educação sexual (R_6). Pelo contrário o grupo que pareceu estar mais à vontade foi o de mestrado (R_1), cujo valor de ordem se afastou bastante do dos restantes cinco

grupos. Consoante o teste *U*, o grupo de mestrado diferiu significativamente do de licenciatura.

A influência da **área de trabalho** demonstrou significado estatístico em: *reações dos pais dos alunos, mentalidade das várias pessoas do meio e o facto de ser um meio conservador* (Tabela 4.1.29), onde foi o grupo de área rural se mostrou sempre o mais receoso (R_3), enquanto o grupo de área suburbana se revelou o menos receoso dos dois primeiros e o de área urbana do terceiro. Através do teste *U* constatou-se que o grupo de área rural diferiu do de área suburbana para reações dos pais dos alunos, do de área urbana para mentalidade das várias pessoas do meio e de ambos para o facto de ser um meio conservador (Tabela 4.1.29). Deste modo, o grupo que trabalhava em meio rural foi o que manifestou mais receios, obtendo o número de ordem mais baixo na maioria dos itens.

A **religião**, à semelhança da habilitação académica, foi um factor que revelou influência na *falta de à vontade do próprio professor* para abordar a educação sexual (Tabela 4.1.29). Constatou-se que o grupo de nenhuma religião foi o que se revelou mais à vontade (R_1), enquanto o grupo de outra religião que não a católica foi o que manifestou mais receios (R_3). Porém, as diferenças significativas situaram-se entre o grupo de religião católica e o grupo de nenhuma religião.

A **prática religiosa** revelou influência significativa ao nível das *consequências jurídicas*, da *mentalidade dos pais dos alunos* e também da *falta de à vontade do próprio professor* (Tabela 4.1.29). Destacou-se que os muito praticantes foram os que mostraram menos receio de consequências jurídicas (R_1) e que os nada praticantes revelaram ser os que receiam menos a mentalidade dos pais dos alunos, bem como a sua falta de à vontade. O teste *U* só encontrou diferenças significativas entre os grupos para *consequências jurídicas* e *falta de à vontade do próprio professor*, tendo os moderadamente praticantes diferido dos muito praticantes no primeiro item e dos nada no segundo. Numa apreciação global verificou-se que os muitos praticantes conseguiram a primeira ordem em 6 itens, os relacionados com os colegas e gestão da escola (reações dos colegas, reações do director da escola, reações do presidente de agrupamento, mentalidade dos seus colegas) e ainda reações da assistente social e consequências jurídicas, demonstrando menos receios destas entidades. Por seu turno, o grupo dos nada praticantes conquistou a primeira posição na maioria dos itens (9), nomeadamente, os relativos aos alunos e restantes elementos da comunidade educativa, pelo que parece ser o menos receoso. O último lugar foi ocupado pelos muito praticantes para reações dos alunos e mentalidade dos alunos, oscilando nos restantes itens entre os pouco praticantes e os

moderadamente praticantes, que talvez por não terem convicções tão fortes, revelaram mais receios.

Tabela 4.1.29: Teste Kruskal-Wallis para RDES entre grupos de Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho, Religião e Prática religiosa

	N	Me			χ^2	H	p
Tempo de serviço							
			R₁	R₇		gl	
c) Reacções de auxiliares da acção educativa	437	3	10 a 14	15 a 19	14,15	6	0,028
f) Reacções dos pais dos alunos	442	2	5 a 9	15 a 19	13,52	6	0,035
c) Reacções de auxiliares da acção educativa		<i>U</i>	25 a 29 (R ₂)	15 a 19			0,021
Habilitação							
			R₁	R₆			
p) Falta de à vontade	457	3	Mestrado	Magistério	13,08	5	0,023
		<i>U</i>	Mestrado	Licenciatura (R ₃)			0,045
Área de trabalho							
			R₁	R₃			
f) Reacções dos pais dos alunos	442	2	Suburbana	Rural	10,26	2	0,006
n) Mentalidade das várias pessoas do meio	440	2	Suburbana	Rural	8,87	2	0,012
o) O facto de ser um meio conservador	440	2	Urbana	Rural	22,71	2	<0,0001
f) Reacções dos pais dos alunos		<i>U</i>	Suburbana	Rural			0,006
n) Mentalidade das várias pessoas do meio			Urbana	Rural			0,021
o) O facto de ser um meio conservador			Urbana	Rural			<0,0001
			Suburbana				<0,0001
Religião							
			R₁	R₃			
p) Falta de à vontade	450	3	Nenhuma	Outra	9,97	2	0,007
		<i>U</i>	Nenhuma	Católica			0,006
Prática religiosa							
			R₁	R₄			
i) Consequências jurídicas	441	3	Muito	Moderadamente	8,79	3	0,032
j) Mentalidade dos pais dos alunos	450	2	Nada	Pouco	8,26	3	0,041
p) Falta de à vontade	448	3	Nada	Moderadamente	10,01	3	0,019
i) Consequências jurídicas		<i>U</i>	Muito	Moderadamente			0,030
p) Falta de à vontade			Nada	Moderadamente			0,012

4.1.9. Apoios em Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual (ASDRES)

Em caso de situações difíceis relacionadas com a Educação Sexual na escola, constatou-se que os professores julgam poder contar sobretudo com o apoio dos colegas, do director da escola e do presidente do agrupamento. Contrariamente, não estão à espera do auxílio do pároco, nem da justiça, nem tão pouco dos órgãos de administração escolar (DREN e CAE), como se pode observar no gráfico seguinte.

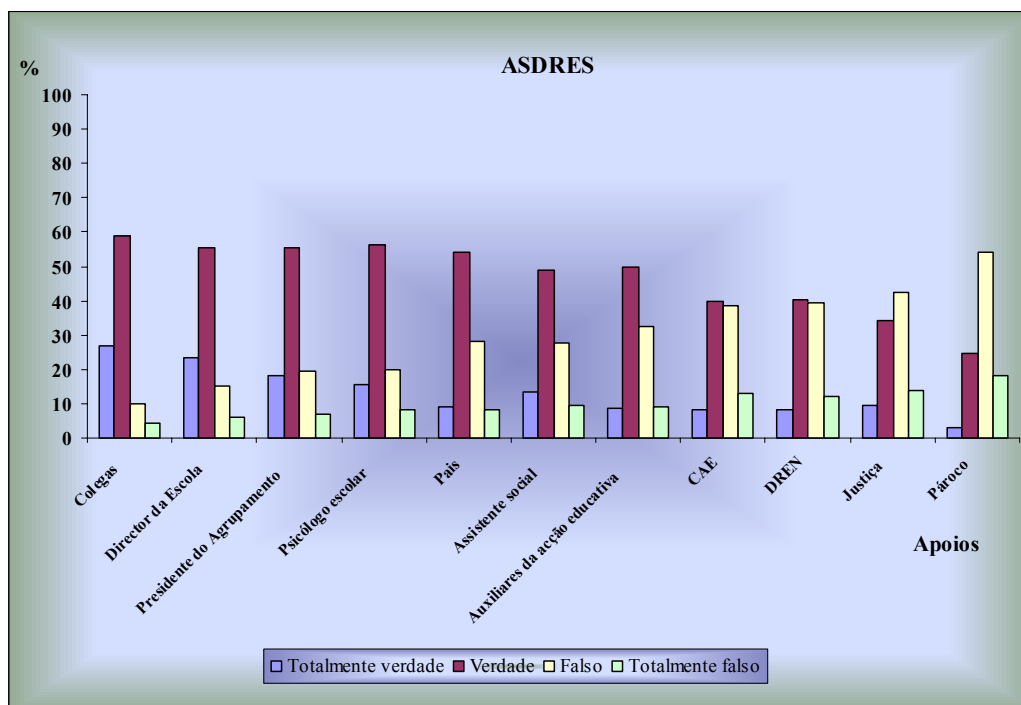


Figura 4.1.8: Percentagens para Apoios em Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual (ASDRES).

Ao testar a influência dos diversos factores nas percepções dos professores quanto ao apoio das diversas entidades, o teste *t* revelou que tais percepções parecem ser algo influenciadas pela formação esporádica e pelo facto dos professores possuírem filhos. Assim rejeitam-se as duas hipóteses nulas seguintes:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para ASDRES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **filhos** para ASDRES.

Os professores com frequência de acções de **formação esporádica** obtiveram média mais baixa em todos os itens comparativamente aos que não frequentaram tais acções de formação, o que indica que os primeiros consideram mais positivamente os diversos tipos de apoios, enquanto que os segundos acreditam pouco na ajuda dos elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas inerentes a questões de sexualidade na escola. A diferença de médias entre os dois grupos foi estatisticamente significativa quando se tratou do apoio dos *pais dos alunos*, do *psicólogo escolar* e da *assistente social* (Tabela 4.1.30).

O grupo de professores com **filhos** registou média superior ao grupo de professores sem filhos na quase totalidade dos itens, aproximando-se um pouco mais da opção “falso” e considerando, deste modo, mais negativamente as várias ajudas. É de realçar que a única excepção foi o apoio dos pais dos alunos, pelo que os professores com filhos parecem contar

um pouco mais com o auxílio dos outros pais. Todavia, as diferenças só têm significado estatístico quanto ao apoio do *director da escola*, como demonstra a Tabela 4.1.30.

Tabela 4.1.30: Teste *t* para ASDRES entre grupos de Formação esporádica e de Filhos

	Sim		Não		Teste- <i>t</i>		
	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Formação esporádica							
d) Pais dos alunos	140	2,20±0,78	298	2,44±0,75	3,047	436	0,002
g) Psicólogo escolar	139	2,06±0,74	295	2,28±0,84	2,776	302,402	0,006
h) Assistente social	141	2,20±0,77	293	2,40±0,86	2,493	307,001	0,013
Ter filhos							
b) Director da escola	360	2,09±0,80	91	1,85±0,73	2,608	449	0,009

A aplicação do teste de Kruskal-Wallis à percepção dos professores acerca dos apoios de que dispõem em caso de situações difíceis relacionadas com a educação sexual, aponta como factores influentes o tempo de serviço, a habilitação, a religião, a prática religiosa e o CAE. Como estes factores evidenciam diferenças significativas entre os grupos, rejeitam-se as cinco hipóteses que aos mesmos se referem:

H_0 : As distribuições dos 7 grupos de **tempo de serviço** são iguais em tendência central para ASDRES.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para ASDRES.

H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **religião** são iguais em tendência central para ASDRES.

H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para ASDRES.

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para ASDRES.

O **tempo de serviço** só revelou diferenças significativas entre os grupos para *colegas*. Como nesta variável os valores mais baixos correspondem a maior veracidade, então o grupo de professores com a ordenação média inferior (R₇), que foi o de 10 a 14 anos, foi o que afirmou contar mais com o apoio dos colegas. Por seu lado, o grupo com ordenação mais elevada (R₁), ou seja o de 20 a 24 anos, foi o que menos considerou este tipo de ajuda. O teste de Mann-Whitney só estabeleceu diferenças significativas entre estes dois grupos (Tabela 4.1.31).

Para a **habilitação** académica os grupos diferiram significativamente para o apoio dos *auxiliares da acção educativa* e do *pároco* (Tabela 4.1.31). Em ambos os casos, os licenciados (R₆), foram os que mais consideraram estes apoios. Os que tinham mestrado (R₁), revelaram ser os que menos contam com eles. Todavia, ao comparar os pares de grupos através do teste de Mann-Whitney não se encontraram diferenças com significado estatístico para nenhum item.

A variável **religião** revelou na percepção dos professores face aos apoios a sua maior influência. Detectaram-se diferenças com significado estatístico para a maioria dos itens, verificando-se que os professores sem religião (R₁) afirmaram contar menos com os vários apoios, ao invés dos de outra religião (R₃), que consideraram mais os diversos apoios (excepto o apoio do pároco onde foram os católicos a ocupar esta posição). Ao averiguarmos entre que grupos se estabeleceram as diferenças significativas encontrámo-las apenas entre os grupos de nenhuma religião e de religião católica para os itens: *colegas*, *auxiliares da acção educativa*, *pároco*, *psicólogo escolar* e *assistente social*. Para *DREN* e *CAE* o grupo de nenhuma religião diferiu não só do de religião católica, mas também do de outra religião (Tabela 4.1.31).

A **prática religiosa** tende a ser um factor com influência ainda mais forte na percepção que os professores têm face aos apoios que podem encontrar para a educação sexual. Este factor revelou diferenças com significado estatístico entre os grupos para quase todos os itens (Tabela 4.1.31), exceptuando-se apenas dois (pais dos alunos e justiça). O grupo que demonstrou contar menos com os diferentes apoios (R₁) foi sempre o dos nada praticantes, enquanto os que consideraram mais os vários auxílios (R₄) foram ora os muito ora os moderadamente praticantes. Ao aplicar o teste *U* encontraram diferenças significativas apenas para seis itens, constatando-se que os nada praticantes diferiram apenas dos moderadamente praticantes para *colegas* e *auxiliares da acção educativa* e diferiram quer dos moderadamente quer dos pouco praticantes para *psicólogo escolar*, *assistente social*, *DREN* e *CAE* (Tabela 4.1.31).

A variável independente **CAE** exibiu diferenças estatisticamente significativas para os itens relativos ao apoio de *colegas*, *pais dos alunos* e *justiça* (Tabela 4.1.31), destacando-se que o grupo de Douro Sul foi o que afirmou contar menos com o apoio dos pais dos alunos e da justiça (R₁) e mais com o apoio dos colegas (R₆). O teste *U* só detectou diferenças com interesse estatístico relativamente ao apoio dos *pais dos alunos*, entre o grupo de Tâmega e o de Braga, contando os de Braga mais com este apoio do que os de Tâmega.

Tabela 4.1.31: Teste Kruskal-Wallis para ASDRES entre grupos de Tempo de serviço, Habilitação, Religião, Prática religiosa e CAE

	N	Me			<i>X</i> ²	<i>H</i>	<i>p</i>
Tempo de serviço			R₁	R₇		gl	
a) Colegas	444	2	20 a 24	10 a 14	15,21	6	0,019
		<i>U</i>	20 a 24	10 a 14			0,021
Habilitação			R₁	R₆			
e) Auxiliares da acção educativa	444	2	Mestrado	Licenciatura	11,15	5	0,049
f) Pároco	427	3	Mestrado	Licenciatura	13,45	5	0,020
Religião			R₁	R₃			
a) Colegas	450	2	Nenhuma	Outra	7,00	2	0,030
e) Auxiliares da acção educativa	436	2	Nenhuma	Outra	7,96	2	0,019

f) Pároco	418	3	Nenhuma	Católica	9,23	2	0,010
g) Psicólogo escolar	431	2	Nenhuma	Outra	15,01	2	0,001
h) Assistente social	432	2	Nenhuma	Outra	10,28	2	0,006
j) DREN	425	3	Nenhuma	Outra	11,87	2	0,003
l) CAE	425	3	Nenhuma	Outra	11,59	2	0,003
a) Colegas		<i>U</i>	Nenhuma	Católica			0,027
e) Auxiliares da acção educativa			Nenhuma	Católica			0,018
f) Pároco			Nenhuma	Católica			0,015
g) Psicólogo escolar			Nenhuma	Católica			<0,0001
h) Assistente social			Nenhuma	Católica			0,012
j) DREN			Nenhuma	Católica			0,018
				Outra			0,024
l) CAE			Nenhuma	Católica			0,021
				Outra			0,024
Prática religiosa			R₁	R₄			
a) Colegas	449	2	Nada	Muito	8,12	3	0,044
b) Director da escola	440	2	Nada	Muito	8,71	3	0,033
c) Presidente do agrupamento	435	2	Nada	Muito	10,09	3	0,018
e) Auxiliares da acção educativa	436	2	Nada	Moderadamente	10,56	3	0,014
f) Pároco	419	3	Nada	Muito	11,25	3	0,010
g) Psicólogo escolar	431	2	Nada	Moderadamente	16,46	3	0,001
h) Assistente social	432	2	Nada	Moderadamente	12,52	3	0,006
j) DREN	424	3	Nada	Moderadamente	11,69	3	0,009
l) CAE	424	3	Nada	Moderadamente	11,15	3	0,011
a) Colegas		<i>U</i>	Nada	Moderadamente			0,036
e) Auxiliares da acção educativa			Nada	Moderadamente			0,006
g) Psicólogo escolar			Nada	Moderadamente			<0,0001
				Pouco			<0,0001
h) Assistente social			Nada	Moderadamente			0,006
				Pouco			0,024
j) DREN			Nada	Moderadamente			0,006
				Pouco			0,018
l) CAE			Nada	Moderadamente			0,006
				Pouco			0,018
CAE			R₁	R₆			
a) Colegas	466	2	Bragança	Douro Sul	11,88	5	0,036
d) Pais dos alunos	452	2	Douro Sul	Bragança	17,84	5	0,003
i) Justiça	440	3	Douro Sul	Braga	13,92	5	0,016
d) Pais dos alunos		<i>U</i>	Tâmega (R ₂)	Braga (R ₄)			0,015

4.1.10. Formação de Professores para a Educação Sexual (FPES)

Sobre a abrangência da formação específica para a abordagem da educação sexual na escola, os dados obtidos apontaram para uma maior necessidade de dar preparação científica aos professores para leccionarem o que é necessário, de preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças, de preparar para trabalhar valores, de ajudar os professores a identificarem e resolverem problemas de abusos sexuais, de proceder à formação em articulação com o desenvolvimento de processos de educação sexual na escola e de apresentar os objectivos específicos adequados a cada ano. Por outro lado, incidir essencialmente no aparelho reprodutor foi o item menos cotado pelos respondentes (Fig. 4.1.9).

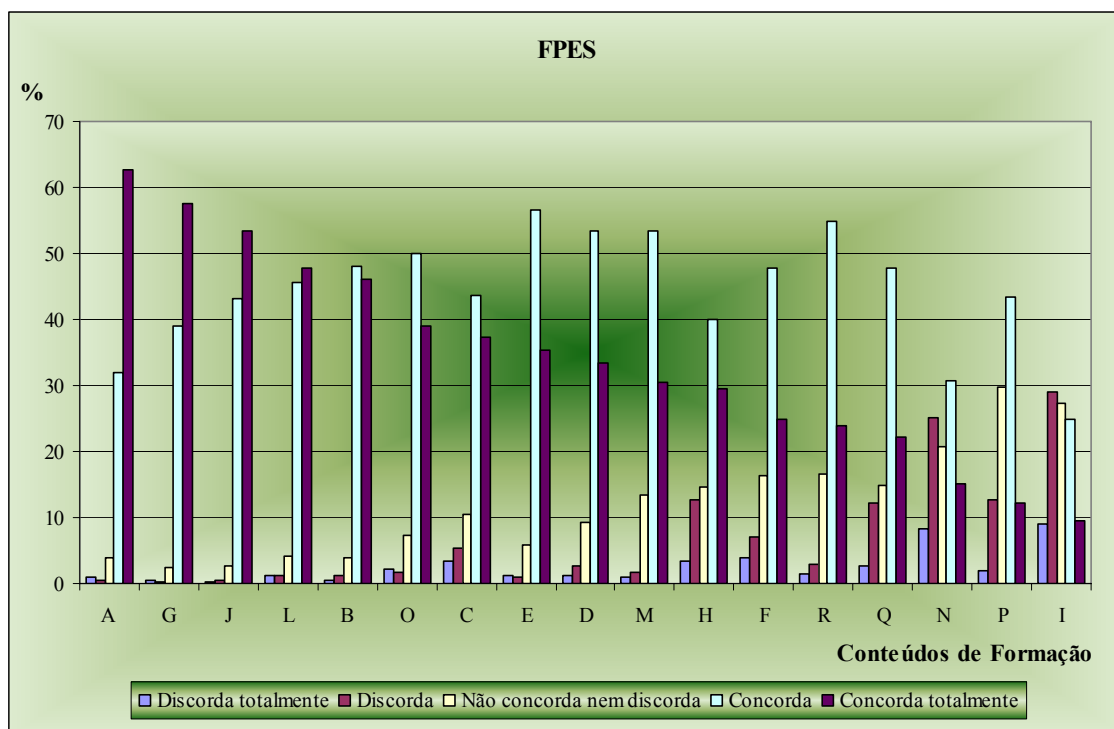


Figura 4.1.9: Percentagens para Formação de Professores para a Educação Sexual (FPES).

A - Dar preparação científica aos professores para leccionarem o que é necessário; B- Ser em articulação com o desenvolvimento de processos de Educação Sexual na escola; C - Ser feita por todos os professores; D - Apresentar todos os conteúdos teóricos a abordar em cada ano; E - Apresentar os objectivos específicos adequados a cada ano; F - Incluir a experimentação de metodologias a utilizar; G - Preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças; H - Incidir essencialmente nas questões afectivas; I - Incidir essencialmente no aparelho reprodutor; J - Preparar para trabalhar valores; L - Ajudar os professores a identificarem e resolverem problemas de abusos sexuais; M - Visar a elaboração de projectos educativos de educação sexual; N - Ser feita apenas por quem queira participar em programas de educação sexual na escola; O - Ensinar a lidar com os pais sobre este tema; P - Antecipar qualquer programa de educação sexual na escola; Q - Estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos; R - Abordar a legislação existentes sobre educação sexual. (Nota: ordem de apresentação no questionário)

Com a aplicação do teste t identificaram-se os factores sexo, formação contínua e formação esporádica como potenciais influentes na percepção das necessidades de formação dos professores. Por este motivo rejeitam-se as respectivas hipóteses nulas:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **sexo** para FPES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação contínua** para FPES.

H_0 : Não existem diferenças significativas entre os grupos de **formação esporádica** para FPES.

Perante a análise da variável independente **sexo** foi possível notar que o grupo do sexo feminino expressou maiores necessidades de formação que o grupo do sexo masculino, pois registou valores médios de concordância superiores em quase todos os itens. Apenas nos itens “ser feita por todos os professores” e “incluir a experimentação de metodologias a utilizar” se

observou a tendência contrária. Os valores de média foram iguais para os dois grupos no item “antecipar qualquer programa de educação sexual na escola”. As diferenças entre os sexos adquiriram significado do ponto de vista estatístico relativamente a *incidir essencialmente nas questões afectivas, ser feita apenas por quem queira participar em programas de educação sexual na escola e estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos*, tendo o grupo das mulheres registado médias superiores ao grupo dos homens (Tabela 4.1.32).

Relativamente ao factor acção de **formação contínua** os dados indiciam níveis de concordância mais elevados da parte do grupo de professores que já experimentou o referido tipo de formação. Este grupo atingiu média superior ao grupo que não frequentou em todos os parâmetros, embora as diferenças sejam significativas apenas nos cinco itens que, para este factor, se apresentam na Tabela 4.1.32.

Quanto à influência da acção de **formação esporádica** verificou-se tendência semelhante embora não tão acentuada. As diferenças só foram significativas para o item *preparar para trabalhar valores* (Tabela 4.1.32).

Tabela 4.1.32: Teste *t* para FPES entre grupos de Sexo, Formação contínua e Formação esporádica

Sexo	Feminino		Masculino		<i>t</i>	Teste <i>t</i>	
	<i>n</i>	M±DP	<i>n</i>	M±DP		gl	<i>p</i>
h) Incidir essencialmente nas questões afectivas	410	3,83±1,11	57	3,51±1,04	2,079	465	0,038
n) Ser feita apenas por quem queira participar em programas de ES na escola	411	3,24±1,20	56	2,82±1,27	2,430	465	0,015
q) Estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos	407	3,78±1,02	57	3,49±1,07	1,972	462	0,049
Formação contínua		Sim		Não			
g) Preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças	55	4,76±0,47	416	4,50±0,63	3,703	82,340	<0,0001
i) Incidir essencialmente no aparelho reprodutor	55	3,27±0,99	406	2,92±1,15	2,147	459	0,032
m) Visar a elaboração de projectos educativos de ES	54	4,43±0,66	410	4,07±0,76	3,270	462	0,001
q) Estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos	55	4,13±0,90	408	3,69±1,03	2,984	461	0,003
r) Abordar a legislação existente sobre ES	55	4,18±0,77	408	3,94±0,82	2,042	461	0,042
Formação esporádica							
j) Preparar para trabalhar valores	142	4,58±0,52	314	4,45±0,62	2,467	320,994	0,014

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis à variável FPES constatou-se a influência dos factores idade, habilitação, estado civil, área de trabalho, prática religiosa, tendência política e CAE. Assim, não se podem aceitar as hipóteses nulas seguintes:

H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **idade** são iguais em tendência central para FPES.
 H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **habilitação** são iguais em tendência central para FPES.
 H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **estado civil** são iguais em tendência central para FPES.
 H_0 : As distribuições dos 3 grupos de **área de trabalho** são iguais em tendência central para FPES.
 H_0 : As distribuições dos 4 grupos de **prática religiosa** são iguais em tendência central para FPES.
 H_0 : As distribuições dos 5 grupos de **tendência política** são iguais em tendência central para FPES.
 H_0 : As distribuições dos 6 grupos de **CAE** são iguais em tendência central para FPES.

A variável **idade** só apontou diferenças significativas entre os grupos para o item *incluir a experimentação de metodologias a utilizar* (Tabela 4.1.33), sendo os professores com idade menor ou igual a 30 anos os mais apologistas deste aspecto na formação (R_1), contrariamente aos de 46 a 50 anos (R_6). Porém, o teste U não encontrou diferenças com significância entre nenhuns grupos.

A **habilitação** dos professores denotou influência significativa em três itens (Tabela 4.1.33). O grupo de mestrado situou-se sempre na ordenação média superior (R_1), sugerindo assim ser o mais concordante com a formação nestes termos. O teste U só detectou diferenças significativas para o item *incluir a experimentação de metodologias a utilizar* e apenas entre os grupos de licenciatura e CESE.

O **estado civil** também parece influenciar a percepção dos professores quanto às suas necessidades de formação, na medida em que encontrámos quatro itens para os quais as diferenças entre os grupos foram estatisticamente significativas (Tabela 4.1.33). O grupo de divorciados (R_1) foi o que denotou maior concordância com estes aspectos da formação. Através do teste de Mann-Whitney constatou-se que o grupo de divorciados diferiu apenas do de casados para *ser em articulação com o desenvolvimento de projectos de educação sexual na escola*, somente do de viúvos para *preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças*, dos de viúvos e casados para *incidir essencialmente nas questões afectivas* e dos de casados e solteiros para *preparar para trabalhar valores*. De um modo geral, na maioria dos itens (12), o grupo que teve a ordenação média superior foi o grupo de divorciados, enquanto o grupo de ordenação média inferior foi o grupo de viúvos, ou seja, os divorciados parecem os mais receptivos à formação específica em educação sexual e os viúvos afiguram-se-nos como os mais resistentes a este tipo de formação.

A **área de trabalho** também revelou alguma influência na percepção das necessidades de formação, pois encontrámos dois itens apontando diferenças com significado estatístico

(Tabela 4.1.33). No item *ser feita por todos os professores*, o grupo de área rural (R₁) revelou-se o mais concordante de uma formação generalizada a todos, inversamente ao grupo de área urbana (R₃). No item *estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos*, foi o grupo de área suburbana (R₁) que se mostrou mais interessado, ao contrário do grupo de área rural (R₃). O teste *U* indicou diferenças significativas somente entre o grupo de área rural e o de área urbana para o primeiro item e entre o grupo de área suburbana e os outros dois para o segundo item. Os grupos de área rural e de área urbana parecem assim mais adeptos de uma formação objectiva, concreta e sistematizada.

A **prática religiosa** apenas revelou diferenças com significado estatístico em *preparar para trabalhar valores* (Tabela 4.1.33), sendo o grupo mais concordante o dos muito praticantes (R₁), e o menos concordante o dos moderadamente praticantes (R₄). Foi entre estes dois grupos que o teste *U* encontrou diferenças estatisticamente relevantes. Entende-se assim que os professores muito praticantes parecem ser os que mais querem estar preparados para trabalhar valores.

A **tendência política** foi um factor para o qual os grupos só diferiram relativamente a *dar preparação científica aos professores para leccionarem o que é necessário* (Tabela 4.1.33). O grupo mais favorável foi o de direita (R₁), contrastando com o de extrema-direita (R₅). Todavia, as diferenças significativas foram encontradas somente entre o grupo de centro e o de direita.

O CAE foi aparentemente o factor que revelou ser mais influente na variável dependente formação, na medida em que foi o que afectou significativamente maior número de itens (Tabela 4.1.33). Os grupos de Vila Real e Douro Sul foram os que se revelaram mais concordantes (R₁), contrastando com os de Bragança e Porto (R₆). O teste de Mann-Whitney só identificou diferenças com significância para quatro itens, verificando-se que para *preparar para trabalhar valores* o grupo de Bragança diferiu apenas do de Vila Real, para *ajudar os professores a identificarem e a resolverem problemas de abusos sexuais* e para *ensinar a lidar com os pais sobre este tema* o grupo de Porto diferiu dos de Vila Real e Braga e para *visar a elaboração de projectos educativos de educação sexual* o grupo de Porto diferiu somente do grupo de Vila Real. Numa leitura transversal, constatou-se que o grupo de Porto parece ser o menos interessado na formação concernente aos últimos quatro itens apresentados, diferindo sobretudo dos grupos de Vila Real e Braga, os quais manifestaram desta forma pertencer ao conjunto dos que mais pretendem formação sobre estes e outros aspectos da educação sexual (Tabela 4.1.33).

Tabela 4.1.33: Teste Kruskal-Wallis para FPES entre grupos de Idade, Habilitação, Estado civil, Área de trabalho, Prática religiosa e Tendência política

	N	Me			<i>H</i>		
Idade			R₁	R₆	X²	gl	p
f) Incluir a experimentação de metodologias a utilizar	452	4	≤30	46 a 50	11,21	5	0,047
Habilitação			R₁	R₆			
b) Ser em articulação com o desenvolvimento de projectos de educação sexual na escola	461	4	Mestrado	Magistério	12,91	5	0,024
d) Apresentar todos os conteúdos teóricos a abordar em cada ano	457	4	Mestrado	CESE	15,08	5	0,010
f) Incluir a experimentação de metodologias a utilizar	450	4	Mestrado	CESE	12,98	5	0,024
f) Incluir a experimentação de metodologias a utilizar	<i>U</i>		Licenciatura (R ₂)	CESE			0,015
Estado civil			R₁	R₄			
b) Ser em articulação com o desenvolvimento de projectos de Educação Sexual na escola	464	4	Divorciado	Viúvo	9,80	3	0,020
g) Preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças	470	5	Divorciado	Viúvo	8,07	3	0,045
h) Incidir essencialmente nas questões afectivas	465	4	Divorciado	Viúvo	12,50	3	0,006
j) Preparar para trabalhar valores	466	5	Divorciado	Casado	11,54	3	0,009
b) Ser em articulação com o desenvolvimento de projectos de Educação Sexual na escola	<i>U</i>		Divorciado	Casado (R ₂)			0,042
g) Preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças			Divorciado	Viúvo			0,042
h) Incidir essencialmente nas questões afectivas			Divorciado	Viúvo			0,018
				Casado (R ₃)			0,048
j) Preparar para trabalhar valores			Divorciado	Casado			0,006
				Solteiro (R ₂)			0,048
Área de trabalho			R₁	R₃			
c) Ser feita por todos os professores	445	4	Rural	Urbana	7,14	2	0,028
q) Estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos	444	4	Suburbana	Rural	9,17	2	0,010
c) Ser feita por todos os professores	<i>U</i>		Rural	Urbana			0,018
q) Estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos			Suburbana	Rural			0,015
				Urbana			0,027
Prática religiosa			R₁	R₄			
j) Preparar para trabalhar valores	456	5	Muito	Moderadamente	8,81	3	0,032
	<i>U</i>		Muito	Moderadamente			0,018
Tendência política			R₁	R₅			
a) Dar preparação científica aos professores para leccionarem o que é necessário	365	5	Direita	Ext. Direita	11,16	4	0,025
	<i>U</i>		Direita	Centro (R ₃)			0,040
CAE			R₁	R₆			
c) Ser feita por todos os professores	468	4	Vila Real	Bragança	12,45	5	0,029
h) Incidir essencialmente nas questões afectivas	469	4	Douro Sul	Bragança	12,97	5	0,024
j) Preparar para trabalhar valores	470	5	Douro Sul	Bragança	15,33	5	0,009
l) Ajudar os professores a identificarem e resolverem problemas de abusos sexuais	473	4	Vila Real	Porto	15,21	5	0,010
m) Visar a elaboração de projectos educativos de educação sexual	467	4	Douro Sul	Porto	14,33	5	0,014
o) Ensinar a lidar com os pais sobre este tema	472	4	Vila Real	Porto	14,20	5	0,014
r) Abordar a legislação existente sobre educação sexual	466	5	Bragança	Porto	12,44	5	0,029
j) Preparar para trabalhar valores	<i>U</i>		Vila Real (R ₂)	Bragança			0,015
l) Ajudar os professores a identificarem e resolverem problemas de abusos sexuais			Vila Real	Porto			0,015
			Braga (R ₂)				<0,0001
m) Visar a elaboração de projectos educativos de educação sexual			Vila Real (R ₂)	Porto			0,030
o) Ensinar a lidar com os pais sobre este tema			Vila Real	Porto			0,015
			Braga (R ₂)				0,030

Síntese dos resultados significativos obtidos pelos testes T e K-W

Os factores que indicaram maior influência nas variáveis dependentes foram sexo, formação contínua, formação esporádica, habilitação, tempo de serviço, idade e área de

trabalho. A variável que pareceu depender de mais factores foi a variável “**Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade**” (MSATES).

Tabela 4.1.34. Influência dos factores nas variáveis dependentes

Teste t	CN	P1	P2	P3	P4	S1	S2	S3	S4	CP	D4	PI	MS	RD	AS	FP
Sexo	● 1/6	● 1/16	● 1/16	● 1/16	● 4/16	● 1/16	● 2/16	● 2/16	● 1/16	● 3/24	● 2/4	● 1/8	● 4/15	● 4/15		● 3/17
Formação contínua	● 2/6	● 3/16	● 4/16	● 6/16	● 10/16	● 3/16	● 3/16	● 2/16	● 3/16	● 5/24	● 1/4	● 1/8	● 10/15	● 1/15		● 5/17
Formação esporádica	● 1/6	● 4/16	● 9/16	● 9/16	● 8/16		● 2/16	● 3/16	● 2/16	● 4/24	● 4/4		● 7/15	● 1/15	● 3/11	● 1/17
Filhos	● 1/6			● 1/16		● 4/16	● 6/16	● 3/16	● 4/16		● 4/4		● 7/15	● 1/15	● 1/11	
Teste K-W																
Idade	● 1/6	● 2/16	● 3/16	● 3/16	● 2/16	● 6/16	● 7/16	● 2/16	● 7/16		● 3/4	● 3/8	● 3/15			● 1/17
Tempo serviço	● 1/6	● 2/16	● 5/16	● 5/16	● 7/16	● 7/16	● 6/16	● 1/16	● 5/16		● 2/4	● 2/8	● 3/15	● 2/15	● 1/11	
Habilitação	● 2/6	● 3/16	● 3/16	● 3/16	● 2/16	● 3/16	● 1/16	● 1/16		● 12/24	● 1/4	● 4/8	● 3/15	● 1/15	● 2/11	● 3/17
Estado civil						● 4/16	● 2/16	● 1/16	● 1/16	● 2/24		● 2/8	● 2/15			● 4/17
Área de residência				● 1/16		● 8/16	● 5/16	● 2/16	● 2/16				● 1/15			
Área de trabalho		● 3/16	● 5/16	● 11/16	● 16/16	● 7/16	● 6/16	● 4/16	● 3/16		● 1/4	● 1/8	● 5/15	● 3/15		● 2/17
Religião									● 2/16	● 2/24		● 2/8	● 3/15	● 1/15	● 7/11	
Prática religiosa		● 2/16	● 1/16	● 3/16	● 1/16	● 3/16		● 2/16		● 2/24		● 1/8	● 4/15	● 3/15	● 9/11	● 1/17
Tendência política	● 2/6						● 1/16			● 1/24		● 1/8				● 1/17
CAE		● 10/16	● 8/16	● 3/16	● 7/16	● 2/16	● 4/16					● 2/8	● 2/15		● 3/11	● 7/17

CN = Concordância com a Educação Sexual nos vários Níveis de Ensino; P1 = Perguntas das crianças de 1º ano; P2 = Perguntas das crianças de 2º ano; P3 = Perguntas das Crianças de 3º ano; P4 = Perguntas das crianças de 4º ano; S1 = Situações constatadas com crianças de 1º ano; S2 = Situações constatadas com crianças de 2º ano; S3 = Situações constatadas com crianças de 3º ano; S4 = Situações constatadas com crianças de 4º ano; CP = Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde; D4 = Dificuldades nas Quatro Áreas de Conhecimento da Educação Sexual; PI = Participação de vários Intervenientes nas Educação Sexual das crianças; MS = Modo como se Sente para Abordar Tópicos Específicos de Sexualidade; RD = Receios no Domínio da Educação Sexual; AS = Apoios em caso de Situações Díficeis Relacionadas com a Educação Sexual; FP = Formação de Professores para a Educação Sexual.

4.1.11. Concepções dos Professores sobre o Aparelho Reprodutor e a Fecundação (CPARF)

Ao analisar os desenhos esquemáticos dos professores do 1ºCEB, pretendendo representar os aparelhos reprodutores, feminino e masculino, encontraram-se oito categorias diferentes para o aparelho reprodutor feminino (ARF) e cinco para o aparelho reprodutor masculino (ARM). Apenas 166 (34,2 %) dos professores desenharam o ARF e 161 (33,1%) o ARM. Os gráficos da Figura 4.1.10 evidenciam a percentagem com que cada categoria ocorreu. No ARF

a categoria mais frequente foi “ovário, trompa, útero, vagina” representada por 52 indivíduos (31,3 % dos respondentes). No ARM predominou a categoria “pênis, testículo, externo” esboçada por 82 sujeitos (50,9 % dos respondentes). A Figura 4.1.11 apresenta exemplos de desenhos dos professores que se enquadram nas categorias mais frequentes de ARF e ARM.

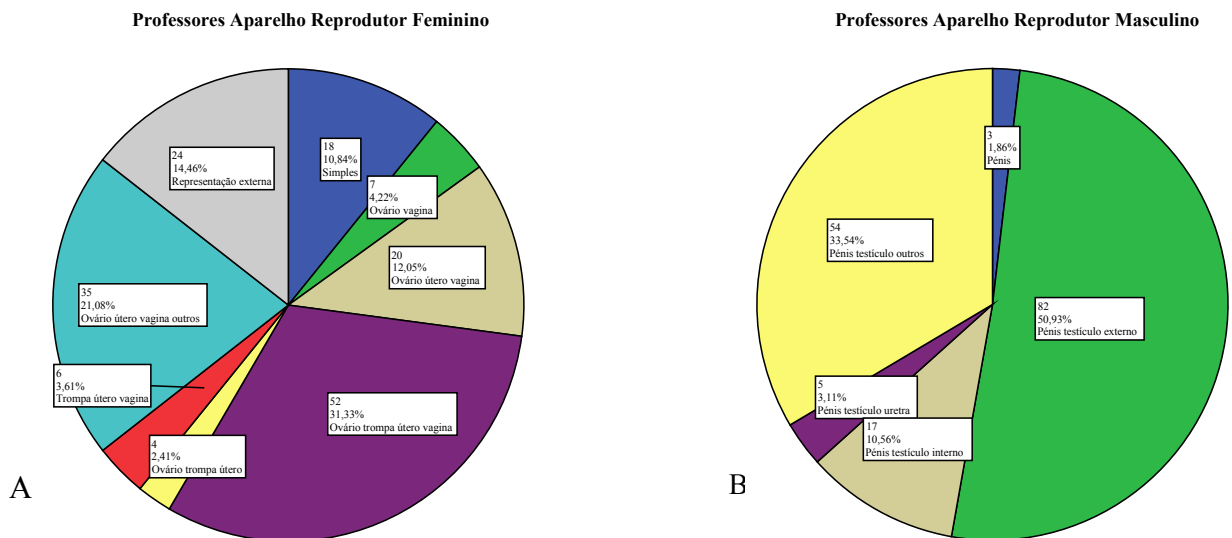


Figura 4.1.10: Frequências e percentagens para as categorias de Concepções dos Professores sobre o Aparelho Reprodutor: ARF (A) e ARM (B).

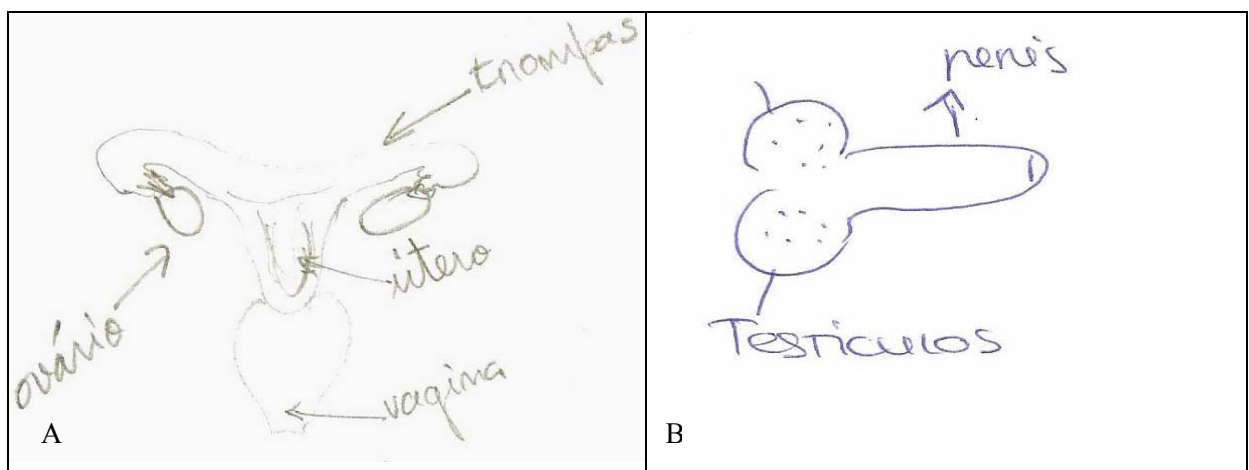


Figura 4.1.11: Exemplos das categorias mais frequentes para o Aparelho Reprodutor: ARF (A) e ARM (B).

O número de não respondentes para a fecundação foi ainda maior do que para os aparelhos reprodutores: 383 (78,8%). Apenas 103 professores (21,2%) responderam.

Nos esquemas representativos da fecundação, observaram-se três categorias quer para a representação das células - sendo a mais frequente a que incluía os dois gametas “espermatozóide, óvulo”, que foi esquematizada por 90 professores (87,4 % dos respondentes)

- quer para a localização no aparelho, onde a maioria dos respondentes (68 – 66,0 %) fez o desenho “descontextualizado” e apenas 12 (11,7 %) representaram a fecundação no aparelho reprodutor feminino, na trompa. Os gráficos da Figura 4.1.12 apresentam a distribuição das três categorias encontradas, enquanto que o desenho da Figura 4.1.13 exemplifica a categoria mais frequente, quer para as células quer para a localização da fecundação.

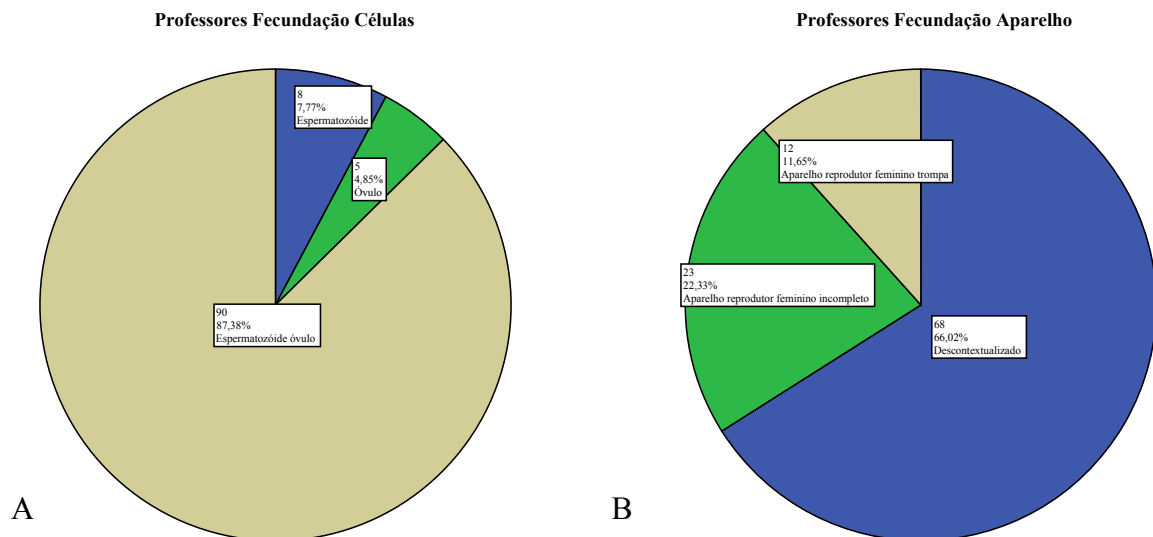


Figura 4.1.12: Frequências e percentagens para as categorias de Concepções dos Professores sobre a Fecundação: Fecundação-Células (A) e Fecundação-Aparelho (B).

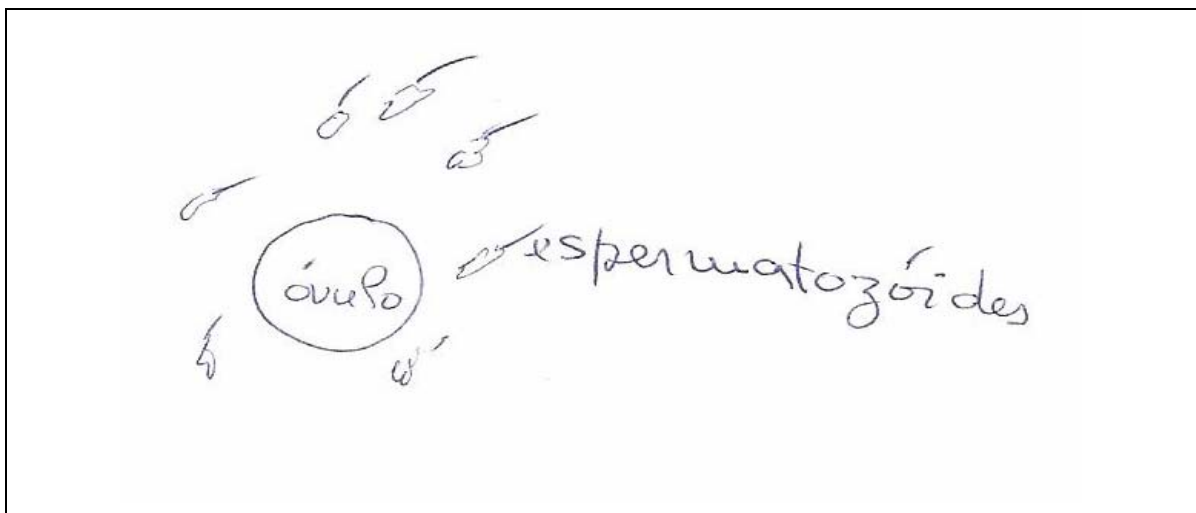


Figura 4.1.13: Exemplo da categoria mais frequente para a Fecundação: Células e Localização no Aparelho.

Ao cruzar a distribuição das categorias encontradas para as concepções dos professores sobre os aparelhos reprodutores e a fecundação com as variáveis independentes de natureza

dicotómica (sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos), como se apresenta na Tabela 4.1.35, constatou-se que relativamente ao **Aparelho Reprodutor Feminino (ARF)**:

- em função da variável **sexo**, a categoria mais frequentemente representada pelas mulheres foi “ovário, trompa, útero, vagina”, seguida da categoria “ovário, útero, vagina, outros”, enquanto as mais representadas pelos homens foram “ovário, útero, vagina” e “representação externa”;
- face à **formação contínua**, os professores com este tipo de formação representaram mais frequentemente a categoria “ovário, trompa, útero, vagina” seguida da categoria “ovário, útero, vagina”, enquanto que os professores sem tal formação, apesar de também representarem mais frequentemente a categoria “ovário, trompa, útero, vagina” colocaram em segundo lugar a representação da categoria “ovário, útero, vagina, outros”;
- quanto à **formação esporádica**, a categoria mais frequente foi a mesma que para a formação contínua, no entanto para os professores com esta formação esporádica, a segunda categoria mais representada foi “ovário, útero, vagina, outros” ao passo que para os que não tiveram esta formação foi a “representação externa”;
- no que concerne a ter **filhos**, embora a categoria mais representada seja a mesma que para os dois factores anteriores para ambos os grupos, em segundo lugar ocorreu a categoria “ovário, útero, vagina, outros” para os professores com filhos e a categoria “simples” para os professores sem filhos, o que sugere que ter filhos contribui para um melhor conhecimento do aparelho reprodutor feminino.

No que diz respeito ao **Aparelho Reprodutor Masculino (ARM)**, a categoria mais frequentemente representada foi “pénis, testículo, externo” seguida de “pénis, testículo, outros”, independentemente dos grupos de cada factor (Tabela 4.1.35).

Para a representação das células intervenientes na fecundação, a categoria que ocorreu mais foi “espermatozóide, óvulo” para os dois grupos de cada variável dicotómica (Tabela 4.1.35).

Para a representação da fecundação no aparelho reprodutor a categoria “descontextualizado” foi a mais frequente para todos os grupos de professores, contrastando com a categoria cientificamente aceite “aparelho reprodutor feminino, trompa” que foi a menos representada (Tabela 4.1.35).

Tabela 4.1.35: Frequências para CPARF em função de sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos

	Sexo		Formação contínua		Formação esporádica		Filhos	
	F	M	S	N	S	N	S	N
Aparelho Reprodutor Feminino								
Simplex	17	1	0	18	5	13	13	5
Ovário vagina	6	1	1	6	3	4	6	1
Ovário útero vagina	15	5	6	14	8	11	16	4
Ovário trompa útero vagina	48	3	8	44	18	32	40	12
Ovário trompa útero	3	1	0	4	0	3	2	2
Trompa útero vagina	6	0	1	5	3	3	5	1
Ovário útero vagina outros	31	4	3	32	15	19	31	4
Representação externa	19	5	3	21	4	20	21	2
Não responde	281	38	35	279	93	214	251	65
Aparelho Reprodutor Masculino								
Pénis	3	0	1	2	1	2	2	1
Pénis testículo externo	70	12	11	70	28	53	66	15
Pénis testículo interno	15	2	5	12	9	7	13	4
Pénis testículo uretra	5	0	0	5	0	5	5	0
Pénis testículo outros	48	5	6	48	19	33	44	10
Não responde	285	39	34	286	92	219	255	66
Fecundação Células								
Espermatozóide	8	0	1	7	1	7	5	3
Óvulo	5	0	2	3	1	4	3	2
Espermatozóide óvulo	78	12	7	83	28	58	73	17
Não responde	335	46	47	330	119	250	304	74
Fecundação Aparelho								
Descontextualizado	56	12	8	60	17	47	54	14
Aparelho reprodutor feminino incompleto	21	2	3	20	10	12	17	6
Aparelho reprodutor feminino trompa	12	0	1	11	5	7	12	0
Não responde	337	44	45	332	117	253	302	76

A análise de correspondência ANACOR permitiu visualizar graficamente e estabelecer associações entre as categorias representadas para os aparelhos reprodutores e para a fecundação e as categorias das variáveis independentes de natureza nominal com três ou mais grupos (estado civil, habilitação, área de residência, área de trabalho, religião, prática religiosa, tendência política e CAE).

Para o **estado civil** constatou-se que a maior associação se estabeleceu entre o grupo de viúvos e a representação da categoria “ovário, útero, vagina” (OUV) como evidencia a Figura 4.1.14-A.

Para a **habilitação** académica (Fig. 4.1.14-B) verificou-se que a categoria “ovário, trompa, útero” (OTU) foi representada essencialmente pelo grupo de licenciados, que a categoria “ovário, vagina” (OV) foi esboçada sobretudo pelos bacharéis e que as categorias “ovário, útero, vagina” (OUV) e “trompa, útero, vagina” (TUV) foram traçadas maioritariamente pelo grupo de magistério.

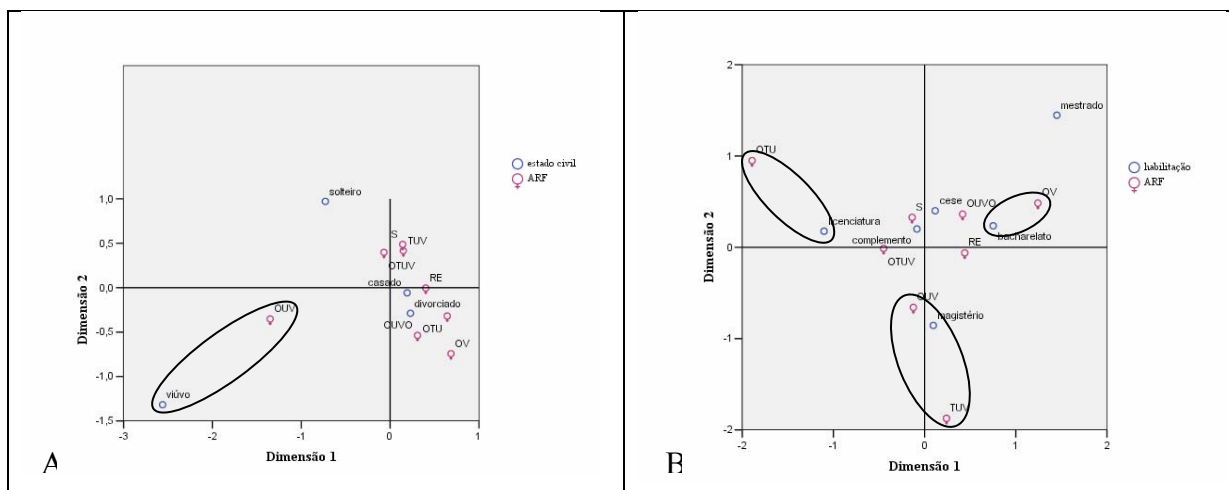


Figura 4.1.14: Relação entre ARF e estado civil (A) e relação entre ARF e habilitação (B).

Relativamente à **área de residência** dos professores as categorias mais importantes foram a suburbana e a rural (Fig. 4.1.15-A). Os residentes em área suburbana tenderam a associar-se à representação das categorias “ovário, vagina” (OV) e “trompa, útero, vagina” (TUV). Os de área rural são os que mais parecem contribuir para a representação da categoria “ovário, trompa, útero” (OTU).

Quanto à **área de trabalho** (Fig. 4.1.15-B) verificou-se que todos os grupos tiveram uma contribuição importante, sendo o de área rural o que mais contribuiu para a representação das categorias “ovário, vagina” (OV), “trompa, útero, vagina” (TUV) e “representação externa” (RE). O de área urbana associou-se mais à frequência com que ocorreram as categorias “ovário, útero, vagina” (OUV) e “ovário, trompa, útero” (OTU). Por sua vez, o grupo de área suburbana contribuiu, tal como o grupo de área rural, para a categoria “representação externa” (RE).

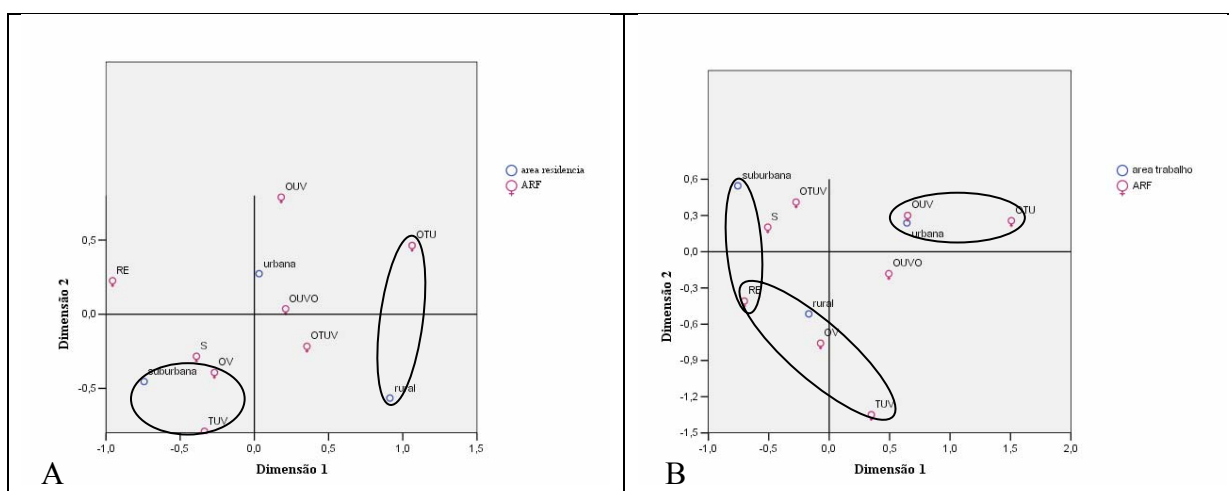


Figura 4.1.15: Relação entre ARF e área de residência (A) e relação entre ARF e área de trabalho (B).

A **religião** (Fig. 4.1.16-A) apenas nos permitiu observar uma maior tendência dos professores de outra religião que não a católica para representar a categoria “ovário, trompa, útero, vagina” (OTUV) e dos que não têm religião para esboçarem as categorias “ovário, útero, vagina, outros” (OUVO) e “ovário, útero, vagina” (OUV). Os professores católicos tendem a fazer esquemas mais simples.

Quanto à **prática religiosa** (Fig. 4.1.16-B) os grupos que contribuíram para explicar a ocorrência das categorias do ARF foram os muito, os moderadamente e os nada praticantes. Assim, os moderadamente praticantes foram os que melhor explicaram a ocorrência das categorias “ovário, útero, vagina” (OUV) e “representação externa” (RE), enquanto os muito praticantes foram os que mais se associaram à representação da categoria “ovário, útero, vagina, outros” (OUVO).

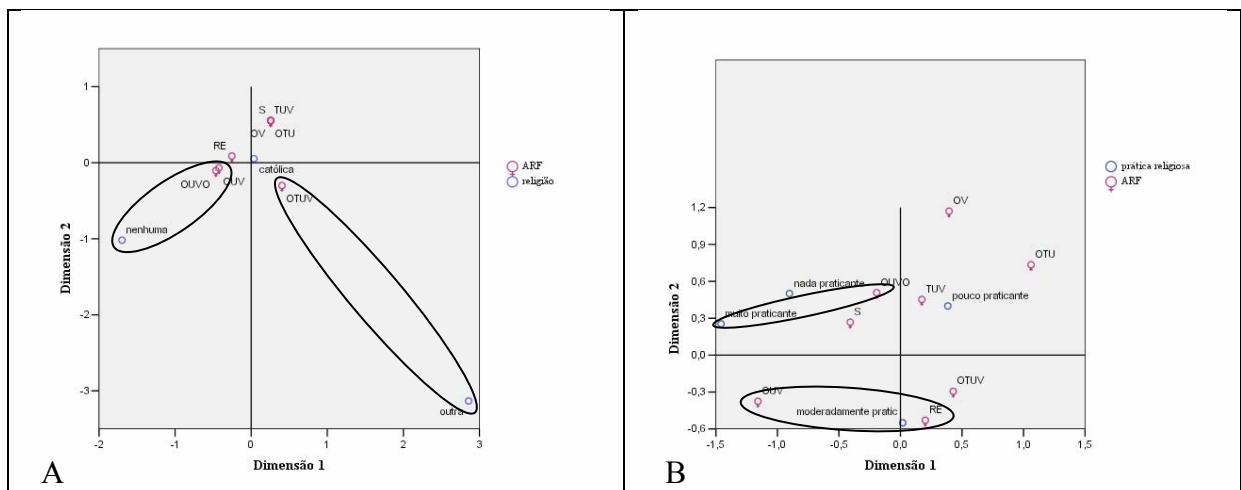


Figura 4.1.16: Relação entre ARF e religião (A) e relação entre ARF e prática religiosa (B).

Observando a ocorrência das categorias de ARF em função da **tendência política** foi possível constatar uma associação entre o grupo de extrema esquerda e a representação da categoria “simples” (S), entre o grupo de esquerda e as categorias “ovário, útero, vagina” (OUV) e “ovário, útero, vagina, outros” (OUVO) e ainda entre o grupo de direita e a representação da categoria “ovário, trompa, útero” (OTU) como esquematiza a Figura 4.1.17-A.

Analisando a distribuição de categorias representadas pelos grupos de **CAE** (Fig. 4.1.17-B), a associação mais distintiva estabeleceu-se entre o grupo de Douro Sul e a categoria “ovário, útero, vagina” (OUV).

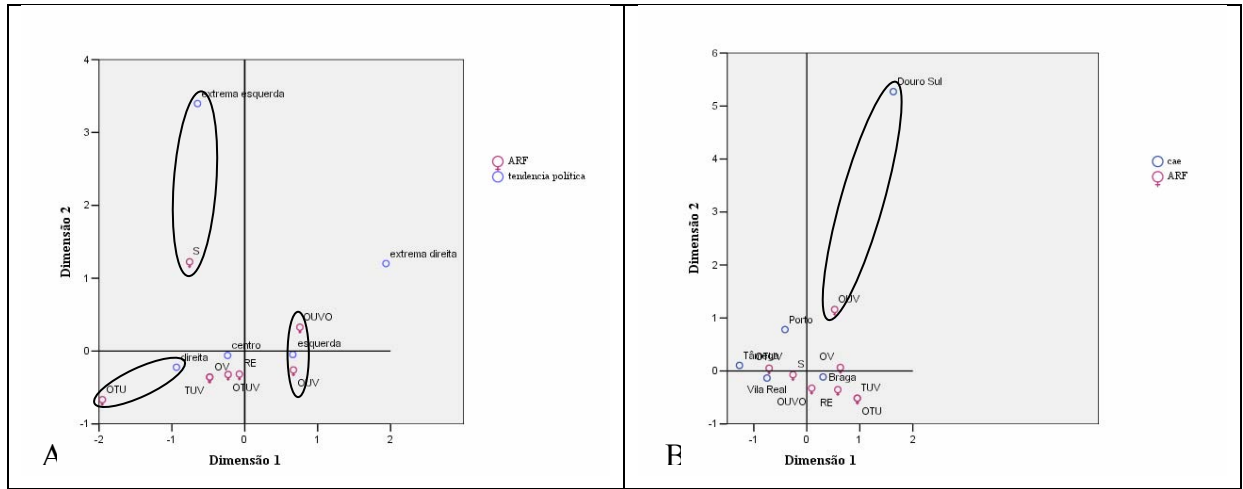


Figura 4.1.17: Relação entre ARF e tendência política (A) e relação entre ARF e CAE (B).

A representação do aparelho reprodutor masculino (ARM), quando analisada em função do **estado civil** apontou para uma associação entre o grupo de divorciados e o aparecimento das categorias “pénis, testículos, interno” (PTI) e “pénis, testículos, uretra” (PTU). O grupo de viúvos contribuiu para explicar o aparecimento da categoria “pénis, testículos, outros (PTO) e o de solteiros foi o mais próximo da representação da categoria “pénis” (P). Na Figura 4.1.18-A podem visualizar-se estas associações.

A **habilitação académica** dos professores indicou uma associação entre a representação da categoria “pénis, testículos, uretra” (PTU) e o grupo de bacharelato, entre o traçado da categoria “pénis, testículos interno” (PTI) pelo grupo de magistério e um contributo para o aparecimento da categoria “pénis” (P) proveniente do grupo de CESE como elucida a Figura 4.1.18-B.

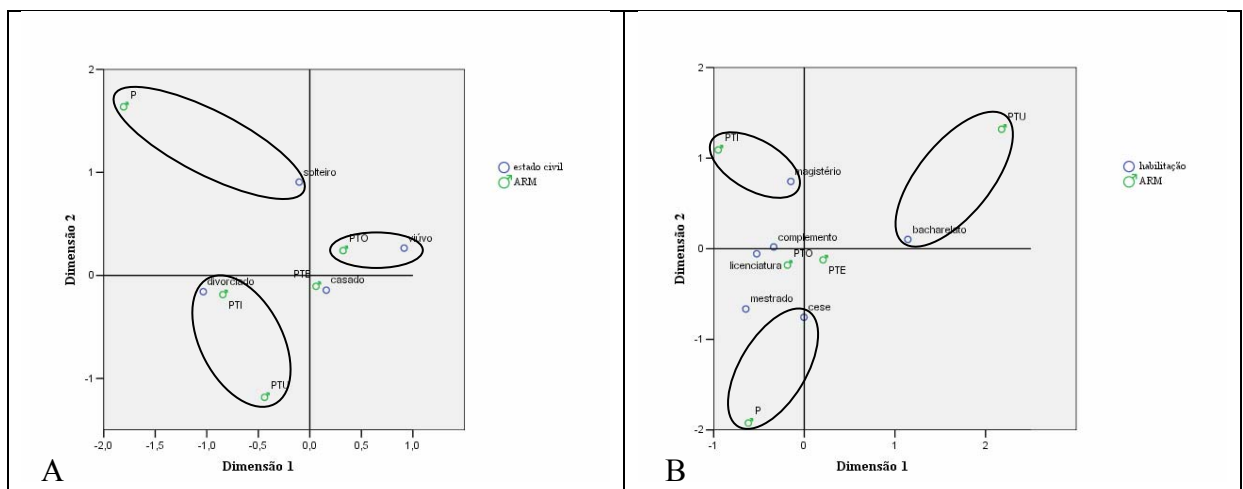


Figura 4.1.18: Relação entre ARM e estado civil (A) e relação entre ARM e habilitação (B).

A variável **área de residência** tende a associar o grupo de área suburbana à representação da categoria “pénis, testículos, uretra” (PTU), assim como o grupo de área rural à representação da categoria “pénis, testículos, outros” (PTO) como se pode ver na Figura 4.1.19-A.

Na variável **área de trabalho** as associações mais evidentes estabeleceram-se entre o grupo de área urbana e as categorias “pénis” (P) e “pénis, testículos, interno” (PTI) e entre o grupo de área suburbana e a categoria “pénis, testículos, uretra” (PTU). Na Figura 4.1.19-B esquematizam-se estas associações. Aqui o valor de X^2 (15,281) aproximou-se do nível de significância (0,054).

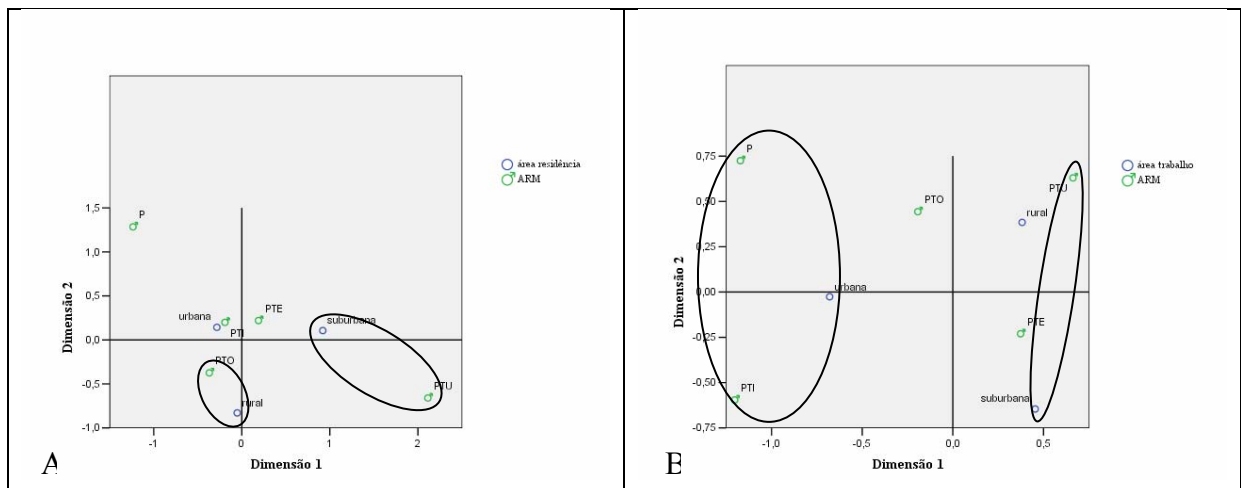


Figura 4.1.19: Relação entre ARM e área de residência (A) e relação entre ARM e área de trabalho (B).

No que respeita ao factor **religião** verificou-se que o grupo de nenhuma tendeu a representar mais a categoria “pénis, testículos, uretra” (PTU) e que o grupo de outra religião que não a católica associou-se mais à representação da categoria “pénis, testículos, outros” (PTO) como se pode observar na Figura 4.1.20-A.

Dos quatro grupos de **prática religiosa** só dois contribuíram para explicar o aparecimento das categorias do ARM (Fig. 4.1.20-B). O grupo dos moderadamente praticantes foi o único a representar a categoria “pénis, testículos, uretra” (PTU) e o grupo dos muito praticantes foi o que mais representou a categoria “pénis” (P). Neste cruzamento o valor de Qui-Quadrado foi significativo ($X^2=21,498$; $p=0,044$), o que aponta para a dependência entre a prática religiosa e a representação das categorias de ARM.

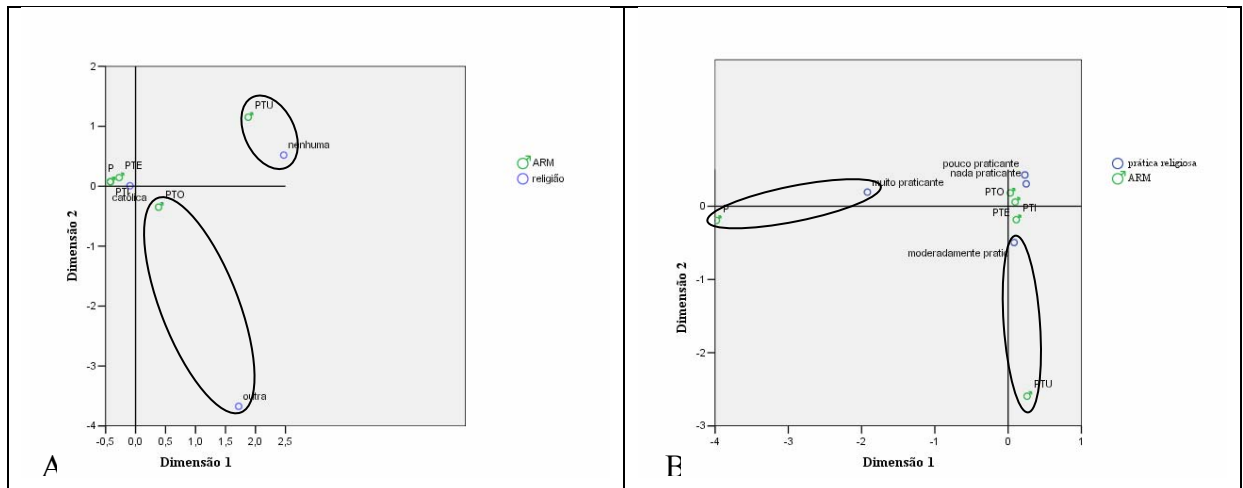


Figura 4.1.20: Relação entre ARM e religião (A) e relação entre ARM e prática religiosa (B).

Comparando os grupos de **tendência política** observou-se que o grupo de centro foi o que mais contribuiu para o aparecimento das três categorias “pênis” (P), “pênis, testículos, interno” (PTI) e “pênis, testículos, uretra” (PTU) como mostra a Figura 4.1.21-A.

A análise das categorias de ARM por CAE (Fig. 4.1.21-B), permitiu observar uma contribuição do grupo de Vila Real para a ocorrência das categorias “pênis” (P) e “pênis, testículos, interno” (PTI), do mesmo modo que um forte contributo do grupo de Tâmega para explicar o aparecimento da categoria “pênis, testículos, outros” (PTO).

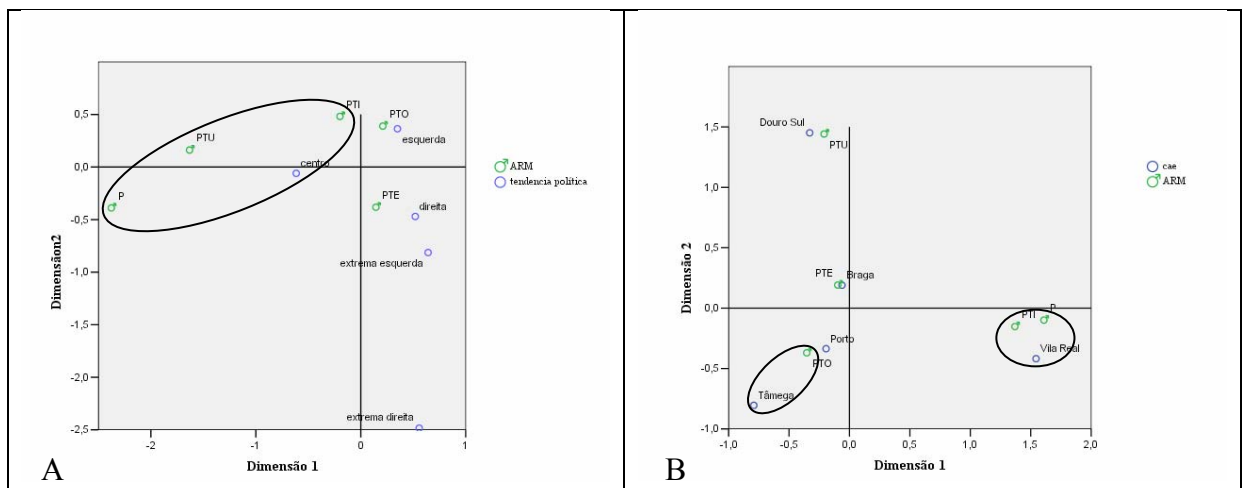


Figura 4.1.21: Relação entre ARM e tendência política (A) e relação entre ARM e CAE (B).

Ao correlacionar os grupos de **idade** com as categorias de ARM, foi possível encontrar uma correlação negativa, embora muito baixa, entre estas duas variáveis ($r=-0,094$; $p=0,040$). Este resultado sugere uma ligeira tendência para que sejam os grupos de idade mais avançada

a fazerem esquemas mais simples, enquanto os mais jovens tendem a representações mais elaboradas ou pormenorizadas, denotando assim maior conhecimento deste aparelho.

Analisando a distribuição das três categorias de representação das células envolvidas na fecundação em função dos grupos de **estado civil** (Fig. 4.1.22-A), a ANACOR permitiu-nos visualizar que solteiros e divorciados são os que mais contribuem para a representação de uma única célula, quer seja “óvulo” (Óv) ou “espermatozóide” (Esp). Porém a frequência com que estas categorias apareceram foi diminuta (1 em cada grupo).

Em função da **habilitação académica** (Fig. 4.1.22-B) constatou-se que o grupo de licenciados foi o que proporcionalmente mais contribuiu para o aparecimento da categoria “óvulo” (Óv) ao passo que o grupo de bacharéis foi o que mais representou a categoria “espermatozóide” (Esp).

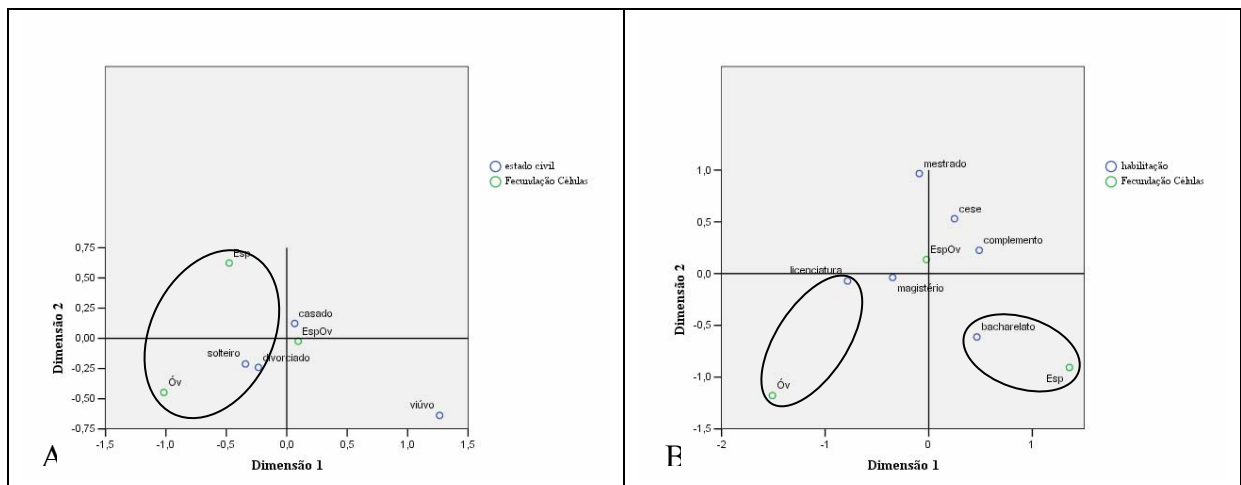


Figura 4.1.22: Relação entre Fecundação-Células e estado civil (A) e relação entre Fecundação-Células e habilitação (B).

Quanto à **área de residência** (Fig. 4.1.23-A) apenas os grupos de rural e de suburbana permitiram distinguir o aparecimento das categorias unitárias. Assim, o grupo residente em área suburbana distinguiu-se em relação à representação da categoria “espermatozóide” (Esp) enquanto o grupo de área rural tanto contribuiu para a categoria “espermatozóide” (Esp) como para a categoria “óvulo” (Óv).

Para a **área de trabalho** salienta-se que o grupo de área rural foi o que mais se associou à representação de uma única célula: sobretudo “espermatozóide” (Esp) mas também “óvulo” (Óv) como demonstra a Figura 4.1.23-B.

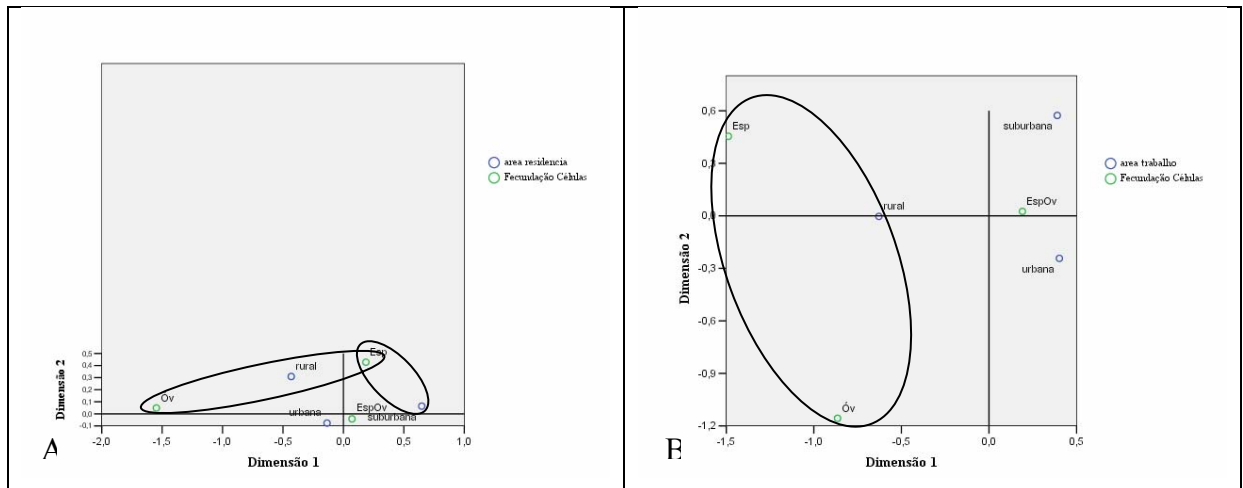


Figura 4.1.23: Relação entre Fecundação-Células e área de residência (A) e relação entre Fecundação-Células e área de trabalho (B).

No que respeita à possível interferência da **religião** na representação das células da fecundação (Fig. 4.1.24-A), apenas se destacou que um dos dois indivíduos de nenhuma religião traçou a categoria “espermatozóide” (Esp).

A **prática religiosa** apontou para uma representação unitária por parte dos professores pouco praticantes, sendo a categoria “óvulo” (Óv) exclusivamente representada por este grupo, o qual foi também o que mais contribuiu para a representação da categoria “espermatozóide” (Esp) como mostra a Figura 4.1.24-B.

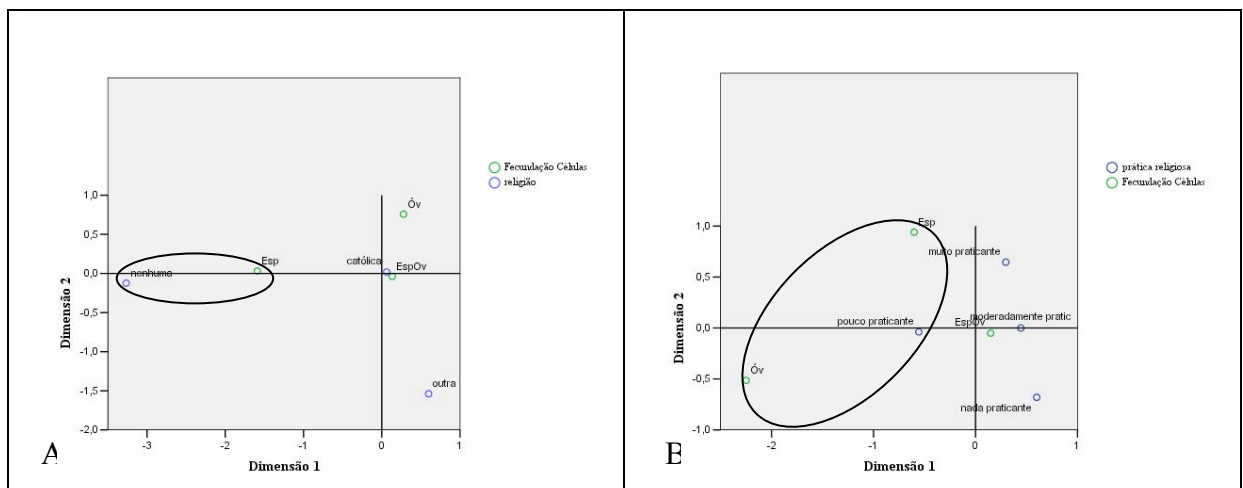


Figura 4.1.24: Relação entre Fecundação-Células e religião (A) e relação entre Fecundação-Células e prática religiosa (B).

Da análise do factor **tendência política** (Fig. 4.1.25-A) salienta-se que o grupo de centro foi o que mais contribuiu para a representação da categoria “óvulo” (Óv).

A comparação dos grupos de CAE (Fig. 4.1.25-B) revelou essencialmente o contributo do grupo de Vila Real para a representação da categoria “espermatozóide” (Esp).

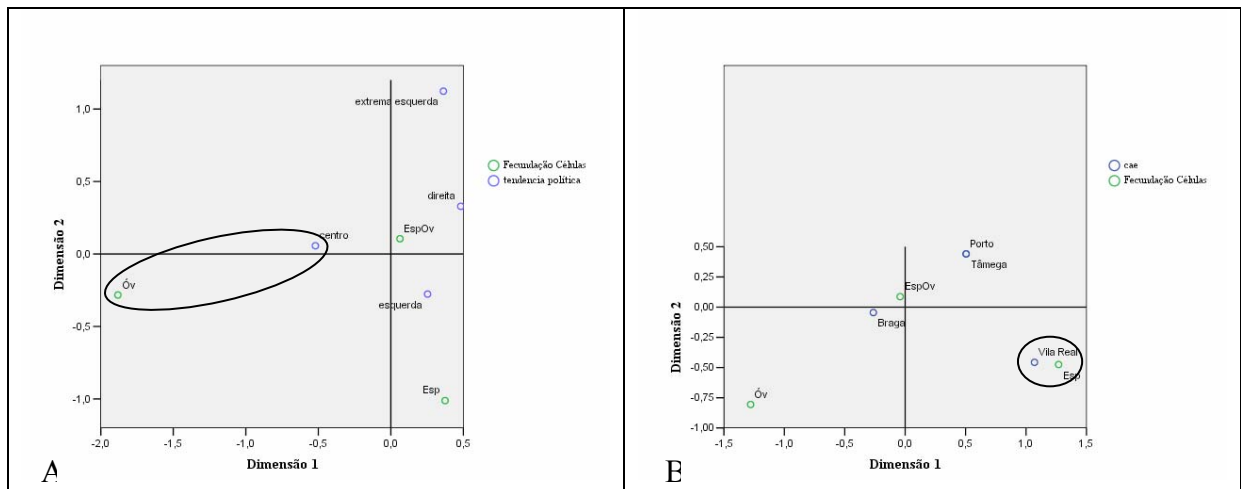


Figura 4.1.25: Relação entre Fecundação-Células e tendência política (A) e relação entre Fecundação-Células e CAE (B).

A correlação de Spearman entre as categorias de Fecundação-Células e a variável independente **idade** apesar de ser baixa foi significativa ($r=-0,111$; $p=0,015$). Pelo facto de ser uma correlação negativa indica que os professores de idade mais avançada foram os que menos representaram as duas células conjuntamente.

De modo semelhante à idade, também o factor **tempo de serviço** apontou para uma correlação negativa significativa e igualmente baixa ($r=-0,111$; $p=0,017$), sugerindo também que os professores com mais tempo de carreira foram os que menos representaram as duas células envolvidas na fecundação.

Assim, os professores mais jovens e em início de carreira revelaram concepções mais aceitáveis do ponto de vista científico, relativamente ao processo de fecundação humana.

Ao analisar a representação icónica das concepções relativas à localização da fecundação, comparando os quatro grupos de **estado civil** (Fig. 4.1.26-A), foi possível observar que o grupo de divorciados foi o que proporcionalmente mais contribuiu para a representação da fecundação no aparelho reprodutor, embora incompleta, (ARFi) e que o grupo de viúvos foi o que mais se associou à representação da fecundação na trompa (ARFt).

De entre os grupos de **habilitação académica** (Fig. 4.1.26-B) só o de magistério e o de complemento deram uma contribuição explicativa para as categorias de fecundação-aparelho. O grupo de magistério associou-se à representação na trompa (ARFt), enquanto o grupo de complemento se associou mais à representação no aparelho incompleta (ARFi).

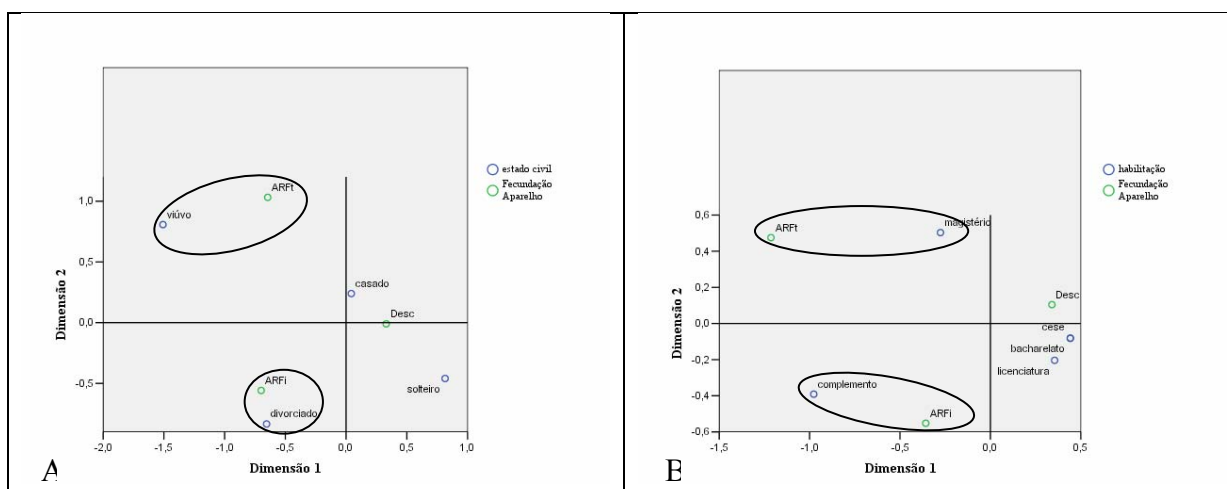


Figura 4.1.26: Relação entre Fecundação-Aparelho e estado civil (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e habilitação (B).

No que respeita à **área de residência** dos professores a associação mais notória foi a que se estabeleceu entre o grupo de área suburbana e a representação no aparelho reprodutor incompleta (ARFi) como evidencia a Figura 4.1.27-A.

Quanto à **área de trabalho** o contributo mais explicativo foi novamente o do grupo de área suburbana, mas agora para a representação da fecundação na trompa (ARFt), como se pode ver na Figura 4.1.27-B.

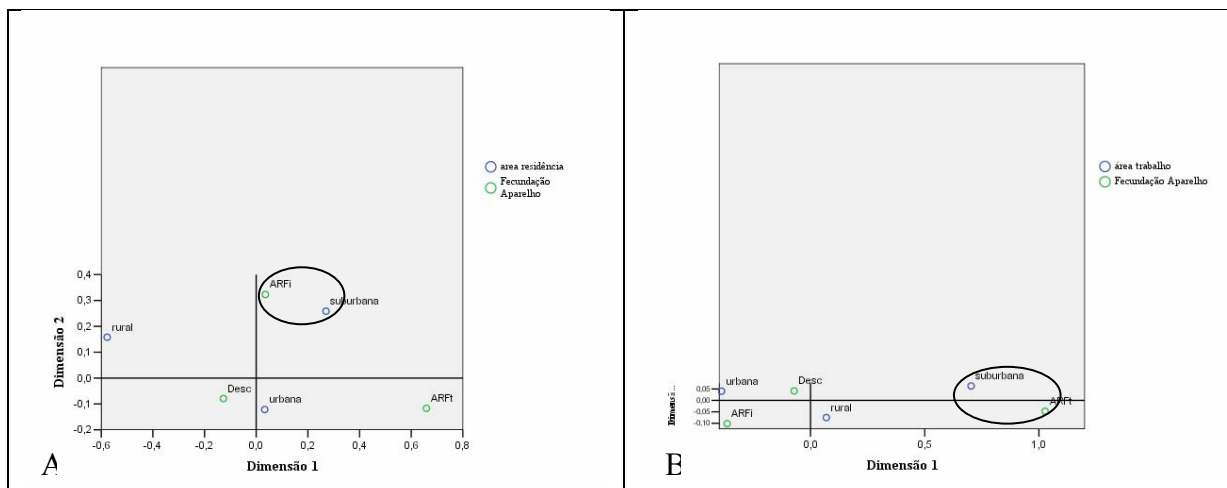


Figura 4.1.27: Relação entre Fecundação-Aparelho e área de residência (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e área de trabalho (B).

O factor **religião** apenas apontou para uma tendência de maior representação da categoria no aparelho reprodutor incompleta (ARFi) pelos professores de nenhuma e de outra religião que não a católica (Fig. 4.1.28-A).

Dos quatro grupos de **prática religiosa** apenas dois, muito e nada praticantes, permitiram explicar diferenças na representação das categorias de localização da fecundação. A associação mais explicativa foi estabelecida entre o grupo dos nada praticantes e a categoria de fecundação no aparelho incompleta (ARFi) como está patente na Figura 4.1.28-B.

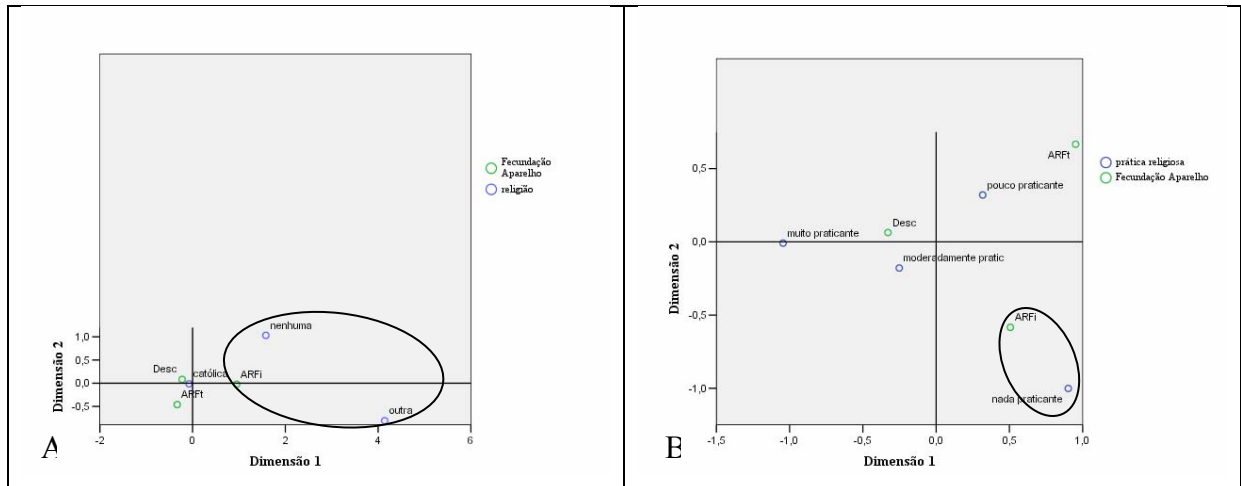


Figura 4.1.28: Relação entre Fecundação-Aparelho e religião (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e prática religiosa (B).

De entre os grupos de **tendência política** só os de extrema esquerda e de direita contribuíram para a distinção das categorias. A única associação explicativa foi a estabelecida entre o grupo de extrema esquerda e a representação da categoria ARFi (Fig. 4.1.29-A).

Em relação ao CAE a ANACOR permitiu distinguir apenas a contribuição dos grupos de Porto e de Vila Real. Mesmo assim, a associação mais evidente foi só a do grupo de Porto com a representação de ARFi, como consta da Figura 4.1.29-B.

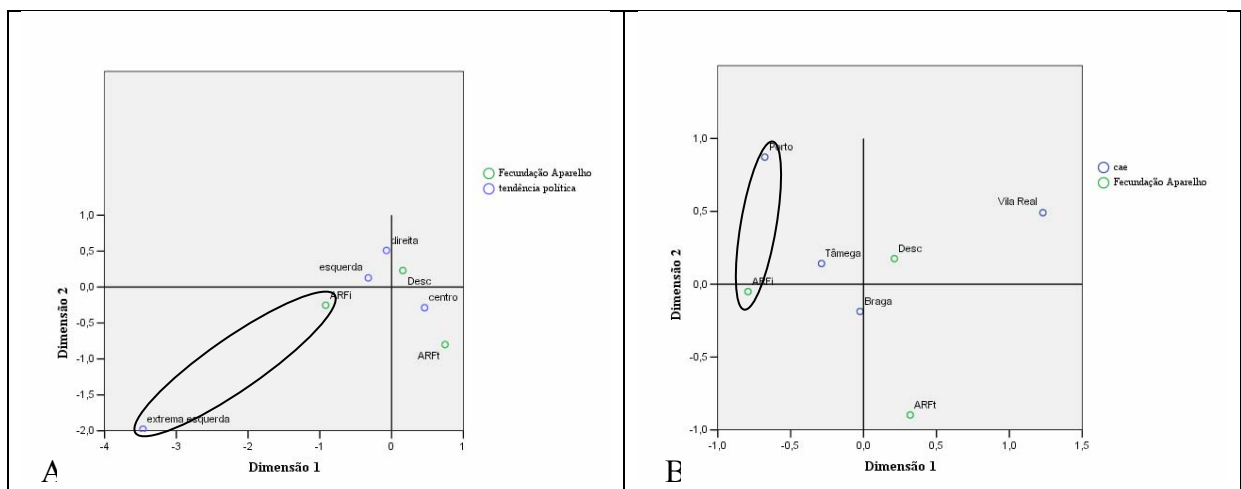


Figura 4.1.29: Relação entre Fecundação-Aparelho e tendência política (A) e relação entre Fecundação-Aparelho e CAE (B).

Ao analisar a influência dos factores **idade** e **tempo de serviço** encontrou-se uma correlação negativa e baixa, mas significativa, entre estes dois factores e a representação do local da fecundação ($r=-0,124$; $p=0,006$ e $r=-0,118$; $p=0,011$, respectivamente). Deste modo, pode entender-se que os professores de idade mais avançada e com mais tempo de serviço foram os que mais se afastaram da concepção cientificamente aceite para a localização da fecundação.

4.1.12. Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor e da Fecundação antes do ensino formal (CPCAARF)

A perspectiva dos professores do que os alunos representariam sobre o Aparelho Reprodutor Masculino antes das aprendizagens (ARMa) foi traçada por mais professores (158 / 32,5%) do que a correspondente para o aparelho feminino (ARFa) (147 / 30,3%) como se pode verificar na Figura 4.1.30.

Para a ARFa, quase todos fizeram a representação simples (Fig. 4.1.30-A) e apenas um esquematizou a categoria “ovário, vagina” (OV). Desta forma, não foi possível estabelecer qualquer cruzamento entre esta representação e os diversos factores considerados para o estudo.

Para a perspectiva dos professores sobre o que os alunos conhecem do aparelho reprodutor masculino – ARMa – encontraram-se três categorias de representação, se bem que a categoria “pénis, testículo, interno” (PTI) tenha sido representada por 1 único indivíduo, sendo a categoria “pénis” (P) representada por 21 e a categoria “pénis, testículo, externo” (PTE) a mais frequente (Fig. 4.1.30-B), ou seja, representada por 136 sujeitos.

As categorias mais frequentes são exemplificadas pelos desenhos da Figura 4.1.31.

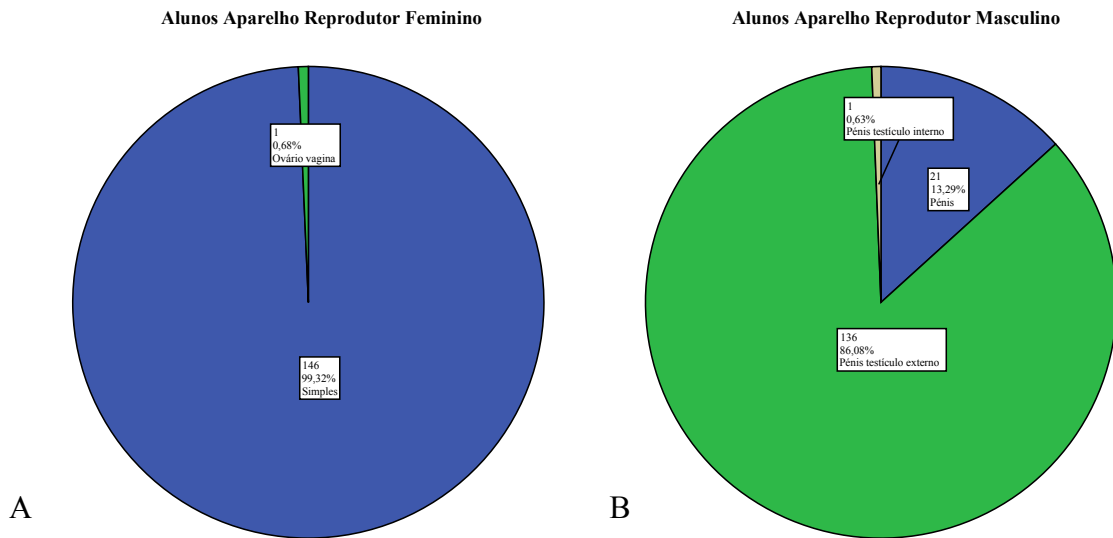


Figura 4.1.30: Frequências para as categorias de Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor: ARFa (A) e ARMa (B).

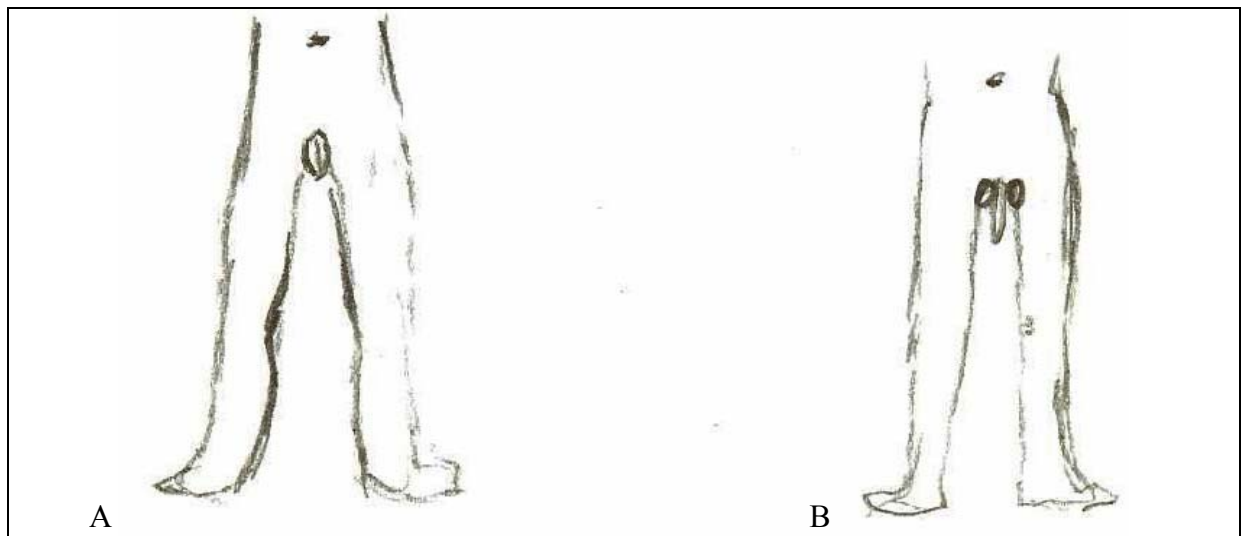


Figura 4.1.31: Exemplos das categorias mais frequentes para Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor: ARFa (A) e ARMa (B).

Relativamente à existência de células no processo de fecundação, os professores, de um modo geral, consideraram que as crianças não possuem qualquer conhecimento sobre este assunto, pois apenas um professor representou o “óvulo” (Ov) e dois representaram as duas células conjuntamente “espermatozóide, óvulo” (EspOv) (Fig. 4.1.33-A), perfazendo um total de 3 respondentes a esta componente (Fig. 4.1.32-A).

O conhecimento das crianças sobre a localização da fecundação já parece mais considerável por parte dos professores, na medida em se verificou que 28 indivíduos responderam a esta parte. Destes, 27 fizeram uma representação “descontextualizada” (Fig. 4.1.33-B) e somente 1 fez uma representação no aparelho reprodutor feminino, mas incompleta (Fig. 4.1.32-B).

Assim, não se pode proceder a um cruzamento entre as variáveis independentes e a representação do conhecimento dos alunos acerca da fecundação.

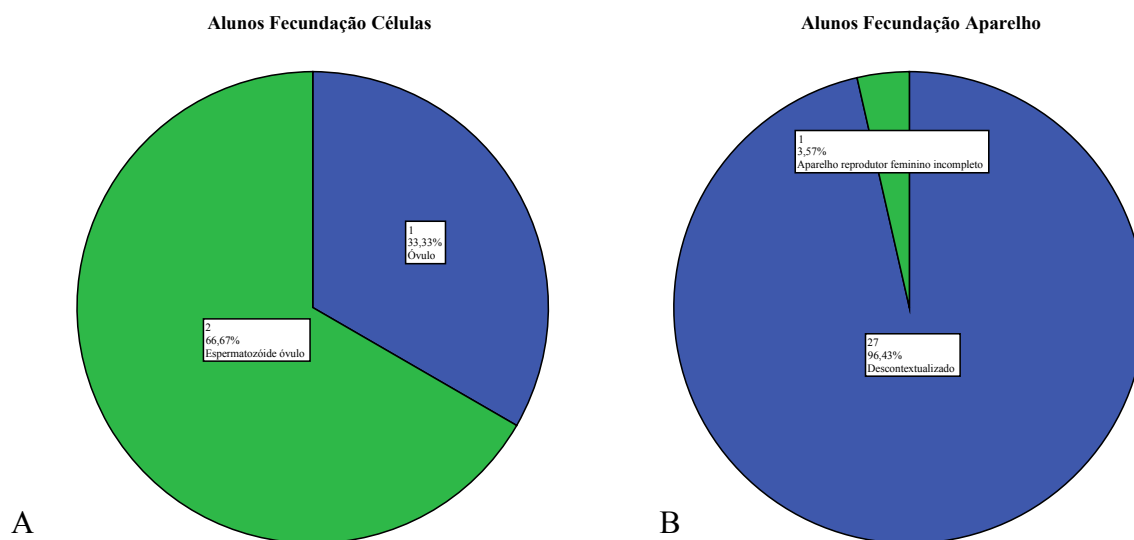


Figura 4.1.32: Frequências para as categorias de Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca da Fecundação: Fecundação-Células FCa (A) e Fecundação-Aparelhos FAa (B).

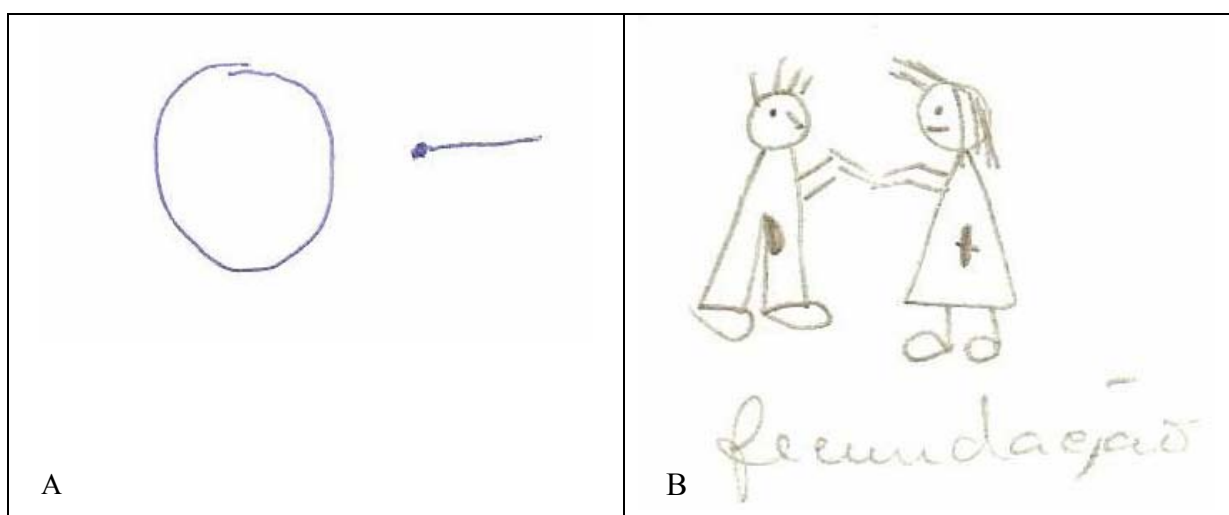


Figura 4.1.33: Exemplos das categorias mais frequentes para Concepções dos Professores sobre o Conhecimento dos Alunos acerca da Fecundação: Fecundação-Células FCa (A) e Fecundação-Aparelhos FAa (B).

A tabela de cruzamento entre as concepções dos professores sobre o conhecimento dos alunos acerca dos aparelhos reprodutores e da fecundação e os factores sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos (Tabela 4.1.36) mostra que:

- para o aparelho reprodutor feminino a categoria mais frequente foi a “simples”, independentemente de qualquer factor;
- para o aparelho reprodutor masculino a categoria “pénis, testículo, externo” foi a mais representada por todos os grupos;
- para as células da fecundação a parca representação apenas permitiu observar que a categoria “espermatozóide, óvulo” foi esboçada por 2 indivíduos de sexo diferente, ambos sem formação contínua e com filhos;
- para a localização da fecundação no aparelho salientou-se a categoria “descontextualizada” que foi a mais comum em todos os grupos.

Tabela 4.1.36: Frequências para CPCAARF em função de sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos

	Sexo		Formação contínua		Formação esporádica		Filhos	
	F	M	S	N	S	N	S	N
Aparelho Reprodutor Feminino								
Simples	136	10	22	124	51	90	121	25
Ovário vagina	1	0	0	1	0	1	1	0
Não responde	289	48	35	298	98	228	263	71
Aparelho Reprodutor Masculino								
Pénis	19	2	5	16	7	14	17	4
Pénis testículo externo	126	10	19	117	48	83	111	25
Pénis testículo interno	1	0	0	1	0	1	1	0
Não responde	280	46	33	289	94	221	256	67
Fecundação Células								
Óvulo	0	1	0	1	0	1	1	0
Espermatozóide óvulo	1	1	0	2	1	1	2	0
Não responde	425	56	57	420	148	317	382	96
Fecundação Aparelho								
Descontextualizado	25	2	5	22	8	19	24	3
Aparelho reprodutor feminino incompleto	1	0	1	0	1	0	1	0
Não responde	400	56	51	401	140	300	360	93

Distinguindo as categorias de ARMa em função do factor **estado civil**, constatou-se apenas uma associação entre o grupo de viúvos e a esquematização da categoria “pénis” (P) como mostra a Figura 4.1.34-A.

Em relação à **habilitação** académica (Fig. 4.1.34-B) verificou-se que a categoria “pénis, testículo, interno” (PTI) foi representada por um só indivíduo pertencente ao grupo de CESE e

que o grupo de bacharelato foi o que proporcionalmente mais contribuiu para a representação da categoria “pénis” (P).

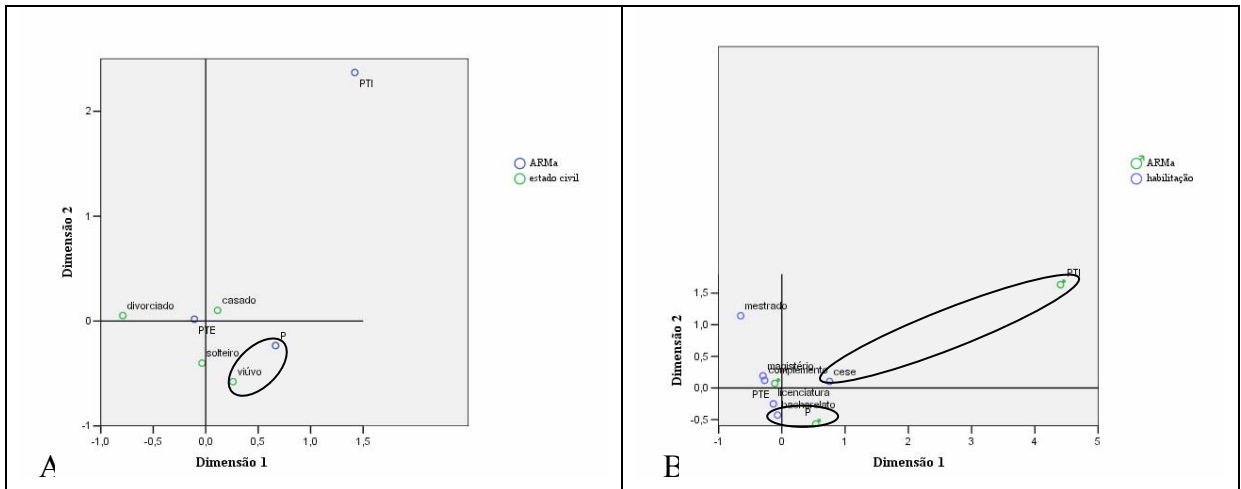


Figura 4.1.34: Relação entre ARMa e estado civil (A) e relação entre ARMa e habilitação (B).

Para a **área de residência** (Fig. 4.1.35-A) a associação que se salientou foi entre o grupo de área suburbana e a representação da categoria “pénis” (P).

Para a **área de trabalho** (Fig. 4.1.35-B), embora todos os grupos contribuíssem para explicar o aparecimento de distintas categorias, a associação mais próxima estabeleceu-se entre o grupo de área suburbana e a categoria “pénis” (P). A categoria “pénis, testículo, interno” (PTI) apesar de se afastar bastante da origem só foi representada por um professor, que trabalhava em área rural.

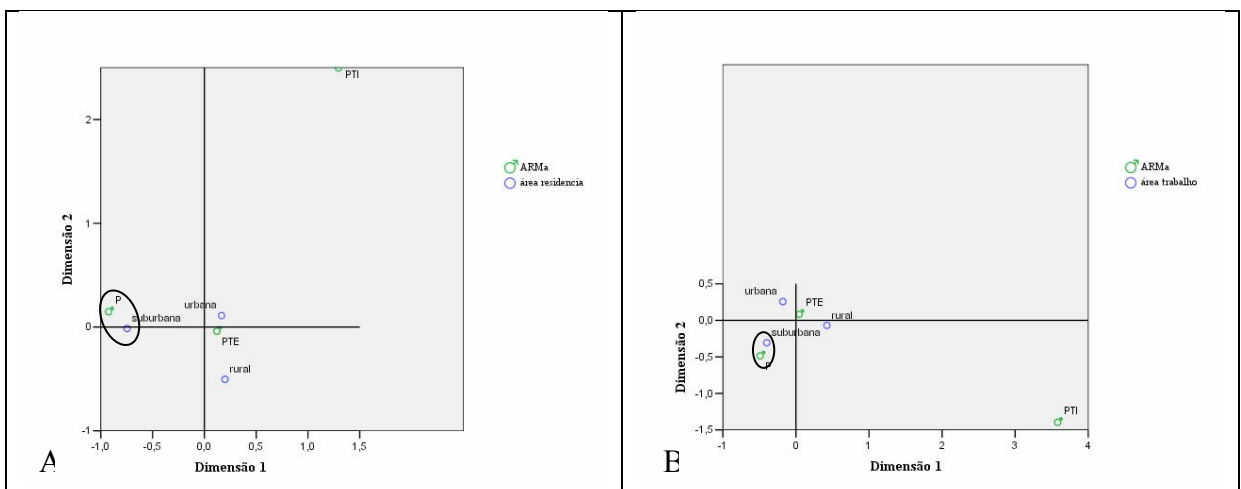


Figura 4.1.35: Relação entre ARMa e área de residência (A) e relação entre ARMa e área de trabalho (B).

A análise da variável **religião** apenas permitiu distanciar a representação da categoria “pénis” (P) por um indivíduo de outra religião que não a católica (Fig. 4.1.36-A).

Relativamente à **prática religiosa** apenas os grupos muito e pouco praticante contribuíram para explicar a diversidade de categorias, sobretudo o grupo muito praticante que se associou à representação da categoria unitária “pénis” (P). A categoria “pénis, testículo, interno” (PTI) foi esboçada por um só indivíduo, que era do grupo pouco praticante (Fig. 4.1.36-B).

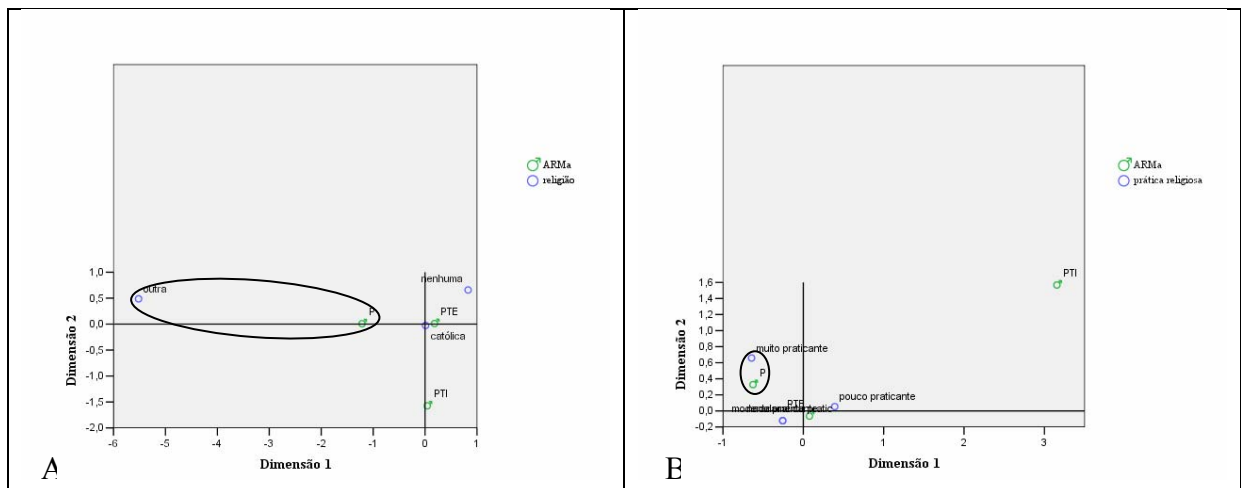


Figura 4.1.36: Relação entre ARMa e religião (A) e relação entre ARMa e prática religiosa (B).

Dos grupos de **tendência política** todos contribuíram para o aparecimento da diversidade de categorias. No entanto, apenas a categoria “pénis” (P) apareceu associada ao grupo de centro, enquanto a categoria “pénis, testículo, interno” (PTI) foi representada por um indivíduo de direita (Fig. 4.1.37-A).

Para o CAE, embora se verificasse que quatro grupos (Porto, Vila Real, Tâmega e Douro Sul) podiam contribuir para a dispersão das categorias, a maior proximidade encontrou-se entre o grupo de Tâmega e a representação da categoria “pénis” (P), como apresenta a Figura 4.1.37-B.

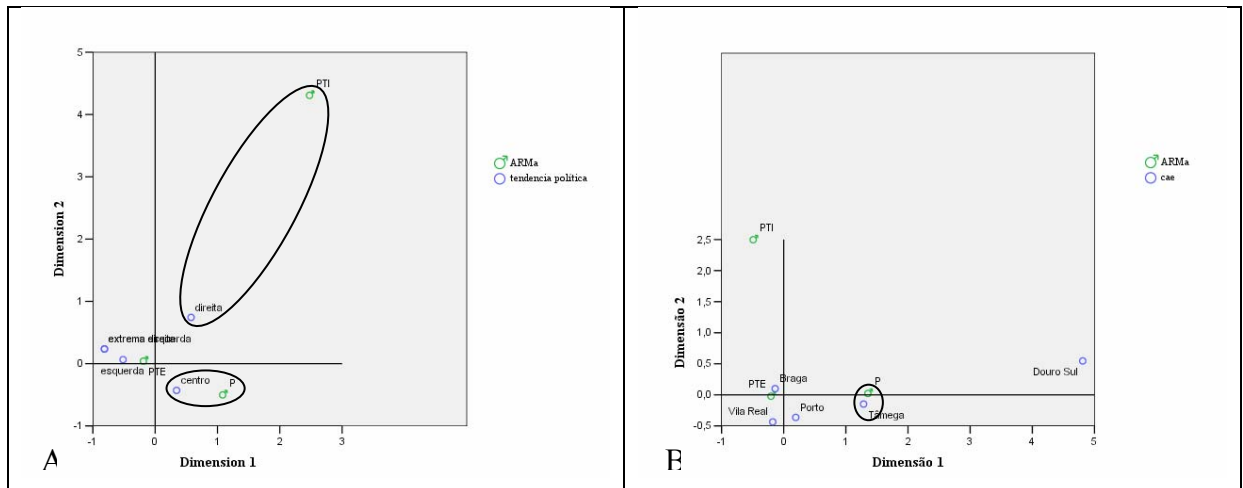


Figura 4.1.37: Relação entre ARMA e tendência política (A) e relação entre ARMA e CAE (B).

4.1.13. Justificação para a Representação dos Conhecimentos dos Alunos (JRCA)

Tendo sido solicitada uma justificação para a forma como representavam o conhecimento dos alunos acerca dos aparelhos reprodutores e da fecundação, antes da respectiva aprendizagem formal, só 78 indivíduos (16,1 % da amostra) o fizeram. Contudo, destes apenas 54 (ou 69,2% dos respondentes a esta questão) deram uma justificação adequada à representação que tinham feito. A Figura 4.1.38 apresenta as categorias de respostas obtidas, assim como as respectivas percentagens.

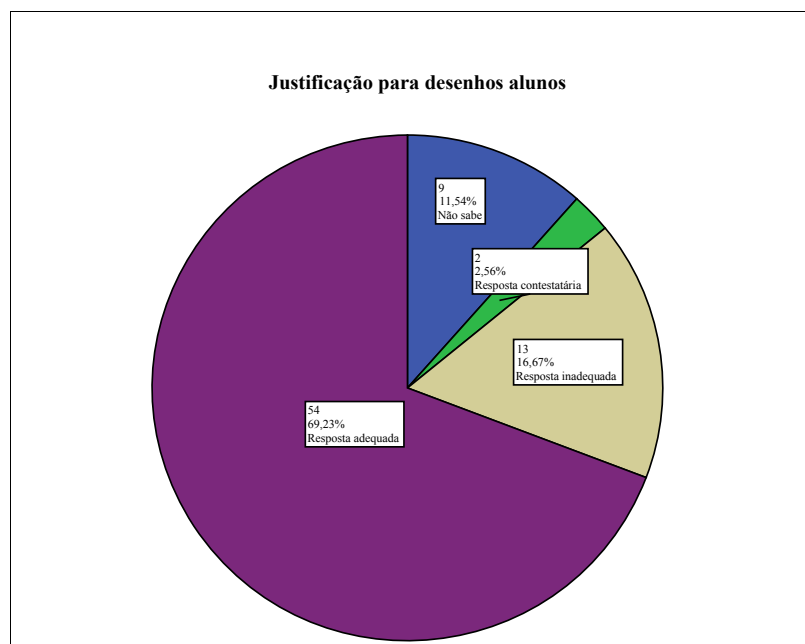


Figura 4.1.38: Frequências e percentagens para as categorias de Justificação da Representação dos Conhecimentos dos Alunos acerca do Aparelho Reprodutor e da Fecundação (JRCA).

Ao cruzar as quatro categorias de justificação com os grupos das variáveis dicotômicas (Tabela 4.1.37) verificou-se que a categoria “resposta adequada” foi a mais frequente em todos os grupos.

Tabela 4.1.37: Frequências para JRCA em função de sexo, formação contínua, formação esporádica e filhos

Justificação	Sexo		Formação contínua		Formação esporádica		Filhos	
	F	M	S	N	S	N	S	N
Não sabe	5	3	2	7	3	5	7	2
Resposta contestatária	2	0	0	2	0	2	2	0
Resposta inadequada	11	2	0	13	6	7	11	2
Resposta adequada	50	4	6	48	18	33	46	8
Não responde	358	49	49	353	122	272	319	84

Ao comparar o tipo de justificação em função do **estado civil** (Fig. 4.1.39-A) notou-se que o grupo de solteiros foi o que mais se identificou com a categoria “não sabe” (NS), ficando o grupo de divorciados proporcionalmente mais associado ao tipo de “resposta contestatária” (RC).

Analisando as justificações apresentadas em função da **habilitação** académica (Fig. 4.1.39-B) dos professores constatou-se uma associação entre o grupo de licenciados e a categoria de resposta “não sabe” (NS) e outra associação entre o grupo de complemento e as categorias “resposta inadequada” (RI) e “resposta contestatária” (RC).

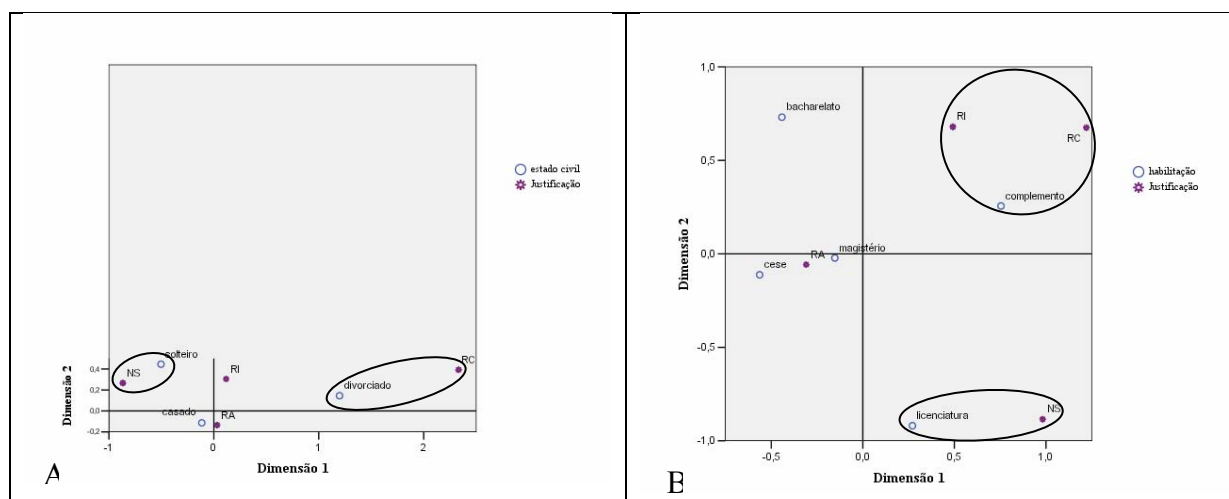


Figura 4.1.39: Relação entre JRCA e estado civil (A) e relação entre JRCA e habilitação (B).

O factor **área de residência** permitiu uma dispersão das categorias de resposta, associando a categoria “não sabe” (NS) aos professores residentes em área suburbana e a categoria “resposta inadequada” (RI) aos residentes em meio rural (Fig. 4.1.40-A).

No que respeita à **área de trabalho** todos os grupos contribuíram para diferentes categorias de resposta. As categorias que mais se distinguiram foram “resposta inadequada” (RI), cujo grupo que mais se lhe associou foi o de área urbana, e “resposta contestatária” (RC) para a qual o grupo mais representativo foi o de área suburbana (Fig. 4.1.40-B).

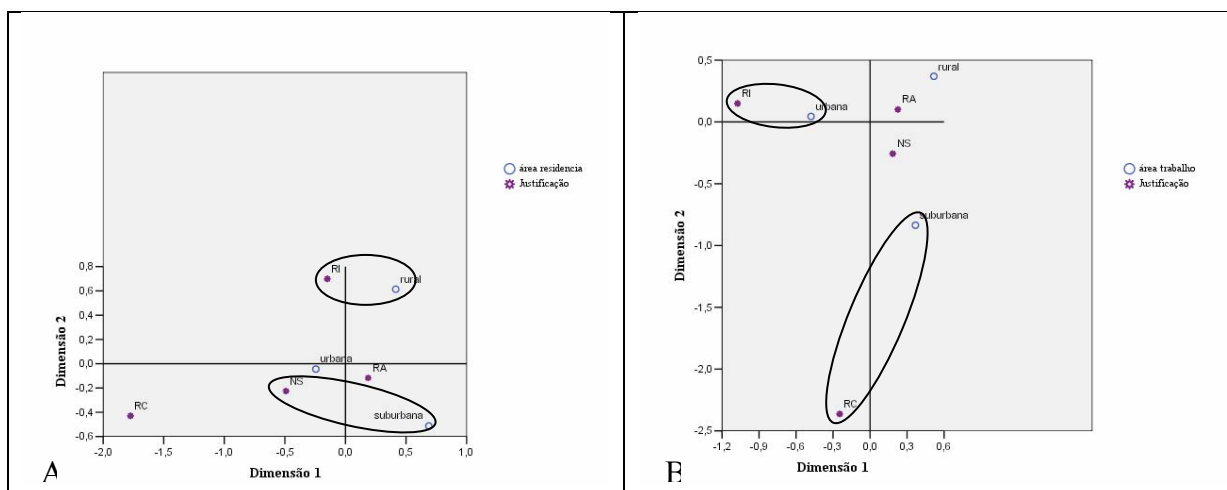


Figura 4.1.40: Relação entre JRCA e área de residência (A) e relação entre JRCA e área de trabalho (B).

Observando a distribuição das categorias face à **religião** apenas se pôde observar uma associação entre a representação da categoria “resposta inadequada” (RI) escrita por um dos dois indivíduos de nenhuma religião (Fig. 4.1.41-A).

Relativamente à **prática religiosa** os grupos cuja contribuição pode explicar a diversidade de categorias foram os muito, moderadamente e nada praticantes (Fig.4.1.41-B). A maior associação constatou-se entre o grupo dos muito praticantes e as categorias “não sabe” (NS) e “resposta contestatária” (RC).

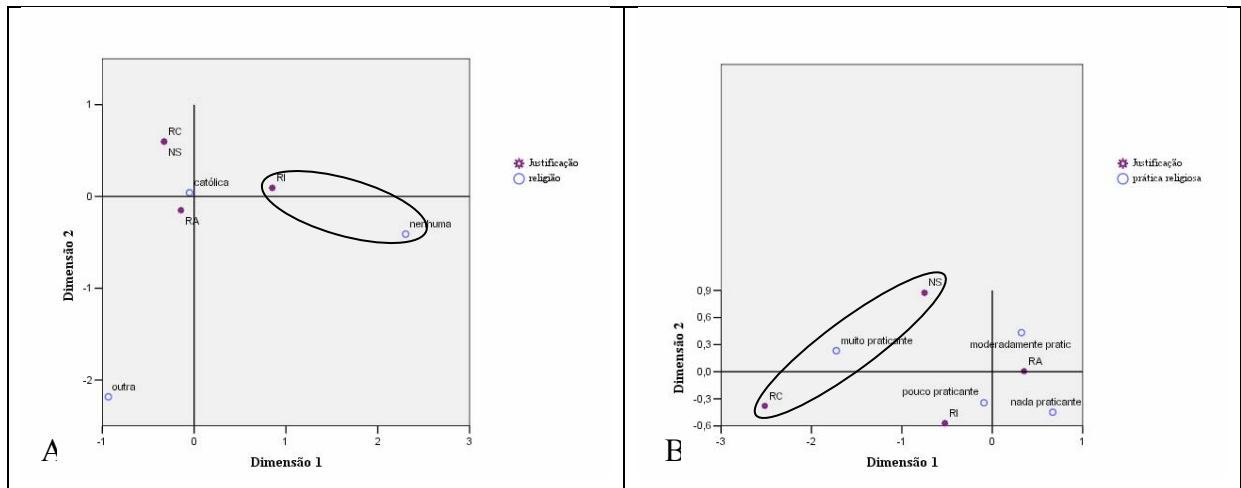


Figura 4.1.41: Relação entre JRCA e religião (A) e relação entre JRCA e prática religiosa (B).

A análise dos grupos de **tendência política** (Fig.4.1.42-A) revelou que apenas dois deram uma contribuição explicativa: o grupo de direita que foi o que proporcionalmente mais contribuiu para a categoria “não sabe” (NS) e o grupo de centro o que se associou às categorias “resposta inadequada” (RI) e “resposta contestatária” (RC).

Em relação ao **CAE** observou-se que o grupo que proporcionalmente mais contribuiu para a resposta “não sabe” (NS) foi o de Porto e que os 2 indivíduos do CAE de Douro Sul deram uma “resposta inadequada” (RI), sendo assim os que mais se afastaram da origem (Fig. 4.1.42-B).

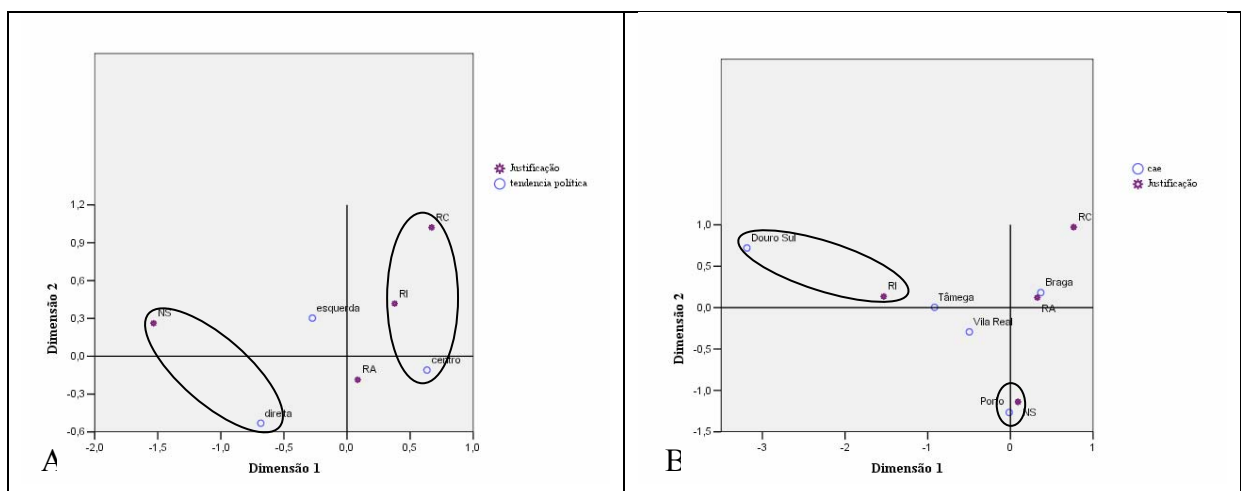


Figura 4.1.42: Relação entre JRCA e tendência política (A) e relação entre JRCA e CAE (B).

4.2. RESULTADOS DA FASE II – O DEBATE

No debate aberto, realizado no auditório do IEC, participaram sete elementos convidados – 4 professores do 1ºCEB e 3 educadores de infância (ver “Metodologia”) – no entanto, para o presente estudo apenas interessa analisar os argumentos apresentados pelos quatro professores de 1ºCEB. Para tal, seleccionaram-se os termos pivot que foram proferidos mais frequentemente durante o debate para expressar opiniões sobre a educação sexual no primeiro ciclo. Salienta-se que os termos que registaram maior número de ocorrências foram os relativos às pessoas: professores, alunos e família.

Na Tabela 4.2.1 apresentam-se os 26 termos analisados por ordem decrescente da sua ocorrência. As tabelas seguintes são respeitantes a cada um dos termos analisados, evidenciando a localização de cada termo e das suas reformulações no texto transcrito, assim como o significado deduzido a partir do contexto, as categorias de concepções que daí emergiram e alguns exemplos elucidativos das categorias mais relevantes. No anexo VIII apresentam-se as tabelas completas com todos os termos localizados e analisados.

Tabela 4.2.1: Ocorrências totais dos termos pivot mais frequentes no debate

Termo pivot	Nº de ocorrências (p+r=t)	Termo pivot	Nº de ocorrências (p+r=t)
Professor	73+24=97	Interesse	5+3=8
Alunos	39+48=87	Verdade	8+0=8
Família	28+53=81	À vontade	8+0=8
Escola	49+2=51	Reprodução	7+1=8
Educação sexual	16+11=27	Natural	7+0=7
Bebé	18+4=22	Lei	3+3=6
Sexualidade	15+3=18	Direito	6+0=6
Formação	16+0=16	Gravidez	6+0=6
Curiosidade	13+0=13	Saúde	5+0=5
Pesquisar	12+0=12	Homossexualidade	5+0=5
Programa	8+4=12	Tabu	5+0=5
Resposta	9+0=9	Valores	3+1=4
Sala de aula	8+0=8	Afectos	4+0=4

p = palavra; r = reformulações; t = total de ocorrências

i) Termo pivot: “*professor*”

Para o termo pivot “*professor*” o participante que consta em primeiro lugar no Quadro 4.2.1 (FA), indivíduo do sexo masculino com experiência pedagógica reduzida e actividade profissional mais relacionada com a gestão da formação contínua de professores, foi responsável por cerca de 50% de ocorrências deste termo, o que indicia uma tendência para liderar o debate neste item. As categorias que emergiram como mais

frequentes para a invocação do termo foram a “necessidade de preparação”, a necessidade de “ter cuidado para não ferir susceptibilidades” e o “conhecimento dos assuntos limitados à profissão”. Ainda com indirecta referência ao “professor”, surgiram duas categorias associadas à família, a mais frequente relativa à não ofensa dos seus valores e a segunda respeitante à necessidade de abordagem do modelo institucional de forma séria. Das restantes categorias emergentes, quatro delas denotam aspectos negativos inerentes à educação sexual, como sejam, posições irreconciliáveis, correr riscos, dificuldades em educar alunos e viver conflitos com a própria sexualidade. As palavras em destaque são as que denotam o sentido negativo do discurso, que é ainda incrementado pela utilização frequente de *não*, *se* e *contra* noutras categorias. As concepções evidenciadas parecem pouco favoráveis à abordagem da educação sexual no 1ºCEB e os argumentos incidem **sobre a pessoa** do professor.

A segunda participante (AM, Quadro 4.2.1) foi a que proferiu menos vezes o termo “*professor*”, tendo-o utilizado mais frequentemente em relação a alunos (quatro vezes), mas também em relação à sua situação profissional (seu colega e seu formador). A utilização relativa aos alunos revela concepções relacionadas com a emergência de situações pedagógicas, com as quais lida, que exigem capacidade de resposta e necessidade de estabelecer uma relação de confiança para abordar questões de sexualidade.

A professora que apresentamos em terceiro lugar (IC, Quadro 4.2.1), foi a que ocupou a segunda posição quanto à frequência de utilização do termo “*professor*”. Manifestou um discurso em que parte de opiniões dos anteriores participantes para justificar o seu ponto de vista. Assim, começa por justificar o motivo pelo qual os professores não abordam a educação sexual com base em **sentimentos pessoais** de insegurança e dirige-se para a discussão do conceito de (não) “neutralidade”, argumentando a essência do professor como pessoa, com posturas e atitudes capazes de influenciar. Esta categoria foi aquela em que registou maior frequência do termo em análise e desenvolveu-a em resposta a um argumento do primeiro participante, contribuindo para clarificar a opinião de ambos, além de acrescentar a possibilidade de influência. Vai expressando concepções acerca do papel do professor, nomeadamente do que deve fazer (educar e obter formação) e criticando o que não pode fazer (recusar-

Quadro 4.2.1: Ocorrências do termo pivot “**Professor**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	<p>Professor, 11 p.1: ln. 25, 26 p.2: ln.13, 16, 17 p.3: ln.4 p.15: ln.24 p.16: ln.13, 19, 27, 33</p> <p>Professores, 22 p.1: ln.26 p.2: ln.3, 5, 8, 18, 29 p.3: ln.1, 6 p.14: ln.29 p.15: ln.1, 3, 6, 26, 34, 34 p.16: ln.11, 15, 24, 25, 29, 32 p.17: ln.4</p>	<p>Eles, 1 p.2: ln. 6</p> <p>Se, 4 p.2: ln. 7, 8 p.16: ln.3 p.17: ln.6</p> <p>Colegas, 3 p.14: ln.34 p.15: ln.9, 11</p> <p>Colega, 2 p.15: ln.8, 19</p> <p>Si próprios, 1 p.17: ln.4</p> <p>Lhe, 1 p.15: ln.25</p> <p>Ele, 3 p.15: ln.25 p.16: ln.28 p.17: ln.1</p>	<p>Associado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>sua experiência em instituição de formação</u>, 3 “<i>dizer que não sou de forma alguma especialista nesta área, sou apenas um professor</i> (p.1: ln.25) - <u>estarem contra a educação sexual</u>, 1 - <u>conhecimento dos assuntos respeitantes à profissão</u>, 5 “<i>Os professores sabem que há assuntos</i> (p.2: ln.8) “<i>que devem ser balizados em função da sua situação de profissionais da educação ...</i>” - <u>sentir ou não à vontade</u>, 2 “<i>... se sentem perfeitamente à vontade e há outros aspectos em que não</i> (p.2: ln.7) “<i>se sentem minimamente à vontade. Não sentem.</i>” (p.2: ln.8) - <u>não poder ofender os valores da família</u>, 4 “<i>Porque o professor obviamente não tem que seguir os valores que a família</i> (p.2: ln.16) “<i>defende, mas o professor também não pode de forma alguma atropelá-los. E então aqui</i> (p.2: ln.17) - <u>abordagem da família modelo de forma séria</u>, 2 “<i>A questão da família modelo,</i> “<i>por exemplo, eu julgo que é um assunto que, no qual os professores se o quiserem</i> (p.16: ln.15) “<i>abordar, se o quiserem abordar têm que o fazer de uma forma, vamos lá ver, que seja séria ... que seja séria.</i>” - <u>não neutralidade</u>, 4 “<i>... os professores não podem nem conseguem ser neutrais nesta área.</i>” (p.2: ln.29) - <u>ingleses</u>, 1 - <u>posições irreconciliáveis</u>, 3 “<i>o maior problema que é colocado aos professores, que queiram abordar estes assuntos, é</i> (p.14: ln.29) “<i>este: é que há posições irreconciliáveis.</i>” - <u>ter cuidado para não ferir susceptibilidades</u>, 5 “<i>formação e até como pai, eu diria que de facto os colegas precisam de ter o cuidado de</i> (p.15: ln.11) “<i>não ferir as susceptibilidades.</i>” - <u>correr riscos</u>, 2 “<i>se quiserem, ou o contexto específico das famílias dos alunos que ele tem, corre riscos ...</i>” (p.17: ln.1) - <u>necessidade de preparação</u>, 6 “<i>Mas acima de tudo precisam de se preparar muito ...</i>” (p.17: ln.6) - <u>regulamento interno da escola</u>, 2 “<i>primeiro os professores têm de conhecer, como ninguém, o</i> (p.15: ln.3) “<i>regulamento interno da escola.</i>” - <u>discordar de colega</u>, 1 - <u>pedir satisfações</u>, 3 “<i>... e o professor disse uma</i> (p.15: ln.24) “<i>coisas destas ia lá falar com ele e ia-lhe pedir satisfações a ... a que propósito é que o</i> (p.15: ln.25, 25)

			<p>senhor tomou esta posição, não é?”</p> <p>- <u>dificuldades em educar alunos</u>, 1</p> <p>“os professores naturalmente também têm (p.16: ln.11)</p> <p>dificuldades em educar os alunos. ...”</p> <p>- <u>só poder abordar se for afectivamente maduro</u>, 2</p> <p>“professor que queira abordar estas ideias tem que saber que, antes de mais nada, só se (p.16: ln.27)</p> <p>ele próprio for uma pessoa ... afectivamente madura ... é que pode abordar isto ...” (p.16: ln.28)</p> <p>- <u>viver conflitos com a própria sexualidade</u>, 1</p> <p>“Porque muitas vezes os professores também vivem conflitos (p.16: ln.29)</p> <p>até nesta própria área.”</p>
	33	15	48
AM	<p>Professor, 5</p> <p>p.11: ln.10, 13, 14</p> <p>p.19: ln.18</p> <p>Professores, 1</p> <p>p.39: ln.32</p> <p>Professora</p> <p>p.40: ln.3</p>		<p>Associado a:</p> <p>- <u>seu colega</u>, 1</p> <p>- <u>perguntas dos alunos</u>, 1</p> <p>“... criança chegar à escola e perguntar ao professor “como é que eu nasci?”” (p.11: ln.13)</p> <p>- <u>deve ser capaz de dizer aos alunos</u>, 1</p> <p>“o professor ... deve ser capaz de, de dizer, ...” (p.11: ln.14)</p> <p>- <u>seu professor de universidade</u>, 1</p> <p>- <u>ganhar confiança dos alunos</u>, 1</p> <p>“como educadores, como professores, primeiro de tudo ganharmos a confiança dos (p.39: ln.32)</p> <p>nossos alunos, ...”</p> <p>- <u>resposta de aluno</u>, 1</p>
	6	0	6
IC	<p>Professor, 11</p> <p>p.4: ln.1, 1, 1, 13, 23, 25, 28</p> <p>p.22: ln.20</p> <p>p.23: ln.19</p> <p>p.34: ln.25</p> <p>p.37: ln.31</p>	<p>Muitos, 1</p> <p>p.3: ln.30</p> <p>se, 2</p> <p>p.3: ln.28</p> <p>p.4: ln.11</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>sentimentos pessoais</u>, 3</p> <p>“... professores não, não estão bem com esta matéria. Não se sentem bem consigo, ...” (p.3: ln.28, 28)</p> <p>“E quando há insegurança a mais, o mais fácil se calhar é</p> <p>não abordar. E penso que muitos se fecham por aqui.” (p.3: ln.30)</p> <p>- <u>mentalidade como obstáculo</u>, 2</p> <p>“O principal obstáculo são os professores, é a nossa mentalidade muito fechada ...” (p.23: ln.1)</p> <p>- <u>não neutralidade e influência</u>, 4</p> <p>“Discordo um bocadinho do</p> <p>professor quando diz que o professor tem que ser neutro. Eu acho que o professor nunca (p.4: ln.1,1, 1)</p> <p>é neutro, porque é uma pessoa!</p> <p>- <u>educar</u>, 1</p> <p>“Mas que ... cabe ao professor educar!” (p.4: ln.13)</p> <p>- <u>formação</u>, 2</p> <p>“E deverá haver formação e apoio ao professor ...” (p.4: ln.25)</p> <p>- <u>não poder recusar-se a abordar a sexualidade por não conseguir</u>, 2</p> <p>“... o interesse da criança é responder a esta dúvida o professor não pode de forma (p.4: ln.28)</p> <p>alguma, do meu ponto de vista, dizer não trabalho isto porque sou contra.”</p> <p>“... o professor não consegue abordar esta ou aquela matéria.” (p.23: ln.19)</p> <p>- <u>currículo / programa</u>, 2</p>

	<p>Professora, 7 p.21: ln.20 p.22: ln.5 p.29: ln.10 p.29: ln.29 p.31: ln.9, 14 p.34: ln.17</p> <p>Professores, 3 p.3: ln.28 p.23: ln.1, 3</p>	<p>Colega, 2 p.22: ln.5 p.34: ln.13</p>	<p>“... <i>está no currículo, está na lei, sou professora, é o meu trabalho na sala de aula,</i>” (p.21: ln.20) - <u>não poder só transmitir e achar que sabe tudo</u>, 1 “<i>Esta coisa também de transmitir, cada vez é menos verdade, não é? De facto o professor (p. 22: ln.20) não pode mais achar que sabe tudo e que manda para ali, não é?</i>” - <u>uma mãe poder afirmar</u>, 1 “<i>quando uma mãe te chega a casa e diz: Ah! Oh professora o meu filho até já sabe ...</i>” (p.29: ln.10) - <u>resposta de aluno</u>, 1 “<i>e uma disse-me: “Oh professora, mas eu acreeiito.” “Ah, pronto!”</i>” (p.29: ln.29) - <u>reacções dos alunos</u>, 3 “<i>professora está a falar daquilo e ele está-se a rir com o colega, não é? E a colega: fecha ...</i>” (p.22: ln.5, 5) - <u>tabu ao dar um beijo</u>, 1 “<i>a professora está a dar um beijo ... Isto reflecte de facto os tabus, uma coisa simples ...</i>” (p.31: ln.14) - <u>papéis de género</u>, 3 “<i>E portanto o pai também deve mudar a fralda ao filho e à filha, não é?, mas depois quando é professor já não pode ... pronto.</i>” (p.34: ln.25)</p>	
	21	5		26
IP	<p>Professores, 8 p.9: ln.2, 6, 13, 15, 26 p.10: ln.29, 30 p.21: ln.2</p> <p>Professora, 3 p.8: ln.31 p.9: ln.23, 30</p> <p>Professor, 2 p.10: ln.6 p.27: ln.11</p>	<p>se, 3 p.9: ln.2 p.21: ln.4,4</p> <p>Colegas, 1 p.9: ln.13</p>	<p>Associado a: - <u>sentimentos pessoais</u>, 5 “<i>... quer dizer, sentem-se muitos desconfortáveis a abordar a ... a (p.9: ln.2) sexualidade.</i>” - <u>preconceitos</u>, 2 “<i>o preconceito dos professores. Não é os pais, não é os pais.</i>” (p.21: ln.2) - <u>saltar a reprodução humana</u>, 3 “<i>há colegas mesmo que, estou a falar do 1º ciclo, que há, os professores que estão aqui (p.9: ln.13, 13) sabem que há a unidade temática da ... da reprodução, não é? ... reprodução humana, e há professores que saltam essa parte, ...</i>” (p.9: ln.15) - <u>barreira para os alunos</u>, 1 “<i>professor funciona como uma barreira, quer dizer, não lhes permite abertura suficiente...</i>” (p.10: ln.6) - <u>sua profissão</u>, 1 - <u>sua professora na universidade</u>, 1 - <u>comportamentos sexuais de alunos no intervalo</u>, 2 “<i>enquanto nós tomávamos café no intervalo, os professores, quiseram experimentar ...</i>” (p.9: ln.26) “<i>professora, no intervalo foram todos para a casa de banho experimentar ...</i>” (p.9: ln.30) - <u>ajuda aos pais</u>, 1 “<i>Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, ...</i>” (p.10: ln.30) - <u>não direito dos pais para acusarem</u>, 1 “<i>... com que direito vêm eles dizer ao professor que ...</i>” (p.27: ln.11)</p>	
	13	4		17
	73	24		97

se a abordar a educação sexual; só transmitir e não conseguir abordar). Mesmo em relação a “reações dos alunos” também sugere o que o professor deve fazer. A opinião sobre o papel do professor é precedida por um argumento sobre a inclusão da educação sexual no curriculum e na lei, que nos parece ser do tipo autoridade, pois faz entender que isto autoriza o professor a abordar esta componente.

A quarta interveniente em análise (IP, Quadro 4.2.1) também justificou a dificuldade geral de abordagem da educação sexual com base em sentimentos pessoais (de insegurança e desconforto) dos professores, sendo esta a categoria em que registou maior número de ocorrências do termo. Mais adiante associou ainda a existência de preconceitos como obstáculo. Contesta a não abordagem de um conteúdo específico (a reprodução humana) na escola, assim como o facto do professor funcionar como “barreira” às questões dos alunos, e acaba por estabelecer uma relação positiva entre o professor e os pais, afirmando que estes necessitam da ajuda do professor e que não têm o direito de o acusar por abordar a educação sexual na escola. Este parece ser um argumento favorável e de colaboração.

ii) Termo pivot: “alunos”

Registou-se um grande decréscimo na utilização do termo “alunos” (Quadro 4.2.2), comparativamente ao termo “professor” (Quadro 4.2.1), pelo primeiro orador e um aumento da sua frequência no discurso das três professoras.

O primeiro interveniente (FA, Quadro 4.2.2), proferiu o termo “alunos” frequentemente associado à concepção de família tradicional e também ao exemplo dos professores ingleses. No entanto, à concepção de família associou-se ainda a emergência de mais duas categorias em que o termo foi usado (defesa de convicções e contexto) incrementando aí a sua ocorrência. Por fim, emergiram três categorias unitárias quanto à expressão verbal desta palavra, em associação a professor, num sentido que parece algo negativo, na medida em que lhe associou termos com esta conotação, sobretudo em duas categorias: “dificuldades em educar” e “nunca deveriam abordar”.

AM referiu-se a “alunos” (Quadro 4.2.2) essencialmente para vincar a necessidade de sentir à vontade e para relatar uma situação com que se tinha deparado na escola. No entanto, começou por se referir aos alunos salientando a necessidade de lhes dar resposta às suas perguntas e finalizou com a concepção de que o professor deve resolver problemas quando a família não é capaz.

Quadro 4.2.2: Ocorrências do termo pivot “*Alunos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	<p>alunos, 7 p.3: ln.7</p> <p>p.15: ln.6</p> <p>p.16: ln.12, 17, 31 p.17: ln.1, 5</p> <p>menino, 1 p.16: ln.20</p>	<p>lhes, 1 p.3: ln.8</p> <p>daqueles, 1 p.16: ln.21</p>	<p>Associado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>professores ingleses</u>, 2 “e ele dizia: os professores ingleses têm é que dizer aos alunos que, de cada vez que falarem em matéria de educação sexual, têm que (p.3: ln.7) lhes dizer, ...” (p.3: ln.8) - <u>defesa das convicções da família</u>, 1 “salvaguardada a defesa das ... convicções ... morais, espirituais, ideológicas, políticas ... dos alunos ... e das famílias, evidentemente.” (p.15: ln.6) - <u>família modelo tradicional</u>, 3 “Provavelmente dentro de uma sala se têm vinte alunos, ...” (p.16: ln.17) “um menino que não tem um pai e uma mãe, suponhamos ... enfim, acho que pelo (p.16: ln.20) menos o direito daqueles dezanove que vivem em contexto familiares regulares ...” (p.16: ln.21) - <u>contexto familiar</u>, 1 - <u>dificuldades dos professores em educar</u>, 1 - <u>professores nunca deveriam abordar estas áreas</u>, 1 “E por vezes querem levar conflitos pessoais ... até situações limite e vão abordar estas áreas com os alunos quando nunca deveriam fazê-lo.” (p.16: ln.31) - <u>papel do professor na escola</u>, 1 “acerca do papel que têm a desempenhar na escola com os seus alunos ...” (p.17: ln.5)
	8	2	10
AM	<p>Criança, 3 p.11: ln.13, 15 p.14: ln.7</p> <p>Alunos, 4 p.19: ln.14 p.39: ln.33 p.40: ln.1, 9</p> <p>Aluno, 1 p.40: ln.1</p>	<p>Eles, 4 p.32: ln.12 p.39: ln.33, 34 p.40: ln.11</p> <p>Lhes, 2 p.40: ln.9, 10</p> <p>O, 1 p.40: ln.2</p> <p>Lhe, 2 p. 40: ln.3, 4</p>	<p>Associado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>responder a perguntas dos alunos</u>, 3 “criança chegar à escola e perguntar ao professor como é que eu nasci? ou como é que (p.11: ln.13) eu fui parar à barriga da minha mãe? o professor ... deve ser capaz de, de dizer, ao - <u>curiosidade</u>, 1 “... eu acho que devemos partir da curiosidade da criança, se ele tem curiosidade em saber, ...” (p.14: ln.7) - <u>reações dos alunos</u>, 1 “Só o facto de atribuir nome às coisas eles já com...” (p.32: ln.12) - <u>necessidade de falar à vontade</u>, 5 “nossos alunos, segundo termos à vontade para falar ou para que eles falem connosco e (p.39:ln.33, 33) tirem as dúvidas que têm. Porque se assim for eles começam logo desde pequeninos, ...” (p.39: ln.34) - <u>situação comportamental</u>, 5 “como tenho alunos meus ... tenho um aluno que anda, anda sempre a...a, com as (p.40: ln.1, 1) mãos aqui a mexer e eu dei conta e disse: “Oh R(...), anda cá.! Chamei-o sozinho (p.40: ln.2) - <u>resolver problema</u>, 2

				<p>“porque aí qualquer problema que lhes surja, já que a família, no caso de ser (p.40: ln.10) pronto, de se demitir às vezes de, de abordar certos temas, que eles sejam capazes de ...” (p.40: ln.11)</p>
	8	9		17
IC	<p>Crianças, 1 p.4: ln.21</p> <p>Criança, 3 p.4: ln.21, 27, 28</p> <p>Menino, 4 p.21: ln.16 p.21: ln.28 p.32: ln.5 p.39: ln.11</p> <p>Meninos, 4 p.21: ln.25 p.22: ln.23 p.31: ln.1, 15</p> <p>Miúdos, 1 p.31: ln.12</p> <p>Colega, 1 p.31: ln.13</p>	<p>Eles, 9 p.21: ln.25, 26</p> <p>p.22: ln.3, 24, 28 p.28: ln.31, 32, 32 p.32: ln.7</p> <p>Ele, 2 p.22: ln.5 p.32: ln.5</p> <p>Um, 1 p.22: ln.26</p> <p>Outro, 2 p.22: ln.27, 27</p> <p>Se, 1 p.31: ln.16</p> <p>O, 1 p.39: ln.12</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>debater interesse</u>, 4 <i>“tem que partir do interesse da criança e se num, nesse (p.4: ln.27) momento o interesse da criança é responder a esta dúvida o professor não pode ...” (p.4: ln.28)</i></p> <p>- <u>atribuir nomes incorrectos</u>, 1 <i>“Como não concebo que se ache correcto que o menino chame àquilo tudo menos o que deve ser ...” (p.21: ln.16)</i></p> <p>- <u>perguntas dos alunos</u>, 4 <i>“meninos coloquem questões. E quando eles colocam questões são de uma resposta tão (p.21: ln.25,25) simples. Não temos que ir além do que eles nos perguntam. Mas temos que satisfazer ...” (p.21: ln.26)</i></p> <p>- <u>ser natural</u>, 1 <i>“Para eles é natural e ...” (p.22: ln.3)</i></p> <p>- <u>querer saber</u>, 2 <i>“... quando pomos os meninos, não é?, eu lembro quando abordei isso, fazia parte do (p.22: ln.23) projecto de escola o que, de, da minha turma, o que é que eles queriam saber.” (p.22: ln.24)</i></p> <p>- <u>reacções</u>, 1 <i>“professora está a falar daquilo e ele está-se a rir com o colega, não é?” (p.22: ln.5)</i></p> <p>- <u>falar sobre nascimento</u>, 4 <i>“questão era essa: Como é que nascem os bebês? Então distribuimos tarefas, um ia falar (p.22: ln.26) dos cavalos, outro ia falar disto, outro daquilo. E eu disse: Ah! Eu posso falar de como (p.22: ln.27, 27) nascem os bebês. E eles falaram primeiro e foram colocando as questões ...” (p.22: ln.28)</i></p> <p>- <u>ter conhecimento por observar reprodução no meio rural</u>, 3 <i>“Se pensares num meio rural, eles vêem isso todos os dias, cãezinhos e vaquinhas (p.28: ln.31) porque é que vamos estar a fazer de conta que eles não sabem, que eles não sabem?!” (p.28: ln.32, 32)</i></p> <p>- <u>idade de quatro anos</u>, 1 <u>tabus ao cumprimentar</u>, 4 <i>... a professora está a dar um beijo ... Isto reflecte de facto os tabus, uma coisa simples como é uum...ma ... uma manifestação de afecto, meninos de seis anos que entram na (p. 31: ln.15) escola e que acham que se cumprimentam assim porque são homens.” (p. 31: ln.16)</i></p> <p>- <u>representação mental</u>, 3 <i>“Agora o que o menino vai imaginar ... se é ... como é que ele (p.32: ln.5, 5) constrói essa ... não me é nada difícil dizer isto, não é? Posso ficar um bocadinho mais corada. Mas digo, não é? Agora: que ideias é que eles constroem, que imagem constrói ...” (p.32: ln.7)</i></p> <p>- <u>religião diferente</u>, 2 <i>“escolas, temos a concordata e essas coisas, não é? E depois o menino que é de jeová ou (p.39: ln.11) de, ou muçulmano, ponho-o fora da porta? Não é? E se eu não for católica? ...” (p.39: ln.12)</i></p>	

	14	16	30	
IP	Alunos, 1 p.9: ln.22 Miúdos, 8 p.9: ln.4, 5, 11, 19, 29 p.10: ln.22 p.20: ln.19 p.21 : ln.8	Eles, 7 p.9: ln.5, 25, 33, 34 p.10: ln.5, 7 p.20: ln.23 deles, 6 p.9: ln.28, 32, 32, 33 p.10: ln.8, 26 todos, 2 p.9: ln.30 p.20: ln.27 lhes, 2 p.10: ln.6, 7 los, 1 p.20: ln.26 uns, 1 p.20: ln.27 outros, 2 p.20: ln.27, 28	Associado a: - <u>interesse</u> , 2 “ <i>comunicação social e penso que despertou muito interesse nos alunos ...</i> ” (p.9: ln.22) - <u>perguntar e querer saber</u> , 3 “ <i>porque eles fazem sempre perguntas.</i> ” (p.9: ln.5) “ <i>Porque os miúdos estão sempre dispostos a saber mais, ...</i> ” (p.21: ln.8) - <u>gostar de falar do tema</u> , 1 “ <i>Mas os miúdos gostam de falar desses temas.</i> ” (p.9: ln.19) - <u>comentar nos intervalos</u> , 1 “ <i>... e depois os miúdos comentam essas coisas nos intervalos, ...</i> ” (p.10: ln.22) - <u>papel da escola é abordar na sala de aula</u> , 2 “ <i>uma situação que ocorre na sala de aula com os miúdos, através de uma conversa que ...</i> ” (p.9: ln.4) “ <i>... Então a escola tem esse papel, tem o papel de falar na sala de aula com os miúdos,</i> ” (p.9: ln.11) - <u>experimentar comportamentos homossexuais no intervalo</u> , 4 “ <i>professora, no intervalo foram todos para a casa de banho experimentar como é que era</i> ” (p.9: ln.30) - <u>curiosidade</u> , 9 “ <i>não satisfiz a curiosidade deles, se calhar as ... a curiosidade deles estava para além</i> (p.9: ln.32, 32) “ <i>daquilo que eles queriam saber. Então a preocupação deles, eu penso que a mensagem</i> (p.9: ln.33, 33) - <u>professor como barreira</u> , 3 “ <i>professor funciona como uma barreira, quer dizer, não lhes permite abertura suficiente</i> (p.10: ln.6) “ <i>para que eles perguntem e também não lhes dá respostas ...</i> ” (p.10: ln.7, 7) - <u>pesquisar e procurar</u> , 5 “ <i>reunir as pesquisas de todos, não é? Vamos procurar, uns procuram nuns livros, outros</i> (p.20: ln.27, 27, 27) “ <i>procuram nos jornais, outros procuram em casa, fazem entrevistas ...</i> ” (p.20: ln.28)	
	9	21	30	
	39	48	87	

Por sua vez, IC (Quadro 4.2.2) utilizou frequentemente o termo alunos, associado sobretudo à necessidade de debater os seus interesses e de dar resposta às suas perguntas, à abordagem sobre o nascimento e aos tabus na manifestação de afectos. O termo foi também usado para reflexão sobre situações hipotéticas, como a observação do nascimento em meio rural e a diversidade religiosa dentro da sala de aula, assim como para reflexão sobre a construção de concepções por parte dos alunos aquando da abordagem da educação sexual.

IP (Quadro 4.2.2) também começou por proferir o vocábulo alunos, quando se referiu aos interesses das crianças, às suas perguntas e ao facto de gostarem de falar de sexualidade, mas incrementou a sua utilização em associação com curiosidade, conceito que surgiu em consequência da interpretação de uma situação de imitação de comportamentos sexuais em ambiente escolar após abordagem na aula. No contexto de actividades de pesquisa e procura de material para abordagem do tema, o termo alunos foi também muito utilizado. Esta concepção de implementar estratégias pedagógicas parece associar-se à opinião de que o professor funciona como barreira às interrogações dos alunos, sendo também aí o termo usado com alguma frequência (3), e, conseqüentemente, uma sugestão para ultrapassar essa barreira ou obstáculo.

iii) Termo pivot: “família”

O termo “*família*” foi usado por FA mais frequentemente (17 vezes, Quadro 4.2.3) que o termo “alunos” (10 vezes, Quadro 4.2.2). No entanto, a diversidade de categorias a que se associou parece restringir-se. Desta forma, os dados sugerem que as concepções associadas à família no processo de educação sexual são reforçadas por uma utilização mais frequente do termo, com o intuito de demarcar esse ponto de vista. Assim, verificou-se que o termo família significou essencialmente defesa de convicções, princípios e valores e poder de decisão, se bem que se traduziu ainda por um modelo institucional tradicional (biparental), por um contexto social a respeitar e como primeira instância de dificuldade de educação de crianças com conseqüente influência na abordagem da educação sexual por parte dos professores. São argumentos que nos parecem relacionados com normas **sociais** e concedendo **autoridade** para as famílias dos alunos, sobrepondo-se aos professores.

Quadro 4.2.3: Ocorrências do termo pivot “*Família*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	<p>famílias, 6 p.2: ln.10, 11, 11, 14 p.15: ln.6 p.17: ln.1</p> <p>família, 6 p.2: ln.16 p.3: ln.8 p.14: ln.31 p.16: ln.11,14 p.17: ln.9</p>	<p>contextos familiares,1 p.16: ln.21</p> <p>pais, 4 p.15: ln.12 p.16: ln.10 p.17: ln.9, 12</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>defesa de convicções, princípios e valores</u>, 5 “aquilo que são as convicções, aquilo que são os princípios, aquilo que as famílias mais (p.2: ln.14) defendem numa escala de valores,”</p> <p>- <u>contexto social</u>, 2 “A forma de abordagem da sexualidade, seja no contexto da família, seja no contexto da escola está directamente relacionada com ...” (p. 14: ln.31)</p> <p>- <u>um modelo institucional tradicional</u>, 3 “lhes dizer, meus amigos vocês de hoje para amanhã vão constituir uma família, um (p.3: ln.8) homem, uma mulher e os seus filhos.”</p> <p>- <u>poder de decisão</u>, 5 “... sabem que a partir desses pontos limite os assuntos entram na alçada das famílias.” (p.2: ln.10)</p> <p>- <u>dificuldades na educação das crianças</u>, 2 “Da mesma forma que os pais têm dificuldades em (p.16: ln.10) educar os filhos, no seio da família, os professores naturalmente também têm ...” (p.16: ln.11)</p>
		12	5
AM	<p>família, 4 p.11: ln.11, 11</p> <p>p.39: ln.30</p> <p>p.40: ln.10</p>	<p>pais, 1 p.11: ln.9</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>receios</u>, 1 “...mas mesmo assim não conheci os pais e o meio o suficiente para me (p.11: ln.9) atrever a dar educação sexual na escola.”</p> <p>- <u>ponto de partida</u>, 1 “... isso deve partir da família, ...”(p.11: ln.11)</p> <p>- <u>não capaz</u>, 1 “... mas se a família não for capaz, ou porque não tem à vontade ...” (p.11: ln.11)</p> <p>- <u>demitir</u>, 2 “Quando a família (p.39: ln.30) se demite um pouco do, do papel ... que tem ... que assumir,”</p>
		4	1
IC	<p>família, 12 p.5: ln.2, 5, 6</p> <p>p.23: ln.9, 9, 11, 12, 13, 15, 18 p.26: ln.27</p> <p>p.34: ln.23</p>	<p>que, 1 p.5: ln.6</p> <p>pais,11 p.21: ln.10, 11, 19 p.29: ln.9, 13, 14 p.37: ln.20, 21, 22, 26, 26</p> <p>pai,4 p.21: ln.14 p.29: ln.17 p.37: ln.17, 30</p> <p>lhe, 2</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>Modelo não tradicional</u>, 6 “... diferente, quer dizer, a família pode não ser um pai e uma mãe de sexo oposto, (p.5: ln.5) mas uma família que cria uma criança num, num contexto saudável. Não tem que ser (p.5: ln.6, 6) um homem e uma mulher.”</p> <p>- <u>Modelo institucional tradicional</u>, 1 “... é um bocadinho absurdo porque a família é constituída, segundo a norma, por ...” (p.34: ln.23)</p> <p>- <u>Continuidade da educação na escola</u>, 2 “como uma continuidade ... Começar na família certamente, mas a escola tem que a (p.23: ln.12) continuar, ou então passamos, não sei, aquela família é muito culta, transmite essa ...” (p.23: ln.13)</p> <p>- <u>Igualdade de oportunidades</u>, 1 “igualdade de oportunidades, porque se aquele vem de um meio favorável, tem tudo na</p>
			5

		<p>p.21: ln.14 p.37: ln.17 eles, 3 p.29: ln.9, 11, 13 os, 1 p.29: ln.14 aqueles,1 p.37: ln.27 outros,1 p.37: ln.28</p>	<p><i>família, a escola nem, pode até demitir-se e o outro não tem e a escola não lhe dá ...</i>” (p.23: ln.18) - <u>ironia quanto a respeitar</u>, 1 “<i>Temos que respeitar... [outra colega] ... a família.</i>” (p.26: ln.27) - <u>Não poder impedir a educação sexual</u>, 16 “<i>... mas estar com, não quer dizer estar em sintonia sempre. E se eu não pergunto ao pai como vou ensinar a ler porque é que lhe hei-de perguntar se isto se chama pênis</i>”(p.21:ln.14, 14) “<i>Abordei a sexualidade sem perguntar aos pais, porque não, acho que não tenho que ...</i>” (p.21: ln.19) - <u>apoio aos professores</u>, 4 “<i>E as reuniões de pais serão muito porque os próprios pais acabam por ... nos ajudar nessa tarefa, não é? aqueles que, que entendem maais ... acabam por convencer os outros.</i>” (p.37: ln.26, 26) ... nos ajudar nessa tarefa, não é? aqueles que, que entendem maais ... acabam por (p.37: ln.27) convencer os outros.” (p.37: ln.28) - <u>negligência</u>, 5 “<i>...não coloco essa questão e os pais ausentes são ausentes</i> (p.37: ln.20) <i>mesmo! Não sabem se o filho trata disto ou daquilo. São mesmo pais ausentes. O grande problema e o grande desafio da escola será trazer esses pais à escola!</i>” (p.37: ln.21) O (p.37: ln.22) grande problema e o grande desafio da escola será trazer esses pais à escola!” (p.37: ln.22)</p>	
	12	24		36
IP		<p>pais, 14 p.10: ln.18, 27, 29, 30, 33 p.20: ln.9, 9, 15, 29 p.21: ln.2, 2, 5 p.27: ln.5, 13 se, 2 p.10: ln.30, 31 lhes, 2 p.20: ln.16 p.37: ln.3 eles, 4 p.27: ln.11 p.37: ln.5, 6, 10 -los, 1 p.37: ln.6</p>	<p>Associado a: - <u>apoio dos professores</u>, 8 “<i>...porque os pais, penso que querem isso também da escola. Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, não se querem sentir sozinhos porque também se sentem inseguros.</i>” (p.10: ln.29) escola. Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, não se querem sentir (p.10: ln.30, 30) sozinhos porque também se sentem inseguros.” (p.10: ln.31) - <u>ausência de problemas</u>, 2 “<i>... eu pela minha experiência nunca tive problemas com os pais.</i>” (p.20: ln.9) - <u>receptividade</u>, 3 “<i>Aliás os pais</i> (p.20: ln.9) <i>sempre achei que demonstraram sempre muita abertura, ...</i>” - <u>não obstáculo</u>, 2 “<i>Acho que o principal obstáculo é, é um bocado o, o prec ... o preconceito dos professores. Não é os pais, não é os pais.</i>” (p.21: ln.2, 2) - <u>televisão</u>, 1 “<i>... os pais não apagam a televisão ...</i>” (p.27: ln.5) (...) ... quando estas coisas estão a ser faladas ...” - <u>(não) direito / não poder impedir a educação sexual</u>, 2 “<i>... com que direito vêm eles dizer ao professor que ...</i>” (p. 27: ln.11) “<i>Com o direito de serem pais?</i>” (p. 27: ln.13) - <u>Vantagens</u>, 5 “<i>Se lhes mostrarmos as vantagens ...</i>” (p.37: ln.3) “<i>... e desvantagens ... se calhar são mais as vantagens que ... as desvantagens. Eles vão, acho que ... que é preciso também educá-los a eles.</i>” (p.37: ln.5) vã, acho que ... que é preciso também educá-los a eles.” (p.37: ln.6, 6) “<i>Só que eles ...</i>” (p. 37: ln.10)</p>	
	0	23		23
	28	53		81

Para AM, embora a expressão oral da palavra “*família*” (Quadro 4.2.3) fosse bastante menos frequente do que para os restantes três intervenientes, pareceu clarificar a sua opinião ao longo do debate, isto é, a professora começou por associar o termo a receio da sua parte face aos pais, incumbiu a família da responsabilidade da ES e, por fim, afirmou que no caso da família ser incapaz ou negligente em relação ao “*papel... que tem... que assumir*” para a resolução de situações inerentes à sexualidade, (só) nesse caso o professor deve agir. Este parece ser um argumento de **substituição**, em que o professor substitui a função da família apenas no caso desta falhar na resolução de um problema eminente.

IC pegou no termo “*família*” (Quadro 4.2.3) para contestar a concepção do primeiro interveniente acerca de um modelo institucional e tradicional, explicitando a sua concepção de família, mais abrangente e diversificada. Contudo, e talvez em consequência de uma concepção diferente, esta professora usou mais frequentemente a reformulação “*pais*” do que o termo família. A categoria que se salienta na análise deste termo é “não poder impedir a educação sexual” (com 16 ocorrências). A participante afirma já ter abordado este tema na escola sem consultar os pais, justificando a prática com o argumento de **igualdade** comparativamente aos outros temas, com a concepção de os poder incluir no processo educativo e com a salvaguarda do programa em caso de não aceitação por parte dos progenitores, o que se nos afigura um argumento **legal**. Também pareceu confiar na **colaboração** dos pais, do mesmo modo que acha que os pais negligentes não constituem obstáculo à educação sexual e que, por seu turno, a escola os deve cativar.

De modo semelhante, IP (Quadro 4.2.3) também preferiu a reformulação “*pais*”, considerando essencialmente que estes podem constituir apoio aos professores e serem apoiados pelos mesmos; pareceu confiar na sua receptividade e justificou esta opinião com base na experiência pedagógica de abordagem por si já concretizada e sem quaisquer problemas provenientes dos pais. Partilhou da opinião de IC de que os progenitores não podem impedir a educação sexual e que podem ser incluídos no processo educativo, tal como também não os considera como obstáculo. Por estas concepções emergentes talvez possamos inferir aqui a existência de argumentos de **colaboração** e de **experiência** pedagógica positiva.

iv) Termo pivot: “escola”

O termo “*escola*” (Quadro 4.2.4) foi mais utilizado por IC (26 ocorrências) e seguidamente por FA (13 ocorrências). FA recorre ao termo sobretudo para dizer que a abordagem da sexualidade se relaciona com valores e é complicada, do mesmo modo que reforça a existência do regulamento interno e explicita que numa situação hipotética, em que ele como pai não aceitasse a atitude do professor, pedir-lhe-ia satisfações. Também por duas vezes a palavra “*escola*” surge no contexto de comunidade, sempre associado ao seu reflexo, o qual deve ser a linha orientadora de actuação do professor. Tende a manifestar concepções de que a escola se limita a reproduzir as normas sociais e a actuar dentro dos seus limites.

AM referiu este termo apenas 8 vezes (Quadro 4.2.4), sendo duas para afirmar a sua falta de vontade para abordar a educação sexual e outras duas para o justificar refugiando-se na instabilidade profissional. Parecem emergir assim argumentos oriundos de **sentimentos de insegurança** pessoal com reflexo na prática profissional.

Como acima referido, IC foi a professora que mais frequentemente proferiu a palavra “*escola*” (Quadro 4.2.4), usando-a sobretudo associada à função de **educar e dar respostas** independentemente de factores sociais que caracterizam os alunos. Também a associou bastante à defesa dos interesses das crianças e ao desafio de cativar os pais a participarem. Proferiu-a ainda para argumentar a **igualdade** de oportunidades para todas as crianças e a intervenção na **resolução de problemas** de sexualidade das crianças.

Pelo contrário, IP foi a professora que menos se referiu à “*escola*” (Quadro 4.2.4), mas do seu discurso salientou-se a utilização do termo para argumentar o papel de falar com os alunos, o que parece assemelhar-se à concepção de IC de dar resposta aos interesses das crianças.

v) Termo pivot: “educação sexual”

“*Educação sexual*” (Quadro 4.2.5) foi um termo que FA utilizou 9 vezes e que nos parece agrupar três categorias de concepções: questão delicada, desastre ou insucesso e matéria. Na primeira concepção, a educação sexual emergiu como assunto delicado e complicado ao qual escola e professores manifestam alguma oposição; na segunda foi referido um modelo posto em prática no estrangeiro como exemplo de insucesso; na terceira salientou a necessidade dos professores tomarem posições, ou seja, escolherem.

Quadro 4.2.4: Ocorrências do termo pivot “*Escola*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Escolas, 2 p.1: ln.23 p.2: ln.4 Escola, 9 p.14: ln.31 p.15: ln.4, 10, 24 p.16: ln.12, 33 p.17: ln.5, 9, 10 Escolar, 1 p.15: ln.28	Lá, 1 p.15: ln.25	Associado a: - <u>não estar contra a educação da sexualidade</u> , 1 - <u>professores de costas voltadas</u> , 1 “Agora, todos sabemos que os professores de certa forma nas <i>escolas</i> ainda estão de costas algo voltadas para, para esta questão.” (p.2: ln.4) - <u>professor transmitir formas de estar diferentes das da comunidade</u> , 1 “um professor que, por hipótese, fosse para uma <i>escola</i> transmitir formas de estar que (p.16: ln.33) não estejam em consonância com aquilo que é o contexto, ou da comunidade educativa, ...” - <u>precisar ser o reflexo da comunidade</u> , 1 “Cada vez a <i>escola</i> precisa de, de ser mais o reflexo (p. 17: ln.10) daquilo que é o contexto da comunidade em que está inserida.” - <u>abordagem da sexualidade relacionada com valores e complicada</u> , 2 “A forma de abordagem da sexualidade, seja no contexto da família, seja no contexto da <i>escola</i> está directamente relacionada com as (p.14: ln.31) concepções e com os valores que as pessoas têm perante a vida e perante o mundo.” “a abordagem da sexualidade no meio <i>escolar</i> torna-se (p.15: ln.28) um bocadinho complicada porque ela não pode, não pode de forma alguma ser abordada ...” - <u>papel do professor</u> , 1 - <u>regulamento interno</u> , 2 “... regulamento interno da <i>escola</i> . Eu conheço bastantes.” (p.15: ln.4) - <u>sua falta de experiência</u> , 1 - <u>primária e professor</u> , 2 “Eu se tivesse um filho ou uma filha no jardim-de-infância ou na <i>escola</i> primária e, e o professor dissesse uma (p.15: ln.24) coisas destas ia <i>lá</i> falar com ele e ia-lhe pedir satisfações a ...” (p.15: ln.25) - <u>nunca contra a família</u> , 1 “contra a opinião dos pais, nunca ... nunca vamos pôr a <i>escola</i> contra a família.” (p.17: ln.9)
	12	1	13
AM	Escola, 8 p.11: ln.5, 7, 8, 10, 13, 18		Associado a: - <u>não sentir à vontade para dar educação sexual</u> , 2 “Primeiro porque não me sinto muito à vontade em dar educação sexual na minha <i>escola</i> , ...” (p.11: ln.5) - <u>um ano em cada</u> , 2 “não sou efectiva e portanto é um ano em cada <i>escola</i> praticamente e estive seis (p.11: ln.7)

			<p>anos na mesma <i>escola</i>, mas com turmas diferentes nalguns casos, ...” (p.11: ln.8)</p> <p>- <u>criança perguntar ao professor</u>, 1</p> <p>“... criança chegar à <i>escola</i> e perguntar ao professor “como é que eu nasci?”” (p.11: ln.13)</p> <p>- <u>ter frequentado feminina</u>, 1</p> <p>- <u>só onde meninas a questionaram</u>, 1</p> <p>“... por serem rapazes seja diferente. Não sei porque nunca tive meninas, nunca me perguntaram a não ser na <i>escola</i>.” (p.12: ln.18)</p> <p>- <u>questionando aluno sobre higiene diária</u>, 1</p> <p>“Disse-lhe: “Olha, e tu lavas-te de manhã quando vens para a <i>escola</i>?” ...” (p.40: ln.5)</p>		
		8	0		8
IC	<p>Escola, 24</p> <p>p.3: ln.27</p> <p>p.4: ln.20, 21, 22</p> <p>p.5: ln.10, 10, 11, 12, 13, 13</p> <p>p.22: ln.24</p> <p>p.23: ln.12, 14, 18, 18</p> <p>p.24 : ln.28, 28</p> <p>p.29: ln.7</p> <p>p.31: ln.16</p> <p>p.34: ln.32</p> <p>p.35: ln.12</p>	<p>Lá, 1</p> <p>p.29: ln.13</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>fechar ao tema</u>, 1</p> <p>“... acho que a <i>escola</i> se fecha a estas temáticas.” (p.3: ln.27)</p> <p>- <u>defesa dos interesses das crianças</u>, 3</p> <p>“crianças não percebo como é que uma criança que chega à <i>escola</i> e quer saber como é que nasce um bebé, a <i>escola</i> diz, não ensino porque não sei falar disso.” (p.4: ln.21)</p> <p>- <u>educação e respostas independente de factores individuais</u>, 6</p> <p>“Portanto sexo, raça, e tal devem, do meu ponto de vista ficar fora da <i>escola</i> e a <i>escola</i> tem que ter respostas (p.5: ln.10, 10)</p> <p>- <u>abordou fazendo parte do projecto</u>, 1</p> <p>“eu lembro quando abordei isso, fazia parte do projecto de <i>escola</i> o que, de, da minha turma, ...” (p.22: ln.24)</p> <p>- <u>continuidade da educação familiar</u>, 1</p> <p>“como uma continuidade ... Começar na família certamente, mas a <i>escola</i> tem que a (p.23: ln.12) continuar, ...”</p> <p>- <u>aumentar cultura</u>, 1</p> <p>“cultura, a <i>escola</i> então não está lá a fazer nada, se não acrescenta, não é?” (p.23: ln.14)</p> <p>- <u>igualdade de oportunidades</u>, 2</p> <p>“igualdade de oportunidades, porque se aquele vem de um meio favorável, tem tudo na família, a <i>escola</i> nem, pode até demitir-se e o outro não tem e a <i>escola</i> não lhe dá porque ...” (p.23: ln.18, 18)</p> <p>- <u>intervenção nos problemas de sexualidade das crianças</u>, 2</p> <p>“<i>Escola</i>, se a <i>escola</i> não intervir ... quer dizer, quem é que vai fazê-lo?” (p.24: ln.28, 28)</p> <p>- <u>padre não interfere</u>, 1</p> <p>“Ele não se mete na <i>escola</i>, coitado do homem ...” (p.29: ln.7)</p> <p>- <u>ver escrito dia da mulher</u>, 1</p> <p>“pais e eles também viram lá escrito o dia da mulher e não ... não. Isso é tema para falar ...” (p.29: ln.13)</p> <p>- <u>tabu no cumprimento de meninos de seis anos</u>, 1</p> <p>“uma manifestação de afecto, meninos de seis anos que entram na</p>		

	p.37: ln.22, 22, 24 Escolas, 1 p.39: ln.11		<p><i>escola e que acham que se cumprimentam assim porque são homens.” (p.31: ln.16)</i></p> <p>- <u>gestão e regulamento</u>, 1</p> <p><i>“docentes sejam de facto participados, com que a gestão da escola escreva no (p.34: ln.32) regulamento aquilo que de facto deve ser escrito, porque nós é que os pusemos lá ...”</i></p> <p>- <u>imagem de senhora sentada</u>, 1</p> <p>- <u>desafio de cativar pais homens para participarem</u>, 3</p> <p><i>“grande problema e o grande desafio da escola será trazer esses pais à escola! ...e os (p.37: ln.22, 22) homens essencialmente. São as mulheres, mães, que vão às reuniões e os pais demitem</i></p> <p>- <u>obrigatoriedade da Educação Moral e Religiosa Católica</u>, 1</p> <p><i>“É como a Educação Moral e Religiosa Católica é obrigatória nas nossas escolas, temos a concordata e essas coisas, não é? E depois o menino que é de jeová ou...” (p.39: ln.11)</i></p>		
		25	1		26
IP	Escola, 4 p.9: ln.11 p.10: ln.4, 30 p.27: ln.23		<p>Associado a:</p> <p>- <u>papel de falar com os alunos</u>, 2</p> <p><i>“Então a escola tem esse papel, tem o papel de falar na sala de aula com os miúdos, ...” (p.9: ln.11)</i></p> <p><i>“O papel da escola ...” (p.27: ln.23)</i></p> <p>- <u>acontecimento inédito com alunos</u>, 1</p> <p><i>“... em mais nenhuma escola do país, mas com o tempo eu ... pronto, fui (p.10: ln.4) compreendo ... porque eles têm curiosidade em saber coisas, ...”</i></p> <p>- <u>pais querem ajuda</u>, 1</p> <p><i>“... porque os pais, penso que querem isso também da escola. Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, ...” (p.10: ln.30)</i></p>		
		4	0		4
		49	2		51

Quadro 4.2.5: Ocorrências do termo pivot “*Educação sexual*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Educação Sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Educação sexual, 4 p.1: ln.33 p.2: ln.30 p.3: ln.1, 7	esta, 2 p.2: ln.4 p.3: ln.2 a, 1 p.2: ln.4 Implicito, 1 p.2: ln.31 nesta, 1 p.3: ln.1	Associado a: - <u>questão delicada</u> , 3 “nas escolas ainda estão de costas algo voltadas para, para <i>esta</i> questão. E estão porque <i>a</i> (p.2:ln.4, 4) <i>questão é delicada ...</i> ” - <u>desastre /insucesso total em Inglaterra</u> , 3 “ <i>educação sexual</i> foi um desastre total. Julgo que ninguém de bom senso defenderá o (p.2: ln.30) <i>projecto inglês que de certa forma foi adoptado cá. E foi um desastre total em boa ...</i> ” (p.2: ln.31) - <u>matéria</u> , 3 “Os professores de facto <i>nesta</i> (p.3: ln.1) <i>matéria não podem ser neutrais, porque têm que ... esta matéria exige escolhas.</i> ” (p.3: ln.2)
	4	5	9
AM	Educação sexual, 3 p.11: ln.3, 5, 10	isso, 1 p.11: ln.11	Associado a: - <u>pouca experiência</u> , 1 “... <i>experiência que é muito pouca em termos de educação sexual.</i> ” (p.11: ln.3) - <u>não à vontade</u> , 1 “Primeiro porque não me sinto <i>muito à vontade em dar educação sexual na minha escola, ...</i> ” (p.11: ln.5) - <u>não atrever</u> , 1 “... <i>não conheci os pais e o meio o suficiente para me atrever a dar educação sexual na escola.</i> ” (p.11: ln.10) - <u>começar na família</u> , 1 “... <i>isso deve partir da família, ...</i> ” (p.11: ln.11)
	3	1	4
IC	Educação sexual, 7 p.4: ln.17 p.22: ln.17 p.37: ln.28, 29 p.38: ln.24		Associado a: - <u>aborto devido à falta de</u> , 1 “... <i>e que a questão do aborto se põe, muitas vezes, por falta de educação sexual.</i> ” (p.4: ln.17) - <u>formação</u> , 1 “Portanto se fosse, então não havia formação ao longo da vida. Saímos formados com <i>tudo ali. E agora quero isto e agora quero aquilo. De facto não é assim, não é?, e ... e não é assim para a educação sexual e não é assim para nada!</i> ” (p.22: ln.17) - <u>questão de dar ou não dar</u> , 3 “Mas penso que essa questão de dou <i>educação sexual</i> , não dou (p.37: ln.28)

	p.39: ln.14,17	o, 1 p.39: ln.14	<i>educação sexual, não se coloca. Não se coloca a questão de ensino a ler, ...</i> (p.37: ln.29) - <u>momento para abordar</u> , 3 “... a <i>educação sexual</i> não escolhes o momento para o tratar, ...” (p.39: ln.14, 14)	
		7	1	8
IP	Educação sexual, 2 p.8: ln.33 p.20: ln.16	(implícito), 2 p.20:ln.16,17 isso, 1 p.20: ln.18 essas coisas, 1 p.20: ln.18	Associado a: - <u>trabalho específico (mestrado)</u> , 1 “... o meu trabalho é mais específico sobre a ... <i>educação sexual</i> no 1º ...” (p.8: ln.33) - <u>não é complicado</u> , 1 “... a <i>educação sexual</i> não é um bicho de sete cabeças.” (p.20: ln.16) - <u>currículo ou programa legislado</u> , 4 “Faz parte e está (p.20: ln.16) <i>legislado, faz parte do currículo, há por, portanto o programa do estudo do meio há uma</i> (p.20: ln.17) <i>parte onde se foca isso precisamente, essas coisas vão ser faladas.</i> ” (p.20: ln.18, 18)	
		2	4	6
		16	11	27

Assim as duas primeiras concepções parecem reflectir aspectos negativos, surgindo a segunda como um argumento exemplificativo para não abordar. Na terceira, o argumento de que a educação sexual exige escolhas pode ser entendido como matéria que não é para abordar de modo isento.

AM falou em “*educação sexual*” 4 vezes (Quadro 4.2.5), notando-se em 3 delas um sentimento de **insegurança** pessoal impeditivo da abordagem e na restante a concepção da responsabilidade da família.

De IC (Quadro 4.2.5), ressaltaram duas categorias de concepções que foram a “questão de dar ou não dar”, que parece revelar um argumento de **igualdade** na medida em que se não questiona para outros temas também não o fará para este, e “momento de abordar” que remete para um argumento de **transversalidade** e/ou omnipresença da ES, pois afirmando que não escolhe nem estipula o momento de abordar parece significar que o tema poderá ser abordado em qualquer ocasião, quer seja inerente a conteúdos curriculares quer seja despoletado espontaneamente por alguma situação.

IP refere-se a “*educação sexual*” 6 vezes, sendo 4 associadas à existência de legislação e/ou programa concernente à abordagem da ES. Numa outra categoria unitária ocorre que não é complicado. Assim, entende-se que esta professora apresenta argumentos **legais** para justificar a opinião para abordagem da ES em contexto escolar.

vi) Termo pivot: “bebé”

“*Bebé*” foi um termo que se tornou muito frequente no discurso de AM, sendo também utilizado por IC (Quadro 4.2.6). AM refere-se a bebé 19 vezes, sendo sempre num contexto de experiências pessoais, quer reportando-se à sua infância quando tomou conhecimento do processo de nascimento quer relatando a sua experiência de gravidez e transmissão desse conhecimento ao seu filho. Estes relatos tendem a manifestar a ideia de que a educação sexual ocorre no seio da **família** e ainda a ideia de que é perante a situação de perguntas por parte da criança que se aborda o tema, ou seja, se há uma **causa** que é a pergunta da criança, então (só) aí surge a abordagem como **consequência**.

Quadro 4.2.6: Ocorrências do termo pivot “*Bebé*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Bebé	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM	<p>Bebés, 5 p.11: ln.17, 24 p.12: ln.3, 31 p.13: ln.7</p> <p>Bebé, 10 p.11: ln.30 p.12: ln.22, 25, 26, 27, 27, 29 p.13: ln.8, 13, 15</p>	<p>Ele, 4 p.12: ln.28 p.13: ln.16, 18, 19</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>seu conhecimento sobre o nascimento</u>, 4 “... e foi quando a minha mãe me explicou com dez anos como é que nasciam os bebés.” (p.12: ln.3)</p> <p>- <u>perguntas do seu filho sobre o nascimento</u>, 1 “... ele perguntou-me: “Oh mamã, como é que nascem os bebés?”” (p.12: ln.31)</p> <p>- <u>explicação ao seu filho sobre o parto não normal</u>, 2 “Sabes filho quando os bebés não nascem de parto normal, não nascem normalmente, (p.13: ln.7) fazem assim um cortezinho na barriga da mamã, tiram o bebé para fora ...” (p.13: ln.8)</p> <p>- <u>explicação ao seu filho sobre o desenvolvimento</u>, 8 “porque o bebé é assim muito pequenininho ainda, ainda vai crescer.” (p. 12: ln.22) “e expliquei-lhe tudo, que o bebé tinha o seu desenvolvimento, ...” (p.13: ln.13)</p> <p>- <u>pergunta do seu filho por onde sai e sua explicação</u>, 2 “E por onde é que ele sai?” (p.13: ln.18) “Ele sai pela vagina. Sabes o que é?” (p.13: ln.19)</p> <p>- <u>ter um</u>, 2</p>
	15	4	19
IC	<p>Bebé, 1 p.4: ln.22</p> <p>Bebés, 2 p.22: ln.26, 28</p>		<p>Associado a:</p> <p>- <u>criança querer saber como nascem</u>, 1 “não percebo como é que uma criança que chega à escola e quer saber como é que nasce um bebé, a escola diz, não ensino porque não sei falar disso.” (p.4: ln.22)</p> <p>- <u>alunos questionando como nascem</u>, 1 “... questão era essa: Como é que nascem os bebés? Então distribuímos tarefas,...” (p.22: ln.26)</p> <p>- <u>poder falar como nascem</u>, 1 “Eu posso falar de como nascem os bebés.” E eles falaram primeiro e foram colocando as questões ...” (p.22: ln.28)</p>
	3	0	3
IP			
	0	0	0
	18	4	22

IC utiliza o termo “*bebê*” apenas 3 vezes, mas numa sequência que nos parece lógica, isto é: primeiro começa por contestar o facto da escola não responder às perguntas das crianças sobre o nascimento dos bebés, depois exemplifica com uma situação de aula em que os alunos a questionaram e por último clarifica como procedeu à abordagem ou resposta a esta pergunta das crianças. Deste modo, julgamos que a sequência revela argumentação pelo **exemplo** com resultados positivos.

vii) Termo pivot: “*sexualidade*”

O interveniente que mais utilizou o termo “*sexualidade*” foi FA, enquanto AM nunca o proferiu. De FA salienta-se a emergência de duas categorias de concepções como se apresenta no Quadro 4.2.7. A categoria que associa sexualidade a um contexto familiar e escolar é a mais frequente, no entanto pode verificar-se que o termo é acompanhado das expressões “complicada”, “não pode” e “só pode”, que julgamos de carácter negativo e como tal expressões que conduzem a uma concepção de interdição ou não abordagem da ES em meio escolar. Acresce ainda a utilização dos fragmentos “contexto educativo geral”, onde só aí a sexualidade pode ser entendida, e, paradoxalmente, “contexto próprio e específico” do qual a sexualidade nunca pode ser desligada. Assim, julgamos estar perante um argumento de **retórica**, onde se verifica alguma contradição ao analisar minuciosamente as frases e onde nada de específico e objectivo é apresentado para convencer os ouvintes. A outra categoria expressa é referente à orientação sexual, onde o participante não aceita o argumento de uma colega sobre a indefinição da sexualidade na primeira infância, contra argumentando exclusivamente com dados de natureza **biológica**, o que indicia uma concepção de sexualidade e orientação sexual biologicamente determinada.

IC (Quadro 4.2.7) recorre ao termo para explicitar a sua **autoridade** para abordagem da ES, concedida pela lei e pelo curriculum, sem necessidade de obtenção de autorização por parte dos pais. Também associa “*sexualidade*” a uma concepção de componente da educação do ser humano e a uma concepção de prática pedagógica quotidiana.

IP (Quadro 4.2.7) começa por proferir o termo para interpretar o motivo da sua não abordagem pelos professores e explicita o seu conceito abrangente e holístico, na medida em que interliga conteúdos de diversas áreas de conhecimento. Manifestou assim um argumento de justificação e uma concepção holística com o argumento de facilitar a abordagem.

Quadro 4.2.7: Ocorrências do termo pivot “*Sexualidade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto			
FA	sexualidade, 7 p.1: ln.23 p.14: ln.30 p.15: ln.19, 22, 27, 28, 30	ela, 1 p.15:ln.29 a, 1 p. 15: ln.22	Associado a: - <u>educação na escola</u> , 1 “Não quero dizer de forma alguma que eu ou nós estejamos contra a educação da <i>sexualidade</i> nas escolas, antes pelo contrário, ...” (p.1: ln.23) - <u>abordagem em contexto familiar e escolar</u> , 5 “Depois ... não podemos esquecer o seguinte: a <i>sexualidade</i> torna-se (p.15: ln.27) também um bocadinho, ou melhor a abordagem da <i>sexualidade</i> no meio escolar torna-se (p.15: ln.28) um bocadinho complicada porque <i>ela</i> não pode, não pode de forma alguma ser abordada (p.15: ln.29) assim ... tipo cabide. Não pode. A <i>sexualidade</i> só pode ser entendida num contexto (p.15: ln.30) educativo geral. E nunca pode ser desligada do seu contexto próprio, específico.” - <u>orientação sexual</u> , 3 “...Eu não concordo minimamente com o, com o que diz esta colega, que uma criança de quatro anos que não tem a <i>sexualidade</i> definida.” (p.15: ln.19)	7	2	9
AM				0		0
IC	sexualidade, 5 p.4: ln.8,17 p.21: ln.19 p.37: ln.16 p.39: ln.15		Associado a: - <u>Não neutralidade do professor</u> , 1 “... Nem na <i>sexualidade</i> nem em qualquer outra área ...” (p. 4: ln.8) - <u>Educação do eu</u> , 1 “E que a educação do eu passa também pela <i>sexualidade</i> , e que a questão do aborto se põe, muitas vezes, por falta de educação ...” (p.4: ln.17) - <u>Abordagem concretizada sem consultar pais</u> , 2 “Em relação a isto da <i>sexualidade</i> não se coloca, (p.37: ln.16) eu não coloco essa questão. Quer dizer, nenhum pai me vem dizer tra...” - <u>abordagem todos os dias</u> , 1 “... estás a falar , ao fim e ao cabo de <i>sexualidade</i> e de corpo todos os dias!” (p.39: ln.15)	5	0	5
IP	sexualidade, 3 p.9: ln.3, 8		Associado a: - <u>desconforto dos professores ao abordar</u> , 1 “...professores têm, quer dizer, sentem-se muitos desconfortáveis a abordar a ... a <i>sexualidade</i> . Porque têm sempre formas de o fazer ...” (p. 9: ln.3) - <u>tópico não falado</u> , 1 “ ... viveram numa geração diferente da nossa, cheia de tabus, mitos, onde a <i>sexualidade</i> não era falada, não era conversada ...” (p.9: ln.8) - <u>abrangência global de conteúdos</u> , 2			

	p.30: ln.21		“A sexualidade tem ... tem que interligar todas essas (p.30: ln.21) componentes, o físico, o biológico, os afectos, a parte da prevenção, da saúde. ” “Tem que ser (p. 30: ln.23) abordado de uma forma ... (...) ... global.”	
		que, 1 p.30: ln.23		
		3	1	4
		15	3	18

viii) Termo pivot: “formação”

O termo “*formação*” (Quadro 4.2.8) foi usado essencialmente por IC e FA, embora com perspectivas divergentes. FA fala de formação como significado de sua experiência profissional, através de acções já desenvolvidas para os professores. Utiliza ainda o termo, uma vez, como dado que os professores já adquiriram e que por isso lhes indica quais são as restrições da sua acção pedagógica. Parece-nos pois uma argumentação de **limitação** ou **conformismo**, limita-se ao que já foi feito e aos limites conhecidos pelos formados, aos quais se devem submeter.

IC (Quadro 4.2.8) refere-se a formação como algo incompleto, que tem de existir continuamente ao longo do percurso profissional e obedecendo a diversos modelos metodológicos, deixando transparecer que esta pode ser uma via para derrubar obstáculos, na medida em que afirma que tem que se sobrepor a “essas coisas de receios”. Julgamos estar perante argumentos de **continuidade** na formação.

IP (Quadro 4.2.8) restringe a utilização da palavra formação ao contexto explicativo da insegurança dos professores. Também aqui nos apercebemos da consonância com IC, em que a formação é um argumento apresentado para ultrapassar os obstáculos à abordagem da ES.

ix) Termo pivot: “curiosidade”

O termo “*curiosidade*” (Quadro 4.2.9) só foi dito por AM e por IP. AM utilizou-o referindo-se a si mesma, durante a sua infância, e também em relação a seu filho. Verifica-se, portanto, uma alusão a **experiências pessoais** em contexto **familiar**. IP refere a palavra curiosidade essencialmente para se reportar aos alunos numa perspectiva de necessidade de dar resposta e numa avaliação da sua prática pedagógica em que a abordagem da ES foi concretizada. Ambas apresentaram argumentos pelo **exemplo**, embora uma de experiências pessoais e outra de **experiências profissionais**.

x) Termo pivot: “pesquisar”

As palavras “*pesquisar*”, “*procurar*” e/ou “*perguntar*”, que aqui foram utilizadas com o mesmo sentido, só foram proferidas por IC e IP (Quadro 4.2.10). IC apenas utiliza o termo procurar, centrando-o no professor, reforçando que este tem de procurar saber para se preparar e pôr em prática a ES, assim como o faz para as outras áreas

Quadro 4.2.8: Ocorrências do termo pivot “**Formação**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Formação	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Formação, 5 p.1: ln.26, 28 p.15: ln.11 p.16: ln.4 p.17: ln.3 Formados, 1 p.2: ln.6		Associado a: - <u>sua experiência em acções de formação para professores</u> , 5 “tenho alguma experiência de, não propriamente da escola, mas experiência da vida e da formação e até como pai, ...” (p.15: ln.11) “E temos alguma experiência nesta área com muitas acções de formação que já se realizaram, podemos dizer, por todo o país.” (p.1: ln.28) - <u>professores</u> , 1 “... assuntos que dizem respeito à educação nos quais eles, porque estão formados ...” (p.2: ln.6)	
		6	0	6
AM				
		0	0	0
IC	Formação, 6 p.4: ln. 25 p.22: ln.10, 15 p.34: ln.28, 28, 28 Formei, 1 p.22: ln.8 Formados, 1 p.22: ln.15		Associado a: - <u>apoio ao professor</u> , 1 “E deverá haver formação e apoio ao professor ...” (p.4: ln.25) - <u>sua formação</u> , 1 “Portanto, não acho nada que seja difícil, acho que se fosse assim, eu nunca tinha começado a trabalhar, porque quando me formei sabia muito pouco, ...” (p.22: ln.8) - <u>inicial e ao longo da vida</u> , 3 “Portanto se fosse, então não havia formação ao longo da vida. Saímos formados com (p.22:ln.15,15) tudo ali.” - <u>existência e modelos (auto e entre pares)</u> , 3 “E acho que há formação , há que investir num outro tipo de modelo. E a autoformação e a formação (p.34:ln.28,28,28) entre pares tem que se sobrepôr a essas coisas de receios ...”	
		8	0	8
IP	Formação, 2 p.21: ln.4, 4		Associado a insegurança, 2 “A formação , a formação também. Sentem-se inseguros, sentem-se inseguros.” (p.21: ln.4, 4)	
		2	0	2
		16	0	16

Quadro 4.2.9: Ocorrências do termo pivot “**Curiosidade**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Curiosidade	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM	Curiosidade, 6 p.11: ln.28 p.12: ln.8, 8 p.14: ln.6, 7, 13		Associado a: - <u>perguntar à sua mãe</u> , 1 “ <i>mas mesmo assim tive curiosidade de perguntar à minha mãe ...</i> ” (p.11: ln.28) - <u>idade de satisfazer a sua curiosidade</u> , 2 “ <i>e satisfazer a minha curiosidade muito mais cedo, só aos dez anos é que tive essa curiosidade, ...</i> ” (p.12: ln.8, 8) - <u>criança</u> , 2 “ <i>como também nunca me perguntou e eu acho que devemos partir da curiosidade da criança, se ele tem curiosidade em saber, até porque é mais fácil para nós, não é? ...</i> ” (p.14: ln.6) “ <i>criança, se ele tem curiosidade em saber, até porque é mais fácil para nós, não é? ...</i> ” (p.14: ln.7) - <u>seu filho</u> , 1 “ <i>mas ficou a saber, porque sentiu curiosidade nisso.</i> ” (p.14: ln.13)
	6	0	6
IC			
	0	0	0
IP	Curiosidade, 7 p.9: ln.32, 32 p.10: ln.5, 8, 26 p.20: ln.13, 24		Associado a: - <u>alunos</u> , 6 “ <i>não satisfiz a curiosidade deles, se calhar as... a curiosidade deles estava para além...</i> ” (p.9:ln.32,32) “ <i>porque eles têm curiosidade em saber coisas, ...</i> ” (p.10: ln.5) “ <i>e também não lhes dá respostas para que satisfaça a curiosidade deles. Portanto a mensagem ...</i> ” (p.10: ln.8) “ <i>porque houve curiosidade deles em experimentar.</i> ” (p.10: ln.26) “ <i>Eles estão sempre a ter, constantemente a ser bombardeados por, por, por notícias, mas penso que satisfazer as, a curiosidade no momento certo,</i> - <u>experiência pessoal de colega</u> , 1 “ <i>não satisfiz a curiosidade dela até que aos dez anos, só aos dez anos é que ela soube como é que tinha nascido.</i> ” (p.20: ln.13)
	7	0	7
	13	0	13

curriculares. Parece ser um argumento de **contestação** do estado das coisas e uma **impulsão** para implementar a ES na escola. Por sua vez, IP utiliza os três termos (Quadro II.10). Começa também por utilizar a palavra procurar em direcção ao professor, como forma de desenvolver as suas potencialidades para a prática pedagógica sobre ES. Depois, dirige o seu discurso para os alunos e utiliza os três termos sugerindo estratégias ou metodologias pedagógicas para abordagem do tema na sala de aula, ou seja, através do **exemplo**.

xi) Termo pivot: *programa*”

O termo “*programa*” ou o termo “curriculum” foram utilizados somente por IC e IP (Quadro 4.2.11). IC foi quem deteve a maior parte das ocorrências, usando essencialmente o termo programa para argumentar que o mesmo está **legalmente** definido e para, em consequência, argumentar a **obrigatoriedade** do professor o cumprir, revelando por tal uma opinião favorável à abordagem da ES. Também esclarece que os conteúdos a abordar, incluindo os relativos à ES, estão expressos no programa, o que conduz à rejeição de argumentos que os consideram implícitos. Por outro lado, considera que a expressão dos conteúdos no programa é também um argumento válido até para defesa em caso de problemas com os pais e que o mesmo está delineado para ser um processo **contínuo**, o que nos leva a interpretar que esta professora acha que a ES deve ser abordada ao longo de todo o percurso educativo. São argumentos de autoridade e continuidade.

IP (Quadro 4.2.11) verbaliza ambos os termos, uma vez cada um, para sublinhar que a ES está incluída explicitamente nos conteúdos de estudo do meio, um argumento **legal** e que **autoriza** o professor para a sua abordagem.

xii) Termo pivot: *resposta*”

“*Resposta*” foi um termo utilizado por três intervenientes. Apenas AM não o proferiu. Contudo, o sentido em que foi usado foi divergente (Quadro 4.2.12). FA falou em resposta como algo que nem ele próprio nem o ensino público tem. O próprio, ao afirmar que os colegas precisam saber lidar com posições irreconciliáveis, termina dizendo que não tem resposta para como o fazer.

Quadro 4.2.10: Ocorrências do termo pivot “*Pesquisar*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Pesquisar	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM			
	0	0	0
IC	Procurar, 3 p.4: ln.23, 24, 25		Associado a o professor tem de, 3 “professor tem que procurar saber. Se sabe, também se não sabe resolver um problema de (p.4: ln.23) matemática tem que procurar , se não sabe como ... ensinar ... porque métodos vou (p.4: ln.24) trabalhar, tem que procurar .” (p.4: ln.25)
	3	0	3
IP	Procurar, 2 p.10: ln.32 p.20: ln.27 Pesquisar, 1 p.20: ln.26 Perguntar, 2 p.20: ln.26, 26 Pesquisas, 1 p.20: l.27 Procuram, 3 p.20: ln.27,28, 28		Associado a: - formas de debater estas coisas, 1 “... da nossa parte acho que tem que haver mais aposta, investirmos mais em procurar formas de como debater estas ...” (p.10: ln.32) - alunos, 4 “ pesquisar ou perguntar , olha vamos perguntar , vamos ver, vamos (p.20: ln.26, 26, 26) reunir as pesquisas de todos, não é?” (p.20: ln.27) - meios de, 4 “Vamos procurar , uns procuram nuns livros, outros (p.20: ln.27, 27) procuram nos jornais, outros procuram em casa, fazem entrevistas ...” (p.20: ln.28, 28)
	9	0	9
	12	0	12

Quadro 4.2.11: Ocorrências do termo pivot “**Programa**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Programa / currículum	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA				0
	0	0		0
AM				0
	0	0		0
IC	Curriculum, 1 p.21: ln.20 Programa, 5 p.22: ln.9 p.30: ln.8 p.31: ln.2 p.37: ln.18, 31	Lá, 2 p.30: ln.8, 13 -lo, 1 p.37: ln.32 o, 1 p.37: ln.32	Associado a: - não o conhecer todo no início da carreira, 1 “Não sabia como ensinar a ler, não sabia ... nem se quer conhecia o programa todo, ...” (p.22: ln.9) - conteúdos, 3 “Os nossos estão lá, de alguma forma no programa , não é?” (p.30: ln.8, 8) Mas no fundo os nossos conteúdos, - mostrar aos pais, 1 “Olhe está aqui o programa , não fui eu que o fiz, não é?” (p.37: ln.18) - pensado para ser um processo contínuo, 1 “que o programa estava pensado para que as coisas se interligassem e que fosse um (p.31: ln.2) processo contínuo.” - definido na lei e para cumprir pelo professor, 4 “escolaridade obrigatória, é gratuita e tem um programa definido. E o professor deveria (p.37: ln.31) ser obrigado a cumpri-lo em todas as suas vertentes, não é? Se o não cumpre ...” (p.37: ln.32, 32)	10
IP	Curriculum, 1 p.20: ln.17 Programa, 1 p.20: ln.17		Associado ao estudo do meio, 2 “faz parte do currículo, há por, portanto o programa do estudo do meio ...” (p.20: ln.17, 17)	2
	2	0		2
	8	4		12

Quadro 4.2.12: Ocorrências do termo pivot “**Resposta**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Resposta	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Resposta, 2 p.15: ln.2 p.17: ln.16		Associado a: - <u>não ter</u> , 1 “precisam de saber lidar com isto. Como? Francamente eu não tenho resposta para isso.” (p.15: ln.2) - <u>falta de capacidade do ensino público</u> , 1 “se o ensino público tivesse outra capacidade de resposta . Bem, mas isso já é fugir aqui ao tema. Muito obrigado.” (p.17: ln.16)	
	2	0		2
AM				
	0	0		0
IC	Respostas, 2 p.4: ln.26 p.5: ln.10 Resposta, 3 p.5: ln.12 p.21: ln.25 p.22: ln.1		Associado a: - <u>apoio e formação ao professor</u> , 1 “E deverá haver formação e apoio ao professor e ao educador para dar respostas a essas questões.” (p.4: ln.26) - <u>a escola deve ter</u> , 2 “... devem, do meu ponto de vista ficar fora da escola e a escola tem que ter respostas ...” (p.5: ln.10) - <u>questões dos alunos</u> , 1 “E quando eles colocam questões são de uma resposta tão ...” (p.21: ln.25) - <u>evidente</u> , 1 “É, às vezes é uma questão, é uma resposta tão, evidente, não é? ...” (p.22: ln.1)	
	5	0		5
IP	Respostas, 2 p.9: ln.6 p.10: ln.7		Associado a: - <u>alunos querem obter</u> , 1 “e perguntam ... e querem obter respostas .” (p.9: ln.6) - <u>professor não dá</u> , 1 “professor funciona como uma barreira, quer dizer, não lhes permite abertura suficiente para que eles perguntem e também não lhes dá respostas para que satisfaça ...” (p.10: ln.7)	
	2	0		2
	9	0		9

Parece-nos pois uma opinião incompleta, ou seja, o participante afirma saber o que é preciso fazer, mas não sabendo como o fazer. A utilização deste jogo de palavras afigura-se-nos como argumentação **retórica**, em que ao discurso é dada entoação no sentido de o tornar credível e aliciar o ouvinte para a expectativa que depois não é correspondida, permanecendo o vazio. O mesmo se observou em relação ao ensino público, pois referiu a existência de “*ideias relativas ao ensino privado*” (p.17: ln.14) sem as explicitar, mas como consequência da incapacidade de resposta do ensino público, embora não tenha dito em quê. Por fim disse que isso é fugir ao tema, subentendendo-se a explicitação dessa ideia, e assim concluiu, agradecendo de imediato. Ou seja, é um discurso argumentativo com entoação convincente, pois vai captando a atenção dos ouvintes, mas que não apresenta dados concretos para justificar as afirmações feitas nem tão pouco para responder às interrogações que foi utilizando. Retórica.

IC (Quadro 4.2.12) profere resposta como algo que a escola deve ter e que o professor deve dar. No contexto em que a palavra se situa o verbo *dever* está incluído na frase, o que nos remete para a ideia de que está a ser apresentado em argumento de **obrigatoriedade**. Por outro lado, quando resposta surge em associação com as questões dos alunos, emerge a concepção de que é simples e evidente, ou seja, interpretamos como não complicado, por isso praticável. Portanto, um argumento que **incita** à abordagem.

IP só usou o termo duas vezes (Quadro 4.2.12). Primeiro associou-o aos alunos, sendo algo que eles querem obter. Depois associou-o aos professores, criticando o facto de não darem respostas e como tal, construindo eles próprios um obstáculo. Assim, subentende-se deste discurso que a resposta às questões dos alunos é necessária, pelo que também é necessário que o professor a dê. Um argumento favorável à prossecução da educação sexual.

xiii) Termo pivot: “sala de aula”

A “*sala de aula*” (Quadro 4.2.13) foi referida por todos os participantes no debate, embora em vertentes diferentes. FA falou apenas em sala uma única vez, associando-a a um contexto de coabitação de indivíduos provenientes de famílias de modelo tradicional, ou seja um contexto em que esse modelo é predominante e por tal determinante do tipo de abordagens pedagógicas, ou seja, um argumento de normas

sociais. AM também só usou a palavra uma vez e para dar um **exemplo** no contexto da sua **experiência pessoal** enquanto aluna e aprendiz acerca do nascimento (Quadro 4.2.13).

IC refere-se a sala de aula deixando transparecer a concepção de um contexto de trabalho global e de seu local de trabalho, onde tem o dever de executar uma prática prevista na lei e inerente à sua profissão. Sala de aula é utilizada como espaço de trabalho autorizado, logo como um argumento de **autoridade** (Quadro 4.2.13).

IP foi quem utilizou mais vezes o termo, primeiro em associação com os alunos, depois num contexto de necessidade de abrangência da abordagem a todas as turmas e seguidamente em associação com os pais dos alunos. Julgamos ser uma concepção de que o espaço de abordagem da educação sexual deve ser alargado para além da sala de aula, onde a **colaboração** tem lugar (Quadro 4.2.13).

xiv) Termo pivot: “interesse”

“*Interesse*” foi um termo utilizado apenas pelas professoras IC e IP (Quadro 4.2.14). IC fala sobretudo do interesse das crianças ou alunos, mas também afirma achar interessante trabalhar as questões de educação sexual. Por sua vez, IP utiliza menos o termo, e associa-o exclusivamente aos alunos. Estas duas professoras vêm denotando argumentos favoráveis à educação sexual e um dos que utilizam para **justificar** esta sua opinião é o interesse dos alunos, algo que não foi contemplado no discurso dos outros dois participantes.

xv) Termo pivot: “verdade”

A palavra “*verdade*” foi proferida apenas pelas professoras AM e IC (Quadro 4.2.15). AM foi quem a disse mais vezes (5), ora referindo-se aos alunos ora às suas experiências pessoais. Salienta-se a sua opinião de que em relação aos alunos a palavra verdade se associou à **informação** que lhes deve ser prestada. Uma opinião que se afigura bastante positiva para este processo educativo. IC utiliza o termo verdade uma vez para reforçar a necessidade de satisfazer as questões dos alunos e duas vezes para contestar práticas pedagógicas incluindo a abordagem isolada da Educação Sexual. Tende a vincar a ideia de que esta é uma área a desenvolver numa perspectiva de **transversalidade**.

Quadro 4.2.13: Ocorrências do termo pivot “*Sala de aula*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Sala de aula	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Sala, 1 p.16: ln.17		Associado a ter alunos com família tradicional (pai e mãe), 1 “Provavelmente dentro de uma <i>sala</i> se têm vinte alunos, (p.16: ln.17) provavelmente dos vinte, dezanove têm um pai e uma mãe.”	
		1	0	1
AM	Sala, 1 p.11: ln.18		Associado à sua quando era aluna, 1 “porque eu andava numa escola feminina, eu nasci em Angola, e na minha <i>sala</i> havia ...” (p.11: ln.18)	
		1	0	1
IC	Sala de aula, 2 p.4: ln.26 p.21: ln.20		Associado a: - trabalho global, 1 “Portanto acho que o trabalho de <i>sala de</i> (p.4: ln.26) <i>aula</i> é de facto global,” - é o meu trabalho, 1 “... está no currículo, está na lei, sou professora, é o meu trabalho na <i>sala de aula</i> , ...” (p.21: ln.20)	
		2	0	2
IP	Sala de aula, 4 p.9: ln.4, 11 p.10: ln.19, 33		Associado a: - abordagem com os alunos, 2 “uma situação que ocorre na <i>sala de aula</i> com os miúdos, através de uma conversa ...” (p.9: ln.4) “Então a escola tem esse papel, tem o papel de falar na <i>sala de aula</i> com os miúdos, de abordar as coisas abertamente. ...” (p.9: ln.11) - não dever trabalhar sozinha, 1 “Não só eu sozinha, porque eu só fiz isso na minha <i>sala de aula</i> , as outras turmas não trabalharam esse tema, ...” (p.10: ln.19) - também ter o apoio dos pais, 1 “... na <i>sala de aula</i> , mas também ter o apoio dos pais.” (p.10: ln.33)	
		4	0	4
		8	0	8

Quadro 4.2.14: Ocorrências do termo pivot “**Interesse**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Interesse	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA				
	0	0		0
AM				
	0	0		0
IC	Interesses, 1 p.4: ln.20 Interesse, 3 p.4: ln.27, 28 p.30: ln.11	Interessante, 2 p.4: ln.32, 32	Associado a: <u>- crianças</u> , 3 “tem que partir do interesse da criança e se num, nesse (p.4: ln.27) momento o interesse da criança é responder a esta dúvida” (p.4: ln.28) <u>- trabalhar</u> , 2 “Acho que é interessante , é interessante trabalhar estas questões para se, para que ...” (p.4: ln.32, 32) <u>- grupo de alunos</u> , 1 “depois penso que se poderá ir ... mais além ou mais aquém mediante o interesse do (p.30: ln.11) grupo ...”	
	4	2		6
IP	Interesse, 1 p. 9: ln.22	Interessantes, 1 p.9: ln.6	Associado a <u>alunos</u> , 2 “Os miúdos são mais, são interessantes , não é? ... e perguntam ... e querem obter respostas.” (p.9: ln.6) “...comunicação social e penso que despertou muito interesse nos alunos ...” (p.9: ln.22)	
	1	1		2
	5	3		8

Quadro 4.2.15: Ocorrências do termo pivot “*Verdade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Verdade	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM	Verdade, 5 p.11: ln.26 p.12: ln.6 p.14: ln.15, 16 p.19: ln.20		<p><u>Associado a:</u></p> <p>- <u>ouvir dos colegas o que não é</u>, 1 “porque às vezes nós ouvimos dos colegas o que não, o que não é verdade, ...” (p.11: ln.26)</p> <p>- <u>se fosse informada</u>, 1 “... mas a verdade é que se fosse informada na altura já não precisava de estar a escutar às vezes ...” (p.12: ln.6)</p> <p>- <u>informar dentro da</u>, 2 “devemos fazê-lo dentro da verdade dentro da, do melhor que sabemos, mas (p.14: ln.15) dentro da verdade, não é?” (p.14: ln.16)</p> <p>- <u>não ser detentor de todo o saber</u>, 1 “Mas é verdade, não somos detentores de todo o saber.” (p.19: ln.20)</p>
	5	0	5
IC	Verdade, 3 p.21: ln.27 p.22: ln.20 p.39: ln.17		<p><u>Associado a:</u></p> <p>- <u>satisfazer as questões dos alunos</u>, 1 “Mas temos que satisfazer com verdade.” (p.21: ln.27)</p> <p>- <u>transmitir é cada vez menos</u>, 1 “Esta coisa também de transmitir, cada vez é menos verdade, não é?” (p.22: ln.20)</p> <p>- <u>não separação de aulas de educação sexual das das outras áreas</u>, 1 “Portanto acho que se criou agora a ideia de que agora vou dar uma aula de educação sexual, agora vou falar de português. Não é verdade isto, não é?” (p.39: ln.17)</p>
	3	0	3
IP			
	0	0	0
	8	0	8

xvi) Termo pivot: “à vontade”

“À vontade” foi um termo a que recorreram somente os oradores FA e AM (Quadro 4.2.16), empregando-o em ideias divergentes dentro do seu próprio discurso. Isto é: FA só profere o termo 2 vezes, mas salientando que há assuntos em que os professores se sentem à vontade e outros em que não se sentem à vontade, onde se inclui a educação sexual, **generalizando** assim para a população. AM começa por afirmar que não se sente à vontade, que a família dos alunos pode não ter à vontade, mas que é preciso o professor ter à vontade para falar com os alunos. Assim, este sentimento parece constituir uma concepção obstáculo, na medida em que a sua falta é obstáculo para a professora, mas na opinião da mesma a sua existência é condição necessária para abordar a educação sexual. Assim, a falta de à vontade surge como um argumento **justificativo** para a não abordagem, utilizado pelos dois intervenientes.

xvii) Termo pivot: “reprodução”

“Reprodução” foi um termo utilizado várias vezes (8) mas apenas por uma única professora: IP (Quadro 4.2.17). A interveniente associou o termo essencialmente à existência da correspondente unidade temática, contestando o facto de muitos professores omitirem essa unidade na sua prática pedagógica. Também usou o termo para especificar abordagens por si concretizadas na sala de aula e ainda para contestar a menor relevância dada a esta unidade nos manuais escolares. Assim, esta professora referiu-se a um tópico específico da educação sexual para contestar a sua omissão por parte de alguns colegas e para ilustrar a forma como a aborda. Sugere um argumento de **lógica científica**.

xviii) Termo pivot: “natural”

O termo “natural” tende a aparecer frequentemente em discussões sobre sexualidade e educação sexual, pelo que decidimos incluí-lo na análise (Quadro 4.2.18). Verificou-se a sua ocorrência no discurso de 3 participantes, como se segue.

FA só disse naturalmente uma vez, referindo-se às **dificuldades** que os professores têm em educar os alunos, argumento que julgamos um aspecto pouco positivo.

Quadro 4.2.16: Ocorrências do termo pivot “**À vontade**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	À vontade	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	À vontade, 2 p.2: ln.7, 8		<u>Associado a sentir perfeitamente / minimamente, 2</u> “... serem educadores, se sentem perfeitamente à vontade e há outros aspectos em que não (p.2: ln.7) se sentem minimamente à vontade . Não sentem.” (p.2: ln.8)	
	2	0		2
AM	À vontade, 6 p.11: ln.5, 11 p.12: ln.10 p.14: ln.14 p.39: ln.33 p.40: ln.8		Associado a: - <u>não sentir, 1</u> “Primeiro porque não me sinto muito à vontade em dar educação sexual na minha escola, porque não conheço o meio ...” (p.11: ln.5) - <u>não ter, 2</u> “isso deve partir da família, mas se a família não for capaz, ou porque não tem à vontade ”(p. 11: ln.11) “explicasse ... mais cedo, mas também não tive, primeiro não tinha esse à vontade apesar”(p.12: ln.10) - <u>dever informar quando tem, 1</u> “E é assim, acho que nós devemos informar e ... sempre que tenhamos à vontade , ...” (p.14: ln.14) - <u>ter para falar com alunos, 2</u> “termos à vontade para falar ou para que eles falem connosco ...” (p.39: ln.33) “Portanto é este à vontade que acho que nós (p.40: ln.8) devemos ter com os nossos alunos ...”	
	6	0		6
IC				
	0	0		0
IP				
	0	0		0
	8	0		8

Quadro 4.2.17: Ocorrências do termo pivot “**Reprodução**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Reprodução	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA				
	0	0		0
AM				
	0	0		0
IC				
	0	0		0
IP	Reprodução, 4 p.9: ln.14, 14, 24 p.20: ln.20 Aparelho reprodutor, 3 p.9: ln.17, 18 p.10: ln.20	Essa parte, 1 p.9: ln.15	Associado a: - <u>unidade temática</u> , 3 “sabem que há a unidade temática da ... da reprodução , não é? ... reprodução humana, (p.9: ln.14, 14) há professores que saltam essa parte , inclusive, não é?” (p.9: ln.15) - <u>aparelho menos considerado por professores e manuais</u> , 2 “ aparelho reprodutor quase que é esquecido. Mesmos os próprios manuais dedicam às (p.9: ln.17) vezes meia página ao aparelho reprodutor , ou uma página enquanto que os outros ...” (p.9: ln.18) - <u>abordagem na sala de aula</u> , 3 “ reprodução humana, falei em termos de prevenção de algumas doenças, ...” (p.9: ln.24) “... eu tinha o terceiro ano e estava a dar o aparelho reprodutor e falei na SIDA ...” (p.10: ln.20) “... prepara uma aula para falar sobre o nascimento ou sobre a reprodução humana ...” (p.20: ln.20)	
	7	1		8
	7	1		8

Quadro 4.2.18: Ocorrências do termo pivot “*Natural*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Naturalmente, 1 p.16: ln.11		Associado a <u>dificuldades dos professores na educação dos alunos</u> , 1 “Da mesma forma que os pais têm dificuldades em educar os filhos, no seio da família, os professores naturalmente também têm (p.16: ln.11) dificuldades em educar os alunos.”	
	1	0		1
AM				
	0	0		0
IC	Naturalmente, 1 p.21: ln.21 Natural, 2 p.21: ln.30 p.22: ln.3		Associado a: - <u>ter que ser equilibrada</u> , 1 “o que não quer dizer que não me preocupe em saber ... naturalmente , tenho que ser (p.21: ln.21) equilibrada ...” - <u>forma de explicar</u> , 1 “... arranjar maneira, duma forma natural . Eu expliquei-lhe, ...” (p.21: ln.30) - <u>para os alunos é</u> , 1 “acho que é o nosso olhar que torna essas questões ... místicas e complicadas. Para eles é natural e ...” (p.22: ln.3)	
	3	0		3
IP	Natural, 1 p.20: ln.25 Naturalidade, 2 p.20: ln.29 p.21: ln.8		Associado a: - <u>forma de satisfazer a curiosidade dos alunos</u> , 1 “mas penso que satisfazer as, a curiosidade no momento certo, acho que não, com, sem, sem rodeios, duma forma natural ...” (p.20: ln.25) - <u>começar e abordar as coisas</u> , 2 “Começar as coisas com naturalidade . Eu acho que os pais nunca ...” (p.20: ln.29) “E conseguem abordar as coisas com outra naturalidade . Porque os miúdos estão sempre dispostos a saber mais, ...” (p.21: ln.8)	
	3	0		3
	7	0		7

IC (Quadro 4.2.18) recorre ao advérbio para clarificar uma posição de equilíbrio na relação com os demais elementos da comunidade educativa aquando da abordagem da Educação Sexual na escola, mas profere o adjectivo para caracterizar a forma de explicar questões de sexualidade e para avaliar as concepções que as crianças possuem em relação às mesmas.

IP (Quadro 4.2.18) também utiliza o adjectivo “*natural*” para caracterizar a forma de satisfazer as questões dos alunos, do mesmo modo que fala em naturalidade como meio de começar e de “abordar as coisas”, ou seja, o tema. Assim a concepção de forma de abordagem natural emerge no discurso das duas últimas professoras, o que revela serem a favor da educação sexual na escola. Esta concepção conduz-nos a um novo tipo de argumento favorável que é o de **naturalidade**.

xix) Termo pivot: “lei”

O termo “*lei*” foi oralmente discutido em sentidos diversos por três dos quatro intervenientes (Quadro 4.2.19): FA, IC e IP. O primeiro, FA, após a investigadora ter colocado a questão da existência de legislação específica que promove a educação sexual em meio escolar, dirigiu-se a legislador como alguém que não procede a um trabalho de acordo com os interesses da população. Depois falou em documentos legais, subentende-se leis e decretos-lei, que seriam derrotados em referendo, caso viesse a fazer-se. Desta forma o participante transmite a ideia de que a actual legislação sobre educação sexual não é aceite pela população, sendo ele próprio que não está de acordo com a mesma e por isso **generaliza** esta opinião para a população. Julgamos que este entrevistado apresenta argumentos **políticos** e **legais** para se opor à legislação que determina a educação sexual.

Por seu turno, IC (Quadro 4.2.19) refere-se à lei como algo existente que autoriza e torna obrigatória a prática pedagógica da ES. Daí se fundamenta para exercê-la como componente do seu trabalho. É um argumento **legal** que **obriga** a prática da educação sexual.

Também IP (Quadro 4.2.19) se refere à lei como forma de justificar a **obrigatoriedade** de abordar a ES. À semelhança de IC, o argumento **legal** é apresentado numa perspectiva favorável à prossecução desta vertente educativa.

Quadro 4.2.19: Ocorrências do termo pivot “**Lei**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Lei	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA		Legislador, 1 p.1: ln.19 Documentos legais, 1 p.1: ln.21	- <u>Legislação não aceitável</u> , 2 * <i>O legislador nem sempre está na posse daquilo que corresponde às ideias ...</i> ” (p.1: ln.19) “... são elaborados documentos legais em que se houvesse por hipótese um referendo ...” (p.1: ln.21)	2
	0	2		2
AM				
	0	0		0
IC	Lei, 2 p.3: ln.30 p.21: ln.20		- <u>Obrigatoriedade profissional</u> , 2 * <i>A obrigatoriedade está na lei, ...</i> ” (p.3: ln.30) “... <i>está na lei, sou professora, é o meu trabalho na sala de aula ...</i> ” (p.21: ln.20)	2
	2	0		2
IP	Lei, 1 p.37: ln.19	Legislado, 1 p.37: ln.19	- <u>Obrigatoriedade</u> , 2 * <i>A lei, está legislado...</i> ” (p.37: ln.19, 19)	2
	1	1		2
	3	3		6

xx) Termo pivot: “direito”

O termo “*direito*” (Quadro 4.2.20) foi utilizado pelos mesmos três intervenientes, FA, IC e IP, que se referiram à lei: (Quadro 4.2.19). Do mesmo modo, a sua ocorrência tende a revelar pontos de vista opostos.

FA profere a palavra “*direito*” no contexto da família, como instituição que possui o direito de escolher a educação dos seus descendentes. Usa-a ainda para exemplificar uma situação do país estrangeiro onde a educação sexual foi, em sua opinião, um insucesso. Entende-se que o direito adquire um sentido positivo apenas para a família. Parece-nos um argumento **institucional**, a instituição é soberana.

IC verbaliza o termo “*direito*” na defesa da igualdade de oportunidades para os alunos, no sentido de garantir que todos sejam alvo de educação sexual. Ou seja, é o direito das crianças que parece salvaguardar-se, num argumento de **igualdade**.

IP utiliza o vocábulo “*direito*” pondo em causa que os pais o possuam para afrontar o professor. Mais uma vez se depreende que o professor tem **autoridade** para abordar educação sexual e que os pais não terão o direito de o impedir. Esta opinião reflecte precisamente o contrário da emitida por FA.

xxi) Termo pivot: “gravidez”

O termo “*gravidez*” (Quadro 4.2.21) foi utilizado pelos três primeiros oradores (FA, AM e IC), revelando para cada um, um sentido totalmente diferente dos restantes.

FA é quem usa o termo mais vezes (3), associando-o sempre a um contexto negativo, ou seja: nas duas primeiras expressões relativamente ao problema da gravidez de adolescentes inglesas e na terceira associado a achar que não é importante abordar no 1º ciclo. Assim, mesmo o termo gravidez é usado em oposição à educação sexual em meio escolar.

AM pronuncia a palavra grávida para exemplificar uma situação de experiência pessoal. É um argumento pelo exemplo de situações vividas.

IC fala em gravidez para argumentar a função da educação sexual de resolver ou evitar algo indesejado. Julgamos ser um argumento de resolução de problemas, de desenvolvimento das capacidades pessoais numa perspectiva salutogénica.

Quadro 4.2.20: Ocorrências do termo pivot “**Direito**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Direito	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Direito, 3 p.2: ln.12 p.3: ln.14 p.16: ln.21		Associado a: - <u>família na orientação dos filhos</u> , 1 “ <i>gostam de orientar os filhos. Gostam e têm esse direito ... inalienável.</i> ” (p.2: ln.12) - <u>alunos que vivem em contextos familiares regulares</u> , 1 “ <i>... o direito daqueles dezanove que vivem em contexto familiares regulares que são os mais comuns, acho que têm que ser minimamente salvaguardados.</i> ” (p.16: ln.21) - <u>subsídio para as raparigas na Inglaterra</u> , 1 “ <i>Simplesmente aqui as raparigas ainda não têm direito ao subsídio. E na Inglaterra ...</i> ” (p.3: ln.14)
		3	0
			3
AM			
		0	0
			0
IC	Direito, 1 p.23: ln. 20		Associado a <u>igualdade de oportunidades</u> , 1 “ <i>... o professor não consegue abordar esta ou aquela matéria. De facto penso que não há este direito.</i> ” (p.23: ln.20)
		1	0
			1
IP	Direito, 2 p.27: ln.11, 13		Associado a <u>pais confrontarem professores</u> , 2 “ <i>... com que direito vêm eles dizer ao professor que ...</i> ” (p.27: ln.11) “ <i>Com o direito de serem pais? ...</i> ” (p.27: ln.13)
		2	0
		6	0
			2
			6

Quadro 4.2.21: Ocorrências do termo pivot “**Gravidez**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Gravidez	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Grávidas, 1 p.3: ln.17 Gravidez, 2 p.3:ln.11 p.15:ln.16		Associado a: - <u>problema na adolescência</u> , 1 “o problema enorme da gravidez na adolescência ...” (p.3: ln.11) - <u>raparigas inglesas recebiam subsídio</u> , 1 “as rparigas de facto ficavam grávidas e, por essa situação, recebiam um subsídio” (p.3: ln.17) - <u>não abordar no 1ºCEB</u> , 1 “com a gravidez , não sei se serão questões a abordar já no 1º ciclo ou não, (p.15: ln.16) não sei, também acho que não, acho que não é importante.”	3
		3	0	3
AM	Grávida, 1 p.12:ln.19		Associado a seu <u>segundo filho</u> , 1 “quando eu fiquei grávida do segundo filho, o ...o mais velho perguntou-me,” (p.12: ln.19)	1
		1	0	1
IC	Gravidez, 2 p.5: ln. 15, 15		Associado a <u>educação para resolver ou evitar</u> , 2 “nos ... motivar, nos educar e nos conhecermos melhor, sabermos como lidar com os problemas, como resolver uma gravidez , como evitar uma gravidez ,” (p.5: ln.15, 15)	2
		2	0	2
IP				
		0	0	0
		6	0	6

xxii) Termo pivot: “saúde”

A palavra “saúde” como objectivo a ser alcançado com a educação sexual só foi referida pelas professoras IC e IP (Quadro 4.2.22).

IC usou 3 vezes o termo “*saudável*” (Quadro 4.2.22), associando-o a relacionamento interpessoal, a contexto de desenvolvimento para as crianças e a forma de usar o corpo. Se inserirmos o contexto familiar no conjunto das relações interpessoais, verificamos que para IC saúde é um objectivo a atingir em pelo menos duas das áreas de conhecimento da educação sexual que seguimos neste trabalho (relações interpessoais e corpo em crescimento).

IP refere-se 2 vezes a “saúde” (Quadro 4.2.22), sendo uma para especificar a sua formação e outra para referir conteúdos a incluir na abordagem sobre sexualidade.

Pela forma como o termo saúde foi utilizado por estas duas intervenientes no debate, parece-nos que o termo constitui um objectivo a atingir e um argumento em si. Um argumento para abordar a educação sexual é a **saúde** numa perspectiva de **lógica científica**.

xxiii) Termo pivot: “homossexualidade”

“*Homossexualidade*” também foi um termo pronunciado apenas por IC e IP (Quadro 4.2.23). IC referiu-se a este conceito para demarcar uma concepção de abrangência e **imparcialidade** na abordagem da educação sexual. Por sua vez, IP falou em homossexualidade para **exemplificar** uma situação de imitação por parte dos alunos, com que se tinha deparado na escola, e ainda para especificar conteúdos incluídos na abordagem da ES por si concretizada.

xxiv) Termo pivot: “tabu”

A existência de “*tabu*” inerente às questões de sexualidade foi referida pelas três oradoras AM, IC e IP (Quadro 4.2.24). Mais uma vez AM usou o termo centrado nas suas **experiências pessoais**, isto é, a própria tinha tabu em fazer perguntas à sua mãe acerca de sexualidade. Estamos perante uma concepção obstáculo, na medida em que a concepção de que este é um tema tabu constitui um obstáculo à sua abordagem mesmo com as pessoas da sua família, logo será assim transportado para a prática pedagógica.

Quadro 4.2.22: Ocorrências do termo pivot “*Saúde*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Saúde	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM			
	0	0	0
IC	Saudável, 3 p.4: ln.33 p.5: ln.6 p.22: ln.32		Associado a: - <u>forma de relacionamento interpessoal</u> , 1 “... <i>as pessoas se relacionem justamente de uma forma mais saudável.</i> ” (p.4: ln.33) - <u>contexto familiar</u> , 1 “ <i>mas uma família que cria uma criança num, num contexto saudável.</i> ” (p.5: ln.6) - <u>forma de usar o corpo</u> , 1 “ <i>a falta de conhecimento que há sobre o corpo e sobre a, a possibilidade que temos de o usar de uma forma saudável.</i> ” (p. 22: ln.32)
	3	0	3
IP	Saúde, 2 p.8: ln.32 p.30: ln.22		Associado a: - <u>promoção</u> , 1 “ <i>mestrado (...) na área da promoção da saúde e do meio ambiente, ...</i> ” (p.8: ln.32) - <u>conteúdos de sexualidade</u> , 1 “ <i>...tem que interligar todas essas componentes, o físico, o biológico, os afectos, a parte da prevenção, da saúde.</i> ” (p.30: ln.22)
	2	0	2
	5	0	5

Quadro 4.2.23: Ocorrências do termo pivot “**Homossexualidade**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Homossexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM			
	0	0	0
IC	Homossexualidade, 2 p.29: ln.15, 16		<u>Associado a falar não é promover.</u> 2 “Eu porque falo sobre homossexualidade (p.29: ln.15) não estou a promover a homossexualidade , nem coisa nenhuma.” (p.29: ln.16)
	2	0	2
IP	Homossexualidade, 3 p.9: ln.27, 31 p.10: ln.17		Associado a: - <u>comportamento experimental de alunos.</u> 2 “quiseram experimentar o que é que era isso da homossexualidade .” (p.9: ln.27) “no intervalo foram todos para a casa de banho experimentar como é que era isso da homossexualidade », que já tinha sido falado.” (p.9: ln.31) - <u>ter falado na aula.</u> 1 “falou-se em pedofilia, falou-se nos cuidados, falou-se na homossexuali ... homossexualidade , não é?” (p.10: ln.17)
	3	0	3
	5	0	5

Quadro 4.2.24: Ocorrências do termo pivot “*Tabu*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Tabu	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM	Tabu, 1 p.12: ln.11		Associado a <u>perguntar à sua mãe</u> , 1 “... de ser a minha mãe era sempre um bocadinho tabu , não é? ... perguntar.” (p.12: ln.11)
	1	0	1
IC	Tabu, 2 p.29: ln.20 p.34: ln.10 Tabus, 1 p.31: ln.14		Associado a: - <u>falar sem</u> , 1 “Quer dizer, nem sou a favor nem sou contra. Fala-se ... das coisas sem ... tabu! ” (p.29: ln.20) - <u>dar um beijo à professora</u> , 1 “sem que o colega do lado deite uns olhitos: é ... a professora está a dar um beijo ... Isto reflecte de facto os tabus , uma coisa simples...” (p.31: ln.14) - <u>nudez</u> , 1 “situações em que vai estar com a criança nua. [outra colega] (...) Mas é tabu .” (p.34: ln.10)
	3	0	3
IP	Tabus, 1 p.9: ln.8		Associado a <u>mitos e sexualidade não falada</u> , 1 “... viveram numa geração diferente da nossa, cheia de tabus , mitos, onde a sexualidade não era falada, não era conversada ...” (p.9: ln.8)
	1	0	1
	5	0	5

IC (Quadro 4.2.24) é quem refere mais vezes este termo (3), primeiro ressaltando a necessidade de eliminar o “*tabu*” das abordagens e depois criticando a sua existência associada a comportamentos socio-sexuais, quer a manifestações de afectos, quer a nudez e a papéis de género. Parece-nos um argumento favorável à **mudança**.

IP também se refere a “*tabu*” numa atitude crítica face à não abordagem da educação sexual (Quadro 4.2.25). Tabu é então apontado como um obstáculo impeditivo de discussões neste domínio, ou seja, surge como um argumento **justificativo**.

xxv) Termo pivot: “valores”

O termo “*valores*”, embora registasse 4 ocorrências, só foi proferido pelo primeiro orador. FA (Quadro 4.2.25) falou em valores associando o termo a família, ou seja, como algo que caracteriza esta instituição, a qual os defende, e ninguém os poderá abalar. Também usou o termo para se referir de forma **generalizada** à associação com concepções que as pessoas possuem e para manter. Assim, a manutenção dos valores das famílias e dos indivíduos é uma concepção expressa que traduz um argumento de **restrição** ou limitação da abordagem da educação sexual pelo professor na escola, conducente ao **conformismo**.

xxvi) Termo pivot: “afectos”

Por fim, a análise do termo pivot “*afectos*” permitiu verificar que a utilização deste termo pode associar-se a opiniões tanto para a interdição da educação sexual como para o apoio à consecução da mesma (Quadro 4.2.26). FA associou afectos à maturidade do professor, evidenciando uma concepção de condição determinante para a abordagem da ES (“só se ... é que pode abordar”). Parece-nos mais um argumento de **restrição** ou limitação da educação sexual.

IC falou de “*afectos*” numa atitude crítica em relação à sua manifestação carregada de tabus e a partir da infância. Parece assim argumentar a favor da educação sexual para **mudar** estas concepções das crianças e eliminar tais obstáculos sociais.

Quando IP se referiu a “*afectos*” apresentou dois pontos de vista distintos, mas convergentes. Primeiro para dizer que constituem uma componente a abordar em educação sexual e depois para apresentar essa componente como facilitadora da abordagem biológica. Parece existir uma concepção de integração de áreas de conhecimento com o argumento de **facilitar** a abordagem.

Quadro 4.2.25: Ocorrências do termo pivot “**Valores**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Valores	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Valores, 3 p.2: ln.15, 16 p.14: ln.32	-los, 1 p.2: ln.17	<u>Associado a:</u> - <u>que a família defende</u> , 3 <i>“aquilo que as famílias mais defendem numa escala de valores, por exemplo. Os problemas começam a surgir (p.2: ln.15) porquê? Porque o professor obviamente não tem que seguir os valores que a família (p.2: ln.16) defende, mas o professor também não pode de forma alguma atropelá-los.” (p.2: ln.17)</i> - <u>concepções que as pessoas têm</u> , 1 <i>“... concepções e com os valores que as pessoas têm perante a vida e perante o mundo.” (p.14: ln.32)</i>
	3	1	4
AM			
	0	0	0
IC			
	0	0	0
IP			
	0	0	0
	3	1	4

Quadro 4.2.26: Ocorrências do termo pivot “*Afectos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Afectos	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Afectivamente, 1 p.16: ln.28		Associado à maturidade do professor, 1 “... professor que queira abordar estas ideias tem que saber que, antes de mais nada, só se ele próprio for uma pessoa ... afectivamente madura ... é que pode abordar isto ...” (p.16: ln.28)
	1	0	1
AM			
	0	0	0
IC	Afecto, 1 p.31: ln.15		Associado a manifestação e tabus, 1 “... uma manifestação de afecto , meninos de seis anos que entram na escola e que acham que se cumprimentam assim porque são homens.” (p.31: ln.15)
	1	0	1
IP	Afectos, 2 p.30: ln.22, 30		Associado a componentes da sexualidade, 2 “A sexualidade tem ... tem que interligar todas essas componentes, o físico, o biológico, os afectos , a parte da prevenção, da saúde.” (p.30: ln.22) “A parte biológica. Mas se interligarmos isso à parte dos afectos ...” (p.30: ln.30)
	2	0	2
	4	0	4

- **Síntese da argumentação utilizada no debate pelos 4 professores sobre a educação sexual em meio escolar**

A representação gráfica da sequência das intervenções no debate no que diz respeito às 26 categorias utilizadas (Figura 4.2.1) permite-nos verificar que:

- i) os termos relativos às pessoas (professor, alunos e família) foram os mais frequentes, seguindo-se o termo escola;
- ii) o orador FA só interveio até cerca de metade do debate, tendo-se retirado nesse momento, e a interveniente AM além de ter sido a última a tomar a palavra foi a que o fez com menor frequência;
- iii) FA manteve, ao longo de toda a sua intervenção, um ponto de vista caracterizado por oposição à ES (cores vermelho e laranja);

AM foi mudando de uma posição pouco favorável (cor vermelho) e de evitação (cor laranja) para uma opinião mais favorável no final do debate (cor verde claro), embora sempre acompanhada de insegurança (cor azul turquesa);

IC manifestou-se favorável à ES (cor verde claro) contestando outras opiniões e o estado do sistema educativo em relação a este tema (cor verde lima);

IP foi tendo uma intervenção ao longo do debate em que se mostrou favorável (cor verde claro), relatou situações da sua prática pedagógica (amarelo) e também se revelou contestatária nalguns momentos (cor verde lima).

No respeitante ao tipo de argumentos apresentados, numa categorização emergente e geral, notou-se a expressão de argumentos contra a educação sexual em meio escolar por FA; de argumentos não assumidamente contra mas de evitação por parte de AM; e de argumentos favoráveis apresentados por IC e IP. A tipologia de argumentos conhecidos na literatura permitiram especificar esta categorização emergente, como se descreve a seguir, e que melhor se poderá compreender observando a sequência da representação gráfica (Figura 4.2.1).

- **Argumentos de FA**

Os argumentos apresentados por FA incidiram na família quando se tratou dos termos professor, alunos, natural, direito e valores. Estes argumentos foram essencialmente argumentos de **autoridade** para as famílias e de **restrição** ou limitação da acção do professor remetendo-o ao **conformismo** com as normais sociais (evidentes na análise de família, escola e sala de aula) que ele e a escola devem respeitar e não infringir. Mesmo a análise do termo formação revelou esta tendência para o

conformismo. Associado ao termo professor emerge também a argumentação **sobre a pessoa**.

Através do termo educação sexual FA deixou transparecer argumentos contra a sua prática, argumentando com **exemplos** de resultados **negativos**. Pela análise dos termos sexualidade e resposta detectou-se a argumentação pela **retórica**, com recurso a metáforas, dirigindo-se ao auditório numa atitude conselheira, mas sem dados concretos, colocando interrogações, mas assumindo não ter resposta.

A argumentação pela **generalização**, reportando à população em geral as suas opiniões, foi visível pela análise dos termos à vontade e lei, afirmando que os professores de um modo geral não se sentem à vontade no tema da educação sexual e que as ideias do legislador não correspondem às da população, sendo previsivelmente derrotadas em caso de referendo, ou seja, derrotadas por si próprio que pareceu não aceitar tal legislação.

O termo lei conduziu ainda ao apuramento de argumentos **políticos** e **legais**. Todavia, foram utilizados contra a educação sexual. Recorde-se que a lei foi menosprezada em detrimento do regulamento interno da escola que se deveria fazer valer. O termo gravidez clarificou esta **oposição** em que o argumento apresentado consistiu em não ser importante abordar no 1ºCEB.

Em afectos foi notória mais uma vez a argumentação pela **restrição** ou limitação na afirmação “*só se ele for afectivamente maduro é que pode abordar*”. Assim, autoridade só para as famílias, sobre a pessoa, restrição, conformismo, exemplos negativos, retórica, generalização de ideias não favoráveis, política, legal e oposição foram argumentos carregados de aspectos negativos que conduziram à constatação de uma opinião contra a educação sexual na escola de 1ºCEB.

- Argumentos de AM

AM, professora em actividade lectiva, revelou ao longo de todo o seu discurso uma argumentação baseada em **exemplos** de experiências pessoais decorrentes das suas relações familiares. Esses exemplos foram visíveis pela análise dos termos bebé, curiosidade, sala de aula, gravidez e tabu.

É interessante observar que esta professora começou por argumentar que a educação sexual deve começar na família, em concordância com o primeiro orador, o que pressupõe uma opinião contra a sua abordagem na escola. Depois relatou experiências

para exemplificar, sendo quase todas relativas à sua vivência familiar e apenas uma, no final do debate, relativa a uma situação profissional.

Esta argumentação de AM, defendendo a educação sexual no seio familiar, foi acompanhada de argumentos de **sentimentos pessoais de insegurança**, notáveis através da análise dos termos escola, educação sexual e à vontade, de onde se traduz a sua própria falta de à vontade para abordar a educação sexual na escola.

Além disso, AM admitiu a intervenção do professor neste processo educativo em **substituição** da família e na eminência de problemas que exijam **resolução**. Os dados sugerem assim uma argumentação do tipo **causa e consequência**, em que a abordagem da educação sexual na escola surge em consequência ou para resolução de uma situação causal. O sentimento de falta de à vontade foi o argumento apresentado para **justificar** a não abordagem, no entanto, na análise do termo verdade, surgiu um argumento favorável que foi o de **informar** a criança, mas com a **condição** “desde que tenhamos à vontade”. Esta evolução de ideias ao longo do debate tendem a traduzir uma mudança de opinião.

- Argumentos de IC

IC, professora com experiência pedagógica na área da educação sexual, foi a segunda interveniente, pegando em afirmações do primeiro orador, contestando-as para apresentar os seus argumentos. Começou por apontar **sentimentos pessoais** dos professores em geral, como **causa** da não implementação da educação sexual na escola.

Imediatamente a seguir defendeu a não neutralidade do professor em virtude da possibilidade de influência. Contestou o modelo de família tradicional contra argumentando com a existência de diferentes tipos de família e remetendo esta concepção para o argumento de **igualdade** na abordagem da educação sexual na escola. Este argumento surgiu associado aos termos família, escola, educação sexual e direito, dando a ideia de que a igualdade da educação sexual, assim como dos outros temas, é um direito das crianças, que deve ser assegurado pela escola e independentemente da família de proveniência.

A professora IC apresentou também argumentos de **autoridade**, mas centrados na acção do professor, autoridade essa concedida pela lei, sendo também um argumento **legal**. Estes dois tipos de argumentos emergiram no contexto dos termos professor, família, sexualidade, programa / curriculum, sala de aula e lei. A estes dois tipos de

argumentos associou ainda o de **obrigatoriedade** na abordagem da educação sexual, visível no contexto dos termos programa/currículo, resposta e lei.

O argumento de **continuidade** foi outro que surgiu em defesa da educação sexual, associando-se quer à formação do professor quer ao programa/currículo, assim como o argumento de **transversalidade** para esta abordagem que se tornou evidente através da análise dos termos educação sexual e verdade.

No discurso de IC foram ainda referidos **exemplos** para argumentar favoravelmente a abordagem da educação sexual na escola, já que eram exemplos positivos decorrentes da experiência profissional, tendo surgido associados à palavra bebé. Outros argumentos favoráveis assentaram na ideia de **dar resposta aos interesses** das crianças e de **resolução de problemas**, de **colaboração** entre os elementos da comunidade educativa, de **mudança** de mentalidades e comportamentos, de necessidade de **ultrapassar obstáculos** por meio da formação, de **imparcialidade** na abordagem dos tópicos (ex: homossexualidade) e de **naturalidade** nas atitudes face ao tema.

Esta professora manifestou ainda argumentos que julgamos de **impulsão** ou **incitação** à abordagem, associados às expressões “o professor tem que procurar saber”, “cabe ao professor educar” e “a escola tem que ter respostas”. Por último, o argumento baseado na saúde como objectivo a atingir com a educação sexual parece-nos um argumento de lógica científica apresentado por esta profissional.

- Argumentos de IP

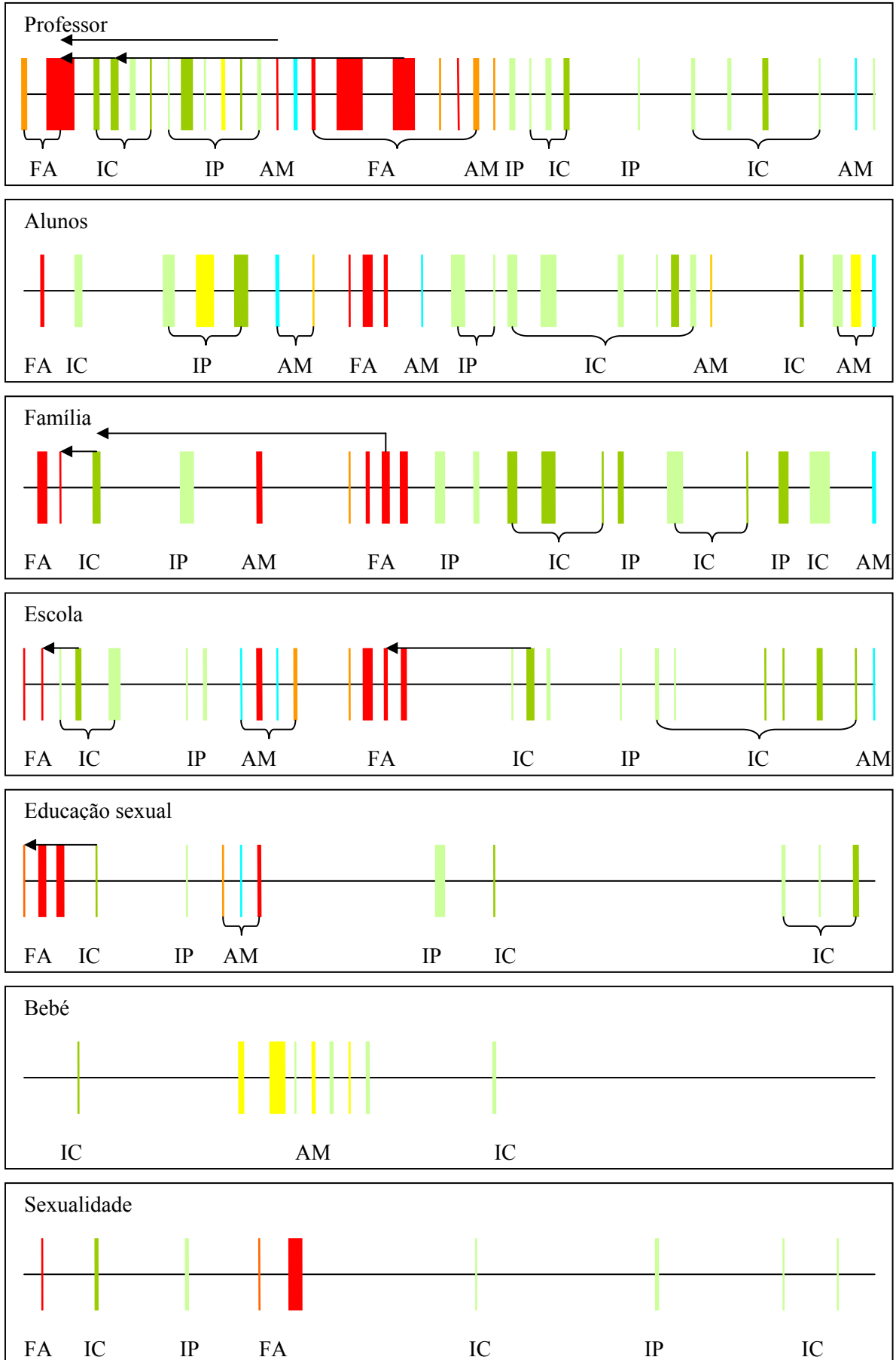
IP, professora que já tinha concretizado a abordagem da educação sexual através dos conteúdos de estudo do meio, começou por apresentar argumentos de **justificação** da não abordagem com base em **sentimentos pessoais de insegurança** e preconceitos ou tabus por parte dos professores. Contestou o facto do professor funcionar como barreira (entende-se obstáculo) às questões dos alunos, argumentando favoravelmente quanto a **dar resposta aos interesses** das crianças, sublinhando que estas **gostam de falar** sobre sexualidade.

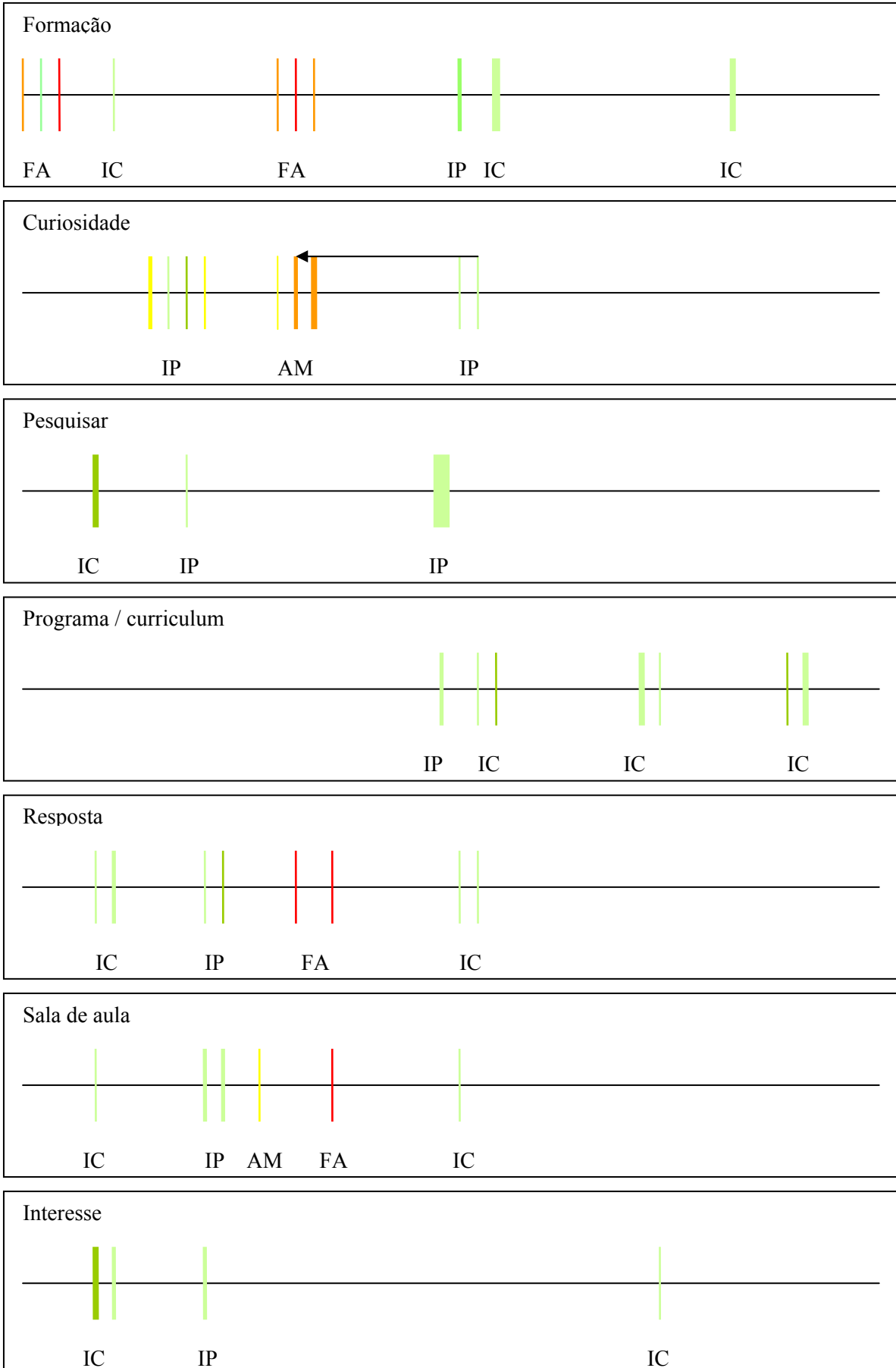
Apresentou argumentos de **colaboração** entre professores e pais neste processo educativo, visíveis na análise dos termos professor, família e sala de aula. Também se referiu a argumentos **legais** e de **autoridade** conferida ao professor, que identificámos no uso dos termos educação sexual, programa / currículo, lei e direito. Associou ainda a estes o argumento de **obrigatoriedade** determinada pela lei.

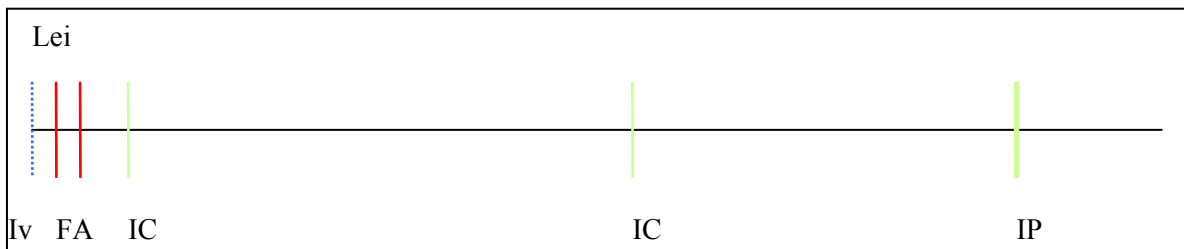
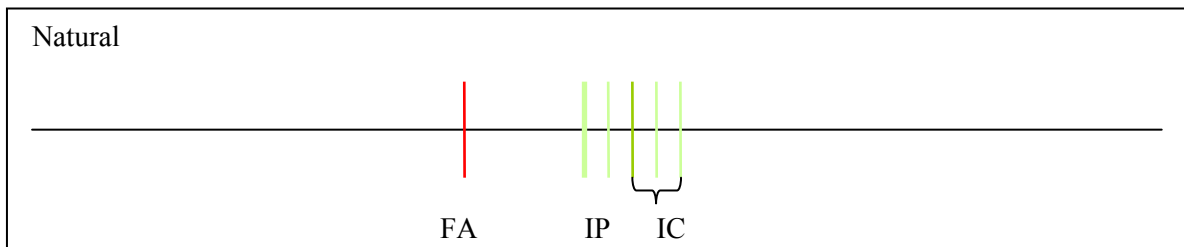
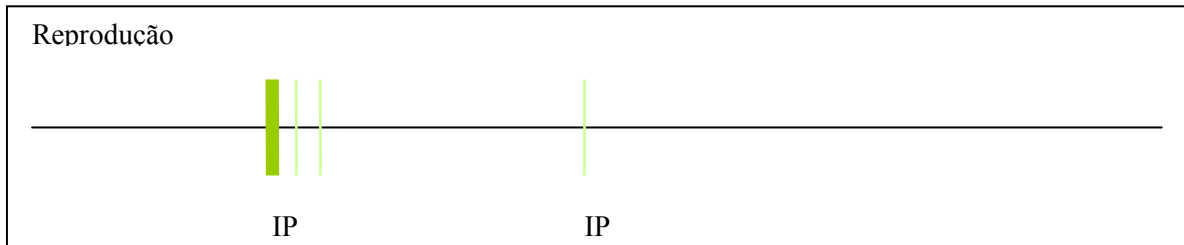
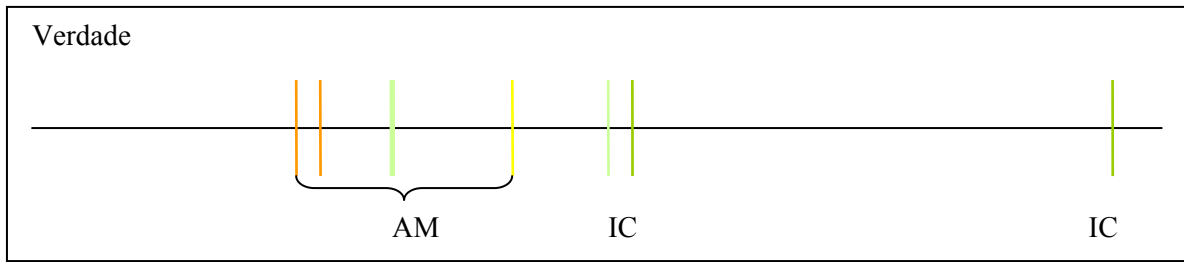
IP deu **exemplos** da sua **experiência profissional** para argumentar favoravelmente, elucidando com resultados positivos, tanto relacionados com os alunos como com os pais. Ainda encontrámos no seu discurso argumentos de **lógica científica** em favor da educação sexual, quando analisámos os termos reprodução e saúde. O argumento de **naturalidade** também foi por si defendido, sendo uma característica da curiosidade das crianças e da forma de abordagem da educação sexual. Associado ao termo formação deixou transparecer o argumento de necessidade de **ultrapassar obstáculos**, nomeadamente a insegurança. Por fim, os afectos foram utilizados com o argumento de **facilitar** uma abordagem holística da sexualidade.

Através desta análise verificou-se que as duas professoras que já tinham concretizado a educação sexual apresentaram argumentos favoráveis à mesma e positivos face à receptividade por parte da comunidade educativa, nomeadamente alunos e pais. Estes argumentos foram contrários aos apresentados pelos outros dois participantes, sem experiência pedagógica no domínio da educação sexual.

Os argumentos de autoridade e legalidade foram usados pelo professor contra a educação sexual, em defesa da família, e pelas professoras favoráveis à educação sexual em defesa dos professores. A argumentação pelo exemplo também foi utilizada por todos, mas com efeitos negativos pelo professor que se opõe à educação sexual e com efeitos positivos pelas professoras que já a tinham abordado.







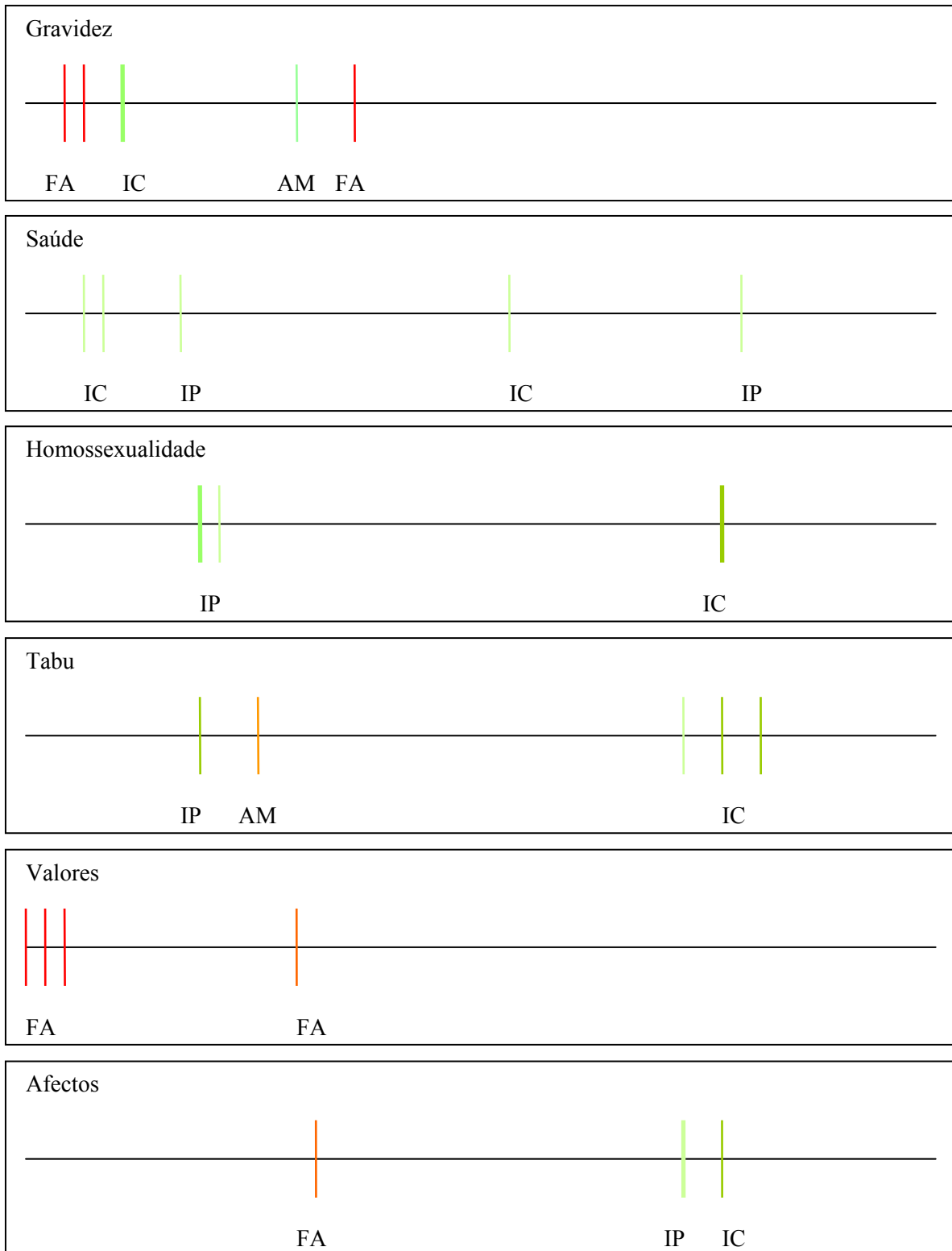


Figura 4.2.1: Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do debate, no que diz respeito às 26 categorias utilizadas.

- Contra;
- não assumidamente contra mas com subterfúgios;
- exemplo de situações;
- a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo;
- a favor contestando o sistema ou o que outros disseram;
- a favor.

4.3. RESULTADOS DA FASE III – OS GRUPOS DE FOCO

Para analisar os argumentos apresentados nos grupos de foco procedeu-se da mesma forma que para o debate (ver Capítulo 3 - Metodologia). Contudo, nesta etapa optou-se por seleccionar os 10 termos mais frequentes, embora se tenha feito uma análise global da ocorrência de outros que considerámos interessantes, como se mostra no Anexo X.

Na tabela 4.3.1 resumem-se as ocorrências e reformulações analisadas dos 10 termos que totalizaram maior frequência. É notório que o termo “*alunos*” foi o mais ocorrente, seguido dos termos “*professor*” e “*família*”. Assim, tal como para o debate (Fase II), os termos referentes às pessoas são os mais frequentes no discurso dos intervenientes. A maior diferença situou-se entre professor e alunos, pois enquanto no debate o termo professor ficou em primeiro lugar, nos grupos de foco foi o termo alunos o que mais ocorreu em todos os grupos.

Tabela 4.3.1: Ocorrências totais dos dez termos pivot mais frequentes por grupo

Termo Pivot	GF-1 (p+r=t)	GF-2 (p+r=t)	GF-3 (p+r=t)	GF-4 (p+r=t)	GF-5 (p+r=t)	Total
Alunos	63+128=191	82+69=151	99+199=298	56+91=147	118+148=266	1053
Professor	30+14=44	59+21=80	29+11=40	23+15=38	59+28=87	289
Família	9+43=52	13+40=53	3+34=37	4+53=57	10+27=37	236
Escola	37+0=37	39+0=39	25+0=25	39+0=39	43+0=43	183
Educação sexual	2+0=2	10+5=15	15+28=43	16+34=50	15+21=36	146
Formação/preparação	14+0=14	34+1=35	26+2=28	14+1=15	18+3=21	113
Como / o que abordar	8+1=9	2+0=2	25+8=33	14+8=22	21+4=25	91
Sexualidade	19+0=19	16+8=24	2+0=2	12+1=13	7+0=7	65
Natural	13+0=13	4+0=4	8+1=9	7+0=7	28+0=28	61
Receio	1+0=1	8+4=8	8+0=8	2+5=7	9+4=13	37

p = palavra; r = reformulações; t = total de ocorrências

Além destes dez termos, destacou-se ainda o uso dos termos:

- i) *afectos*, por parte dos grupos 1 e 5 (24 e 15 ocorrências, respectivamente), mas que nunca foi referido pelo grupo 3;
- ii) *programa* pelos grupos 3 e 5 (10 e 11 ocorrências, respectivamente);
- iii) *mentalidade*, proferido pelos grupos 2 e 5 (9 ocorrências em cada), mas nunca aludido pelo grupo 4;
- iv) *religião* nos grupos 2 e 4 (8 ocorrências em cada), mas nunca referido pelos 1 e 5;
- v) *à vontade* com considerável frequência nos grupos 4 e 5 (11 e 5, respectivamente), mas nunca observado no grupo 2. A tabela de ocorrências destes termos encontra-se no Anexo X.

4.3.1. Grupo de Foco 1 (GF-1)

O primeiro grupo de foco foi constituído por quatro participantes de sexo feminino, estando duas em final de carreira (30 e 28 anos de serviço (LA e AL, respectivamente), uma a mais de meio da carreira (22 anos, AN) e outra com apenas oito anos de experiência profissional (CA). De um modo geral, todas as professoras que integraram o grupo I manifestaram-se favoráveis à educação sexual em meio escolar.

i) Termo pivot: “alunos”

Pela análise do termo pivot “alunos” constatou-se que AL (Quadro 4.3.1.1) foi quem mais se referiu ao mesmo, sobretudo para relatar “situações de masturbação” essencialmente feminina, embora também masculina. Seguiu-se a categoria de “situação de alunos com NEE” no contexto dos comportamentos socio-sexuais que costumam manifestar na escola. Assim, estas situações exemplificaram acontecimentos relacionados com a sexualidade das crianças com que a professora se tinha deparado e que constituíam então motivo de preocupação para a mesma. Todavia, a participante iniciou a discussão expressando a sua aprovação face à “abordagem na aula” de conteúdos de educação sexual, com a argumentação de que esta deve começar cedo e paulatinamente, preparando os alunos para a adolescência. A este propósito fez referência a exemplos de abordagens por si já concretizadas com resultados positivos, tanto de aceitação pelos alunos como pelos pais. A acompanhar estes exemplos positivos emergiram concepções de “naturalidade” e de “motivação dos professores”. Os argumentos desta professora revelaram-se favoráveis à educação sexual e assentaram essencialmente em **exemplos**, quer negativos de situações passíveis de ser melhoradas com a abordagem, quer positivos com indicação de resultados que assim caracterizaram abordagens por si já levadas a cabo. **Naturalidade** e **motivação** foram outros argumentos apresentados, bem como **consequência** positiva da abordagem.

A professora AN (Quadro 4.3.1.1) também proferiu o termo “alunos” sobretudo no contexto de duas macrocategorias: “situação de masturbação feminina” e “situação de problemas familiares”. Em ambas, a participante relatou o comportamento socio-sexual das crianças, enunciando questões problemáticas de sexualidade infantil com reflexo no sucesso escolar. Também associou o termo a “abordagem” concretizada na sua sala, mas por iniciativa de intervenientes externos à escola. No entanto, enfatizou resultados positivos dessa abordagem. A concepção de “naturalidade” também emergiu do seu discurso, quando falou da abordagem dos aparelhos reprodutores e do corpo. Contudo,

logo no início da discussão, esta professora começou por discordar das colegas quanto à abordagem dos afectos, opinião que sofreu mudança no decurso da discussão. Os argumentos que apresentou foram essencialmente pelo **exemplo** e pela **naturalidade**.

A docente com menos experiência profissional (CA), foi a que menos se referiu ao termo “*alunos*” (Quadro 4.3.1.1). No entanto, salienta-se a diversidade de categorias em que o termo apareceu contextualizado. A mais frequente foi a categoria “*informação*”, denotando que esta profissional tinha a concepção de que os alunos estão expostos a muita informação, a qual, sendo distorcida das suas necessidades educativas, deve ser complementada pela abordagem da educação sexual na escola. Também relatou situações exemplificativas de questões inerentes à sexualidade, sendo positiva a de “acompanhamento da sua gravidez” pelos alunos e negativa a de “estimulação no WC” por parte de crianças. Em consequência desta última, manifestou a concepção de os “pais não quererem a abordagem” da educação sexual. Assim, a sua argumentação assentou na contestação do estado do sistema educativo em relação a esta temática, do mesmo modo que apresentou **exemplos** positivos e negativos e **consequências** ou efeitos das tentativas de abordagem nesses casos.

No discurso de LA (Quadro 4.3.1.1) destacou-se a maior frequência deste termo pivot em associação com situações problemáticas de sexualidade infantil: “situação de NEE”, a mais frequente e onde a professora justificou os comportamentos socio-sexuais de alunos com base em deficiências de que os mesmos eram portadores; “situação de masturbação feminina” em que também relatou os comportamentos manifestados e o enquadramento familiar das crianças; “situação de violação” de uma colega sua quando alunas, para ilustrar a prevalência do tipo de situação ao longo do tempo; “situação de exibicionismo” por parte de rapazes dentro da escola; e “situação de estimulação” entre crianças na sala de aula. Por outro lado, fez emergir a categoria de “abordagem na aula”, que concretizou em consequência de casos despoletados pela comunicação social; e a categoria de “informação”, como necessidade para os alunos. Explicitou ainda a concepção de iniciar cedo a ES, associada à descoberta da “diferenciação sexual” por parte das crianças. A sua argumentação revelou-se favorável e caracterizou-se essencialmente pelo **exemplo**.

Quadro 4.3.1.1: Ocorrências do termo pivot “*Alunos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Aluna, 1 p.10:ln.27	Eles, 11 p.4:ln.19, 21 p.8:ln.25, 27	Associado a: - <u>abordagem na aula</u> , 12 (p.4:ln.17, 19; p.20:ln.27, 31, 31, 32; p.21:ln.1, 2, 2, 6, 6, 9) “E ... e falei, mas também porque os miúdos também, levavam livros ...” (p.20:ln.27)
	Alunas, 1 p.21:ln.18	p.20:ln.31,31, 32 p.21:ln.1,9,13,23	- <u>natural</u> , 5 (p.4:ln.21; p.21:ln.13, 18, 21; p.31:ln.33) “Eu acho que sim, acho que a sexualidade deve
	Alunos, 1 p.34:ln.12	Ele, 15 p.13:ln.3,4,7, 9 p.23:ln.33, 33 p.24:ln.20,20,20, 23, 25, 25,29, 31	ser dada logo de início aos meninos de uma forma natural.” (p.31:ln.33) - <u>afectos</u> , 2 (p.8:ln.25, 27) “Têm. Eles têm atracção uns pelos outros.” (p8:ln.27)
	Miúda, 9 p.10:ln.32, 33 p.11:ln.1, 17, 32 p.12:ln.20 p.13:ln.12, 30 p.21:ln.11	p.25:ln.2 Elas, 1 p.21:ln.6 Ela, 26 p.10:ln.33, 33, 34, 34 p.11:ln.2,18, 18, 18, 19, 19 p.12:ln.19, 19, 20,23,23,23, 26	- <u>situação de masturbação feminina</u> , 41 (p.10:ln.23, 27, 32, 33, 33, 33, 34, 34; p.11:ln.1, 2, 17, 18, 18, 18, 19, 19, 32; p.12:ln.4, 12, 19, 19, 20, 20, 23, 23, 23, 25, 26, 28, 31; p.13:ln.12, 12, 30; p.16:ln.34; p.17:ln.8, 10, 13, 13, 14, 17, 17) “ miúda estava em sofrimento, porque ela fazia cada esgar, cada cara, ela ficava (p.10:ln.33, 33, 33) vermelha, ela ficava tensa, portanto, ela não tinha um minuto de sossego na aula, quer (p.10:ln.34, 34) fosse na sala quer fosse nouro tipo de actividade onde a miúda estivesse sentada.” (p.11:ln.1) - <u>situação de masturbação masculina</u> , 6 (p.13:ln.2, 3, 4, 7, 9, 9) “Masturbação ... de rapazes, eu tinha nesta turma também um miúdo que estava (p.13:ln.2) sempre, agora, nunca me apercebi que ele se masturbasse, que estava sempre com a mão (p.13:ln.3) no pénis, isso ele estava.” (p.13:ln.4)
	Miúdo, 1 p.13:ln.2	p.13:ln.12 p.16:ln.34 p.17:ln.10, 13, 13, 14, 17, 17	- <u>situação de NEE</u> , 15 (p.23:ln.31, 33, 33, 33; p.24:ln.17, 17, 20, 20, 20, 23, 25, 25, 29, 31; p.25:ln.2)
	Miúdos, 3 p.20:ln.27 p.21:ln.23 p.31:ln.13	p.21:ln.21 A, 2 p.12:ln.25, 28 La, 1 p.12:ln.31	“ Ele tinha muita carência, ele só queria era carinho.” (p.24:ln.25, 25) - <u>país</u> , 2 (p.21:ln.11; p.31:ln.13) “ela achou, a forma como a, a miúda tinha falado em casa (p.21:ln.11) com ela achou, achou o máximo.” - <u>motivação dos professores</u> , 2 “ eles muitas vezes, os miúdos é que nos motivam para ...” (p.21:ln.23, 23)
	Menina, 2 p.12:ln.4, 12	Esse, 1 p.13:ln.9	- <u>população do agrupamento</u> , 1
	Meninas, 1 p.21:ln.6	Uma, 1 p.10:ln.23	“... mais de três mil e tal alunos .” (p.34:ln.12)
	Menino, 1 p.24:ln.17	Uns, 1 p.21:ln.2	
	Meninos, 1 p.31:ln.33	Outros, 1 p.21:ln.2 Minha, 1	
	Pequenitos, 1 p.4:ln.17	p.17:ln.8 Lhe, 3 p.23:ln.31, 33 p.24:ln.17	

	22	64	86
AN	<p>Aluna, 2 p.24:ln.14 p.25:ln.3 Pequenos, 2 p.5:ln.24, 24 Pequenos, 1 p.28:ln.13 Miúda, 6 p.10:ln.16, 24, 25, 30 p.16:ln.31 p.25:ln.8 Miúdos, 3 p.15:ln.15 p.20:ln.8, 8 Menina, 6 p.16:ln.33 p.17:ln.4, 9 p.25:ln.4, 7, 29 Meninos, 1 p.20:ln.10 Criança, 1 p.16:ln.2 Catraias, 1 p.11:ln.14</p>	<p>Eles, 7 p.4:ln.32 p.6:ln.15 p.8:ln.21 p.9:ln.27 p.20:ln.8,10,11 Ela, 7 p.17:ln.4 p.25:ln.7, 19, 22, 25, 27 p.26:ln.17 Essa, 1 p.11:ln.4 Esta, 1 p.11:ln.8 La, 2 p.11:ln.4, 12 Dela, 3 p.11:ln.16 p.25:ln.9, 25 Todos, 3 p.20:ln.6, 6, 11</p>	<p>Associado a: - <u>afectos</u>, 4 (p.5:ln.24, 24; p.8:ln.21; p.9:ln.27) “Portanto eu acho, eu acho que os pequenos, com os pequenos ainda não se (p.5:ln.24, 24) pode muito falar de afectos. Fala-se de afectos ...” - <u>aparelhos e naturalidade</u>, 2 (p.4:ln.32; p.6:ln.15) “... muito dos, de, de aparelhos e ligar, pronto falar do nosso corpo, falar do corpo com naturalidade, eles aprenderem a falar do, dos nomes.” (p.6:ln.15) - <u>situação de masturbação feminina</u>, 15 (p.10:ln.16, 24, 25, 30; p.11:ln.4, 4, 8, 12, 14, 16; p.16:ln.31, 33; p.17:ln.4, 4, 9) “O ano passado havia uma colega que tinha uma miúda que se mas, masturbava (p.10:ln.16) constantemente ...” - <u>carências</u>, 2 (p.15:ln.15; p.16:ln.2) “Muitas vezes, será que esta sexualidade não desperta mais nos miúdos mais carentes?” (p.15:ln.15) - <u>abordagem extra curricular</u>, 9 (p.20:ln.6, 6, 8, 8, 8, 10, 10, 11, 11) “uma coisa giríssima. Acabaram o ano, que eles olhavam-se todos com ternura e,” (p.20:ln.11, 11) - <u>situação de problemas familiares</u>, 14 (p.24:ln.14; p.25:ln.3, 4, 7, 7, 8, 9, 19, 22, 25, 25, 27, 29; p.26:ln.17) “Eu tenho uma aluna que está com problemas familiares, os pais estão separados, só (p.25:ln.3) se encontram às vezes. E eu penso que a menina já se apercebeu disso ...” (p.25:ln.4) - <u>não dificuldade</u>, 1 “Mas ... eu acho que, acho que para os pequenos, para o primeiro ciclo, acho que (p.28:ln.13) Não é assim tão difícil. Eu não sei, não sinto assim essa dificuldade,”</p>
CA	23	24	47
	<p>Miúda, 1 p.13:ln.29 Miúdos, 1 p.19:ln.9</p>	<p>Eles, 11 p.9:ln.2, 17 p.19:ln.5, 20 p.27:ln.14, 17, 17, 26, 28, 29 p.28:ln.23 Deste, 1 p.19:ln.11 Aquele, 1 p.19:ln.12 Lhes, 2 p.19:ln.18 p.27:ln.20 Todos, 1</p>	<p>Associado a: - <u>acompanhamento da sua gravidez</u>, 2 (p.9:ln.2, 17) “Eles todos os dias (p.9:ln.17) vinham e davam um beijinho na barriga, falavam com a Joana e,” - <u>situação de masturbação feminina</u>, 1 “A psicóloga não chegou a falar com a miúda?” (p.13:ln.29) - <u>situação de estimulação e WC</u>, 4 (p.19:ln.5, 9, 11, 12) “Mas começou a acontecer várias vezes, muitas vezes.” (p.19:ln.12) - <u>pais não querem abordagem</u>, 2 (p.19:ln.18, 20) “Isso era ensinar lhes demais.” (p.19:ln.18) - <u>consequência de abordagem</u>, 1 “Estavam todos apaixonados entre si.” (p.20:ln.9) - <u>informação</u>, 8 (p.27:ln.14, 17, 17, 20, 26, 28, 29; p.28:ln.23)</p>

		p.20:ln.9	“E, e depois é esse o problema. Portanto, há que pegar é nessa informação que eles ” (p.27:ln.28)
	2		16
LA	Aluna, 2 p.14:ln.14, 14 Alunos, 3 p.27:ln.5, 6 p.31:ln.21 Miúda, 1 p.14:ln.17 Miúdo, 1 p.27:ln.6 Miúdos, 1 p.22:ln.17 Meninos, 3 p.9:ln.24 p.18:ln.2 p.23:ln.30 Menino, 2 p.23:ln.4, 13 Menina, 3 p.14:ln.13, 21 p.27:ln.7	Ele, 8 p.9:ln.29 p.22:ln.30, 31, 33, 34 p.23:ln.2, 4, 12 Eles, 3 p.9:ln.30 p.18:ln.7 p.27:ln.19 Ela, 1 p.14:ln.18 Todos, 2 p.9:ln.29 p.22:ln.25 Lhes, 4 p.22:ln.8, 8, 9, 21 Lo, 5 p.22:ln.30, 30, 31, 31 p.23:ln.13	Associado a: - <u>diferenciação sexual</u> , 1 “onde os meninos começam a tomar muito ... é, entram mais na realidade (p.9:ln.24) de que não são iguais,” - <u>situação de exibicionismo e WC</u> , 3 “porque ele era o maior de todos e fazia isso constantemente, ia para a casa de (p.9:ln.29, 29) banho , eles diziam “o Zi Quitério vai para a casa de banho,” (p.9:ln.30) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 6 (p.14:ln.13, 14, 14, 17, 18, 21) “ano, ela passava manhãs inteiras, das oito à uma, nisso.” (p.14:ln.18) - <u>situação de estimulação</u> , 2 (p.18:ln.2, 7) “Quando eles começavam a ficar doentes e eu desconfiava o que era,” (p.18:ln.7) - <u>abordagem na aula</u> , 6 (p.22:ln.8, 8, 9, 17, 21, 25) “ lhes o que era pedofilia, expliquei- lhes o que era ter relações de livre e espontânea (p.22:ln.8, 8) vontade, expliquei- lhes tudo.” (p.22:ln.9) - <u>situação de NEE</u> , 15 (p.22:ln.30, 30, 30, 31, 31, 31, 33, 34; p.23:ln.2, 4, 4, 12, 13, 13, 30) “encostava-se”, ele encostava-se e fazia movimentos de ... O Zizi é um homem de um” (p.22:ln.34) - <u>situação de violação</u> , 4 “E como eu, eu acho que, que não podemos deixar passar, porque os alunos de hoje (p.27:ln.5) são os alunos de outrora, porque já quando eu andava na escola, um miúdo de onze anos (p.27:ln.6, 6) violou uma menina ” (p.27:ln.7) - <u>informação</u> , 2 (p.27:ln.19; p.31:ln.21) “E por exemplo os alunos do quarto ano, que têm o ciclo à porta, o quinto (p.31:ln.21) Ano. (...) A idade das experiências...”
	16		23
	63		128
			39
			191

ii) Termo pivot: “*professor*”

Em relação ao termo pivot “*professor*” (Quadro 4.3.1.2) constatou-se um decréscimo acentuado da sua ocorrência quando comparado com o termo “alunos” (Quadro 4.3.1.1), o que parece indicar que as profissionais se preocupam muito mais com estes do que com elas próprias face à educação sexual.

AL (Quadro 4.3.1.2) proferiu o termo “*professor*” sobretudo para se referir a uma colega com quem partilhou a observação de “situação de masturbação feminina”; para ilustrar expressões de alunos que se lhe dirigiam, tanto em “situações de NEE” (necessidades educativas especiais) como em situações positivas em “consequência de abordagem” da educação sexual. Também referiu o termo em associação com os “pais”, se bem que manifestando uma concepção de dualidade, na medida em que por um lado se referiu a atitudes de aceitação positiva de uma mãe (também professora) e por outro deixou transparecer alguma insegurança pressupondo a sua não-aceitação. O termo surgiu sempre no contexto da argumentação pelo **exemplo**, embora também se verificasse uma tendência para a argumentação pela **consequência**.

No mesmo sentido, AN (Quadro 4.3.1.2) também utilizou a palavra “*professor*” (ou suas reformulações) essencialmente para traduzir expressões de uma aluna em “situação de problemas familiares”, no modo como a ela se dirigia; para exemplificar a partilha, com colega sua, de observação de “situação de masturbação feminina” na sala de aula; e para manifestar a concepção de insegurança face à aceitação de abordagem da ES por parte dos “pais”. Foram igualmente argumentações pelo **exemplo**, mas que nem sempre pareceram favoráveis.

No que respeita a CA (Quadro 4.3.1.2) observou-se uma utilização do termo “*professor*” com vista não só à apresentação de exemplos (“situação de estimulação e WC”), mas também numa perspectiva reflexiva e de justificação da não abordagem baseada na “própria mentalidade” do professor, assim como de expressão de carências (“formação” e “pedagogia”) e contestação (“pedagogia” e “ausência de parceria com centro de saúde”). Parecem assim argumentos de **causa**, além de também serem pelo **exemplo**.

Com LA (Quadro 4.3.1.2) constatou-se o uso do termo “*professor*”, primeiro em referência a exemplos, quer de expressão de aluno, dirigindo-se-lhe, quando interpelado por “situação de exibicionismo”, quer de outros comportamentos socio-sexuais (“situação de masturbação feminina” e “situação de estimulação”). Posteriormente, usou-o em contexto de análise de “abordagem na aula” bem sucedida; para expressar a

Quadro 4.3.1.2: Ocorrências do termo pivot **“Professor”**, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AL	Professora, 4 p.21:ln.9,18 p.23:ln.33, 34 Professor, 1 p.28:ln.7	Colega, 3 p.11:ln.20, 20, 30 Ela, 1 p.11:ln.23	Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 4 (p.11:ln.20, 20, 23, 30) “ <i>E também como a outra colega, eu também chamava muitas vezes a colega” (p.11:ln.20, 20) - <u>expressão de aluna em consequência de abordagem</u>, 1 ““<i>Oh professora parece mesmo um (p.21:ln.18) espermatozóide!</i>”” - <u>situação de NEE</u>, 2 (p.23:ln.33, 34) “... <i>estive-lhe a dar apoio, ao Vitinho, e ele, e ele era assim: “Oh professora (p.23:ln.33) - <u>país</u>, 2 (p.21:ln.9; p.28:ln.7) “<i>Tive uma mãe, portanto que também era professora do (p.21:ln.9) segundo ciclo que veio ter comigo e ... e achou um espanto o que a filha sabia”</i>”</i></i>	5	4	9
AN	Professora, 6 p.25:ln.11, 13, 14, 16 p.26:ln.11, 14 Professor, 1 p.29:ln.1	Colega, 4 p.10:ln.16, 25 p.26:ln.12, 12	Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 2 (p.10:ln.16, 25) “ <i>Aquilo impressionava porque a miúda abstraía-se de tudo, completamente. Às vezes a colega, vinha, batia-me à porta “Anda cá ver.” (p.10:ln.25) - <u>aluna com problemas familiares</u>, 8 (p.25:ln.11, 13, 14, 16; p.26:ln.11, 12, 12, 14) “<i>estamos a falar de qualquer outro assunto “Oh professora tu dás beijinhos?” (p.25:ln.14) - <u>país</u>, 1 “<i>Porque os pais podem nem concordar e o professor ali está a fazer, a ter um papel (p.29:ln.1) que não era o que eles queriam,</i>”</i></i>	7	4	11
CA	Professora, 2 p.19:ln.3, 10 Professor, 2 p.29:ln.4 p.30:ln.20 Professores, 5 p.29:ln.6 p.30:ln.17, 32 p.31:ln.7 p.32:ln.15	Colega, 1 p.18:ln.34 Eles, 1 p.29:ln.8 Deles, 1 p.29:ln.11	Associado a - <u>situação de estimulação e WC</u> , 3 (p.18:ln.34; p.19:ln.3, 10) “ <i>numa aldeia, um ambiente muito fechado e a professora não sabia como é que havia de (p.19:ln.10) lidar com a situação.</i> ” - <u>própria mentalidade</u> , 4 (p.29:ln.4, 6, 8, 11) “ <i>E depois também tem a ver com a própria, a própria mentalidade, do próprio professor.” (p.29:ln.4) - <u>formação em pedagogia</u>, 4 (p.30:ln.17, 20, 32; p.31:ln.7) “<i>E depois nós também, os professores contribuírem com essa parte das (p.31:ln.7) ideias se calhar didáticas e mais pedagógicas e fazer-se um trabalho ... conjunto.” - <u>ausência de parceria com centro de saúde</u>, 1 “<i>oferecer, o centro de saúde não sabe as dificuldades que os professores passam” (p.32:ln.15)</i>”</i></i>	9	3	12
LA	Professora, 7	Ela, 1	Associado a			

p.10:ln.1 p.14:ln.21, 21 p.18:ln.12 p.22:ln.12,19, 21 Professores, 2 p.26:ln.31 p.27:ln.9	p.14:ln.17 Colegas, 1 p.14:ln.30 Colega, 1 p.18:ln.1	- <u>situação de exibicionismo</u> , 1 (p.10:ln.1) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 4 (p.14:ln.17, 21, 21, 30) “eu não era a professora da menina... via porque a professora me chamava para eu ver.” (p.14:ln.21,21) - <u>situação de estimulação</u> , 1 “portanto que estava a ser trabalhado com uma colega que estava a utilizar o método (p.18:ln.1) da Vila das Aves.” - <u>pais</u> , 1 “dificuldade em tratar estes assuntos, porque se há pais que aceitam que professora até (p.18:ln.12) explique,” - <u>abordagem na aula</u> , 3 (p.22:ln.12, 19, 21) “Portanto, a professora tinha-lhes explicado tudo e calhou bem ...” (p.22:ln.21) - <u>necessidade de preparação</u> , 2 (p.26:ln.31; p.27:ln.9) “Nós professores precisávamos ser preparados, estou a falar por mim.” (p.26:ln.31)	
	9	3	12
	30	14	44

sua percepção de dificuldade em tratar a educação sexual com base na pouca aceitação por parte dos “pais”; e ainda para manifestar a sua concepção de “necessidade de preparação” para abordar o tema. A argumentação assentou no **exemplo** (positivo para a abordagem concretizada e negativo para as situações encontradas) e na **causa** das dificuldades atribuídas aos pais e à falta de preparação.

iii) Termo pivot: “família”

Neste grupo de foco o termo “*família*”, conjuntamente com as suas reformulações (Quadro 4.3.1.3), registou maior número de ocorrências do que o termo “*professor*” (Quadro 4.3.1.2), o que pode significar que é, a seguir aos alunos, a maior fonte de preocupação por parte destas professoras na implementação do processo de educação sexual. Pela observação do Quadro 4.3.1.3 é notória a maior frequência com que ocorre o termo “pais” em detrimento do termo “família”. Recordamos que na análise do debate a maior frequência do termo pais se registou para os professores a favor da educação sexual, enquanto a prevalência do termo família se constatou no discurso dos professores resistentes à sua abordagem.

A professora AL (Quadro 4.3.1.3) referiu-se à “*família*” para contextualizar a “situação de masturbação feminina e problemas familiares”, especificando a dificuldade de tratar esta situação com os progenitores e para caracterizar o ambiente problemático e de desmembramento que lhe estava subjacente. Isto traduz uma concepção de que um núcleo familiar com problemas se reflecte em comportamentos socio-sexuais pouco saudáveis das crianças. A professora expressou também a sua opinião acerca da “necessidade de informar” e de formar os pais neste domínio para, conseqüentemente, aceitarem a educação sexual na escola. Assim, a família tende a surgir associada a concepções negativas. A argumentação apresentada parece consistir em **exemplo**, **consequência** e **causa** justificativa dos obstáculos.

Quando AN se referiu à instituição familiar (Quadro 4.3.1.3) também o fez mais frequentemente para exemplificar a situação problemática de uma aluna, com reflexo negativo no seu desempenho escolar. Seguiu-se a categoria de “autorização para abordagem na aula” solicitada pela professora, aos pais, para implementação de um projecto de educação sexual, o qual teve efeitos positivos. Os pais surgiram também como justificação para alguma dificuldade, ou obstáculo, que esta professora possa sentir para abordar a educação sexual na escola. **Exemplos** positivos e negativos, assim

Quadro 4.3.1.3: Ocorrências do termo pivot **“Família”**, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Família, 1 p.12:ln.8 Familiar, 3 p.12:ln.2 p.14:ln.6 p.24:ln.11	Pais, 6 p.11:ln.27 p.12:ln.13 p.28:ln.4, 5, 30 p.31:ln.34 Os, 1 p.28:ln.5 Eles, 1 p.28:ln.6	Associado a - <u>situação de masturbação feminina e problemas familiares</u> , 5 (p.11:ln.27; p.12:ln.2, 8, 13; p.14:ln.6) “Depois a menina no ano seguinte saiu da escola, foi para a escola da mãe, porque entretanto os pais separaram-se e ... e pronto. E ficou assim.” (p.12:ln.13) - <u>situação de NEE</u> , 1 “Pronto e eu acho que ali o ambiente familiar também não era assim (p.24:ln.11) muito ...” - <u>necessidade de (in)formação</u> , 5 (p.28:ln.4, 5, 5, 30; p.31:ln.34) “É chamar os pais para acções de formação promovidas pela escola, para os (p.28:ln.5, 5) informar ... a abordagem sexual nas escolas.” - <u>necessidade de aceitação com naturalidade</u> , 1 “Tanto eles abordarem a sexualidade com (p.28:ln.6) os seus filhos de uma forma natural, como aceitarem que o professor o faça”
	4	8	12
AN	Familiares, 1 p.25:ln.3	Pais, 11 p.11:ln.26 p.20:ln.1, 17 p.25:ln.3, 6, 9, 26, 27 p.28:ln.27 p.29:ln.1, 14 Deles, 1 p.19:ln.21 Eles, 4 p.19:ln.34 p.25:ln.28 p.29:ln.2, 2 Todos, 1 p.20:ln.1 Os, 1 p.19:ln.34	Associado a - <u>problemas de aluna</u> , 7 (p.25:ln.3, 3, 6, 9, 26, 27, 28) “Eu tenho uma aluna que está com problemas familiares , os pais estão separados,” (p.25:ln.3, 3) - <u>complicado tratar assuntos de masturbação</u> , 1 “Com os pais ” (p.11:ln.26) - <u>opinião desfavorável a abordagem</u> , 1 “Se já assim, portanto na opinião deles , se já assim, sem eles saberem nada, já há a (p.19:ln.21) tentativa da descoberta,” - <u>autorização para abordagem na aula</u> , 5 (p.19:ln.34, 34; p.20:ln.1, 1, 17) “aulas mesmo sobre sexualidade. E eu preparei-os para a, para isso e eles receberam (p.19:ln.34, 34) muito bem. Os pais todos deram autorização, excepto o pai de uma menina. Todos ” (p.20:ln.1, 1) - <u>dificuldade de abordagem e desacordo</u> , 4 (p.28:ln.27; p.29:ln.1, 2, 2) “Pronto, eu acho que a dificuldade poderá ser realmente pais e filhos,” (p.28:ln.27) - <u>tabu</u> , 1 “Pronto. E é o tabu dos pais ...” (p.29:ln.14)
	1	18	19
CA	Famílias, 1 p.32:ln.22	Pais, 3 p.19:ln.13, 14 p.29:ln.6 Deles, 1 p.19:ln.16	Associado a - <u>não-aceitação de abordagem na aula</u> , 3 (p.19:ln.13, 14, 16) “dar umas aulas de, sobre educação sexual, mesmo através do centro de saúde. E os pais (p.19:ln.14) não qui-se-ram. Não quiseram. Porque não queriam que os filhos soubessem tudo.” - <u>mentalidade fechada</u> , 1 “professores que, tal como outros pais , que se calhar ainda são muito fechados ...” (p.29:ln.6)

			- <u>necessidade de parceria com centro de saúde</u> , 1 “ <i>Nós temos as famílias.</i> ” (p.32:ln.22)	
		1	4	5
LA	Família, 1 p.7:ln.27 Famílias, 2 p.32:ln.33 p.34:ln.27	Pais, 11 p.8:ln.7 p.10:ln.7 p.14:ln.18, 19 p.18:ln.12,14, 26 p.22:ln.14,16, 17 p.27:ln.10 Eles, 1 p.18:ln.15 Alguns, 1 p.18:ln.29	Associado a: - <u>abordagem na aula – gravidez e pedofilia</u> , 5 (p.7:ln.27; p.8:ln.7; p.22:ln.14, 16, 17) “ <i>Sobre este assunto, há médicos e enfermeiras e os vossos pais que sabem muito mais que eu. Agora eu gostava muito que chegassem a casa e que falassem sobre o, com os vossos pais sobre este assunto.</i> ” (p.22:ln.14) - <u>situação de exibicionismo de aluno</u> , 1 “ <i>Os pais são pessoas com, com</i> (p.10:ln.7) <i>um certo nível e entenderam, eu passei-lhes a mensagem:</i> ” - <u>situação de masturbação feminina</u> , 2 (p.14:ln.18, 19) “ <i>com os pais, porque ali não dava, o ambiente da aldeia era, embora relativamente perto</i> ” (p.14:ln.19) - <u>dificuldade por falta de aceitação e explicitação no programa</u> , 5 (p.18:ln.12, 14, 15, 26, 29) “ <i>Que não está bem explícito, porque se estivesse e fosse ali, é para dar como se dá outra coisa, os pais ...</i> ” (p.18:ln.26) - <u>falta de conhecimentos</u> , 1 “ <i>porque os pais não têm coragem ou não têm conhecimentos.</i> ” (p.27:ln.10) - <u>necessidade de articulação com a escola</u> , 2 (p.32:ln.33; p.34:ln.27) “ <i>precisávamos de alguém que fizesse a mediação escolar, que fizesse a ligação, a ponte escola famílias ... e acho que era muito mais fácil.</i> ” (p.32:ln.33)	
		3	13	16
		9	43	52

como, as **consequências** e a **causa** justificativa dos obstáculos voltam a caracterizar a argumentação.

CA associou a “*família*” (Quadro 4.3.1.3) à concepção de “não-aceitação da abordagem na aula” da educação sexual, com base no **exemplo**. Também justificou a não implementação deste tema pela existência de uma “mentalidade fechada” de alguns pais, assim como de alguns professores, e com este conceito reforçou a sua concepção de “necessidade de parceria com o centro de saúde” para desenvolver a educação sexual em meio escolar. Continuaram a ser argumentos pelo **exemplo** e pela **causa**.

LA dirigiu-se à “*família*” (Quadro 4.3.1.3) essencialmente para apresentar exemplos de situações que suscitaram a “abordagem na aula - gravidez e pedofilia” e para justificar as suas “dificuldades por falta de aceitação e de explicitação no programa”. Os pais foram ainda referidos para caracterizar uma “situação de exibicionismo” e uma “situação de masturbação feminina” com que se tinha deparado. Parecendo favorável, a argumentação tendeu a traduzir mais uma vez o **exemplo** e a **causa** que justifica a evitação da abordagem do assunto.

iv) Termo pivot: “*escola*”

O uso do termo pivot “*escola*” por AL (Quadro 4.3.1.4) foi associado à descrição da “situação de masturbação feminina” e da “situação de aluno com NEE” com que se tinha deparado no seu local de trabalho, à “abordagem na aula” da educação sexual, mas sobretudo à contestação das carências sentidas para implementar a temática, nomeadamente, a “necessidade de formação aos pais”, o conjunto de “factores em falta” e a esporádica ou “parca existência de psicólogos” na escola. Isto parece reflectir uma concepção de falta de auxílio para vencer os obstáculos em mente, ou seja, argumentos de **causa e contestação**.

CA refere a “*escola*” (Quadro 4.3.1.4) em relação ao “comportamento da sua filha”, um exemplo proveniente de experiência pessoal; numa sugestão de “acções de formação” específicas e sobretudo para contestar a inexistente, mas, em sua opinião, “necessária parceria com o centro de saúde”. Os argumentos desta professora assentaram no **exemplo** e na **contestação** e tenderam a propor **soluções** para a implementação da educação sexual na escola.

LA falou na “*escola*” (Quadro 4.3.1.4) ao descrever acontecimentos do seu quotidiano profissional (“situação de estimulação”, “gravidez” de mãe de alunas,

Quadro 4.3.1.4: Ocorrências do termo pivot **“Escola”**, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Escola, 14 p.12:ln.8, 12, 13 p.14:ln.9 p.20:ln.25 p.24:ln.20 p.28:ln.5, 5, 8 p.31:ln.9, 34 p.34:ln.6, 6, 9 Escolas, 4 p.28:ln.6 p.31:ln.11 p.32:ln.1 p.34:ln.15		Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 4 (p.12:ln.8, 12, 13; p.14:ln.9) “ <i>Eu tentei falar com uma educadora lá da escola que era muito amiga da família que apoiava muito a mãe nas relações ...</i> ” (p.12:ln.8) - <u>abordagem na aula</u> , 1 “ <i>É assim. Abordagem na, na escola eu, falando pessoalmente, eu tento fazê-la.</i> ” (p.20:ln.25) - <u>situação de NEE</u> , 1 “ <i>... e outras coisas muito ... e depois e ele, e ele ia para a escola e era,</i> ” (p.24:ln.20) - <u>necessidade de formação aos pais</u> , 4 (p.28:ln.5, 5, 6, 8) “ <i>também devíamos dar formação aos pais. Não é? Porque acho que isso faz falta numa escola. É chamar os pais para ações de formação promovidas pela escola, para os</i> ” (p.28:ln.5, 5) - <u>factores em falta</u> , 4 (p.31:ln.9, 11, 34; p.32:ln.1) “ <i>falámos nos técnicos de saúde, acho que as equipas multidisciplinares nas escolas fazem muita falta.</i> ” - <u>parca existência de psicólogos</u> , 4 (p.34:ln.6, 6, 9, 15) “ <i>escola, na escola tínhamos psicóloga que estão, psicólogas, que faziam estágio</i> ” (p.34:ln.6, 6)	18
AN				0
CA	Escola, 4 p.9:ln.19 p.30:ln.19 p.32:ln.14, 17 Escolas, 1 p.32:ln.16		Associado a - <u>comportamento da sua filha</u> , 1 “ <i>mas ainda hoje a Juliana, por exemplo, chega a uma escola</i> ” (p.9:ln.19) - <u>ações de formação</u> , 1 “ <i>Se for por situações que vão surgindo, se calhar vão ser mais específicas e vão se dirigir mais aquela turma, aquela escola que se calhar até vai aproveitar,</i> ” (p.30:ln.19) - <u>necessidade de parceria com o centro de saúde</u> , 3 (p.32:ln.14, 16, 17) “ <i>tipo de situações que se passam nas escolas. Aliás, eu, eu tenho uma opinião, que eu acho que a escola é o centro de tudo.</i> ” (p.32:ln.16)	5
LA	Escola, 9 p.7:ln.15 p.8:ln.1 p.14:ln.29 p.22:ln.25 p.23 :ln.13 p.27 :ln.3, 6 p.32 :ln.33		Associado a - <u>situação de estimulação</u> , 1 “ <i>passado, havia uma pré, na escola que eu geria.</i> ” (p.7:ln.15) - <u>gravidez como resultado de amor</u> , 1 “ <i>Aliás, eu ponho amor em tudo na escola,</i> ” (p.8:ln.1) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 2 (p.14:ln.13, 29) “ <i>as escolas por onde tenho passado, isto acontece.</i> ” (p.14:ln.13) - <u>comunicação de abordagem aos pais</u> , 1	5

	p.34 :ln.28 Escolas, 3 p.14:ln.13 p.27:ln.3 p.32:ln.25 Escolar, 3 p.32:ln.26,28, 32	<p>“Todos?! A nossa escola é muito heterogénea,” (p.22:ln.25)</p> <p>- <u>situação de NEE</u>, 1 <i>“e tentávamos desviá-lo de um menino que existia na escola”</i> (p.23:ln.13)</p> <p>- <u>necessidade de formação</u>, 2 <i>“Eu neste momento, se houvesse uma ação de formação sobre sexualidade na escola do primeiro ciclo, nas escolas do primeiro ciclo, eu estava aí já.”</i> (p.27:ln.3, 3)</p> <p>- <u>situação de violação</u>, 1 <i>“porque já quando eu andava na escola, um miúdo de onze anos (p.27:ln.6) violou uma menina”</i></p> <p>- <u>necessidade de articulação com a família</u>, 6 (p.32:ln.25, 26, 28, 32, 33; p.34:ln.28) <i>“nós, escola do primeiro ciclo, era ótimo que tivéssemos alguém que conseguisse fazer (p.34:ln.28) essas ligações.”</i></p>	
	15	0	15
Total	38	0	38

“situação de masturbação feminina”, “situação de violação” e “comunicação de abordagem aos pais”), mas também para referir necessidades quer de formação quer de articulação com a família. Assim, tendeu a revelar uma certa insegurança ou falta de auxílio, que, a serem colmatados, aponta como **soluções** possíveis para o desbloqueio deste processo educativo. A sua argumentação, além de se fundamentar pelo **exemplo**, surgiu ainda em consonância ou **conformismo** com a das suas colegas.

v) Termo pivot: “educação sexual”

O termo “*educação sexual*” só foi proferido por duas participantes do primeiro grupo de foco e apenas uma vez por cada uma (Quadro 4.3.1.5). Assim, AL referiu o termo para afirmar a sua concordância com esta vertente educativa, num contexto que traduziu a sua opinião sobre o momento e a forma de abordagem. Por sua vez, CA verbalizou o termo para exemplificar uma situação de não-aceitação, por parte dos pais, de abordagens de ES, após comportamentos socio-sexuais de alunos na escola. A utilização do termo reflectiu um argumento **favorável** por parte da primeira professora e um argumento de **insegurança** por parte da outra.

vi) Termo pivot: “formação / preparação”

Na análise dos termos “*formação*” e “*preparação*”, que agrupámos por revelarem neste contexto o mesmo sentido, constatou-se a sua enunciação por três professoras do grupo: AL, CA e LA (Quadro 4.3.1.6). LA foi quem começou por apresentar o argumento de falta de preparação, ao que se seguiu a concordância de CA e posteriormente de AL. Aliás AL referiu pontualmente o termo “*formação*”, primeiro em conformismo com as outras duas colegas, e em relação aos professores, e depois para especificar a sua opinião de dar formação aos “pais”.

LA começou por expressar a sua percepção de falta de “*preparação*” e continuou especificando essa “necessidade para lidar com situações” inesperadas, para atenuar as lacunas que os alunos trazem da educação em casa e para conquistar autonomia, conhecimento e à vontade. Entretanto, também clarificou a sua disponibilidade e motivação para a frequência de “*formação*”.

CA, além de concordar com LA e de sublinhar a necessidade específica de “*formação*” para lidar com situações, acrescentou ainda sugestões de implementação desse tipo de formação.

Quadro 4.3.1.5: Ocorrências do termo pivot “*Educação sexual*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Educação sexual, 1 p.4:ln.17-18		Associado a começar cedo e paulatinamente, 1 “Eu, eu acho muito bem. Acho que se deva começar pelos pequenitos a educação (p.4:ln.17) sexual de uma forma ... vá lá, pau, paulatinamente,” (p.4:ln.18)	
	1	0		1
AN				
	0	0		0
CA	Educação sexual, 1 p.19:ln.14)		Associado a solicitação de aulas, 1 “E então chamaram-se os pais e numa reunião havia a hipótese de pedir, de, de, para se abordar, a hipótese de dar umas aulas de, sobre educação sexual , mesmo através do centro de saúde.” (p.19:ln.14)	
	1	0		1
LA				
	0	0		0
	2	0		2

Quadro 4.3.1.6: Ocorrências do termo pivot “**Formação/Preparação**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Formação, 3 p.28:ln. 3, 4, 5		Associado a: - <u>necessidade para lidar com situações</u> , 1 “ <i>Eu acho que, eu também acho que sim, nós devemos ter informação, devemos ter formação para lidar melhor com estas, com estas situações.</i> ” (p.28:ln.3) - <u>pais</u> , 2 (p.28:ln.4, 5) “ <i>também devíamos dar formação aos pais.</i> ” (p.28:ln.4)	
		3	0	3
AN				
		0	0	0
CA	Formação, 2 p.27:ln.34 p.30:ln.21 Preparação, 1 p.26:ln.30		Associado a: - <u>necessidade para lidar com situações</u> , 2 (p.27:ln.34; p.30:ln.21) “ <i>aquele professor teve aquele problema e então até se, se trocam outro tipo de experiências e até se aproveita e toda a gente aproveita essa mesma formação.</i> ” (p.30:ln.21) - <u>não ser muita</u> , 1 “ <i>A preparação também.</i> ” (p.26:ln.30)	
		3	0	3
LA	Formação, 2 p.27:ln.2 p.30:ln.22 Preparação, 1 p.26:ln.29 Preparados, 4 p.26:ln.31 p.27:ln.9, 11 p.29:ln.26 Preparadas, 1 p.30:ln.22		Associado a: - <u>não ser muita</u> , 1 “ <i>E a preparação também não é muita.</i> ” (p.26:ln.29) - <u>necessidade para lidar com situações</u> , 6 (p.26:ln.31; p.27:ln.9, 11; p.29:ln.26; p.30:ln.22, 22) “ <i>Daí eu achar que devíamos estar preparadas, devíamos ter formação adequada para.</i> ”(p.30:ln.22, 22) - <u>disponível para acção sobre sexualidade no 1ºCEB</u> , 1 “ <i>Eu neste momento, se houvesse uma acção de formação sobre sexualidade na (p.27:ln.2) escola do primeiro ciclo, nas escolas do primeiro ciclo, eu estava aí já.</i> ”	
		8	0	8
		14	0	14

Assim, as três professoras foram consonantes, parecendo inicialmente manifestar argumentação pelo **conformismo**, mas depois cada uma especificou as suas concepções. Desta forma, a falta de formação/preparação tendeu a revelar-se um argumento forte e uma **causa** justificativa da não implementação (ou obstáculo) da educação sexual em contexto escolar.

vii) Termo pivot: “como / o que abordar”

A análise dos termos “como” e “o que abordar” (Quadro 4.3.1.7) tornou mais explícita a necessidade de formação, pois duas das três professoras que referiram a necessidade de formação apresentaram incertezas quanto à abordagem, o que agrupámos nos conceitos *como*, que entendemos respeitante à componente didáctica, e *o que*, que associámos aos conteúdos da educação sexual.

AL (Quadro 4.3.1.7) utilizou duas vezes o termo “como”, primeiro no contexto de “dificuldade” para proceder à abordagem e depois em associação com o desconhecimento da “forma” de abordagem da sexualidade na escola.

CA (Quadro 4.3.1.7) também incidiu no termo “como” associando-o a “maneira”, “não saber”, “abordagem” e “forma”. Assim, situou também as suas percepções de dificuldades, ou obstáculos, na componente didáctica.

No seguimento da análise do conceito de formação os dados sugeriram que as professoras sentem falta de formação para colmatar as suas dúvidas, sobretudo quanto à forma como abordar a ES, evidenciando assim uma argumentação pela **causa**.

viii) Termo pivot: “sexualidade”

“*Sexualidade*” foi um termo proferido por todas as participantes neste grupo de discussão (Quadro 4.3.1.8). AL associou-o uma vez à existência de recursos didácticos que auxiliam a abordagem e três às necessidades que sente, nomeadamente a “necessidade de aceitação pelos pais com naturalidade”. Tendeu a apresentar argumentos de **segurança** em relação aos recursos materiais e **insegurança** face aos recursos humanos.

No discurso de AN (Quadro 4.3.1.8) a palavra “*sexualidade*” surgiu num contexto de discussão do conceito e da sua abordagem, em associação sobretudo com “sentimentos”, no início, e com “carência e descoberta de prazer”, mais adiante. Esta professora começou por manifestar uma concepção de abordagem da sexualidade no 1ºCEB incidindo exclusivamente nos aparelhos e no corpo, argumentando em favor de

expressões de linguagem que atribuem a terminologia científica dos órgãos. Estes argumentos para a abordagem da sexualidade parecem enquadrar-se na **lógica científica**. Na segunda categoria emergente, a discussão que estabeleceu com as colegas sobre a manifestação de comportamentos socio-sexuais das crianças, voltou a associar sentimentos. Argumentou pela **interrogação**, pondo em causa a declaração da colega sobre o abuso sexual como causa do comportamento de masturbação de aluna e em **oposição** fez emergir as concepções de carência afectiva e descoberta de prazer nesse comportamento. O termo sexualidade foi ainda usado em referência ao exemplo de uma “abordagem concretizada” na sua aula por iniciativa de agentes externos à escola, com aceitação e apreciação positiva da sua parte, e por fim para complementar a opinião de necessidade de participação do centro de saúde neste tema da educação por **analogia** com outros temas.

CA (Quadro 4.3.1.8) disse a palavra “*sexualidade*” somente três vezes, constituindo uma categoria que traduziu uma concepção de abordagem holística quanto a conteúdos e a momento do percurso educativo, clarificada pelas expressões *em geral, isso tudo e desde o pré-escolar*. Nesta opinião foi ainda especificada a componente dos afectos. Foram, pois, argumentos favoráveis à educação sexual dando o **exemplo** de abordagens já concretizadas.

LA (Quadro 4.3.1.8) usou o termo “*sexualidade*” quatro vezes numa diversidade de categorias unitárias, ou seja, primeiro em conformidade com a colega quanto ao “início da abordagem” a nível do jardim-de-infância, seguidamente para exemplificar positivamente uma abordagem “suscitada na aula” e negativamente comportamentos socio-sexuais em “situação de aluno com NEE” e, por último, para manifestar a sua motivação para frequentar uma “acção de formação” específica sobre sexualidade na escola do 1.º ciclo. Foram apresentadas argumentações favoráveis, para um início precoce, baseadas em **exemplos** e em **motivação** para ultrapassar obstáculos através da formação.

Quadro 4.3.1.7: Ocorrências do termo pivot “*Como / O que abordar*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Como, 2 p.28:ln.19 p.31:ln.34		Associado a: - <u>dificuldade de fazer</u> , 1 “ <i>Não. É às vezes dificuldade de como fazer ...</i> ” (p.28:ln.19) - <u>forma</u> , 1 “ <i>Acho que fazem falta, a informação aos pais, a forma como a sexualidade pode ser dada na escola</i> ” (p.31:ln.34)	
		2		2
AN				
		0		0
CA	Como abordar, 1 p.28:ln.20 Como, 5 p.18:ln.19 p.19:ln.10 p.26:ln.25 p.30:ln.30. 32	Maneira, 1 p.26:ln.25	Associado a: - <u>maneira</u> , 1 “ <i>Depende da maneira como se explora ...</i> ” (p.18:ln.19) - <u>não saber</u> , 3 (p.19:ln.10; p.26:ln.25, 25) “ <i>Muitas vezes não sabemos é como, a melhor maneira.</i> ” (p.26:ln.25, 25) - <u>abordagem</u> , 1 “ <i>Como abordar ...</i> ” (p.28:ln.20) - <u>forma</u> , 2 (p.30:ln.30, 32) “ <i>A forma como pedagogicamente se pode,</i> ” (p.30:ln.32)	
		6		7
LA				
		0		0
Total		8		9

Quadro 4.3.1.8: Ocorrências do termo pivot “*Sexualidade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Sexualidade, 4 p.20:ln.29 p.28:ln.6 p.31:ln.32, 34		Associado a: - <u>existência de recursos didáticos</u> , 1 “ <i>Já há livros muito jeitosinhos que explicam de uma maneira muito fácil como é que nascem os bebés, como é a sexualidade.</i> ” (p.20:ln.29) - <u>necessidade de aceitação pelos pais com naturalidade</u> , 3 (p.28:ln.6; p.31:ln.32, 34) “ <i>Eu acho que sim, acho que a sexualidade deve</i> (p.31:ln.32) <i>ser dada logo de início aos meninos de uma forma natural. Acho que fazem falta, a informação aos pais, a forma como a sexualidade pode ser dada na escola</i> ” (p.31:ln.34)	
		4	0	4
AN	Sexualidade, 8 p.6:ln.12, 25, 27 p.15:ln.5 p.16:ln.19 p.19:ln.34 p.20:ln.5 p.35:ln.3		Associado a: - <u>sentimentos</u> , 4 (p.6:ln.12, 25, 27; p.20:ln.5) “ <i>E de, de forma nenhuma se pode falar só do, do aparelho reprodutor e de sexualidade sem associar sentimentos.</i> ” (p.6:ln.12) - <u>carência e descoberta de prazer</u> , 2 (p.15:ln.15; p.16:ln.19) “ <i>gostosa, tão gostosa. Portanto, esta parte da sexualidade ...</i> ” (p.16:ln.19) - <u>abordagem concretizada na escola</u> , 1 “ <i>psicólogas que estão a fazer um trabalho na universidade do Minho e foram dar umas aulas mesmo sobre sexualidade.</i> ” (p.19:ln.34) - <u>participação do centro de saúde</u> , 1 “ <i>Eu acho que em relação aos centros de saúde não, não falando directamente sobre a Sexualidade, mas sobre até outros temas,</i> ” (p.35:ln.3)	
		8	0	8
CA	Sexualidade, 3 p.5:ln.10, 10, 21		Associado a - <u>abordagem geral, desde o pré-escolar e incidindo nos afectos</u> , 3 (p.5:ln.10, 10, 21) “ <i>sexualidade em geral. Não ir só abordar a parte sexual, no fundo. Mas a sexualidade,</i> ” (p.5:ln.10, 10)	
		3	0	3
LA	Sexualidade, 4 p.6:ln.33 p.7:ln.23 p.22:ln.28 p.27:ln.2		Associado a: - <u>início de abordagem</u> , 1 “ <i>sexualidade e o menino e a menina aparecem logo na pré-primária, aos três anos.</i> ” (p.6:ln.33) - <u>suscitado na sala de aula</u> , 1 “ <i>O problema da sexualidade, do,</i> (p.7:ln.23) <i>do aparelho reprodutor da menina e do menino.</i> ” - <u>situação de NEE</u> , 1 “ <i>meu Zizi, com treze anos, a despertar para a sexualidade assim de uma maneira ...</i> ” (p.22:ln.28) - <u>acção de formação</u> , 1 “ <i>Eu neste momento, se houvesse uma acção de formação sobre sexualidade na</i> (p.27:ln.2) <i>escola do primeiro ciclo, nas escolas do primeiro ciclo, eu estava aí já.</i> ”	
		4	0	4
		19	0	19

ix) Termo pivot: “natural”

AL foi a primeira interveniente a referir-se ao termo “*natural*” e a que o usou mais frequentemente (Quadro 4.3.1.9). As 9 ocorrências foram agrupadas em 4 categorias, sendo as mais amplas a que defendeu a construção desde cedo, para os alunos, de uma “noção de sexo”, caracterizada por este adjectivo, assim como a que descreveu uma “abordagem na aula” concretizada pela professora. Surgiu também para exemplificar a “expressão de uma aluna” após a referida abordagem; para afirmar a necessidade dos “pais” abordarem e aceitarem a educação sexual na escola e ainda para manifestar a sua opinião sobre o “não surgimento de comportamentos de masturbação” desse modo natural, mas antes proveniente de uma causa. Argumentou pela **naturalidade**, pelo **exemplo** e pela **causa**.

AN, ao proferir o termo “*naturalidade*” (Quadro 4.3.1.9), evidenciou a sua concepção de forma de falar do corpo em abordagens de educação sexual e, ao utilizar o advérbio de modo “*naturalmente*”, deixou transparecer a sua percepção de “dificuldade de coordenação com os pais” dos alunos para concretizar a educação sexual na sala de aula, por duvidar da sua aceitação. Em suma, a abordagem deve ser natural, a dificuldade de lidar com os pais tende a ser natural. Foram argumentos favoráveis e de **naturalidade**, mas com a percepção de que subjazem dificuldades, que constituem a **causa** da não abordagem.

A utilização do termo “*natural*” por CA (Quadro 4.3.1.9) foi associado à sua opinião acerca da “maneira de abordar” a ES. A frase em que o termo se localizou parece traduzir um **raciocínio hipotético-dedutivo**, já que incluiu a sequência “*se for (...) vem depois ...*”, ou seja, primeiro a hipótese ... depois a dedução.

LA (Quadro 4.3.1.9) só usou o advérbio “*naturalmente*” para exprimir o modo como as questões de sexualidade vão sendo despoletadas no jardim-de-infância, entendendo-se que resultam da espontaneidade e criam a oportunidade para as trabalhar, o que reforça o argumento de **naturalidade**.

x) Termo pivot: “receio”

O termo “*receio*” só foi verbalizado neste grupo por uma professora (AL, Quadro 4.3.1.10) e uma única vez. O contexto em que emergiu foi negativo, pois foi precedido pela descrição de uma situação de masturbação feminina em sala de aula, receando a professora que a **causa** do comportamento fosse violação.

Quadro 4.3.1.9: Ocorrências do termo pivot “*Natural*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Natural, 7 p.4:ln.22 p.21:ln.8, 13, 13, 21 p.28:ln.7 p.31:ln.33 Naturalmente, 2 p.4 :ln.21 p.15:ln.28		Associado a - <u>noção de sexo</u> , 3 (p.4:ln.21, 22; p.31:ln.33) “do que é o sexo, como lidar com ele naturalmente , não é, se eles virem ... a” (p.4:ln.21) - <u>não surgimento de comportamentos de masturbação</u> , 1 “ Naturalmente ” (p.15:ln.28) - <u>abordagem na aula</u> , 3 (p.21:ln.8, 13, 13) “Pronto, dei assim de uma forma muito natural e ... e” (p.21:ln.8) - <u>expressão de uma aluna</u> , 1 “E eu achei aquilo tão engraçado, a forma tão natural como ela falou daquilo” (p.21:ln.21) - <u>pais</u> , 1 “os seus filhos de uma forma natural , como aceitarem que o professor a faça dentro da” (p.28:ln.7)	
		9	0	9
AN	Naturalidade, 1 p.6:ln.15 Naturalmente, 1 p.28:ln.31		Associado a - <u>abordagem dos aparelhos do corpo humano</u> , 1 “ naturalidade , eles aprenderem a falar do, dos nomes. (p.6:ln.15) - <u>dificuldade de coordenação com os pais</u> , 1 “Aí sim. Aí naturalmente ...” (p.28:ln.31)	
		2	0	2
CA	Natural, 1 p.5:ln.21		Associado a <u>maneira de abordar</u> , 1 “eu acho que se for dada dessa maneira natural , vem depois de encontro, não é?” (p.5:ln.21)	
		1	0	1
LA	Naturalmente, 1 p.7:ln.4		Associado a <u>surgimento de questões de sexualidade no jardim-de-infância</u> , 1 “Isso vai surgindo assim muito naturalmente , pronto, e a educadora se” (p.7:ln.4)	
		1	0	1
Total	13	0		13

Quadro 4.3.1.10: Ocorrências do termo pivot “*Receio*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Receio	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Receio, 1 p.11:ln.32		Associado a violação de aluna, 1 “Perguntei porque eu fiquei com <i>receio</i> que a miúda fosse violada (p.11:ln.32) pelo pai.”
		1	0
AN			
		0	0
CA			
		0	0
LA			
		0	0
Total		1	0

- **Síntese da argumentação utilizada pelas 4 professoras do Grupo de Foco 1 sobre a educação sexual em meio escolar**

Procedendo à representação gráfica da argumentação das professoras que integraram o primeiro grupo de foco (Figura 4.3.1), constatou-se que, de um modo geral, argumentaram a favor da educação sexual em meio escolar. Ao identificar-se o tipo de argumentos verificou-se que, para todas, a predominância dos mesmos se fundamentou no **exemplo** de situações com que se tinham deparado na escola, seguindo-se a enunciação das **causas** explicativas da não abordagem, as quais tenderam a assentar na falta de apoio (material e/ou pessoal), e pareceram reflectir um sentimento pessoal de **insegurança** face ao tema.

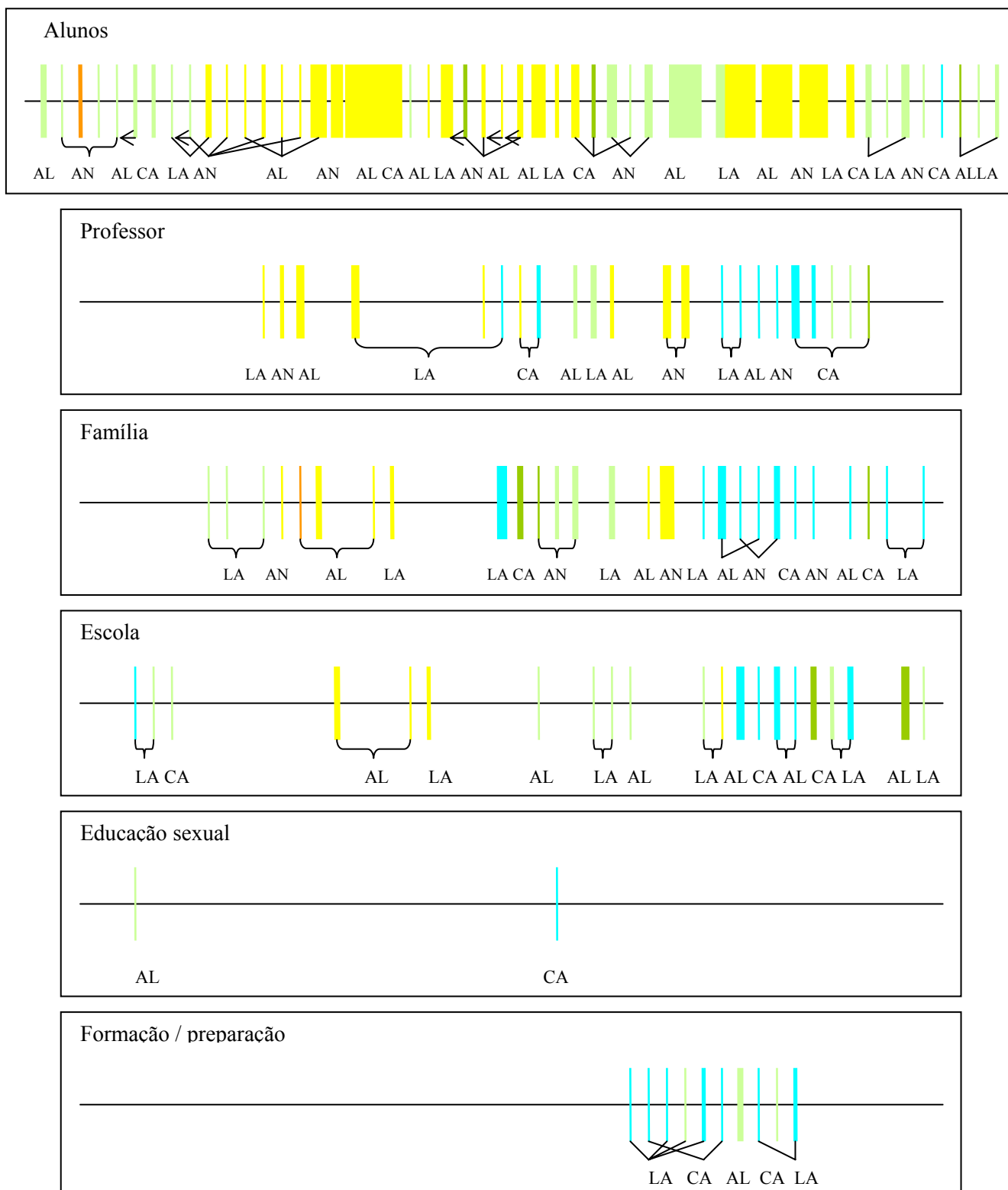
Associado à causalidade surgiu o argumento de **contestação**, pois as professoras manifestaram críticas em relação ao estado do sistema educativo neste domínio e foram até propondo **soluções**, o que consideramos ainda outro tipo de argumento.

Argumentação pelo **conformismo** esteve presente no discurso de LA, CA e AL quando incidiu sobre a formação/preparação, sendo as três docentes unânimes no que respeita a esta necessidade. Pela **consequência** argumentaram AL, AN e CA, se bem que em sentidos diferentes: AL pela consequência positiva da ES para os alunos; AN pela consequência resultante de exemplos negativos de vivências das crianças e de exemplos positivos da abordagem da ES na escola; e CA pela consequência positiva para os alunos, mas receando consequências negativas face à reacção dos pais.

Mais raramente, apareceram argumentos de **raciocínio hipotético-dedutivo** por parte de CA, de **motivação** por LA e de **terminologia científica, interrogação, oposição e analogia** por AN. Esta última professora manifestou uma intervenção algo diferente das restantes, o que é notório não só no não uso dos termos *escola* e *formação/preparação*, mas também nos diálogos argumentativos que desenrolou logo no início da discussão, demonstrando até alguma resistência à educação sexual, como traduz a barra cor de laranja na representação gráfica do termo “*alunos*”.

As interações entre as participantes estão representadas pelas setas horizontais (Figura 4.3.1.), as quais, através da análise do termo alunos, aconteceram quando AL contra argumentou com AN sobre a existência de atracção entre os alunos de 1ºCEB; quando LA afirmara ser no segundo ano que eles começam a aperceber-se da diferenciação sexual, ao que AN retorquiu que isso acontece ainda mais cedo; e quando LA exemplificou uma situação, julgando-a devida a abuso sexual, tendo AN contra argumentado com a possibilidade de ser antes descoberta de prazer e o que AL

sequentemente confrontou com o estado de sofrimento que notava na situação similar de sua aluna. O desenrolar destas interações analisa-se com mais pormenor após a sequência gráfica da Figura 4.3.1.



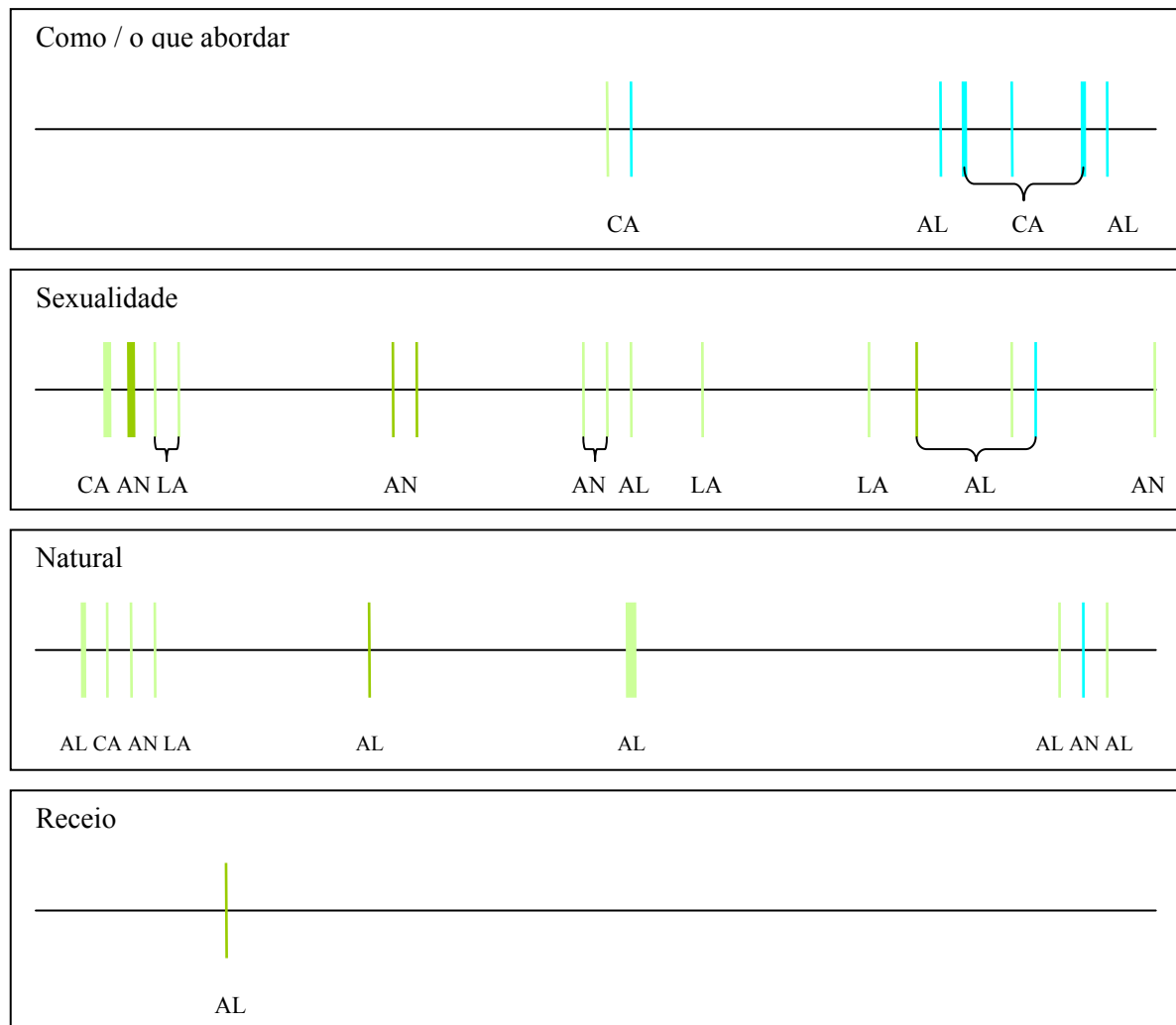


Figura 4.3.1: Representação gráfica da sequência das intervenções das 4 convidadas do Grupo de Foco 1, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados.

- Contra;
- não assumidamente contra mas com subterfúgios;
- exemplo de situações;
- a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo;
- a favor contestando o sistema ou o que outros disseram;
- a favor.

• Diálogos argumentativos no Grupo de Foco 1

No Grupo de Foco 1 salientaram-se duas situações de diálogo argumentativo, sendo uma relativa à abordagem dos afectos no 1ºCEB e outra sobre a origem e o motivo da masturbação feminina observada na sala de aula.

Utilizando a classificação de Plantin (1996) para os diálogos argumentativos, podemos verificar que relativamente à abordagem dos afectos, CA (Prop.1) situou-se no **primeiro nível com a proposição:**

1. Prop.1: *Mas eu acho que o mais importante nestas idades é tratar a sexualidade em geral. Não ir só abordar a parte sexual, no fundo. Mas a sexualidade, que no fundo tem ver com os afectos e isso nós trabalhamos imenso.*

A ideia proposta foi interrompida por AN (Op.), que agiu em **oposição** tentando evitar que CA explicitasse a sua declaração, passando o debate ao **segundo nível**:

2. Op.: *Ah, calma! Calma. Ainda estávamos a falar só dos aparelhos. Ainda não partimos para a parte das afectividades, não é? Calma. Porque estas coisas estão associadas uma à outra.*

Todavia, CA argumentou pelo conformismo, utilizando expressões *sim, exacto, pois é isso*, mas conseguiu continuar com a sua proposição argumentando depois pela natureza das coisas, com um raciocínio hipotético-dedutivo e pela generalização:

3. Prop.1: *... eu acho que se for dada dessa maneira natural, vem depois de encontro, não é?, trabalhando a sexualidade ao mesmo, isso já até desde o pré-escolar, com a descoberta do corpo, com ... exactamente também com os afectos, isso tudo, já se pode ...*

AN clarificou então a sua oposição:

4. Op.: *Portanto eu acho, eu acho que os pequeninos, com os pequeninos ainda não se pode muito falar de afectos.*
5. Op.: *Eu acho que essa parte está, está a ser muito interessante mas é, eu acho que a afectividade...*
6. Op.: *... entra já um bocadinho na adolescência, aí, na adolescência, sim senhora, nós estávamos a entrar nos afectos. Eu acho que no primeiro ciclo é muito difícil entrar nos afectos. Porque nós aí só estamos a dar conhecimento ...*

CA confrontou-a complementando a proposição:

7. Prop.1: *E os sentimentos ...*

Mas AN continuou a oposição ...

8. Op.: *Não está, ainda não estamos a misturar no primeiro ciclo muitos sentimentos.*
9. Op.: *Acho que sentimentos são muito importantes numa parte da adolescência.*

... e chegou mesmo a argumentar pela força, embora começasse a denotar algum sentido de aceitação da ideia proposta ao falar em afectividade geral:

10. Op.: *Aí sim. Ai, aí ... tem que ser mesmo! Sentimentos. E de, de forma nenhuma se pode falar só do, do aparelho reprodutor e de sexualidade sem associar sentimentos. Agora no primeiro ciclo eu acho ... que é muito só, eu acho ... (esta é a minha opinião)... muito dos, de, de aparelhos e ligar, pronto falar do nosso corpo, falar do corpo com naturalidade, eles aprenderem a falar do, dos nomes. Pronto. Eu acho que é. Fala-se de uma afectividade geral.*

Neste momento, o diálogo atingiu o **terceiro nível** pela introdução de uma **questão** (Quest.) por parte de uma investigadora:

11. Quest.: *Só uma pergunta. O que é que quer dizer com sentimentos só nos, só nos mais ...*

Em resposta AN conduziu o diálogo ao **quarto nível**, o dos **argumentos**, defendendo o seu ponto de vista, antes dos argumentos da proponente (CA):

12. Op.: *Afectividade. Afectividade em termos de, de ligação afectiva homem mulher.*

Mas AL (Prop.2) insurgiu-se com uma nova proposição:

13. Prop.2: *Os afectos, a gente ... trabalha-os sempre no dia-a-dia ...*

No entanto, AN continuou argumentando:

14. Op.: *Trabalha-os sempre, mas estamos a falar, atenção, de sexualidade.*

E CA reforçou a sua posição, mas foi interrompida de imediato pelo argumento oposto:

15. Prop.1: *É que o pré-escolar ...*

16. Op.: *Falando de sexualidade. Atenção, não é ...*

Seguidamente LA (Prop.3) interpôs um exemplo de uma situação de gravidez que explicou aos alunos de segundo ano com base num “acto de amor”. Assim, o conceito de afectividade emergiu nesta argumentação, pelo exemplo, e eis que AN começou a mudar de opinião e logo CA complementou o seu ponto de vista:

17. Op.: *Eu há bocadinho quando falava dos afectos ...*

18. Op.: *... não estava a falar*

19. Op.: *Pronto, podia ter sido mal interpretada ...*

20. Op.: *Penso que os afectos são extremamente importantes.*

21. Prop.1: *Porque está presente em tudo, não é?*

22. Op.: *Pronto, mas eu quando estava a falar nos afectos, estava a falar na relação entre eles. Já ...*

23. Prop.1: *Na atracção física ...*

E conseguiu convencer AN contando com os argumentos propostos por AL e LA:

24. Op.: *Exacto, exacto.*

25. Prop.2: *Mas mesmo assim eles têm ...Têm. Eles têm atracção uns pelos outros.*

26. Prop.3: *Sentem.*

27. Op.: *Sim, isso já acontece.*

Através deste diálogo argumentativo verificou-se mudança de opinião da professora que se opôs à abordagem dos afectos no 1ºCEB, oposição que pareceu estar radicada numa concepção de que os afectos inerentes à sexualidade são diferentes da generalidade dos afectos e que por isso não deveriam ser abordados neste nível de ensino.

No respeitante à discussão da origem e do motivo da masturbação feminina que várias professoras já tinham observado na sala de aula, também foi a professora AN (Op.) que incitou o debate ao interromper a descrição (ou **proposição**) de uma situação por LA (Prop.1), com a **oposição** pela interrogação:

1. Prop.1: *Sabíamos que estava a ser abusada, que foi abusada antes de vir para o centro social ... por um cunhado.*

2. Op. *Muitas vezes, será que esta sexualidade não desperta mais nos miúdos mais carentes?*

LA reforçou a **proposição** e AN continuou com a **oposição**:

3. Prop.: *Mais abusados.*

4. Op.: *Eu acho que eles podem não ser abusados ...*

CA (Prop.2) insurgiu-se com um contra argumento:

5. Prop.2: *Mas podem ver.*

6. Prop.2: *Mas eu acho que ...*

- 7. Prop.2: *...esses comportamentos implicam se calhar ou visualizar ou ...*
- 8. Prop.2: *Acho que não, não surgem assim ...*
- 9. Prop.2: *... só por instinto*

Mas AN continuou com a oposição:

- 10. Op.: *... a pessoa fisiologicamente pode ter descoberto ...*
- 11. Op.: *... aquela sensação boa e aquela sensação estar a compensar ...*
- 12. Op.: *... uma parte afectiva. E pode não ter havido ... abuso nenhum.*

Parecendo estar esta discussão terminada, uma investigadora interpôs a **questão** aludindo a um exemplo:

- 13. Quest: *Mas será que num, naquele seu, no caso que relatou, a miúda tinha sensação de prazer? Ou era sofrimento?*

Aí surgiu a resposta e proposição de AL (Prop.3):

- 14. Prop.3: *Sufrimento. Sofrimento. Eu acho que ...*
- 15. Prop.3: *... era uma coisa viciante*

No entanto AN **argumentou** com outro exemplo similar para defender o seu ponto de vista, embora AL continuasse também com o seu argumento:

- 16. Op. *Havia prazer naquela menina, porque ela ... Pronto, aquelas manifestações de rosto, não havia sofrimento, havia pronto, realmente, chega-se aquele ponto de, de com, a pessoa estar um bocadinho tensa e tal, mas há ... para chegar lá. Eu penso que era mesmo ...*
- 17. Prop.3: *Eu na minha não notava ...*
- 18. Op.: *Naquela menina não ...*
- 19. Prop.3: *Notava que ela ...*
- 20. Op.: *... não achei sofrimento.*
- 21. Prop.3: *... ficava ... tensa, muito tensa naquela altura e ficava muito vermelha ... Eu acho que depois ela voltava ... não é? Portanto, se ela tivesse sensação de prazer, o prazer ficava saciado em determinada altura e ela ...*
- 22. Prop.2: *Acabava por ...*
- 23. Prop.1: *Abrandar.*
- 24. Prop.3: *... acabava, não era? Mas ela não. Ela tinha aqueles momentos e a seguir voltava, voltava outra vez.*
- 25. Prop.3: *Era obsessivo, era.*

Neste diálogo a professora que fez oposição à primeira proposição referente à origem da masturbação – abuso sexual – não mudou de opinião, argumentando o seu ponto de vista com base em mecanismos fisiológicos de compensação e prazer. No entanto, AL, embora não tivesse sido a primeira proponente, insurgiu-se depois com argumentos baseados numa experiência profissional em que tinha observado reacções que a conduziam à ideia de sofrimento. Ambas tinham observado situações similares, de experiência profissional e, talvez por isso mesmo, nenhuma destas duas professoras mudou de opinião, tendo, no entanto, ambas apresentado argumentos fortes. As duas primeiras proponentes também não mudaram de opinião, mas os seus argumentos tiveram menos força, talvez por não se terem deparado com a situação tão próxima e sequencialmente.

4.3.2. Grupo de Foco 2 (GF-2)

O segundo grupo de foco foi constituído por três elementos do sexo masculino, com 15, 8 e 2 anos de serviço, respectivamente, AC, EL e FS.

i) Termo pivot: “alunos”

AC proferiu o termo “*alunos*” (Quadro 4.3.2.1), e suas reformulações, em contextos diversos, de onde se destacaram as categorias: “receio”, que o professor possuía para abordar questões de sexualidade no grupo restrito de alunos que tinha, que generalizou aos seus colegas no respeitante à repreensão de alunos e que referiu para ilustrar a falta de autoridade para exercer a prática profissional; “solicitar higiene”, em que exemplificou a dificuldade de comunicar com os pais devido a diferenças de linguagem que podem constituir obstáculos à articulação escola – família; e “situação de abordagem na aula contestada pelos pais”, um exemplo em que a abordagem de órgãos do corpo humano que, embora recorrendo à simples esquematização dos órgãos vitais na caixa torácica, não foi aceite. Traduziu assim uma concepção dos pais dos alunos como obstáculos. Ainda apresentou exemplos de situações problemáticas de sexualidade dos alunos que tinha presenciado (“gravidez na adolescência” e “situação de NEE”), do mesmo modo que contestou a dificuldade de aceitação da ES na escola em contraponto com a “exposição a programas desadequados à idade” (televisivos com conteúdos de sexualidade), a “interferência da igreja na escola” e a “falta de condições dos professores para dar competências” aos alunos. A argumentação pareceu favorável, no entanto caracterizou-se por **sentimentos de insegurança pessoal** com reflexo na prática pedagógica, pela **generalização** dessa insegurança aos colegas, pelo **exemplo** de situações pouco positivas e pela **contestação** do estado do sistema educativo.

O segundo interveniente, EL, proferiu o termo “*alunos*” e as suas reformulações essencialmente para relatar “situações de masturbação masculina” na escola e para criticar a “influência da televisão” nos seus comportamentos (Quadro 4.3.2.1). Também se referiu a alunos para comentar os seus “comportamentos socio-sexuais” no recreio; para elucidar acerca das suas “reações aquando de abordagens do aparelho reprodutor” (risos); para expressar o seu “receio em manifestar afectos”; e para descrever uma situação de “abordagem de ES envolvendo os pais”, com efeitos positivos tanto para estes como para os alunos. Assim, este professor que já se tinha deparado com várias situações inerentes à sexualidade infantil expressou a concepção de que a televisão exerce uma influência negativa, estimulante e desajustada sobre as crianças e afirmou já

Quadro 4.3.2.1: Ocorrências do termo pivot “*Alunos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AC	Alunos, 2 p.3:ln.9 p.15:ln.27 Aluno, 2 p.18:ln.19 p.19:ln.15 Aluna, 1 p.7:ln.33 Miúdos, 6 p.7:ln.17, 21 p.28:ln.21, 22 p.39:ln.15 p.40:ln.20 Miúdo, 11 p.17:ln.22,27, 29 p.19:ln.2, 5, 6, 6, 8, 25 p.27:ln.17, 34 Miúda, 1 p.7:ln.33 Meninas, 1 p.7:ln.18 Meninos, 5 p.7:ln.18 p.18:ln.31 p.29:ln.20 p.30:ln.26 p.40:ln.17 Crianças, 4 p.14:ln.8, 28 p.15:ln.25 p.27:ln.4 Rapaziada, 1 p.30:ln.28	Eles, 2 p.14:ln.8 p.18:ln.34 Deles, 1 p.18:ln.34 Dele, 1 p.19:ln.25 Los, 1 p.8:ln.21 Lhe, 4 p.17:ln.23, 23, 25, 25 Lhes, 1 p.40:ln.18 Um, 1 p.7:ln.20 Os, 1 p.30:ln.27	Associado a: - <u>receio</u> , 9 (p.3:ln.9; p.7:ln.17, 18, 18, 20, 21; p.18:ln.19; p.19:ln.25, 25) “ <i>sentir-me-ia um bocado receoso de falar nisso aos meus alunos, quer no meio urbano,</i> ” (p.3:ln.9) - <u>gravidez na adolescência</u> , 3 (p.7:ln.33, 33; p.8:ln.21) “ <i>pai de uma miúda que foi minha aluna aqui na cidade,</i> ” (p.7:ln.33, 33) - <u>situação de NEE</u> , 3 (p.14:ln.8, 8, 28) “ <i>crianças ficam despertas, eu diria, mais cedo para determinado tipo de, de manifestações</i> ”(p.14:ln.28) - <u>falta de lealdade traduzida nos manuais</u> , 1 “ <i>Não sei se já repararam nisso. Ora bem, esta é a falta de lealdade para com as crianças, para, para com a educação,</i> ” (p.15:ln.25) - <u>apelar ao envolvimento dos pais nos projectos</u> , 1 “ <i>Eu, eu, eu sou obrigado pelo plenário onde trabalho de fazer projectos educativos para os meus alunos</i> ” (p.15:ln.27) - <u>situação de abordagem na aula contestada pelos pais</u> , 7 (p.17:ln.22, 23, 23, 25, 25, 27, 29) “ <i>desenhei lhe o coração, localizei lhe os pulmões.</i> ” (p.17:ln.25, 25) “ <i>Ora a mãe do miúdo fez referência a isso.</i> ” (p.17:ln.29) - <u>solicitar higiene</u> , 9 (p.18:ln.31, 34, 34; p.19:ln.2, 5, 6, 6, 8, 15) “ <i>E portanto eu, eu faço, fazia, faço um jogo com eles: ponho a mão deles em (p.18:ln.34, 34) cima do caderno e a minha para ver. Eu quero as mãos limpas!</i> ” - <u>necessidade de formação contínua dos professores</u> , 1 “ <i>quem beneficia são as próprias crianças.</i> ” (p.27:ln.4) - <u>escola como melhor meio de interdisciplinaridade</u> , 1 “ <i>miúdo representa um, representa um conjunto de pessoas daquela comunidade</i> ” (p.27:ln.17) - <u>exposição a conteúdos (des)adequados à idade</u> , 4 (p.27:ln.34; p.28:ln.21, 22; p.39:ln.15) “ <i>não podemos fazer, falar em sexualidade a miúdos de três anos, mas eles (p.28:ln.22) chegam à televisão e vêem as, vêem, vêem às seis da tarde, às oito da noite ...</i> ” - <u>interferência da igreja na escola</u> , 4 (p.29:ln.20; p.30:ln.26, 27, 28) “ <i>Os meninos foram todos à igreja, a uma missa colectiva</i> ” (p.29:ln.20) - <u>falta de condições dos professores para dar competências</u> , 3 (p.40:ln.17, 18, 20) “ <i>ou cinquenta e três, mas além disso não lhes são dadas outras competências, nem nós (p.40:ln.18) professores temos espaços e temos, e temos condições para dar outras competências aos miúdos ...</i> ” (p.40:ln.20)	
	34	12	46	
EL	Alunos, 6 p.3:ln.28, 30, 30 p.4:ln.27 p.16:ln.27	Eles, 8 p.7:ln.4 p.17:ln.3, 15 p.32:ln.6	Associado a: - <u>abordagem de ES envolvendo os pais</u> , 5 (p.3:ln.28, 30, 30; p.4:ln.24, 27) “ <i>... colégio de freiras, complicado, a nível de pais, não é?, e de alunos, de (p.3:ln.28) formação.</i> ”	

	<p>p.20:ln.1 Aluno, 2 p.10:ln.25, 27 Miúdos, 7 p.4:ln.9, 24 p.10:ln.17 p.17:ln.11 p.32:ln.4,20,26 Miúda, 3 p.10:ln.30, 34 p.32:ln.20 Miúdo, 2 p.11:ln.2 p.32:ln.20 Criança, 2 p.7:ln.7 p.16:ln.14 Crianças, 1 p.16:ln.13</p>	<p>p.33:ln.27, 28, 28, 29 Ele, 2 p.10:ln.29, 30 Dele, 1 p.11:ln.3 Colegas, 3 p.10:ln.20, 27 p.32:ln.23 Colega, 1 p.16:ln.17 Lhes, 1 p.4:ln.12 Os, 1 p.4:ln.12 Los, 1 p.10:ln.28 Outro, 1 p.10:ln.30 Uns, 1 p.17:ln.15</p>	<p>“os problemas, que há alunos que tinham dúvidas, há alunos que perguntavam aos pais,”(p.3:ln.30,30) - influência da televisão, 10 (p.4:ln.9, 12, 12; p.16:ln.27; p.32:ln.4, 6; p.33:ln.27, 28, 28, 29) “E pronto, é claro que os miúdos agora são ... vêem muita televisão, sabem muitas (p.4:ln.9) informações, vêem coisas que se calhar nem deviam ver ...” “e, mas nós agora, e devido a telenovelas e a várias coisas, temos que dar aos nossos alunos,” (p.16:ln.27) - abordagem com aconselhamento preventivo, 1 “um conjunto de conceitos para eles evitarem ... quando surgem.” (p.7:ln.4) - receio do professor em manifestar afectos, 4 (p.7:ln.7; p.16:ln.13, 14, 17) “como os anos mais pequeninos, são mais pequeninas as crianças, há mais (p.16:ln.13) afectos. E neste momento já não se pode fazer um afecto a uma criança.” (p.16:ln.14) - reações aquando da abordagem do corpo humano, 4 (p.17:ln.3, 11, 15, 15) “Não, os miúdos riem-se sempre ou fazem comentários, mas são coisas normais,” (p.17:ln.11) - situação de masturbação masculina, 13 (p.10:ln.17, 20, 25, 27, 27, 28, 29, 30, 30, 30, 34; p.11:ln.2, 3) “levá-los para a casa de banho e foi apanhado várias vezes, quer a fazer masturbação” (p.10:ln.28) quer a tentar até relações sexuais. E chegou a um ponto que ele tentou abusar de uma (p.10:ln.29) miúda, ele e outro.” (p.10:ln.30, 30, 30) - carga horária, 1 “Vamos sobrecarregar o resto dos alunos” (p.20:ln.1) - situação de comportamentos sócio-sexuais na escola, 5 (p.32:ln.20, 20, 20, 23, 26) “miúdos do quinto ano também e lá está doze anos, um miúdo e uma miúda a beijar-se”(p.32:ln.20,20,20)</p>	
	23	20		43
FS	<p>Aluna, 1 p.11:ln.11 Aluno, 3 p.24:ln.23, 24 p.35:ln.29 Crianças, 6 p.5:ln.22 p.6:ln.14 p.13:ln.24 p.23:ln.24, 29 p.24:ln.4 Criança, 3 p.11:ln.32 p.13:ln.9 p.23:ln.25 Miúdos, 3 p.6:ln.12, 20, 23 Miúda, 7 p.11:ln.12, 17, 24</p>	<p>Eles, 3 p.6:ln.11, 16 p.24:ln.6 Ela, 12 p.11:ln.17, 19, 23, 33 p.12:ln.1, 5, 7, 20, 21 p.13:ln.6 p.23:ln.26, 27 Ele, 6 p.13:ln.12, 13, 14, 15, 17, 20 Dela, 3 p.11:ln.23, 34 p.12:ln.2 La, 2 p.11:ln.22 p.12:ln.20 Lhe, 2 p.11:ln.32 p.13:ln.11</p>	<p>Associado a: - necessidade de abordar ES, 1 “Noto, por exemplo, nas minhas crianças que é necessário trabalhar este tema na (p.5:ln.22) escola.” - desconhecimento, 7 (p.6:ln.11, 12, 14, 16, 17, 20, 23) “Não. Eles próprios têm desconhecimento dessas coisas e às vezes, quando falam, é (p.6:ln.16) porque ouviram falar na, quando foram comer à cantina, fulano falou de outra escola,” (p.6:ln.17) - comportamentos problemáticos, 43 (p.11: ln.11, 12, 17, 17, 19, 20, 22, 23, 23, 24,24, 25, 32,32, 33, 34; p.12:ln.1, 2, 5, 7, 9, 19, 20,20, 21, 28; p.13:ln.6, 8, 8, 9, 11, 11, 12, 13, 13, 14, 14, 15, 15, 16, 17, 20, 24) “Ela é muito agressiva mesmo, tem comportamentos completamente disruptivos (p.11:ln.19) para com os colegas para tudo,” (p.11:ln.20) “A miúda, é verdade, agora está a ser acompanhada por (p.12:ln.19) psicólogos, nós tentámos metê-la no ensino especial, ... ela tem mentalidade de quatro (p.12:ln.20, 20) anos, portanto ela está na idade ...” (p.12:ln.21) - diversidade religiosa, 6 (p.23:ln.24, 25, 26, 27, 29, 30) “crianças de diversas religiões, desde muçulmanas e ... E era engraçado, por exemplo, (p.23:ln.24) quando o pai lá vinha, dessa criança muçulmana, e fazíamos a festinha de Natal, (p.23:ln.25) - experimentar vivências naturalmente, 2 “Porque não chega só a gente mostrar às</p>	

	p.12:ln.9, 19, 28 p.13:ln.8 Menina, 1 p.23:ln.30 Mocito, 1 p.13:ln.8	O, 1 p.13:ln.13 Fulano, 1 p.6:ln.17 Colegas, 2 p.11:ln.20 p.13:ln.15 Colega, 5 p.11:ln.24, 25 p.13:ln.11,14, 16	<i>crianças até imagens ...</i> ” (p.24:ln.4) “Viver, exactamente. Eles experimentarem, perguntarem natural, às pessoas” (p.24:ln.6) - <u>sua vivência</u> , 2 (p.24:ln.23, 24) “meus pais também são professores os dois, e eu fui aluno do meu pai da primeira à” (p.24:ln.24) - <u>colocação instável de professores</u> , 1 “Era o que eu ia dizer, provoca muita instabilidade na vida do professor, na vida escola, na aprendizagem do aluno ...” (p.35:ln.29)	
		25	37	62
Total		82	68	150

ter incluído abordagens de ES na sua prática profissional. Manifestou uma argumentação favorável à ES, caracterizado pelo **exemplo**, pela **contestação**, pela **causalidade**, pela **consequência** negativa e também por **sentimentos de insegurança pessoal**.

FS registou muito maior frequência no uso do termo “*alunos*” para descrever os seus “comportamentos problemáticos” (Quadro 4.3.2.1). Utilizou-o ainda para expressar a sua opinião favorável a abordagens de ES na escola, argumentando com base no “desconhecimento” que as crianças manifestam neste domínio, do mesmo modo que o usou para ilustrar a compatibilidade da “diversidade religiosa” em actividades escolares. Foram argumentos favoráveis e também pelo **exemplo**.

ii) Termo pivot: “*professor*”

Pela análise do termo “*professor*” constatou-se que AC voltou a evidenciar uma diversidade de categorias de concepções, destacando-se “dificuldades e obstáculos” relativas a recursos didácticos e a sistemas de valores (mentalidades e crenças) e “dificuldades de diálogo e envolvimento com os pais”, assim como “receios e falta de autoridade”, quer da sua parte para abordar a ES na escola, quer em generalização aos seus colegas nesta mesma função, em trazer os pais à escola e em repreender alunos (Quadro 4.3.2.2). Também referiu o termo no contexto de: situação escolar de “solicitação de higiene aos alunos”; opinião de necessidade de “parceria com o centro de saúde”; e contestação da abordagem cientificamente inaceitável de colega no “ensino da reprodução à sua filha”, da “influência da igreja” ao interromper as aulas para impor as suas actividades e da “colocação instável” dos profissionais por excesso face ao número de alunos e de escolas na actualidade. Os argumentos apresentados recorreram a **exemplos** de situações decorrentes da prática profissional, a **sentimentos de insegurança pessoal** apontados como **causa** explicativa da não abordagem da ES e a **contestação** do sistema educativo.

EL foi o participante deste grupo que menos proferiu o termo “*professor*” (Quadro 4.3.2.2), tendo-o utilizado sobretudo para manifestar o “sentimento de instabilidade e mau trato” aos profissionais e para criticar o modo como a “formação” tem sido concretizada, obrigando à deslocação dos professores para fora da sua área de trabalho. Estes sentimentos reflectiram insatisfação profissional, traduzindo argumentos de **causalidade** para a deficiente implementação da ES em meio escolar.

Quadro 4.3.2.2: Ocorrências do termo pivot “**Professor**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	<p>Professor, 13 p.2:ln.28 p.8:ln.4, 15 p.15:ln.34 p.17:ln.30, 32 p.18:ln.20,25, 33 p.27:ln.9,13,14 p.30:ln.34</p> <p>Professora, 3 p.8:ln.29 p.9:ln.10, 11</p> <p>Professores, 11 p.10:ln.7 p.18:ln.12, 14 p.28:ln.3 p.29:ln.15,21, 31 p.36:ln.13, 16 p.38:ln.12 p.40:ln.19</p>	<p>Ele, 3 p.2:ln.29, 29, 30</p> <p>Colegas, 7 p.3:ln.10 p.7:ln.22 p.14:ln.19 p.18:ln.9, 19 p.19:ln.15, 17</p> <p>Colega, 2 p.10:ln.8 p.30:ln.23</p>	<p>Associado a</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>dificuldades e obstáculos</u>, 7 (p.2:ln.28, 29, 29, 30; p.7:ln.22; p.10:ln.7, 8) “o professor tem um trabalho muito difícil no exercício dessa área (p.2:ln.28) de educação porque tem contra ele os manuais, tem contra ele as mentalidades e tem” (p.2:ln.29, 29) - <u>dificuldades de diálogo e envolvimento com os pais</u>, 4 (p.15:ln.34; p.17:ln.30; p.18:ln.14, 25) “aquele diálogo professor família que é aquilo que nos trouxe cá hoje é, é bastante difícil,” (p.18:ln.25) - <u>receio e falta de autoridade</u>, 6 (p.3:ln.10; p.17:ln.32; p.18:ln.9, 12, 19, 20) “portanto, dentro da escola há uma, o professor tem medo de exercer a sua autoridade ...” (p.18:ln.20) - <u>situação de gravidez adolescente</u>, 2 (p.8:ln.4, 15) “parabéns, o homem com as lágrimas na cara “Professor, custou-me muito”” (p.8:ln.4) - <u>acompanhamento do ensino da reprodução à filha</u>, 3 (p.8:ln.29; p.9:ln.10, 11) “aquilo. E então para a professora, reprodução é a capacidade que os seres vivos têm de (p.9:ln.11) se reproduzir.” - <u>formação informal</u>, 1 “Eu penso que, que, que os colegas (p.14:ln.19) referiram um aspecto bastante importante que é este:” - <u>solicitação de higiene aos alunos</u>, 3 (p.18:ln.33; p.19:ln.15, 17) “Aprendi isto com o meu professor de higiene no” (p.18:ln.33) - <u>parceria com centro de saúde</u>, 3 (p.27:ln.9, 13, 14) “ouvido, o professor ainda mais, porque a educação sexual ... para a, no centro de saúde (p.27:ln.14) passa pelo fornecimento do anticoncepcional.” - <u>mentalidade</u>, 1 “E, e eu penso que é esta, é este gerir de, de mentalidades que passa também por nós professores.” (p.28:ln.3) - <u>influência da igreja</u>, 5 (p.29:ln.15, 21, 31; p.30:ln.23, 34) “um dia estava a chegar na escola, até estava a substituir uma colega” (p.30:ln.23) - <u>colocação instável</u>, 3 (p.36:ln.13, 16; p.38:ln.12) “Ora, nós professores, devemos, devemos também dizer que quando nos formamos (p.36:ln.13) queremos logo ficar junto da cidade.” - <u>falta de condições para dar competências aos alunos</u>, 1 “professores temos espaços e temos, e temos condições para dar outras competências aos” (p.40:ln.19)
	27	12	39
EL	<p>Professores, 6 p.7:ln.7 p.20:ln.2, 4, 5, 15 p.35:ln.30</p> <p>Professor, 1</p>	<p>Profissional, 1 p.20:ln.11</p> <p>Pessoas, 3 p.25:ln.19, 22 p.35:ln.30</p>	<p>Associado a</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>receio de manifestar afectos</u>, 1 “mas até nós professores agora temos um bocado de cuidado” (p.7:ln.7) - <u>carga horária</u>, 1 “Vamos sobrecarregar o resto dos alunos ou os professores. Não se repensa naquilo está a mais, ou menos.” (p.20:ln.2)

	p.20:ln.6		- <u>sentimento de instabilidade e mau trato</u> , 7 (p.20:ln.4, 5, 6, 11, 15; p.35:ln.30, 30) “Nem nenhum profissional se vai entregar a cem por cento quando não se sente (p.20:ln.11) bem no sítio em que está.” - <u>formação</u> , 2 (p.25:ln.19, 22) “ Exacto. No agrupamento, no próprio agrupamento, não custa nada, para as pessoas ” (p.25:ln.22)	
		7		4
FS	Professor, 21 p.6:ln.6, 18 p.11:ln.9 p.12:ln.16, 18 p.13:ln.10 p.21:ln.29 p.22:ln.1, 2, 2, 3, 6, 24, 33 p.23:ln.6, 9 p.24:ln.17, 20, 21 p.25:ln.10 p.35:ln.28 Professores, 4 p.21:ln.25 p.22:ln.1 p.24:ln.8, 24	Colegas, 5 p.14:ln.5 p.22:ln.11, 11, 17 p.26:ln.19	Associado a - <u>receio</u> , 3 (p.6:ln.6; p.12:ln.16, 18) “ pai que se queira aproveitar de uma situação dessas é facilimo e o professor não se safa ” (p.12:ln.18) - <u>perguntas dos alunos</u> , 1 “Oh professor então é, é verdade que aconteceu isto assim,” (p.6:ln.18) - <u>aluno problemático</u> , 3 (p.11:ln.9; p.13:ln.10; p.14:ln.5) “e não adianta nem o professor nem a (p.13:ln.10) auxiliar nem nada dizer-lhe” - <u>necessidade de formação e preparação</u> , 17 (p.21:ln.25, 29; p.22:ln.1, 1, 2, 2, 3, 6, 11, 11, 17; p.24:ln.8, 17, 20, 21, 24; p.25:ln.10) “e então estava lá um senhor que dava essa acção não só ao professor ou professores que quisessem ir mas principalmente aos pais, porque aí já,” (p.22:ln.1, 1) - <u>programa</u> , 4 (p.22:ln.24, 33; p.23:ln.6, 9) “Porque pelo menos tenho uma justificação perante um pai que me venha ter comigo e que diga o professor está a ser inadequado,” (p.22:ln.33) - <u>influência da igreja</u> , 1 “Não, não, não. Sei que parece que houveram lá alguns problemas, mas com as colegas que estiveram anteriormente,” (p.26:ln.19) - <u>colocação instável</u> , 1 “Pois. Era o que eu ia dizer, provoca muita instabilidade na vida do professor , na (p.35:ln.28) vida escola, na aprendizagem do aluno ...”	11
		25		5
Total		59		21
				30
				80

FS falou nos “*professores*” num contexto de reflexão crítica e sugestiva face à “necessidade de formação e preparação” dos mesmos, para quebrar os obstáculos em que se alicerça a não abordagem de ES (Quadro 4.3.2.2). Também expressou os “receios” que possuía no contexto da sua condição de professor, do mesmo modo que salientou a necessidade que tinha de limitar a abordagem da função sexual e reprodutora ao “programa” veiculado pelo manual escolar, como meio de protecção, em caso de eventuais acusações pelos pais. Assim, apesar de argumentar a favor da ES, tendeu a manifestar **sentimentos de insegurança pessoal** para ensinar tópicos de sexualidade, apontando a falta de formação/preparação e de **autoridade** do professor como **causa** explicativa da escassa abordagem de ES.

iii) Termo pivot: “*família*”

A análise do termo “*família*” também revelou uma preferência pela reformulação “*pais*” por parte de AC, assim como pelos outros dois professores que integraram este grupo (Quadro 4.3.2.3). A expressão destes vocábulos surgiu associada à “dificuldade de diálogo”, à concepção de “demissão de educar”, ao exemplo de tentativa de “envolvimento por parte do professor”, ao exemplo de uma situação de “contestação de abordagem do corpo humano na aula”, ao “receio e falta de autoridade do professor” e ainda à dificuldade de intervenção do centro de saúde e da escola para promover a “higiene” e a educação sexual na família, bem como à concepção de existência de “crenças” que funcionam como obstáculos para os professores abordarem questões de sexualidade. **Sentimentos pessoais de insegurança, exemplos** de situações da prática pedagógica, **contestação** e **causalidade** foram argumentos que caracterizaram o discurso de AC quando se referiu a família, embora fossem favoráveis à ES.

EL também contestou a “demissão de educar” por parte da “*família*” e relatou uma “situação de aluno visualizando filmes pornográficos”, atribuindo a esta instituição a responsabilidade por comportamentos desviantes das crianças (Quadro 4.3.2.3). O termo foi ainda utilizado para exemplificar o “envolvimento em abordagem de ES” dos pais, em meio urbano, que tinha concretizado com sucesso e para expressar a concepção de “dificuldade de abordar ES no meio rural” se por hipótese a quisessem pôr em prática. A argumentação fundamentou-se na **contestação**, em **exemplos**, positivos e negativos, na **causalidade** e no **raciocínio hipotético-dedutivo**. Este último tipo é elucidado pela sequência: hipótese = “*se calhar não posso estar a tratar o tema tão directamente*”; tese

Quadro 4.3.2.3: Ocorrências do termo pivot “*Família*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Família, 6 p.17:ln.31 p.18:ln.4, 25 p.27:ln.2 p.33:ln.21, 23	Pais, 11 p.8:ln.23 p.15:ln.1, 2, 28 p.17:ln.26, 31 p.18:ln.9, 14, 31 p.19:ln.19 p.27:ln.21 Eles, 2 p.18:ln.27 p.19:ln.19	Associado a: - <u>demissão de educar</u> , 4 (p.17:ln.31; p.18:ln.4; p.33:ln.21, 23) “ <i>a família também se demitiu da (p.18:ln.4) capacidade de educar, do acto da educação.</i> ” - <u>difficuldade de diálogo</u> , 5 (p.18:ln.14, 25, 27, p.19:ln.19, 19) “ <i>porque quando nós temos esse diálogo, quando nós conversamos com o pai ou com a mãe e explicamos as coisas, nós ... eles aderem.</i> ” (p.18:ln.27) - <u>higiene</u> , 2 (p.18:ln.31; p.27:ln.2) “ <i>difficuldade em chegar à família sobre princípios básicos e normas de higiene e de (p.27:ln.2) educação sexual.</i> ” - <u>crenças</u> , 1 “ <i>o, a crença, as formações dos próprios pais.</i> ” (p.8:ln.23) - <u>envolvimento por parte do professor</u> , 3 (p.15:ln.1, 2, 28) “ <i>acesso aos pais. É interessante, armei-me em revolucionário e tive acesso, acesso aos (p.15:ln.1) pais.</i> ” (p.15:ln.2) - <u>contestação de abordagem do corpo humano na aula</u> , 2 (p.17:ln.26, 31) “ <i>Numa reunião de pais no fim do período, houve uma mãe,</i> ” (p.17:ln.26) - <u>receio e falta de autoridade do professor</u> , 2 (p.18:ln.9; p.27:ln.21) “ <i>provavelmente não, eu não tenho autoridade salvo raríssimas excepções de enfrentar os pais e dizer “Meus amigos nós vamos este ano iniciar isto.” (p.27:ln.21)”</i> ”
		6	13
EL	Família, 4 p.16:ln.8, 20, 21 p.35:ln.30 Familiar, 1 p.16:ln.8	Pais, 10 p.3:ln.28, 30, 31 p.4:ln.16, 17, 29 p.10:ln.27 p.11:ln.1, 5 p.16:ln.22 Eles, 2 p.4:ln.33, 33 Deles, 1 p.4:ln.34 Los, 1 p.11:ln.5	Associado a - <u>demissão de educar</u> , 4 (p.16:ln.8, 8, 20, 21) “ <i>ser dada neste momento que é a base familiar. Eu acho que neste momento a família não</i> ”(p.16:ln.8,8) - <u>instabilidade profissional dos professores</u> , 1 “ <i>As pessoas têm família, os professores têm mulher, têm filhos, têm casa, têm</i> ” (p.35:ln.30) - <u>envolvimento em abordagem de ES</u> , 5 (p.3, 28, 30, 31; p.4:ln.16, 17) “ <i>encontro à noite com os pais dessa turma, e tentávamos colmatar ambos os campos</i> ” (p.4:ln.17) - <u>difficuldade de abordar ES em meio rural</u> , 4 (p.4:ln.29, 33, 33, 34) “ <i>deles porque é um meio um pouquinho, um bocadinho fechado, um bocadinho pequeno (p.4:ln.34) e é complicado debater esse tema.</i> ” - <u>situação de aluno visualizando filmes pornográficos</u> , 4 (p.10:ln.27; p.11:ln.1, 5, 5) “ <i>que andava em psicóloga e psiquiatra, devia assistir a filmes pornográficos com os pais.</i> ” (p.10:ln.27) - <u>falta de explicação dos seus</u> , 1 “ <i>meus pais nunca foram de me, de me explicar, de me dizer determinadas coisas,</i> ” (p.16:ln.22)
		5	14
			19

FS	Família, 2 p.13:ln.2, 3	Pais, 9 p.5:ln.27 p.6:ln.23 p.13:ln.26 p.21:ln.32 p.22:ln.1 p.23:ln.19 p.24:ln.7, 23, 24 Pai, 1 p.22:ln.32 Restantes, 1 p.6:ln.27 Um, 1 p.6:ln.24 Outro, 1 p.6:ln.24	Associado a - <u>situação de alunos problemáticos</u> , 3 p.13:ln.2, 3, 26) “E depois a própria família é numerosa e tem problemas de alcoolismo, de, prontos, (p.13:ln.2) é família problemática e muito pobre.” (p.13:ln.3) - <u>dificuldade de abordar ES em meio rural</u> , 5 (p.5:ln.27; p.6:ln.23, 24, 24, 27) “com os pais também nem pensar, nem pensar, porque o meio é, é ao” (p.5:ln.27) - <u>formação</u> , 2 (p.21:ln.32; p.22:ln.1) “E depois podia-se até pôr a questão: mas e, sim senhor e como é que vai convidar os pais?” (p.21:ln.32) - <u>programa</u> , 1 “Porque pelo menos tenho uma justificação perante um pai que me venha” (p.22:ln.32) - <u>mentalidade</u> , 2 (p.23:ln.19; p.24:ln.7) “A, a mentalidade dos pais,” (p.24:ln.7) - <u>sua experiência enquanto aluno</u> , 2 “... e por acaso a situação até é engraçada porque eu fui aluno dos meus pais, os (p.24:ln.23) meus pais também são professores os dois,” (p.24:ln.24)	15
	2	13	15	
Total	13	40	53	

= “*porque é um meio (...) um bocadinho fechado, um bocadinho pequeno*”; e **dedução** = “*e é complicado debater esse tema*”.

FS corroborou a opinião do colega anterior acerca da “dificuldade de abordar ES em meio rural”, justificando com as ideologias dos “pais” e a suposição da sua não-aceitação (Quadro 4.3.2.3). Também associou o termo a “situação de alunos problemáticos” com contexto familiar bastante desfavorecido; sugeriu estratégias de “formação” que incluíssem os pais, para ultrapassar os obstáculos dos professores; e apresentou a concepção de que a “mentalidade” dos pais constitui um factor limitante à abordagem da ES em meio escolar. Expressou várias concepções direccionadas ora para o sistema de valores dos pais, ora para os respectivos conhecimentos, mas com influência limitativa na sua prática pedagógica. A argumentação assentou na apresentação de **exemplos**, também num **raciocínio hipotético-dedutivo** e ainda na identificação de **causas** explicativas da não abordagem.

iv) Termo pivot: “escola”

Relativamente ao termo “escola”, AC associou-o sobretudo à sua percepção de “receio” e aos exemplos decorrentes da sua prática pedagógica concernentes a “solicitação de higiene” e “influência da igreja” (Quadro 4.3.2.4). No entanto, também falou de escola ao contestar a falta de “formação” e os desvios ao “laicismo e à multiculturalidade”, assim como em apologia da “interdisciplinaridade”. Desta forma, a argumentação favorável à ES foi fundamentada em **sentimentos de insegurança pessoal**, em **exemplos** e na **generalização** do laicismo, da multiculturalidade e da interdisciplinaridade.

EL apenas proferiu o termo “escola” 6 vezes (Quadro 4.3.2.4), em associação com o exemplo de uma “situação de masturbação e estimulação por parte de aluno”, com a “demissão da família”, com a “influência da igreja”, com a “falta de autoridade do professor” e com a “necessidade de abordar a ES” nesse espaço. Verificou-se argumentação pelo **exemplo**, pela **causa** explicativa e pela falta de **autoridade**.

No discurso de FS, as ocorrências do termo “escola” surgiram essencialmente no contexto de sugestões de estratégias de “formação”, de “necessidade de abordar ES” e de exemplos decorrentes da prática pedagógica associados quer ao comportamento de “aluno problemático” quer à “influência positiva e negativa da igreja” (Quadro 4.3.2.4). O participante também verbalizou o termo para contestar a “colocação instável dos professores” e para expressar a sua opinião sobre a obrigação de “neutralidade à religião”

Quadro 4.3.2.4: Ocorrências do termo pivot “*Escola*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Escola, 17 p.7:ln.21, 29 p.18:ln.9, 20, 32 p.19:ln.4, 7, 24 p.26:ln.25, 25 p.27:ln.16, 19 p.30:ln.23, 33 p.35:ln.13 p.39:ln.20 p.40:ln.6 Escolas, 4 p.16:ln.3 p.28:ln.5 p.29:ln.23 p.36:ln.7		Associado a - <u>crenças</u> , 1 “ <i>E tudo isso vai ... vai desaguar em conceitos preconcebidos que se nós os, os, os discutimos na escola ... é um bocado complicado.</i> ” (p.7:ln.29) - <u>falta de formação</u> , 2 (p.16:ln.3; p.39:ln.20) “ <i>... uma base de formação, que deveria ser feita nas escolas.</i> ” (p.16:ln.3) - <u>receio</u> , 5 (p.7:ln.21; p.18:ln.9, 20; p.19:ln.24; p.27:ln.19) “ <i>E depois acontece outra coisa: os colegas têm receio de trazer os pais à escola.</i> ” (p.18:ln.9) - <u>solicitação de higiene</u> , 3 (p.18:ln.32; p.19:ln.4, 17) “ <i>E, e uma coisa que eu pedia aos pais era para que os meninos viessem limpos para a escola.</i> ” (p.18:ln.32) - <u>laicismo e multiculturalidade</u> , 2 “ <i>A escola é, a escola é laica ... a multiculturalidade está defendida nos princípios</i> (p.26:ln.25, 25) <i>da constituição</i> ” - <u>interdisciplinaridade</u> , 2 (p.27:ln.16; p.28:ln.5) “ <i>interdisciplinaridade que deve haver, a escola é o melhor meio que existe, porque cada</i> ” (p.27:ln.16) - <u>influência da igreja</u> , 3 (p.29:ln.23; p.30:ln.23, 33) “ <i>Não. É, pois é a tal escola laica que nós temos.</i> ” (p.30:ln.33) - <u>mentalidade</u> , 1 “ <i>Quer dizer, há tudo, há todo um reformular de mentalidades. E eu penso que, e eu penso que isso começa na escola.</i> ...” (p.35:ln.13) - <u>colocação instável</u> , 1 “ <i>... há, há, há escolas, há, há varas de terceira instância, segunda instância,</i> ” (p.36:ln.7) - <u>ensino académico</u> , 1 “ <i>A escola é demasiado</i> (p.40:ln.16) <i>académica e portanto os meninos sabem o aeiou e três e dois são cinco ou trinta e cinco</i> ”
	21	0	21
EL	Escola, 4 p.10:ln.24, 27 p.16:ln.7 p.32:ln.28 Escolas, 2 p.29:ln.24 p.39:ln.25		Associado a - <u>situação de masturbação e estimulação por parte de aluno</u> , 2 (p.10:ln.24, 27) “ <i>E tive um caso muito sério, que eu por acaso não consegui resolver e que ainda está a dar alguns problemas na escola,</i> ” (p.10:ln.24) - <u>demissão da família</u> , 1 “ <i>Eu penso, eu penso que para além da base da escola, há uma base que não está a</i> (p.16:ln.7) <i>ser dada neste momento que é a base familiar.</i> ” - <u>influência da igreja</u> , 1 “ <i>Mas não são todas as escolas.</i> ” (p.29:ln.24) - <u>falta de autoridade do professor</u> , 1 “ <i>Quer dizer, nem eu tive autoridade</i>

			<p>moral de chegar ali e: olhem, querem acabar com isso. Porque já estava fora da escola.” (p.32:ln.28)</p> <p>- <u>necessidade de abordar ES</u>, 1</p> <p>“Faz falta sexualidade nas escolas.” (p.39:ln.25)</p>	
	6	0		6
FS	<p>Escola, 11</p> <p>p.5:ln.23</p> <p>p.6:ln.17</p> <p>p.13:ln.20, 23</p> <p>p.21:ln.28, 28</p> <p>p.23:ln.21</p> <p>p.26:ln.6, 8, 21</p> <p>p.35:ln.29</p> <p>Escolas, 1</p> <p>p.22:ln.23</p>		<p>Associado a</p> <p>- <u>necessidade de abordar ES</u>, 2 (p.5:ln.23; p.6:ln.17)</p> <p>“Noto, por exemplo, nas minhas crianças que é necessário trabalhar este tema na escola.” (p.5:ln.23)</p> <p>- <u>aluno problemático</u>, 2 (p.13:ln.20, 23)</p> <p>“Lá abalou para a escola, rasga tudo” (p.13:ln.20)</p> <p>- <u>formação</u>, 3 (p.21:ln.28, 28; p.22:ln.23)</p> <p>“Por mais que tentem. Acho que começando por aí, que a educação sexual pode começar a vir a ser trabalhada nas escolas.” (p.22:ln.23)</p> <p>- <u>neutralidade à religião</u>, 1</p> <p>“acho que a escola deve ser neutra a esse tipo de coisas.” (p.23:ln.21)</p> <p>- <u>influência positiva da igreja</u>, 1</p> <p>“no Alentejo tínhamos padres que iam à escola falar sobre isso e não tinham problema” (p.26:ln.6)</p> <p>- <u>influência negativa da igreja</u>, 2 (p.26:ln.8, 21)</p> <p>“E a partir daí acho que o senhor abade simplesmente cortou relações com, com a escola.” (p.26:ln.21)</p> <p>- <u>colocação instável dos professores</u>, 1</p> <p>“vida da escola, na aprendizagem do aluno ...” (p.35:ln.29)</p>	
	12	0		12
Total	39	0		39

por parte da escola. A argumentação foi fundamentada no **exemplo**, na **causa**, na **contestação** e na apresentação de **soluções** para implementar a ES.

v) **Termo pivot: “educação sexual”**

O termo “*educação sexual*” registou maior ocorrência no discurso de AC do que no dos outros dois participantes (Quadro 4.3.2.5). O termo foi proferido em diferentes contextos, originando por isso diversas categorias de concepções. Associou-se a concepções um pouco negativas que foram a “dificuldade de implementação” na escola, a “dificuldade de envolver a família”, tanto por parte do professor como por parte do centro de saúde e o “receio de enfrentar os pais”, ou seja, as percepções de obstáculos à ES. Também evidenciou concepções positivas em relação a “iniciar no jardim-de-infância”, a ser uma questão de “educação sanitária”, a uma abrangência de “conteúdos” e a “vantagem para o ensino básico”. Deste modo, o discurso argumentativo deste professor apresentou **causas** explicativas da não implementação desta vertente pedagógica e traduziu algum **sentimento de insegurança pessoal**, reforçado pelo argumento de falta de autoridade. No entanto, revelou-se favorável, fundamentando-se numa **generalização** a todo o percurso educativo e a uma abrangência de conteúdos.

EL apenas utilizou a reformulação “*tema*” para expressar a necessidade de saber “como abordar” a ES em função do meio (Quadro 4.3.2.5). Pareceu ser um argumento de **insegurança** fundamentando a **causalidade** da abordagem esporádica.

FS só registou três ocorrências para educação sexual, sendo duas em associação com a “*formação*”, que sugeriu como estratégia para ultrapassar os obstáculos impeditivos da ES, e uma em associação com uma experiência de “*influência positiva da igreja*” (Quadro 4.3.2.5). Os argumentos apresentados, além de expressarem alguma **insegurança**, apontaram **soluções** para prosseguir e fundamentaram-se em **exemplos** positivos.

vi) **Termo pivot: “formação/preparação”**

Pela análise dos termos “*formação/preparação*” verificou-se que AC proferiu o termo formação 15 vezes, que associámos a seis categorias diferentes (Quadro 4.3.2.6). Destacou-se o uso do termo na concepção de necessidade de formação sobre ES, devendo ser “contínua, inicial e multidisciplinar”. Seguiu-se a explicação para o tipo de formação a que os jovens estão sujeitos, na área da ES, originando a categoria “*rua*”, como o espaço mais propício ao desenrolar deste domínio educativo. Também contestou

a “falta de formação em sexualidade” ao atingir o fim do percurso escolar, deixou transparecer a sua insegurança associada à falta de formação dos “pais” e ainda apontou as “crenças” e a “religião” como domínios responsáveis pelos obstáculos existentes. Os argumentos presentes nestas três últimas categorias incidiram na **causa** explicativa da difícil implementação da ES e no motivo de **insegurança**, enquanto que os associados às concepções de formação informal na rua e falta de formação formal na escola surgiram como **contestação**. Também apresentou argumentos de **solução** e **generalização** relacionados com a formação de professores.

EL fez referência à “*formação/preparação*” para exemplificar uma situação em que abordou a ES, incluindo a formação de “pais” (com efeitos positivos), e para expressar a sua opinião de que é uma área que faz “falta para os professores”, traduzindo assim alguma insegurança (Quadro 4.3.2.6). Argumentou pelo **exemplo** bem sucedido e pela **causalidade** da sua **insegurança**.

FS falou na “*formação/preparação*” para contestar o modo como a mesma se tem operado e para reforçar a “necessidade de ser contínua e obrigatória” para o professor, bem como de incluir a formação de pais, na medida em que isto parece constituir motivo da sua insegurança (Quadro 4.3.2.6). Também manifestou uma concepção positiva acerca da formação/preparação de que foi alvo no seu percurso académico, dando exemplos de contextos de formação. Assim, a sua argumentação consistiu nalguma **insegurança**, na **continuidade** e **obrigatoriedade** da formação para professores e no **exemplo** de boa formação.

vii) Termo pivot: “*como abordar / o que abordar*”

A expressão do termo “*como abordar*” só esteve presente no discurso de EL (Quadro 4.3.2.7), que o associou primeiro ao facto dos “pais não saberem” como explicar sexualidade aos filhos, motivo pelo qual procedeu à sua abordagem na escola, e depois no contexto das necessidades específicas de “formação para abordar de acordo com o meio” em que o professor trabalha. O primeiro argumento, além de assentar num **exemplo**, também se fundamentou na **causalidade** da abordagem concretizada, enquanto o segundo surgiu como uma **solução** para ultrapassar a **insegurança**.

Quadro 4.3.2.5: Ocorrências do termo pivot “*Educação sexual*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AC	Educação sexual, 9 p.2:ln.26 p.14:ln.33 p.27:ln.13, 14, 24, 30, 33 p.31:ln.29, 29	Área de educação, 1 p.2:ln.28-29 Isto, 1 p.27:ln.21	Associado a - <u>dificuldades de implementação</u> , 2 (p.2:ln.26, 28-29) “ <i>Bem, quer dizer, eu penso que o, o grande problema de implementação da educação sexual nas escolas que se fica a dever a uma deformação contínua ao longo de (p.2:ln.26) muitos séculos.</i> ” - <u>vantagem para o ensino básico</u> , 1 “ <i>reconheço que, que há, há vantagem e há interesse em, no ensino básico, começar a haver a educação sexual.</i> ” (p.14:ln.33) - <u>dificuldade de envolver a família</u> , 2 (p.27:ln.13, 14) “ <i>ouvido, o professor ainda mais, porque a educação sexual ... para a, no centro de saúde (p.27:ln.14) passa pelo fornecimento do anticoncepcional.</i> ” - <u>receio de enfrentar os pais</u> , 1 “ <i>provavelmente, provavelmente não, eu não tenho autoridade salvo raríssimas exceções de enfrentar os pais e dizer “Meus amigos nós vamos este ano iniciar isto.”</i> ” (p.27:ln.21) - <u>conteúdos</u> , 1 “ <i>para mim, a educação sexual aborda toda (p.27:ln.24) uma série de princípios,</i> ” - <u>iniciar no jardim-de-infância</u> , 2 (p.27:ln.30, 33) “ <i>Agora o que eu penso é que a educação sexual deve, começa (p.27:ln.30) nos infantários.</i> ” - <u>educação sanitária</u> , 2 “ <i>A educação sexual. Mas é que, oh, oh doutora é assim, é que a educação sexual (p.31:ln.29, 29) para mim já é um problema de educação sanitária ...</i> ”	
		9	2	11
EL		Tema, 1 p.20:ln.26	Associado a como abordar, 1 “ <i>Agora, psicológica, como abordar esse tema de acordo com o meio onde estão (p.20:ln.26) inseridos, acho que é muito importante ... a nível sexual, não é?</i> ”	
		0	1	1
FS	Educação sexual, 1 p.22:ln.22	Assunto, 1 p.22:ln.3 Isso, 1 p.26:ln.6	Associado a - <u>formação</u> , 2 (p.22:ln.3, 22) “ <i>Acho que começando por aí, que a educação sexual pode (p.22:ln.22) começar a vir a ser trabalhada nas escolas.</i> ” - <u>influência positiva da igreja</u> , 1 “ <i>no Alentejo tínhamos padres que iam à escola falar sobre isso e não tinham problema (p.26:ln.6) nenhum.</i> ”	
		1	2	3
Total	10	5		15

Quadro 4.3.2.6: Ocorrências do termo pivot “**Formação/Preparação**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Formações, 1 p.8:ln.23 Formação, 14 p.7:ln.23 p.14:ln.21, 21, 23, 23 p.15:ln.5 p.16:ln.3 p.26:ln.33 p.28 :ln.4, 4, 10 p.39:ln.16, 16, 22		Associado a: - <u>crenças</u> , 1 “disseram os colegas é que realmente a ... a sexualidade está ligada à nossa formação e a um deter ... e a crenças.” (p.7:ln.23) - <u>religião</u> , 1 “porque para mim é a ... na formação que tivemos, judaico-cristã” (p.15:ln.5) - <u>país</u> , 2 (p.8:ln.23; p.16:ln.3) “verdade que de forma natural se pode dar essas aulas desde que ... consigamos vencer o, a crença, as formações dos próprios pais.” (p.8:ln.23) - <u>rua</u> , 4 (p.14:ln.21, 21, 23, 23) “ formação de rua. Nós fazemos uma determinada, fazemos formação em determinadas (p.14:ln.21, 21) áreas na rua, uma delas é a sexual.” - <u>contínua, inicial e multidisciplinar</u> , 4 (p.26:ln.33; p.28:ln.4, 4, 10) “E isto à medida que vou, que vai avançando na nossa formação , as (p.28:ln.10) coisas vão-se diversificando e depois cada um vai pesquisar, vai colher aqui e ali.” - <u>na escola falta em sexualidade</u> , 3 (p.39:ln.16, 16, 22) “devem ter uma formação geral, incluindo a, a formação de higiene, segurança pessoal e (p.39:ln.16,16) sexualidade.”
	15	0	15
EL	Formação, 3 p.3:ln.29 p.4:ln.16 p.20:ln.16 Preparação, 1 p.20:ln.16 Preparados, 1 p.16:ln.11 Preparado, 1 p.16:ln.30		Associado a: - <u>país</u> , 2 (p.3:ln.29; p.4:ln.16) “com algum bocadinho de formação de pais, que todos os meses também tinha” (p.4:ln.16) - <u>falta e necessidade para os professores</u> , 4 (p.16:ln.11, 30; p.20:ln.16, 16) “sinceramente às vezes não me sinto preparado para muita coisa, mas ...” (p.16:ln.30) “Quer dizer, não há preparação , não há formação , há esta balbúrdia toda,” (p.20:ln.16, 16)
	6	0	6
FS	Formação, 10 p.21:ln.25 p.22:ln.10 p.24:ln.9, 14, 15, 16 p.25:ln.1,1,12,21 Preparação, 3 p.22:ln.12, 14 p.24:ln.8	Estas coisas, 1 p.25:ln.9	Associado a: - <u>necessidade de contínua e obrigatória</u> , 11 (p.21:ln.25; p.24:ln.8, 9, 14, 15, 16; p.25:ln.1, 1, 9, 12, 21) “E para o quebrar? Acho que não chega, por exemplo, só uma acção de formação , complemento para professores.” (p.21:ln.25) “ Formação contínua obrigatória.” (p.25:ln.12) - <u>académica</u> , 3 (p.22:ln.10, 12, 14) “eu dou graças pela formação que tive que acho que em relação a outros (p.22:ln.10) colegas meus, que eu tenho colegas espalhados por todo o país, também na área da educação, dou graças porque acho que tive uma boa preparação .” (p.22:ln.12)
	13	1	14
Total	34	1	36

Quadro 4.3.2.7: Ocorrências do termo pivot “*Como / o que abordar*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC			
	0	0	0
EL	<p>Como, 1 p.3:ln.31</p> <p>Como abordar, 1 p.20:ln.26</p>		<p>Associado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>pais não saberem</u>, 1 “<i>os pais não sabiam como é que haviam de explicar determinados assuntos a nível de (p.3:ln.31) sexualidade.</i>” - <u>formação para abordar de acordo com o meio</u>, 1 “<i>Agora, psicológica, como abordar esse tema de acordo com o meio onde estão (p.20:ln.26) inseridos, acho que é muito importante ... a nível sexual, não é?</i>”
	2	0	2
FS			
	0	0	0
Total	2	0	2

viii) Termo pivot: “sexualidade”

O uso do termo “*sexualidade*” foi mais frequente para AC (Quadro 4.3.2.8), sobretudo no contexto de “crenças e mentalidade” que os indivíduos possuem e que são condicionantes das práticas pedagógicas. Neste mesmo sentido ainda associou o termo a “ignorância e pecado”. Também se referiu a sexualidade para contestar a “falta de formação” dos adolescentes nesta área durante o percurso escolar, a “influência da televisão” com conteúdos desajustados para crianças e a não assumpção do conceito nos “manuais escolares”. Além disto, expressou a opinião de que a sexualidade se associa a saúde pública, entendendo-se que por tal motivo deva ser abordada. Os seus argumentos fundamentaram-se sobretudo na **causalidade** e na **contestação**.

A verbalização da palavra “*sexualidade*” por EL traduziu a sua concepção de “dificuldade de abordar em meio rural”, embora tivesse antes dado um exemplo de “abordagem com envolvimento dos pais” e terminasse depois com a opinião sobre a “necessidade de abordar nas escolas” (Quadro 4.3.2.8). O meio tende a ser uma concepção obstáculo para este professor que expressou uma argumentação favorável à ES, com **exemplos** positivos, mas com alguma **insegurança** assente num **raciocínio hipotético-dedutivo** face à não-aceitação em meio rural.

FS foi quem menos proferiu o termo “*sexualidade*” (Quadro 4.3.2.8), mas expressou a sua concepção de “necessidade de abordar na escola” em virtude da não abordagem em casa, além de o associar às características das acções de formação. Foi uma argumentação favorável, pela **causa** inerente à educação das crianças e apologista da **obrigatoriedade** da formação.

ix) Termo pivot: “natural”

Relativamente ao termo “*natural*”, AC utilizou-o para caracterizar a “forma de dar aulas de ES” e de promover o “respeito pelo corpo” (Quadro 4.3.2.9). Esta concepção de que a abordagem deve ser natural, fundamenta-se no argumento de **naturalidade** das coisas, favorável à abordagem da ES.

EL não se referiu ao termo “*natural*”, mas FS associou-o a reacções e vivências de alunos, salientando que é desta forma que as crianças devem encarar o tema (Quadro 4.3.2.9). Foi também o argumento de **naturalidade** a favor da ES.

Quadro 4.3.2.8: Ocorrências do termo pivot “*Sexualidade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Sexualidade, 12 p.3:ln.1 p.7:ln.22, 23 p.9:ln.20 p.14:ln.15 p.15:ln.3, 4 p.28:ln.22 p.30:ln.1 p.34:ln.27 p.39:ln.17, 21		Associado a: - <u>manuais escolares</u> , 1 “ <i>Não assumem a ... a sexualidade, não é?</i> ” (p.3:ln.1) - <u>crenças e mentalidade</u> , 4 (p.7:ln.22, 23; p.9:ln.20; p.30:ln.1) “ <i>realmente a ... a sexualidade está ligada à nossa (p.7:ln.22) formação e a um deter ... e a crenças. Porque hoje a visão que nós temos da sexualidade” (p.7:ln.23) - <u>ignorância e pecado</u>, 2 “<i>uma certa ignorância sobre a sexualidade, em que tudo é pecado. Quer dizer. E a (p.15:ln.3) sexualidade passa por duas palavras: pecado e castigo.</i>” (p.15:ln.4) - <u>alunos com NEE</u>, 1 “<i>começa a haver não digo sentidos apurados dentro da sexualidade, e portanto aí ...</i>” (p.14:ln.15) - <u>influência da televisão</u>, 1 “<i>não podemos fazer, falar em sexualidade a miúdos de três anos, mas eles (p.28:ln.22) chegam à televisão e vêem</i>” - <u>saúde pública</u>, 1 “<i>coisas da sexualidade e da higiene pessoal e da maturidade, está tudo ligado a um (p.34:ln.27) problema de saúde pública.</i>” - <u>falta de formação</u>, 2 (p.39:ln.17, 21) “<i>E a sexualidade que faz parte de nós, não (p.39:ln.21) nos é transmitida qualquer tipo de formação. Não é?</i>”</i>
	12	0	12
EL	Sexualidade, 3 p.3:ln.32 p.4:ln.33 p.39:ln.25	Assunto, 1 p.3:ln.29 Tema, 4 p.4:ln.28, 33, p.5:ln.1 p.6:ln.31	Associado a: - <u>abordagem com envolvimento dos pais</u> , 2 (p.3:ln.29, 32) “ <i>os pais não sabiam como é que haviam de explicar determinados assuntos a nível de sexualidade.</i> ” (p.3:ln.32) - <u>dificuldade abordar em meio rural</u> , 5 (p.4:ln.28, 33, 33; p.5:ln.1; p.6:ln.31) “ <i>um tema, sexualidade, que eles, que certamente até eles têm dificuldade em, em falar</i> ” (p.4:ln.33, 33) - <u>necessidade de abordar nas escolas</u> , 1 “ <i>Faz falta sexualidade nas escolas.</i> ” (p.39:ln.25)
	3	5	8
FS	Sexualidade, 1 p.24:ln.9	Tema, 3 p.5:ln.22, 22, 23	Associado a: - <u>necessidade de abordar na escola</u> , 3 “ <i>tema. Noto, por exemplo, nas minhas crianças que é necessário trabalhar este tema na (p.5:ln.22, 22) escola. Não há conversa sobre este tema em casa.</i> ” (p.5:ln.23) - <u>acções de formação</u> , 1 “ <i>E, e outra coisa que não só a nível de acções de formação acerca da, da sexualidade,</i> ” (p.24:ln.9)
	1	3	4
Total	16	8	24

Quadro 4.3.2.9: Ocorrências do termo pivot “*Natural*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Natural, 2 p.8:ln.22 p.28:ln.2		Associado a - <u>forma de dar aulas de ES</u> , 1 “ <i>verdade que de forma natural se pode dar essas aulas desde que ...</i> ” (p.8:ln.22) - <u>respeito pelo corpo</u> , 1 “ <i>O respeito do, do corpo é algo que começa de forma natural.</i> ” (p.28:ln.2)
	2	0	2
EL			
	0	0	0
FS	Natural, 2 p.5:ln.26 p.24:ln.6		Associado a <u>reacções e vivências de alunos</u> , 2 “ <i>Qual é a piada? Não, não é? É mais do que natural.</i> ” (p.5:ln.26) “ <i>Viver, exactamente. Eles experimentarem, perguntarem natural, às pessoas que são</i> (p.24:ln.6) <i>daqui, daquela religião.</i> ”
	2	0	2
Total	4	0	4

Quadro 4.3.2.10: Ocorrências do termo pivot “**Receio**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Receio	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AC	Receio, 2 p.18:ln.9, 19 Receios, 1 p.19:ln.22 Receoso, 1 p.3:ln.9	Medo, 1 p.18:ln.20 Medos, 1 p.19:ln.22	Associado a - <u>abordar ES com os seus alunos</u> , 1 “ <i>Eu próprio que não estou no ensino regular sentir-me-ia um bocado receoso de falar nisso aos meus alunos,</i> ” (p.3:ln.9) - <u>pais</u> , 3 “ <i>E depois acontece outra coisa: os colegas têm receio de trazer os pais à escola.</i> ” (p.18:ln.9) “ <i>muitas vezes não comunicamos. Depois, surgem os medos e os receios. Eu tenho! ...</i> ” (p.19:ln.22, 22) - <u>falta de autoridade do professor</u> , 2 “ <i>eu vejo colegas que têm receio de repreender um aluno. Há</i> (p.18:ln.19) <i>portanto, dentro da escola há uma, o professor tem medo de exercer a sua autoridade ...</i> ” (p.18:ln.20)	
		4		2
EL				6
		0		0
FS		Medo, 2 p.11:ln.34 p.12:ln.17	Associado a confiança próxima com aluna, 2 “ <i>uma pessoa da confiança dela e é aí que também entra um bocadinho o meu medo.</i> ” (p.11:ln.34) “ <i>sozinho nem pensar nisso sequer. Eu tenho muito medo dessas coisas</i> ” (p.12:ln.17)	
		0		2
Total		4		4
				8

x) Termo pivot: “receio”

A ocorrência do termo “receio” e da sua reformulação “medo” foi mais frequente para AC, não se tendo registado para EL e observando-se apenas duas vezes para FS (Quadro 4.3.2.10). AC começou por se referir a receios quanto a “abordar ES com os seus alunos”, mas associou-os essencialmente aos “pais” e ainda à “falta de autoridade do professor”. Estes argumentos assentam na **causa** explicativa da não abordagem e na **autoridade** em falta.

FS só proferiu a palavra “medo” duas vezes no contexto da confiança próxima com aluna, apontando aqui o receio das consequências. O professor evitava esta proximidade e o argumento que apresentou, revelando **insegurança**, foi pela **consequência**.

• **Síntese da argumentação utilizada pelos 3 professores do Grupo de Foco 2 sobre a educação sexual em meio escolar**

A análise da evolução da discussão do segundo grupo de foco, quando representada graficamente (Figura 4.3.2) mostrou que os três professores foram argumentando em consonância, não havendo grandes interações. Apenas se verificou que em duas situações EL interrompeu AC complementando as suas opiniões, como está representado no gráfico respeitante ao termo “escola”.

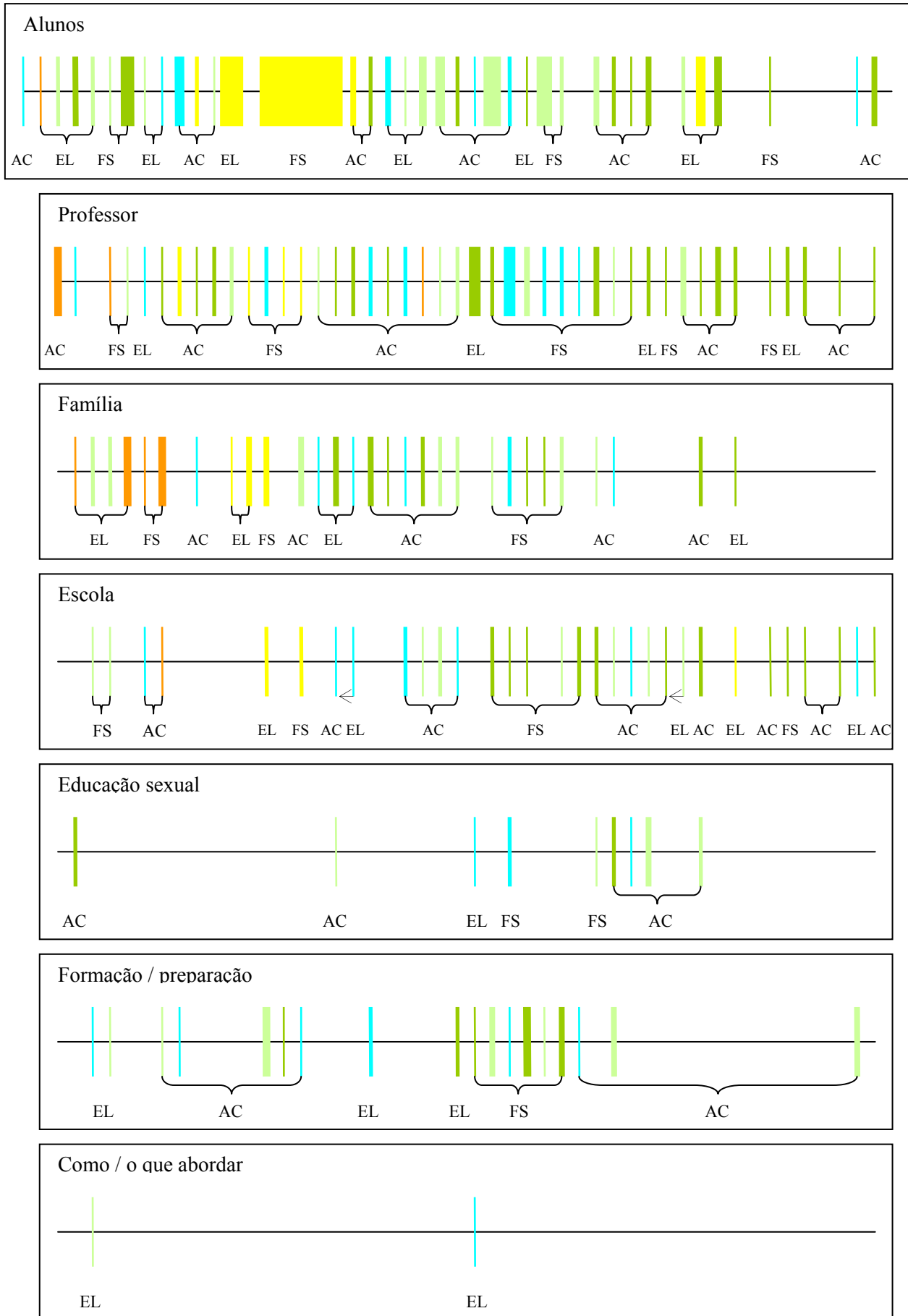
De um modo geral, os professores manifestaram-se a favor da educação sexual na escola de 1ºCEB, embora no início da sua intervenção todos tivessem expressado a dificuldade de trabalhar o tema (Figura 4.3.2 - cor de laranja). De entre o tipo de argumentos mais comuns neste grupo de foco, notou-se bastante o **sentimento de insegurança pessoal**, evidente na análise de quase todos os termos pivot e para os três professores (Figura 4.3.2 - cor azul). Argumentação pelo **exemplo** caracterizou grande parte do discurso de qualquer interveniente (Figura 4.3.2 - cor amarela), constatando-se que os professores basearam as suas opiniões em situações decorrentes da sua prática profissional. Os exemplos positivos foram os que descreveram abordagens de educação sexual, mas sobrepuseram-se os exemplos negativos, quer de comportamentos socio-sexuais de alunos quer de reacções dos pais afrontando o professor.

Argumentos de **causalidade**, ou de causa explicativa, para a não abordagem de questões de sexualidade foram também predominantes, pois os professores foram justificando o motivo pelo qual evitavam a abordagem da ES, atribuindo essa causa na

maioria das vezes aos pais, à mentalidade e à falta de formação. É notório também pela representação gráfica (Figura 4.3.2), a argumentação pela **contestação** que todos os professores tiveram e que tende a associar-se à causalidade, na medida em que, por exemplo FS, apontou a falta de formação como causa da não implementação da ES e contestou o sistema de formação de professores, no respeitante quer à formação inicial quer à formação contínua; EL contestou o facto da família não cumprir as suas responsabilidades educativas, a influência da televisão e a instabilidade profissional; e AC contestou a influência da religião na escola, a falta de diálogo entre a escola e a família, a falta de formação de ambas as partes nesta área, assim como a falta de **autoridade** dos professores.

No entanto, os professores não se limitaram a contestar, pois também propuseram **soluções** para a mudança do estado actual do sistema, denotando aí ser favoráveis à educação sexual. AC teve ainda uma argumentação pela **generalização** da insegurança a todos os professores, do laicismo, multiculturalidade e interdisciplinaridade na escola, da educação sexual a todo o percurso educativo com uma abrangência de conteúdos e da formação para todos os docentes.

Outros argumentos ainda a favor da educação sexual fundamentaram-se pela **causa** (apresentado por FS), pela **natureza das coisas** (apresentados por AC e FS) e pela **continuidade** da formação (defendida por FS).



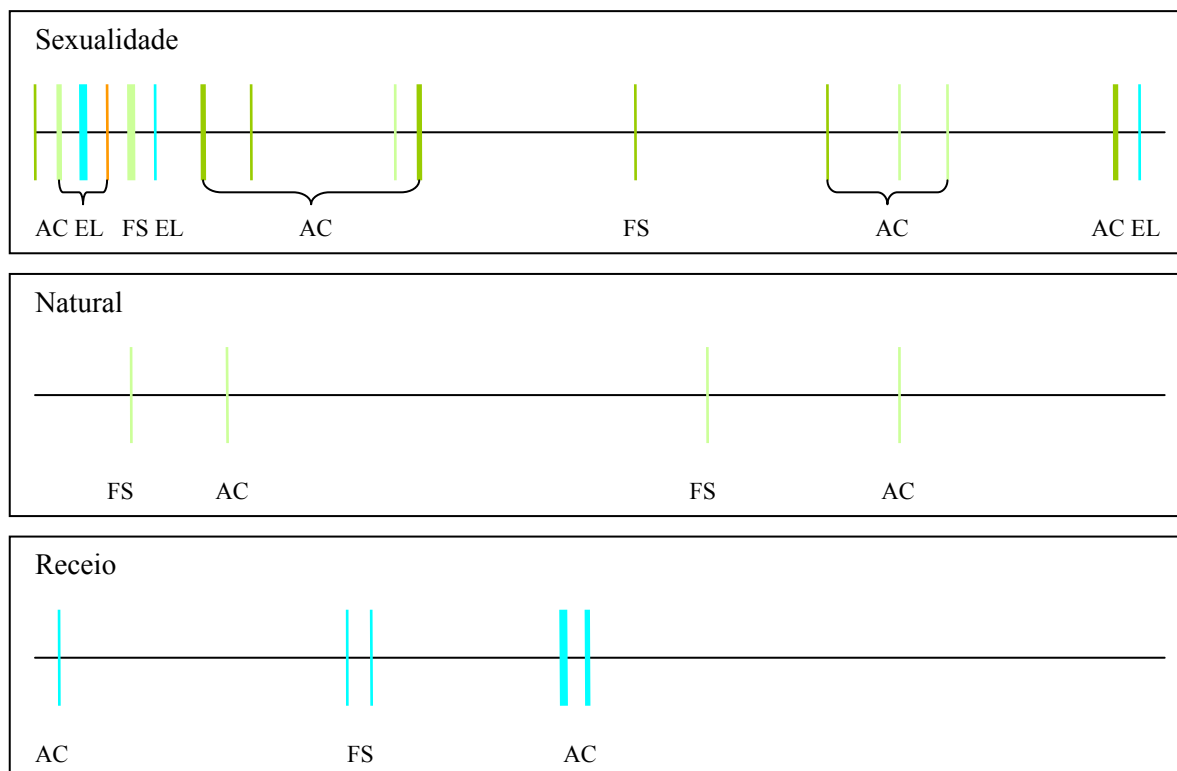


Figura 4.3.2: Representação gráfica da sequência das intervenções dos 3 convidados do Grupo de Foco 2, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados.

- Contra;
- não assumidamente contra mas com subterfúgios;
- exemplo de situações;
- a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo;
- a favor contestando o sistema ou o que outros disseram;
- a favor.

4.3.3. Grupo de Foco 3 (GF-3)

O terceiro grupo de foco foi constituído por quatro elementos de sexo feminino, todas em final de carreira: AA, SS, MG e SV.

i) Termo pivot: “*alunos*”

O termo “*alunos*”, conjuntamente com as suas reformulações, totalizou neste grupo o maior número de ocorrências (Quadro 4.3.3.1). AA começou por se referir ao termo para expressar a sua percepção de “dificuldade” em abordar a ES com as crianças, manifestando de imediato o seu desejo de obter “formação” neste domínio e generalizando essa necessidade à população docente. Todavia, esta professora incrementou a frequência da palavra nas categorias “necessidade de resposta” e “abordagem bem sucedida”, revelando uma opinião favorável e uma prática pedagógica já concretizada, apesar de ter sido suscitada. Outra categoria que emergiu foi “como e o

que responder a perguntas” de alunos, o que converge para as concepções-obstáculos de que deve ser dada resposta, mas sente dificuldade e falta de formação para o fazer. No entanto, afirmou que os professores “sabem utilizar o vocabulário adequado aos alunos”, noutras áreas, melhor do que os técnicos de saúde. No seu discurso também revelou conhecimento de várias situações envolvendo comportamentos relacionados com a sexualidade infantil (“estimulação e WC”, “masturbação feminina” e “exibição de objectos”). De um modo geral, a sua argumentação foi favorável à ES, fundamentando-se na **causa** explicativa da não abordagem, na **necessidade de resposta** aos alunos (tal como as participantes favoráveis no debate), no **exemplo** de situações que exigem ES e na abordagem em **consequência** de situação despoletada.

A professora SS referiu-se aos “*alunos*” essencialmente para descrever uma “situação de masturbação feminina” e uma “situação de comportamentos socio-sexuais de rapazes” (Quadro 4.3.3.1). Também se lhe referiu na situação de “reações face às transformações corporais”, onde teve de intervir. O termo ainda apareceu com alguma frequência para expressar o seu “desconhecimento das concepções sobre a reprodução” que os alunos possuem. Mais raramente utilizou o termo para caracterizar as “reações face à abordagem na aula”, assim como defendeu essa “abordagem de modo natural”. Argumentou a favor da ES, essencialmente pelo **exemplo**, pela **naturalidade** e pela **consequência**, mas manifestando também alguma **insegurança**.

MG foi a professora que registou maior número de ocorrências para este termo pivot (Quadro 4.3.3.1), incrementando a sua frequência na descrição: de “situações de comportamentos socio-sexuais de visualização e estimulação” com crianças de 1º ano; de sua “atitude” quando confrontada com pergunta embaraçosa de um aluno igualmente de 1º ano; de “características pessoais” desse aluno; e de uma “abordagem na aula” que tinha concretizado com alunos de 4º ano. Também usou o termo reflectindo sobre a origem da pergunta, fazendo referência a essa situação em vários momentos da sua intervenção. Ainda se referiu bastante a “*alunos*” para: falar das suas “reações ao conhecimento das transformações corporais”; relatar a “contestação de pais sobre matéria abordada”; referir a “inibição e solicitação dos pais para abordar ES”; mas também expressar o seu “receio da reacção dos pais”. Assim, a sua argumentação foi favorável à ES, embora caracterizando-se por um **sentimento de insegurança pessoal** e, sobretudo, pelo **exemplo** de situações decorrentes da sua prática pedagógica.

SV proferiu o termo “*alunos*” com mais frequência para relatar as suas “reações à abordagem na aula” de conteúdos de ES, e para afirmar que a própria se prepararia para a

Quadro 4.3.3.1: Ocorrências do termo pivot “*Alunos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Alunos, 10 p.5:ln.33 p.22:ln.6 p.25:ln.21, 26 p.36:ln.22,30, 30 p.38:ln.21 p.40:ln.15 p.42:ln.14 Aluno, 3 p.7:ln.30 p.13:ln.8 p.24:ln.1 Aluna, 1 p.43:ln.14 Miúdos, 6 p.17:ln.1 p.25:ln.27, 32 p.26:ln.9 p.36:ln.31 p.43:ln.20 Miúda, 2 p.17:ln.8 p.43:ln.13 Miúdo, 1 p.35:ln.3 Meninos, 1 p.15:ln.14 Crianças, 3 p.5:ln.22, 29 p.39:ln.4	Ele, 1 p.8:ln.13 Ela, 1 p.43:ln.22 Eles, 19 p.23:ln.8 p.24:ln.6 p.25:ln.1, 1, 14, 23, 26, 28, 30, 31, 34 p.26:ln.9, 12, 19, 24 p.29:ln.27, 29 p.36:ln.27, 31 Lhe, 2 p.15:ln.31 p.24:ln.5 Lhes, 8 p.24:ln.11 p.26:ln.12, 13, 24, 24, 25, 25 p.44:ln.9 Uma, 1 p.15:ln.31 Minha, 1 p.16:ln.30 Outros, 1 p.17:ln.8 Dela, 1 p.43:ln.23 Deles, 1 p.34:ln.1	Associado a: - <u>dificuldade</u> , 2 (p.5:ln.22; p.7:ln.30) “ <i>dificuldade em, em tratar esse, esse assunto com os, com os jovens, não é?, com as crianças, digamos, que é mais a minha área, não é?</i> ” (p.5:ln.22) - <u>formação</u> , 6 (p.5:ln.29, 33; p.22:ln.6; p.38:ln.21; p.40:ln.15; p.42:ln.14) “ <i>Eu gostaria de ser bem, mais bem formada por exemplo, a maneira como abordar o assunto com, com as crianças, não é?</i> ” (p.5:ln.29) - <u>necessidade de resposta</u> , 14 (p.8:ln.13; p.25:ln.1, 1, 14, 21, 23; p.26:ln.12, 12, 13, 24, 24, 24, 25, 25) “ <i>E eles precisam, eles precisam muito de saber ...</i> ” (p.25:ln.1, 1) - <u>como e o que responder a perguntas</u> , 7 (p. “ <i>Como é que explicamos às crianças, não é?</i> ” (p.39:ln.4) - <u>perguntas</u> , 3 (p.23:ln.8; p.29:ln.27, 29) “ <i>Porque eles perguntam ... métodos anticoncepcionais ...</i> ” (p.23:ln.8) - <u>abordagem espontânea</u> , 1 “ <i>Se há um aluno que fala em algo que, que tenha a (p.13:ln.8) ver com o assunto, então aí fala-se ...</i> ” - <u>abordagem bem sucedida</u> , 11 (p.25:ln.26, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34; p.26:ln.9, 9, 19) “ <i>foi, foi numa aldeia em que eu dei aulas. E os ... e eles encontraram pensos higiénicos</i> (p.25:ln.28) “ <i>ainda hoje ela se recorda dessa aula que eu dei a esses miúdos. E a maneira como eles</i> ” (p.26:ln.9, 9) - <u>abordagem do conceito de história na aula</u> , 1 “ <i>História e de qualquer coisa. História da vida deles,</i> ” (p.34:ln.1) - <u>influência da religião – catequistas</u> , 1 “ <i>em algumas que conheço, acho que se um miúdo chegasse lá e dissesse que na escola</i> ” (p.35:ln.3) - <u>saber utilizar vocabulário adequado aos alunos</u> , 6 (p.36:ln.22, 27, 30, 30, 31, 31) “ <i>Enquanto connosco, para eles é diferente. Nós, nós sabemos tratar com os miúdos,</i> ” (p.36:ln.31, 31) - <u>comportamentos de estimulação no WC</u> , 1 “ <i>Com meninos da escola do asilado vê-se muito, às vezes.</i> ” (p.15:ln.14) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 6 (p.15:ln.31, 31; p.16:ln.30; p.17:ln.1, 8, 8) “ <i>Eu tive uma autista que, que lhe acontecia isso, não é?</i> ” (p.15:ln.31, 31) - <u>situação de exibição de objectos</u> , 4 (p.43:ln.13, 14, 22, 23) “ <i>minha aluna mas, cheguei a observar, em que levava sempre a Barbie e o Ken, e a (p.43:ln.14) Barbie e o Ken estavam sempre em posição de relações sexuais.</i> ”
	27	36	63
SS	Miúdos, 9 p.6:ln.11, 21 p.16:ln.15 p.17:ln.13 p.18:ln.12, 26 p.19:ln.6, 16	Eles, 21 p.6:ln.25 p.13:ln.18 p.14:ln.34 p.16:ln.16 p.17:ln.10,12,12	Associado a: - <u>formação</u> , 1 “ <i>que trabalhei muitos anos na aldeia e depois realmente pelos miúdos, não é?</i> ” (p.6:ln.11) - <u>abordagem de modo natural</u> , 2 (p.6:ln.18, 25) “ <i>Tanto que eu, portanto procurava que eles abordassem, ou que esse tema fosse</i> (p.6:ln.25) <i>abordado de um modo natural.</i> ”

	<p>p.44:ln.2</p> <p>Miúdo, 4</p> <p>p.19:ln.18, 20</p> <p>p.20:ln.14</p> <p>p.29:ln.19</p> <p>Miúda, 6</p> <p>p.15:ln.25, 32</p> <p>p.16:ln.3, 10</p> <p>p.17:ln.20</p> <p>p.18:ln.24</p> <p>Miúdas, 1</p> <p>p.44:ln.10</p> <p>Aluno, 1</p> <p>p.45:ln.29</p> <p>Alunos, 1</p> <p>p.46:ln.1</p>	<p>p.18:ln.31</p> <p>p.19:ln.24</p> <p>p.20:ln.15</p> <p>p.24:ln.26, 27</p> <p>p.32:ln.11,17,18, 20</p> <p>p.44:ln.4,7,7,8</p> <p>p.46:ln.1</p> <p>Ele, 5</p> <p>p.19:ln.17,18,20, 22</p> <p>p.29:ln.10</p> <p>Ela, 9</p> <p>p.15:ln.2, 4</p> <p>p.16:ln.14,15,16, 25</p> <p>p.17:ln.11,11, 13</p> <p>Meus, 1</p> <p>p.6:ln.18</p> <p>A, 2</p> <p>p.16:ln.18</p> <p>p.17:ln.10</p> <p>Um, 1</p> <p>p.18:ln.30</p> <p>Esse, 2</p> <p>p.19:ln.18, 26</p> <p>Desse, 1</p> <p>p.19:ln.24</p> <p>Deles, 1</p> <p>p.18:ln.33</p> <p>Lhe, 2</p> <p>p.44:ln.2, 3</p> <p>Os, 1</p> <p>p.32:ln.16</p>	<p>- <u>abordagem espontânea</u>, 1</p> <p>“...porque por vezes eles não abordam.” (p.13:ln.18)</p> <p>- <u>reacções face à abordagem na aula</u>, 4 (p.6:ln.21; p.18:ln.12; p.46:ln.1, 1)</p> <p>“Portanto, e quando se abordava esse assunto era só risos. Pronto riam para aqui, riam para ali, e depois claro, miúdos já com doze anos ...” (p.6:ln.21)</p> <p>- <u>situação de expressões de linguagem</u>, 3 (p.14:ln.34; p.15:ln.2, 4)</p> <p>“... o que está a dizer é normal, que aquilo que é normal para ela.” (p.15:ln.4)</p> <p>- <u>situação de masturbação feminina</u>, 20 (p.15:ln.25, 32; p.16:ln.3, 10, 14, 15, 15, 16, 16, 18, 25; p.17:ln.10, 10, 11, 11, 12, 12, 13, 13, 20)</p> <p>“primeiro ano mas tinha uma colega que tinha o primeiro ano e tinha uma miúda que se masturbava.” (p.15:ln.25)</p> <p>“Era uma miúda normal. Normal.” (p.16:ln.3)</p> <p>- <u>gravidez adolescente</u>, 1</p> <p>“porque eu tive uma miúda que tinha treze anos e no final do ano lectivo já estava grávida sem eu saber.” (p.18:ln.24)</p> <p>- <u>situação de comportamentos sócio-sexuais</u>, 17 (p.18:ln.26, 30, 31, 33; p.19:ln.6, 16, 17, 18, 18, 18, 20, 20, 22, 24, 24, 26; p.20:ln.14)</p> <p>“miúdos que depois da escola, não é?, iam lá para o moinho, e os rapazes entre si ...pronto, lá tentavam fazer aquilo que achavam” (p.18:ln.26)</p> <p>“Alguns miúdos tinham onze, doze anos.” (p.19:ln.6)</p> <p>- <u>dúvidas sobre efeitos da abordagem da ES</u>, 1</p> <p>“Portanto, às vezes eu dizia afinal a gente fala, fala e as coisas, ou fala e eles até vão procurar ...” (p.20:ln.15)</p> <p>- <u>conversas entre pares</u>, 2</p> <p>“A única conversa que o outro dia por exemplo ouvi entre eles é que, por exemplo, para ter filhos tinham que casar. Portanto eles só entendem que para ter filhos, têm que casar.” (p.24:ln.26)</p> <p>- <u>pergunta sobre orgasmo</u>, 3 (p.29:ln.10, 19; p.45:ln.29)</p> <p>“Porque um miúdo com seis anos e com essa pergunta ...é porque viu mesmo” (p.29:ln.19)</p> <p>- <u>desconhecimento de concepções sobre reprodução</u>, 5 (p.32:ln.11, 16, 17, 18, 20)</p> <p>“Porque nunca pensei. Eu antes, é engraçado, eu isto nunca tinha pensado como é que eles ...” (p.32:ln.11)</p> <p>“... de fazer, porque eu só dei, como nunca os tinha mandado desenhar, não sabia” (p.32:ln.16)</p> <p>- <u>reacções a transformações corporais</u>, 8 (p.44:ln.2, 2, 3, 4, 7, 7, 8, 10)</p> <p>“está a crescer lhe as mamas, está a crescer ...” e eu era assim: “Mas vocês também não têm mamas?” E eles “Não”. “Não tendes mamas?” “Não.” “Então vocês vão para casa” (p.44:ln.4)</p>
	22	46	68
MG	<p>Miúdos, 7</p> <p>p.7:ln.7</p> <p>p.14:ln.12</p> <p>p.27:ln.4,15,15</p>	<p>Ele, 25</p> <p>p.7:ln.16, 25</p> <p>p.8:ln.5, 10</p> <p>p.23:ln.15, 17</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>inibição e solicitação dos pais para abordar ES</u>, 3</p> <p>“E acho que os pais também se inibem um bocadinho. Se tocar nesse assunto com os miúdos na base em que nós ...” (p.7:ln.7)</p>

		O, 1 p.29:ln.18 Os, 1 p.32:ln.23 Meus, 1 p.24:ln.25	- <u>reacções ao conhecimento das transformações corporais</u> , 8 (p.44:ln.15, 15, 25, 26, 26, 27, 28, 34) “ <i>aos rapazes no peito e na cara. Eles diziam, eles diziam, os do</i> (p.44:ln.15, 15) <i>quarto ano.</i> ” ““ <i>Ah, e ela já é menstruada. Oh professora o que é que quer dizer isso,</i> ” (p.44:ln.34)
	40	89	129
SV	Alunos, 3 p.9:ln.4, 16 p.48:ln.29 Aluno, 1 p.25:ln.9 Miúdos, 2 p.9:ln.5 p.20:ln.32 Miúdas, 1 p.44:ln.11 Criança, 1 p.23:ln.27 Menina, 1 p.45:ln.32 Pequeninos, 1 p.48:ln.23	Eles, 16 p.9:ln.17,18,19 p.10:ln.26,26,29 p.11:ln.3 p.15:ln.20 p.22:ln.1, 3 p.23 :ln.21, 26 p.24 :ln.23 p.25 :ln.16 p.44 :ln.12 p.46 :ln.10 Ele, 1 p.25:ln.10 Deles, 1 p.9:ln.5 Esse, 1 p.19:ln.27 Desse, 1 p.19:ln.19 Meus, 2 p.24:ln.22, 29 Um, 1 p.9:ln.19 Uma, 1 p.13:ln.28 Outros, 1 p.8:ln.9 Lhe, 1 p.43:ln.28 Lhes, 1 p.44:ln.12 Os, 1 p.48:ln.10	Associado a: - <u>perguntas</u> , 4 (p.8:ln.9; p.23.ln.27; p.24:ln.22, 23) “ <i>E ela tem primeiro ano e eu também tenho, mas nunca vi nada nos meus assim,</i> (p.24:ln.22) <i>nem nenhuma pergunta, nem, nem entre eles com, com determinadas conversas</i> ” (p.24:ln.23) - <u>abordagem na aula se conteúdo programado</u> , 4 (p.9:ln.4, 5, 5; p.11:ln.3) “ <i>Se fosse um conteúdo a leccionar também se preparava com certeza, ou iria, ou tentava informar-se de outra maneira para poder esclarecer os alunos, dentro da faixa</i> (p.9:ln.4) - <u>reacções à abordagem na aula</u> , 8 (p.9:ln.16, 17, 18, 19, 19; p.10:ln.26, 26, 29) “ <i>diferença de sexo, queria que chegassem precisamente ao sexo, mas eles não, não iam lá</i> (p.9:ln.18) <i>até que eu dei pistas e eles conseguiram lá chegar. E então um disse-me perfeitamente</i> ” (p.9:ln.19, 19) - <u>atitude de aluna – linguagem</u> , 1 “ <i>Tens uma que também já te diz assim outras coisas também um bocado ...</i> ” (p.13:ln.28) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais – sexo oral</u> , 2 (p.19:ln.19, 27) “ <i>E era desse que abusavam, não era?</i> ” (p.19:ln.19) - <u>formação</u> , 3 (p.20:ln.32; p.48:ln.10, 23) “ <i>que tentava informar-me da melhor maneira para poder, não é? Portanto e formar os miúdos o melhor possível.</i> ” (p.20:ln.32) - <u>influência da comunicação social</u> , 2 (p.22:ln.1, 3) “ <i>Eles hoje através da comunicação têm acesso a muitas mais coisas ...</i> ” (p.22:ln.1) - <u>como responder a perguntas</u> , 2 (p.23:ln.21, 26) “ <i>Pois. Como dar resposta a certas palavras. E as perguntas que eles fazem,</i> ” (p.23:ln.21) - <u>conversas entre pares</u> , 2 (p.15:ln.20; p.24:ln.29) “ <i>Também já ouvi os meus dizerem, é, já, já ...</i> ” (p.24:ln.29) - <u>curiosidade</u> , 3 (p.25:ln.9, 10, 16) “ <i>ano, e ele gostava, muito curioso, gostava de saber tudo,</i> ” (p.25:ln.10) - <u>atitude de aluna – exibição objectos</u> , 1 “ <i>E a tua colega nunca lhe perguntou nada?</i> ” (p.43:ln.28) - <u>transformações corporais</u> , 4 (p.44:ln.11, 12, 12; p.45:ln.32) “ <i>Ou na questão da menina menstruada também. Portanto aí já ...</i> ” (p.45:ln.32) - <u>abordagem pelos pais</u> , 1 “ <i>E com essa idade eu acho que os pais também já abordarão melhor os temas com eles.</i> ” (p.46:ln.10) - <u>geração de pais contestatária</u> , 1 “ <i>... pronto destes pais dos nossos alunos ou assim é ...</i> ” (p.48:ln.29)
	10	28	38
Total	99	199	298

“abordagem na aula se fosse um conteúdo programado” (Quadro 4.3.3.1). Também se referiu aos alunos no contexto da “formação”, quer para ela quer para eles, comentando a “influência da comunicação social”, expressando a dificuldade de “como responder às perguntas” que colocam, relatando “conversas entre pares” sobre o tema e descrevendo a situação de um aluno que lhe manifestava muita “curiosidade”. Grande parte das vezes usou o termo quando interagiu com as outras participantes na discussão. Assim, esta professora evidenciou uma grande diversidade de categorias, onde contextualizou o vocábulo, argumentando pelo **exemplo**, pela **causa** explicativa da não abordagem e, essencialmente, pelo **conformismo**, na medida em que as suas intervenções, ao invés de apresentarem ideias próprias, tenderam antes a complementar e a concordar com as opiniões das outras intervenientes.

ii) Termo pivot: “professor”

Pela análise do termo pivot “*professor*” constatou-se que AA o associou sobretudo à “formação”, quer incluindo-se a si própria em concordância com colega, quer generalizando essa necessidade para todos os professores (Quadro 4.3.3.2). Outra concepção obstáculo que emergiu foi associada ao “receio” de que a abordagem de ES possa criar problemas de aceitação da parte dos pais. Citou ainda a palavra para comentar a “influência da igreja” e para se referir a uma “situação de exibição de objectos” aludindo a actividades sexuais, por uma aluna de sua colega. Neste contexto, deduz-se que a argumentação desta docente se fundamentou nalguma **insegurança**, que poderia ser colmatada pela formação, e que a sua falta é a **causa** explicativa da não abordagem da ES, argumento que foi **generalizado** à população. Assentou também no **exemplo** e no **raciocínio hipotético-dedutivo**. Este último tipo, destacou-se na concepção de que a igreja influencia a ES na escola, pois a professora colocou a hipótese = “*acho que se um miúdo...*” e adiantou a dedução = “... *eram capazes já de pegar*”.

SS utilizou o termo “*professora(s)*” e as suas reformulações apenas durante o relato da “situação de masturbação feminina” e da “situação de comportamentos socio-sexuais de alunos”, sobretudo para descrever as atitudes das docentes naquelas circunstâncias (Quadro 4.3.3.2). Os argumentos apresentados fundamentaram-se apenas em **exemplos**.

MG foi quem mais proferiu o termo “*professora*” (Quadro 4.3.3.2), utilizando apenas este género da palavra, para ilustrar a forma como os alunos se lhe dirigiam a fazer “perguntas”, sobre o orgasmo e a menstruação, e observações, sobre “comportamentos socio-sexuais de aluna”. A docente verbalizou ainda o termo no

Quadro 4.3.3.2: Ocorrências do termo pivot “**Professor**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AA	Professora, 2 p.8:ln.7 p.35:ln.4 Professores, 3 p.5:ln.19 p.22:ln.4, 5	Colegas, 1 p.5:ln.24 Colega, 2 p.13:ln.27 p.43:ln.17 Eles, 1 p.22:ln.5	Associado a - <u>formação</u> , 5 (p.5:ln.19; p.13:ln.27; p.22:ln.4, 5, 5) “ <i>realmente a educação sexual devia ser bem pensada e os professores deviam (p.5:ln.19) sobretudo serem formados para isso, não é?</i> ” - <u>receio</u> , 2 (p.5:ln.24; p.8:ln.7) “ <i>E, e eu, portanto, e eu, e acho que muitas colegas têm (p.5:ln.24) realmente esse receio. Não é? Isso pode às vezes criar problemas.</i> ” - <u>influência da religião – catequistas</u> , 1 “ <i>em algumas que conheço, acho que se um miúdo chegasse lá e dissesse que na escola a professora falou ... mesmo até nos aparelhos reprodutores, eram capazes já de pegar</i> ” (p.35:ln.4) - <u>situação de exibição de objectos</u> , 1 “ <i>Sempre. Sempre as vezes que eu vi, não é?, e era isso que a colega dizia.</i> ” (p.43:ln.17)	
		5	4	9
SS	Professora, 6 p.16:ln.5, 6, 12, 18 p.17:ln.10, 11 Professoras, 1 p.20:ln.7	Colega, 3 p.15:ln.25 p.16:ln.10 p.19:ln.32 Colegas, 1 p.20:ln.9 Ela, 1 p.16:ln.7	Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 9 (p.15:ln.25; p.16:ln.5, 6, 7, 10, 12, 18; p.17:ln.10, 11) “ <i>Portanto, não, não, a colega não chegou a saber depois se a miúda, portanto (p.16:ln.10) atendendo a que os pais não aceitaram, que o médico deu essa resposta, portanto a professora depois parou por aí.</i> ” (p.16:ln.12) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais de alunos – sexo oral</u> , 3 (p.19:ln.32; p.20:ln.7, 9) “ <i>Nós entretanto, depois também eu e a colega chamámos a mãe,</i> ” (p.19:ln.32)	
		7	5	12
MG	Professora, 17 p.7:ln.16, 16 p.8:ln.8 p.14:ln.2, 12, 28 p.15:ln.1 p.27:ln.11, 18 p.28:ln.3, 3 p.33:ln.6, 8, 22 p.44:ln.27, 34 p.46:ln.14		Associado a - <u>perguntas de alunos</u> , 8 (p.7:ln.16, 16; p.28:ln.3, 3; p.44:ln.27, 34) “ <i>professora, anda lá responde-me professora.</i> ”” (p.28:ln.3, 3) “ <i>“Ah, e ela já é menstruada. Oh professora o que é que quer dizer isso,</i> ” (p.44:ln.34) - <u>receio da reacção dos pais</u> , 2 (p.8:ln.8; p.33:ln.22) “ <i>“Olha a professora que doída a falar numa coisa destas.</i> ” (p.33:ln.22) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais de aluna – linguagem, visualização e estimulação</u> , 4 (p.14:ln.2, 12, 28; p.15:ln.1) “ <i>E os miúdos “Oh professora, ela está a dizer uma asneira,</i> ” (p.14:ln.12) - <u>reacções dos alunos a abordagem na aula</u> , 2 (p.27:ln.11, 18) “ <i>“Oh professora,</i> (p.27:ln.18) <i>procura aqui que é para eu ler.” E pronto, e eu procurava e explicava.</i> ” - <u>contestação de mãe em relação a matéria</u> , 2 “ <i>“Oh professora,</i> (p.33:ln.6) <i>não se admite que na época em que nós estamos, em pleno século vinte e um, a professora continue a contar as histórias tradicionais aos meninos.</i> ” (p.33:ln.8)	

			- <u>solicitação de pais</u> , 1 “ professora eles vão para o ciclo, é uma mudança muito grande,” (p.46:ln.14)	
	17	0		17
SV		Colegas, 1 p.12:ln.2 Colega, 1 p.43:ln.28	Associado a - <u>não abordar ES</u> , 1 “ <i>haver colegas que, que pensam ...</i> (p.12:ln.2) <i>... que isso não deve ser abordado.</i> ” - <u>atitude de aluna – exibição de objectos</u> , 1 “ <i>E a tua colega nunca lhe perguntou nada?</i> ” (p.43:ln.28)	
	0	2		2
Total	29	11		40

contexto do seu “receio da reacção dos pais” em caso de abordagens de ES, da positiva “reacção dos alunos à abordagem na aula”, por si concretizada, da “contestação de uma mãe em relação a matéria” dada de outra área e, por fim, em associação com a “solicitação dos pais” que se lhe dirigiram para que abordasse a ES de modo a preparar as crianças para o futuro. Apesar desta solicitação, da abordagem já concretizada e da positiva reacção dos alunos à abordagem, esta professora ainda apresentou **sentimentos pessoais de insegurança** para abordar a temática da sexualidade. Além disto, apresentou **exemplos** que constituem argumentos favoráveis e pela **causa**: implementar a ES na escola para **dar resposta** a determinadas situações com que os professores se deparam.

SV apenas proferiu “*colegas*” e “*colega*”, uma vez cada vocábulo, sendo o primeiro associado à opinião de “não abordar ES” que julgava caracterizar ainda muitos professores e o segundo para interpelar outra participante que descrevia uma “situação de exibição de objectos” sexualizados por parte de uma aluna (Quadro 4.3.3.2). A sua intervenção tendeu aqui a ser um argumento pela **interrogação**.

iii) Termo pivot: “*família*”

A análise do termo pivot “*família*” também demonstrou a preferência das professoras do terceiro grupo pelo uso da reformulação pais.

AA referiu-se aos “*pais*” essencialmente no contexto da “necessidade de formação e informação” de modo a facilitar a abordagem da ES, deixando transparecer a concepção que possui da não-aceitação pelos progenitores, o que constitui um obstáculo (Quadro 4.3.3.3). Também proferiu o termo “*pais*” em associação com o “esclarecimento pelo centro de saúde” à comunidade das questões de sexualidade, de onde deduzimos a concepção de um modelo de educação sexual assente na vertente médica. A referência ao termo “*família*” só foi feita em relação à sua, elucidando que os alunos que suscitaram uma “abordagem de ES na aula” a conheciam. A argumentação desta profissional, apesar de favorável, revelou algum **sentimento de insegurança** para ensinar tópicos de sexualidade.

O uso do termo “*pais*” por SS destacou-se em associação com “formação” que na sua opinião deveria incluí-los em primeiro lugar (Quadro 4.3.3.3). A esta ideia pareceu estar subjacente a sua concepção de que estes não aceitam a ES, logo constituem obstáculo à sua implementação. A utilização desta reformulação de família registou igual frequência associada à situação de “não-aceitação de comportamentos socio-sexuais de alunos”, um caso com que se tinha deparado. Outra categoria de “não-aceitação de

abordagem” emergiu no contexto do meio rural. Por último, a referência ao termo famílias surgiu juntamente com a reformulação pais, para especificar e complementar a ideia de outra participante acerca do receio da “reação à abordagem da ES” na escola. Como nas quatro categorias o termo esteve sempre associado à concepção de que os pais não aceitam e que a formação poderia mudar a sua atitude, entende-se que a argumentação traduziu um **sentimento pessoal de insegurança**, agudizado por um **exemplo** de uma situação negativa e fundamentou-se na **causa** explicativa da escassa abordagem.

MG foi quem mais citou estes elementos da comunidade educativa, destacando-se a categoria “receio de reações” que os mesmos possam manifestar e que constituem obstáculo para a professora (Quadro 4.3.3.3). Também incluiu o termo na descrição da situação embaraçosa devida a “pergunta de aluno” e da situação de comportamentos socio-sexuais de filha de pais “separados”. A concepção de que os “pais” têm “falta de formação” associada à não-aceitação emergiu igualmente, tal como com as outras intervenientes, apesar de no início do diálogo argumentativo MG ter referido a sua “inibição de abordar ES” e de no final exemplificar com uma situação em que os mesmos procederam à “solicitação à professora de abordagem de ES”. A argumentação revelou um **sentimento de insegurança pessoal**, algum **conformismo** com a opinião de falta de formação e também se baseou no **exemplo**.

SV referiu-se aos “pais” sobretudo para expressar a concepção de que da parte deles só haveria “aceitação com conteúdos programados” (Quadro 4.3.3.3). Outra categoria emergente foi a de que existe uma “idade para abordar ES”, a partir da qual os pais conseguem fazer com maior facilidade, subentendendo-se que também a aceitam melhor na escola. O termo “família” só foi referido uma vez para complementar, com um exemplo de “conversa de alunos”, a opinião de outra interveniente sobre a concepção que as crianças possuem de que para ter filhos é preciso casar, ou seja, constituir família. Por fim, a professora referiu-se aos pais dos alunos actuais como elementos de uma geração contestatária, logo que afronta o professor. A argumentação assentou essencialmente nalguma **insegurança**, na não-aceitação como **causa** explicativa da não abordagem e num **raciocínio hipotético-dedutivo** quando afirmou as hipóteses “*mas se fosse abordado como tema ...*” e “*se fosse um assunto que fizesse parte do programa*” e as respectivas deduções “*se calhar os pais também aceitavam melhor*” e “*acho que não tinha receio dos pais*”.

Quadro 4.3.3.3: Ocorrências do termo pivot “*Família*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AA	Família, 1 p.26:ln.20	Pais, 6 p.5:ln.23, 23 p.32:ln.26, 29 p.36:ln.22 p.40:ln.15 Lhes, 1 p.6:ln.15	Associado a - <u>abordagem de ES na aula</u> , 1 “E depois eram pessoas que eu conhecia muito bem e que eles me conheciam a mim e à minha família e tudo.” (p.26:ln.20) - <u>necessidade de formação e informação</u> , 6 (p.5:ln.23, 23; p.6:ln.15; p.32:ln.26, 29; p.40:ln.15) “Essa educação devia passar também para os pais , não é? Porque acho que muitas vezes os pais interpretam mal as nossas, as nossas intenções. Muito mal.” - <u>esclarecimento pelo centro de saúde</u> , 1 “... aos pais , aos auxiliares, à comunidade ...” (p.36:ln.22)	1	7	8
SS	Famílias, 1 p.33:ln.26	Pais, 8 p.33:ln.3, 26 p.6:ln.9, 13, 29 p.16:ln.5, 11 p.20:ln.14	Associado a - <u>formação</u> , 3 (p.6:ln.9, 13; p.33:ln.3) “... a formação devia passar primeiro pelos pais . Portanto esta é a minha opinião ...” (p.6:ln.9) - <u>não aceitação de abordagem</u> , 1 “Portanto, mas a nível das aldeias, muitas vezes os pais não aceitam que realmente ...” (p.6:ln.29) - <u>não aceitação de comportamentos sócio-sexuais dos alunos</u> , 3 (p.16:ln.5, 11; p.20:ln.14) “Portanto, a professora falou com a mãe e com o pai, os pais não aceitaram bem,” (p.16:ln.5) - <u>reacção à abordagem de ES</u> , 2 “... que os pais , que as famílias vão ter ... em relação ao tratamento com o (p.33:ln.26, 26) assunto ...”	1	8	9
MG		Pais, 7 p.7:ln.6 p.13:ln.31 p.30:ln.24,27,33 p.32:ln.23 p.46 :ln.13 Pai, 1 p.33 :ln.17 Outro, 1 p.33 :ln.17 Eles, 2 p.33:ln.20, 20 Deles, 1 p.33:ln.28	Associado a - <u>inibição de abordar ES</u> , 1 “E acho que os pais também se inibem um bocadinho.” (p.7:ln.6) - <u>separados</u> , 1 “Aqueles termos mais brejeiros, mais ... é uma miúda que os pais estão separados,” (p.13:ln.31) - <u>pergunta de aluno</u> , 3 (p.30:ln.24, 27, 33) “Eu como amanhã tenho reunião com os pais e como a mãe vai sempre às reuniões (p.30:ln.33) sou capaz é de perguntar à mãe.” - <u>receio de reacções</u> , 4 (p.32:ln.23; p.33:ln.17, 17, 28) “Nunca se sabe a reacção que possa vir da parte deles .” (p.33:ln.28) - <u>falta de formação</u> , 2 “Eu acho, eles não têm preparação às vezes, formação e para eles ainda é muito (p.33:ln.20, 20) tabu estar a falar ou a fazer, neste caso um desenho, os meninos tão pequenos ...” - <u>solicitação à professora de abordagem de ES</u> , 1			

			“E depois como já iam para o ciclo, mesmo os pais nas reuniões pediam” (p.46:ln.13)	
		0	12	12
SV	Família, 1 p.24:ln.32	Pais, 6 p.8:ln.23, 33 p.20:ln.26 p.46:ln.9, 12 p.48:ln.29 Los, 1 p.20:ln.27	Associado a - <u>conversas de alunos</u> , 1 “Já me falou da família ...” (p.24:ln.32) - <u>aceitação se conteúdos programados</u> , 4 (p.8:ln.23, 33; p.20:ln.26, 27) “É tão mínimo, mas se fosse abordado como tema de, na área de estudo do meio, se calhar os pais também aceitavam melhor.” (p.8:ln.33) - <u>idade para abordar ES</u> , 2 (p.46:ln.9, 12) “Agora com seis anos eu, os pais não devem falar quase nada.” (p.46:ln.12) - <u>geração contestatária</u> , 1 “... pronto destes pais dos nossos alunos ou assim é ...” (p.48:ln.29)	
		1	7	8
Total	3	34		37

iv) Termo pivot: “escola”

Em referência ao termo “*escola*” verificou-se que AA o pronunciou mais no contexto da “influência da igreja - reacção de catequistas” (Quadro 4.3.3.4). Também o referiu para expressar a sua “concordância com a ES”, apesar das dificuldades que não dissociou. Manifestou ainda a sua concepção de que a “participação do centro de saúde” constitui uma mais valia na abordagem do tema no espaço educativo e terminou associando a escola dos alunos a uma “geração de pais contestatária”. O seu discurso tornou emergentes quatro categorias de concepções, que deram origem a argumentos do tipo **causa** explicativa da não abordagem e **raciocínio hipotético-dedutivo**. A argumentação concebendo a mais valia do centro de saúde tende a reflectir algum **sentimento de insegurança**.

A categoria em que SS verbalizou mais vezes o termo “*escola*” (Quadro 4.3.3.4) foi “comportamentos socio-sexuais de alunos – sexo oral”, relatando uma situação problemática que ocorreu nas imediações e com repercussões na organização escola. Também usou o termo em associação com cinco categorias unitárias: “não abordagem de ES”; “não conhecer professores contra a ES”; “situação de masturbação feminina”; “situação de gravidez adolescente”; e “dúvidas sobre efeitos da abordagem de ES”. A argumentação fundamentou-se no **exemplo** de situações e na dúvida sobre a **consequência** da ES perante a situação de gravidez adolescente após a abordagem.

Com MG o termo “*escola*” só registou 4 ocorrências que originaram as categorias “perguntas de alunos” e “contestação de mãe em relação a matéria” que a professora tinha abordado (Quadro 4.3.3.4). Em ambas as categorias apresentou **exemplos** de situações com que se tinha deparado, revelando-se favorável à ES, mas **contestando** a atitude de uma mãe, a qual poderá ter agudizado algum **sentimento de insegurança**.

No discurso de SV o termo “*escola*” só foi utilizado duas vezes (Quadro 4.3.3.4), sendo uma em relação ao seu conhecimento de “catequistas não tradicionalistas”, pressupondo a sua participação sem obstáculos, e outra em associação com a necessidade de “formação de alunos”. A argumentação, a favor da ES, tendeu a caracterizar-se pelo **conformismo**, concordando com as outras participantes e apenas acrescentando alguns comentários.

Quadro 4.3.3.4: Ocorrências do termo pivot “*Escola*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Escola, 5 p.2:ln.16 p.35:ln.3, 6 p.36:ln.34 p.48:ln.31 Escolas, 2 p.5:ln.6 p.35:ln.22		Associado a - <u>concordância com ES</u> , 2 (p.2:ln.16; p.5:ln.6) “ <i>As dificuldades são demais. Concordar, concordo plenamente que, que a educação sexual realmente se, na escola, não é?</i> ” (p.2:ln.16) - <u>influência da religião – reacção de catequistas</u> , 3 (p.35:ln.3, 6, 22) “ <i>Eu conheço uma pessoa que foi lá catequista e que eu tenho a certeza que era capaz de, era capaz de, de não concordar com nada de educação sexual nas escolas nestes</i> ” (p.35:ln.22) - <u>participação de centro de saúde</u> , 1 “ <i>nos outros temas, portanto eu acho que em relação à comunidade, acho que seria uma mais valia eles virem à escola tratarem esse tema.</i> ” (p.36:ln.34) - <u>geração de pais contestatária</u> , 1 “ <i>Eu prontos, eu sou muito a favor do vinte e cinco de Abril, mas a geração que nós temos na escola é, deliberadamente eu acho que ...</i> ” (p.48:ln.31)
	7	0	7
SS	Escola, 12 p.6:ln.32 p.11:ln.32 p.15:ln.24 p.18:ln.25, 26, 33, 34 p.19:ln.30 p.20:ln.1,8, 10, 19		Associado a - <u>não abordagem de ES</u> , 1 “ <i>escola, portanto, não vejo que se aborde esse tema,</i> ” (p.6:ln.32) - <u>não conhecer professores contra a ES</u> , 1 “ <i>Radicalmente. Na minha escola acho que não.</i> ” (p.11:ln.32) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 1 “ <i>Mas eu o ano passado no primeiro, na escola onde eu estive, eu não estava no primeiro ano mas tinha uma colega que tinha o primeiro ano e tinha uma miúda que se masturbava.</i> ” - <u>situação de gravidez adolescente</u> , 1 “ <i>grávida sem eu saber. Não é? Sem a escola saber.</i> ” (p.18:ln.25) - <u>dúvidas sobre efeitos da abordagem de ES</u> , 1 “ <i>... descobrir, resolver, ou então não serviu para nada aquilo que nós fomos falando na escola.</i> ” (p.20:ln.19) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais de alunos – sexo oral</u> , 7 (p.18:ln.26, 33, 34; p.19:ln.30; p.20:ln.1, 8, 10) “ <i>Portanto, e nós fomos alertados porquê? Porque a mãe de um deles foi lá à escola dizer que aquilo se passava na, na escola, durante o recreio.</i> ” (p.18:ln.34)
	12	0	12
MG	Escola, 4 p.30:ln.10 p.33:ln.5, 6 p.46:ln.8		Associado a - <u>perguntas de alunos</u> , 2 (p.30:ln.10; p.46:ln.8) “ <i>então perguntavam na escola sem constrangimento nenhum, perguntavam o que era.</i> ” (p.46:ln.8) - <u>contestação de mãe em relação a matéria</u> , 2

			“portuguesas, não é?, e houve uma mãe que me chegou à escola , e portanto agora (p.33:ln.5) comparando, fazendo a comparação, e que me chegou à escola e disse:” (p.33:ln.6)	
		4	0	4
SV	Escolas, 1 p.35:ln.14 Escola, 1 p.48:ln.9		Associado a - <u>catequistas não tradicionalistas</u> , 1 “Pois, isto no caso das nossas escolas , ...” (p.35:ln.14) - <u>formação de alunos</u> , 1 “A gente agora, se os tem na escola é que se deveria formar ...” (p.48:ln.9)	
		2	0	2
Total		25	0	25

v) **Termo pivot: “educação sexual”**

O termo “*educação sexual*” foi mais utilizado por AA do que por todas as outras participantes (Quadro 4.3.3.5). A categoria que registou maior número de ocorrências foi “formação de professores”, seguindo-se o “sentimento pessoal de falta de coragem e preparação” e a concepção de que a ES constitui um “contributo para a vivência saudável”. A professora também associou a este conceito as “dificuldades” que sente para o abordar, expressou a sua opinião e referiu o conhecimento que tem da “opinião de professores sobre a forma de abordagem” da ES, em disciplina ou espontaneamente, contestou a “influência da igreja” com carácter restritivo e achou importante a “participação do centro de saúde”. A sua argumentação foi favorável à ES na escola, embora acompanhada de um **sentimento pessoal de insegurança** e fundamentou-se na **causa** explicativa da não abordagem na sua prática pedagógica, na **consequência** positiva do contributo da ES para uma vivência saudável e no **exemplo** de abordagem por si concretizada.

SS pronunciou o termo “*educação sexual*” para dizer que geralmente o tema “não é abordado na escola” e que existe “receio por parte dos professores” para o ensinar (Quadro 4.3.3.5). Também expressou a concepção de que o mesmo deve ser dado com “naturalidade” e que deve ser uma “abordagem adequada à idade dos alunos”. Surgiram assim argumentos de **generalização** da não abordagem e do receio, de **causa** e de **naturalidade**.

MG só proferiu o termo duas vezes, uma associado à sua concepção de “inibição dos pais” e outra no contexto da positiva “reação de aceitação dos alunos face à abordagem” que já tinha concretizado (Quadro 4.3.3.5). O último foi um argumento pelo **exemplo**.

SV referiu-se a “*educação sexual*” essencialmente para afirmar a “necessidade de estar programada”, para que a própria a abordasse nas suas aulas sem receio dos pais. Também associou o termo a “tabu” (Quadro 4.3.3.5). Assim, revelou argumentos de **insegurança pessoal** que fundamentam a **causalidade** da não abordagem.

Quadro 4.3.3.5: Ocorrências do termo pivot “*Educação sexual*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no

GF-3

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Educação sexual, 12 p.2:ln.15-16 p.5:ln.6, 10, 12, 19 p.22:ln.15 p.26:ln.23 p.35:ln.22 p.36:ln.28, 32 p.41:ln.28 p.42:ln.2 Educação, 1 p.5:ln.22	Área, 1 p.5:ln.8 Isso, 5 p.5:ln.20 p.9:ln.29 p.10:ln.9 p.35:ln.30 p.37:ln.15 Assunto, 7 p.5:ln.21, 29, 29 p.13:ln.1, 9 p.37:ln.8, 14 Assuntos, 2 p.35:ln.29 p.37:ln.6 Tema, 1 p.36:ln.34	Associado a - <u>dificuldades</u> , 2 (p.2:ln.15-16; p.5:ln.21) “ <i>dificuldade em, em tratar esse, esse assunto com os, com os jovens, não é?, com as</i> ” (p.5:ln.21) - <u>contributo para vivência saudável</u> , 4 (p.5:ln.6, 8, 10, 12) “ <i>E que são, por exemplo, educarmos os nossos jovens para uma educação sexual (p.5:ln.10) mais saudável, não correndo tantos riscos como correm desnecessariamente.</i> ” - <u>formação de professores</u> , 7 (p.5:ln.19, 20, 29, 29; p.22:ln.15; p.41:ln.28; p.42:ln.2) “ <i>Tudo o que tivesse a ver com, com a educação sexual, relacionada com estas (p.22:ln.15) idades que nós ...</i> ” - <u>país</u> , 1 “ <i>Essa educação devia passar também (p.5:ln.22) para os países, não é?</i> ” - <u>ser muito importante</u> , 1 “ <i>que também é muito importante, mas que isso é muito (p.10:ln.9) importante.</i> ” - <u>opinião de professores sobre a forma de abordagem</u> , 3 (p.9:ln.29; p.13:ln.1, 9) “ <i>... do que vá surgindo, não é? Se há um aluno que fala em algo que, que tenha a ver com o assunto, então aí fala-se ...</i> ” (p.13:ln.9) - <u>abordagem concretizada e bem sucedida</u> , 1 “ <i>essa foi uma boa experiência que eu tive em relação à educação sexual” (p.26:ln.23) - <u>influência da religião</u>, 3 (p.35:ln.22, 29, 30) “<i>portanto é, a igreja fecha-se um bocado também a isso, acho eu.</i>” (p.35:ln.30) - <u>participação do centro de saúde</u>, 3 (p.36:ln.28, 32, 34) “<i>mais valia eles virem à escola tratarem esse tema.</i>” (p.36:ln.34) - <u>sentimento pessoal de falta de coragem e preparação</u>, 4 (p.37:ln.6, 8, 14, 15) “<i>mas se calhar também me tem faltado essa coragem de abordar esses assuntos mais vezes e, ... e mais pormenor e ... não sei.</i>” (p.37:ln.6)</i>
	13	16	29
SS	Educação sexual, 2 p.6:ln.17 p.8:ln.18	Tema, 5 p.6:ln.32 p.10:ln.14 p.11:ln.21 p.12:ln.19 p.13:ln.16	Associado a - <u>naturalidade</u> , 1 “ <i>Explicar a relação, porque eu acho que realmente a educação sexual deve ser tratado (p.6:ln.17) de modo normal.</i> ” - <u>não é abordado na escola</u> , 3 (p.6:ln.32; p.10:ln.14; p.13:ln.16) “ <i>não vejo que se aborde esse tema, pelo menos, até já ainda não foi (p.6:ln.32) abordado.</i> ” - <u>abordagem adequada à idade dos alunos</u> , 1

		Assunto, 1 p.33:ln.27	“Por isso mesmo é que eu acho que a educação sexual deve ser trabalhada de modo (p.8:ln.18) diferente nas faixas etárias ...” - receio por parte dos professores, 3 (p.11:ln.21; p.12:ln.19; p.33:ln.27) “Não, não assumem. Talvez pelo receio que tenham em abordar o tema .” (p.12:ln.19)		
		2	6		8
MG		Assunto, 1 p.7:ln.6 isso, 1 p.27:ln.18	Associado a - <u>inibição dos pais</u> , 1 “E acho que os pais também se inibem um bocadinho. Se tocar nesse assunto com (p.7:ln.6) os miúdos na base em que nós ...” - <u>reacção de aceitação dos alunos face à abordagem</u> , 1 “Quer dizer, aceitaram muito bem. Tudo aquilo que foi dito. Falei sobre isso , eles queriam saber, depois levavam enciclopédias, tudo.” (p.27:ln.18)		
		0	2		2
SV		Assunto, 3 p.20:ln.25, 28, 30 O, 1 p.20:ln.26	Associado a - <u>necessidade de estar programado</u> , 3 (p.20:ln.25, 26, 30) “...mas de resto eu acho que se fosse um assunto abordado no programa que daria,” (p.20:ln.30) - <u>tabu</u> , 1 “porque uma vez que ainda é um assunto um pouco tabu, não é? ...” (p.20:ln.28)		
		0	4		4
Total		15	28		43

vi) Termo pivot: “*formação/preparação*”

Ao analisar os termos “*formação/preparação*” verificou-se que AA voltou a ser a professora que mais os usou (Quadro 4.3.3.6). Das seis categorias emergentes, a mais ampla foi a referente ao “sentimento pessoal de falta” de preparação, seguindo-se a da ideia de que a formação é uma “necessidade para os professores”, a da expressão da sua “opinião sobre as acções” de formação e a da afirmação de “nunca ter tido” nenhuma acção específica para a ES. A docente ainda afirmou que a formação é uma “necessidade para os pais” e uma “necessidade para catequistas”. A argumentação fundamentou-se no **sentimento pessoal de insegurança** e na falta de formação **generalizada** aos vários elementos da comunidade educativa, que **contestou**, como obstáculo e **causa** explicativa da não abordagem da ES.

SS falou uma vez em “*formação*” (Quadro 4.3.3.6), logo no início da sua intervenção, num contexto de “necessidade para os pais”, para que estes passassem a aceitar a ES e assim deixassem de constituir obstáculo para o professor. Voltou a citar a formação no final da discussão contestando as “características das acções para professores” que em sua opinião têm sido insatisfatórias e pouco motivadoras. Foram sobretudo argumentos de **causa** explicativa da não abordagem e de **contestação** que esta professora apresentou associados à formação, ou melhor, à sua falta e ineficácia.

MG referiu-se a “*formação/preparação*” quatro vezes, sendo três associadas aos “pais” e uma no contexto de “necessidade dos professores para lidarem com situações” (Quadro 4.3.3.6). A falta de formação/preparação foi também aqui o argumento de **causalidade** da não abordagem.

SV só proferiu a palavra “*formação*” uma única vez associada à “não existência de acções” de formação para professores nesta área (Quadro 4.3.3.6). Assim, revelou também ser esta uma **causa** da falta de preparação dos professores e da não abordagem da ES na escola.

Quadro 4.3.3.6: Ocorrências do termo pivot “*Formação/Preparação*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Formados, 1 p.5:ln.20 Formada, 1 p.5:ln.28 Formar, 2 p.22:ln.4, 5 formação, 4 p.32:ln.31 p.35:ln.8 p.37:ln.21, 25 formações, 2 p.37:ln.29 p.41:ln.33 Preparação, 2 p.7:ln.24 p.13:ln.27 Preparada, 4 p.37:ln.4,8,12,20	Nenhuma, 2 p.41:ln.28, 31	Associado a: - <u>necessidade para os professores</u> , 4 (p.5:ln.20, 28; p.22:ln.4, 5) “ <i>Eu acho que tem de haver uma grande aposta realmente em formar os professores (p.22:ln.4) nesse sentido. Formar os professores no sentido de depois saberem eles próprios</i> ” (p.22:ln.5) - <u>sentimento pessoal de falta</u> , 7 (p.7:ln.24; p.13:ln.27; p.37:ln.4, 8, 12, 20, 21) “ <i>Preconceitos não. E prontos, acho que não teria problema nenhum, mas não me sinto preparada, lá está, os termos que se deve usar para explicar isto ou aquilo, acho (p.37:ln.20) que aí precisava de formação.” (p.37:ln.21) - <u>necessidade para os pais</u>, 1 “<i>Que falta também aos pais ...</i> ... <i>muitas vezes a formação ...</i>” (p.32:ln.31) - <u>necessidade para catequistas</u>, 1 “<i>Portanto, esses também precisavam de formação.” (p.35:ln.8) - <u>opinião sobre as acções</u>, 3 (p.37:ln.25, 29; p.41:ln.33) “<i>que algumas, que há alguma formação nesse sentido, o que eu não acredito é nela.</i>” (p.37:ln.25) - <u>nunca ter tido</u>, 2 (p.41:ln.28, 31) “<i>Em educação sexual, nunca tive nenhuma.” (p.41:ln.28)</i></i></i>
	16	2	18
SS	Formação, 4 p.6:ln.9 p.37:ln.23 p.41:ln.16, 19 Formações, 1 p.41:ln.22		Associado a: - <u>necessidade para os pais</u> , 1 “ <i>... a formação devia passar primeiro pelos pais. Portanto esta é a minha opinião ...</i> ” (p.6:ln.9) - <u>características das acções para professores</u> , 4 (p.37:ln.23; p.41:ln.16, 19, 22) “ <i>Não há grande formação nessa ... nesse nível.</i> ” (p.37:ln.23) “ <i>... claro que teórica, mas também prática. E é isso que não se verificava muito nas formações, até que eu andei,</i> ” (p.41:ln.22)
	5	0	5
MG	Formação, 2 p.7:ln.4 p.33:ln.20 Preparação, 2 p.23:ln.19 p.33:ln.20		Associado a: - <u>pais</u> , 3 “ <i>Eu acho que tem a ver com a formação.” (p.7:ln.4) “<i>Eu acho, eles não têm preparação às vezes, formação” (p.33:ln.20, 20) - <u>necessidade dos professores para lidarem com situações</u>, 1 “<i>Portanto passa por tudo isso. E a preparação que a gente devia ter era precisamente para lidar com tudo isso.</i>”</i></i>
	4	0	4
SV	Formação, 1 p.37:ln.22		Associado a não existência de acções, 1 “ <i>E não há nenhuma acção de formação, eu acho que não há.</i> ” (p.37:ln.22)
	1	0	1
Total	26	2	28

vii) Termo pivot: “como/o que abordar”

A análise dos termos “*como/o que abordar*” continuou a registar maior número de ocorrências no discurso de AA (Quadro 4.3.3.7). O termo e as suas reformulações surgiram associados à “*formação*”, que foi apontada como solução para este aprender a fazer, e a “*não saber responder às perguntas dos alunos*”, um conjunto de interrogações que a professora colocou. A segunda componente – “*o que*” – surgiu ainda associada a conteúdos programáticos para reforçar que o que lá está é diminuto. Assim, a professora argumentou essencialmente pela **causa** explicativa e pela **interrogação**.

SS só registou três ocorrências para estes termos (Quadro 4.3.3.7), sendo uma associada à sua concepção de “*maneira natural*” de abordar, outra à suposição do “*receio por parte dos professores*” e outra à “*necessidade de saber responder às perguntas dos alunos*”. Embora a professora tenha dado um **exemplo** de ter abordado a ES e fosse favorável à mesma, fez transparecer ainda um **sentimento de insegurança** quanto ao modo de abordar, que supõe ser **causa** explicativa do receio para vários professores.

MG proferiu os termos 6 vezes (Quadro 4.3.3.7), cinco das quais associadas a “*não saber responder às perguntas dos alunos*” e outra, com significado semelhante, a “*receio*” de como abordar. Assim, não saber como abordar foi o argumento de **causa** explicativa que a professora apresentou, além do **sentimento de insegurança**.

SV usou estes termos pivot essencialmente no contexto das “*características dos conteúdos programáticos*” fazendo referência à parca expressão no programa como factor limitante da abordagem (Quadro 4.3.3.7). Referiu ainda a necessidade de “*adequação à idade dos alunos*” e afirmou “*não saber responder às perguntas dos alunos*”, colocando mesmo interrogações neste aspecto, em consonância com a intervenção das colegas. A sua argumentação foi então pela **causa** explicativa, pela **interrogação** e pelo **conformismo**.

viii) Termo pivot: “sexualidade”

O termo “*sexualidade*” só foi pronunciado por duas das quatro participantes na discussão e uma única vez por cada (Quadro 4.3.3.8). AA associou-o a “*conteúdos de formação*”, deixando transparecer alguma **insegurança** quanto ao seu conhecimento apesar de ser favorável à abordagem. MG associou “*sexualidade*” a conteúdo incluído na abordagem concretizada na escola com os seus alunos, sendo por isso um **exemplo**.

Quadro 4.3.3.7: Ocorrências do termo pivot “*Como/o que abordar*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Como abordar, 1 p.5:ln.28 Como faria, 1 p.24:ln.10 Como é que, 2 p.39:ln.4 p.44:ln.1 O que, 5 p.21:ln.9 p.22:ln.15 p.23:ln.2, 34 p.24:ln.10	Transmitir, 1 p.7:ln.32 Transmitirem, 1 p.22:ln.6 Maneiras de o fazer, 1 p.7:ln.34 Nesse sentido, 1 p.22:ln.5 No sentido de saberem, 1 p.22:ln.5 Saber a resposta, 1 p.13:ln.25 Resposta que ... sabe dar, 1 p.44:ln.9	Associado a - <u>formação</u> , 8 (p.5:ln.28; p.7:ln.32, 34; p.22:ln.5, 5, 6, 15; p.23:ln.2) “ <i>Eu gostaria de ser bem, mais bem formada por exemplo, a maneira como abordar o (p.5:ln.28) assunto com, com as crianças, não é?” “<i>Eu, para mim era tudo o que isso, o que isso abrange.</i>” (p.23:ln.2) - <u>conteúdos programáticos</u>, 1 “<i>Mas é muito pouco. Tudo o que lá está ...</i>” (p.21:ln.9) - <u>não saber responder às perguntas dos alunos</u>, 7 (p.13:ln.25; p.23:ln.34; p.24:ln.10, 10; p.39:ln.4; p.44:ln.1, 9) “<i>Surgindo ... É preciso é saber a resposta, não é?” (p.13:ln.25) “<i>Eu não sei como faria no momento. Eu sei, era capaz de não me calar mas ... o que (p.24:ln.10, 10) lhes diria, quer dizer neste momento não, não ...</i>” “<i>Exacto. É. Há muita resposta que a gente não ... lhes sabe dar.” (p.44:ln.9)</i></i></i>
	9	7	16
SS	Abordar de ... maneira, 1 p.10:ln.20 Como abordar, 1 p.11:ln.21 Como, 1 p.45:ln.27		Associado a - <u>maneira natural</u> , 1 “ <i>... e eu tentava abordar de uma maneira natural.” (p.10:ln.20) - <u>receio por parte dos professores</u>, 1 “<i>Que tenham receio, como abordar o tema ...</i>” (p.11:ln.21) - <u>necessidade de saber responder às perguntas dos alunos</u>, 1 “<i>Portanto saber como é que a gente ia responder ali, não é?</i> (p.45:ln.27)</i>
	3	0	3
MG	Como abordar, 1 p.28:ln.7 Como é que, 1 p.28:ln.10 O que, 4 p.7:ln.14, 22 p.8:ln.17 p.23:ln.23		Associado a - <u>não saber responder às perguntas dos alunos</u> , 5 (p.7:ln.14, 22; p.8:ln.17; p.23:ln.23; p.28:ln.10) “ <i>Porque eu não conseguia responder a uma criança de seis anos. O que é que eu lhe (p.7:ln.22) vou dizer?” “<i>O orgasmo. É que eu não sabia mesmo, eu não sei o que é ...</i> (p.23:ln.23) ...<i>que posso responder ao miúdo.</i>” - <u>receio</u>, 1 “<i>Tive um bocado de receio também de abordar e, e como é que eu vou abordar (p.28:ln.7) isto?”</i></i>
	6	0	6
SV	Como ... abordados, 1 p.8:ln.26 Como ... abordar, 1 p.23:ln.26	Maneira, 1 p.22:ln.31	Associado a - <u>características dos conteúdos programáticos</u> , 5 (p.8:ln.26, 27, 32; p.10:ln.31; p.21:ln.10) “ <i>É tão mínimo, mas se fosse abordado como tema de, na área de estudo do meio, se (p.8:ln.32)</i>

	Como,1 p.8:ln.27 Abordado como,1 p.8:ln.32 Como dar resposta, 1 p.23:ln.21 O que abordámos, 1 p.10:ln.31 O que, 1 p.21:ln.10		calhar os pais também aceitavam melhor.” “os termos normais, mas pronto, é só, o que abordámos no primeiro ano é só (p.10:ln.31) <i>precisamente isso.</i> ” - <u>adequação à idade dos alunos</u> , 1 “De uma maneira mais simplificado, não é?” (p.22:ln.31) - <u>não saber responder às perguntas dos alunos</u> , 2 “ Como dar resposta a certas palavras. E as perguntas que eles fazem” (p.23:ln.21) “... pertinente mas que é assim: como é que a gente ia abordar o tema com eles?” (p.23:ln.26)	
	7	1	8	
Total	25	8	33	

Quadro 4.3.3.8: Ocorrências do termo pivot “*Sexualidade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Sexualidade, 1 p.5:ln.32		Associado a conteúdos de formação, 1 <i>“Todos os conteúdos, exactamente, não é? A sexualidade, doenças, higiene, essas coisas todas que poderíamos passar aos nossos alunos”</i> (p.5:ln.32)
	1	0	1
SS			
	0	0	0
MG	Sexualidade, 1		Associado a abordagem concretizada na escola, 1 <i>“E acho que foram preparados para isso para o ciclo. Lá nisso, drogas e pedofílias e sexualidade, tudo isso foram, foi abordado.”</i> (p.46:ln.20)
	1	0	1
SV			
	0	0	0
Total	2	0	2

ix) Termo pivot: “natural”

O termo “*natural*” e/ou suas reformulações foi utilizado pelas três primeiras participantes, como consta no Quadro 4.3.3.9. AA proferiu o advérbio de modo “*naturalmente*” associado a “idade dos alunos para comportamentos sexuais”, ao dar o exemplo de uma situação com que se deparou na sua sala de aula. Foi por isso um argumento pelo **exemplo**.

A professora SS disse três vezes o termo “*natural*” e usou uma vez a reformulação “*normal*” (Quadro 4.3.3.9). Salientou-se a categoria “modo de abordar ES”, que foi o contexto em que a professora mais usou o termo, expressando assim a concepção de que a abordagem da ES deve ter esta característica. Também usou o termo para afirmar que uma pergunta de um aluno, relatada por outra colega, não era natural atendendo à idade. Continuou depois interrogando a colega acerca das circunstâncias em que terá ocorrido a situação. Foram apresentados argumentos favoráveis, de **naturalidade**, pelo **exemplo** e pela **interrogação**.

MG também usou o termo quatro vezes, ocorrendo todas no contexto da situação de sala de aula, para caracterizar a “forma como o aluno perguntou” (Quadro 4.3.3.9). Foi simplesmente um argumento pelo **exemplo**.

x) Termo pivot: “receio”

O termo “*receio*” foi proferido por todas as professoras que integraram este grupo de foco, significando ser algo que acompanha a sua prática pedagógica no domínio da ES (Quadro 4.3.3.10). AA usou-o uma vez para expressar a sua “opinião sobre outros professores” quanto ao receio na abordagem da ES ser algo generalizado e a causa da não implementação desta área. A sua argumentação caracterizou-se não só pelo **sentimento pessoal de insegurança** e pela **causa** explicativa, mas também pela **generalização**.

SS disse o termo “*receio*” duas vezes (Quadro 4.3.3.10), manifestando a sua opinião sobre os “outros professores na abordagem da ES”, cuja atitude é obstáculo ao desenvolvimento do tema. A argumentação fundamentou-se na **causa**.

MG foi quem mais verbalizou este termo (Quadro 4.3.3.10), associando-o primeiro ao seu receio da “reação da mãe” de um aluno, onde complementou a sua preocupação com a interrogação «*o que é que a mãe poderia pensar?*». Seguidamente referiu-se ao termo em associação com dificuldades, para explicar a atitude de evitar dos “outros professores na abordagem de ES”; para caracterizar o seu sentimento, e interrogando-se, quanto ao modo de abordar o assunto face à questão de um aluno; e por último, para

expressar o seu sentimento face à “reação de alunos” aquando da abordagem. A sua argumentação baseou-se no **exemplo**, em **sentimentos pessoais de insegurança**, na **causa** explicativa da não implementação, **generalizada** aos colegas, e na **interrogação**.

SV só falou em “*receio*” uma única vez (Quadro 4.3.3.10), associando-o aos “pais” e expressando a necessidade de uma explicitação dos conteúdos de ES no programa para se proteger. Assim, argumentou pela **causa** explicativa da não implementação da ES na sala de aula.

Quadro 4.3.3.9: Ocorrências do termo pivot “*Natural*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AA	Naturalmente, 1 p.18:ln.4		Associado a idade dos alunos para comportamentos sexuais, 1 “Portanto já é uma idade em que isso pode acontecer, não é? Naturalmente ...” (p.18:ln.4)	
		1	0	1
SS	Natural, 3 p.6:ln.26 p.10:ln.20 p.30:ln.25	Normal, 1 p.6:ln.18	Associado a - modo de abordar ES, 3 (p.6:ln.18, 26; p.10:ln.20) “Tanto que eu, portanto procurava que eles abordassem, ou que esse tema fosse abordado de um modo natural .” (p.6:ln.26) - pergunta invulgar de aluno, 1 “Com seis anos não é assim, não é natural essa, essa pergunta. Nunca fez a pergunta (p.30:ln.25) à mãe? Não sabes se ...”	
		3	1	4
MG	Natural, 3 p.27:ln.28,28,28 Naturalidade, 1 p.28:ln.2		Associado a forma como o aluno perguntou, 4 (p.27:ln.28, 28, 28; p.28:ln.2) “ Natural, natural, natural. ” (p.27:ln.28, 28, 28) “Portanto ele perguntou aquilo com uma, uma naturalidade tão grande.” (p.28:ln.2)	
		4	0	4
SV				
		0	0	0
Total		8	1	9

Quadro 4.3.3.10: Ocorrências do termo pivot “**Receio**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Receio	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AA	Receio, 1 p.5:ln.25		Associado a opinião sobre outros professores, 1 “E, e eu, portanto, e eu, e acho que muitas colegas têm realmente esse receio . Não é? Isso pode às vezes criar problemas.” (p.5:ln.25)	
		1	0	1
SS	Receio,2 p.11:ln.21 p.12:ln.19		Associado a outros professores na abordagem de ES, 2 “Que tenham receio , como abordar o tema ...” (p.11:ln.21) “Não, não assumem. Talvez pelo receio que tenham em abordar o tema.” (p.12:ln.19)	
		2	0	2
MG	Receio, 3 p.8:ln.4 p.28:ln.7, 25 Receiam, 1 p.11:ln.22		Associado a - <u>reacção da mãe</u> , 1 “E além disso se eu dissesse qualquer coisa também tinha receio da reacção que a (p.8:ln.4) mãe, se ele chegasse a casa com uma conversa destas, o que é que a mãe poderia pensar?” - <u>outros professores na abordagem de ES</u> , 1 “Têm dificuldades e receiam ...” (p.11:ln.22) - <u>modo de abordar</u> , 1 “Tive um bocado de receio também de abordar e, e como é que eu vou abordar (p.28:ln.7) isto?” - <u>reacção de alunos</u> , 1 “Porque ele é muito esperto e tinha receio .” (p.28:ln.25)	
		4	0	4
SV	Receio, 1 p.20:ln.26		Associado a pais, 1 “Ora bem. Eu acho que se fosse um assunto que, que fizesse parte do, do programa, eu, eu abordava-o, não tinha, acho que não tinha receio dos pais.” (p.20:ln.26)	
		1	0	1
Total		8	0	8

- **Síntese da argumentação utilizada pelas 4 professoras do Grupo de Foco 3 sobre a educação sexual em meio escolar**

Pela análise da representação gráfica da discussão do terceiro grupo de foco (Figura 4.3.3) constatou-se que as intervenientes foram argumentando articuladamente, isto é, sem interromper nem contra argumentar, mas antes numa complementaridade de ideias. Todas as professoras se revelaram a favor da educação sexual, no entanto manifestaram bastante **insegurança** para abordar este tema na escola. A sua insegurança associou-se um pouco aos alunos, mas sobretudo aos pais dos mesmos, à falta de formação, a não saber como nem o que abordar neste domínio e ainda aos receios.

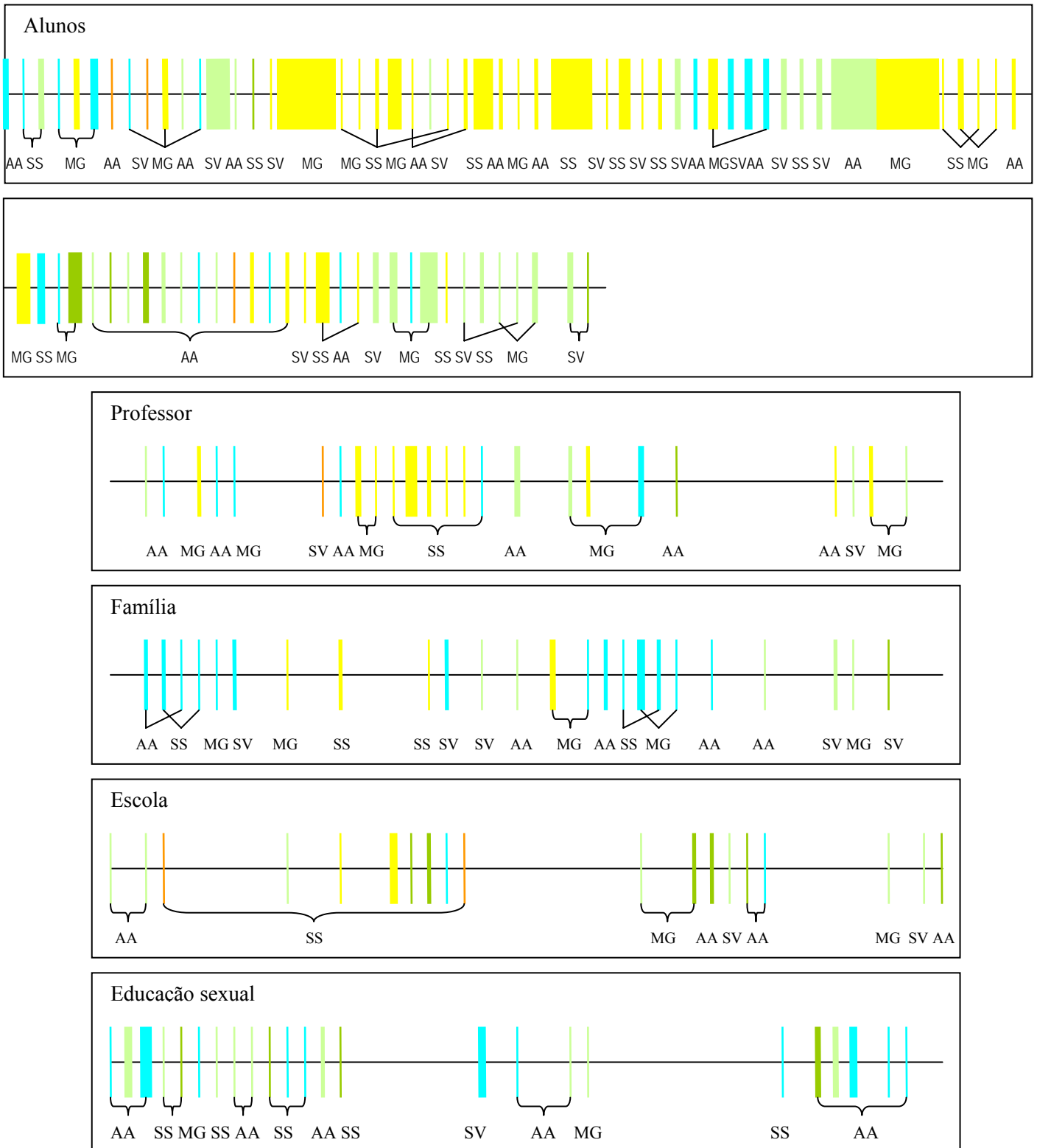
A argumentação predominante neste grupo fundamentou-se pelo **exemplo**, verificando-se que as professoras tinham uma necessidade de explicitar as situações com que se tinham deparado na escola, relacionadas com questões de sexualidade, assim como o embaraço que essas situações lhes causavam por não se sentirem preparadas para lidar com elas, dado o seu carácter de imprevisibilidade e a falta de formação das docentes.

O outro tipo de argumentos que se afigurou mais relevante foi o de **causalidade** ou de causa explicativa da não abordagem da ES. Todas as professoras apresentaram causas capazes de explicar por que motivo elas próprias ou a generalidade dos professores não ensinam tópicos de sexualidade. Assim, AA atribuiu essa causa essencialmente à falta de formação, à dificuldade em lidar com o tema e à influência da religião; SS à falta de formação e à não-aceitação por parte dos pais que os professores receiam; MG à falta de formação, a não saber como nem o que abordar e a receios; e SV à falta de estruturação do tema no *currículo* para não recear a não-aceitação dos pais.

Surgiu ainda argumentação: pela **generalização** da falta de formação e de receio dos professores no discurso de AA, da não abordagem e do receio na argumentação de SS e de receio como causa da não abordagem nas concepções de MG; pela **interrogação**, que, embora esporádica, esteve presente no discurso de todas as participantes; pela **consequência** presente no discurso de AA (positiva) e de SS (negativa); pela necessidade de **dar resposta** aos alunos defendido por AA e MG; pela **causa** presente nas opiniões de AA, SS e MG; pelo **raciocínio hipotético-dedutivo** no discurso de AA e SV; pela **contestação** da falta e ineficácia de formação nas expressões de AA e SS e das atitudes dos pais nas de MG.

A argumentação de SV distinguiu-se das restantes por assentar no **conformismo**, não introduzindo novas proposições no debate e sendo a menos interventiva. Por sua vez, SS

foi a única que argumentou pela **natureza das coisas** no que concerne à abordagem de questões de sexualidade.



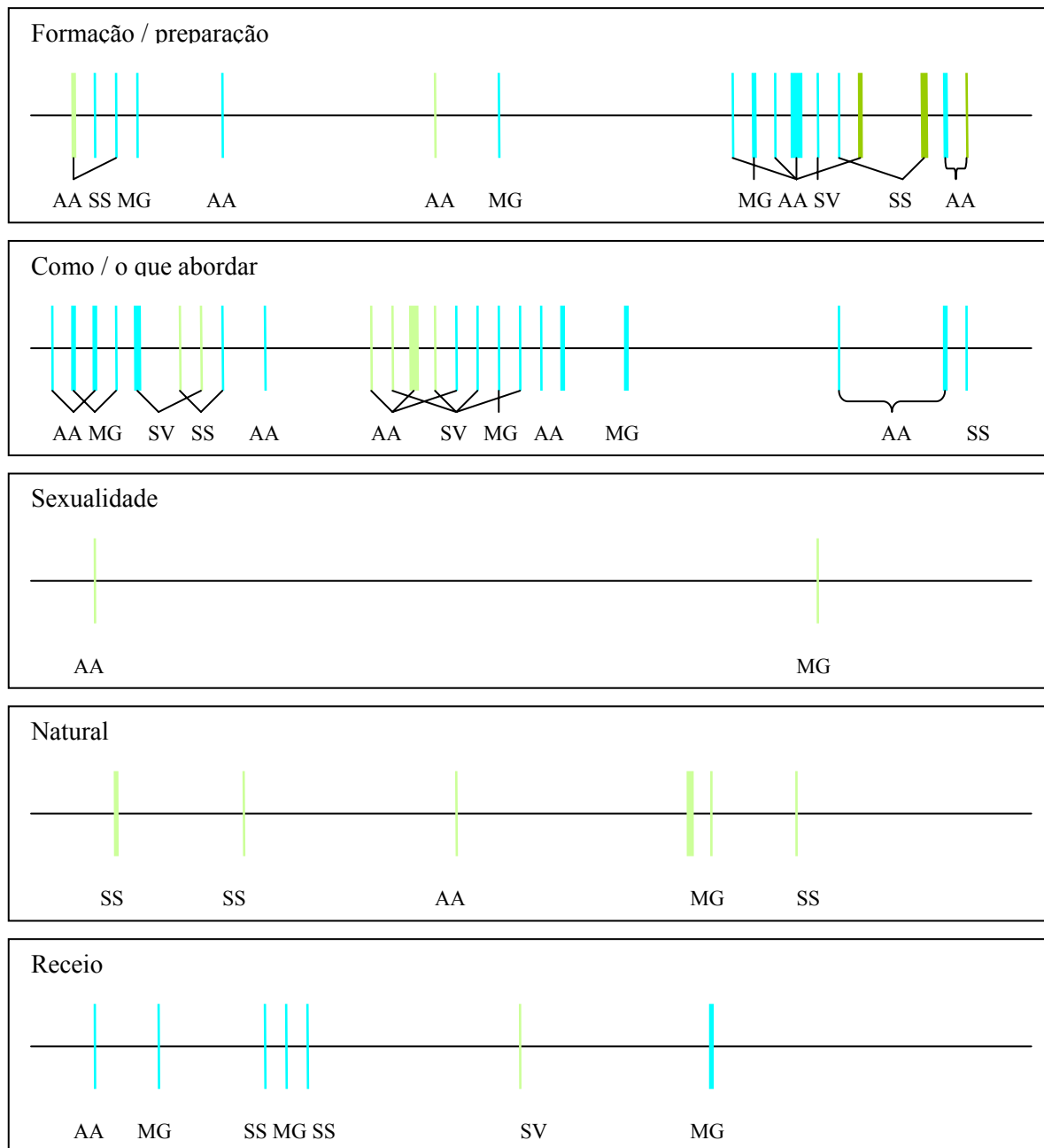


Figura 4.3.3: Representação gráfica da sequência das intervenções das 4 convidadas do Grupo de Foco 3, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados.

- Contra;
- não assumidamente contra mas com subterfúgios;
- exemplo de situações;
- a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo;
- a favor contestando o sistema ou o que outros disseram;
- a favor.

4.3.4. Grupo de Foco 4 (GF-4)

O quarto grupo de foco foi constituído por um elemento do sexo masculino (MC) e três do sexo feminino (DC, EM e IS), todos em início de carreira.

i) Termo pivot: “alunos”

O termo “*alunos*” voltou a ser o que registou maior número de ocorrências. MC foi o professor que mais o utilizou neste grupo (Quadro 4.3.4.1), associando-o essencialmente a uma situação de “frequência de estabelecimentos de jogos e uso de dinheiro” por parte das crianças; a “dificuldade de trabalhar o tema com culturas diferentes”, nomeadamente de etnia cigana; a “falta de vontade”, do próprio professor ou atribuída aos alunos; a pressupostas “reações à abordagem”, incluindo riso e chacota; e a “conhecimento de rua” das crianças da escola em que trabalhava no momento. Ainda associou o termo à “influência da igreja”, contestando a imposição de festividades na escola sem considerar a diversidade religiosa dos alunos, e ao facto da abordagem da “reprodução ser complicada”, exigindo a adequação de conceitos à infância. Este professor exprimiu bastantes concepções obstáculos à implementação da ES em meio escolar. A sua argumentação revelou **sentimentos pessoais de insegurança**, assentou na **causa** explicativa da não abordagem da ES, na **contestação**, na **interrogação** e em **exemplos**.

DC referiu-se a “*alunos*” sobretudo para descrever as “reações à abordagem” da função sexual e reprodutora que tinha concretizado na aula sem problemas; para se pronunciar sobre o “(não) acompanhamento pelos pais” neste assunto, manifestando a opinião de que isso depende das escolas, subentendendo-se do seu meio social; e para se referir à “falta de preparação do professor” para abordagem adequada ao nível das crianças (Quadro 4.3.4.1). Mais raramente referiu-se ao termo no contexto das “perguntas” imprevisíveis das crianças; da “influência da religião” na escola, sem considerar a diversidade cultural; do interesse em explorar “culturas diferentes”; e da “abordagem da ES em recursos bibliográficos”, nomeadamente a abordagem da reprodução no manual escolar e o conhecimento que teve de um livro sobre a ES no 1.º ciclo. A argumentação revelou-se favorável à ES, embora deixasse perpassar algum **sentimento pessoal de insegurança**, fundamentou-se em **exemplos** positivos e na **contestação**.

O uso deste termo por EM destacou-se no relato de situações relativas a “comportamentos socio-sexuais de visualização de imagens pornográficas” por parte de crianças e a “reações dos alunos”, incluindo curiosidade e riso, aquando da observação

Quadro 4.3.4.1: Ocorrências do termo pivot “*Alunos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	<p>Crianças, 14 p.2:ln.28,30,33 p.4:ln.13 p.12:ln.10, 18 p.13:ln.9 p.17:ln.14 p.21:ln.1 p.31:ln.10,28,30 p.33:ln.34 p.34:ln.21 Criança, 4 p.12:ln.21 p.16:ln.2, 6 p.31:ln.6 Alunos, 5 p.6:ln.6 p.30:ln.12, 21 p.34:ln.21 p.35:ln.5 Miúdos, 1 p.12:ln.13 Menino, 1 p.35:ln.10</p>	<p>Eles, 9 p.14:ln.17 p.17:ln.20 p.21:ln.11 p.31:ln.31 p.34:ln.10,21, 34 p.35:ln.2, 2 Ele, 1 p.19:ln.22 Elas, 2 p.4:ln.14, 14 Delas, 2 p.4:ln.13 p.31:ln.33 Os, 2 p.4:ln.11, 15 Lhes, 3 p.14:ln.17 p.35:ln.4, 4 Colegas, 1 p.32:ln.26</p>	<p>Associado a: - <u>falta de à vontade</u>, 5 (p.2:ln.28, 30; p.4:ln.11; p.14:ln.17, 17) “<i>de etnia cigana, a angolanos. E são culturas diferentes. Não me sinto muito à vontade de falar sobre, sobre a sexualidade a essas crianças,</i>” (p.2:ln.30) - <u>abordagem da reprodução ser complicada</u>, 3 (p.2:ln.33; p.17:ln.14, 20) “<i>mas falar com crianças com seis, sete anos sobre a reprodução é, é</i> (p.17:ln.14) <i>complicado.</i>” - <u>reações à abordagem</u>, 4 (p.4:ln.13, 13, 14, 14) “<i>todas, elas não, para elas aquilo é um tema que dá para rir, de chacota,</i>” (p.4:ln.14, 14) - <u>país</u>, 2 (p.4:ln.15; p.31:ln.28) “<i>Se calhar são capazes de os</i> (p.4:ln.15) <i>deixar ver televisão e coisas piores do que estarem a conversar</i>” - <u>dificuldade de trabalhar o tema com culturas diferentes</u>, 8 (p.6:ln.6; p.12:ln.10, 13; p.19:ln.22; p.21:ln.1, 11; p.31:ln.10; p.35:ln.10) “<i>para poder trabalhar sem, sem medo de represálias. A questão é esta. Como é que eu vou explicar ao cigano como é que ele nasceu?</i>” (p.19:ln.22) - <u>necessidade de continuidade</u>, 1 “<i>condutora do primeiro, do primeiro ano até ao quarto ano para que as crianças</i> (p.12:ln.18) <i>chegassem ao ciclo, deparassem com um mundo completamente novo,</i>” - <u>sugestão de educação pela televisão</u>, 1 “<i>mas uma coisa que passa assim num horário que as crianças pudessem</i> (p.13:ln.9) <i>ver que falasse também sobre a sexualidade.</i>” - <u>consequências do (não) esclarecimento sobre sexualidade</u>, 3 (p.12:ln.21; p.16:ln.2, 6) “<i>pode ser preocupante. Uma criança com quinze anos, ter um filho com quinze anos</i>” (p.12:ln.21) - <u>influência da religião</u>, 3 (p.30:ln.12, 21; p.31:ln.6) “<i>Mas repara, tivemos a festa de Natal, tivemos a festa da Páscoa. Muitos alunos</i> (p.30:ln.21) <i>meus não, não vão à igreja.</i>” - <u>conhecimento de rua</u>, 4 (p.31:ln.30, 31, 33; p.33:ln.34) “<i>eles têm é o conhecimento de rua ...</i>” (p.31:ln.31) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais – visualização de imagens pornográficas</u>, 1 “<i>Sim, a colegas.</i>” (p.32:ln.26) - <u>frequência de estabelecimentos de jogos e uso de dinheiro</u>, 10 “<i>Eles têm dinheiro, eles já andavam com um telemóvel topo de gama ...</i>” (p.35:ln.2, 2)</p>
	25	20	45
DC	<p>Crianças, 1 p.9:ln.7 Alunos, 3</p>	<p>Eles, 13 p.3:ln.22 p.4:ln.6 p.14:ln.3, 11</p>	<p>Associado a: - <u>perguntas</u>, 3 (p.3:ln.15, 15; p.19:ln.12) “<i>Eles às vezes são capazes de fazer perguntas que nunca estamos à espera.</i>” (p.19:ln.12) - <u>abordagem em recursos bibliográficos</u>, 2 (p.3:ln.22; p.15:ln.22)</p>

	p.15:ln.22 p.17:ln.31 p.18:ln.17	p.17:ln.17 p.18:ln.19, 34 p.19:ln.1,3,12,17 p.31:ln.13, 13 Deles, 5 p.9:ln.9 p.19:ln.16, 17 p.30:ln.28 p.32:ln.1 Aqueles, 1 p.18:ln.19 Daqueles, 1 p.18:ln.17 Alguns, 4 p.3:ln.15 p.18:ln.18, 34 p.31:ln.34 Outros, 5 p.3:ln.15 p.18:ln.21 p.19:ln.1, 1, 3 Todos, 1 p.18:ln.34 Os, 1 p.14:ln.3 Um, 1 p.18:ln.34 Uns, 1 p.19:ln.3 Meus, 1 p.30:ln.28	<p>“Mas já se vai vendo, outro dia, nós hoje fomos à feira do livro, mas outro dia eu fui sem os alunos, tinha lá um livrinho que dizia: «A educação sexual no primeiro ciclo»,” (p.15:ln.22)</p> <p>- <u>reacções à abordagem da reprodução</u>, 19 (p.4:ln.6; p.17:ln.17, 31; p.18:ln.17, 17, 18, 19, 19, 21, 34, 34, 34, 34, 34; p.19:ln.1, 1, 1, 3, 3, 3)</p> <p>“É, eles riem-se.” (p.4:ln.6)</p> <p>“Eles, houve um, ficaram todos a saber como é que nascia, não... alguns ficaram (p.18:ln.34,34,34,34) admirados, os outros não, os outros já sabiam. Para eles não era novidade.” (p.19:ln.1, 1, 1)</p> <p>- (não) <u>acompanhamento pelos pais</u>, 5 (p.14:ln.3, 3, 11; p.31:ln.34; p.32:ln.1)</p> <p>“Em casa não têm quem os acompanhe ou debata com eles o assunto.” (p.14:ln.3, 3)</p> <p>- <u>falta de preparação do professor para abordagem adequada</u>, 5 (p.9:ln.7, 9; p.19:ln.16, 17, 17)</p> <p>“Se calhar um pouco. Saber como descer ao nível deles ou como responder a certas (p.19:ln.16) perguntas deles. Ou para eles não ficarem chocados, não sei.” (p.19:ln.17, 17)</p> <p>- <u>influência da religião</u>, 2</p> <p>“Os meus não foram, disseram logo que não iam que não era da religião deles.” (p.30:ln.28, 28)</p> <p>- <u>culturas diferentes</u>, 2</p> <p>“Mas até era interessante explorar com eles o facto de eles serem diferentes, terem (p.31:ln.13, 13) diferentes culturas.”</p>	
	4	34	38	
EM	Alunos, 2 p.4:ln.2 p.32:ln.23 Aluno, 1 p.32:ln.27 Crianças, 5 p.9:ln.8 p.19:ln.25, 28 p.21:ln.29 p.32:ln.20 Miúdos, 1	Eles, 10 p.3:ln.33 p.4:ln.1, 3, 4 p.9:ln.10 p.21:ln.4 p.32:ln.28 p.33:ln.2 p.34:ln.11 p.35:ln.1 Deles, 3 p.9:ln.10 p.32:ln.23, 24 Lhes, 1 p.4:ln.3	<p>Associado a:</p> <p>- <u>perguntas</u>, 1</p> <p>“mas eles não fizeram muitas perguntas.” (p.3:ln.33)</p> <p>- <u>reacções dos alunos</u>, 5 (p.4:ln.1, 2, 3, 3, 4)</p> <p>“riam muito e não sei quê e eu um dia reparei que tinha lá alunos que estavam a fazer (p.4:ln.2) isso e tentei mostrar lhes que não era motivo para estar a rir que eles eram assim, não (p.4:ln.3, 3)</p> <p>- <u>abordagem de conteúdos adequada</u>, 4 (p.9:ln.8, 10, 10; p.21:ln.29)</p> <p>“É como transmiti-los a crianças daquela idade.” (p.21:ln.29)</p> <p>- <u>dificuldade de trabalhar tema com ciganos</u>, 3 (p.19:ln.25; p.19:ln.28; p.21:ln.4)</p> <p>“É mais difícil, com essas crianças é muito mais difícil.” (p.19:ln.25)</p> <p>- <u>chamar nomes</u>, 1</p> <p>“Mas há miúdos que utilizam as palavras, mas não sabem o significado.” (p.22:ln.17)</p> <p>- <u>absentismo</u>, 1</p> <p>“Não, mas os meus não vão por sistema, porque de manhã é para dormir.” (p.30:ln.29)</p>	

	p.22:ln.17 Menino, 1 p.32:ln.27	Lhe, 1 p.32:ln.28 Meus, 1 p.30:ln.29 Colega, 1 p.32:ln.25 Colegas, 1 p.32:ln.25	- <u>situação de comportamentos sócio-sexuais – visualização de imagens pornográficas</u> , 13 (p.32:ln.20, 23, 23, 24, 25, 25, 27, 27, 28, 28; p.33:ln.2; p.34:ln.11; p.35:ln.1) “ <i>Nós temos dois alunos que são irmãos e um deles, e os dois têm telemóvel, e um (p.32:ln.23, 23) deles um dia trouxe para a aula imagens pornográficas no telemóvel e andava a mostrar (p.32:ln.24) ao colega, a colegas ...” (p.32:ln.25, 25)</i>	
	10	18		28
IS	Crianças, 5 p.7:ln.18 p.22:ln.15, 15 p.23:ln.16 p.28:ln.11 Alunos, 6 p.9:ln.23 p.13:ln.31, 34 p.14:ln.1 p.22:ln.25 p.30:ln.3 Aluno, 2 p.27:ln.7, 9 Miúdos, 1 p.22:ln.16 Miúdo, 3 p.22:ln.21,22, 34	Eles, 9 p.7:ln.26, 26 p.13:ln.32 p.14:ln.4 p.17:ln.8, 33 p.18:ln.11 p.23:ln.2, 12 Ele, 2 p.22:ln.23, 23 Deles, 1 p.18:ln.11 Uns, 2 p.22:ln.16 p.23:ln.18 Um, 1 p.23:ln.2 Outros, 2 p.22:ln.16 p.23:ln.19 Outro, 1 p.23:ln.2 Lhes, 1 p.30:ln.4	Associado a: - <u>abordagem de ES de forma natural</u> , 3 (p.7:ln.18, 26, 26) “ <i>Eu acho que deve ser abordado sempre até porque, até para as crianças olharem para (p.7:ln.18) a sexualidade de uma forma mais natural,</i> ” - <u>como abordar</u> , 1 “ <i>Sim, mas depende também de como é que vais abordar e depende da idade dos teus alunos.</i> ” (p.9:ln.23) - <u>não esclarecimento e falta de à vontade</u> , 5 (p.13:ln.31, 32, 34; p.14:ln.1, 4) “ <i>O facto dos alunos do secundário pedirem educação sexual, acho que é uma prova (p.13:ln.31) dos anos todos que eles passaram a ter dúvidas e que não foram esclarecidos nem em</i> ” (p.13:ln.32) - <u>perguntas e curiosidade</u> , 4 (p.17:ln.8, 33; p.18:ln.11, 11) “ <i>Não sei, eles às vezes surpreendem-nos com perguntas que não estamos à espera</i> ” (p.17:ln.8) - <u>chamar nomes</u> , 9 (p.22:ln.15, 15, 16, 16, 21, 22, 23, 23) “ <i>tu és um paneleiro.</i> ” <i>Eu já ouvi miúdos pequeninos a dizerem uns aos outros.</i> ” (p.22:ln.16, 16, 16) - <u>não saber lidar com situação</u> , 5 (p.22:ln.25, 34; p.23:ln.2, 2, 2) “ <i>complicado de lidar. Não sei, no fundo não sei. Porque se eu falasse assim de homossexualidade, acho que eles não, nem um nem outro iam entender muito bem</i> ” (p.23:ln.2, 2, 2) - <u>aceitação de diferenças</u> , 3 (p.23:ln.12, 18, 19) “ <i>principalmente isso, que é para eles próprios não estranharem de verem diferenças,</i> ” (p.23:ln.12) - <u>formação</u> , 1 “ <i>E termos formação nesse sentido, de como explicar às crianças que as coisas não são sempre assim,</i> ” (p.23:ln.16) - <u>participação do centro de saúde</u> , 2 (p.27:ln.7, 9) “ <i>Até porque, desculpe, até depois se algum aluno tivesse algum problema já se sentir</i> ” (p.27:ln.7) - <u>quem compete ES</u> , 1 “ <i>Para além de nós já sabermos falar melhor às crianças, acho que é ao professor.</i> ” (p.28:ln.11) - <u>influência da religião</u> , 2 (p.30:ln.3, 4) “ <i>Eu já estive numa escola em que uma auxiliar de manhã obrigava os alunos a rezar,</i> ” (p.30:ln.3)	
	17	19		36
Total	56	91		147

de imagens do corpo no manual escolar (Quadro 4.3.4.1). Também usou o termo para expressar a sua percepção de dificuldade da “abordagem de conteúdos adequada” ao nível dos alunos e de “dificuldade de trabalhar o tema com ciganos”. Argumentou pelo **exemplo** da sua prática pedagógica e pela **causa** explicativa da parca abordagem de ES com base nas dificuldades expressas, que traduzem um **sentimento pessoal de insegurança**.

Quando IS se referiu a “*alunos*” registou maior número de ocorrências na categoria relativa à situação de “chamar nomes” entre crianças, que associou à categoria “não saber lidar com situação” (Quadro 4.3.4.1). Também utilizou bastante o termo ao comentar a solicitação de ES por alunos de níveis escolares mais avançados, atribuindo a sua causa ao “não esclarecimento e falta de vontade” dos mesmos e manifestando a concepção de que essa solicitação seria facilitadora para os professores abordarem a ES na escola. Outras categorias que emergiram foram: “perguntas e curiosidade” dos alunos, em relação às quais a professora manifestou alguma dificuldade de resposta, colocando mesmo interrogações; “abordagem da ES de forma natural”, ilustrando com um exemplo bem sucedido; “aceitação das diferenças”, sobretudo de orientação sexual; “participação do centro de saúde”, a que foi favorável; “a quem compete a ES”, que afirmou ser ao professor; e “influência da religião” na sala de aula, que exemplificou e contestou. Os argumentos expressaram **insegurança** e fundamentaram-se pelo **exemplo**, pela **naturalidade**, pela **causa** sugerindo que solicitação de ES pelos alunos é um bom motivo e incentivo para a implementar na escola e pela **contestação**.

ii) Termo pivot: “professor”

Pela análise do termo “*professor*” verificou-se que o discurso de MC foi predominantemente associado à concepção de que geralmente os profissionais “mais velhos não dão ES” e seguidamente à concepção de que os professores têm “poder de promover a ES” na escola (Quadro 4.3.4.2). Outras categorias de concepções emergentes foram o já existente “receio dos pais”, no hipotético caso de abordagem do tema; o controlo das “reacções dos alunos”, nomeadamente risos, através de uma abordagem sumária; a “falta de motivação e de formação” como causa generalizada da não implementação; a “influência da religião” atribuída em parte às crenças dos professores; e ainda o facto da ES perdurar como um “tema tabu”. A argumentação expressou um sentimento de insegurança e baseou-se na **generalização** da não abordagem aos mais velhos, da existência de tabus e da falta de motivação dos professores; na **causa**

explicativa da não implementação; e na proposta de **soluções** para a promoção da ES, tornando evidente que o professor é favorável à sua abordagem apesar de sentir dificuldades.

DC associou o termo “*professor*” sobretudo à necessidade de “motivar para a formação” acrescentando essa concepção à ideia de não existência de ações de formação específica sobre ES (Quadro 4.3.4.2). Também o referiu no contexto do “receio dos pais”, exprimindo o raciocínio de que se o professor abordar os pais vão reclamar; da “não-aceitação de ES pelos alunos”, aquando da abordagem pelo professor se não tiver sido iniciada na família; da ideia de que é ao professor a “quem compete a ES”; e da “influência da religião” ilustrada por um exemplo de situação pedagógica. Assim, os seus argumentos fundamentaram-se na **causalidade** da falta de formação, num **raciocínio hipotético-dedutivo** acerca da não-aceitação de ES pelos alunos, quando disse «*se calhar chegam à escola (...) e pode não, não aceitarem tão bem*» e ao receio dos pais, quando afirmou «*se calhar os pais (...) são capazes de no dia seguinte estar lá ...*»; e ainda no **exemplo**.

EM foi quem menos se referiu a “*professor*” (Quadro 4.3.4.2), fazendo-o apenas para apresentar a sua opinião sobre a inclusão da ES na “formação inicial” e para exemplificar que teve “conhecimento de abordagem de ES por colega”, com quem partilhou alguma experiência profissional. A sua argumentação baseou-se na proposta de uma **solução** para ultrapassar os obstáculos, radicada na formação, na **causalidade** e ainda no **exemplo** positivo.

No discurso de IS, o termo “*professor*” ocorreu associado essencialmente à “influência da religião”, contestando esta imposição aos alunos e ao “desconhecimento dos conteúdos de ES”, apresentando isso como um motivo explicativo da não implementação (Quadro 4.3.4.2). Também surgiu no contexto da descrição de uma “abordagem em estágio”; da “solicitação por alunos” como uma mais valia; e de que é ao professor a “quem compete” abordar o tema na escola. Esta professora mostrou-se favorável à ES, mas apresentou argumentos de **insegurança pessoal**. Fundamentou a sua argumentação na **causalidade**, pela **causa** e pelo **exemplo**.

Quadro 4.3.4.2: Ocorrências do termo pivot “*Professor*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Professor, 2 p.2:ln.31 p.6:ln.15 Professores, 9 p.5:ln.23, 32 p.6:ln.5 p.9:ln.1 p.14:ln.23 p.24:ln.5 p.25:ln.12 p.28:ln.31 p.29:ln.15	Pessoa, 2 p.6:ln.28, 29 Eles, 3 p.25:ln.11,14, 15	Associado a - <u>receio dos pais</u> , 2 (p.2:ln.31; p.6:ln.15) “ <i>e no dia seguinte estavam lá os pais: “o professor falou isto e isto e isto”.</i> ” (p.2:ln.31) - <u>poder de promover a ES</u> , 3 (p.5:ln.23; p.6:ln.5; p.14:ln.23) “ <i>políticos, professores, pais em direcção a esse tema.</i> ” (p.14:ln.23) - <u>tema tabu</u> , 1 “ <i>mas o que se passa é que continua a ser, a ser um tema tabu para, para os pais, para nós professores e de certa forma ninguém quer mexer nisso</i> ” (p.5:ln.32) - <u>reacções dos alunos</u> , 2 (p.6:ln.28, 29) “ <i>não dar azo a que haja risos, que haja ... uma pessoa fala, dá aquela parte da matéria</i> ” (p.6:ln.29) - <u>falta de motivação e de formação</u> , 2 (p.9:ln.1; p.24:ln.5) “ <i>Eu acho que os professores têm falta é de motivação para ...</i> ” (p.9:ln.1) - <u>mais velhos não dão ES</u> , 4 (p.25:ln.11, 12, 14, 15) “ <i>não vou dar isto na escola</i> ” é o que eles pensam. E até têm certas, ainda existe um (p.25:ln.11) <i>bocado aqueles, aqueles velhos, velhos professores ...</i> ” (p.25:ln.12) - <u>influência da religião</u> , 2 (p.28:ln.31; p.29:ln.15) “ <i>os pais têm as suas crenças religiosas, os professores têm as suas</i> (p.29:ln.15) <i>crenças religiosas e acabam por ...</i> ”
	11	5	16
DC	Professor, 3 p.27:ln.32 p.28:ln.6, 10 Professores, 1 p.24:ln.25 Professora, 1 p.30:ln.7	Pessoa, 1 p.14:ln.12 Muitos, 2 p.24:ln.26, 31 Alguns, 1 p.24:ln.28	Associado a - <u>não aceitação de ES pelos alunos</u> , 1 “ <i>escola, uma pessoa fala nisso e pode não, não aceitarem tão bem.</i> ” (p.14:ln.12) - <u>necessidade de motivar para formação</u> , 4 (p.24:ln.25, 26, 28, 31) “ <i>E motivar também se calhar os professores a tirarem ou ... a acção de formação.</i> ” (p.24:ln.25) - <u>receio dos pais</u> , 2 (p.27:ln.32; p.28:ln.6) “ <i>um médico. Não sei, às vezes quando é o professor eles vão mais depressa reclamar.</i> ” (p.27:ln.32) - <u>quem compete ES</u> , 1 “ <i>Ao professor.</i> ” (p.28:ln.10) - <u>influência da religião</u> , 1 “ <i>Eu quando estava a estagiar, a professora, a minha orientadora era uma Ave-Maria</i> ” (p.30:ln.7)
	5	4	9
EM	Professores, 2 p.8:ln.10, 11	Colega, 3 p.10:ln.22, 25 p.24:ln.17	Associado a - <u>formação inicial</u> , 2 “ <i>E eu acho que deveria haver uma formação dos professores, logo quando os</i> (p.8:ln.10) <i>professores são formados.</i> ” (p.8:ln.11) - <u>conhecimento de abordagem de ES por colega</u> , 3 (p.10:ln.22, 25; p.24:ln.17)

			“tive essa colega que fez um trabalho sobre a educação (p.24:ln.17) sexual”
	2	3	5
IS	Professora, 2 p.7:ln.24 p.30:ln.4 Professores, 2 p.9:ln.17 p.14:ln.2 Professor, 1 p.28:ln.11	Pessoas, 1 p.10:ln.6 Ela, 1 p.30:ln.4 Dela, 1 p.30:ln.5	Associado a - <u>abordagem em estágio</u> , 1 “E ela foi falar com uma professora já muito (p.7:ln.24) mais experiente” - <u>desconhecimento de conteúdos de ES</u> , 2 (p.9:ln.17; p.10:ln.6) “educação sexual nas escolas, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os professores tivessem.” (p.9:ln.17) - <u>solicitação por alunos</u> , 1 “ professores os pais podem não gostar tanto. Agora são os filhos a quererem já ...” (p.14:ln.2) - <u>que compete</u> , 1 “Para além de nós já sabermos falar melhor às crianças, acho que é ao professor .” (p.28:ln.11) - <u>influência da religião</u> , 3 “antes da professora chegar e ela depois descobriu mais tarde que até lhes batia para os (p.30:ln.4, 4) obrigar a rezar, antes dela chegar.” (p.30:ln.5)
	5	3	8
Total	23	15	38

iii) Termo pivot: “família”

Pela análise do termo “*família*” constatou-se mais uma vez a preferência pela reformulação “*pais*”. MC referiu-se a este termo essencialmente no contexto de “sugestões de informação e de implementação da ES”, registando nesta categoria um terço das ocorrências (Quadro 4.3.4.3), e no contexto da “influência de factores socioprofissionais na aceitação da ES”, expressando a concepção de que melhor aceitação está associada a um nível de formação e poder económico mais elevados, assim como à maior interacção com outros grupos sociais. Além destas categorias ainda se destacaram as associadas ao “receio por parte do professor” de que os pais reclamem da abordagem da ES; à “falta de vontade” dos alunos induzida pela família; às “vantagens da ES para as crianças”, nomeadamente consequências positivas na sua futura função de progenitores; e à “influência da religião” também veiculada pelos pais. O termo “*família*”, propriamente, foi usado duas vezes: em concordância com colega sobre o “começo da ES” e quanto ao facto de que os “professores mais velhos não dão ES. O professor revelou assim uma argumentação favorável à ES, fundamentada pela **generalização** de estratégias de implementação; em propostas de **solução**; pelo **exemplo**; pela **consequência**; e pela **causalidade** da não abordagem ao falar no receio dos pais. Esta última concepção obstáculo também traduziu um argumento de **insegurança**. A concordância de que a ES deva começar na família foi um argumento de **conformismo**.

DC também só proferiu o termo “*família*” uma vez (Quadro 4.3.4.3), para argumentar sobre o “começo da ES”, tendo preferido o termo “*pais*” no contexto de sugestões para “promover a participação” em processos de ES; da explicação dada aos alunos sobre “como nasceram os irmãos” e da opinião sobre a “participação do centro de saúde”. A argumentação foi favorável, apontando propostas de **solução** para concretizar a ES e baseando-se num **raciocínio hipotético-dedutivo** quanto à explicação de como nasceram os irmãos, pois declarou a **tese** «*aqueles que têm irmãos pequeninos sabiam*» seguida da **dedução** «*Os pais provavelmente explicaram*»; e quanto à participação do centro de saúde com a **hipótese** «*Se calhar os pais viam com outros olhos ...*» e a respectiva **dedução** «*...quando é o professor eles vão mais depressa reclamar*». Aqui também esteve subjacente um **sentimento de insegurança pessoal** associado ao receio dos pais.

EM só usou o termo “*pais*” duas vezes e a reformulação “*eles*” quatro vezes, manifestando as concepções de que a ES teria “melhor aceitação se estivesse no programa” e de que os alunos chamam nomes uns aos outros porque ouvem os pais

“chamar nomes” (Quadro 4.3.4.3). Também deu um exemplo de uma situação da sua prática profissional em que os pais mostraram “indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos”. A argumentação desta professora foi favorável à ES, mas traduziu um **sentimento de insegurança** e de falta de **autoridade** ao mesmo tempo que assentou num **raciocínio hipotético-dedutivo** quando colocou a hipótese «*se fosse uma coisa que já viesse do primeiro ano ...*» e deduziu «*eles também encarariam isso de outra forma*». Assentou ainda no **exemplo** decorrente de situações profissionais e na **causalidade**.

IS pronunciou-se sobre os “pais” para relatar um exemplo de uma situação de “visualização e imitação do acto sexual” por crianças de que tivera conhecimento; para explicitar a sua opinião sobre a “necessidade de formação” destes elementos da comunidade educativa; para expressar a sua ideia de que para eles terá “melhor aceitação se houver solicitação de ES por alunos” em vez de ser da iniciativa do professor; e para apresentar a sua concepção da importância da ES para aceitação das “diferentes orientações sexuais” (Quadro 4.3.4.3). A argumentação revelou-se favorável, fundamentou-se pelo **exemplo** de situações que requerem ES; pela **causalidade** da não implementação ou dos obstáculos; pela **causa** da solicitação pelos alunos; e pela **consequência** da ES para o futuro das crianças.

iv) Termo pivot: “escola”

O uso do termo “escola” por MC apareceu associado essencialmente à “influência de factores socioprofissionais na aceitação da ES” (contrapondo exemplos de situações onde a abordagem seria possível e onde seria bastante difícil) e a “sugestões de promoção da implementação da ES” em meio escolar (generalizando à participação dos professores, da escola e dos *media*, assim como a um início precoce com continuidade pelo percurso educativo) (Quadro 4.3.4.4). Outras categorias em que se salientou o uso do termo foram: “receio e participação dos pais”, em que o professor manifestou receio, mas sugeriu formas de vencer esse obstáculo; a “participação do centro de saúde” em relação à qual exprimiu a concepção de que um agente externo e distante que se dirija à escola com a função específica de abordar ES será melhor aceite; a “não oportunidade de abordar ES”, razão justificativa para nunca a ter feito; e a opinião de que os “professores mais velhos não dão ES” adiando juízos não fundamentados. Estes argumentos indicam que o profissional é a favor da ES, sugerindo mesmo formas de a implementar ou **soluções**, embora denote **insegurança pessoal**. Fundamentou-se no **exemplo**; na **generalização**; na

Quadro 4.3.4.3: Ocorrências do termo pivot “*Família*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Família, 2 p.14:ln.10 p.25:ln.14	Pais, 23 p.2:ln.31 p.4:ln.10, 12 p.5:ln.29, 29, 32 p.6:ln.14, 16 p.12:ln.4, 7 p.13:ln.11 p.14:ln.21,21, 23 p.24:ln.5 p.28:ln.31 p.29:ln.15 p.31:ln.28 p.32:ln.7, 7 p.33:ln.22 p.35:ln.25, 28 Pai, 2 p.16:ln.21, 21 Eles, 5 p.4:ln.12 p.12:ln.5 p.13:ln.11 p.24:ln.6 p.35:ln.28 Lhes, 1 p.12:ln.7 Todos, 2 p.5:ln.29, 29 Os, 1 p.5:ln.30	Associado a - <u>começo da ES</u> , 1 “Começa na família , obviamente.” (p.14:ln.10) - <u>professores mais velhos que não dão ES</u> , 1 “É. Deus, pátria e família . E isso mete um bocado confusão” (p.25:ln.14) - <u>receio por parte do professor</u> , 3 (p.2:ln.31; p.6:ln.14, 16) “e às vezes uma pessoa evita certos, certas coisas porque os pais não iriam aceitar,” (p.6:ln.14) - <u>falta de à vontade</u> , 3 (p.4:ln.10; p.12:ln.4, 5) “...quando se fala dessas, dessas coisas, isso, isso nota-se que os pais em casa não (p.4:ln.10) os deixam à vontade com, com isso.” - <u>seus respondiam às perguntas</u> , 2 “essas perguntas aos meus pais , eles respondiam-me conforme podiam ...” (p.4:ln.12, 12) - <u>tabu</u> , 1 “mas o que se passa é que continua a ser, a ser um tema tabu para, para os pais , para nós professores e de certa forma ninguém quer mexer nisso,” (p.5:ln.32) - <u>não compete ao professor ensinar os pais</u> , 2 “E a questão é esta: eu não vou ensinar aos pais , eu não lhes (p.12:ln.7, 7) vou dizer ...” - <u>sugestões de informação e de implementação da ES</u> , 12 (p.5:ln.29, 29, 29, 29, 30; p.13:ln.11, 11; p.14:ln.21, 21, 23; p.24:ln.5, 6) “Ok, vamos, vamos fazer um referendo sobre os pais querem ou não, os pais , os votantes.” (p.14:ln.21, 21) - <u>vantagens de ES para as crianças</u> , 2 “E mesmo um dia mais tarde como pai de certeza que iria ser diferente. Como pai a” (p.16:ln.21, 21) - <u>influência da religião</u> , 2 (p.28:ln.31; p.29:ln.15) “A igreja chega chega através dos pais ” (p.28:ln.31) - <u>influência de factores socioprofissionais na aceitação de ES</u> , 6 (p.31:ln.28;p.32:ln.7,7;p.35:ln.25,28,28) “bastante difícil, os pais eram lavradores. Enquanto que num sítio eles viviam do turismo” (p.35:ln.28,28) - <u>indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos</u> , 1 “Não faz diferença, já estão habituados a ver muitas coisas e os pais também são um (p.33:ln.22) bocado para o esquisito.”
	2	34	36
DC	Família, 1 p.14:ln.9	Pais, 4 p.13:ln.14, 16 p.18:ln.20 p.27:ln.31	Associado a - <u>começo de ES</u> , 1 “Devia começar na família .” (p.14:ln.9) - <u>promover a participação</u> , 2 (p.13:ln.14, 16) “um debate ou qualquer coisa com os pais ...” (p.13:ln.14) - <u>como nasceram os irmãos</u> , 1

		Eles, 1 p.27:ln.32	“Os pais provavelmente explicaram” (p.18:ln.20) - <u>participação do centro de saúde</u> , 2 “Se calhar os pais viam com outros olhos, sendo explicado por uma enfermeira ou” (p.27:ln.31)	
		1	5	6
EM		Pais, 2 p.8:ln.1 p.22:ln.19 Eles, 4 p.8:ln.2, 4 p.33:ln.21, 21	Associado a - <u>melhor aceitação se estivesse no programa</u> , 3 (p.8:ln.1, 2, 4) “ eles vissem que já fazia parte do programa ...” (p.8:ln.2) - <u>chamar nomes</u> , 1 “Ouvem os pais chamar a alguém ou qualquer coisa assim” (p.22:ln.19) - <u>indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos</u> , 2 “ Eles , para eles não era muito importante, porque já sabiam ...” (p.33:ln.21, 21)	
		0	6	6
IS	Família, 1 p.14:ln.8	Pais, 7 p.4:ln.17, 27, 30, 30 p.5:ln.3 p.14:ln.2 p.23:ln.19 Eles, 1 p.33:ln.20	Associado a - <u>responsável por ES</u> , 1 “Da família .” (p.14:ln.8) - <u>visualização e imitação do acto sexual</u> , 4 (p.4:ln.17, 27, 30, 30) “uma menina do, do Jardim-de-Infância que andava a imitar os pais com um menino,” (p.4:ln.27) - <u>necessidade de formação</u> , 1 “Eu acho que se calhar a educação sexual em primeiro lugar devia ser para os pais . E depois para os filhos.” (p.5:ln.3) - <u>melhor aceitação de solicitação de ES por alunos</u> , 1 “professores os pais podem não gostar tanto. Agora são os filhos a quererem já ...” (p.14:ln.2) - <u>diferentes orientações sexuais</u> , 1 “não é?, e os outros vão ter se calhar pais homossexuais.” (p.23:ln.19) - <u>indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos</u> , 1 “Se calhar era indiferente para eles .” (p.33:ln.20)	
		1	8	9
Total		4	53	57

causa explicativa da não abordagem, na **contestação**; no **conformismo** e num **raciocínio hipotético-dedutivo** quando concordou com a colega que colocou a hipótese de participação do centro de saúde e deduziu que, por ser externo à escola, não seria reclamado; e ainda na **retórica** quando não só afirmou que os professores mais velhos não dão ES, mas também acrescentou juízos de que «*continuum de olhos fechados*», «*não se incomodam*», se interrogam dizendo «*o que é que eu vou fazer*», dizem «*não vou dar isto na escola*» e concluiu «*é o que eles pensam*». Ou seja, apresentou toda uma sequência de pensamento em que atribuiu atitudes aos outros sem dados que as confirmassem.

DC foi quem menos referiu o termo “*escola*” (Quadro 4.3.4.4), associando-o a “promover a participação dos pais”, para os envolver no processo; à possibilidade de “não-aceitação pelos alunos” de abordagens de ES na escola, se esta não tiver sido iniciada na família; à “participação do centro de saúde”, que sendo externo à escola evitaria a reclamação dos pais; e ao “acompanhamento dos alunos pelos pais”, dependendo do ambiente social da escola. Esta professora, embora se mostrasse a favor da ES, apresentou argumentos de **insegurança pessoal** radicados nos pais, pelo que apresentou como **soluções** a participação dos mesmos e a participação do centro de saúde.

EM utilizou o termo “*escola*” sobretudo em associação com a “participação do centro de saúde” na ES, por analogia com a participação em actividades de outras áreas; em associação com o conhecimento que tinha de escolas em que a “abordagem de ES em área de projecto” tinha sido efectuada; em relação à falta de interesse dos “alunos de etnia cigana”; e no contexto da “influência da religião” na sala de aula, com exposição de símbolos (Quadro 4.3.4.4). A sua argumentação favorável assentou essencialmente no **exemplo** e na **analogia**.

IS pronunciou a palavra “*escola*” essencialmente no contexto da “influência da religião”, salientando-a como um obstáculo à ES, criticando esta imposição num ensino laico e dando exemplos de situações em que os alunos eram obrigados a práticas religiosas (Quadro 4.3.4.4). Também se referiu à escola para manifestar o seu “desconhecimento de conteúdos de ES”, que generalizou a todos os professores; para invocar a “solicitação de alunos como evidência da falta de ES”; para afirmar a sua opinião acerca de “ter que abordar ES”, por ser necessário para as crianças; para se manifestar a favor da “participação do centro de saúde” como parceiro no processo; e por último para fazer referência a “pais negligentes” que não se interessam pelas actividades

Quadro 4.3.4.4: Ocorrências do termo pivot “*Escola*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Escola, 11 p.2:ln.32 p.5:ln.29 p.12:ln.1, 13 p.13:ln.5 p.14:ln.16 p.25:ln.11 p.27:ln.33 p.31:ln.27 p.35:ln.26, 27 Escolas, 6 p.6:ln.22 p.8:ln.15 p.27:ln.21 p.31:ln.25,27, 27 Escolaridade, 1 p.8:ln.14		Associado a - <u>receio e participação dos pais</u> , 2 (p.2:ln.31; p.5:ln.29) “ <i>escola e no dia seguinte estavam lá os pais: “o professor falou isto e isto e isto”.</i> ” (p.2:ln.31) - <u>não oportunidade de abordar ES</u> , 1 “ <i>Não. Já estive, já estive em outras escolas diferentes e a questão é que nunca tive (p.6:ln.22) oportunidade de abordar o tema em concreto.</i> ” - <u>abordagem enquanto aluno</u> , 2 (p.8:ln.14, 15) “ <i>estive no estrangeiro. E eu lembro-me de, de abordarmos esse tema nas escolas e ...</i> ” (p.8:ln.15) - <u>sugestões de promoção da implementação de ES</u> , 3 (p.12:ln.1; p.13:ln.5; p.14:ln.16) “ <i>Eu acho que havia de partir não só da, da escola, mas de haver uma, uma (p.13:ln.5) campanha, mesmo televisiva, sei lá.</i> ” - <u>professores mais velhos não dão ES</u> , 1 “ <i>não vou dar isto na escola” é o que eles pensam.</i> ” (p.25:ln.11) - <u>idade em que alunos despertam para a sexualidade</u> , 1 “ <i>Temos casos na nossa escola de alguns, de alguns miúdos que já têm treze e ...</i> ” (p.12:ln.13) - <u>participação do centro de saúde</u> , 2 (p.27:ln.21, 33) “ <i>Exacto. E era uma pessoa externa à escola e era alguém que estava ali para aquele</i> ” (p.27:ln.33) - <u>influência de factores socioprofissionais na abordagem de ES</u> , 6 (p.31:ln.25, 27, 27, 27; p.35:ln.26, 27) “ <i>calhar seria mais fácil abordar o tema nessa escola. Mas no ano anterior estive a</i> ” (p.35:ln.26)	
	18	0		18
DC	Escola, 3 p.13:ln.16 p.14:ln.12 p.28:ln.1 Escolas, 1 p.32:ln.2		Associado a - <u>promover a participação dos pais</u> , 1 “ <i>...chamar os pais à escola.</i> ” (p.13:ln.16) - <u>não aceitação pelos alunos</u> , 1 “ <i>escola, uma pessoa fala nisso e pode não, não aceitarem tão bem.</i> ” (p.14:ln.12) - <u>participação do centro de saúde</u> , 1 “ <i>E sendo externa à escola, sendo do centro de saúde, não vão, de certeza não vão</i> ” (p.28:ln.1) - <u>acompanhamento dos alunos pelos pais</u> , 1 “ <i>Acho que depende das escolas.</i> ” (p.32:ln.2)	
	4	0		4
EM	Escolas, 1 p.8:ln.31 Escola,3 p.21:ln.4 p.27:ln.3 p.29:ln.32 Escolar, 1 p.27:ln.2		Associado a - <u>abordagem de ES em área de projecto</u> , 1 “ <i>Eu sei de escolas que já têm, em área de projecto que trabalham muito por exemplo (p.8:ln.31) a educação sexual. Aproveitam a área de projecto para trabalhar esses temas.</i> ” - <u>alunos de etnia cigana</u> , 1 “ <i>Não. Eles não são interessados pela escola.</i> ” (p.21:ln.4) - <u>participação do centro de saúde</u> , 2 (p.27:ln.2, 3) ...às vezes há enfermeiras que vão à escola falar sobre a higiene dos dentes,...” (p.27:ln.3)	

			- <u>influência da religião</u> , 1 “ <i>Tem, tem. Qualquer escola tem.</i> ” (p.29:ln.32)	
		5	0	5
IS	Escola, 8 p.13:ln.33 p.27:ln.9 p.28:ln.26, 30 p.29:ln.20, 20 p.30:ln.3 p.33:ln.25 Escolas, 4 p.9:ln.16 p.10:ln.7 p.22:ln.15 p.31:ln.8		Associado a - <u>desconhecimento de conteúdos de ES</u> , 2 (p.9:ln.16; p.10:ln.7) “ <i>sem saber, quando se fala de educação sexual nas escolas.</i> ” (p.10:ln.7) - <u>solicitação de alunos como evidência de falta de ES</u> , 1 “ <i>dos anos todos que eles passaram a ter dúvidas e que não foram esclarecidos nem em casa nem na escola.</i> ” (p.13:ln.33) - <u>ter que abordar ES</u> , 1 “ <i>nas escolas, como eu já cheguei a ouvir, de crianças para crianças,</i> ” (p.22:ln.15) - <u>participação do centro de saúde</u> , 1 “ <i>fosse algo trabalhado pela escola e pelo centro de saúde, eu acho, o aluno acabava por</i> ” (p.27:ln.9) - <u>influência da religião</u> , 6 (p.28:ln.26, 30; p.29:ln.20, 20; p.30:ln.3; p.31:ln.8) “ <i>E portanto nós dizemos que a escola é laica, mas entramos numa escola, numa sala (p.29:ln.20, 20) de primeiro ciclo tem sempre o crucifixo ou a nossa senhora de Fátima, não é?</i> ” - <u>pais negligentes</u> , 1 “ <i>Se calhar nem perguntam aos filhos porque é que eles estão a fazer lá na escola.</i> ” (p.33:ln.25)	
		12	0	12
Total		39	0	39

dos filhos na escola. A sua argumentação foi favorável à ES, mas revelou alguma **insegurança**. Fundamentou-se pela **contestação** da influência religiosa, pelo **exemplo** de situações, pela **causalidade** da não abordagem, pela **generalização** do desconhecimento; pela **causa** que era a solicitação de alunos; pela **consequência** positiva para as crianças.

v) **Termo pivot: “educação sexual”**

MC referiu-se a “*educação sexual*” mais vezes do qualquer das suas colegas de grupo (Quadro 4.3.4.5), associando o conceito mais frequentemente a “falta de vontade” quer da sua parte quer da parte dos pais dos alunos; ao facto de ser um tema “não abordado nem muito permitido no programa”, razão pela qual nunca tinha tido oportunidade de o ensinar; a “sugestões de implementação” apontando para intervenções políticas e para um trabalho conjunto entre vários elementos da comunidade educativa; ao facto dos “professores mais velhos não darem”, por não se incomodarem nem se preocuparem com esse assunto; e à “influência de factores socioprofissionais” na aceitação da abordagem do tema na escola. Também o referiu dando exemplo de ter tido “abordagem enquanto aluno”, interrogando-se se deve abordá-lo com “alunos de etnia cigana” e para se referir a “vantagens futuras para os alunos” que assim o encararão com menos constrangimentos. O docente revelou-se a favor da ES ao apontar **soluções** para a sua implementação, chegando mesmo a apresentar argumentos **políticos**. A argumentação reflectiu um **sentimento de insegurança pessoal** e falta de **autoridade**, fundamentando-se pelo **exemplo** da sua experiência pessoal; pela **causalidade** da não abordagem; pela **consequência** positiva quando referiu as vantagens da ES; e pela **generalização** da não abordagem pelos professores mais velhos, que se inclinou para argumentação **retórica** ao justificar essa opinião.

DC pronunciou “*educação sexual*” apenas uma vez, mas referiu-a por meio de reformulações mais 10 vezes (Quadro 4.3.4.5). Associou-a essencialmente aos “alunos” que não têm quem debata o assunto com eles em casa (o que causa dificuldades à intervenção do professor) e ao facto de ser um tema “pouco debatido entre professores”, por ser pouco abordado na escola. Utilizou-o ainda no contexto da parca existência de “recursos didácticos”, de ser um tema “tabu”, de que os “professores não dão” e de uma reflexão sobre o “acompanhamento dos alunos pelos pais” dependendo do ambiente social, que conduziu à interrogação acerca da abordagem deste tema. Assim a professora argumentou favoravelmente à ES, exprimiu alguma **insegurança**, argumentou pela **causalidade** (pouco debatido em casa, entre professores e tabu) e pela **interrogação**.

Quadro 4.3.4.5: Ocorrências do termo pivot “*Educação sexual*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no

GF-4

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Educação sexual, 1 p.2:ln.26	Isso, 4 p.2:ln.27 p.25:ln.14, 16 p.35:ln.30 Isto, 1 p.25:ln.11 Tema, 10 p.6:ln.23 p.8:ln.25 p.12:ln.2, 10 p.14:ln.15, 18, 20, 23 p.16:ln.22 p.35:ln.26 Temas, 1 p.8:ln.15 Assuntos, 2 p.12:ln.2 p.32:ln.8	Associado a - não abordado nem muito permitido no programa, 3 (p.2:ln.26; p.6:ln.23; p.8:ln.25) “ <i>Eu acho, eu acho, pessoalmente acho que o, o currículo não, não nos permite muito alargarmos a, a parte de educação sexual,</i> ” (p.2:ln.26) - falta de à vontade, 4 (p.2:ln.27; p.12:ln.5; p.14:ln.15, 18) “ <i>até porque ali uma pessoa não se sente muito, muito à vontade com, com isso,</i> ” (p.2:ln.27) - abordagem enquanto aluno, 1 “ <i>estive no estrangeiro. E eu lembro-me de, de abordarmos esse temas nas escolas e ...</i> ” (p.8:ln.15) - alunos de etnia cigana, 1 “ <i>Exactamente. Vou estar, vou estar a abordar esse tema com as crianças?</i> ” (p.12:ln.10) - sugestões de implementação, 3 “ <i>Eu acho que se nós ao fim e ao cabo dentro da escola somos profissionais, nós teríamos obviamente que abordar o tema.</i> ” (p.12:ln.2) - vantagens futuras para os alunos, 1 “ <i>E mesmo um dia mais tarde como pai de certeza que iria ser diferente. Como pai a abordar o tema,</i> ” (p.16:ln.22) - professores mais velhos não dão, 3 (p.25:ln.11, 14, 16) “ <i>não ... E não são assim tão poucos, não são assim tão poucos. De certeza que eles não se preocupam com, com isso.</i> ” (p.25:ln.16) - influência de factores socioprofissionais, 3 (p.32:ln.8; p.35:ln.26, 30) “ <i>Os pais, os pais já são, já são pessoas esclarecidas, normalmente são, são pessoas formadas, estão mais à vontade com essas ... com esses assuntos.</i> ” (p.32:ln.8)
	1	18	19
DC	Educação sexual, 1 p.15:ln.22	Assunto, 1 p.14:ln.3 tema, 5 p.14:ln.11 p.24:ln.28 p.25:ln.3, 3 p.32:ln.2 temas, 1 p.25:ln.32 nisso, 1 p.14 :ln.12 isso, 1	Associado a - alunos, 3 (p.14:ln.3, 11, 12) “ <i>Em casa não têm quem os acompanhe ou debata com eles o assunto.</i> ” (p.14:ln.3) - recursos didácticos, 1 “ <i>tinha lá um livrinho que dizia: «A educação sexual no primeiro ciclo», (p.15:ln.22) assim pequenino. Começam se calhar agora a aparecer ...” - tabu, 1 “<i>É um tabu, ainda. Apesar da sociedade estar mais aberta e tudo, mas continua ainda neste aspecto muito ... o medo de falarem ou vergonha, ainda está muito fechado.</i>” (p.15:ln.28) - professores não dão, 1 “<i>Acho. É capaz de haver alguns que nem se dão ao trabalho de, de tentar dar o tema.</i>” (p.24:ln.28) - pouco debatido entre professores, 3 (p.25:ln.3, 3, 32)</i>

		p.32:ln.9 aspecto, 1 p.15:ln.28	<p>“Também é um tema pouco debatido. É um tema ...” (p.25:ln.3, 3)</p> <p>- <u>acompanhamento dos alunos pelos pais</u>, 2 (p.32:ln.2, 9)</p> <p>“E será que falam com, com os filhos sobre isso?” (p.32:ln.9)</p>
	1	10	11
EM	Educação sexual, 6 p.8:ln.32 p.9:ln.26 p.10:ln.23 p.10:ln.26-27 p.24:ln.17-18, 24	Temas, 3 p.8:ln.12, 32 p.27:ln.5 tema, 1 p.24:ln.16 isso, 2 p.9:ln.10 p.10:ln.25	<p>Associado a</p> <p>- <u>necessidade de formação</u>, 4 (p.8:ln.12; p.9:ln.10; p.24:ln.16, 24)</p> <p>“Vamos dar a educação sexual, mas... começamos por onde?” (p.24:ln.24)</p> <p>- <u>conhecimento de abordagem por colega</u>, 6 (p.8:ln.32, 32; p.10:ln.23, 25, 26-27; p.24:ln.17-18)</p> <p>“Acho que sim. Eu sei porque eu tive uma colega que fez um trabalho sobre educação sexual para apresentar em power-point e isso tudo ...” (p.10:ln.23)</p> <p>- <u>começar pelos afectos no 2ºCEB</u>, 1</p> <p>“pelo desenvolvimento dos afectos, começam por aí. Para a educação sexual no segundo (p.9:ln.26) ciclo começam por aí”</p> <p>- <u>participação de técnicos de saúde</u>, 1</p> <p>“... tudo isso poderia ser um dos temas que um dia também abordassem.” (p.27:ln.5)</p>
	6	6	12
IS	Educação sexual, 8 p.5:ln.2 p.9:ln.16, 17-18, 19 p.10:ln.7 p.11:ln.5, 11 p.13:ln.31		<p>Associado a:</p> <p>- <u>pais</u>, 1</p> <p>“Eu acho que se calhar a educação sexual em primeiro lugar devia ser (p.5:ln.2) para os pais. E depois para os filhos.”</p> <p>- <u>desconhecimento de conteúdos</u>, 4 (p.9:ln.16, 17-18, 19; p.10:ln.7)</p> <p>“Não, mas até gostava de saber mais e acho que as pessoas estão assim um bocadinho sem saber, quando se fala de educação sexual nas escolas.” (p.10:ln.7)</p> <p>- <u>tabu</u>, 2 (p.11:ln.5, 11)</p> <p>“Não quer dizer que eu seja contra a educação sexual, não nessa opinião, mas no (p.11:ln.11) facto de realmente existirem muitos tabus e que se calhar as pessoas não estão”</p> <p>- <u>solicitação pelos alunos</u>, 1</p> <p>“O facto dos alunos do secundário pedirem educação sexual, acho que é uma prova” (p.13:ln.31)</p>
	8	0	8
Total	16	34	50

EM referiu-se a “*educação sexual*” 12 vezes, das quais agrupámos 6 na categoria “conhecimento de abordagem por colega”, em que esta professora deu um exemplo de abordagem concretizada e bem sucedida (Quadro 4.3.4.5). Outras categorias emergentes foram a “necessidade de formação” específica em ES, desde a formação inicial dos professores e orientada para o saber fazer, cujo obstáculo sentido foi explicitado pela interrogação que colocou (Quadro 4.3.4.5); conhecimento de ES a “começar pelos afectos no 2.º ciclo”; e opinião positiva sobre a “participação dos técnicos de saúde” neste tema, atendendo a que já o fazem para outros. A argumentação foi favorável, caracterizou-se por alguma **insegurança**, pela **interrogação**, pelo **exemplo** positivo e pela **analogia**.

IS falou em “*educação sexual*” essencialmente para expressar o seu “desconhecimento de conteúdos” a abordar nesta área e seguidamente para a associar a “tabu”, em concordância com um autor conhecido, explicando que por essa razão é difícil de abordar (Quadro 4.3.4.5). Proferiu ainda o conceito no contexto da formação aos “pais”, e só depois para os alunos, e no contexto da “solicitação pelos alunos” de níveis escolares mais avançados. Embora a professora se manifestasse favorável, apresentou muitos argumentos que põem em causa este ponto de vista, nomeadamente, bastante **insegurança** a nível de conteúdos e de necessidade de formação de pais, algum grau de **conformismo** com autor que se tinha afirmado contra a ES no 1.º ciclo. No entanto, também argumentou pela **causa** quer explicativa da não abordagem (pais, tabu), quer a favor da abordagem (solicitação pelos alunos).

vi) Termo pivot: “*formação/preparação*”

Pela análise dos termos “*formação/preparação*” constatou-se que MC os usou em associação com duas categorias: “sugestões de mudança” do actual estado do processo educativo; e “pais”, significando que necessitam de formação, ou que existem grupos unidos de esclarecimentos e formação (Quadro 4.3.4.6). O professor argumentou a favor da necessidade de formação tanto para professores com para pais, sendo a sua falta uma **causa** explicativa da não abordagem que **contestou**.

DC referiu estes termos no contexto das acções de “*formação*”, explicando a sua não frequência com base na “falta de motivação dos professores” (Quadro 4.3.4.6). Também se referiu a “*preparação*” em associação com os “alunos”, como consequência positiva da ES para o seu futuro. A argumentação assentou na **causalidade** da não formação dos professores e na **consequência** da preparação dos alunos.

Quadro 4.3.4.6: Ocorrências do termo pivot “**Formação/Preparação**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Formação, 3 p.23:ln.23 p.24:ln.4, 5 formadas, 1 p.32:ln.8 preparação, 1 p.4:ln.13		Associado a - <u>sugestões de mudança</u> , 2 (p.23:ln.23; p.24:ln.4) “ <i>acho que as coisas deviam ser mudadas em várias frentes. Devia ser na formação dos</i> (p.24:ln.4) <i>professores,</i> ” - <u>pais</u> , 3 (p.4 :ln.13; p.24:ln.5; p.32:ln.8) “ <i>devia ser na formação dos pais, as informações deviam de chegar a casa,</i> ” (p.24:ln.5)
	5	0	5
DC	Formação, 1 p.24:ln.25 Preparado, 1 p.16:ln.14	Esta, 1 p.24:ln.32	Associado a: - <u>falta de motivação dos professores</u> , 2 (p.24:ln.25, 32) “ <i>E motivar também se calhar os professores a tirarem ou ... a acção de formação.</i> (p.24:ln.25) - <u>alunos</u> , 1 “ <i>Pelo menos vai preparado. Não quer dizer que o faça, não é?</i> ” (p.16:ln.14)
	2	1	3
EM	Formação, 3 p.8:ln.10 p.24:ln.15, 19 formados, 1 p.8:ln.11		Associado a - <u>inicial</u> , 3 (p.8:ln.10, 11; p.24:ln.15) “ <i>E eu acho que deveria haver uma formação dos professores, logo quando os</i> (p.8:ln.10) <i>professores são formados.</i> ” (p.8:ln.11) - <u>colega</u> , 1 “ <i>bocadinho de formação, porque tive acesso ao que ela fez</i> ” (p.24:ln.19)
	4	0	4
IS	Formação, 1 p.23:ln.15 formado, 1 p.32:ln.10 Preparadas, 1 p.11:ln.13		Associado a - <u>aceitar diferenças</u> , 1 “ <i>É. Pelo menos aceitarem as diferenças. E termos formação nesse sentido, de como</i> ” (p.23:ln.15) - <u>habilitação académica dos pais</u> , 1 “ <i>Pois, depende. Isso de ser formado ...</i> ” (p.32:ln.10) - <u>tabus</u> , 1 “ <i>facto de realmente existirem muitos tabus e que se calhar as pessoas não estão preparadas.</i> ” (p.11:ln.13)
	3	0	3
Total	14	1	15

EM usou o termo “*formação*” quatro vezes, sendo três em associação com a inexistente mas necessária formação “inicial” de professores incluindo a ES e uma com um exemplo de formação que teve por partilha com uma colega (Quadro 4.3.4.6). A sua argumentação no que concerne à formação assentou na **causalidade** da não abordagem e no **exemplo**.

IS registou três ocorrências destes termos, associando uma a ensinar a “aceitar diferenças”, outra à opinião de que a “habilitação académica dos pais” não explica a aceitação da abordagem da ES e a última a “tabus” que impedem a preparação das pessoas e, como tal, a aceitação da ES (Quadro 4.3.4.6). A argumentação revelou **insegurança** e fundamentou-se na **causa** e na **causalidade**.

vii) Termo pivot: “*como/o que abordar*”

Pela análise dos termos pivot “*como/o que abordar*” verificou-se que MC os proferiu no contexto do desconhecimento dos conceitos adequados a “alunos de seis e sete anos” e a como explicar a sexualidade a crianças de “culturas diferentes”. Além da **insegurança** que revelou neste domínio, o professor também argumentou pela **interrogação**, como mostra o Quadro 4.3.4.7.

DC utilizou duas vezes a palavra “*como*” em associação com a “adequação aos alunos” de conceitos de ES e duas vezes a expressão “até que ponto”, que entendemos como uma reformulação da expressão “o que”, no contexto do aprofundamento de conteúdos (Quadro 4.3.4.7). Assim a professora manifestou **insegurança** e também argumentou pela **interrogação**.

EM usou estes termos e suas reformulações em associação com a “formação inicial”, expressando a opinião de que esta já deveria orientar os professores para o saber falar; com a “adequação aos alunos”, nomeadamente em termos de conteúdos e de formas de os transmitir; e com “material e conteúdos” especificando a necessidade de conhecer estratégias e saber por onde começar a abordagem (Quadro 4.3.4.7). Os argumentos que apresentou continuaram a revelar **insegurança** e a assentar na **interrogação**.

IS proferiu estes termos essencialmente no contexto do “desconhecimento de conteúdos” a abordar em ES e ao longo de um ano lectivo (Quadro 4.3.4.7). Também os associou a necessidade de formação para preparar as crianças para a “aceitação de diferenças” e à “adequação aos alunos” em função da sua idade. À semelhança dos outros participantes, os argumentos apresentados por esta professora também assentaram na **insegurança** e na **interrogação**.

Quadro 4.3.4.7: Ocorrências do termo pivot “*Como/o que abordar*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Como, 2 p.19:ln.21 p.21:ln.1	Quais são os conceitos ... abordar, 1 p.17:ln.20	Associado a - <u>alunos de seis e sete anos</u> , 1 “... <i>mas quais são os conceitos que tu vais abordar com eles?</i> ” (p.17:ln.20) - <u>culturas diferentes</u> , 2 (p.19:ln.21; p.21:ln.1) “ <i>Como é que uma pessoa vai explicar a sexualidade a essas crianças?</i> ” (p.21:ln.1)	3
	2	1		
DC	Como, 2 p.19:ln.16, 16	Até que ponto, 1 p.21:ln.30 Até que ponto ... abordar, 1 p.21:ln.32	Associado a - <u>adequação aos alunos</u> , 2 “ <i>Se calhar um pouco. Saber como descer ao nível deles ou como responder a certas perguntas deles. Ou para eles não ficarem chocados, não sei.</i> ” - <u>aprofundamento de conteúdos</u> , 2 (p.21:ln.30, 32) “ <i>Ou até que ponto deveremos abordar.</i> ” (p.21:ln.32)	4
	2	2		
EM	O que, 2 p.9:ln.5, 5 Como transmiti-los, 1 p.21:ln.29	Saberem falar, 1 p.8:ln.11 Sabermos usar, 1 p.9:ln.6 Estratégias, 1 p.23:ln.23 Começamos por onde, 1 p.23:ln.24	Associado a - <u>formação inicial</u> , 1 “ <i>E eu acho que deveria haver uma formação dos professores, logo quando os professores são formados. Deveriam haver já uma direcção para saberem falar sobre</i> ” (p.8:ln.11) - <u>adequação aos alunos</u> , 4 (p.9:ln.5, 5, 6; p.21:ln.29) “ <i>É como transmiti-los a crianças daquela idade.</i> ” (p.21:ln.29) - <u>material e conteúdos</u> , 2 (p.23:ln.23, 24) “ <i>Qualquer coisa que nos desse material e estratégias para podermos trabalhar, porque é assim tudo muito vago.</i> ” (p.23:ln.23)	7
	3	4		
IS	O que, 2 p.9:ln.14, 16 O quê, 1 p.9:ln.15 Como, 2 p.9:ln.18 p.10:ln.1 Como ... abordar, 1 p.9:ln.22 Como explicar, 1 p.23:ln.15-16	Nesse sentido, 1 p.23:ln.15	Associado a - <u>desconhecimento de conteúdos</u> , 5 (p.9:ln.14, 15, 16, 18; p.10:ln.1) “ <i>Sim eu concordo, mas eu também estava a pensar, porque acho que nós às vezes não sabemos bem o que é que se devia dar tão pouco, para além da reprodução e de falar do conhecimento do corpo, falar de mais sobre o quê? Começam às vezes muito a falar de educação sexual nas escolas, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os</i> ” (p.9:ln.14, 15, 16) - <u>adequação aos alunos</u> , 1 “ <i>Sim, mas depende também de como é que vais abordar e depende da idade dos teus alunos.</i> ” - <u>aceitação de diferenças</u> , 2 “ <i>É. Pelo menos aceitarem as diferenças. E termos formação nesse sentido, de como explicar às crianças que as coisas não são sempre assim,</i> ” (p.23:ln.15, 16)	8
	7	1		
Total				22

viii) Termo pivot: “sexualidade”

O termo “*sexualidade*” foi pronunciado sobretudo pelo professor MC, que registou 9 ocorrências (Quadro 4.3.4.8). Da sua utilização emergiram as categorias “falta de vontade com culturas diferentes” o que traduz a existência de uma concepção obstáculo; “campanha informativa” como solução para generalizar abordagens deste tema; “aborto e homossexualidade” como tópicos a incluir em abordagens de ES; “idade em que os alunos despertam” para as questões de sexualidade (comportamentos e atitudes); e “vantagens futuras” para os alunos resultantes da abordagem deste tema. Apesar de revelar insegurança, o professor demonstrou ser a favor da ES. A sua argumentação assentou na **interrogação**, colocando várias perguntas; na **generalização** e na **analogia** no que concerne às campanhas informativas; na **consequência** positiva das vantagens da ES; e ainda na **obrigatoriedade** de abordar tópicos específicos (aborto e homossexualidade).

EM só usou a reformulação “*isso*” do termo sexualidade, associando a “tabus” para explicar a dificuldade de trabalhar ES com alunos de etnia cigana (Quadro 4.3.4.8). Expressou assim algum grau de **conformismo** com os colegas e de **insegurança pessoal**.

IS proferiu o termo “*sexualidade*” três vezes, sendo uma associada à forma “natural” como, em sua opinião, as crianças devem ser preparadas para encarar a sexualidade e duas associadas à existência de “tabus” com reflexo na educação (Quadro 4.3.4.8). Desta forma, a sua argumentação em relação à ES revelou-se por um lado favorável, fundamentando-se na **naturalidade**, e por outro céptica, denotando alguma **insegurança**.

ix) Termo pivot: “natural”

Pela análise do termo pivot “*natural*” constatou-se que este só fez parte do discurso de dois professores, MC e IS (Quadro 4.3.4.9). MC proferiu-o duas vezes em associação com a “idade da criança” para introduzir a ES, que se for inicial favorece a continuação da abordagem (tendo dado como exemplo a sua experiência pessoal). A argumentação pela **naturalidade** também se fundamentou no **exemplo**.

IS referiu-se a este termo cinco vezes, associando-o a “dever abordar” a ES para que, conseqüentemente as crianças encarassem a sexualidade desta forma; a um exemplo de situação de “abordagem na aula” caracterizada por naturalidade que teve aceitação positiva pelos alunos; a “não dificuldade” de abordagem se a sexualidade fosse vista com naturalidade; e no contexto de “visualização de filme” que explorava o tema desse modo e do qual gostou (Quadro 4.3.4.9). Foram apresentados argumentos de **naturalidade** a

Quadro 4.3.4.8: Ocorrências do termo pivot “*Sexualidade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Sexualidade, 9 p.2:ln.30 p.12:ln.17 p.13:ln.10 p.16:ln.5 p.21:ln.1 p.22:ln.9,12 p.27:ln.1 p.31:ln.10		<p>Associado a</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>falta de à vontade com culturas diferentes</u>, 3 (p.2:ln.30; p.21:ln.1; p.31:ln.10) “<i>de etnia cigana, a angolanos. E são culturas diferentes. Não me sinto muito à vontade de falar sobre, sobre a sexualidade a essas crianças,</i>” (p.2:ln.30) - <u>idade em que os alunos despertam</u>, 1 “<i>Com catorze não é? E nessa altura já se, já despertam, com doze treze anos, estes já despertam para a sexualidade.</i>” (p.12:ln.17) - <u>campanha informativa</u>, 2 (p.13:ln.10; p.27:ln.1) “<i>mas uma coisa que passa assim num horário que as crianças pudessem ver que falasse também sobre a sexualidade.</i>” (p.13:ln.10) - <u>vantagens futuras</u>, 1 “<i>E sobre a sexualidade eu acho que</i> (p.16:ln.5) <i>também uma criança, um jovem esclarecido, pode evitar muitos problemas no futuro.</i>” - <u>aborto e homossexualidade</u>, 2 (p.22:ln.9, 12) “<i>... tem que se passar por esses aspectos, obrigatoriamente. Ao fim e ao cabo é sexualidade, não é?</i>” (p.22:ln.12) 	
		9	0	9
DC				
		0	0	0
EM		Isso, 1 p.21:ln.13	<p>Associado a <u>tabus</u>, 1</p> <p>“<i>Eu acho que eles ainda têm mais tabus do que nós, em relação a isso. Muito mais.</i>” (p.21:ln.13)</p>	
		0	1	1
IS	Sexualidade, 3 p.7:ln.19 p.11:ln.2, 6		<p>Associado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>natural</u>, 1 “<i>a sexualidade de uma forma mais natural,</i>” (p.7:ln.19) - <u>tabus</u>, 2 (p.11:ln.2, 6) “<i>se às vezes os adultos nem sabem lidar com a sua própria sexualidade,</i> (p.11:ln.6) <i>quanto mais estar a dar aulas, e quando existem tantos tabus.</i>” 	
		3	0	3
Total		12	1	13

Quadro 4.3.4.9: Ocorrências do termo pivot “*Natural*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Naturalidade, 1 p.8:ln.23 Natural, 1 p.14:ln.16		Associado a <u>idade de criança</u> , 2 “Lembro-me desde pequenino de, não sei, encarar isso com alguma <i>naturalidade</i> .” (p.8:ln.23) “Bem depois, se começasse, começasse o tema a ser abordado desde criança, desde muito novo, é <i>natural</i> que na escola estaríamos muito mais à vontade para continuar” (p.14:ln.16)	
		2	0	2
DC				
		0	0	0
EM				
		0	0	0
IS	Naturalidade, 3 p.7:ln.25, 28 p.11:ln.15 Natural, 2 p.7:ln.19 p.26:ln.20		Associado a - <u>dever abordar</u> , 1 “Eu acho que deve ser abordado sempre até porque, até para as crianças olharem para a sexualidade de uma forma mais <i>natural</i> ,” (p.7:ln.19) - <u>abordagem em aula</u> , 2 (p.7:ln.25, 28) “E depois a aula correu muito bem, porque ela explorou mesmo aquilo com <i>naturalidade</i> e correu tudo bem.” (p.7:ln.28) - <u>não dificuldade</u> , 1 “Sim. Eu acho que dificulta muito, porque se as pessoas olhassem com <i>naturalidade</i> ” (p.11:ln.15) - <u>visualização de filme</u> , 1 “explorar de forma tão <i>natural</i> os temas.” (p.26:ln.20)	
		5	0	5
Total		7	0	7

favor da ES, fundamentados pelo **exemplo** de situações pedagógicas; pela **causalidade** da não abordagem oriunda dessa falta de naturalidade; e pela **consequência** da abordagem para assim aceitar a sexualidade.

x) Termo pivot: “receio”

Pela análise do termo “receio” e sua reformulação “medo” verificou-se que MC apenas verbalizou “medo” uma vez, no contexto da falta de à vontade e em associação com “represálias pelo trabalho” a desenvolver dentro da sala (Quadro 4.3.4.10). Assim, o medo de represálias, além de revelar **insegurança**, foi o argumento pela **causa** explicativa da não abordagem.

DC referiu-se a “medo” de falar uma vez, associado ao “tabu” característico da sociedade fechada, e outra vez a receio da parte do professor, associado aos “pais” (Quadro 4.3.4.10). Mais uma vez, a **insegurança** foi evidente, sendo o tabu e os pais argumentos pela **causa** explicativa da não abordagem.

IS foi quem mais falou em “receio” e “medo”, associando três ocorrências à previsão das “reações dos alunos à abordagem na aula” antes da sua concretização e uma à “dificuldade e falta de naturalidade” para encarar o tema por parte da sociedade em geral (Quadro 4.3.4.10). Assim, a professora manifestou também alguma **insegurança** e uma argumentação com tendência para a **generalização** desse receio, embora se tivesse fundamentado num **exemplo** positivo.

Salienta-se aqui que a única professora que nunca proferiu os termos receio e medo, EM (Quadro 4.3.4.10), foi também a única que tinha experimentado um pouco de formação em ES, por partilha com uma colega.

Quadro 4.3.4.10: Ocorrências do termo pivot “**Receio**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Receio	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC		Medo, 1 p.19:ln.21	Associado a <u>represálias pelo trabalho</u> , 1 “... para uma pessoa poder trabalhar, ter margem de manobra dentro da sala de aula para poder trabalhar sem, sem medo de represálias.” (p.19:ln.21)	
		0		1
DC	Receio, 1 p.19:ln.27	Medo, 1 p.15:ln.28	Associado a: - <u>tabu</u> , 1 “É um tabu, ainda. Apesar da sociedade estar mais aberta e tudo, mas continua ainda neste aspecto muito ... o medo de falarem ou vergonha, ainda está muito fechado.” (p.15:ln.28) - <u>país</u> , 1 “Há sempre o receio dos países, não é?” (p.19:ln.27)	
		1		1
EM				
		0		0
IS	Receios, 1 p.11:ln.8	Medo, 3 p.7:ln.24, 26 p.11:ln.19	Associado a - <u>reações dos alunos à abordagem na aula</u> , 3 (p.7:ln.24, 26; p.11:ln.8) ““Olha fala com naturalidade e dá os nomes correctos para eles se habituarem e não tenhas medo de eles se rirem.” (p.7:ln.26) - <u>dificuldade e falta de naturalidade</u> , 1 “... e frontalidade, com assertividade, sem ter medo , acho que era muito mais fácil.” (p.11:ln.19)	
		1		3
Total		2		5

- **Síntese da argumentação utilizada pelos 4 professores do Grupo de Foco 4 sobre a educação sexual em meio escolar**

A discussão do quarto grupo de foco quando representada graficamente mostrou uma tendência para liderar o debate por parte do único elemento do sexo masculino – MC (Figura 4.3.4). De um modo geral, estes jovens professores argumentaram a favor da ES. No entanto, IS na primeira metade da discussão foi revelando alguma resistência, MC iniciou e terminou com opiniões de que é um tema muito difícil, DC também associou algumas dificuldades à família e EM ao trabalho com alunos de etnia cigana.

Quando analisados os tipos de argumentos, constatou-se que os mais frequentes foram os de **insegurança pessoal** e os fundamentados pelo **exemplo** e pela **causalidade**. A insegurança pessoal foi constante para todos os professores, verificando-se na análise de quase todos os termos pivot.

O exemplo, sobretudo de situações negativas, caracterizou a última parte das intervenções de MC e de EM, embora EM também tivesse exemplificado situações positivas de abordagem de ES. IS apresentou um exemplo negativo de uma situação de comportamentos socio-sexuais de crianças em que responsabilizou a família e um exemplo positivo de uma situação de abordagem de ES na escola.

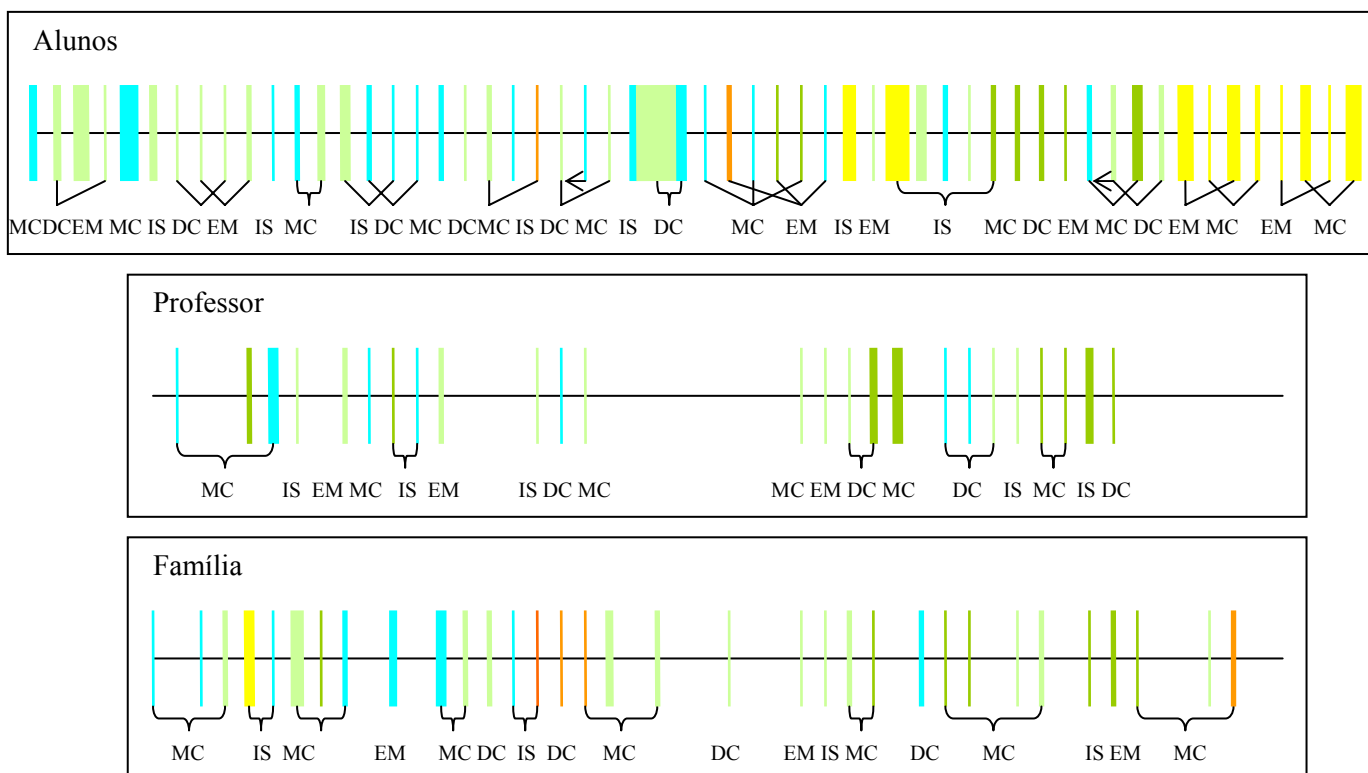
A argumentação pela causalidade justificou a não abordagem da educação sexual com base na dificuldade de trabalhar com alunos de culturas diferentes (MC e EM), na dificuldade de adequar os conteúdos aos alunos (MC, EM e IS), na falta de vontade e de motivação dos professores (MC e DC), na falta de formação de professores e de pais (MC, DC, EM e IS), no receio dos pais (MC e DC), no facto de ser um tema tabu (MC, DC e IS), no receio das reacções dos alunos (MC), no facto do tema não estar muito explícito no programa (MC, EM); de ser pouco debatido tanto em casa como na escola entre professores (DC); e de não ser encarado com naturalidade (IS).

Neste grupo salientou-se a argumentação pela **interrogação** que se verificou em todos os professores, incidindo essencialmente no como fazer, no que abordar e em como lidar com culturas diferentes. Argumentos fundamentados em propostas de **solução** para implementar a educação sexual estiveram presentes no discurso de MC, DC e EM, assentando na formação e no estabelecimento de parcerias. Argumentação pela **consequência** positiva da educação sexual, para uma vivência de sexualidade mais saudável pelas crianças, actualmente e no futuro, caracterizou as intervenções de MC, DC e IS. Argumentos pela **generalização** foram apresentados por MC, quando afirmou que os professores mais velhos não abordam a educação sexual, acerca da falta de

motivação e de formação e do alargamento de estratégias de implementação, e por IS, quando se referiu ao desconhecimento dos conteúdos de educação sexual e aos receios, sobretudo das reacções dos alunos. A argumentação pela **contestação** esteve presente no discurso dos vários professores e assentou sobretudo na falta de formação de professores e de pais (MC e DC), no facto dos professores mais velhos serem conservadores e não se preocuparem com educação sexual (MC) e na influência da religião na escola (MC, DC e IS). Argumentos fundamentados num **raciocínio hipotético dedutivo** também foram apresentados por MC, DC e EM e associaram-se sobretudo ao receio de não-aceitação pelos pais.

Embora mais raramente, verificou-se argumentação pela **analogia** essencialmente por EM, mas também por MC; pela **natureza das coisas** essencialmente por IS, mas também por MC; de falta de **autoridade** do professor por MC e EM; e de **conformismo** não só por MC, mas também por EM e IS. O discurso de MC distinguiu-se ainda pelo uso exclusivo dos argumentos **políticos**, de **obrigatoriedade** e de **retórica**, enquanto o discurso de IS se distinguiu pelo uso exclusivo de argumentação pela **causa**.

As interações entre os participantes são visíveis graficamente pelo uso de setas e a descrição dos diálogo apresenta-se após a sequência de gráficos da Figura 4.3.4.



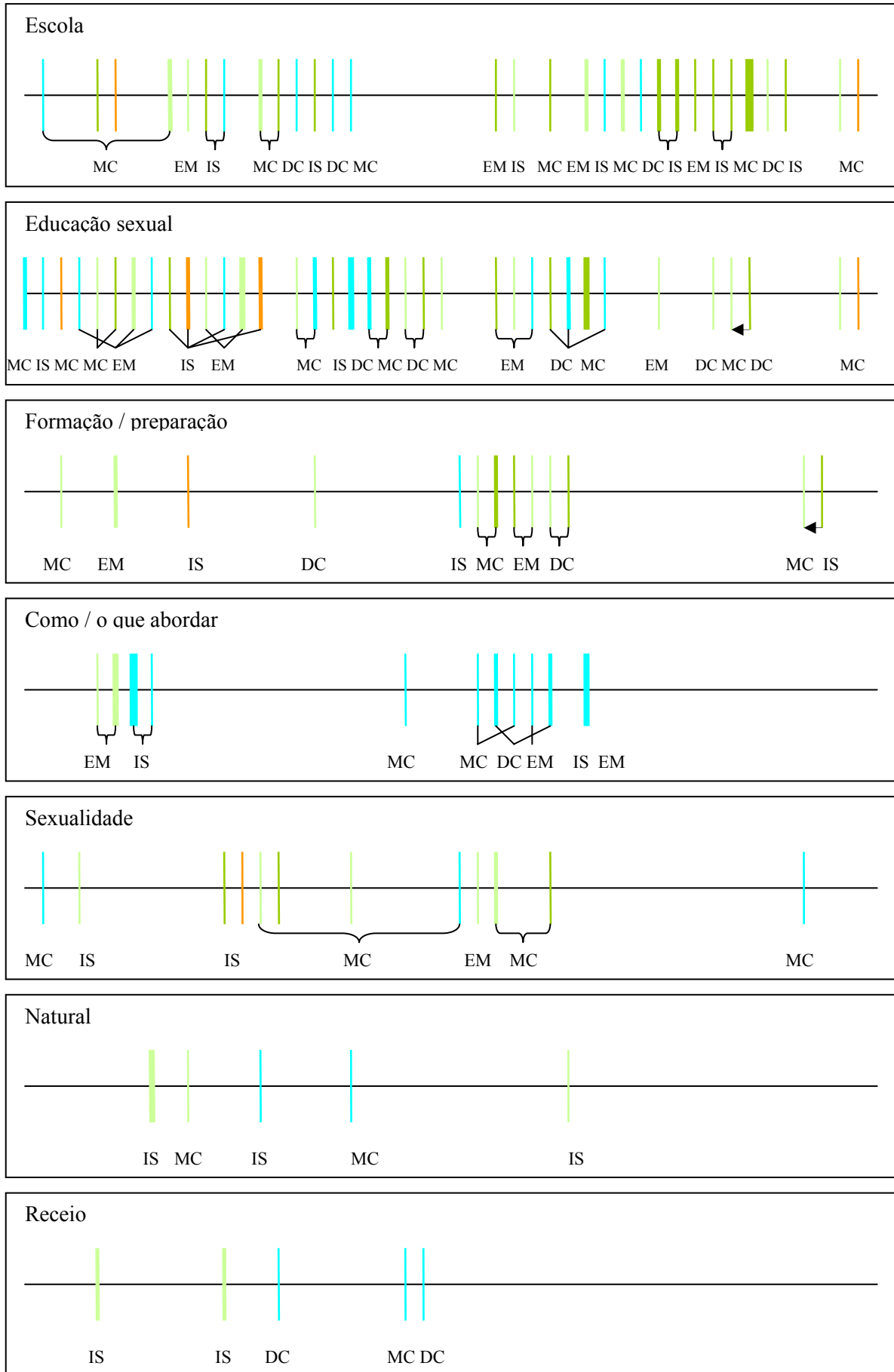


Figura 4.3.4: Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do Grupo de Foco 4, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados.

- Contra;
- não assumidamente contra mas com subterfúgios;
- exemplo de situações;
- a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo;
- a favor contestando o sistema ou o que outros disseram;
- a favor.

• Diálogos argumentativos no Grupo de Foco 4

Verificou-se interação entre os intervenientes MC e DC na primeira metade da discussão quando MC (Prop.) apresentou a **proposição** de que é complicado abordar a reprodução e DC (Op.) lhe fez **oposição** dizendo que os alunos de terceiro ano percebem:

1. Prop.: *É muito fácil falar, é muito fácil uma pessoa dizer “Olha vamos chamar aquilo pelos nomes”, mas falar com crianças com seis, sete anos sobre a reprodução é, é complicado.*
2. Op.: *Ah, mas eles percebem, pelo menos terceiro ano ...*

MC contra argumentou interpondo uma **questão**, mas DC continuou a opor-se a esta proposição, **argumentando** pela abordagem da terminologia científica e conseguindo convencer MC.

3. Questão: *Tudo bem ... mas quais são os conceitos que tu vais abordar com eles?*
4. Op.: *Tu falas dos nomes certos.*
5. Op.: *Não é difícil, basta dares os nomes às coisas, ...*
6. Prop.: *Está bem.*

Outro momento breve em que este tipo de diálogo argumentativo teve lugar foi já na parte final da discussão, quando, após MC contestar a influência da religião na sala de aula, IS (Prop.1), em conformismo, expressou a **proposição**:

1. Prop.1: *Acho que a maioria das escolas portuguesas não estão preparadas para lidar, para lidar com a diversidade, do culto.*

E MC de imediato argumentou pela interrogação, colocando a **questão**:

2. Questão: *E vamos abordar a sexualidade com essas crianças? São culturas diferentes.*

Perante esta questão também EM argumentou pelo conformismo (Prop.2), mas DC (Op.) voltou à **oposição**, contra **argumentando** com o interesse em explorar culturas diferentes:

3. Prop.2: *É complicado.*
4. Op.: *Mas até era interessante explorar com eles o facto de eles serem diferentes, terem diferentes culturas.*

Apesar da argumentação de DC não pareceu haver mudança de concepções.

4.3.5. Grupo de Foco 5 (GF-5)

O quinto grupo de foco foi constituído por quatro elementos, sendo três do sexo feminino (AG, CC e LR) e um do sexo masculino (PD). Era um grupo heterogéneo para o factor tempo de serviço com uma professora em final de carreira (CC), duas a meio (AG e LR) e o professor em início de carreira (PD). Além disto, duas professoras (AG e CC) estavam em apoio educativo e os outros dois (LR e PD) leccionavam a uma turma.

i) Termo pivot: “alunos”

Pela análise do termo pivot “alunos” verificou-se que este foi o grupo em que o termo foi mais referido. AG foi quem mais o pronunciou, associando-o a “comportamentos afectivos” que as crianças manifestam na escola e para com a professora; a conhecimento de “abordagem concretizada”, por uma colega, sobre ES; a “maior facilidade de falar com os alunos do que com os filhos”, estabelecendo analogias entre experiências familiares e profissionais; a “percepção de justiça”, analisando o espírito crítico dos alunos, com base num exemplo do seu filho; e a “falar sobre métodos contraceptivos”, o que tinha feito especificamente com um aluno seu. Ainda manifestou as opiniões de que a ES se deve “iniciar cedo para evitar inibições” por parte das crianças; de que conta com o “apoio dos pais”; e de que é preciso “mudar mentalidades para respeitar diferenças” (Quadro 4.3.5.1). De um modo geral, a argumentação desta professora revelou-se sempre favorável à ES, assentou na **consequência**, no **exemplo** positivo e na **analogia** (entre a experiência com os filhos e com os alunos).

CC também registou muitas ocorrências do termo “alunos” e suas reformulações, salientando-se as categorias “situação de abuso sexual” com que se tinha deparado na escola; “falta de afectividade” por parte dos pais dos alunos; “abordagem de ES e de estilos de vida saudáveis pelo centro de saúde” como bons exemplos já concretizados; “problema de desfasamento cognitivo na turma” como obstáculo à abordagem na aula; “comportamentos afectivos com o professor” em discordância quanto ao excesso de proximidade entre alunos e professores; “má interpretação por professora de expressões de linguagem” numa situação de sala de aula; e “perguntas sérias no 2ºCEB em meio rural”, situação pedagógica em que abordou tópicos de reprodução humana e sexualidade (Quadro 4.3.5.1). Ainda se verificou a ocorrência do termo, embora mais raramente, noutras categorias: “conteúdos e objectivos da ES”, que demonstrou desconhecer levantando interrogações; “influência da televisão” que em sua opinião, por ser nefasta, deve ser colmatada pela escola; e “comportamentos socio-sexuais de raparigas”, por falta

Quadro 4.3.5.1: Ocorrências do termo pivot “*Alunos*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Alunos, 8 p.18:ln.25 p.27:ln.19 p.29:ln.34 p.36:ln.23 p.37:ln.2 p.40:ln.7 p.48:ln.2, 4 Miúdos, 9 p.4:ln.32 p.12:ln.22 p.21:ln.31 p.27:ln.13 p.30:ln.2, 6 p.36:ln.25, 25 p.37:ln.20 Miúdo, 5 p.14:ln.5 p.19:ln.4 p.27:ln.20 p.28:ln.9 p.37:ln.32 Miúdas, 1 p.29:ln.24 Miúda, 2 p.29:ln.27, 29 Garotos, 7 p.4:ln.19, 33 p.27:ln.22 p.29:ln.33 p.30:ln.3, 5 p.37:ln.20 Garota, 1 p.40:ln.34 Criança, 4 p.27:ln.30 p.28:ln.3, 3, 7 Crianças, 1	Eles, 25 p.2:ln.20, 21, 22 p.30:ln.5, 6 p.31:ln.30 p.32:ln.29,31, 34 p.33:ln.10, 28 p.37:ln.19 p.37:ln.20 p.38:ln.28,28, 30 p.40:ln.32, 33 p.41:ln.10, 20, 26, 31, 32 p.42:ln.3 p.51:ln.6 Ele, 9 p.34:ln.1 p.37:ln.21,21, 32 p.38:ln.5,6, 7, 23 p.39:ln.2 Deles, 1 p.12:ln.23 Dele, 1 p.27:ln.19 Os, 3 p.27:ln.22 p.41:ln.31 p.51:ln.8 Um, 1 p.30:ln.4 Uns, 1 p.33:ln.6 Outro, 1 p.30:ln.4 Outros, 1 p.33:ln.6 Alguns, 1 p.34:ln.3 Todos, 1 p.34:ln.34	Associado a - <u>iniciar cedo para evitar inibições</u> , 3 (p.2:ln.20, 21, 22) “ <i>Faz sempre eu acho que deve, desde que se nasce. Primeiro ciclo se calhar é quando eles começam a manifestar em, em certos anos, porque nem sempre, não é, os,</i> ” (p.2:ln.20) - <u>abordagem concretizada</u> , 18 (p.4: ln.19; p.40:ln.32, 33, 34, 34; p.41:ln.1, 2, 10, 10, 10, 11, 20, 20, 26, 31, 31, 32; p.42:ln.3) “ <i>Pronto é que houve, numa turma de quarto ano foram dadas algumas aulas sobre educação sexual e no fim foi feita uma fichinha onde eles, com algumas perguntas para eles responderem.</i> ” (p.40:ln.33) “ <i>Eles queriam saber tudo e depois ela também teve a preocupação de, de os preparar para esses assédios, com várias situações, com várias situações...E eles, pronto, estavam,</i> ” (p.41:ln.32) - <u>apoio dos pais</u> , 2 “ <i>E lembro-me dos miúdos irem para casa, o que ela contava, diziam aos pais,</i> (p.4:ln.32) <i>inclusive um dos garotos era filho do presidente da junta e o senhor ia muito lá à escola</i> (p.4:ln.33) - <u>mudar mentalidade para respeitar diferenças</u> , 3 (p.12:ln.22, 23; p.14:ln.5) “ <i>Sim, mas é, mas repara. Nós estamos a falar de miúdos e se calhar temos é que começar a mudar a mentalidade deles.</i> ” (p.12:ln.23) - <u>maior facilidade de falar com os alunos do que com os filhos</u> , 17 (p.18:ln.25; p.19:ln.4; p.34:ln.34; p.36:ln.23, 25, 25; p.37:ln.2, 19, 20, 20, 20, 21, 21, 32, 32; p.48:ln.2, 4) “ <i>eu pessoalmente acho que é muito mais fácil falar disto até com os nossos alunos do que com os nossos filhos. Eu sinto isso.</i> ” (p.18:ln.25) “ <i>...é para todos, mas eu não, eu acho que me sinto mais à vontade,</i> ” (p.34:ln.34) - <u>ambiente de trabalho</u> , 1 “ <i>Eu sei. E repara, nós temos miúdos nas escolas que vêm de meios onde existe muita promiscuidade e ...</i> ” - <u>comportamentos afectivos</u> , 25 (p.27:ln.13, 19, 19, 20, 22, 22, 30; p.28:ln.3, 3, 7, 7, 9; p.29:ln.24, 27, 29, 33, 34; p.30:ln.2, 3, 4, 4, 5, 5, 6, 6) “ <i>promover isso e lutar contra isso e mostrar aos miúdos que é bom mostrar que se gosta de alguém.</i> ” “ <i>e geralmente até estabeleço amizade com os garotos apesar de não serem os meus alunos do apoio, mas eu acho que as turmas são todas diferentes</i> ” (p.29:ln.34) - <u>percepção de justiça</u> , 10 (p.31:ln.30; p.32:ln.29, 31, 34; p.33:ln.6, 6, 10, 28; p.34:ln.1, 3) “ <i>Eu acho que eles são mais críticos é noutras coisas.</i> ” (p.31:ln.30) “ <i>Não. Mas aí, aí não é bem pelo afecto, é mais pelo professor ser permissivo, se calhar deixa passar certas coisas a uns que não deixa a outros.</i> ” (p.33:ln.6, 6) - <u>falar sobre métodos contraceptivos</u> , 9 (p.38:ln.5, 6, 7, 23, 23, 28, 28, 30; p.39:ln.2) “ <i>Ele dizia que, mas que tomar a pílula que era muito complicado para as mulheres e então ele que tinha que escolher um método... E eu</i> (p.38:ln.6)

	p.28:ln.7 Meninos, 1 p.40:ln.5 Menina, 1 p.40:ln.34 Meninas, 2 p.41:ln.2, 11 Rapazes, 3 p.41:ln.1,10,10	Lhes, 1 p.38:ln.23 Essa, 1 p.41:ln.20	conversei com ele e aproveitei até para lhe falar na vasectomia,” (p.38:ln.7) - <u>clarificação sobre que perguntas fazem mais frequentemente</u> , 2 (p.40:ln.5, 7) “ Os alunos? ” (p.40:ln.7) - <u>diferenças entre meio rural e meio urbano</u> , 2 “ Estão habituados a ver os animais a copular, estão habituados a ver os, as vacas a parir, não é. Para eles isso não é, não ... ” (p.51:ln.6) “... Enquanto que os da cidade ficam... ” (p.51:ln.8)
	45	47	92
CC	Aluno, 1 p.51:ln.33 Criança, 3 p.3:ln.24 p.19:ln.5 p.24:ln.19 Miúdos, 12 p.6:ln.15 p.15:ln.17 p.29:ln.9 p.43:ln.31, 33 p.45:ln.14 p.46:ln.12 p.52:ln.16, 18 p.53:ln.4, 5 p.57:ln.15 Miúdo, 11 p.6:ln.34 p.18:ln.32 p.23:ln.6 p.30:ln.25 p.32:ln.22, 23 p.52:ln.31 p.53:ln.1, 6, 8, 20 Miúda, 3 p.53:ln.6, 6, 6	Lhes, 2 p.2:ln.25 p.45:ln.20 Lhe, 2 p.19:ln.7 p.54:ln.4 Los, 1 p.6:ln.24 Dele, 1 p.7:ln.15 Deles, 1 p.7:ln.18 Dela, 1 p.24:ln.18 Ele, 12 p.7:ln.15, 16 p.30:ln.16 p.52:ln.21, 21 p.53:ln.7, 8, 9, 11, 25, 31 p.54:ln.4 Eles, 18 p.8:ln.14 p.18:ln.33 p.22:ln.16, 25, 27, 27, 30, 32 32 p.23:ln.29 p.45:ln.16, 18 p.46:ln.13, 16 p.52:ln.1, 7, 7 p.53:ln.22, 25 Um, 4	Associado a - <u>inibição incutida por adultos</u> , 1 “ Porque se calhar os adultos também lhes vão incutindo essa, esse mal-estar ” (p.2:ln.25) - <u>conteúdos e objectivos da ES</u> , 3 (p.3:ln.24; p.22:ln.25; p.23:ln.29) “ mas que fosse muito virado para este, esta relação só ... de amizade ... valorizar a amizade, valorizar ... eles... ” (p.22:ln.25) - <u>influência da televisão</u> , 2 (p.6:ln.15, 24) “... e daquilo que não devem ver e que vêm em horas que não são ... Então porque não educá-los ...” (p.6:ln.24) - <u>má interpretação de expressões de linguagem pela professora</u> , 5 (p.6:ln.34; p.7:ln.15, 15, 16, 18) “ dele. Até me zanguei com ele... ” Mas ela o que é que percebeu, toque sem a namorada” (p.7:ln.15,15) - <u>abordagem de ES pode suscitar perguntas em casa</u> , 1 “ E voltando outra vez à escola, se estes assuntos forem trabalhados na escola, eles (p.8:ln.14) mais perguntas desse tipo vão fazer em casa ... ” - <u>perda de influência do professor</u> , 1 “ as coisas complicam-se porque os miúdos nessas idades são muito mais ... ” (p.15:ln.17) - <u>problema de desfasamento cognitivo na turma</u> , 8 (p.18:ln.32, 32, 33; p.19:ln.2, 2, 3, 5, 7) “ Se um miúdo te fala disso, mas tu te apercebes que no meio da sala está um que até (p.18:ln.32, 32) nunca ouviu falar, parece-me que aí também há um problema, porque eles estão a níveis ” (p.18:ln.33) - <u>falta de afectividade</u> , 12 (p.22:ln.16, 27, 27, 27, 27, 28, 30, 32; p.23:ln.6, 9, 9) “ não sabem falar uns para os outros, eles não sabem fazer um elogio a outro, eles, (p.22:ln.27,27,27,27,27) alguns nunca levaram, o pai e a mãe não os beijam. ” (p.22:ln.28) - <u>comportamentos afectivos com o professor</u> , 7 (p.24: ln.18,19; p.29:ln.9; p.30:ln.16, 25; p.32: ln.22, 23) “ estabelecer uma boa relação, uma aproximação e não precisou de andar aos beijos e aos abraços aos miúdos. ” (p.29:ln.9) - <u>comportamentos sócio-sexuais de raparigas</u> , 2 (p.25:ln.19, 22) “ Mas vamos voltar ao assunto das meninas que não são educadas no primeiro ciclo. ” (p.25:ln.19) - <u>abordagem de ES e de estilos de vida saudáveis pelo centro de saúde</u> , 9 (p.43:ln.31, 33; p.45:ln.14, 16, 18, 20; p.46:ln.12, 13, 16) “... eles procuravam com muito mais à vontade do que o próprio professor ou a (p.45:ln.18) própria professora. Portanto achavam que era uma pessoa ligada à área da saúde e que ”

	Menina, 2 p.23:ln.9, 9	p.18:ln.32 p.19:ln.2, 3 p.52:ln.23	- <u>relação próxima com professor</u> , 1 “ <i>letras outra para a área de ciências, portanto também essa relação professor aluno (p.51:ln.33) continuava a ser muito próxima.</i> ”
	Meninas, 2 p.25:ln.19, 22	Uns, 1 p.22:ln.27	- <u>perguntas sérias no 2ºCEB em meio rural</u> , 5 (p.52:ln.1, 7, 7, 11, 16) “ <i>E eles punham muitas questões e era um meio rural e eles (p.52:ln.7, 7)</i> ”
	Meninos, 1 p.52:ln.11	Outros, 1 p.22:ln.27 Outro, 2 p.22:ln.27 p.52:ln.24	- <u>perguntas mais frequentes</u> , 1 “ <i>mas as perguntas que, que os miúdos (p.52:ln.18) põem, ou são muito relacionadas com o nascimento, com a fecundação</i> ”
		Todos, 1 p.19:ln.2	- <u>perguntas em tom de brincadeira no 1ºCEB em meio urbano</u> , 4 (p.52:ln.21, 21, 23, 24) “ <i>um bocado naquela de, perspectiva da brincadeira e de desafiar e ele disse isto ou ele” (p.52:ln.21,21)</i> ”
		Alguns, 1 p.22:ln.28	- <u>situação de abuso sexual</u> , 20 (p.52:ln.31; p.53:ln.1, 4, 5, 6, 6, 6, 6, 7, 8, 8, 9, 11, 20, 22, 25, 25, 31; p.54:ln.4, 4)
		Os, 1 p.57:ln.15	“ <i>avô, aquilo era ... pior, os miúdos foram tirados, havia abuso sexual e tudo da parte da (p.53:ln.5) miúda, a miúda tinha muitos problemas... E o miúdo não tinha a noção de que a miúda (p.53:ln.6,6,6,6)</i> ”
			- uso de novas tecnologias, 2 “ <i>Que é isso que os miúdos gostam. Que é isso que os põe a pensar.</i> ” (p.57:ln.15, 15)
	35	49	84
LR	Criança, 5 p.3:ln.32 p.5:ln.12 p.31:ln.10, 14, 18	Eles, 12 p.7:ln.19 p.30:ln.32 p.31:ln.29 p.33:ln.4, 4 p.40:ln.10, 12	Associado a - <u>ter que abordar</u> , 4 (p.3:ln.32; p.4:ln.1; p.5:ln.12, 29) “ <i>Porque a pessoa tem que falar. E tem imagens. Todas as crianças têm o livro</i> ” (p.4:ln.1)
	Crianças, 3 p.4:ln.1 p.5:ln.29 p.17:ln.19	p.42:ln.18,19, 25 p.56: ln.10, 10 Ele, 8 p.30:ln.10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 19	- <u>expressões de linguagem de alunos</u> , 1 “ <i>O que é que isso quer dizer para eles?” (p.7:ln.19)</i> ”
	Miúdo, 5 p.30:ln.7, 10, 10, 11, 23	Dele, 1 p.30:ln.12	- <u>ambiente de trabalho</u> , 1 “ <i>se nós trabalhamos num ambiente onde há muitas crianças que vêm (p.17:ln.19) dessas famílias onde já foi explicado, onde já foi falado, é mais fácil falar</i> ”
	Miúdos, 3 p.50:ln.8, 16 p.56:ln.10	Lhe, 1 p.30:ln.19	- <u>comportamentos afectivos de alunos</u> , 17 (p.30:ln.7,10,10,10,11,12,12,13,14,17,18,19,19,19,23,32,32) capaz, mesmo quem não é professora dele , ele chega se tiver confiança e é logo abraçar, (p.30:ln.12, 12) beijar “ <i>Ei professora, cheiras tão bem</i> ”, isto ou aquilo, aquelas coisas. Ele gosta daquilo (p.30:ln.13) e com a professora ele tem uma relação ótima.” (p.30:ln.14)
	Alunos, 2 p.30:ln.32 p.42:ln.26	Outros, 4 p.31:ln.11,17, 26 p.33:ln.7	- <u>dificuldade de gerir afectos</u> , 16 (p.31:ln.10, 11, 14, 17, 18, 22, 23, 26, 28, 28, 29; p.33:ln.4, 4, 4, 7, 7) “ <i>agarrado, os outros também querem. E não é fácil. Isso não é fácil gerir, quando uma (p.31:ln.17) criança exige assim muito afecto.</i> ” (p.31:ln.18)
	Menino, 1 p.33:ln.4	Outro, 1 p.31:ln.22 Colega, 1 p.31:ln.23 Este, 1 p.31:ln.28	“ <i>Mas não é muito fácil porque os outros não entendem bem.</i> ” (p.31:ln.26) - <u>pergunta mais frequente</u> , 2 (p.40:ln.10, 12) “ <i>É a mais frequente, eu acho que passa mesmo por saber como é que, como é que eles nasceram.</i> ” (p.40:ln.10)
			- <u>abordagem concretizada</u> , 1 “ <i>Lá está, e ela preparou-os...</i> ” (p.42:ln.13)
			- <u>curiosidade e falta de à vontade com os pais</u> , 3 “ <i>surgem e eles têm dúvidas e querem saber e alguns realmente ou não têm à vontade com (p.42:ln.18,18) os pais ou os pais nem permitem esse tipo de questões ou não se proporciona ou eles (p.42:ln.19)</i> ”

		Aquele, 1 p.31:ln.28 Uns, 1 p.33:ln.7 Os, 1 p.42:ln.13 Alguns, 1 p.42:ln.18	têm vergonha...” - <u>falta de formação</u> , 2 (p.42:ln.25, 26) “ <u>alunos que estão no primeiro ciclo, depois vão para o segundo, vão para o terceiro e por aí fora. E realmente, depois nota-se essa falta de formação, dos adolescentes</u> ” - <u>recursos materiais</u> , 2 (p.50:ln.8, 16) “ <u>uma coleção e aparece essa, ou até mesmo do corpo humano, e os miúdos vão lá abrir aquilo e às escondidas sem que vejam aquilo, até com aquela malícia.</u> ” - <u>gostar de aulas de estagiárias</u> , 3 “ <u>Eles gostam, eles gostam muito, os miúdos.</u> ” (p.56:ln.10, 10, 10)	
	19	33		52
PD	Miúdos, 6 p.5:ln.24, 25 p.27:ln.5 p.31:ln.32, 34, 34 Miúdo, 10 p.23:ln.33 p.24:ln.6 p.28:ln.33 p.29:ln.18 p.32:ln.6, 16 p.49:ln.25, 26, 27, 33 Miúda, 2 p.24:ln.13 p.29:ln.30 Aluno, 1 p.32:ln.6	Ela, 1 p.24:ln.15 Ele, 8 p.28:ln.30, 33 p.29:ln.19 p.32:ln.7, 11, 15, 17, 19 Eles, 1 p.29:ln.21 O, 4 p.28:ln.24, 25 p.32:ln.7, 7 Os, 1 p.57:ln.16 Um, 1 p.28:ln.29 Essa, 1 p.29:ln.28 Dele, 2 p.32:ln.9, 11	Associado a - <u>necessidade de preparação dos pais</u> , 2 (p.5:ln.24, 25) “ <u>Acho que primeiro tínhamos que amadurecer os pais nesse aspecto e depois é que, é que partir para os miúdos, porque eu, na minha ideia tenho que quem esconde ou quem, quem retrai os miúdos nesse aspecto são os pais em casa.</u> ” (p.5:ln.24) - <u>receio de comportamentos afectivos com alunos</u> , 31(p.23:ln.33; p.24:ln.6, 13, 15; p.27:ln.5; p.28:ln.24, 25, 29, 30, 33, 33; p.29:ln.18, 19, 21, 28, 30; p.31:ln.32, 34, 34; p.32:ln.6, 6, 7, 7, 9, 11, 11, 15, 16, 17, 19) “ <u>Eu por exemplo antes de fazer uma meiguice a um miúdo, se calhar vem-me isso à cabeça, porque vêem-se tantos casos na televisão ...</u> ” “ <u>pensado depois de, de me agarrar a ele...</u> ” (p.32:ln.17) - <u>escassez de recursos materiais</u> , 4 (p.49:ln.25, 26, 27, 33) “ <u>eu pegar naquilo e explicar a um miúdo, eu de certeza que não vou fazer entender nada ao miúdo.</u> ” (p.49:ln.27) - <u>motivação pelo uso de novas tecnologias</u> , 1 “ <u>...que os motivava...</u> ” (p.57:ln.16)	
	19	19		38
Total	118	148		266

de ES. Assim, a professora revelou-se umas vezes a favor da ES e outras bastante céptica, argumentando pelo **exemplo** ora positivo ora negativo, pela **contestação**, pela **consequência** positiva da ES e ainda pela **interrogação**.

LR utilizou o termo “*alunos*” no seu discurso essencialmente para falar dos “comportamentos afectivos” das crianças, exemplificando com situações do seu quotidiano profissional; da “dificuldade de gerir afectos” quando vários alunos exigem atenção redobrada; para expressar a sua opinião de o professor “ter que abordar ES” quando dá o aparelho reproduzidor e quando as crianças fazem perguntas; e para dizer que afim de colmatar “curiosidade e falta de vontade com os pais” é importante que o professor responda (Quadro 4.3.5.1). Também surgiram outras categorias sobre a “pergunta mais frequente” que os alunos costumam colocar, as consequências da “falta de formação” das crianças com repercussão na adolescência e a parca existência de “recursos materiais” para os alunos. Esta professora mostrou-se a favor da ES na escola, argumentando pelo **exemplo** de situações pedagógicas, pela **causa** da abordagem em resposta às crianças e pela **consequência** positiva que a ES poderá ter nas suas vivências futuras.

PD referiu-se a “*alunos*” essencialmente para expressar a sua concepção de “receio de comportamentos afectivos com alunos”, pois isso está presente no seu dia-a-dia, mas receia as consequências de má interpretação social (Quadro 4.3.5.1). Também proferiu o termo em associação com a “escassez de recursos materiais”, que constitui mais um obstáculo à abordagem, e com a “necessidade de preparação dos pais” manifestando a opinião de que estes causam inibição às crianças acerca da sexualidade. A argumentação deste professor traduziu algum **sentimento de insegurança pessoal**, fundamentando-se em **exemplos** do seu quotidiano profissional e na **causalidade** da não abordagem.

ii) Termo pivot: “*professores*”

Na análise do termo “*professor*” constatou-se que AG o usou predominantemente no contexto de uma “abordagem concretizada”, por colegas suas e a que teve acesso, assim como no contexto da “percepção que os alunos têm de justiça” nas atitudes do professor, ilustrando com exemplo de seu filho (Quadro 4.3.5.2). Ainda proferiu o termo em associação com a “falta de afectividade” entre professor e alunos que contestou, e a defesa de uma “relação próxima com os alunos” pela parte do professor. A docente manifestou-se favorável à ES, argumentando pelo **exemplo** positivo, pela **analogia** entre

a situação de seu filho e a possibilidade de a mesma se verificar com alunos e pela **contestação**.

No discurso de CC o termo “*professor*” registou maior número de ocorrências na categoria “comportamentos socio-sexuais de raparigas”, que de várias formas se aproximam do professor homem (Quadro 4.3.5.2). Também registou bastantes ocorrências nas categorias “receio de não-aceitação” de abordagem; “má interpretação das expressões dos alunos”, situação de uma colega que exemplificou; “influência sobre os alunos”, que em sua opinião o professor de 1.º ciclo possui; “falta de afectividade dos pais para com os filhos”, que vai constatando com os alunos; e “relação próxima com aluno e família”, um exemplo de experiência profissional que tinha tido e em que abordou ES. O termo ainda surgiu noutras categorias mas com menor frequência: “acusações de assédio sexual a alunos”, que em sua opinião só surge com fundamento, e “alunos mais à vontade com técnicos de saúde” do que com o professor, para falar de sexualidade. Os argumentos que apresentou em torno da ES revelaram-se favoráveis, salientando a sua necessidade pela **consequência**, pelo **exemplo** de situações quer positivas quer negativas; e pela **causa** explicativa da não abordagem.

LR pronunciou a palavra “*professor*” essencialmente no contexto do “comportamento afectivo de alunos”, dando exemplo de alunos que assim se comportam e descrevendo a dificuldade de gerir esses comportamentos por parte do professor (Quadro 4.3.5.2). Também o utilizou em associação com “receio”, que em sua opinião se generaliza a todos os professores e que é a causa da não abordagem, pelo que propôs soluções para o ultrapassar. A argumentação traduziu algum **sentimento de insegurança pessoal**, fundamentou-se na **generalização**, na **causa** explicativa da não abordagem da ES e no **exemplo** de situações do seu quotidiano profissional.

No discurso de PD o termo “*professor*” surgiu associado a três categorias, sendo a mais frequente a que incluiu as expressões do participante “referindo-se a colegas mais velhas”, quer no modo de se lhe dirigir pessoalmente, quer apresentando exemplos de situações profissionais (Quadro 4.3.5.2). Seguiu-se a categoria “mentalidade fechada dos mais velhos”, expressando a concepção de que isto constitui um obstáculo e explica a causa da não abordagem da ES na escola. Mais reduzida emergiu a categoria “partilha de recursos materiais”, em que contestou a sua falta e deu o exemplo de um colega que partilhou consigo o que tinha obtido. Este professor argumentou favoravelmente, mas pela **contestação**; pela **causa** explicativa da não abordagem; e pelo **exemplo** de situações.

Quadro 4.3.5.2: Ocorrências do termo pivot “**Professor**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

AG	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
	Professora, 4 p.4:ln.34 p.30:ln.2 p.34:ln.32 p.42:ln.7 Professores, 5 p.19:ln.31 p.29:ln.32 p.32:ln.31 p.33:ln.25 p.45:ln.31 Professor, 10 p.33:ln.5, 26, 28, 31, 34 p.34:ln.2, 3, 6 p.42:ln.28, 30	Colega, 4 p.4:ln.19 p.41:ln.25 p.42:ln.11 p.44:ln.23 Ela, 8 p.4:ln.24, 25, 27 p.41:ln.31, 33, 33 p.42:ln.4 p.44:ln.24 Dela, 1 p.41:ln.33 Lhe, 1 p.42:ln.3	Associado a - <u>abordagem concretizada</u> , 14 (p.4:ln.19, 24, 25,27; p.41:ln.25,31,33,33; p.42:ln.3,4,7,11; p.44:ln.23,24) “ <i>Mas a minha colega dava aulas sobre, falava muito sobre... sobre isto. Por isso é</i> (p.44:ln.23) <i>que eu pensei que houvesse alguma orientação. Ela falava, eu assistia a aulas.”</i> (p.44:ln.24) - <u>apoio de pais dos alunos</u> , 1 “ <i>e ele dizia: “Não, oh professora, vai no bom caminho, vai no bom caminho”</i> (p.4:ln.34) - <u>falar abertamente enquanto aluna</u> , 1 “ <i>falava abertamente e até os próprios professores ficavam assim um bocado”</i> (p.19:ln.31) - <u>falta de afectividade</u> , 2 (p.29:ln.32; p.30:ln.2) “ <i>demonstração de afecto nem por parte da professora nem por parte dos miúdos.</i> ” (p.30:ln.2) - <u>percepção que os alunos têm de justiça</u> , 10 (p.32:ln.31; p.33:ln.5, 25, 26, 28, 31, 34; p.34:ln.2, 3, 6) “ <i>Eles notam bem quando os professores não</i> (p.32:ln.31) <i>são, é o sentido de justiça...”</i> - <u>maior facilidade de falar com os alunos do que com os filhos</u> , 1 “ <i>Como professora acho que...”</i> (p.34:ln.32) - <u>relação próxima com os alunos</u> , 2 (p.42:ln.28, 30) “ <i>...o professor do primeiro ciclo é, é quase uma segunda mãe.</i> ” (p.42:ln.30) - <u>apoio do centro de saúde</u> , 1 “ <i>Não. Agora a nível de apoio de retaguarda aos professores sim.</i> ” (p.45:ln.31)
		19	14
CC	Professor, 6 p.15:ln.9 p.24:ln.4 p.45:ln.18 p.51:ln.31, 33, 34 Professora, 8 p.15:ln.23, 27 p.23:ln.10, 11, 13 p.45:ln.19 p.53:ln.25 p.55:ln.26 Professores, 7 p.25:ln.15, 20, 20, 21, 21, 27 p.26:ln.29	Colegas, 1 p.3:ln.5 Colega, 1 p.6:ln.33 Pessoas, 2 p.3:ln.4, 8 Ela, 2 p.7:ln.2, 8	Associado a - <u>receio de não-aceitação</u> , 3 (p.3:ln.4, 5, 8) “ <i>as peessoas, quando não se sentem muito à vontade têm alguma dificuldade”</i> (p.3:ln.8) - <u>má interpretação de expressões de alunos</u> , 3 (p.6:ln.33; p.7:ln.2, 8) “ <i>E ela ficou tão escandalizada, contou aquilo a toda a gente ... “Ah! Que malcriado”</i> (p.7:ln.8) - <u>influência sobre os alunos</u> , 3 (p.15:ln.9, 23, 27) “ <i>E já não protegem o outro, enquanto que no primeiro ciclo a professora tem muita</i> (p.15:ln.27) <i>influência nessa ...”</i> - <u>falta de afectividade dos pais para com os filhos</u> , 3 p.23:ln.10, 11, 13) “ <i>não a beijava e que ficou surpreendida porque a professora aceitava o beijo da</i> (p.23:ln.10) - <u>acusações de assédio sexual a alunos</u> , 2 (p.24:ln.4; p.26:ln.9) “ <i>Eu também não acredito que só porque o professor passou a mão, que sai daí uma”</i> (p.24:ln.4) - <u>comportamentos sócio-sexuais de raparigas</u> , 6 (p.25:ln.15, 20, 20, 21, 21, 27) “ <i>E, e que no segundo ciclo telefonam aos professores, agarram-se aos professores,</i> ” (p.25:ln.20, 20) - <u>alunos mais à vontade com técnicos de saúde</u> , 2 (p.45:ln.18, 19) “ <i>... eles procuravam com muito mais à vontade do que o próprio professor ou a”</i> (p.45:ln.18) - <u>relação próxima com alunos e família</u> , 3 (p.51:ln.31, 33, 34) “ <i>Até da família, porque era sempre o mesmo professor.</i> ” (p.51:ln.34)
			33

			- <u>expressão de aluno com família mal tratante</u> , 1 “...eu é que fui com eles, ele dizia assim: “Oh professora sabes, o meu pai fazia mal,” (p.53:ln.25) - <u>ser bem abordado</u> , 1 “Depende. Se a tua orientadora, se a professora , por exemplo, eu estou a ver na sala (p.55:ln.26) da Anabela, se o assunto fosse tratado, era bem tratado.”	
		21	6	27
LR	Professores, 3 p.2:ln.31 p.17:ln.26 p.28:ln.30 Professora, 9 p.17:ln.28 p.30:ln.12,13,14, 20, 21, 22, 31 p.31:ln.15	Colegas, 1 p.3:ln.6 Pessoa, 1 p.31:ln.28 Ela, 1 p.42:ln.13	Associado a - <u>receio</u> , 5 (p.2:ln.31; p.3:ln.6; p.17:ln.26, 28; p.28:ln.30) “Há, há na minha opinião é muito receio de falar, por parte dos professores .” (p.2:ln.31) - <u>comportamento afectivo de alunos</u> , 9 (p.30:ln.12, 13, 14, 20, 21, 22, 31; p.31:ln.15, 28) “Lá está, aquilo que às vezes a professora permite, de dar a tal, o tal (p.30:ln.22) carinho, deixar que o miúdo faça os miminhos, como falaste. Nem sempre é bem visto” - <u>abordagem concretizada</u> , 1 “Lá está, e ela preparou-os...” (p.42:ln.13)	
		12	3	15
PD	Professora, 5 p.14:ln.23 p.15:ln.29 p.32:ln.8 p.56:ln.2, 5 Professoras, 2 p.32:ln.12 p.57:ln.13	Elas, 1 p.32:ln.13 Colega, 1 p.49:ln.24 Pessoa, 1 p.50:ln.4 Pessoas, 2 p.55:ln.31, 33	Associado a - <u>referindo-se a colegas mais velhas</u> , 7 (p.14:ln.23; p.15:ln.29; p.32:ln.8, 12, 13; p.56:ln.2, 5) “Não, não, é verdade professora . Estou, estou-lhe a dizer.” (p.56:ln.5) - <u>partilha de recursos materiais</u> , 2 (p.49:ln.24; p.50:ln.4) “Não há nada. Uma pessoa que queira desenvolver alguma coisa nesse aspecto, não (p.50:ln.4) - <u>mentalidade fechada dos mais velhos</u> , 3 (p.55:ln.31, 33; p.57:ln.13) “Mas é que nem tem, nem toda a gente tem a mesma, tem a mesma mentalidade aberta. Porque o que corre as escolas todas, encontram-se poucas pessoas assim.” (p.55:ln.31)	
		7	5	12
Total		59	28	87

iii) Termo pivot: “família”

Em relação ao termo “*família*”, tal como nos outros quatro grupos, também neste se verificou a preferência pelo uso da reformulação “*pais*”. AG usou o termo “*pais*” mais frequentemente em associação com o “apoio à abordagem”, traduzindo a concepção de que estes são favoráveis à ES, mas também no contexto da sua “experiência educativa pessoal” em matéria de sexualidade (Quadro 4.3.5.3). O termo “*família*” surgiu para ilustrar uma abordagem a que tinha procedido com um aluno sobre um “método de contraceção – vasectomia”. Assim, AG revelou-se favorável e praticante de ES nas suas aulas, argumentando pela **consequência** da sua experiência pessoal; e pelo **exemplo** positivo de abordagens concretizadas que tiveram o apoio dos pais dos alunos.

CC foi quem mais proferiu o termo “*família(s)*”, registando cinco ocorrências, embora registasse igual frequência para o termo “*pais*” (Quadro 4.3.5.3). Curioso é que o termo família surgiu quatro vezes associado a situações negativas e apenas uma vez a uma situação positiva. Também as categorias com maior número de ocorrências foram as que associaram aspectos negativos – a “situação de abuso sexual” e a “falta de afectividade” – exemplos de circunstâncias encontradas na sua prática profissional. O termo surgiu também no contexto de “inexistência de problemas”, situação positiva em que abordou a ES em meio rural; de que a “abordagem na escola suscita mais perguntas em casa” e da “não-aceitação” da ES pelos pais, razão pela qual os professores a evitam. Assim, CC argumentou a favor da ES quando apresentou um **exemplo** positivo, mas algo contra quando apresentou o **raciocínio hipotético-dedutivo** com a hipótese «*se estes assuntos forem trabalhados na escola*» e a dedução «*mais os pais se ... vão achar que a escola está a entrar demasiado*». Denotou também **insegurança** na concepção de não-aceitação da ES pelos pais, em que fundamentou a **causa** explicativa da não abordagem.

LR proferiu o termo “*famílias*” em associação com a “facilidade ou complexo de falar” do corpo com implicações lógicas para a facilidade ou dificuldade para o professor abordar a sexualidade; o “receio de ser apontada por abordar ES”, sobretudo pelos pais; a “sugestão de informar sobre abordagem de ES”, como meio de facilitar a aceitação; e a concepção de “falta de à vontade dos alunos” para discutir questões de sexualidade com os pais (Quadro 4.3.5.3). A professora revelou-se a favor da ES, mas com alguma **insegurança** assente em receios que constituem a **causalidade** da não abordagem. Para vencer isso, argumentou com propostas de **solução** para aceitação da ES. Também argumentou pelo **raciocínio hipotético-dedutivo** quando colocou a hipótese «*se nós*

Quadro 4.3.5.3: Ocorrências do termo pivot “*Família*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Família, 1 p.38:ln.24	Pais, 6 p.4:ln.21, 22, 24, 32 p.19:ln.16, 22	Associado a - método de contracepção – vasectomia, 1 “quando têm, formam uma família e dizem «eu não quero mais filhos, agora vou fazer” (p.38:ln.24) - apoio à abordagem, 4 (p.4:ln.21, 22, 24, 32) “... sobre tudo e os pais até lhe agradeciam porque poupava-lhes um grande (p.4:ln.21) trabalho. E eu cheguei a ouvir pais ...” (p.4:ln.22) - experiência educativa pessoal, 2 (p.19:ln.16, 22) “e sempre fui educada assim, eu falava de tudo com o meu, com os meus pais .” (p.19:ln.22)
		1	6
CC	Família, 4 p.51:ln.34 p.52:ln.33 p.53:ln.4, 20 Famílias, 1 p.46:ln.14	Pais, 5 p.3:ln.5 p.8:ln.17, 19 p.15:ln.3 p.52:ln.14 O pai e a mãe, 1 p.22:ln.28 Pai, 1 p.23:ln.6 Mãe, 1 p.23:ln.7	Associado a - abordagem de estilos de vida saudáveis, 1 “quase todas as famílias têm experiências de drogas e...” (p.46:ln.14) - situação de abuso sexual, 3 (p.52:ln.33; p.53:ln.4, 20) “E os miúdos foram os dois retirados à família ,” (p.53:ln.4) - não aceitação, 1 “E depois as pessoas têm medo de entrar por aí e que não sejam bem aceites pelos pais , ou até pelas colegas.” (p.3:ln.5) - abordagem na escola suscita mais perguntas em casa, 2 (p.8:ln.17, 19) “... mais incomodam os pais ...” (p.8:ln.17) - evolução no tratamento com as crianças, 1 “presenciando a forma como tratam agora com o meu neto, quer os pais , quer a escola,” (p.15:ln.3) - falta de afectividade, 3 (p.22:ln.28; p.23:ln.6, 7) “o pai e a mãe não os beijam.” (p.22:ln.28) - inexistência de problemas, 2 (p.51:ln.34; p.52:ln.14) “Rural e nós não tínhamos nenhum problema com os pais , nunca, nunca.” (p.52:ln.14)
		5	8
LR	Famílias, 3 p.17:ln.8, 16, 20 Familiar, 1 p.20:ln.2	Pais, 6 p.4:ln.11, 14 p.17:ln.24 p.20:ln.4 p.42:ln.19, 19	Associado a - facilidade ou complexo de falar, 3 (p.17:ln.8, 16, 20) “Mas há outras famílias que não é bem (p.17:ln.16) assim, que realmente há muito complexo a falar do próprio corpo.” - experiência de colega, 2 (p.20:ln.2, 4) “Eu se me permites, acho que foste uma privilegiada teres uns pais assim.” (p.20:ln.4) - receio de ser apontada por abordar ES, 2 (p.4:ln.11, 14) “porque acaba por se calhar por haver aquela coisa de apontar. E mais até pelos pais .” (p.4:ln.11) - sugestão de informar sobre abordagem de ES, 1 “como se fazem as reuniões de pais ,” (p.17:ln.24) - falta de à vontade dos alunos, 2
			13

			“os pais ou os pais nem permitem esse tipo de questões” (p.42:ln.19, 19)	
	4	6		10
PD	Pais, 7 p.5:ln.20, 23, 25 p.8:ln.18 p.15:ln.29 p.16:ln.17, 17	Associado a - <u>necessidade de preparação</u> , 3 (p.5:ln.20, 23, 25) “Mas acho que primeiro era preciso preparar a cabeça dos pais primeiro, porque aqui (p.5:ln.20) - <u>atitude face às perguntas das crianças</u> , 1 “E mais os pais se acobardam.” (p.8:ln.18) - <u>comportamento individualista e discriminatório de alunos</u> , 3 (p.15:ln.29; p.16:ln.17, 17) “parte a culpa é dos pais e eu vou dizer que a culpa é dos pais .” (p.16:ln.17, 17)		
	0	7		7
Total	10	27		37

trabalhamos num ambiente onde há muitas crianças que vêm dessas famílias onde já foi explicado...» e acrescentou a dedução «é mais fácil falar de sexualidade».

PD apenas referiu o termo “pais” nas categorias “necessidade de preparação” (Quadro 4.3.5.3), julgando que o seu conservadorismo pode ser a causa da inibição das crianças perante o tema; “comportamento individualista e discriminatório de alunos”; para o qual atribui culpa aos pais como educadores; e “atitude face às perguntas das crianças”, que caracterizou de cobardia. A sua argumentação revelou **insegurança**, assentando na **causa** explicativa da não abordagem da ES e na **contestação** das atitudes pouco educativas dos progenitores neste domínio.

iv) Termo pivot: “escola”

Em relação ao termo “escola”, AG utilizou-o dez vezes (Quadro 4.3.5.4), sendo três agrupadas na categoria “frequência de formação disponibilizando recursos materiais” em referência a uma acção sobre sexualidade que tinha frequentado; duas na categoria “afectos”, que considerou uma forma de começar a implementar a ES na escola e algo que trabalha com os seus alunos; e uma vez nas restantes categorias: “clarificação de questão” colocada pela investigadora; “apoio de pai de aluno”, um exemplo positivo que constatou; “professores não promoverem a abordagem” da ES, com que confrontou as colegas; “ser mais fácil abordar com os alunos do que com os filhos” estabelecendo comparações entre os dois grupos; e “ambiente de trabalho” que associou a alunos vindos de meios de promiscuidade. Apresentou uma argumentação favorável confirmada pelo **exemplo** e pela proposta de **solução** iniciando pelos afectos. Argumentou ainda pela **interrogação** e pela **analogia**.

Por sua vez, CC referiu-se a “escola” essencialmente para: falar de “abordagem concretizada em projectos envolvendo o centro de saúde”, ao que se mostrou-se favorável; para expressar a concepção de que se na escola se proceder à abordagem de ES essa “abordagem suscita mais perguntas em casa”; e para dizer que o “respeito pelas diferenças é influenciado pelo professor” de 1.º ciclo (Quadro 4.3.5.4). Também usou o termo no contexto de que a “não abordagem de ES” na escola é uma constante; de que para trabalhar na escola continua a “ser tema delicado”; de que a “falta de afectos pelos pais” é algo contestável; de que tem conhecimento da “existência de recursos materiais” de suporte ao tema; e de que só a iniciativa para o “desenvolvimento de um projecto implicaria discutir ES entre professores”. A professora começou por declarar a não abordagem da ES na escola e manifestou **insegurança**. Argumentou pela **interrogação**,

Quadro 4.3.5.4: Ocorrências do termo pivot “*Escola*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Escola, 4 p.2:ln.17 p.4:ln.33 p.18:ln.28 p.27:ln.18 Escolas, 5 p.18:ln.23 p.21:ln.31 p.23:ln.25 p.46:ln.22 p.47:ln.9 Escolar, 1 p.46:ln.21		Associado a - <u>clarificação de questão</u> , 1 “ <i>Se faz sentido a educação sexual, tratar o tema na escola ou ...?</i> ” (p.2:ln.17) - <u>apoio de pai de aluno</u> , 1 “ <i>inclusive um dos garotos era filho do presidente da junta e o senhor ia muito lá à escola</i> ” (p.4:ln.33) - <u>professores não promoverem a abordagem</u> , 1 “ <i>... a educação sexual nas escolas? Nada.</i> ” (p.18:ln.23) - <u>ser mais fácil abordar com os alunos do que com os filhos</u> , 1 “ <i>Enquanto que se calhar na escola, eu não sei, se calhar</i> ” (p.18:ln.28) - <u>ambiente de trabalho</u> , 1 “ <i>Eu sei. E repara, nós temos miúdos nas escolas que vêm de meios onde existe (p.21:ln.31) muita promiscuidade e ...</i> ” - <u>afectos</u> , 2 (p.23:ln.25; p.27:ln.18) “ <i>É isso que eu digo. Isso não era uma forma de introduzir, começar ... nas escolas?</i> ” (p.23:ln.25) - <u>frequência de formação disponibilizando recursos materiais</u> , 3 (p.46:ln.21, 22; p.47:ln.9) “ <i>Levou-nos um filme, que ela pôs à disposição das escolas</i> ” (p.46:ln.22)
	10	0	10
CC	Escola, 17 p.6:ln.13 p.8:ln.14, 14, 19 p.14:ln.10 p.15:ln.9, 14 p.18:ln.30 p.23:ln.10 p.43:ln.32 p.45:ln.9, 10, 22 p.48:ln.23 p.53:ln.9 p.55:ln.1, 2 Escolas, 2 p.3:ln.15 p.48:ln.32 Escolar, 2 p.43:ln.30, 32		Associado a - <u>não abordagem de ES</u> , 2 (p.3:ln.15; p.6:ln.13) “ <i>não há um programa, não é? Neste momento pelo menos nós, nas escolas onde nós</i> ” (p.3:ln.15) - <u>abordagem suscita mais perguntas em casa</u> , 4 (p.8:ln.14, 14, 19; p.53:ln.9) “ <i>E voltando outra vez à escola, se estes assuntos forem trabalhados na escola, eles</i> ” (p.8:ln.14, 14) - <u>respeito pelas diferenças influenciado pelo professor</u> , 3 (p.14:ln.10; p.15:ln.9, 14) “ <i>É engraçado, mas por exemplo a escola, embora também não haja nenhum (p.14:ln.10) programa, essas diferenças acho que se vão respeitando.</i> ” - <u>ser tema delicado</u> , 1 “ <i>Não, na escola também acho que é delicado...</i> ” (p.18:ln.30) - <u>falta de afectos pelos pais</u> , 1 “ <i>escola não a beijava</i> ” (p.23:ln.10) - <u>existência de recursos materiais</u> , 1 “ <i>Eu tenho lá em casa uma cassete, que copiei igual para a escola, é uma pirataria, de</i> ” (p.48:ln.23) - <u>abordagem concretizada em projectos envolvendo centro de saúde</u> , 7 (p.43:ln.30, 32, 32; p.45:ln.9, 10, 22; p.48:ln.32) “ <i>podiam deslocar-se a pôr questões e no encontro que houve da saúde escolar a escola</i> ” (p.43:ln.32,32) - <u>desenvolvimento de projecto implicaria discutir ES entre professores</u> , 2 (p.55:ln.1, 2) “ <i>vamos lá desenvolver um projecto na escola. Havia necessidade das pessoas se</i> ” (p.55:ln.2)
	21	0	21

LR	Escola, 6 p.4:ln.13 p.22:ln.5 p.30:ln.8 p.42:ln.6 p.50:ln.19, 21 Escolas, 4 p.17:ln.7 p.50:ln.7, 19 p.51:ln.21		Associado a - <u>receio de ser apontada por abordar</u> , 1 “falar dessas coisas na minha turma, se calhar, e se ninguém mais falar na escola , eu acho (p.4:ln.13) - <u>ambiente de trabalho</u> , 3 (p.17:ln.7; p.22:ln.5; p.51:ln.21) “ escolas têm ambientes muito diferentes, não é?” (p.17:ln.7) - <u>comportamento afectivo de aluno</u> , 1 “Mas olha, eu agora estava-me aqui, estava a lembrar-me, aquele miúdo muito forte lá da nossa escola ...” (p.30:ln.8) - <u>formação</u> , 1 “ <u>equipa ou alguém que foi de fora da escola dar lá formação?</u> ” (p.42:ln.6) - <u>existência de recursos materiais</u> , 4 (p.50:ln.7, 19, 19, 21) “mas algumas vezes as escolas têm bibliotecas onde já têm” (p.50:ln.7)	
		10	0	10
PD	Escolas, 1 p.55:ln.31 Escola, 1 p.56:ln.24		Associado a <u>mentalidade de professores</u> , 2 (p.55:ln.31; p.56:ln.24) “Mas é que nem tem, nem toda a gente tem a mesma, tem a mesma mentalidade aberta. Porque o que corre as escolas todas, encontram-se poucas pessoas assim.” (p.55:ln.31)	
		2	0	2
Total		43	0	43

pela **contestação**, pelo **exemplo** e pelo **raciocínio hipotético-dedutivo** sobre as perguntas que os alunos colocarão em casa se o tema for trabalhado na escola.

LR falou em “*escola*” sobretudo em associação com a “existência de recursos materiais nas bibliotecas” para suporte ao tema e com a opinião de que o “ambiente de trabalho” em que a escola se insere poderá constituir obstáculo à abordagem da ES (Quadro 4.3.5.4). Também se relevou a categoria “receio de ser apontada por abordar”. Na sua argumentação favorável verificou-se a persistência de um **sentimento pessoal de insegurança** e a enumeração de obstáculos que fundamentam a **causalidade** da não abordagem.

PD só recorreu ao termo “*escola*” duas vezes em associação com a concepção da “mentalidade de professores” ser um pouco fechada, contestando o facto de tal funcionar como obstáculo à abordagem da ES (Quadro 4.3.5.4). Desta forma, o professor argumentou em **contestação** e pela **causalidade**.

v) Termo pivot: “*educação sexual*”

A referência ao conceito de “*educação sexual*” no discurso de AG associou-se essencialmente a ter “naturalidade para falar”, concepção que possuía de que é uma característica imprescindível ao professor na abordagem do tema (Quadro 4.3.5.5). Surgiu ainda associado à concepção de que a ES deve ter “início no jardim-de-infância”; à concepção de os “professores não promoverem a abordagem” na sua prática pedagógica, o que interroga; e à sua “experiência educativa pessoal” nesta matéria; assim como ao conhecimento de “abordagem concretizada na escola”, constituindo estas duas categorias exemplos positivos face ao tema. A sua argumentação a favor da ES caracterizou-se pela **naturalidade**, pela **interrogação** e pelo **exemplo**.

CC começou por revelar algum cepticismo em relação à “*educação sexual*” pelo facto do tema “ser delicado”, continuando com as concepções de “indefinição de conceito”; de “falta de vontade e receio” da parte dos professores e de que a “abordagem na escola suscita mais perguntas em casa” pelos alunos (Quadro 4.3.5.5). Culminou na declaração da “não abordagem” do tema generalizada nas escolas e manifestou a concepção de que o tema podia “ser bem abordado por estagiárias”. Deu como exemplos positivos a “abordagem em ciências no 2ºCEB” por si concretizada e a “existência de recursos materiais” dos quais tinha conhecimento integral, assim como concordou com uma colega quanto à forma de a ES se poder “implementar no 1ºCEB através dos afectos”. A argumentação que apresentou começou por se revelar algo contra

Quadro 4.3.5.5: Ocorrências do termo pivot “*Educação sexual*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Educação sexual, 5 p.2:ln.17 p.11:ln.5 p.18:ln.23 p.19:ln.17 p.40:ln.32	Disto, 1 p.18:ln.24 Assunto, 2 p.37:ln.6, 13	Associado a - <u>clarificação de questão</u> , 1 “ <i>Se faz sentido a educação sexual, tratar o tema na escola ou ...?</i> ” (p.2:ln.17) - <u>início no jardim-de-infância</u> , 1 “ <i>Mas eu acho que a educação sexual, eu acho que começa muito mais cedo.</i> ” (p.11:ln.5) - <u>professores não promoverem abordagem</u> , 1 ... <i>a educação sexual nas escolas? Nada.</i> ” (p.18:ln.23) - <u>experiência educativa pessoal</u> , 1 “ <i>dos doze anos, o meu pai deu-me um livro grosso que era Educação Sexual</i> ” (p.19:ln.17) - <u>ter naturalidade para falar</u> , 3 (p.18:ln.24; p.37:ln.6, 13) “ <i>Em relação a este assunto, eu acho que, é assim, eu acho que tenho o (p.37:ln.6) essencial, que é a naturalidade para falar, que isso faz falta,</i> ” - <u>abordagem concretizada na escola</u> , 1 “ <i>educação sexual e no fim foi feita uma fichinha</i> ” (p.40:ln.32)	
		5	3	8
CC	Educação sexual, 6 p.3:ln.2, 7, 20 p.23:ln.24 p.48:ln.24 p.52:ln.1	Área, 1 p.2:ln.34 Esse programa, 1 p.3:ln.16 Assuntos, 1 p.8:ln.14 Assunto, 2 p.55:ln.3, 27 Tema, 2 p.55:ln.15 p.56:ln.16 Ele, 1 p.56:ln.16	Associado a - <u>ser delicado</u> , 1 “ <i>E depois é uma área de todo um pouco delicada ...</i> ” (p.2:ln.34) - <u>indefinição de conceito</u> , 2 (p.3:ln.2, 20) “ <i>... porque se confunde um bocado sexualidade ou educação sexual com sexo.</i> ” (p.3:ln.2) - <u>falta de à vontade e receio</u> , 1 “ <i>Porque é assim, quer seja na educação sexual, quer seja noutras áreas, nas TIC e (p.3:ln.7) por aí fora, as pessoas, quando não se sentem muito à vontade têm alguma dificuldade</i> ” - <u>não abordagem</u> , 3 (p.3:ln.16; p.55:ln.15; p.56:ln.16) “ <i>nunca este tema foi abordado por nenhuma.</i> ” (p.55:ln.15) - <u>ser bem abordado por estagiárias</u> , 2 (p.55:ln.27; p.56:ln.16) “ <i>da Anabela, se o assunto fosse tratado, era bem tratado.</i> ” (p.55:ln.27) - <u>abordagem em ciências no 2ºCEB</u> , 1 “ <i>E é engraçado que eles nas ciências, portanto não tínhamos educação sexual mas</i> ” (p.52:ln.1) - <u>abordagem na escola suscita mais perguntas em casa</u> , 1 “ <i>E voltando outra vez à escola, se estes assuntos forem trabalhados na escola, eles</i> ” (p.8:ln.14) - <u>implementar no 1ºCEB através dos afectos</u> , 1 “ <i>A educação sexual no primeiro ciclo.</i> ” (p.23:ln.24) - <u>existência de recursos materiais</u> , 1 “ <i>n cassetes, de um projecto qualquer que houve de educação sexual.</i> ” (p.48:ln.24) - <u>não ser discutido entre professores</u> , 1 “ <i>juntarem, de falarem sobre o assunto, de aplicar...</i> ” (p.55:ln.3)	
		6	8	14

LR	Educação sexual, 3 p.5:ln.14-15 p.47:ln.28 p.49:ln.18	Área, 6 p.5:ln.12 p.17:ln.24, 24, 25, 25, 26 Assuntos, 1 p.17:ln.26	Associado a - <u>necessidade de programa para abordar sem rezear os pais</u> , 8 (p.5:ln.12,14,15; p.17:ln.24,24,25,26,26) “ <i>como não está, digamos assim, não há, não temos essa disciplina, posso-lhe chamar essa área, não está estruturada, não está no programa</i> ” (p.5:ln.12) - <u>necessidade de formação</u> , 2 (p.47:ln.28;p.49:ln.18) “ <i>linha de orientação, sou sincera, gostava de ter, se desse aulas de educação sexual</i> , (p.49:ln.18)	
		3	7	10
PD	Educação sexual, 1 p.57:ln.18	Aspecto, 2 p.5:ln.23, 25 Isso, 1 p.56:ln.23	Associado a - <u>pais</u> , 2 (p.5:ln.23, 25) “ <i>quem, quem retrai os miúdos nesse aspecto são os pais em casa.</i> ” (p.5:ln.25) - <u>não aceitação pelas colegas mais velhas</u> , 2 (p.56:ln.23; p.57:ln.18) “ <i>...então se aparecesse lá com a educação sexual...mesmo a sério.</i> ” (p.57:ln.18)	
		1	3	4
Total	15		21	36

à ES, embora com subterfúgios, pelo que julgamos ser oriunda de alguma **insegurança pessoal**, chegando mesmo a argumentar pela **interrogação** e por meio de um **raciocínio hipotético-dedutivo**. Depois fundamentou-se na **causa** explicativa da não abordagem, no **exemplo** positivo (em que já se revelou a favor da ES) e no **conformismo** quanto à forma de implementar a ES na escola.

LR referiu-se a “*educação sexual*” essencialmente em associação com a “necessidade de programa para abordar sem reacear os pais” e ainda para especificar a sua “necessidade de formação” (Quadro 4.3.5.5). Revelou uma argumentação caracterizada por um **sentimento de insegurança pessoal** que traduz a **causalidade** da não abordagem da ES pela sua parte. A necessidade de programa também reflectiu um argumento de falta de **autoridade**.

PD só pronunciou “*educação sexual*” quatro vezes, sendo duas para expressar a concepção de que os “pais” funcionam como obstáculos, na medida em que suscitam inibições nas crianças, e outras duas para a concepção de “não-aceitação pelas colegas mais velhas” de abordagem de ES na escola (Quadro 4.3.5.5). Assim, pais e professores mais velhos tendem a ser os obstáculos à implementação da ES. Desta forma, além de exprimir um **sentimento de insegurança**, o professor também argumentou pela **causalidade** e pela **contestação**.

vi) Termo pivot: “*formação/preparação*”

Relativamente aos termos “*formação/preparação*”, AG utilizou-os apenas para explicitar já “ter frequentado” acções de formação específica sobre sexualidade em meio escolar, para esclarecer colega sobre “não aprender a maneira de abordar” na formação e reflectindo sobre se o facto de “falar naturalmente” advinha da sua preparação (Quadro 4.3.5.6). Continuou a favor da ES, argumentando pelo **exemplo** e pela **naturalidade**.

CC só se pronunciou sobre a “*formação*” para expressar a sua opinião de “inexistência” da mesma no que concerne a ES e sobre a necessidade de preparar os “alunos” neste domínio (Quadro 4.3.5.6). Assim, argumentou pela **causalidade** e pela **causa**.

LR foi a professora que mais se referiu a “*formação/preparação*”, onde se salientou a categoria “gostar de ter e nunca ter feito” formação específica sobre ES (Quadro 4.3.5.6). Também associou a “necessidade de programa para não ter receios”; à preparação de uma “colega”; à “interrogação de colega sobre abordagem concretizada” na escola para clarificar se a professora envolvida tinha tido formação; e ao facto de que

Quadro 4.3.5.6: Ocorrências do termo pivot “*Formação/preparação*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Formação/Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Formação, 3 p.19:ln.15 p.46:ln.20 p.47:ln.29 preparada, 1 p.20:ln.1		Associado a: - <u>ter frequentado</u> , 2 (p.19:ln.15; p.46:ln.20) “ <i>É assim, e olhe, eu já, já frequentei montes de ações de formação e acho que eu</i> ” (p.19:ln.15) - <u>não aprender a maneira de abordar</u> , 1 “ <i>Mas isso, tu não aprendes na formação.</i> ” (p.47:ln.29) - <u>falar naturalmente</u> , 1 “ <i>Eu não sei se estava preparada, só que eu, eu ...</i> ” (p.20:ln.1)	
	4	0		4
CC	Formação, 1 p.2:ln.32 formações, 1 p.47:ln.31 preparar, 1 p.12:ln.28		Associado a: - <u>inexistência</u> , 2 (p.2:ln.32; p.47:ln.31) “ <i>Não há convocatória de formações</i> ” (p.47:ln.31) - <u>alunos</u> , 1 “ <i>Mas como os graúdos se calhar já não mudam muito, se calhar é começar é a preparar é os pequenos, não é?</i> ” (p.12:ln.28)	
	3	0		3
LR	Formação, 5 p.42:ln.5, 6, 27 p.47:ln.24 p.48:ln.14 Preparava-me, 1 p.5:ln.19 preparadas, 1 p.5:ln.30 preparada, 2 p.19:ln.33 p.20:ln.26	Nenhuma, 3 p.47:ln. 30, 32 p.48:ln.14	Associado a - <u>necessidade de programa para não ter receios</u> , 1 “ <i>... preparava-me e daria. Não tinha medo de dar.</i> ” (p.5:ln.19) - <u>colega</u> , 2 (p.19:ln.33; p.20:ln.26) “ <i>Porque até foste preparada de uma forma muito especial ...</i> ” (p.20:ln.26) - <u>interrogação de colega sobre abordagem concretizada</u> , 2 “ <i>Mas olha uma coisa, quer dizer isso que tu estavas a falar, da formação, foi uma</i> (p.42:ln.5) <i>equipa ou alguém que foi de fora da escola dar lá formação?</i> ” (p.42:ln.6) - <u>falta às crianças e aos adolescentes</u> , 2 (p.5:ln.30; p.42:ln.27) “ <i>á fora. E realmente, depois nota-se essa falta de formação, dos adolescentes e...</i> ” (p.42:ln.27) - <u>gostar de ter e nunca ter feito</u> , 5 (p.47:ln.24, 30, 32; p.48:ln.14, 14) “ <i>eu realmente gostaria de ter alguma formação.</i> ” (p.47:ln.24)	
	9	3		12
PD	Formação, 1 p.49:ln.24 Preparar, 1 p.5:ln.20		Associado a: - <u>recursos didáticos</u> , 1 “ <i>um colega meu, que foi a uma formação na Madeira, trouxe-me um livrito.</i> ” (p.49:ln.24) - <u>país</u> , 1 “ <i>Mas acho que primeiro era preciso preparar a cabeça dos pais primeiro, porque aqui</i> ” (p.5:ln.20)	
	2	0		2
Total	18	3		21

“falta às crianças e aos adolescentes”. Assim, a professora, além de manifestar o **sentimento de insegurança**, argumentou pela **causa** e pela **interrogação**.

PD foi quem menos se pronunciou sobre estes termos fazendo-o apenas uma vez no contexto da escassez de “recursos didáticos”, tendo tido algum suporte proveniente de um colega que tinha frequentado formação, e outra em associação com a sua concepção de necessidade de preparar os “pais” à priori (Quadro 4.3.5.6). A sua argumentação revelou **insegurança** e fundamentou-se pela **causalidade**.

vii) Termo pivot: “como/o que abordar”

Pela análise de “como/o que abordar” constatou-se que AG apenas se lhe referiu para complementar a ideia de outra participante sobre haver trabalho a desenvolver no 1.º ciclo mas “não saber fazer” e ainda para expressar a sua opinião quanto à “falta de recursos materiais” (Quadro 4.3.5.7). Apesar de favorável, argumentou pela **causa** explicativa da não abordagem.

CC usou estes termos em três categorias emergentes (Quadro 4.3.5.7): “abordagem de ES depende de estratégias, objetivos e conteúdos”, afirmando que o tema é dependente disso e colocando interrogações; “não saber definir para o 1ºCEB” um programa e estratégias de abordagem; e “formação para adequar à idade dos alunos”, como uma necessidade sentida e uma via para ultrapassar os obstáculos. Desta forma, mostrou **insegurança** e argumentou pela **interrogação**, pela **ignorância** e pela **causalidade**.

LR foi quem mais se referiu a estes termos (Quadro 4.3.5.7), associando-os essencialmente à “necessidade de formação para adequar à idade dos alunos”, interrogando-se sobre a maneira e o que abordar sem ferir a sensibilidade dos alunos; e à concepção de “depende do ambiente em que trabalha”, entendendo esse ambiente como condicionador do que e de como se aborda o tema. Associou ainda os termos à “necessidade de programa para não reacear os pais” dos alunos, uma das causas da não abordagem, e à “forma de explorar ES” que é preciso saber. A sua argumentação traduziu **insegurança** e assentou na **interrogação**, na **ignorância** e na **causalidade**.

Quadro 4.3.5.7: Ocorrências do termo pivot “*Como/o que abordar*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Como, 1 p.47:ln.1 Abordasse, 1 p.48:ln.19		Associado a: - <u>não saber fazer</u> , 1 - “ <i>Como, pronto.</i> ” (p.47:ln.1) - <u>falta de recursos materiais</u> , 1 - “ <i>E que, e que se abordasse. Mas é esse material, que nós não temos.</i> ” (p.48:ln.19)	
	2	0		2
CC	Como ... abordado, 1 p.3:ln.14 Como, 3 p.22:ln.10, 24 p.46:ln.34 O que, 3 p.3:ln.18,20,24 O que abordar, 1 p.48:ln.5 Abordar, 1 p.48:ln.9 Abordar este ou aquele ponto, 1 p.48:ln.11 Que conteúdos, 1 p.3:ln.28		Associado a: - <u>abordagem de ES dependente de estratégias, objetivos e conteúdos</u> , 5 (p.3:ln.14, 18, 20, 24, 28) - “ <i>O que é a educação sexual, primeiro?</i> ” (p.3:ln.20) - “ <i>acho que depende bastante de, que conteúdos trabalhar.</i> ” (p.3:ln.28) - <u>não saber definir para 1ºCEB</u> , 3 (p.22:ln.10, 24; p.46:ln.34) - “ <i>Há trabalho a fazer-se no primeiro ciclo. Nós não sabemos muito bem definir como...</i> ” (p.46:ln.34) - <u>formação para adequar à idade dos alunos</u> , 3 - “ <i>Mas a linguagem é uma coisa e o que abordar é outra coisa.</i> ” (p.48:ln.5) - “ <i>...aos seis sete anos o abordar se calhar mais...</i> ” (p.48:ln.9) - “ <i>...e quem já estudou abordar este ponto ou aquele...</i> ” (p.48:ln.11)	
	11	0		11
LR	Como, 2 p.17:ln.22 p.22:ln.3 O que, 4 p.17:ln.22 p.22:ln.3 p.49:ln.11 p.53:ln.19 O que abordar, 2 p.48:ln.6, 8	Estrutura daquilo que, 1 p.4:ln.10 Maneira, 2 p.5:ln.3 p.47:ln.27 Maneira de dizer, 1 p.47:ln.26	Associado a: - <u>necessidade de programa para não reecar pais</u> , 1 - “ <i>estrutura daquilo que se deve falar.</i> ” (p.4:ln.10) - <u>forma de explorar ES</u> , 1 - “ <i>Da maneira de explorar.</i> ” (p.5:ln.3) - <u>depende do ambiente em que trabalha</u> , 4 (p.17:ln.22, 22; p.22:ln.3, 3) - “ <i>se é um ambiente mais fechado, naturalmente temos que ver aquilo se calhar, a maneira como dizemos e o que dizemos.</i> ” (p.17:ln.22) - <u>necessidade de formação para adequar à idade dos alunos</u> , 6 (p.47:ln.26, 27; p.48:ln.6, 8; p.49:ln.11; p.53:ln.19) - “ <i>é realmente a maneira de dizer na sala de aula. Será que é, eu sei dizer? Da melhor maneira, sem ferir a tal sensibilidade?</i> ” (p.47:ln.27)	
	8	4		12
PD				0
Total	21	4		25

viii) Termo pivot: “sexualidade”

Pela análise do termo “*sexualidade*” verificou-se que AG o proferiu no contexto da “abordagem no jardim-de-infância” onde em sua opinião se deve iniciar a ES, e da “frequência de acção de formação” que já tinha feito (Quadro 4.3.5.8). Assim, mostrou-se favorável à ES e argumentou pelo **exemplo**.

CC também só disse o termo “*sexualidade*” duas vezes, ambas associadas à sua concepção de “indefinição do conceito” e logo no início da discussão (Quadro 4.3.5.8). Deste modo, revelou cepticismo quanto à abordagem da ES, argumentando pela **interrogação**.

LR verbalizou o termo três vezes em contextos diferentes, pelo que emergiram três categorias (Quadro 4.3.5.8): “abordagem do aparelho reprodutor”, que em sua opinião faz com que as crianças despertem a sua curiosidade em relação à sexualidade; “dependente do ambiente de trabalho”, onde a abordagem está facilitada para o professor se tiver sido iniciada na família; e “formação para abordagem adequada”, necessidade que evidenciou para poder concretizar a ES na sala de aula. A professora revelou-se favorável à ES, mas demonstrou **insegurança** e argumentou pela **causalidade**.

ix) Termo pivot: “natural”

Em relação ao termo “*natural*”, AG proferiu-o doze vezes (Quadro 4.3.5.9), associando-o sobretudo às “expressões de linguagem das crianças”, quer em conversas entre pares quer fazendo perguntas à professora; a “perguntar ao sobrinho se levava preservativos”, numa situação de experiência pessoal de abordagem do tema; e à “forma de falar”, cuja característica julgava possuir e ser facilitadora da abordagem. Também o proferiu para exemplificar a “explicação de ejaculação nocturna ao filho” e para clarificar que em sua opinião “sexo” não é tabu, mas antes algo natural. Assim, esta professora a favor e praticante da ES, argumentou pelo **exemplo** e pela **natureza das coisas**.

CC referiu-se ao termo três vezes (Quadro 4.3.5.9), que agrupámos em três categorias diferentes, todas elas baseadas em exemplos: “não diferenciação sexual de cores de roupa”, uma situação positiva do seu quotidiano familiar; “não tocar em seringas”, uma situação positiva de abordagem na escola; e “abuso sexual de criança”, uma situação negativa conhecida na escola. Assim, a argumentação de CC aqui revelou-se a favor da ES, fundamentando-se no **exemplo** e pela **natureza das coisas**.

LR utilizou este termo no contexto: da “abordagem do aparelho reprodutor”, que em sua opinião deveria ser feita desta forma; de “sugestões para estruturar e informar pais

Quadro 4.3.5.8: Ocorrências do termo pivot “*Sexualidade*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Sexualidade, 2 p.13:ln.20 p.46:ln.21		Associado a - <u>abordagem no jardim-de-infância</u> , 1 “ <i>como abordar isso. E uma das questões foi a sexualidade também. E eu acho que se</i> ” (p.13:ln.20)” - <u>frequência de acção de formação</u> , 1 “ <i>sobre sexualidade em ambiente escolar,</i> ” (p.46:ln.21)	
	2	0		2
CC	Sexualidade, 2 p.3:ln.2, 26		Associado a <u>indefinição do conceito</u> , 2 (p.3:ln.2, 26) “ <i>... porque se confunde um bocado sexualidade ou educação sexual com sexo.</i> ” (p.3:ln.2)	
	2	0		2
LR	Sexualidade, 3 p.3:ln.32 p.17:ln.21 p.49:ln.12		Associado a - <u>abordagem do aparelho reprodutor</u> , 1 “ <i>alguma criança que ainda não se, não despertou para a sexualidade, aí desperta.</i> ” (p.3:ln.32) - <u>dependente do ambiente de trabalho</u> , 1 “ <i>dessas famílias onde já foi explicado, onde já foi falado, é mais fácil falar de sexualidade, não é?</i> ” (p.17:ln.21) - <u>formação para abordagem adequada</u> , 1 “ <i>adequado realmente tratar em cada ano de escolaridade, dentro da sexualidade.</i> ” (p.49:ln.12)	
	3	0		3
PD				
	0	0		0
Total	7	0		7

Quadro 4.3.5.9: Ocorrências do termo pivot “*Natural*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Natural, 3 p.19:ln.4 p.37:ln.10, 10 Naturalidade, 5 p.20:ln.9 p.35:ln.13, 27 p.37:ln.7, 8 Naturalmente, 4 p.11:ln.3 p.20:ln.20 p.35:ln.18 p.36:ln.26		Associado a - <u>expressões de linguagem das crianças</u> , 3 (p.11:ln.3; p.19:ln.4; p.20:ln.9) “ <i>Mas se o miúdo expõe de uma forma natural ...</i> ” (p.19:ln.4) - <u>explicação de ejaculação nocturna ao filho</u> , 1 “ <i>ejaculação nocturna, eu disse-lhe que sim naturalmente, mas não me alarguei muito e</i> ” (p.20:ln.20) - <u>perguntar ao sobrinho se levava preservativos</u> , 3 (p.35:ln.13, 18, 27) “ <i>o tipo de vida que as pessoas levam e não sei quê. Com a maior naturalidade. Mas eu</i> (p.35:ln.27) <i>não me estou a ver a dizer ao meu filho: “Oh filho, olha, tu levas o preservativo na”</i> - <u>forma de falar</u> , 3 (p.36:ln.26; p.37:ln.7, 8) “ <i>essencial, que é a naturalidade para falar, que isso faz falta, porque há pessoas que</i> (p.37:ln.7) <i>ficam, não é? Falta-lhes mesmo essa naturalidade,”</i> (p.37:ln.8) - <u>sexo</u> , 2 “ <i>eu acho que o, para mim realmente o sexo não é tabu. É uma coisa natural, natural.”</i> (p.37:ln.10, 10)
	12	0	12
CC	Natural, 2 p.11:ln.28 p.54:ln.5 Naturalidade, 1 p.46:ln.16		Associado a - <u>não diferenciação sexual de cores de roupa</u> , 1 “ <i>cor, vê o cor-de-rosa ali tão natural ...</i> ” (p.11:ln.28) - <u>não tocar em seringas</u> , 1 “ <i>... eles era com uma naturalidade que diziam que sim, que não iam tocar nelas...</i> ” (p.46:ln.16) - <u>abuso sexual de criança</u> , 1 “ <i>primeira ideia era, era de que era tudo natural. E até contava aquilo assim.</i> ” (p.54:ln.5)
	3	0	3
LR	Naturalmente, 5 p.3:ln.31 p.5:ln.17 p.17:ln.26 p.26:ln.5 p.36:ln.2 Natural, 3 p.3:ln.33 p.49:ln.11 p.50:ln.10 Naturais, 1 p.17:ln.16 Naturalidade, 3		Associado a - <u>abordagem do aparelho reprodutor</u> , 4 (p.3:ln.31, 33, 34; p.50:ln.10) “ <i>que é natural, porque se fala das coisas, na minha opinião, pela primeira vez, fala-se das</i> (p.3:ln.33) <i>coisas com alguma, com essa, pelos menos tenta-se falar com alguma naturalidade.”</i> (p.3:ln.34) - <u>sugestões de estruturar ES e informar pais sobre abordagem</u> , 3 (p.5:ln.17; p.17:ln.26, 27) “ <i>área nova que vai ser tratada e que naturalmente os professores vão falar desses assuntos</i> (p.17:ln.26) <i>com naturalidade aos vossos filhos.”</i> (p.17:ln.27) - <u>perguntas dos alunos</u> , 2 (p.17:ln.14, 16) “ <i>infância, são naturais e vão fazendo, tudo bem.</i> ” (p.17:ln.16) - <u>manifestações de afectos com crianças</u> , 1 “ <i>Naturalmente.”</i> (p.26:ln.5) - <u>colega como mãe a falar com os filhos</u> , 1 “ <i>com a abertura que tu tens, acho que vais ser uma mãe que vais fazer essa</i>

	p.3:ln.34 p.17:ln.14, 27		<i>pergunta, naturalmente.” (p.36:ln.2)</i> - <i>conteúdos de formação, 1</i> <i>“se calhar é natural que haja ali uma, uma mistura, mas ver realmente o que seria (p.49:ln.11)</i> <i>adequado realmente tratar em cada ano de escolaridade, dentro da sexualidade.”</i>		
		12		0	12
PD	Naturalmente, 1 p.26:ln.6		Associado a receio de manifestar afectos, 1 <i>“Naturalmente. Só que eu desde que começo a ouvir estas polémicas todas ...” (p.26:ln.6)</i>		
		1		0	1
Total		28		0	28

sobre abordagem”, como proposta de solução para ultrapassar obstáculos; e de “perguntas dos alunos”, que colocam na escola e no jardim-de-infância sem inibições (Quadro 4.3.5.9). Ainda proferiu o termo para caracterizar as “manifestações de afectos com crianças” por parte de professores; para avaliar a atitude de uma “colega como mãe a falar com os filhos”; e para comentar os “conteúdos de formação” no sentido da necessidade de adequação a cada nível escolar. A professora teve uma argumentação a favor da ES, embora manifestasse alguma **insegurança** que tende a ser a **causa** explicativa da não abordagem. Também se fundamentou em propostas de **solução** e no argumento de **natureza das coisas**, característica que deve ser inerente à abordagem do tema.

PD só utilizou o advérbio de modo “*naturalmente*”, e uma única vez, em associação com o “receio de manifestar afectos” com os alunos em virtude da polémica social instalada (Quadro 4.3.5.9). Assim, o professor, manifestando um **sentimento de insegurança**, argumentou pela **consequência** negativa, pois o receio que tem já é fruto da polémica, do mesmo modo que receia as consequências futuras de eventuais manifestações de afectos que possa vir a expressar para com as crianças.

x) Termo pivot: “receio”

Pela análise do termo “*receio*” e da sua reformulação “*medo*” observou-se que estes nunca foram pronunciados por AG (Quadro 4.3.5.10), a única professora do grupo que tinha frequentado acções de formação específicas para a ES.

CC proferiu três vezes a palavra “*medo*” associando-a a “não-aceitação e dificuldades” generalizadas dos professores para proceder a abordagens de ES (Quadro 4.3.5.10). Também usou uma vez a palavra “*receio*” em conformidade com a concepção que têm actualmente os “professores homens ao tocarem nos alunos”. Assim, os argumentos da professora fundamentaram-se pela **generalização** e pelo **conformismo**.

LR utilizou estes termos expressando a concepção de “abordagem de ES não estruturada”, como causa do receio generalizada a todos os professores e como causa dos seus próprios receios (Quadro 4.3.5.10). Também concordou com a ideia destas representações serem uma constante na mente dos “professores homens ao tocarem nos alunos”. Assim, a professora revelou **insegurança**, argumentando pela **causalidade**, pela **generalização** e pelo **conformismo**. A ideia de não haver uma abordagem estruturada de ES, tem subjacente o argumento de falta de **autoridade**.

Quadro 4.3.5.10: Ocorrências do termo pivot “*Receio*”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Receio	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG				0
	0	0		0
CC	Receio, 1 p.25:ln.10	Medo, 3 p.3:ln.4, 9, 9	Associado a : - <u>não aceitação e dificuldades</u> , 3 (p.3:ln.4, 9, 9) “ <i>em abordar, porque têm medo de falhar, têm medo de ser apontadas</i> ” (p.3:ln.9, 9) - <u>professores homens de tocarem nos alunos</u> , 1 “ <i>Ficam com algum receio.</i> ” (p.25:ln.10)	
	1	3		4
LR	Receio, 3 p.2:ln.31 p.4:ln.18 p.5:ln.10 Receios, 1 p.25:ln.1	Medo, 1 p.5:ln.19	Associado a - <u>abordagem de ES não estruturada</u> , 4 (p.2:ln.31; p.4:ln.18; p.5:ln.10, 19) “ <i>Eu, eu acho que ... É assim, eu sou sincera, eu tenho algum receio.</i> ” (p.4:ln.18) “ <i>Quer dizer, é assim, não é uma questão de ter receio. É uma questão de facto de, de, (p.5:ln.10) como não está, digamos assim, não há, não temos essa disciplina,</i> ” - <u>professores homens de tocarem nos alunos</u> , 1 “ <i>Têm os seus receios.</i> ” (p.25:ln.1)	
	4	1		5
PD	Receio, 4 p.24:ln.16 p.25:ln.32 p.26:ln.9, 11		Associado a <u>manifestações de afectos com alunos</u> , 4 (p.24:ln.16; p.25:ln.32; p.26:ln.9, 11) “ <i>...ela agarra-se a mim, eu não sei qual é a reacção que hei-de ter. Porque tenho, eu tenho receio que como isto, como a mentalidade das pessoas está, está, está assim ...</i> ” (p.24:ln.16)	
	4	0		4
Total	9	4		13

PD, o professor do sexo masculino do grupo, proferiu quatro vezes o termo receio no contexto de uma única categoria: “manifestações de afectos com alunos” (Quadro 4.3.5.10). Este professor expressou bastante **insegurança**, argumentando pela **causa** explicativa da não abordagem e pela **consequência** negativa.

- **Síntese da argumentação utilizada pelos 4 professores do Grupo de Foco 5 sobre a educação sexual em meio escolar**

A representação gráfica da discussão do último grupo de foco (Figura 4.3.5) permite-nos verificar que, de um modo geral, os professores foram favoráveis à educação sexual, embora uma professora (CC) tivesse manifestado alguma resistência a esta área de educação durante a primeira metade do debate. Também se constatou alguma interação, ou diálogo argumentativo, entre os participantes, representado pelas setas horizontais (Figura 4.3.5) e que adiante será especificado.

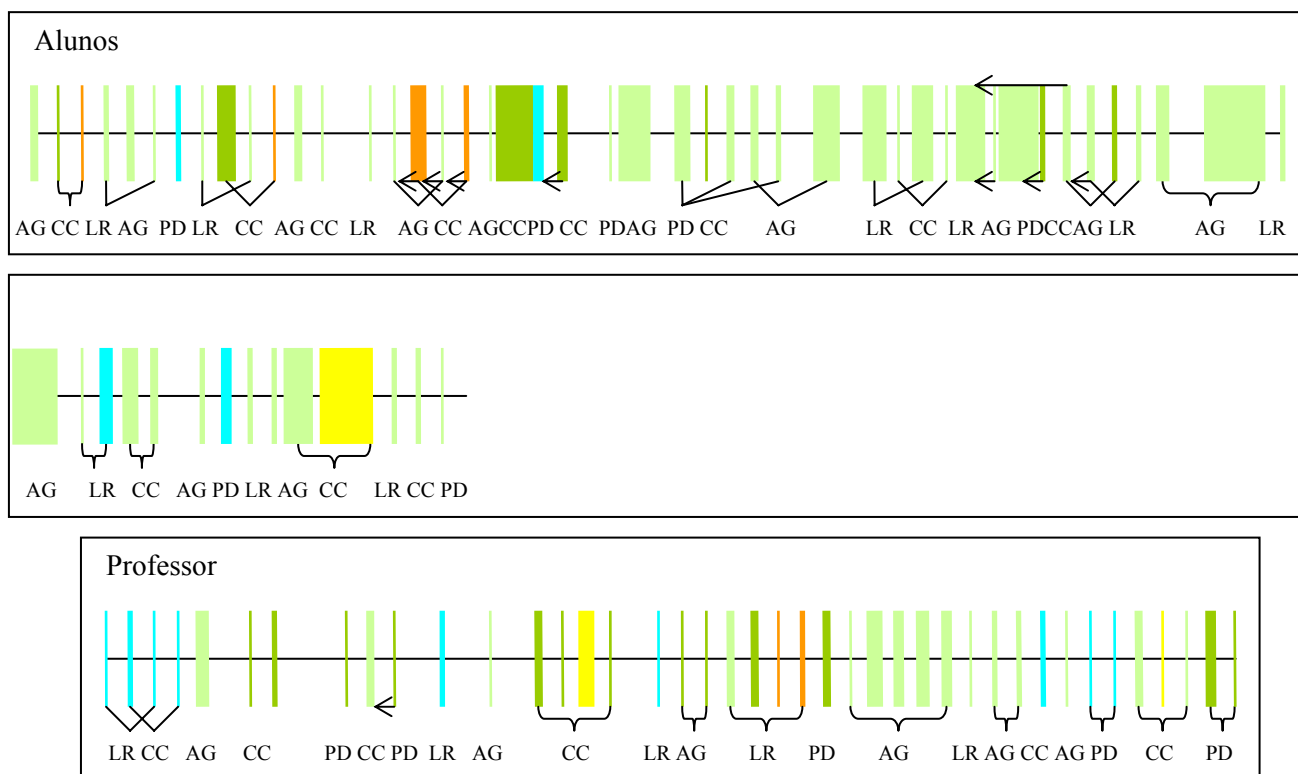
A argumentação assentou predominantemente na **causalidade**, na **insegurança** e no **exemplo**, à semelhança do que aconteceu nos outros grupos. A argumentação pela causalidade foi a mais frequente, estando presente no discurso de todos os intervenientes, se bem que para AG se verificou apenas uma vez. As causas explicativas da não abordagem da ES foram essencialmente a falta de formação do professor (LR e CC) e dos pais (PD), a escassez de recursos materiais (PD), a inexistência de um programa com a ES estruturada (LR), o ambiente em que a escola se insere (LR), a mentalidade fechada e a não-aceitação da ES pelos professores mais velhos (PD), o receio de não-aceitação pelos pais e pelos colegas (LR e CC), o receio de manifestar afectos com crianças (PD) e ainda o facto de não saber como fazer ou como abordar a ES adequadamente (AG e CC).

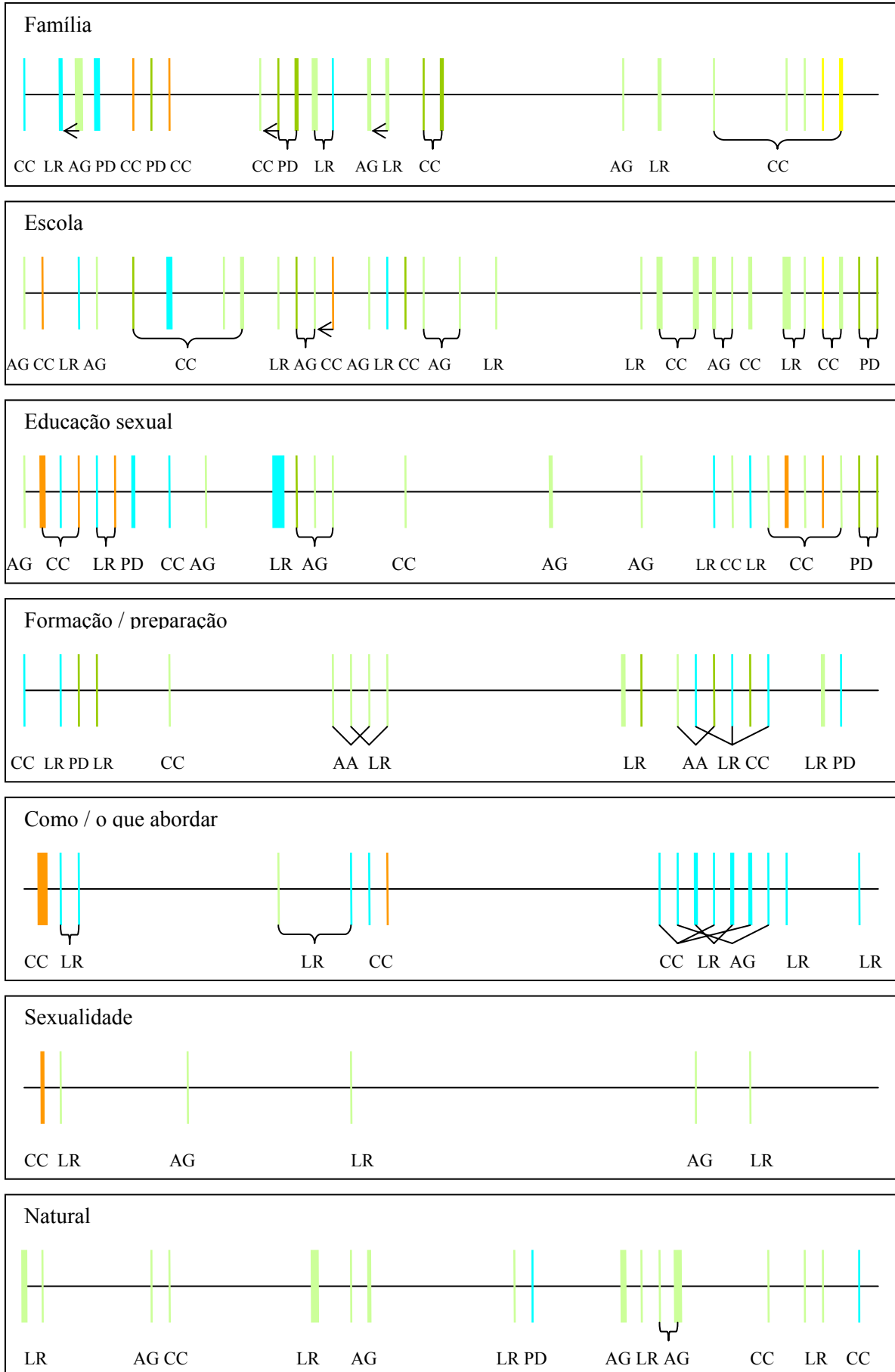
A argumentação denotando insegurança caracterizou sobretudo o discurso de LR e de PD, mas também o de CC. Todavia, não se verificou no discurso de AG, a professora com formação em ES.

Quem mais fundamentou a sua argumentação pelo exemplo foi AG, seguida de CC. AG começou por apresentar exemplos positivos de abordagem de ES na escola e continuou com exemplos, também positivos de situações de abordagem em contexto familiar. CC tanto apresentou exemplos negativos de situações problemáticas, como exemplos positivos de situações de abordagem de ES, estes já mais para o final do debate.

Outros tipos de argumentação relevantes foram a argumentação: pela **interrogação**, onde CC foi quem se destacou, mas AG e LR também a usaram; pela **consequência**, presente no discurso de todos os participantes embora com sentidos diferentes (na medida em que foi positiva no de AG, de CC e de LR, mas negativa no de PD); pela **contestação**, em que se salientou PD (contestando a escassez de recursos materiais, a inibição que os pais incitam nas crianças e a mentalidade fechada dos professores mais velhos), mas também se observou em AG (quanto à falta de afectividade entre professores e alunos) e em CC (essencialmente no respeitante à falta de afectividade entre pais e filhos); e pela **natureza das coisas**, ou naturalidade, que embora se destacasse nas afirmações de AG, também surgiu no discurso de CC e de LR.

Mais rara foi a argumentação pelo **raciocínio hipotético dedutivo**, usado sobretudo por CC, mas também por LR; pelo **conformismo**, usada por CC e LR; pela **causa**, defendida por LR e CC; pela **solução** em que se fundamentaram LR e AG; pela **generalização**, utilizada por LR e CC; e pela **ignorância**, presente no discurso de CC e de LR. A argumentação pela **analogia** só se verificou em AG e a argumentação pela falta de **autoridade** só foi apresentada por LR.





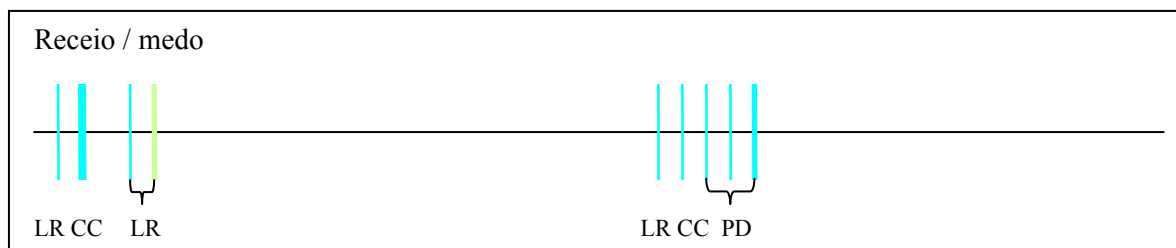


Figura 4.3.5: Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do Grupo de Foco 5, no que diz respeito aos 10 termos pivot utilizados.

- Contra;
- não assumidamente contra mas com subterfúgios;
- exemplo de situações;
- a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo;
- a favor contestando o sistema ou o que outros disseram;
- a favor.

• Diálogos argumentativos no Grupo de Foco 5

A interação argumentativa mais eminente estabeleceu-se entre AG e CC, quando AG (Prop.1) lançou a **proposição** de que os professores não fazem nada para promover a ES, que reforçou com uma questão, argumentando assim pela interrogação e, seguidamente, fundamentando a sua proposição na maior facilidade de abordagem com os alunos do que com os filhos:

1. Prop.1: *Mas nós também não fazemos nada. Já reparaste o que nós, eu estava aqui e estava a pensar, o que é que nós fazemos para promover ... a educação sexual nas escolas? Nada. Nós preferimos, eu acho que até nós temos um papel privilegiado, eu pessoalmente acho que é muito mais fácil falar disto até com os nossos alunos do que com os nossos filhos. Eu sinto isso.*

CC (Op.) colocou a **oposição** dizendo que na escola o tema também é delicado, argumentando pelo desfasamento cognitivo intra turma.

2. Op.: *Não, na escola também acho que é delicado... Se um miúdo te fala disso, mas tu te apercebes que no meio da sala está um que até nunca ouviu falar, parece-me que aí também há um problema, porque eles estão a níveis diferentes.*

Entretanto AG lançou a **questão**:

3. Questão: *Mas se o miúdo expõe de uma forma natural?*

E CC continuou **argumentando** pela imaturidade, obtendo reforço da sua opinião pelo conformismo de LR (Prop.2):

4. Op.: *Pronto, oh Ângela, mas imagina que está lá outra criança de uma imaturidade ...*
5. Prop.2: *Está sempre, está sempre.*

Assim, embora AG não tivesse mudado a sua opinião também não conseguiu convencer CC, demonstrando ambas uma forte argumentação, sendo a de AG a favor da ES e CC algo resistente.

Mais adiante, CC (Prop.1) afirmou ser a favor da ES no 1ºCEB, mas se esta se limitar só às relações de amizade, obtendo a concordância de LR (Prop.2) que argumentou pelo conformismo, e despoletando novo debate com a oposição de AG (Op.):

1. Prop.1: *Acho que é assim: devia de ser tratado sim, no primeiro ciclo, não com, não sei bem como, mas que fosse muito virado para este, esta relação só ... de amizade ...*
2. Prop.2: *É isso mesmo.*
3. Op.: *Mas repara ...até através dos manuais ... nós podemos trabalhar... Mas, eu acho que...nós se começarmos, imaginando, pelos manuais ...e trabalharmos os afectos, através de textos que escolhem ...*

Neste momento CC colocou a **questão**:

4. Quest: *E onde é que tu vês trabalhar assim os afectos?*

Mas AG continuou contra **argumentando** e conseguiu que CC mudasse a sua opinião, afirmando-se mais a favor da ES. Contudo, CC mudou os limites da abordagem para as questões dos alunos, enquanto antes os tinha só nas relações de amizade:

5. Op.: *É isso que eu digo. Isso não era uma forma de introduzir, começar ...*
6. Prop.1: *A educação sexual no primeiro ciclo.*
7. Op.: *...nas escolas?*
8. Prop.1: *Eu acho que sim.*
9. Op.: *Através de textos simples de textos que, que trabalhassem sobretudo os afectos e que depois nós pudéssemos explorar, até onde pudéssemos ir.*
10. Prop.1: *Exactamente. E só ir até onde eles nos puxassem para ir.*

A mudança de opinião de CC acabou por ser confirmada já na parte final da discussão, quando chegou a apresentar exemplos de abordagens de ES por si concretizadas em anos transactos.

Outras breves interacções verificam-se com PD e respeitaram sobretudo aos receios que este professor tinha de manifestar afectos para com os alunos, sob pena de ser acusado de assédio sexual. As outras participantes, essencialmente AG e CC, contra argumentaram que os afectos não serão mal entendidos (AG e CC), embora haja limites para as suas manifestações, distinguindo o que é próprio do que não é (CC).

Em suma, os professores dos cinco grupos de foco revelaram-se, de um modo geral a favor da educação sexual na escola, mas manifestaram insegurança e apontaram causas explicativas para a não abordagem, salientando como obstáculos (i) o receio de não-aceitação por parte dos pais dos alunos e até dos seus colegas, (ii) a falta de formação tanto dos professores como dos pais, (iii) a não explicitação da educação sexual no programa do 1ºCEB, (iv) a escassez de recursos materiais (v) e o facto de não

saberem como, nem o que, abordar, de modo adequado à faixa etária dos alunos com que trabalham.

A par disto, apresentaram muitos exemplos de situações com que se tinham deparado na sua prática pedagógica inerentes à sexualidade das crianças. Os exemplos positivos consistiram em situações de abordagem bem sucedida, enquanto os exemplos negativos se prenderam essencialmente com comportamentos socio-sexuais problemáticos das crianças, sendo o mais frequente o de masturbação, como se pode constatar na Tabela 4.3.2.

Tabela 4.3.2: Situações com que os professores se depararam na escola relacionadas com a sexualidade das crianças

Situações negativas	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Masturbação	5	1	2	-	-	8
WC e estimulação	3	1	1	-	-	5
NEE	3	1	-	-	-	4
Perguntas embaraçosas	1	-	2	-	1	4
Abuso sexual	-	2	-	-	1	3
Filmes pornográficos com família	-	1	-	1	-	2
Exibicionismo	1	-	1	-	-	2
Relações sexuais	-	-	1	1	-	2
Chamar nomes	-	-	1	1	-	2
Caracteres sexuais secundários	-	-	2	-	-	2
Gravidez adolescente	-	-	1	-	-	1
Total	13	6	11	3	2	35
Situações positivas						
Abordagem de ES na escola	3	-	1	1	2	7

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO

O conjunto de dados que recolhemos através de diferentes métodos permitiu-nos aprofundar o conhecimento das concepções que os professores de 1ºCEB possuem em matéria de educação sexual, assim como conhecer as suas percepções de dificuldades e obstáculos impeditivos da concretização deste domínio educativo. Com os dados obtidos por meio do questionário foi possível conhecer parte das concepções dos professores. Os dados recolhidos em debate e em grupos de foco tornaram possível um conhecimento mais aprofundado dessas concepções e a sistematização dos argumentos dos professores para abordar ou não a ES em meio escolar. Vejamos então a interpretação que os dados nos permitem fazer.

5.1. Concordância com a Educação Sexual nos vários níveis de ensino

De um modo geral, os professores de 1ºCEB que integraram a amostra do questionário mostraram-se favoráveis à educação sexual (ES) ao longo do percurso educativo. No entanto, os níveis em que estes professores concordaram menos com a ES foram o jardim-de-infância (JI) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), enquanto o nível de ensino em que se revelaram mais concordantes foi o Ensino Secundário. Este dado vai de encontro a outros estudos realizados recentemente em Portugal, um por Veiga e colegas (2006), com futuros de 1ºCEB, e outro por Reis e Vilar (2006), com professores de 2º e 3ºCEB e Ensino Secundário, que também constataram concordância dos professores com a ES.

A opinião dos professores da nossa amostra de que a ES deve ter o seu auge num nível distante daquele em que leccionam poderia levar-nos simplesmente a pensar que, na opinião dos docentes, esta componente educativa deveria ser mais abordada na adolescência, quando se intensificam determinados comportamentos sexuais. Todavia, parece-nos talvez mais apropriada a explicação de que estes professores acham que esta é uma tarefa para os outros realizarem e não para eles próprios. Mostrar-se mais favorável à ES no ensino secundário pode ser uma forma subtil de evitar na sua prática pedagógica. Talvez seja mais fácil dizer que é um tópico para ser trabalhado mais tarde, do que começar a quebrar barreiras e a vencer mitos e concepções cientificamente inaceitáveis que funcionam como obstáculos a este processo.

Atendendo a que os professores com formação contínua específica para a ES se revelaram mais favoráveis à sua abordagem no 1ºCEB, julgamos que esses professores já começaram a ultrapassar alguns obstáculos. Por outro lado, como os professores licenciados se mostraram mais favoráveis do que os que tinham a habilitação académica mais baixa, pensamos que este facto pode constituir uma evidência da importância de uma formação adequada para proceder à mudança ou evolução conceptual, sem esquecer que, sendo também professores mais jovens, possam ter uma mentalidade mais aberta a estas questões, como verificou Oz (1991), e já que existe uma forte interdependência entre estes dois factores ($p < 0,0001$, ver Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2).

As diferenças verificadas entre os sexos, indicando que os professores de sexo masculino são mais concordantes com a ES do que as professoras até ao ensino secundário, momento em que essas diferenças adquirem significado estatístico, sugerem que uma maioria de docentes do sexo feminino pode explicar alguma rejeição face a este domínio educativo e dificuldades na sua implementação, o que aprofundaremos mais adiante quando discutirmos dificuldades e receios. O estudo realizado em Portugal, por Reis e Vilar (2006), mas com professores de 2º e 3ºCEB e Secundário, não encontrou diferenças significativas entre os sexos nas dimensões atitudinais e emocionais face à ES. Porém Oz (1991), num trabalho com professores israelitas, também verificou que as professoras registavam menor aceitação que os seus colegas homens para tratarem questões de ES na sala de aula. O factor sexo parece adquirir alguma relevância, na medida em que também Jones (2006) constatou que em Inglaterra a percentagem de homens no 1ºCEB é bastante reduzida comparativamente à de mulheres. À semelhança do que acontece em Portugal, também aí os professores de sexo masculino enveredam por cargos de chefia, onde as mulheres têm uma voz menos activa. Também no debate que realizámos, uma professora a favor e praticante da ES na escola referiu esta discrepância, salientando, tal como Jones, a necessidade de professores homens no 1ºCEB que desempenhem um papel modelo. Por outro lado, esta autora sugere que, dada a vasta experiência das mulheres na educação de crianças, estas deveriam ser mais intervenientes na definição das políticas educativas.

Os professores com filhos revelaram-se menos favoráveis que os sem filhos para a ES no 2ºCEB, no 3ºCEB e no Ensino Secundário, sendo as diferenças significativas no 3ºCEB. Talvez possamos interpretar este facto à luz de uma maior dificuldade em tratar este tema com os adolescentes do que com as crianças. Esta questão vai-se revelando algo paradoxal e voltará a ser analisada mais adiante juntamente com as dificuldades

(Secção 5.6). Para já, associamo-la ao dado obtido num grupo de foco, em que uma professora a meio da carreira, a favor da ES desde o JI, com formação específica e com alguma prática pedagógica nesta área, afirmou ser mais fácil tratar este tema com alunos do que com os próprios filhos, quando disse:

“um papel privilegiado, eu pessoalmente acho que é muito mais fácil falar disto até com os nossos alunos do que com os nossos filhos. Eu sinto isso.” (AG, GF-5, p.18: ln.24-25)

Outro factor que diferenciou o grau de concordância dos professores com a ES no 1ºCEB (e no JI) foi a tendência política. Os professores que afirmaram uma tendência para a esquerda foram os que se mostraram significativamente mais concordantes com a ES nestes níveis iniciais. Isto sugere-nos uma ideologia menos conservadora, mais liberta de preconceitos e tabus, com uma mentalidade mais receptiva a estas questões, em vez de remeter as questões de sexualidade ao silêncio. Acresce ainda que esta foi a variável em que este factor teve maior influência. Estamos assim perante a influência de uma representação social que é a ideologia política, na construção das concepções (Clément, 1994)

A análise do debate, no que respeita à concordância com a ES, indicou-nos: *a)* um professor contra, que argumentou a favor da defesa das convicções políticas, espirituais e morais das famílias dos alunos (denotando fortes representações sociais, nomeadamente ideologias políticas e religiosas), dando como exemplo programas de ES insuportados em Inglaterra e acusando a falta de preparação dos docentes; e da defesa do cumprimento do regulamento interno da escola, mas não concordando com a legislação que fomenta a ES em meio escolar; *b)* uma professora com uma nítida tendência para evitar a ES por receio dos pais, mas com uma opinião final de que o tema deve ser tratado se alguma situação o despoletar; *c)* duas professoras a favor, que incluíam a ES na sua prática pedagógica e a defenderam com o argumento de legalidade e autoridade e em resposta aos interesses dos alunos.

Devemos lembrar que escolhemos para o debate professores a favor e professores contra a ES, para que, num equilíbrio de posições, pudéssemos apurar os argumentos de uma e de outra parte. Todavia, para a realização dos grupos de foco, foi difícil estabelecer este equilíbrio, uma vez que o número de participantes era maior. Sendo 19 o total de participantes nesta técnica, salienta-se que apenas notámos alguma incongruência em duas professoras (curiosamente uma no final da carreira e a outra no seu início), pois embora se revelassem a favor da ES, momentos houve em que questionaram o conteúdo da temática e argumentaram ser difícil de trabalhar. Os

restantes professores, embora também apontassem dificuldades, afirmaram concordar com a ES, com início no JI, defendendo assim uma continuidade no processo.

No decurso das discussões chegámos mesmo a pensar que esta elevada concordância poderia estar algo viciada pela técnica de recrutamento dos profissionais para integrarem os grupos, que foi realizada por aceitação voluntária de convite. No entanto, o trabalho de Reis e Vilar (2006) também aponta para uma concordância mais ou menos generalizada dos professores para esta temática. Também poderíamos dizer que os participantes na sua investigação eram igualmente pessoas que, à priori, eram a favor, não tendo conseguido incluir pessoas contra, que estariam naturalmente mais resistentes em participar na discussão deste assunto. E não excluimos esta hipótese. No entanto, julgamos que existe algo mais forte e obstrutivo ao desenrolar da ES do que o simples facto de concordar ou não com a mesma. Pensamos que isto se vai clarificando ao longo deste capítulo.

5.2. Perguntas das crianças de 1ºCEB

A percepção que os professores têm acerca da frequência com que as crianças lhes fazem determinadas perguntas na sala de aula revelou-se baixa, crescente ao longo dos quatro anos de escolaridade e apontou para maior ocorrência das perguntas relacionadas com a concepção, a gestação e o nascimento, seguindo-se a união dos gâmetas e as deficiências. O facto de se verificar um ligeiro declínio nas duas primeiras questões mais frequentes (“como se fazem os bebés” e “como nascem os bebés – parto”), do 3º para o 4º ano, conduz a duas interpretações: se for real, que os alunos se vão esclarecendo quanto a estes aspectos e partem para novas curiosidades abandonando as anteriores; se for limitada à percepção do professor, e sabendo este que a função reprodutora e sexual deve ser abordada no 3º ano, o mesmo pode partir do princípio de que os alunos aprenderam aí algo sobre essa matéria, pelo que terão menos dúvidas durante o 4º ano.

No entanto, este dado merece alguma reflexão se comparado com os obtidos por Pereira (2004) e Sousa (2006), que constataram uma regressão conceptual dos alunos sobre estas questões, do 3º para o 4º ano, o que nos leva, por um lado, a optar pela segunda interpretação e por outro a pensar que, mesmo satisfeita a curiosidade, o conhecimento científico não foi apreendido. Noutra perspectiva, a percepção de

crescente frequência das várias questões ao longo do 1ºCEB aponta para uma proporcionalidade directa face à complexidade das questões.

Tendo já realizado uma investigação prévia sobre as questões que os alunos colocavam mais frequentemente em cada nível de ensino (Anastácio & Carvalho, 2002), as que incluímos no questionário eram maioritariamente provenientes desse estudo preliminar, o que significa que se apresentaram, na generalidade, tal como tinham sido colocadas pelas crianças. Também aí, as questões mais frequentes das crianças de 1ºCEB foram as relacionadas com a origem, o nascimento e o crescimento do feto, com as células sexuais e com as deficiências.

Deste modo, comparando as percepções dos professores com os dados recolhidos junto das crianças, os dados apresentam coerência e reforçam a validade do instrumento utilizado. Também através dos grupos de foco, as professoras confirmaram que as questões mais frequentes costumam ser as relacionadas com a fecundação e o nascimento. No entanto, durante estas discussões emergiram ainda outros tipos de questões, mais embaraçosas para os professores, onde uma bastante inquietante foi a apresentada por uma docente em final de carreira (GF-3) e colocada por um aluno de 1º ano: “o que é o orgasmo?”. Se com as perguntas sobre a fecundação e o parto, que os professores já prevêm, ainda têm dificuldade em dar resposta, para as deste género afirmam não saber mesmo o que podem responder. A mesma docente referiu também que alunos de 4º ano lhe tinham perguntado o que era menstruação.

Noutro grupo de foco (GF-1), uma professora a meio da carreira, apresentou ainda perguntas sobre namorados, colocadas por uma menina, também de seis anos, a qual estava a viver uma situação de instabilidade familiar. Quando se procura registar quantitativamente as perguntas das crianças, verifica-se que os professores têm a percepção de que as mesmas são pouco frequentes, o que parece inclinar-se para a confirmação do estágio de latência preconizado por Freud, mas actualmente contestado por vários autores (Barragán, 1991; Haffner, 2005), ou para a interiorização da moral sexual preconizada por Lopez e Fuertes (1999), ou ainda para o facto das crianças de certos grupos culturais aprenderem a não fazer perguntas sobre questões sexuais e a sentirem que tal não é aceitável como elucidam Walker e Milton (2006).

No entanto, quando os professores são convidados a explicitar opiniões sobre a ES, as perguntas das crianças surgem como algo que os afronta no quotidiano da sala de aula. Provavelmente é por isto que os professores querem uma formação que os ajude a responder a estas questões com naturalidade, como discutiremos à frente (Secção 5.10).

O tipo de questões mais frequentes no 1ºCEB parece estar mais ou menos padronizado, pois verificamos que Ariza e colegas (1991) também já apresentaram como interesses da primeira infância (até aos 7 anos) questões relacionadas com a origem da vida, o parto e a alimentação do “bebé” e deste período até aos 10 anos questões sobre a junção do espermatozóide e do óvulo, a idade para ter filhos, o cordão umbilical, a diferenciação sexual do feto e a menstruação. Outros trabalhos têm vindo a apontar no mesmo sentido (Tunnicliffe & Reiss, 1999; Anastácio & Carvalho, 2002; Haffner, 2005; Uslander & Weiss, s/d).

Particularmente interessante a este propósito, é o trabalho de Tunnicliffe e Reiss (1999) que, ao registarem o comportamento das crianças em actividades de ciências (observação de *Tenebrio molitor* e *Artemia salina*), concluíram que este tipo de actividades facilmente provoca comentários dos alunos sobre sexo e reprodução e que os professores precisam de reconhecer a dimensão em que os alunos já têm interiorizado muitas das suposições e generalizações da sociedade. Tendo também verificado que os mais novos (6-7 anos) eram mais propensos a falar de emoções, deduziram ter até aí interiorizado menos inibições, enquanto os mais velhos (9-10 anos) eram mais capazes de falar de sexo em vez de história de vida. Mediante estes resultados, os autores consideraram que por volta dos 9 anos seria mais apropriado falar de educação para o nascimento do que de educação sexual, pois essas questões são mais do interesse das crianças.

Os factores que mais tenderam a influenciar a percepção dos professores acerca das perguntas das crianças foram a formação (contínua e esporádica), o tempo de serviço, a idade, a área de trabalho e o Centro de Área Educativa (CAE) a que pertenciam.

No que concerne à **formação**, quer contínua quer esporádica, lembramos que os professores que a tinham frequentado obtiveram sempre valores médios de percepção das perguntas das crianças superiores aos dos que não tinham frequentado. E estes eram a maioria, o que também pode explicar a baixa frequência. As diferenças foram significativas em bastantes perguntas (ver tabelas 4.1.3, 4.1.5, 4.1.7 e 4.1.9), pelo que parece notório o efeito da formação nestas percepções, que em nossa opinião pode ter mudado nos professores a sensibilidade à curiosidade das crianças, a receptividade, o saber ouvir e até o propiciar os «momentos de ensino» ou «criar oportunidades» como preconizam Haffner (2005) e Khoner (1999), em vez de silenciar, desviar ou deixar na superficialidade a abordagem de conteúdos de sexualidade, para não dar azo a perguntas. Este último aspecto foi especificado por um dos jovens professores de sexo

masculino que integrou um grupo de foco (GF-4), afirmando ser sua prática para evitar problemas, e que obteve o consenso de outra colega deste grupo de jovens (ambos no 4º ano de serviço), assim como foi reafirmado por outro professor jovem (2º ano de serviço) noutra grupo de foco, o GF-2.

A análise do factor **tempo de serviço** demonstrou diferenças significativas para a percepção das perguntas das crianças entre os professores com 5 a 9 anos de prática profissional e os professores em final de carreira (sobretudo com mais de 25 anos de profissão), em várias perguntas. Ao indicar o grupo de 5 a 9 anos como o mais receptivo e comparando com os dados dos jovens professores nos grupos de foco (4 ou menos anos de serviço), os dados sugerem-nos que é por volta do quinto ano de serviço que os professores começam a adquirir alguma maturidade profissional e autoconfiança, que associam a um maior dinamismo e mentalidade aberta para estas questões.

A **área de trabalho** apontou para maior receptividade dos professores de área urbana comparativamente aos de área rural, sendo o número de itens com diferenças significativas, entre os grupos, crescente ao longo dos quatro anos de escolaridade e atingindo a totalidade no último (Tabela 4.1.10). Neste, até os professores de área suburbana revelaram maior receptividade em algumas questões, continuando os de área rural a ser praticamente sempre os que revelaram menor percepção das perguntas dos alunos.

Serão estes resultados dependentes dos alunos, estando os de meio rural menos curiosos e estimulados, ou será que os professores que trabalham em meio rural tendem a evitar a ocorrência destas perguntas? Talvez há pouco mais de uma década pudéssemos optar pela primeira hipótese, julgando que as crianças de meio rural tinham menos oportunidades estimuladoras para este tipo de questões.

No entanto, actualmente, em termos de comunicação social, os acessos tendem a equilibrar-se nos diferentes meios, com semelhantes coberturas televisivas, radiofónicas e de Internet, sendo esta última a que possa estar um pouco mais desfasada. Quanto à abertura familiar, não temos dados para o justificar, pois não era objectivo deste trabalho, mas admitimos que possa haver alguma discrepância entre a propensão das famílias de meio rural e as dos outros dois meios (sobretudo do urbano), para discutirem estes temas com os seus filhos, ou pode até esta ser uma concepção generalizada aos professores: que as famílias de meio rural não tratam tão abertamente este assunto. Se assim for, esta concepção pode também levar os professores de 1ºCEB, muitas vezes o

único professor na comunidade educativa, a retrair-se e a não propiciar oportunidades às crianças para colocarem estas questões.

De outro ponto de vista, a maioria dos professores de meio rural são mais jovens e podem também ter tido menos tempo de serviço para poder registar a ocorrência de perguntas das crianças. Contudo, as diferenças face ao meio constata-se quando analisamos os dados dos grupos de discussão, na medida em que: um professor com 8 anos de serviço (GF-2) que já tinha abordado o tema em meio urbano, por causa das dúvidas dos alunos, considerava que não o poderia fazer em meio rural, onde trabalhava no momento da entrevista; outra professora em final de carreira (GF-3) relatou uma experiência pedagógica bem sucedida de quando era jovem, despoletada por perguntas dos alunos, em meio rural, considerando que eles o fizeram porque necessitavam mesmo da resposta; outro professor jovem (GF-4) comparou dois meios rurais onde já tinha trabalhado, um de características turísticas, onde considerou poder trabalhar a ES e outro de características agrícolas, para o qual excluía essa possibilidade; outra professora ainda (GF-5), em final de carreira, que já tinha abordado a temática em meio rural, achava mais incontrolável trabalhá-la em meio urbano, atendendo ao menor respeito entre os alunos, pois trabalhava então em escolas que englobavam situações problemáticas de famílias social e economicamente desfavorecidas.

A **área de trabalho** vai revelando influência noutras variáveis dependentes, essencialmente, situações, dificuldades e receios, pelo que estas concepções poderão adquirir aí uma explicação mais detalhada. Para já, o conjunto de dados tende a esclarecer que quando os professores são confrontados com as perguntas dos alunos e consideram que eles necessitam das respostas, munem-se de estratégias para lhes responder, mesmo que isso envolva o contacto com os pais. Porém, se puderem evitar a abordagem, fazem-no tentando obstruir a via das perguntas das crianças, argumentando de diferentes formas sobre as características do meio. Esta atitude dos professores, que provavelmente explica a baixa frequência obtida nesta variável, é reforçada pela afirmação de uma participante no debate, a favor da ES, quando diz:

“Agora que me apercebo é que o meu, o nosso medo, porque fomos educados assim, a ver para a frente, e não deixamos que os meninos coloquem questões.” (IC, p. 21: ln. 23-25)

Também um dos informantes chave dos grupos de foco, uma vice-presidente de agrupamento horizontal de escolas de meio urbano, reforçou esta ideia dizendo que os alunos têm curiosidade em saber como nasceram, mas o professor retrai-se:

“Têm curiosidade. E muitas vezes é aí que a pessoa se esconde um bocado, disfarça um bocado certamente e é mais complicado” (AHU, p.11:ln.4-5)

O CAE foi um factor que mostrou uma distribuição significativamente diferente entre os professores face à percepção de perguntas dos seus alunos. Os professores pertencentes aos CAE de Bragança e de Vila Real (região de Trás-os-Montes) revelaram maior abertura a estas perguntas, enquanto os dos CAE de Braga, Porto, Tâmega e Douro Sul (regiões de Minho e de Entre Douro e Minho) revelaram menor percepção da sua ocorrência. Não dispomos de dados que nos permitam caracterizar estas regiões, a fim de poder explicar tais diferenças, mas pensamos que poderão alicerçar-se em factores socio-culturais, incluindo a religião e a prática religiosa, embora só este último factor tivesse uma diminuta influência nesta variável. Verificou-se apenas que nos itens significativos, assim como na quase totalidade, os pouco praticantes ocuparam a primeira ordem, enquanto os nada praticantes se situavam na última, o que é aparentemente difícil de explicar. Nos itens significativos, os pouco praticantes diferiram quase sempre dos moderadamente praticantes, que constituíram a maioria da amostra. Pensa-se assim que possa haver uma menor abertura por parte dos mais praticantes e maior pelos pouco praticantes. A interacção entre o CAE e a prática religiosa foi testada, mas não foi significativa para poder explicar os resultados.

A quase totalidade dos autores que se tem interessado por esta área (por exemplo, Valinieff, 1972; Khoner, 1999; Milton *et al.*, 2001; Milton, 2003; Hayes, 2004; Haffner, 2005) defende que as perguntas das crianças merecem resposta que satisfaça a sua curiosidade, que a não resposta dos adultos conduz à procura de explicações junto dos pares (Hayes, 2004) e que a resposta do professor aumenta a sua credibilidade (Milton *et al.*, 2001; Milton, 2003). Embora alguns possam considerar que o 1ºCEB ainda não é o momento adequada para tais explicações, pelo facto das crianças ainda não serem sexualmente activas, Milton (2003) defende que, independentemente destas crianças serem ou não sexualmente activas, têm o direito de ser informadas por um professor, o qual apelida de “fonte credível”. Acrescenta ainda que como a todos os professores são colocadas perguntas pelas crianças, isto significa que as crianças desejam informação, a qual, quando se tornarem sexualmente activas, as poderá capacitar para tomarem decisões informadas com importantes repercussões na sua saúde sexual.

5.3. Situações relacionadas com a sexualidade com que os professores se deparam

Enquanto as perguntas que as crianças colocam na sala de aula deixam os professores momentaneamente embaraçados, algumas das situações com que se deparam podem causar-lhes incómodos ao longo de um ano lectivo, sem que as consigam resolver. Felizmente, a mais frequente – crianças a falarem dos seus namorados – é provavelmente aquela com que os professores melhor lidam sem necessitarem de grande orientação. Iturra (2000) explica estas conversas das crianças com base na observação dos comportamentos ou da auscultação dos comentários dos adultos.

As situações que se seguiram em frequência, já tendem a apelar a uma intervenção por parte do professor, pois, sob o nosso ponto de vista, revelam que a criança está a manifestar uma necessidade de comunicação quando apalpa os colegas (o que também foi observado em crianças a entrarem na puberdade, por Iturra, 2000), quando desenha órgãos genitais ou quando espreita os colegas no WC. Nestas três situações, a curiosidade e expressividade da criança está dirigida para os órgãos genitais querendo: tocar os dos outros (provavelmente do sexo oposto), representá-los através do desenho (o que parece ser uma forma de exibicionismo ou de provocar a discussão sobre os mesmos) e visualizá-los naturalmente (denotando curiosidade e sentido de descoberta).

A curiosidade sobre os órgãos genitais nesta idade relaciona-se com a descoberta das diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino, o que na opinião de vários autores (Vaz *et al.* 1996; López & Fuertes, 1999; Hayes, 2004; Haffner, 2005) já deveria ter sido tratado (até aos 6 anos), na medida em que sendo característica das crianças em idade pré-escolar, deveria ser abordado nesse momento. No entanto, se as crianças não têm quem lhes esclareça estas dúvidas, as mesmas persistem. Hayes (2004) afirma que aos 6 anos as crianças vão constatando que os adultos não são receptivos às suas perguntas, aumentando a inibição, pelo que se dirigem para os seus pares a fim de enriquecerem o seu conhecimento, podendo esta atitude envolver a observação dos outros a urinarem e também brincar aos médicos. Haffner (2005) e Vaz e colegas (1996) corroboram esta ideia e acrescentam que estes comportamentos de exploração do corpo não são negativos se as crianças se encontrarem na mesma fase desenvolvimental.

Todavia, como forma de supervisionar este tipo de brincadeiras, Haffner (2005) sugere que se definam regras com as próprias crianças e com os pais, para quando

brincarem juntas, nomeadamente que seja em espaços abertos, em vez de ser nos quartos, e completamente vestidas.

Um tipo de situação de que os professores da amostra revelaram ter algum conhecimento, e que nos parece merecer alguma reflexão, foi a visualização de filmes pornográficos por parte das crianças, juntamente com familiares e/ou amigos. É de notar que incluímos este tipo de situação por sugestão de professores que preencheram o questionário piloto, o que significa que já se tinham deparado com ela. A análise dos dados mostrou que a sua frequência é crescente ao longo do primeiro ciclo, com uma grande mudança do 2º para o 3º ano. Enquanto no 1º ano 85,9% dos professores afirmam nunca se ter deparado com tal situação, no 4º ano essa percentagem, dos mesmos professores, reduz-se a 61,1%, o que quantitativamente começa a adquirir proporções preocupantes, dadas as características de violência, pormenor, repetição e descontextualização afectiva de tais imagens, como explicam Vaz e colegas (1996).

Através da recolha de dados qualitativos conseguimos averiguar que, para além da simples visualização deste material, essa acção tende a repercutir-se em comportamentos sexuais inaceitáveis e com consequências negativas junto dos pares. No GF-2 um professor relatou uma situação que estava a dar problemas na escola, pois um aluno de nove anos que visualizava filmes pornográficos com a família manifestava diversos comportamentos sexuais, chegando mesmo à tentativa de violação de outra criança, como exprimiu o professor:

“Logicamente esse aluno na escola andava sempre atrás dos colegas e a levá-los para a casa de banho e foi apanhado várias vezes, quer a fazer masturbação quer a tentar até relações sexuais. E chegou a um ponto que ele tentou abusar de uma miúda, ele e outro.”
(EL, p.10:ln.27-30)

Outra professora, com conhecimento do desenvolvimento desta investigação e nossa ex-aluna, contactou-nos certo dia, pedindo auxílio, porque um pai se tinha deslocado a sua casa para a informar de que, após o período lectivo, nas actividades de tempos livres em espaço sob tutela da igreja católica, um aluno de seis anos experimentara “sexo oral na casa de banho” com o seu filho da mesma idade. Atendendo à agitação que o caso provocou no seio da comunidade educativa, reunião após reunião, a professora conseguiu também averiguar que esse aluno, juntamente com um irmão gémeo, visualizava filmes pornográficos com familiares, ficando por esclarecer se era com os pais ou com o irmão mais velho, de doze anos. Tanto no grupo de foco como nesta entrevista episódica, parece estar patente que após a visualização deste género de

material, as crianças ficam estimuladas para a imitação dos comportamentos sexuais observados.

Encontramos similaridade dos nossos dados com os obtidos por Halstead e Waite (2001) que, ao estudarem as diferenças de género face ao desenvolvimento de atitudes e valores sexuais de crianças de 9 a 10 anos, constataram que os rapazes desta idade viam filmes classificados para maiores de 18 anos. Por tal, os autores sugeriram então que a ES deve considerar o humor característico dos rapazes quanto a questões sexuais e responsabilizá-los pelo papel que têm na família e na sociedade, assim como deve ajudá-los a desenvolver o espírito crítico quanto aos vídeos e a reflectir sobre a relação entre sexo e violência.

Das situações menos frequentes registadas por meio do questionário importa aqui reflectir sobre a de crianças masturbando-se na escola. Se, de acordo com a percepção dos professores desta amostra, este comportamento tende a ser crescente ao longo do 1ºCEB, mas pouco frequente (menos de 10% dos professores assumiram ter-se deparado com a situação), quando analisados os dados dos grupos de foco constatou-se que é uma situação com que muitas professoras já se depararam, ou na sua sala de aula ou na de colega que consigo partilhou tal situação. Em três dos cinco grupos de foco foram relatados no total 8 ocorrências desta situação, mais frequentemente com raparigas e geralmente de 1º ano de escolaridade. As professoras descreveram este comportamento das crianças, adjectivando-o de “diário” e de “compulsivo”. A masturbação compulsiva parece, pois, um comportamento com que muitas professoras de 1ºCEB se deparam na sala de aula. Encontramos referência a esta situação no livro *Se não sabe porque é que pergunta?* (Monteiro, 2000), onde se transcrevem diálogos entre o autor e João dos Santos e em que este relata que algumas professoras o interpelavam sobre tais comportamentos. Para este psiquiatra e pedagogo não eram comportamentos de masturbação, na medida em que a masturbação tem como condição ser feita às escondidas e pressupõe a fantasia, a fantasia masturbatória que é uma das formas de organizar a vida interior. Em sua opinião, a criança que o faz na sala de aula, diante de todos e de modo que a professora veja, limita-se a manipular os órgãos genitais, sendo uma criança que tem um problema grave (Santos, *in* Monteiro, 2000).

As professoras da nossa amostra também associaram uma descrição da situação familiar, salientando-se a instabilidade, provocada pela separação dos pais, por desfaseamento de idade entre os pais, por a criança ter sido retirada à família e por autismo. Haffner (2005) explica que quando há separação dos pais da criança que se

masturba, este comportamento é uma forma de acalmar o stress que está a viver. Curiosamente, outra professora relatou que tinha uma aluna, também de seis anos, cujos pais estavam em processo de separação, a qual manifestava um estado de stress na sala de aula, riscando os desenhos em vez de pintar, fazendo perguntas sobre namorados, mas sem manifestar ainda comportamento de masturbação.

Muitas vezes, estes sinais são indícios de outro tipo de situação – o abuso sexual – como alertam Fávero (2003) e Haffner (2005). No entanto, através do questionário, poucos professores assinalaram o conhecimento desta situação, sendo inferior a 9% os que assinalaram esta percepção relativamente a crianças saudáveis e de 4º ano de escolaridade (sendo a frequência crescente ao longo dos quatro anos). Contudo, nos grupos de foco: uma professora em final de carreira (GF-1) afirmou ter conhecimento de uma situação de uma criança institucionalizada, com comportamento masturbatório; outra professora em final de carreira (GF-5) relatou claramente uma situação de que tivera conhecimento há poucos anos, com retirada das crianças à família; e um professor em início de carreira (GF-2) falou de um caso em que na escola se supunha que o abuso tinha acontecido a uma criança com graves problemas de indisciplina. Nas três situações, os professores adicionaram a descrição de um ambiente familiar perturbado e desfavorecido, o que vai de encontro à caracterização de Malpique (2003).

Para proteger a criança do abuso sexual, vários autores (López & Fuertes, 1999; Gomes & Coelho, 2003) defendem que é preciso explicar à criança desde cedo (5 a 6 anos de idade) o que é um abuso sexual, como pode ser abusada, por quem (insistindo que não são necessariamente desconhecidos) e o que deve fazer na eminência do abuso. Os mesmos autores consideram que este processo deve acontecer no âmbito de uma educação sexual positiva, sem assustar a criança nem lhe transmitir uma perspectiva negativa de tudo o que se relaciona com sexo. Assim, entendemos que urge que os professores de 1ºCEB se preparem para lidar com este tipo de situação e para ajudar a proteger as crianças.

De entre os factores influentes nestas percepções dos professores destacam-se a frequência de acções de formação, o facto de terem filhos, a idade e o tempo de serviço, a área de residência e a área de trabalho e ainda o estado civil.

Como os professores que tinham frequentado **acções de formação**, quer contínua quer esporádica, registaram maior frequência para as várias situações, os dados levam-nos a crer que uma formação específica nesta área pode, por um lado, sensibilizar os professores para estas ocorrências, passando a prestar-lhes mais atenção. Por outro lado,

pode ajudá-los a lidar com as situações e assim permitir-lhes assumir que as mesmas ocorrem, em vez de as ignorarem.

O facto dos professores **terem filhos** também parece aumentar a sua percepção destas situações, uma vez que os que os tinham obtiveram quase sempre médias de frequência mais elevadas. E não acreditamos que os alunos dos professores com filhos estejam mais envolvidos neste género de acontecimentos do que os alunos dos professores sem filhos. Pensamos que a diferença se pode explicar antes por uma maior sensibilidade e preocupação com as crianças, ou até por associarem o que presenciaram com os seus filhos ao que se passa com os seus alunos, estabelecendo um paralelismo de situações que poderá influenciar as suas percepções.

Os factores **idade** e **tempo de serviço**, surgem positiva e fortemente correlacionados ($r=0,9$) e apontam no mesmo sentido: a mais idade e mais tempo de serviço corresponde uma percepção de maior frequência das várias situações. Este era um dado esperado, já que mais experiência pedagógica pressupõe mais vivências de diversas circunstâncias na escola. Por outro lado, este dado também ajuda a explicar que os professores com filhos tenham maior percepção, pois eles são também os que contam mais idade e mais tempo de serviço (existindo uma interacção bastante significativa entre estes factores, $p<0,0001$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2).

A **área de residência** e a **área de trabalho** do professor são factores interdependentes entre si ($p<0,0001$), que apontam para um menor conhecimento dos professores que residem e dos professores que trabalham em meio rural. Porém, numa primeira análise univariada, é possível constatar que esta variável dependente – situações – foi a mais influenciada pela área de residência do professor, factor que praticamente não interfere com as restantes. É também notório que os professores que residiam e trabalhavam em meio suburbano foram os que mostraram maior conhecimento da maioria das situações, sobretudo das mais vulgares. Este factor interage com o facto da maioria dos professores que moram e trabalham em meio suburbano serem também professores com idade acima dos 40 anos e com mais tempo de serviço, associação que pensamos contribuir para explicar esta maior frequência neste meio.

O **estado civil** também tende a afectar a percepção dos professores face a estes acontecimentos. Como o grupo de divorciados foi, de um modo geral, o que mostrou maior conhecimento dos mesmos e se associou mais à residência em meio urbano, enquanto os grupos de solteiros e viúvos foram os que mais contribuíram para os

resultados do meio rural, a interação entre estes dois factores ($p=0,007$, ver Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2), ajuda a compreender uma maior receptividade em meio urbano pelos professores divorciados. Estes, por um lado, podem ter experiências sensibilizadoras a nível de sexualidade e, por outro, podem ter conseguido romper com determinadas normas sociais e viver numa maior neutralidade face às mesmas, não ocultando os factos desta natureza. No outro extremo, os professores solteiros e viúvos residentes em meio rural, podem viver em maior conformismo com as normas restritivas do meio, terem mais receios de enfrentar tais situações e preferirem não notar a sua ocorrência. Além disso, os professores solteiros são também os mais jovens, contando com menos experiência profissional, logo é de esperar menor conhecimento de qualquer tipo de situações por parte destes.

5.4. Contributo da ES para a Promoção e Educação da Saúde

É interessante verificar que os professores que responderam ao questionário manifestaram alguma crença de que a educação sexual possa contribuir para promover a saúde futura dos seus educandos, o que se destacou ao nível do aumento dos conhecimentos sobre sexualidade, da facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade, do auto-conhecimento, do desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco, da auto-confiança, da auto-estima positiva e do respeito pelo outro e compromisso mútuo. Ou seja, os itens que os professores consideram que poderão beneficiar mais da ES, para além do primeiro (conhecimentos sobre a sexualidade), são os relacionados com as componentes psicológica e sociológica da sexualidade. Quanto aos que envolvem a componente biológica (prevenção, saúde, contraceção e corpo), os professores parecem acreditar menos que possam sofrer efeitos positivos da ES, embora considerem que também essa componente é importante.

Estas concepções dos professores da nossa amostra são sustentadas pelo trabalho de Chalmers e colegas (2006) que avaliaram um programa de “Educação Sexual e para os Relacionamentos”. Estes autores começam por dizer que a Educação para a Saúde desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a vida adulta, envolvendo aquisição de informação, desenvolvendo competências e construindo crenças, valores e atitudes, como benefícios tanto imediatos como para o futuro. Particularizam que se a “Educação Sexual e para os Relacionamentos” for bem planeada e de boa qualidade pode, em princípio, munir as crianças e os jovens de capacidade para

tomarem decisões informadas e minimizarem os riscos de gravidez indesejada e de infecções sexualmente transmissíveis (IST).

Atendendo a que a maioria dos professores acredita no contributo positivo da ES para a saúde, este dado correlaciona-se positivamente com a sua concordância com a ES ao longo de todo o percurso educativo, mas mais no 1ºCEB ($r=0,382$; $p<0,0001$) e seguidamente no jardim-de-infância ($r=0,328$; $p<0,0001$). Ou seja, a maioria destes professores concorda com a ES e acha que a mesma pode contribuir para a promoção da saúde. Este dado é importante do ponto de vista dos modelos de promoção da saúde. Se pensarmos, por exemplo, que o Modelo de Crença para a Saúde (Glanz, 1999), desenvolvido para procurar razões e identificar pontos de mudanças, é bastante relevante quando o problema evoca motivação para a saúde, então se os professores acreditarem que a educação sexual é importante para a saúde, serão mais receptivos à mudança, poderão envolver-se mais e serão mais auto-eficazes.

O estudo dos factores associados a esta concepção revelou que o mais influente tende a ser a habilitação académica, estabelecendo diferenças significativas entre os grupos para metade dos itens (Tabela 4.1.21), seguindo-se a formação contínua, a formação esporádica e depois o sexo.

Em termos de **habilitação académica** a grande diferença situou-se entre o grupo que tinha curso de complemento e o que tinha apenas o magistério primário. Repare-se que a maioria dos professores que fizeram um curso de complemento de formação tinham como habilitação prévia o mesmo curso de magistério primário. Por isso, sentimo-nos impelidos a dizer que a diferença está entre os que fizeram curso de complemento e os que não o fizeram, o que sugere que este tipo de formação introduziu mudanças conceptuais, como preconiza Clément (2006), nos profissionais, quanto à credibilidade no contributo da ES para a saúde futura das crianças.

Como o factor que se seguiu em influência foi a **formação contínua**, e como este factor é independente do anterior, atendendo a que os professores com esta formação obtiveram média superior em todos os itens, continuamos a verificar que um novo módulo de formação também introduz mudanças conceptuais. A análise da **formação esporádica** aponta no mesmo sentido, embora com resultados menos diferenciadores. Curioso é que as diferenças que adquirem significado estatístico face a estes dois factores, se situem apenas em itens relacionados com as componentes psicológica e relacional ou sociológica da sexualidade, enquanto o factor habilitação académica reflecte influência quer em itens desta natureza quer em itens de natureza biológica. Se

pensarmos que existem diferenças entre as instituições que organizam estes tipos de formação e que, nomeadamente a formação contínua é mais oferecida por pequenas instituições ou organizações, que poderão ser movidas por ideologias políticas ou religiosas (ex: sindicatos, universidades privadas sob tutela religiosa, centros de formação) podemos estar na eminência de uma oferta de formação contínua condicionada por esses valores, em vez de uma formação imparcial e que inclua todas as componentes que a sexualidade abarca.

Comparando os dados associados à formação contínua com os que emergem associados à habilitação académica, somos tentados a sugerir que a formação contínua (e também a esporádica) seja ministrada por instituições laicas e de maior dimensão, como as universidades públicas ou institutos politécnicos, onde são habitualmente formados os professores de 1ºCEB.

Para fundamentar a ideia apresentada, parece-nos oportuno acrescentar a estes dados um outro, recolhido por uma das investigadoras que assumiu a posição de observadora externa, numa acção de formação esporádica, mas creditada, destinada a professores de ensinos básico e secundário conjuntamente (do que discordamos em parte), organizada por um sindicato que se intitulava independente e orientada por um professor, de uma universidade privada de tutela religiosa, psicólogo de formação inicial: o orientador ia apresentando os temas gracejando e conquistando a atenção da maioria dos ouvintes, até que uma professora de 3ºCEB, duas horas após o início e 30 minutos antes do final da acção, interveio dizendo “*temo-nos perdido e não estamos a falar do tema por que aqui viemos*” e continuou expressando que não estava a aprender nada de novo. Perante isto, o orientador interrompeu-a declarando “*se esperar um bocadinho vai ver que surge*” ao que a professora retorquiu “*eu acho que não*”. O orientador continuou, falando de emoções e imediatamente passou a apresentar material didáctico (proveniente da instituição em que trabalhava) especificando o título do manual adequado a cada ano do 1ºCEB (1º - “Autocontrolo”; 2º - “Emoções”; 3º - “Competências sociais e assertividade” e ainda “ As emoções são nossas amigas” e “Tomar decisões para antecipar consequências”). E concluiu dizendo “*estão a ver como as coisas estão todas relacionadas*”. Seguidamente, outra professora expôs e questionou como lidar com a situação, na sua escola, dos alunos do 2ºCEB que apalpavam as raparigas, as quais até já tinham deixado de vestir saias. Perante esta situação o orientador respondeu que até lhe era mais fácil trazer uma lista de conteúdos a trabalhar por ano, mas que “*dizer que o pénis se introduz na vagina não vai impedir que uma rapariga engravide na*

adolescência”. A investigadora notou que o orientador proferiu muito rapidamente esta frase, sendo também esta a única vez que proferiu tais termos cientificamente aceites. O grupo aderente aos gracejos indignou-se, acusando a primeira professora referida de estar a perturbar o decurso da sessão e autorizou o orientador a continuar a falar na linha das emoções. Compararemos estes dados mais à frente, não só com os obtidos nos grupos de foco, mas também com os relacionados com as dificuldades nas áreas de conhecimento e nos tópicos específicos. Para já, uma reflexão sobre o que passou nesta acção de formação permite-nos dizer que a mesma não deu resposta às necessidades específicas dos professores.

O factor **sexo**, embora tivesse significado apenas para três itens, mas indicando que as mulheres obtiveram quase sempre média inferior aos homens, adquire nesta variável uma expressividade semelhante à que traduziu para a primeira – Concordância com a educação sexual nos vários níveis de ensino (CESNE) – e deve continuar a ser considerado atendendo a que as professoras constituem a grande maioria da população docente do 1ºCEB (88% na amostra). A sua influência nas concepções dos professores será melhor discutida nas variáveis seguintes.

Quanto aos factores **religião** e **prática religiosa**, apesar de terem pouco significado nesta variável dependente, julgamos que, pelos itens em que interferiram, merecem ser discutidos. Repare-se que a religião interferiu em “desenvolvimento da capacidade de tomar decisões” e “desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais”, onde os poucos professores sem religião tiveram os valores na ordem superior, diferindo significativamente dos de religião católica. Assim, os professores sem religião tendem a acreditar mais numa ES desenvolvimentista. Por sua vez, a prática religiosa parece associar-se a uma ES mais «egocentrada», na medida em que as diferenças significativas se detectaram em itens referentes ao Eu: “gratificação mútua e realização pessoal” e “auto-conhecimento”, com os muitos praticantes na posição superior.

Porém, este grupo situou-se na primeira ordem na quase totalidade dos itens, exceptuando-se “adopção de comportamentos de sexo seguro” e “desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais”. Como a concepção da influência da ES neste último item é afectada pela religião e pela prática religiosa (os professores sem religião e nada praticantes, são os que mais acreditam na ES para este aspecto, diferindo dos católicos e muito praticantes) pensamos que estes factores veiculam mensagens condicionantes destas concepções, nomeadamente no que se refere ao uso do preservativo e à aceitação da diversidade de orientação sexual. Convém, no entanto,

lembrar a investigação de Haffner (1997) que encontrou, na bíblia, referências à homossexualidade, mas não condenatórias. Convém também lembrar a forte interacção entre estes dois factores ($p < 0,0001$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2), pelo que agem conjuntamente. Mas a sua acção repercutir-se-á ainda mais noutras concepções, como veremos na Secção 5.9.

No debate, as professoras que se manifestaram favoráveis à ES, referiram precisamente que a mesma deve contribuir para as pessoas saberem lidar com o seu corpo e poderem decidir o que fazem com ele, para se relacionarem de uma forma mais saudável, para prevenir as doenças sexualmente transmissíveis, para resolver e evitar a gravidez na adolescência, para aceitar as diferenças, para cada um se conhecer melhor e para ajudar a escolher um parceiro sexual. Pela análise dos dados dos grupos de foco, também foi possível apurar que os professores consideram que a ES contribui para a saúde futura das actuais crianças, pois argumentaram que esta vertente educativa tem consequências positivas ao nível da saúde pública, da prevenção da gravidez adolescente e das doenças sexualmente transmissíveis, da aceitação das diferenças, especificamente de orientação sexual, da escolha de métodos contraceptivos e, ainda, para evitar o choque com as noções de sexo na adolescência, encarando-as com naturalidade.

Esta abrangência de benefícios citados no debate e nos grupos de foco, vai de encontro à opinião de Elliott (2003) que, ao analisar materiais de saúde escolar, afirmou que em termos de implicações para a ES, no que concerne a capacitar os jovens para tomarem decisões saudáveis acerca da sua própria sexualidade, não é suficiente tentar determinar os meios mais eficazes de baixar as taxas de gravidez adolescente e de IST. Em alternativa, os jovens devem ser envolvidos em debates sobre os seus corpos e as suas diversas sexualidades e activamente aceites em processos educativos como seres inquiridores em desenvolvimento. Afirmou também que a educação para a sexualidade, na escola, precisa de ensinar aos alunos as mensagens implícitas e explícitas, transmitidas por múltiplos veículos culturais, para clarificar que perspectivas são as orientações mais adequadas às suas vidas.

Os professores que participaram nas discussões, e que se revelaram a favor da ES, parecem acreditar que a mesma pode contribuir para vários aspectos da saúde, quer sejam de natureza biológica, quer psicológica, quer de relacionamento social. Todavia, salienta-se que a maior parte dos professores que participaram nos grupos de foco revelaram-se adeptos da participação dos profissionais de saúde na escola, o que pode

significar que é com o auxílio destes que a ES atinge os objectivos da promoção da saúde. Para esclarecermos estas concepções analisemos a opinião dos professores acerca da participação dos possíveis intervenientes no processo de educação sexual.

5.5. Participação de intervenientes na ES das crianças

No respeitante à opinião dos professores sobre os participantes ou intervenientes na educação sexual das crianças, os dados indicaram uma maior concordância com a participação dos pais, seguida da participação dos profissionais de saúde (médicos e enfermeiros) e dos psicólogos. Esta parece outra forma de transferir a responsabilidade da ES para os outros, tal como interpretámos para uma maior concordância no ensino secundário.

Entender que os **pais** sejam os participantes primordiais da ES não é de estranhar, pois, por um lado, eles são os primeiros a contactar com a criança e, se houver consenso de que este processo educativo começa com o nascimento (por exemplo Hayes, 1995), são obviamente os primeiros intervenientes. Por outro lado, os pais constituem o motivo de maior receio para os professores e, numa matéria de difícil abordagem, nada melhor do que dirigir a sua responsabilidade para quem os possa afrontar. Até porque há um contacto próximo, facilitador de pedidos de esclarecimento ou satisfações. Como os professores permanecem na área durante toda a semana e durante o ano lectivo, se algum problema ocorrer neste domínio, eles não lhe poderão fugir. Porém, se médicos, enfermeiros ou psicólogos intervirem neste processo, eles só irão à escola esporadicamente, pelo que poucos problemas terão com os pais ou com a comunidade.

Estes nossos dados, favorecendo a participação dos pais, encontram fundamento na literatura neste domínio. Outras investigações considerando a perspectiva dos professores sobre a participação dos pais, demonstram que além dos professores concordarem, também sugerem o envolvimento dos pais nos programas. Mbananga (2004), na África do Sul, constatou que as professoras viam nos pais uma garantia do processo de informar as crianças acerca da saúde sexual, sobretudo quando se tratava de questões assentes em valores. Também Oz (1991) ao estudar as atitudes dos professores Israelo-árabes face à “Educação para a Vida Familiar”, eufemismo usado para a ES, verificou que a maioria dos professores concordava com a participação dos pais na planificação e implementação de programas na escola e que quase metade dos concordantes achava que a melhor forma de envolvimento era organizar *workshops* para

os pais, enquanto outros eram apologistas de uma coordenação entre os pais e os professores e outros ainda sugeriam o envio de informação para casa pelos alunos.

Todavia, além das opiniões favoráveis à participação dos pais, vários estudos apontam a insegurança que os mesmos sentem no desempenho desta tarefa. Geasler e colegas (1995) analisando as preocupações dos pais como educadores de sexualidade de seus filhos, constataram insegurança sobre a quantidade de informação sexual apropriada e sobre o momento certo para lha fornecer, assim como verificaram que os pais vivem um conflito entre a educação sexual que tiveram e a que experimentam com os seus filhos. Blakey e Frankland (1996) num projecto piloto sobre o desenvolvimento de competências dos pais em ES, verificaram que os mesmos também tinham dúvidas sobre a quantidade de informação e o momento adequado, e ainda quanto ao modo de transmitir, ao que acrescia a falta de conhecimentos sobre determinados temas como a Sida e o vírus de imunodeficiência humana (VIH). O estudo de Welshimer e Harris (1994) também detectou insegurança dos pais quanto às suas capacidades e conhecimentos.

A confirmar estas percepções, o estudo de Kakavoulis (2001), na Grécia, sobre as atitudes dos pais acerca do seu papel na ES das crianças, revelou que nem os pais nem os professores consideram que as famílias tenham os requisitos necessários para dar educação sexual adequada.

Conjugando os dados desta literatura com as argumentações dos professores, que recolhemos nos grupos de foco, verificamos que a insegurança de pais e professores tende a assemelhar-se.

Uma opinião mais favorável à participação de **profissionais de saúde** – médicos, enfermeiros e psicólogos – do que de professores, conduz-nos à ideia de que a educação sexual está a ser conceptualizada como uma questão patológica, e por tal motivo deverá ser tratada por profissionais que tratam patologias. A opinião sobre a participação dos psicólogos vai também de encontro aos dados obtidos para o contributo da ES para a promoção da saúde, onde as componentes desta índole adquiriram maior relevância. Contudo, colocar a participação dos médicos e enfermeiros ainda antes dos psicólogos, parece paradoxal face à menor importância atribuída às questões biológicas, nomeadamente as relacionadas com a prevenção de patologias, dirigindo esta vertente educativa para o modelo biomédico caracterizado pela transmissão unidireccional da informação, neste caso sexual, sem considerar o meio envolvente, o que tem sido

contestado por vários autores (McLeroy, 1993; Navarro, 1995; Carvalho 2002; Carvalho 2006; Carvalho & Carvalho 2006).

Porquê esta concepção resistente de que a ES é tarefa de médicos e enfermeiros? É que este dado proveniente do questionário também é coerente com os registados nos grupos de foco, se bem que aqui alguns professores especificaram que a intervenção destes profissionais seria mais dirigida aos professores, em vez de ser para os alunos, argumentando que com estes os profissionais da educação sabem lidar melhor, conhecendo as estratégias de ensino apropriadas, incluindo um vocabulário mais adequado.

Alguns trabalhos têm avaliado a intervenção dos profissionais de saúde e apresentado sugestões. Hagan e colegas (2001) referindo-se ao papel do pediatra, dizem que este pode disponibilizar materiais didáticos (panfletos, vídeos, etc.) no seu consultório e ainda apresentá-los à escola.

Quanto a enfermeiros, Swenson e colegas (1995) que estudaram a percepção de enfermeiras escolares, tendo verificado que estas profissionais assumiam considerável responsabilidade em ensinar sobre menstruação e tópicos relacionados, sugeriram que particular atenção deveria ser dada aos recursos de que as mesmas dispunham e à fundamentação em que baseavam as suas decisões relativamente à selecção de conteúdos e ao uso de estratégias de ensino específicas, uma vez que recorriam essencialmente à exposição oral e às discussões com apoio de material audiovisual, enquanto apenas 25% usava discussões em pequeno grupo.

Por sua vez, Chalmers e colegas (2006), em Inglaterra, ao avaliarem o processo de certificação de enfermeiras escolares, apuraram que quando havia uma boa relação entre a enfermeira e o líder local isso fortalecia os laços entre a saúde e a educação. No entanto, para algumas enfermeiras, trabalhar com um líder com uma bagagem educacional não era muito bem sucedido, verificando-se não haver consenso sobre se o líder local deveria ser da área da educação ou da área da saúde. No nosso país, o estudo de Vilar (2005), também com enfermeiros, revelou que a *“falta de preparação e de sensibilidade dos profissionais para determinadas questões (nomeadamente para a saúde escolar) constituem os principais entraves à qualidade das acções de promoção e educação para a saúde”* (p. 54).

Porém, o relatório do Grupo de Trabalho para a Educação Sexual (GTES, 2005) também propõe a inclusão destes profissionais na escola, acrescentando a sua necessidade de vinculação ao estabelecimento, assim como de formação.

Concordamos com Duke-Duncan (1991) quando afirma que sobre este tema todos os elementos da comunidade precisam de ser educados, incluindo médicos e enfermeiros, padres e catequistas, pais e professores. Contudo, sendo os alunos o alvo para quem a escola aponta a ES, e sabendo os professores que são os profissionais detentores das competências para a implementação de adequadas estratégias de ensino, aplicando uma linguagem mais apropriada e um *saber fazer* mais adaptado às crianças e adolescentes, é difícil compreender por que é que mesmo o actual Grupo de Trabalho para a Educação Sexual (GTES), do Ministério da Educação, no seu relatório preliminar, de Outubro de 2005, apresenta uma lista coordenada e maioritariamente constituída por profissionais da área da saúde, enquanto que dos profissionais que lidam directamente com crianças e jovens, alvos do processo, se encontra apenas um só professor de ciências de uma única escola EB2/3. A expressão desta concepção ao nível político e governamental, em nossa opinião, não mudará o estado da situação, pois os professores não estão a merecer a confiança nem a autoridade que lhes compete por parte da tutela. E eles parecem ter há muito tempo interiorizado esta falta de credibilidade, colocando-se na quarta posição em termos de intervenientes. Constatamos assim que estas concepções persistem em vários agentes do sistema educativo e impõem-se como obstáculo à transposição didáctica, começando na externa e repercutindo-se pela interna, como concebe Clément (2006). Voltaremos a discutir esse aspecto quando nos debruçarmos especificamente sobre o relatório do GTES, na Secção 5.14.

No que respeita aos restantes intervenientes, o facto da participação de **assistentes sociais** estar após a dos professores, julgamos associar-se ao facto destes profissionais intervirem, sobretudo, quando se trata de situações de alunos com quadros familiares problemáticos e que isso será minoritário quando comparado com o total da população discente. A literatura com referência a estes profissionais (Fok, 2005) também é escassa.

Sequencialmente, surgem os **outros familiares próximos**, tais como avós, tios ou até irmãos mais velhos, a quem grande parte dos professores (>70%) atribui apenas “alguma” participação. Sabe-se que estes familiares podem ser as pessoas com quem as crianças e os adolescentes partilham muitas das suas preocupações face à sexualidade por terem um carácter menos ameaçador que os pais (Greenberger *et al.*, 1998) e certamente os professores de 1ºCEB têm esse conhecimento e consideram-nos actores com alguma importância neste processo.

A participação da **igreja** – padres e catequistas – surgiu em penúltimo lugar, o que pode ser indício de alguma hostilidade percebida pelos professores, da parte destes intervenientes quanto às abordagens de sexualidade. Este dado é corroborado pela opinião de uma professora do GF-3 que afirmou que algumas catequistas que conhecia poderiam ter até uma postura acusatória e de alerta aos pais, se este tema fosse abordado na escola. Também no GF-2 os três professores de sexo masculino contestaram várias posições assumidas por padres no espaço da escola, as quais seriam incompatíveis com a ES. Porém, o professor mais jovem deste grupo comparou experiências negativas e experiências positivas de intervenção destes elementos. A nossa experiência de formação contínua de professores em ES também registou um caso de aceitação e participação positiva de um padre, que, aliás, foi um dos promotores da acção.

Comparando diferentes dados, julgamos que relegar estes participantes para quase último plano, da parte dos professores, pode ter subjacente, mais uma vez, uma representação algo fantasmagórica da sua não-aceitação ou uma aversão às suas tentativas de controlo da ES na escola, como vários autores afirmam (por exemplo, Vaz *et al*, 1996; Rolston *et al*, 2005). Em nosso entender, a igreja, atendendo à estreita ligação que mantém com a escola na sociedade portuguesa, pode também ser integrada no processo e responsabilizada pelo desenvolvimento de atitudes e comportamentos saudáveis e partilha de conhecimentos, numa perspectiva contributiva e inclusiva, respeitando o carácter laico da escola, em vez de uma postura impositiva de normas atemorizadoras para as crianças e de exigências de abstracção, como deixa transparecer no *curriculum* de Educação Moral e Religião Católica (EMRC) para o 1ºCEB. Parece-nos que grande parte do programa desta área de ensino tende para um nível de abstracção muito elevado, cujos objectivos só serão atingidos com grande estímulo ao imaginário da criança, ou por conformismo e aceitação do que lhe é transmitido. Autores que têm estudado o desenvolvimento da espiritualidade em crianças constataam que após os 10 anos esta dimensão entra em declínio (Halstead & Waite, 2001) e que pelos 9-10 anos as crianças estão mais interessadas em aprender sobre o nascimento do que em questões emocionais e de espiritualidade (Tunnickliffe & Reiss, 1999). Por isso, e recordando Duke-Duncan (1991), a igreja também precisa de se preparar para esta temática.

A última posição para que são remetidos os amigos da mesma idade, ou **pares**, significa que os professores de 1ºCEB ainda estão muito resistentes à formação inter-pares, apesar desta ser preconizada por vários autores e também estar expressa no

relatório do GTES (2005), embora mais para a adolescência. Walker (2004) diz que a educação pelos pares é uma das principais abordagens a considerar quando se ponderam as estratégias de ES, referindo-se particularmente à importância de um tipo de pares, os irmãos.

Dos factores que tendem a influenciar a opinião dos professores sobre os intervenientes na ES, destacam-se a habilitação e a sua idade como os que mais diferenciam a participação de diversos intervenientes. É de notar que a participação dos professores e a dos psicólogos é influenciada pelos dois factores e que, enquanto os professores mais **jovens e com licenciatura** são os mais favoráveis à sua participação, os que têm curso de complemento e mais de 50 anos são os mais adeptos da participação dos psicólogos. Além disto, o facto dos professores que trabalhavam em **meio rural** serem os mais defensores da sua participação pode parecer-nos um pouco surpreendente pelas características do meio. No entanto, estes são simultaneamente os professores mais jovens e licenciados, existindo uma relação de dependência entre estes factores ($p < 0,0001$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2). A influência dos factores idade e tempo de serviço na participação em ES na escola, foi sublinhada por duas vice-presidentes de agrupamentos, que incluímos no estudo como informantes chave face aos grupos de foco, (a primeira de um agrupamento horizontal de meio urbano – AHU - e a segunda de um agrupamento vertical de meio rural - AVR) quando afirmaram:

“Nas cidades, os professores são velhotes. Já estão no topo da carreira. (...) E o problema é esse, é que nós trabalhamos com um corpo docente já velho.” (AHU, p.4:ln.8-12)

“E já se nota a, nota-se maior abertura a nível das escolas até com as professoras novinhas.” (AVR, p.8:ln. 1-2)

Quando verificamos que o grupo de viúvos foi o mais favorável à participação de médicos e enfermeiros, poderíamos interpretar que a perda do seu cônjuge os levasse a valorizar mais estes profissionais, por poderem ter tido um papel importante nesse momento da sua vida. Por sua vez, pelo facto dos divorciados serem os mais favoráveis à participação dos psicólogos, poderíamos entender que alguma instabilidade familiar que tenham vivido os tenha conduzido a estes profissionais, depositando neles bastante credibilidade. Desta forma, a influência do **estado civil** continua a sugerir-nos que existe uma perspectiva patogénica e pouco positiva por parte destes professores, associada à ES. Como o estado civil interage fortemente com a habilitação, o tempo de serviço e a idade ($p < 0,0001$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2), e como os solteiros são os menos favoráveis a estas participações, sendo também os mais jovens e os licenciados,

esta interacção afigura-se como a melhor explicação para a diferença de opiniões, sugerindo que uma formação académica mais actualizada e um dinamismo associada a uma mentalidade mais liberta, pode impulsionar os professores para se motivarem para a educação sexual.

A variável independente **sexo**, ao revelar que as mulheres são significativamente menos favoráveis que os homens à participação dos pares, pode contribuir para explicar a última posição a que estes intervenientes são remetidos, não esquecendo que elas constituem a maioria da amostra.

Interessante é constatar a influência da **formação contínua** na participação dos professores. Como os que a fizeram obtiveram valores médios significativamente superiores aos que não foram alvo desta formação, tal dado vem reforçar a ideia da necessidade da formação contínua para os professores poderem abordar a ES.

Que a **religião** e a **prática religiosa** fossem factores interferentes na opinião sobre a participação da igreja, já era expectável. Os católicos e muito praticantes são os mais defensores desta participação, opondo-se aos sem religião e, por tal, nada praticantes. São aqueles que mais seguem a religião que a querem associar a este processo da sua prática profissional. Até porque uma abordagem da sexualidade de acordo com essa ideologia, além de os poder ilibar deste trabalho, assume uma intervenção conforme com as normas socio-culturais e, por isso, socialmente aceite.

5.6. Dificuldades nas quatro áreas de conhecimento da ES

Considerando as quatro áreas de conhecimento da ES (Corpo em crescimento; Expressões da sexualidade; Relações interpessoais; e Saúde sexual e reprodutiva) os professores expressaram mais dificuldades para trabalhar a área de expressões de sexualidade (que inclui os comportamentos sexuais: carícias, beijos, relações sexuais coitais e masturbação; e a linguagem: termos técnicos e termos vulgares em relação à sexualidade) e menos dificuldades para abordar as relações interpessoais (relações familiares, actividades domésticas, amizades e abusos sexuais).

O estudo dos factores associados a estas percepções de dificuldades indica como mais influentes a formação esporádica e o facto de ter filhos, pois foram factores em função dos quais os grupos se distinguiram significativamente nas quatro áreas. Em relação à **formação esporádica**, como os professores que afirmaram tê-la frequentado registaram médias mais altas, ou seja, menores dificuldades, para todas as áreas,

deduzimos que têm assistido e sido influenciados por módulos de formação abrangentes, incidindo em todas as áreas e ajudando-os assim a superar dificuldades. Esta ideia é reforçada pelo facto das áreas extremas face às dificuldades (a mais difícil e a mais fácil) serem as duas em que as diferenças entre os dois grupos foram mais acentuadas ($p < 0,0001$, Secção 4.1.5, Tabela 4.1.22). Todavia, a área mais difícil para os professores – expressões da sexualidade – parece ser a que mais muda em função do outro tipo de formação, a **formação contínua**. Esta foi a única área em que as diferenças entre os dois grupos foram significativas. Sendo aqui que se percebem as maiores dificuldades e sendo aqui que a formação contínua revelou exercer uma influência significativa, isto continua a fortalecer uma opinião favorável quanto ao seu poder de evolução conceptual.

O factor **filhos** mostrou que os professores que são pais manifestam mais dificuldades, em todas as áreas, do que aqueles que não o são. À priori, podíamos logo deduzir que as relações afectivas em casa, dificultam mais a abordagem da sexualidade no seio familiar do que na escola, como exprimiu uma das professoras que integrou o GF-5 (Secção 5.1) e como a literatura vem registando (Moore & Rosenthal, 1995; Youniss & Smollar, 1985, Mbananga, 2004).

Às emoções associadas à relação afectiva entre pais e filhos pode ainda associar-se a ideia de mudança de paradigma como constatou Mbananga (2004) com as professoras que entrevistou na África do Sul, as quais referiam que a visão actual de socialização e educação que as obriga a discutir tópicos sexuais com as crianças colide com o seu sistema de valores e que elas sentem isto desconfortável. As professoras expressavam ainda ser difícil desempenhar dois papéis, onde lhes eram exigidas expectativas e comportamentos diferentes, em termos dos seus valores e cultura, que deveriam ser ocultados na escola e cumpridos em casa. Deste ponto de vista, parece erguerem-se maiores obstáculos para os professores com filhos. No entanto, conjugando este dado com a forte interacção que o factor filhos mantém com a idade, o tempo de serviço e a habilitação ($p < 0,0001$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2), e constatando-se que a **idade** e o **tempo de serviço** são os factores que mais tendem a afectar as três áreas de maior dificuldade, julgamos que além da carga emocional associada às relações afectivas, todos os outros factores podem ser mais poderosos, interferindo com as normas socio-culturais. Assim, os nossos dados continuam a apontar para uma maior facilidade de abordagem da ES para os jovens professores, tal como constatou Oz (1991), **sem filhos** e com pouco **tempo de serviço**. No entanto, outro factor, a **área de trabalho**, começa

agora a introduzir modificações em relação ao que vínhamos constatando: os professores que trabalham em área rural sentem mais dificuldades do que os restantes, em três áreas, sendo a única exceção a área da saúde sexual e reprodutiva, onde foram os que trabalhavam em meio suburbano que apresentaram mais dificuldades. Isto começa a fortalecer a ideia de que a percepção de dificuldade pode radicar-se noutras concepções ou representações sociais (Clément, 1994), talvez influenciadas pelo contexto socio-cultural, em vez de ser meramente determinada por factores individuais. Embora sem esquecer que a área de trabalho tem alguma interação com a idade, esta não é assim tão forte ($p=0,037$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2).

A análise da variável **sexo**, indicando que as mulheres têm mais dificuldades que os homens em todas as áreas, essencialmente nas duas que emergem como mais difíceis, reflecte ainda um factor individual que associa maiores dificuldades a menor grau de concordância e a menor credibilidade na ES para a promoção da saúde. Vamos reflectir sobre estas dificuldades agora já ao tratar as percepções associadas aos tópicos específicos de sexualidade (Secção 5.7) e, seguidamente, à luz dos receios (Secção 5.8).

5.7. Modo como se sente para abordar tópicos específicos de sexualidade

As dificuldades expressas nas quatro áreas da ES tendem a confirmar-se pelos sentimentos expressos para abordar tópicos específicos de sexualidade, na medida em que relações sexuais coitais foi um dos tópicos em que os professores afirmaram sentir mais dificuldades, juntamente com relações eróticas e pornografia, assim como os tópicos relacionados com o prazer. Sendo o acto sexual o tema de interesse crescente entre os 6 e os 9 anos (Clerget, 2001), os professores não parecem capazes de ir ao encontro destas necessidades dos seus alunos.

Pelo contrário, o tópico relações afectivas aparece como um dos mais fáceis (tal como diferenças corporais, papéis de género e identidade sexual), o que tende a corresponder à área de conhecimento mais fácil que é relações interpessoais (excluindo-se daqui o tópico diferenças corporais que se inclui na área de corpo em crescimento). Este resultado também é coerente com uma maior credibilidade nas componentes psicológica e relacional da ES para a promoção da saúde comparativamente à componente biológica, como verificámos anteriormente (Secção 5.4). As percepções de dificuldades em função de determinados tópicos parece confirmar-se na prática

pedagógica, pois Fok (2005), no Japão, também verificou que os relacionamentos afectivos se incluíam nos tópicos mais abordados.

Esta maior facilidade de abordagem de tópicos de índole socio-afectiva, pode relacionar-se com o facto apontado por Halstead e Waite (2001) de que homens e mulheres, mesmo a trabalharem em investigação sobre ES dão ênfase a aspectos diferentes, usando as mulheres um tom mais sério e passando mais tempo com aspectos afectivos. Como estamos perante uma amostra (e uma população) maioritariamente feminina pode, pelo menos em parte, encontrar-se aí alguma explicação. Também Mbananga (2004), cuja amostra só incluía professoras, constatou grande dificuldade por parte das mesmas em falar de relações sexuais coitais.

O facto dos tópicos relacionados com as situações de maior perigo para a sexualidade saudável das crianças (exibicionismo, abusos sexuais e pedofilia) se situarem em posição intermédia, pode ser interpretado com base num incremento de assuntos desta natureza na comunicação social e até com a mudança da legislação que passou a considerar crime o abuso sexual de crianças, em 2001 (Lei n.º 99/2001). Uma consciência desperta para a frequência destes acontecimentos, um sentido de responsabilidade e uma noção de poder ser acusado de cumplicidade em caso de não denúncia destas situações, pode fazer com que o professor se sinta impulsionado a abordar estes tópicos na sua sala de aula, contribuindo para dotar as crianças de competências preventivas face a tais circunstâncias. Pensamos que os professores têm tido até alguma acção de preparação das crianças a este nível, na medida em que temos conhecimento concreto de várias situações, como por exemplo a de uma professora que, indecisa quanto à escolha do tema do seu trabalho final de curso de complemento, nos relatou um caso de abuso sexual, que denunciou (tendo sido duas crianças retiradas por acção judicial à família onde eram abusadas e, posteriormente, institucionalizadas). Também um professor que integrou o GF-2 especificou mesmo que alertava as crianças, dizendo:

E.L.: (...) mas tento explicar que devem ter cuidado ou a andar na estrada, nos passeios, ir a qualquer lado, não ir sozinho, a não aceitar as coisas de estranhos ... (p.6:ln.33 a p.7:ln.1)

E.L.: ... a desconfiar de algum carro que está parado, evitar os sítios escuros. Quer dizer, um conjunto de conceitos para eles evitarem ... quando surgem. (p.7:ln.3-4)

Encontramos coerência entre estes nossos dados e os obtidos por Goldman (2005) que ao analisar o nível de compreensão que os professores em formação tinham sobre o

abuso sexual de crianças, com base na taxonomia de Bloom, verificou aí níveis de compreensão intermédia.

Outro dado interessante a respeito dos tópicos específicos é a distribuição dos tópicos sexualidade na perspectiva reprodutora e anatomia dos órgãos genitais, que se situaram do lado dos mais fáceis e que se opõem de forma correspondente em termos de localização gráfica aos dos tópicos “sexualidade na perspectiva de prazer” e “localização dos órgãos de prazer” (reveja-se o gráfico da Figura 4.1.6). Ora, o paradoxo parece reerguer-se, pois sendo a reprodução uma componente de conhecimentos biológicos, porque se junta agora aos tópicos mais fáceis e das componentes psicológica e social? A interpretação que daqui fazemos é que, por um lado, a sexualidade na perspectiva tradicional de reprodução é legitimada, como vários autores referem (Vaz *et al*, 1996, Lopez & Fuertes, 1999; Ingham, 2005) e que, por outro, os tópicos mais difíceis de abordar parecem ser mesmo os relativos ao prazer. A este propósito López e Furtes (1999), referindo-se ao tipo de perguntas das crianças, dizem que as relacionadas com o prazer costumam ser esquecidas pelos pais e pelos educadores, porque *estão dispostos a esclarecer acerca da reprodução, mas não “do prazer” sexual* (p.71). Zapian (2003) também chama a atenção para este aspecto, elucidando que é aceite que a ES englobe a fisiologia da reprodução e o conhecimento do corpo, mas questionando se o mesmo se passa em relação à fisiologia do prazer. Em tão breves palavras expressa algo com que concordamos e cuja ideia citamos para em nada a alterar:

“Sabemos que entre os objectivos curriculares conta-se o que se refere ao conhecimento do corpo. Algo tão simples como que a resposta sexual tem três fases, desejo, excitação e orgasmo, faz parte do conhecimento do corpo e das suas funções. É necessário contratar um especialista para que esse tema seja explicado na escola?” (p.35)

A tentação impele-nos para outra interrogação, que é: quem são os especialistas? Mas reflectiremos sobre a mesma na secção destinada à análise do relatório preliminar do GTES, pois é-lhes aí feita referência. Voltando à citação, recordemos que a professora do GF-3, MG, confrontada com a pergunta “o que é o orgasmo?” por parte de um aluno, não conseguiu responder, argumentando pela idade do aluno e pela sua ignorância sobre o que o mesmo já poderia ou não saber. Portanto, abordar tópicos que incluam o prazer sexual parece ser a mais árdua tarefa para os professores neste processo. A reforçar estes dados encontram-se também os de Rolston e colegas (2005), que de entre os 15 tópicos que analisaram, os quatro menos abordados, e que se distanciavam bastante dos outros onze, eram os relacionados com o prazer. Acresce

ainda o facto dos programas também não contemplarem o prazer sexual, como vários autores têm constatado (Ingham, 2005; Connell, 2005; Elliott, 2003)

Veiga e colegas (2006) afirmam que deve ser dada especial atenção ao facto dos professores tenderem a evitar discussões sobre sentimentos, prazer e fantasias inerentes à sexualidade, já que esta atitude se pode radicar nas suas dificuldades em lidar com o seu corpo e em aceitar comportamentos que se afastam das práticas sexuais tradicionais.

Se por um lado falar de prazer pode comprometer a sensação de intimidade na vivência da sexualidade, por outro também não podemos esquecer a noção de pecado a que a sexualidade e o prazer têm sido associados, sobretudo na proclamação da ideologia religiosa Judaico-Cristã que tem aculturado a sociedade portuguesa, condicionado a sua mentalidade; e sido veiculada pela educação, tendo como agentes de transmissão os professores. Esta opinião também emergiu da opinião de um participante no GF-2, quando disse:

“uma certa ignorância sobre a sexualidade, em que tudo é pecado. Quer dizer. E a sexualidade passa por duas palavras: pecado e castigo. E que vamos cair naquilo que eu expressei, porque para mim é a ... na formação que tivemos, Judaico-Cristã” (AC, p.15:ln.3-5)

A estas concepções acrescenta-se o facto da população docente ser constituída por uma maioria feminina, sobre quem a repressão sexual se tem feito sentir, em detrimento de uma maior liberalização para a minoria masculina (Sprinthall & Collins, 1999), o que também é explicado pela *teoria dos scripts sexuais* de Gagnon e Simon (1973, 1987, cit in Alferes, 1997). A repressão sexual, que aqui se pode entender como um obstáculo social, tem privado as mulheres da assumpção do prazer na vivência da sexualidade, embora fisiologicamente a natureza estabeleça semelhanças, em vez de diferenças, entre homens e mulheres, no que concerne à resposta sexual humana (Archer & Lloyd, 1985; Rhoades & Pflanzler, 1996). Mesmo 40 anos após as descobertas de Master e Johnson (1966) sobre esta componente biológica, a sexualidade ainda tende a ser mais regulada por normas sociais. Foucault (1994a; b) também nos ajuda a reflectir sobre esta situação quando compara a *Ars erotica* à *Scientia sexualis*. As actuais orientações da ES reforçam a componente social ou relacional da sexualidade. Assim, sugerimos que a abordagem dessa componente se responsabilize por estabelecer a igualdade entre homens e mulheres no que respeita ao direito ao prazer sexual, até porque isso está contemplado nas escrituras que regem, em parte, as normas socio-culturais portuguesas – a bíblia – como é referido por Haffner (1997). Portanto, abordar o prazer sexual não será pecado.

Sabendo-se também, por relatos de professoras, que muitas vezes as mesmas recorrem a metáforas para explicar a reprodução às crianças, camuflando as relações sexuais, parece-nos aqui oportuna a afirmação de Haffner (2005):

“Não aconselho a utilização de animais como forma de introduzir o tema das relações sexuais. Nunca percebi por que é que as pessoas se referem à educação sexual como «as flores e as abelhas», de certa forma, o pólen e o néctar nunca me ajudaram a perceber a reprodução humana ou o prazer sexual.” (p. 103)

A justificar a necessidade de respostas concretas por parte dos adultos, Iturra (2000) também diz que as crianças de 10 a 12 anos, que já têm sentimentos em relação ao outro, precisam de *“mais e cuidadosas explicações do saber que leva ao prazer, dos sentimentos que definem o objecto sexual”* (p. 120).

A análise dos factores individuais aponta a **formação contínua** como a variável independente mais influente no modo como os professores se sentem a abordar tópicos específicos de sexualidade, pois o grupo que a tinha frequentado revelou menores dificuldades em todos os tópicos, diferindo significativamente do outro grupo para a sua maioria (Secção 4.1.7, Tabela 4.1.26).

A **formação esporádica** e o facto de **ter filhos** foram os dois factores que se seguiram em influência nestas percepções de dificuldades, mas com sentidos contrários. Enquanto os professores com frequência de formação esporádica se revelaram mais à vontade em todos os tópicos (tal como os que tinham formação contínua) e diferiram significativamente dos outros em praticamente metade dos tópicos, os professores com filhos manifestaram mais dificuldades na totalidade dos itens. Atendendo à forte interacção entre este factor e a **idade**, o **tempo de serviço** e a **habilitação académica** dos professores, como temos vindo a observar, o resultado não é surpreendente, uma vez que os professores sem filhos, mais jovens, com menos tempo de serviço, licenciados (ou com mestrado) e solteiros foram os que denotaram maior à vontade para lidar com a generalidade dos tópicos. Um tópico que fez com que se registassem diferenças significativas entre os grupos face a estes quatro factores foi homossexualidade, um tema que se tem revelado difícil de abordar noutros estudos (Fok, 2005; Stange *et al.*, 2006; Rolston *et al.*, 2005; Pearson, 1999) e que tem suscitado alguma controvérsia social, verificável através da comunicação social, aquando de manifestações de homossexuais (por exemplo em Viseu a 15 de Maio de 2005, Público, 2005), assim como de uma recente tentativa de implementar o casamento entre duas mulheres no nosso país (Jornal de Notícias, 2006), alguns dias após a aprovação do casamento homossexual em Espanha.

Tanto no debate como nos grupos de foco, este tema também foi tocado. No debate pelas professoras a favor e praticantes da ES; no GF-4 por um jovem professor que considerou que a abordagem da ES é abrangente pelo que também deve incluir a homossexualidade e pela mais jovem professora que considerou necessária a ES para a aceitação das diferenças, nomeadamente em termos de orientação sexual; e no GF-5 por uma professora a meio da carreira, que argumentou pelo exemplo de uma pergunta colocada pelo seu filho sobre o que era a homossexualidade, após uma notícia televisiva. Assim, estes jovens professores parecem mais aptos para tratar a ES de uma forma abrangente, incluindo uma diversidade de tópicos e, certamente, numa perspectiva de aceitação e de respeito pela diferença.

No que concerne à **área de trabalho** em relação à percepção de dificuldades em tópicos específicos, o grupo que trabalhava em área rural foi o que expressou mais dificuldades em quase todos os tópicos, enquanto o de área urbana foi o que se revelou mais à vontade. Repare-se que dos cinco tópicos que diferiram significativamente (relações afectivas, pornografia, exibicionismo, identidade sexual e diferenças corporais), para os três que se inserem nos mais fáceis, foi o grupo de área urbana que se sentiu mais à vontade (Secção 4.1.7, Tabela 4.1.27). Ora como este grupo também conta mais com professores mais velhos e com mais tempo de serviço, estes parecem ser aqueles para quem estes temas são realmente mais fáceis.

Nos tópicos significativos mais difíceis (pornografia e exibicionismo) os professores de área rural continuaram a ser os que exprimiram mais dificuldades. Como estes são os que têm menos tempo de serviço, e à semelhança do que acontecia com as dificuldades nas quatro áreas de conhecimento, julga-se que o meio rural se rege por normas mais rígidas, onde o professor que ainda não tem aí uma imagem social bem estruturada, apesar de concordar com a ES, acreditar nas suas vantagens e ser o que mais defende a sua intervenção no processo, não sente força suficiente nem protecção para romper com essas normas e contribuir para o desenvolvimento educativo.

Esta diferença foi constatada em parte nos grupos de foco e houve dois professores jovens do GF-2 que clarificaram esta concepção relativamente ao meio. Porém, duas professoras em final de carreira, do GF-5 manifestaram a concepção contrária, argumentando que os alunos do meio rural têm interesse e precisam de resposta a estas questões. Também as professoras em final de carreira fundamentaram esta opinião em abordagens concretizadas, enquanto os jovens professores, quanto à dificuldade no meio rural, argumentaram sem terem experiência pedagógica nesse ambiente. Ora, estes

dados tendem a esclarecer que o tempo de serviço e a consequente prática profissional podem ser factores determinantes das representações sociais a que se refere Clément (1994).

Outra possível explicação para este dado pode ancorar-se no facto do meio rural ser de dimensões sociais mais reduzidas, onde praticamente todas as pessoas se conhecem e onde o professor de 1ºCEB (algumas vezes único no meio) assume uma posição de destaque, caracterizada por uma imagem social de prestígio, se tiver práticas em consonância com as normas sociais desse meio conservador, ou receando a destruição dessa sua imagem se descortinar algo para além dessas regras. Este receio dependerá também da personalidade do professor que constrói interiormente um fantasma ou obstáculo. Estabelece-se assim uma ligação entre obstáculos sociais e obstáculos psicológicos, que se impõe a um grupo com concepções favoráveis à ES.

Um olhar sobre a **religião** e a **prática religiosa** mostra que os professores não religiosos são os mais aptos a tratar aspectos relacionados com o prazer, assim como com os da reprodução e das situações de risco, pois só não ficaram na primeira ordem para os tópicos mais fáceis. Como este grupo é minoritário, podemos pensar que a religião é um entrave ou obstáculo à abordagem da maior parte dos tópicos específicos da sexualidade. A análise da prática religiosa, revelou uma maior facilidade por parte dos professores muito praticantes para abordar a maioria dos tópicos, excepto os relacionados com a localização dos órgãos genitais e de prazer, a homossexualidade, o erotismo e a pornografia, onde foram os nada praticantes a demonstrar maior facilidade para tratar com estes temas. De difícil interpretação é que o grupo dos muito praticantes também seja o que se tenha mostrado mais à vontade para tratar o tópico relações sexuais coitais, o terceiro mais difícil.

Por outro lado, quanto aos itens onde as diferenças foram significativas, não surpreende tanto o facto deste grupo ser o mais à vontade para lidar com a sexualidade na perspectiva reprodutora, atendendo a que a mensagem da reprodução é veiculada pela religião católica¹³, à qual pertencem quase todos os muitos praticantes (excepto um). Do mesmo modo, é o grupo que melhor se sente para abordar as diferenças corporais, inevitabilidade do desenvolvimento humano, distinguindo-se de todos os outros.

¹³ Recorde-se a passagem do Livro do Génesis 1, 26-28.31a: “Crescei e multiplicai-vos” que consta na primeira leitura sugerida na brochura *Vamos Casar*, de Cardoso *et al.*, 2000, preparada para os cursos de preparação para o matrimónio.

Também intrigante, é que os moderadamente praticantes sejam os que mais dificuldades expressam para lidar com os outros tópicos significativos (sexualidade na perspectiva reprodutora, sexualidade na perspectiva de prazer e homossexualidade), na medida em que se seguem logo aos muitos praticantes, mas situam-se no extremo oposto das dificuldades. No entanto, estas dificuldades encontram fundamento na investigação de Fok (2005), que também verificou que as escolas orientadas por crenças religiosas eram mais restritivas quanto aos tópicos a abordar, nomeadamente quanto à homossexualidade. Isto ajuda-nos a compreender a influência da prática religiosa. No entanto, a diferença entre os muito e os moderadamente praticantes merece ser alvo de investigações futuras para uma melhor clarificação.

A associação entre a percepção de dificuldades e o **sexo** emergiu de forma expectável, pois de um modo geral as mulheres expressam mais dificuldades para lidar com a maioria dos tópicos, à excepção dos três mais fáceis, nomeadamente, diferenças corporais, relações afectivas, papéis de género, e ainda anatomia dos órgãos genitais. Como as diferenças entre os dois grupos foram significativas apenas para quatro tópicos, mas todos relacionados com o prazer sexual, com os homens mostrando-se sempre mais à vontade do que as mulheres, continuamos a interpretar que tal resultado se deve a uma interiorização das normas sociais, com prescrição de maior permissividade para os homens e obediência e afectividade para as mulheres (Sprinthall & Collins, 1999), o que, embora se tente desmontar, ainda continua a reprimir sensações e a repercutir-se em dificuldades. Estes dados obtidos nos tópicos específicos tendem a esclarecer o que já se tinha constatado anteriormente nas áreas de conhecimento da ES, com as mulheres a manifestarem também aí mais dificuldades. Provavelmente, estas percepções de dificuldades associam-se também a maiores receios, como vamos já ver.

5.8. Receios no domínio da ES

A análise da variável receios vem reforçar a imagem fantasma dos pais, na medida em que as suas reacções e a sua mentalidade constituem os motivos de maior receio para os professores. Este dado é consubstanciado por outros estudos (nomeadamente Oz, 1991; Teixeira, 1999; Buston *et al.*, 2001; Veiga *et al.*, 2006).

Pelo contrário, é interessante constatar que os que constituem menor fonte de receio para os docentes de 1ºCEB são os seus colegas, o director ou coordenador da escola e o presidente do agrupamento, ou seja, o conjunto dos profissionais da educação. Isto, sob

um ponto de vista, aponta para alguma solidariedade ou inter-ajuda no trabalho pedagógico, mas por outro lado faz emergir uma oposição entre os pais e os professores ou entre a família e a escola. Além desta imagem de oposição ressaltar da observação do gráfico da Figura 4.1.7, também adquire alguma consistência nos dados recolhidos nos grupos de foco, na medida em que: no GF-1, encontramos expressões alusivas à não-aceitação dos pais e necessidade de os formar; no GF-2 um professor afirmou que muitas vezes pais e professores estão de costas voltadas e que o diálogo é bastante difícil; no GF-3, várias professoras referiram o receio, não-aceitação e necessidade de formação dos pais e uma referiu mesmo ter receio das reacções da mãe de um aluno; no GF-4 os jovens professores referiram medo de retaliação por parte dos pais em caso de abordagens de ES e a dificuldade de a trabalhar na escola, se esta não tiver sido iniciada em casa; no GF-5 apenas a professora que tinha frequentado uma acção de formação sobre ES não proferiu a palavra receio e considerou que os pais não se opõem, argumentando com exemplos positivos.

No debate também se constatou que o professor que se revelou contra a ES, argumentou frequentemente pela defesa das convicções e valores da família e aconselhou os futuros professores que “*precisam ter o cuidado de não ferir as susceptibilidades*” (p.15:ln.11-12), a “*conhecerem (...) o regulamento interno da escola*” (p.15:ln.3-4), em vez da lei, e para o facto de haver “*posições irreconciliáveis*”(p.14:ln.30); a professora com uma postura de evitação, especificou o receio dos pais como obstáculo impeditivo da sua prática pedagógica de ES; as duas professoras claramente favoráveis argumentaram pela autoridade que julgam ter para tratar o tema na escola, uma especificando que não necessita de consultar ou pedir autorização aos pais (argumentando pela igualdade face às diferentes temáticas) e a outra argumentando pelo exemplo de situações positivas e pela colaboração entre os pais e os professores no processo.

Verifica-se assim que os professores com formação específica em ES, assim como os que já experimentaram pô-la em prática não receiam os pais. Este receio é característica dos professores que não praticam a ES. A experiência pedagógica de Barragán (1991) também vem confirmar a representação fantasmagórica das reacções dos pais, pois as mesmas não costumam concretizar-se. E outros estudos apontam para uma atitude positiva da parte dos pais face à ES (Welshimer & Harris, 1994; Kakavoulis, 2001; Milton, 2003).

Dos factores que mais tendem a afectar a percepção de receios destacam-se o sexo, a área de trabalho e a prática religiosa.

Em relação ao **sexo**, constatou-se que as professoras possuem significativamente mais receios que os seus colegas do sexo masculino face às reacções dos pais (item onde a diferença foi mais acentuada) e face às mentalidades dos pais, dos alunos e das várias pessoas do meio. Voltamos a lembrar que a grande maioria da nossa amostra era de sexo feminino (assim como a da população docente no 1ºCEB) e que a este facto acresce o da sociedade ser mais restritiva no que concerne à sexualidade feminina. Aqui estará com certeza enraizado um forte obstáculo social à consecução da ES em meio escolar, apesar da privilegiada e enriquecedora experiência das mulheres enquanto mães, para ensinar tópicos de sexualidade e reprodução humana (Teixeira, 1999). O que nos conduz a uma interpretação baseada na prescrição social, é o facto do maior receio ser o dos pais, mas seguirem-se logo os das mentalidades deles e dos que estão imediatamente próximos. E o factor sexo também se associa a menor concordância com a ES, menor credibilidade e mais dificuldades para as professoras, o que leva a crer ser o resultado de um processo de enculturação sexual.

A **área de trabalho** indicou que os professores que trabalham em meio rural têm mais receios, assim como mais dificuldades. Atendendo a que os professores que aí trabalham são essencialmente professores a meio da carreira (e dada a interacção entre estes dois factores, $p=0,003$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2) podemos pensar, por um lado, que estes profissionais ainda temem pela sua imagem socioprofissional, pois na maioria dos casos ainda são professores que vão mudando de escola quase todos os anos. No entanto, como os itens em que as diferenças têm significado estatístico são, além das reacções dos pais dos alunos, a mentalidade das várias pessoas do meio e o facto de ser um meio conservador, achamos que são as concepções acerca das características do meio que se traduzem em obstáculos e motivo de maior receio.

Repare-se que nas duas primeiras (Tabela 4.1.29), os professores de meio suburbano são os têm menos receios, mas para o facto de ser um meio conservador são realmente os professores que trabalham em meio urbano que ficam em primeira ordem, manifestando menos receios. No GF-2, o professor com oito anos de serviço, e já com experiência em ES no meio urbano, considerava impraticável este assunto em meio rural. De facto, mesmo que os professores concordem que seja aí necessário intervir em ES, acreditem nas suas vantagens e se considerem os intervenientes mais adequados, as concepções que possuem acerca das características desse meio, associadas aos pais dos

alunos, constituem forte obstáculo social às suas práticas pedagógicas neste domínio. No entanto, convém recordar que o estudo de Welshimer e Harris (1994) foi realizado numa comunidade rural, onde dois terços dos pais concordavam com a ES em todos os níveis de ensino, o que poderá servir para tranquilizar os professores.

A influência da **prática religiosa**, mais evidente do que a da **religião**, indica que os moderadamente e os pouco praticantes são os professores que tendem a apresentar mais receios, pelo que entendemos que talvez por não terem convicções tão fortes e práticas sociais tão vincadas se possam sentir mais postos em dúvida. Por seu turno, em termos de diferenças significativas, os muito praticantes são os que menos receiam as consequências jurídicas (pois devem considerar que as suas acções estão em conformidade com as normas legais e assim não terão problemas), enquanto os nada praticantes são os que menos temem a mentalidade dos pais e são os que se sentem mais à vontade. Julgamos que estes últimos estão mais libertos de preconceitos e por isso lidam mais positivamente com as questões de sexualidade.

Nos vários grupos de foco, a interferência da igreja na escola foi contestada e os professores que aí participaram revelaram-se todos a favor da ES na escola, salientando essa influência como obstáculo. Por sua vez, uma participante no debate, que praticava a ES, afirmou a sua opinião de que o padre “*não se mete na escola*” (p.29:ln.7). Mais uma vez, parece que os obstáculos se dirigem para objectos irrealis, pois quem concretiza a prática sobre este tema, não constata a sua imposição. Como a religião só revelou influência na falta de à vontade do próprio professor e como este aspecto também foi influenciado pela prática religiosa, não podemos esquecer a interacção entre estes dois factores ($p < 0,0001$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2) e comparar com o facto dos professores sem religião e nada praticantes terem sido os que se mostraram mais à vontade. Esta questão da falta de à vontade, um aspecto que pensamos associar-se às características de personalidade do professor (interpretação que encontra fundamento em Buston *et al.*, 2001), sendo por isso um obstáculo psicológico (Clément, 2003), pode clarificar a existência de concepções-obstáculo e fantasmas. Será que estas concepções podem ser modificadas? Pensamos que sim. Ora vejamos: ...

... Quando analisamos a interferência dos factores **formação, contínua e esporádica**, o único motivo de receio que surge como dependente destes factores é a falta de à vontade do professor. Pelo facto de interferirem em apenas um item poderíamos ser conduzidos a menosprezar a sua influência, mas esta torna-se notória dada a coincidência dos dois factores e por este ser o único aspecto dirigido para o

próprio professor em vez de ser um receio direccionado para os outros. Assim, reforçamos a ideia de que a formação pode produzir efeitos em termos de mudança ou evolução conceptual e ser a ferramenta fundamental para ultrapassar os vários tipos de obstáculos, até porque estes factores são interdependentes entre si e independentes de quase todos os outros (à excepção da habilitação para a formação esporádica e do CAE para a contínua).

É de observar também que os professores **com filhos** foram aqueles que revelaram mais receios das reacções dos pais. Ora o factor interactivo com este, que revelou influência no mesmo aspecto, foi o tempo de serviço, onde se verificou que o grupo de professores que estava a meio da carreira profissional revelou mais receios. A isto acresce a interacção entre o **tempo de serviço** e a **área de trabalho**, como já referimos acima, nesta secção. Nesta conjugação de factores podemos interpretar que não será só o facto de ter filhos, mas também alguma instabilidade em termos de imagem socioprofissional característica deste grupo que o dota de maiores receios.

5.9. Apoios em caso de situações difíceis relacionadas com a ES

Comparando a variável “percepção de apoios” com a de “receios” é interessante confirmar que os professores se sentem apoiados essencialmente pelos seus colegas, pelo director da sua escola e pelo presidente do agrupamento de escolas. No entanto, de um modo geral, não consideram o apoio do pároco, sendo este o que fica em último lugar e antecedido pela justiça. Os maiores apoios coincidem com os menores receios. Isto parece bastante clarividente e reforça a validade do instrumento que utilizámos para a recolha dos dados.

No decurso dos grupos de foco não se registaram grandes referências a esta diversidade de possíveis apoios. No entanto, ao descrever situações constrangedoras com que se tinham deparado na escola, nomeadamente a masturbação, as professoras foram deixando transparecer a concepção de apoio das colegas, referindo-se ao facto de chamarem ou serem chamadas para partilhar a observação da situação, numa atitude não só de testemunhar mas também de ajudar. Uma professora (GF-3) que se deparou com uma situação de acusações por parte dos pais em virtude de comportamentos de sexo oral entre alunos nas imediações da escola, também especificou o apoio do director da escola aos professores sob ameaça de um pai. Parece confirmar-se assim uma tendência para a inter ajuda entre os professores, essencialmente, perante situações problemáticas.

No entanto, encontramos igualmente relevância para o apoio do director da escola nas investigações de Walker (2004) e de Fok (2005).

A variável dependente “apoios” foi aquela em que os factores **religião e prática religiosa** denotaram influência significativa na maioria dos itens. Os professores sem religião foram os que menos consideraram os vários apoios, contrastando com os de outra religião. Todavia, quando se tratou do apoio do pároco, os que mais votaram este apoio foram mesmo os de religião Católica, como seria de esperar. Saliente-se que os professores que se afirmaram muito praticantes foram os que consideraram mais o apoio dos colegas, do director da escola, do presidente do agrupamento e, como esperado, do pároco, embora os moderadamente praticantes tivessem sido os que diferiram significativamente dos nada praticantes face ao apoio das várias entidades, diferença que se explica por esse ser o grupo de maior dimensão. Dada a interacção entre a religião e prática religiosa, podemos interpretar que talvez os católicos muito e moderadamente praticantes sejam os que mais consideram os diversos auxílios pelo facto da moral de solidariedade e ajuda ao próximo ser veiculada pela religião e acentuada pela prática religiosa. Por outro lado, talvez os que não praticam a religião também não sintam necessidade de ser apoiados, sejam mais confiantes nas suas práticas pedagógicas – pois foram também os que se revelaram mais à vontade – e mais livres de normas sociais ou obstáculos – pois foram os que manifestaram menos receios dos pais.

A **formação esporádica** indicou influência significativa na percepção de apoios de três entidades – pais dos alunos, psicólogo escolar e assistente social –, se bem que os professores que tinham este tipo de formação consideraram mais todos os apoios que os que não a tinham. Estes dados sugerem que este tipo de formação pode ter fomentado a parceria e a integração de várias entidades numa perspectiva de articulação e complementaridade no processo de ES, permanecendo os professores sem formação neste domínio mais cépticos quanto ao auxílio dos diferentes elementos da comunidade educativa, para a resolução de problemas despoletados por questões de sexualidade. Como a **formação contínua** não parece ter aqui qualquer interferência, pensamos que a mesma se tem orientado para aspectos mais específicos da ES em vez de abranger o meio envolvente. Recorde-se que também nos “receios”, a única interferência foi na falta de à vontade do professor. Possivelmente este tipo de formação contribui mais para o *empowerment* do professor, assunto que seguidamente aprofundaremos (Secção 5.10).

A influência da **habilitação académica** traduziu-se apenas ao nível do apoio de auxiliares da acção educativa e do pároco, com os professores licenciados a considerarem mais estes apoios. À semelhança do que se passa com a formação esporádica, pensamos que também a formação académica mais recente pode estar a contribuir para uma concepção de integração de diferentes elementos da comunidade no processo educativo. Note-se que uma jovem professora, no grupo de foco GF-4, referiu o aspecto bastante positivo de integração de vários elementos na sociedade:

“Eu acho que é óptimo, sempre que houver alguma, se na sociedade se puderem ajudar uns aos outros eu acho que isso é óptimo ...” (IS, p.26: ln.27-28)

Assim, parece que para além da concepção de apoio, começa a afirmar-se também uma concepção de acção participada. Talvez as acções formativas estejam a seguir essa tendência e a fomentar a noção de parceria.

A este propósito, Welshimer e Harris (1994) referem que o medo da controvérsia, a fraca comunicação entre as escolas e a comunidade, a falta de apoio e investimento da comunidade parecem ser factores chave para programas de ES inadequados. A fraca comunicação e a não inclusão dos pais na planificação do programa fá-los sentir duvidosos quanto à ES que os seus filhos recebem na escola. Os mesmos factores conduzem a uma postura defensiva dos educadores, na medida em que lhes falta a informação e apoio para tomar decisões confiantes. Conhecer as atitudes dos pais é importante para os educadores compreenderem melhor as atitudes e os valores da comunidade e conseguirem o seu apoio, assim como para cultivarem o diálogo e a parceria para uma efectiva educação sexual.

5.10. Necessidades de formação de professores em ES

Quanto às percepções de necessidade de formação específica em ES, mais propriamente quanto aos conteúdos que esta deve incluir, recorde-se que os professores afirmaram concordar essencialmente com uma formação que lhes forneça conhecimento científico, que os ajude a responder com naturalidade às questões imprevisíveis das crianças, que os prepare para trabalhar valores, que os ajude a identificar e a resolver problemas de abuso sexual e que seja feita em articulação com o desenvolvimento de projectos de ES na escola. O conteúdo em que os professores pareceram menos interessados para efeitos de formação foi o aparelho reprodutor, ou seja, a componente biológica.

Embora pretendam adquirir novo conhecimento científico, julgamos que a sua falta de preparação não reside apenas nesse aspecto, uma vez que os conteúdos se encontram expressos no *currículum* e se eles se consideram preparados para ensinar outros temas, também deveriam estar para as questões de sexualidade. Mais uma vez nos deparamos com concepções paradoxais, pois os professores não estão muito interessados em aprender sobre o aparelho reprodutor, quando este é um conteúdo que exige conhecimento científico exacto e preciso e este é o item em que mais concordam com a formação.

Como também querem preparar-se mais para responder a perguntas imprevisíveis das crianças, deduzimos que isso ocorre frequentemente na sala de aula e os professores sentem-se embaraçados, sem que o consigam evitar ou disfarçar, pelo que, provavelmente, querem aprender a minimizar essas situações e a dar resposta às crianças. Se tanto a abordagem do aparelho reprodutor como a resposta às perguntas das crianças exigem ao professor uma preparação ao nível do conhecimento científico, pensamos que a incoerência de interesses entre estes dois aspectos se pode explicar pelo facto do professor poder controlar a abordagem do aparelho reprodutor, mas não poder controlar a curiosidade das crianças.

A abordagem do aparelho reprodutor, ou da função sexual e reprodutiva, poderá ser controlada pelo professor, limitando-a aos conteúdos expressos no manual escolar, os quais são bastante reduzidos quer em termos do que deveriam abranger, quer comparativamente aos restantes aparelhos e funções vitais, como temos vindo a constatar (Alves & Carvalho, 2005; 2007a; 2007b; Alves, *et al.*, 2007). Esta necessidade de limitar a abordagem do aparelho reprodutor ao que consta no manual escolar foi expressa por três jovens professores: um do GF-2, que clarificou que essa é uma forma de se defender ou ter “*protecção*” em caso de acusação por parte dos pais (p.23:ln.6); uma do GF-4 que afirmou que o manual “*fala mesmo por alto*” (p.3:ln.21-22); e outro do mesmo GF-4 que afirmou “*uma pessoa fala, dá aquela parte da matéria e passamos*” (p.6:ln.29-30). Esta parece ser a atitude de “ensino defensivo” dos professores sujeitos a pressão e de permanência em terreno seguro tanto quanto possível, como Buston e colegas (2001) interpretaram quando estudaram o contexto para a prática da ES em escolas da Escócia.

Em vários grupos (GF-1, GF-2, GF-3), os professores com mais tempo de serviço criticaram a diminuta expressão do tema no manual e duas professoras sublinharam igualmente que se o tema tivesse aí maior explicitação os pais também aceitariam

melhor. Ora, Oshi e Nakalema (2005) dizem que esta ignorância face à explicitação dos conteúdos é característica de professores sem formação ou formação inadequada. Noutro grupo ainda (GF-5) uma professora disse que como o tema vem no manual e todas as crianças o possuem e observam as imagens, a sua curiosidade é suscitada e o professor “*tem que falar*” (p.4:ln.1). Esta concepção também já tinha sido explicitada pelas professoras a favor da ES participantes no debate. Assim, a parca expressão dos conteúdos de sexualidade no manual escolar parece ser interpretada de diferentes formas, pelo que julgamos subjazer a falta de vontade e/ou a falta de formação adequada e os receios do professor. Ou seja, na ausência de uma orientação explícita, as características de personalidade do professor são determinantes para a abordagem da ES, como referiram Buston e colegas (2001)

No que concerne ao “controlo da curiosidade” das crianças e às emoções e reacções que as suas perguntas desencadeiam no professor, este aspecto conta com a espontaneidade das crianças, sobretudo se elas estiverem habituadas a questionar o professor e a obter as suas respostas noutros domínios. Desta forma, isto começa por ser incontrolável da parte do professor. Recorde-se, por exemplo, as perguntas sobre o orgasmo e sobre a menstruação, referidas por uma professora do GF-3, sendo a primeira totalmente imprevisível e deixando a professora deveras embaraçada e sem capacidade de resposta. Assim, o professor que já tenha vivido tais emoções na sua sala de aula, pode começar a controlar estas situações constrangedoras, limitando o à vontade das crianças para colocarem perguntas sobre este tema, criando-lhes inibições, o que as conduz à procura de respostas junto dos seus pares, como elucida Hayez (2004). Mas pensamos que não é este desfecho que o professor pretende, pelo que em vez do desenvolvimento de mecanismos de defesa, prefere uma formação que o ajude a dar resposta aos seus alunos. Walker e Milton (2006) dizem que a insegurança se distingue nitidamente de uma falta de consciência, pois no seu estudo verificaram que os professores de 1ºCEB estavam conscientes da necessidade de ES.

O tópico que se seguiu em termos de necessidade de formação foi “preparar para trabalhar valores”, sendo o único em que a **prática religiosa** revelou influência, constatando-se que os professores muito praticantes registaram a média mais alta de concordância, diferindo significativamente dos moderadamente praticantes. O quadro de valores em educação sexual tem sido definido por vários autores (Vaz *et al.*, 1996, Frade *et al.*, 1999). Contudo, a insistência nesta componente faz pensar que a maioria dos professores, assim como dos pais, ainda receia que a abordagem da ES na escola

seja feita sem considerar esta vertente e que fomente a actividade sexual (CCPES *et al.*, 2000). Esta concepção de destaque para os valores adquire consistência nos argumentos apresentados pelo professor contra a ES que participou no debate (sendo o único a proferir o termo valores e, sabendo-se que era um indivíduo muito praticante da religião católica) e nos apresentados por uma professora em final de carreira, que integrou o GF-5, quando disseram, respectivamente:

“aquilo que as famílias mais defendem numa escala de valores, por exemplo. Os problemas começam a surgir porquê? Porque o professor obviamente não tem que seguir os valores que a família defende, mas o professor também não pode de forma alguma atropelá-los.” (FA, p.2:ln.14-17)

“Acho que é assim: devia de ser tratado sim, no primeiro ciclo, não com, não sei bem como, mas que fosse muito virado para este, esta relação só ... de amizade ... valorizar a amizade, (...)” (GF-5, CC, p.22:ln.23-25)

Pensamos que os professores que preferem uma formação que incida sobre valores e afectos, pretendem também, ao trabalhá-los, poder afirmar que põem em prática a educação sexual, mesmo continuando a evitar a componente biológica. A este propósito, citamos a expressão de uma formadora de professores em ES (há já alguns anos e pertencente ao CAE do Tâmega), numa comunicação oral num painel em que a investigadora estava presente: *“os colegas podem dar educação sexual sem falar de sexo”*. Em nossa opinião, se assim for o processo não ficará completo. Se aceitarmos ir de encontro a estas concepções para delinear um programa de formação específica para a ES, deixamos perpetuar os obstáculos e não contribuimos para derrubar barreiras e mitos relacionados com o uso da linguagem científica, com a abordagem das relações sexuais coitais e do prazer, já que foram estes os tópicos específicos que os nossos dados mostraram serem mais difíceis para os professores. Por isso, aí devem ser auxiliados. A reforçar esta nossa ideia encontramos o trabalho de Walker e colegas (2003) recomendando que a formação incluía equilibradamente conteúdos negociados com os formandos com conteúdos de carácter obrigatório.

Além da prática religiosa, outro factor que só teve influência no item relativo aos valores foi a **formação esporádica**, onde os professores que a fizeram tenderam a concordar mais com esta necessidade de preparação. Isto pode significar que este tipo de formação se tem orientado mais para questões psicológicas e relacionais ou sociais, como verificámos quando se tratou de apoios, de receios e de concepções sobre o contributo da ES para a promoção da saúde, em detrimento de questões biológicas e didácticas ou metodológicas. A **formação contínua** já revelou influência numa

abrangência de conteúdos de formação, pois os professores que a tinham frequentado concordaram, significativamente mais que os outros, com uma preparação para responder às questões imprevisíveis das crianças, com incidência no aparelho reprodutor, com a elaboração de projectos educativos de ES, com o estímulo à autoformação e com a abordagem da legislação sobre ES. As diferenças situam-se em componentes do domínio científico, didáctico, de desenvolvimento pessoal e legal. Conjugando estes dados com o modelo KVP preconizado por Clément (1998, 2006), a formação esporádica parece ir mais de encontro ao pólo V, enquanto a formação contínua tende a orientar-se mais para os pólos K e P.

Como os professores com formação contínua, e também esporádica, foram mais concordantes com a generalidade dos itens que incluímos na variável “formação de professores em educação sexual” (FPES), e atendendo à interferência deste tipo de formação na maior receptividade dos professores às perguntas dos alunos, na maior credibilidade na ES para a promoção da saúde, na opinião mais favorável quanto à participação dos professores, na redução da falta de vontade do próprio docente, na diminuição das dificuldades sentidas para lidar com os tópicos e a área de conhecimento mais difíceis (relacionados com o prazer, com a componente biológica e com as expressões da sexualidade), o conjunto de dados incentiva a que se intensifique este tipo de formação para a consecução da educação sexual.

Em relação à formação para ajudar a identificar e resolver problemas de abusos sexuais, sendo este o quarto item a obter a concordância total dos professores de 1ºCEB e comparando tal dado com o facto deste tema, juntamente com a pedofilia e o exibicionismo, serem os tópicos de dificuldade intermédia para os professores, mais uma vez nos inclinamos para a validade do instrumento que construímos. Goldman (2005) verificou que os professores tinham, sobre este tema, um nível de compreensão intermédia, o que talvez contribua para explicar o resultado que obtivemos. Os professores compreendem a gravidade do problema, sentem algum constrangimento, por isso solicitam formação para o identificar e resolver, pois é isso que pretendem para ajudar a prevenir e proteger as crianças.

A sugestão de Gomes e Coelho (2003) parece assim, bastante aceitável, pois talvez não seja necessário legislar mais, mas sim formar melhor os professores. Todavia é surpreendente a diminuta interferência de factores nesta concepção. Recorde-se que apenas o CAE revelou influência, com os professores de Vila Real e de Braga a serem os mais adeptos de formação que vise este aspecto, contrastando com os do CAE do

Porto. Nos grupos de foco, o abuso sexual foi referido como suspeição ou causa de masturbação compulsiva na sala de aula e, ainda, por uma professora em final de carreira (GF-5), que tendo conhecimento de uma situação já resolvida, advertiu que nesses casos se a ES fosse tratada na escola, isso despertaria a consciência das crianças para a existência de problemas em casa, duvidando assim das suas potencialidades como vertente educativa e preventiva.

As necessidades de formação ou de preparação emergiram em todos os grupos de foco, como é notório pela análise dos quadros 4.3.1.6, 4.3.2.6, 4.3.3.6, 4.3.4.6 e 4.3.5.6, onde os professores clarificaram as suas concepções quanto ao público-alvo e quanto ao conteúdo. Quanto ao público-alvo, os professores reclamaram formação não só para eles próprios, mas também para os pais. Esta concepção de necessidade de formação para os pais, embora prevista na documentação que orienta a ES em Portugal, é também explicitada como uma forma de contribuir para a aceitação, já que os professores receiam a não-aceitação por parte dos pais. Walker e Milton (2006), como estudaram as experiências de pais e de professores de crianças de 1ºCEB, reforçam esta concepção dos professores que integraram os nossos grupos de foco ao afirmarem que a formação é tão necessária para professores como para pais. No que concerne aos conteúdos, clarificou-se que os professores solicitam uma formação que os prepare para como abordar – dimensão didáctica – e para o que abordar – dimensão dos conteúdos ou conhecimentos (Quadros 4.3.1.7, 4.3.2.7, 4.3.3.7, 4.3.4.7 e 4.3.5.7). No mesmo sentido vão os resultados obtidos por Walker e Milton (2006) que também constataram que os professores de 1ºCEB, assim como os pais dos alunos, quer de Leeds quer de Sydney, expressavam insegurança em três aspectos: o que dizer, como o dizer e como abordar. Pensamos que qualquer curso de formação que possa vir a ser desenvolvido tem que assentar nestas necessidades dos professores se pretender contribuir para a implementação da ES, sem esquecer que deve motivá-los à *priori*. A falta de motivação, para frequentar acções de formação em ES, foi também um aspecto apontado nos grupos de foco. No GF-4, dois jovens professores argumentaram neste sentido dizendo:

“Eu acho que os professores têm falta é de motivação para ...” (MC, p.9:ln.1)

“E motivar também se calhar os professores a tirarem ou ... a acção de formação.”
(DC, p.24:ln.25)

Encontramos consistência entre os nossos dados e os obtidos por Oshi e Nakalema (2005), que realizaram uma investigação similar na Nigéria, sugerindo que a formação nesta área deve substituir concepções inaceitáveis por conhecimento correcto e servir

para motivar os professores e treiná-los para lidar com questões sociais e culturais, enquanto realizam um programa de educação sexual.

A análise do factor **sexo** indicou que as mulheres são geralmente mais favoráveis à formação, obtendo valores de concordância significativamente mais altos que os dos seus colegas de sexo masculino, no respeitante a incidir nas questões afectivas, a ser feita apenas por quem queira participar em programas de ES na escola e a estimular os professores para a auto-formação em vez de lhes fornecer dados concretos. Este maior interesse das mulheres nas questões afectivas vai de encontro aos dados que obtivemos para as dificuldades em áreas de conhecimento e tópicos específicos (menores dificuldades em questões afectivas) e encontram também explicação no trabalho de Halstead e Waite (2001) como aí especificámos. Conjugando estes dados com os da variável concordância com a ES nos vários níveis de ensino, em que as mulheres registaram valores mais baixos, supomos que elas não se sentem tão preparadas para abordar a ES, por isso concordam menos e querem mais a formação.

Um factor que revelou considerável influência nestas percepções foi o **estado civil**, com os professores divorciados a revelarem-se os mais concordantes com a formação específica em ES, diferindo significativamente dos viúvos e/ou dos casados em quatro itens. Os divorciados foram também os que se distinguiram superiormente no registo de situações problemáticas relacionadas com a sexualidade das crianças, assim como foram os que mais denotaram credibilidade na ES como contributo para a auto-confiança, uma componente psicológica.

De outro ponto de vista, foram os mais favoráveis à participação de médicos e enfermeiros e de psicólogos na ES e os que manifestaram mais dificuldades para abordar as relações sexuais coitais. Também no GF-5 uma professora divorciada, a meio da carreira, com curso de complemento e com frequência de acções de formação específica e a favor da ES, se mostrou bastante favorável à formação ministrada por profissionais de saúde. Supomos que este grupo de professores são mais capazes de romper com normas sociais, por isso capazes de se divorciar – auto-confiantes –, mas também associam as questões de sexualidade a uma perspectiva patológica – situações problemáticas e dificuldades de abordar relações sexuais. Talvez por isso sejam os que mais querem ajuda traduzida por uma formação específica.

A **habilitação académica** indicou diferenças significativas para a inclusão de “metodologias a utilizar”, onde o grupo de licenciados foi o mais concordante, opondo-se ao de CESE, habilitação conseguida após o curso do magistério. Os resultados

sugerem que os professores com menor habilitação e mais prática profissional, são os mais resistentes à mudança, podendo considerar que isso está a pôr em causa as suas práticas desenvolvidas ao longo de tantos anos.

Por outro lado, admitimos alguma ambiguidade na formulação do item e algum entendimento afastado do seu propósito, podendo os professores acharem que as metodologias se referiam a práticas sexuais (que muitos receiam que sejam incluídas na ES) em vez de serem de nível didáctico. Curiosamente, encontramos alguma consistência entre este nosso dado e os obtidos por Wight e Buston (2003), que ao avaliarem a formação ministrada aos professores que incluíram o programa *Sexual Health and Relationships – Safe, Happy and Responsible* (SHARE), constataram reduzido interesse nas mudanças comportamentais ou práticas, assim como dificuldade em realizar sessões aplicando o material do programa. Este facto deve ser tido em consideração, na medida em que Anthony e Williams (1994) sugerem que as sessões de formação se centrem em metodologias activas, nomeadamente na experimentação, por exemplo, do *role play*. Do mesmo modo, Walker e Milton (2006) dizem que a formação é importante para desenvolver competências, confiança e conhecimentos para aplicar metodologias de ensino.

A análise em função da **área de trabalho** aponta para os professores de área rural serem os que mais defendem uma formação generalizada a todos os professores. Este dado clarifica o facto de serem também os que mais defendem a intervenção dos professores na ES, em detrimento dos outros possíveis participantes. Como também foram os que manifestaram mais dificuldades quer nos tópicos específicos quer nas áreas de conhecimento, é compreensível que queiram formação para ultrapassar essas dificuldades. O outro item significativo, “estimular os professores para a autoformação em vez de lhes fornecer dados concretos”, adquiriu maior concordância por parte dos professores que trabalhavam em meio urbano e que estão geralmente a meio da carreira (e existe uma interacção significativa – $p=0,003$ – entre estes dois factores, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2). Parece assim que os professores que trabalham em meio rural ou em meio urbano são os que mais exigem uma formação concreta, objectiva e sistematizada, talvez para responder a questões específicas desses meios.

O factor que mais interferiu com as necessidades de formação foi o **CAE**, verificando-se interesses diferentes em função de zonas diferentes: os professores da área de Bragança foram os menos concordantes com uma formação generalizada a todos, incidente nas questões afectivas e para trabalhar valores, mas os mais

concordantes com a abordagem da legislação. Como Reis e Vilar (2006) constataram que os professores envolvidos em ES possuem melhor conhecimento da legislação, resta saber se os professores do CAE de Bragança estavam envolvidos ou a planear alguma actividade (algo que o estudo não teve o propósito de investigar). Os grupos de Vila Real e de Douro Sul foram os que manifestaram maior interesse na preparação para trabalhar valores, nas questões afectivas e na elaboração de projectos de ES. Os grupos de Vila Real e de Braga foram conjuntamente os mais interessados em formação para identificar e resolver abusos sexuais e para lidar com os pais sobre o tema.

O grupo de Porto, pertencente a um maior centro urbano, emergiu como o menos interessado na formação sobre ES. Ora, já tínhamos verificado que os professores de área rural eram os que mais queriam formação. Recordamos que existe uma interacção significativa ($p=0,005$, Secção 3.2.1.4, Tabela 3.2) entre o CAE e a formação contínua, constatando-se que os grupos de Vila Real e Bragança foram os que mais contribuíram para explicar estas diferenças, pois proporcionalmente foi aí que encontramos mais professores com formação contínua. Resta-nos saber se existiam aí mais professores com formação contínua porque eles a requereram ou porque surgiu aí maior oferta, pois sabemos que muitas vezes são os centros de formação que procuram formadores para determinadas áreas dado o interesse dos professores, como aconteceu em acções de formação a que procedemos no arquipélago dos Açores. Outras vezes são os formadores que propõem formação aos centros, que depois a divulgam junto dos professores.

Assim, para a eficaz implementação da educação sexual, além de ser necessário os professores acreditarem no contributo que esta vertente educativa poderá ter para a saúde futura das crianças que agora ensinam, como explica o modelo de crença em saúde (Glanz, 1999), é ainda necessário conhecer a percepção das suas necessidades de formação para que esta se concretize como preconiza a legislação, mas também fazendo sentido para os professores e motivando-os em direcção à modificação das suas concepções.

A respeito da motivação, salienta-se que no GF-4 os jovens professores referiram ser necessário motivar os professores para a formação em ES e que no GF-3 uma professora em final de carreira especificou que não acreditava na formação, pois já tinha frequentado várias acções sem que tivesse aprendido algo. Outra do mesmo grupo de final de carreira venceu que, em sua opinião, a formação deveria ter uma componente teórica e uma componente prática. No GF-2 os professores do sexo masculino especificaram ainda a necessidade da formação ser feita na zona de trabalho dos

professores, nomeadamente ao nível do agrupamento, para facilitar as deslocações e ser em compatibilidade com o horário de trabalho. No debate, uma professora, a favor da ES, reforçou que tem que haver formação para os professores saberem dar resposta às necessidades das crianças.

Atendendo a que o grupo de professores que frequentou acções de formação contínua e/ou esporádica manifestou maior credibilidade no contributo da educação sexual para a promoção da saúde e mais alto nível de concordância com a formação de professores em educação sexual, inclinamo-nos para a ideia de que esta formação é realmente necessária e poderá ter alguma eficácia. Contudo, não podemos, deixar de lembrar que a percentagem de professores que foi alvo destas acções de formação é bastante reduzida na amostra e temos a convicção de que o será também no universo de professores de 1ºCEB a nível nacional. O porquê pode residir na parca disponibilidade deste tipo de formação ou na fraca motivação por parte dos professores, o que será interessante esmiuçar em investigações futuras. No entanto, a escassez de formação em ES, não é exclusividade de Portugal, pois, por exemplo, Fok (2005) também a verificou no Japão, Strange e colegas (2006) e Corteen (2006) em Inglaterra, Oshi e Nakalema (2005) na Nigéria, Gerouki (2007) na Grécia, entre outros.

O modelo de formação adoptado no projecto PES, a que nos referimos no Capítulo 2, preconizando uma formação assente na reflexão sobre a acção e a experiência, não tem sido o modelo mais comum na formação contínua (PES & DES, s/d). Assim, supomos advir daqui alguma frustração dos professores, oriunda de acções já decorridas, e a conseqüente falta de motivação para novas acções de formação, sobretudo, contínua. Há que considerar, para uma efectiva formação em ES, que esta deve ir ao encontro dos interesses e necessidades dos professores, sem descuidar as necessidades específicas dos alunos.

Além disto, Warwick e colegas (2005) sugerem ainda que a formação contínua deve proporcionar oportunidades de prolongar o tema, em vez de se cingir ao diálogo entre os participantes; deve proporcionar oportunidades para os professores identificarem o cerne da sua aprendizagem numa atitude “*bottom-up*”, em vez de proceder a uma abordagem “*top-down*” na identificação de necessidades; deve capacitar os professores para integrarem as aprendizagens na sua prática quotidiana em vez de se limitarem a uma única actividade.

Além da formação contínua, vai surgindo também alguma formação pós-graduada ou mestrados, que incluem a educação sexual no plano da promoção e educação para a saúde, ou simplesmente como uma área da educação, tanto em universidades públicas como privadas, até mesmo de tutela religiosa. Apurada a razão de criação de uma formação pós-graduada em educação sexual neste último tipo de instituição, verificou-se ser originada por algum cepticismo quanto aos propósitos da legislação sobre ES, o que levou a uma tentativa de controlo da sua implementação, como podemos ver num excerto da entrevista realizada aos responsáveis de um mestrado:

(...) foi no momento próprio em que saiu o despacho sobre a possibilidade da introdução da educação sexual nas escolas, foi devido ao estilo do despacho, em certa medida, em relação ao qual um grupo de professores, entre os quais eu também me inseria e um grupo de famílias com as quais eu trabalhei também, considerava tratar-se de um despacho muito redutor, uma vez que concentrava a educação sexual simplesmente na perspectiva da... praticamente na perspectiva da saúde sexual. Embora esse grupo pudesse colocar em questão a pertinência ou não pertinência da educação sexual nas escolas, partiu-se do princípio de facto de que iria ser introduzida, quer fizéssemos quer não este mestrado. E em vez de fazer um trabalho explícito de oposição à introdução, pensámos que seria importante talvez fazer um trabalho positivo de preparação de professores para, no caso da introdução, haver professores preparados que não se limitassem simplesmente a trabalhar o assunto na perspectiva da saúde sexual. (RM, p.1:ln.13-25)

Ora, esta perspectiva pode associar-se a uma perspectiva moralista da saúde sexual a que López e Fuertes (1999) fazem referência dizendo que os critérios morais, embora muito importantes, não estão vocacionados para preservar a saúde, mas sim outro tipo de valores.

Ao conjugar a perspectiva dos responsáveis pela formação com a perspectiva de uma formanda do mesmo mestrado, constatámos alguma insatisfação ou desapontamento traduzido pelas seguintes palavras:

FM: Propriamente, o nome do mestrado é Educação Sexual e orientação, Educação e Orientação Sexual ... e propriamente sobre o tema pouco ou nada falámos.

Inv: Então quer isso dizer que relativamente à parte curricular a tua satisfação é?

FM: Não, acho que foi um tempo investido que, aprendeu-se alguma coisa, não estou a dizer que não, mas provavelmente não está ainda, ainda está um bocadinho aquém do propósito do mestrado. (FM, p.6:ln.4-9)

Por tal evidência, voltamos a sugerir que qualquer formação, quer seja contínua, esporádica ou pós-graduada, seja muito bem estruturada, de modo a fazer sentido para as pessoas, para não defraudar os formandos que ao ingressarem nela parecem motivados, mas que ao saírem manifestam alguma frustração. Para isto, afigura-se de crucial importância a formação dos professores coordenadores de projectos em ES, como sugerem Strange e colegas (2006). No entanto, é também imprescindível que os cursos de formação inicial de professores incluam a temática nos seus planos

curriculares, algo que já temos vindo a implementar na disciplina de Temas de Saúde e Ambiente dos cursos de licenciatura em Ensino Básico do 1.º Ciclo e em Educação de Infância e que a literatura também sugere (Fok, 2005; Goldman, 2005; Thomas & Jones, 2005; Scholer, 2002; Walker & Milton, 2006).

5.11. Concepções sobre os Aparelhos Reprodutores e a Fecundação

No respeitante às concepções dos professores de 1ºCEB sobre os aparelhos reprodutores e a fecundação, recorde-se que a grande maioria (mais de 65%) dos professores não respondeu a esta questão. Pensamos que esta reacção pode fundamentar-se em dois aspectos: primeiro, os professores, de um modo geral, em situações de aula, afirmam que não sabem desenhar e talvez considerassem que fazer essa representação no final do questionário seria muito trabalhoso e demorado, até porque alguns escreveram mesmo “não sei desenhar” ou “sem jeito para o desenho”; segundo, muitos professores parecem chocados quando vêem imagens dos aparelhos reprodutores e da fecundação¹⁴, o que adquire fundamento nas expressões de alguns professores no espaço destinado aos desenhos, de que é exemplo a inscrição da palavra “inadmissível”.

Das respostas obtidas nestas questões abertas, emergiram 8 categorias para o aparelho reprodutor feminino e 5 para o masculino, tal como apresentámos na secção dos resultados (4.1.11). É notório que quanto ao aparelho reprodutor feminino a categoria mais representada foi a constituída pela sequência dos quatro órgãos internos do aparelho – “ovário, trompa, útero, vagina” (OTUV) –, seguindo-se a categoria “ovário, útero, vagina, outros” (OUVO). Quanto ao aparelho reprodutor masculino, a categoria mais frequente foi “pénis, testículo, externo” (PTE), ou seja, a representação dos órgãos externos, não obstante a concepção cientificamente inaceitável de denominar por testículos a representação do escroto. Estas categorias têm ocorrido noutros trabalhos realizados nesta área, quer estudando as concepções dos futuros professores (Teixeira, 1999, Teixeira, 2002; Teixeira, 2003) quer estudando as concepções dos alunos (Pereira, 2004; Sousa, 2006).

A representação dos órgãos reprodutores e internos do aparelho feminino e a representação dos órgãos genitais e externos do aparelho masculino também tem sido

¹⁴ Por exemplo, numa escola de 3ºCEB e Secundário em que a investigadora trabalhou, quando numa reunião de conselho pedagógico foi apresentado um questionário, para ser aplicado aos alunos, que continha imagens dos aparelhos reprodutores, os professores contestaram tal instrumento e não permitiram a sua aplicação.

veiculada pelos manuais escolares (Alves *et al.*, 2007; Bernard *et al.*, 2007). Assim pensamos que a persistência desta concepção se deve, em parte, a este instrumento que o professor utiliza e através do qual transmite essas concepções aos alunos. Isto torna-se evidente na resposta de uma professora que escreveu: “ver manual”. Desta forma, estas concepções cientificamente incorrectas são comuns aos três (manual, professor e alunos), tendendo a perpetuar-se se não se proceder a uma intervenção no sentido de as fazer evoluir ou mobilizar para concepções cientificamente aceites.

Acerca da fecundação, as categorias de concepções dos professores que ressaltaram foram apenas três, mas também a percentagem de não respondentes elevou-se para 78,8%. Não pensamos que os professores tivessem ficado mais chocados com a solicitação de um desenho esquemático da fecundação do que com o do aparelho reprodutor. Pensamos antes que este aspecto lhes tem merecido menor atenção, tal como os manuais o descaram (Alves & Carvalho, 2005; 2007a; 2007b; Alves *et al.*, 2007). Embora a maioria dos respondentes tivesse representado os dois gâmetas, salientou-se que mais de metade não fez uma representação contextualizada deste processo fisiológico no aparelho. Esta representação predominante faz supor a existência de um saber fragmentado em vez de um processo de ensino e aprendizagem integrador das funções vitais. Se são estas as concepções dos professores, serão certamente as mesmas que vão ser transmitidas aos seus alunos, pelo que merecem ser objecto da maior atenção.

Relativamente aos factores que nos propusemos estudar neste trabalho, quase podemos dizer que nenhum revelou influência nas concepções dos professores acerca dos aparelhos reprodutores e da fecundação. A única excepção encontrada foi entre a **prática religiosa** e as concepções dos professores sobre o aparelho reprodutor masculino. Contudo, a significância observada ($p=0,044$, Secção 4.1.11) também não é muito diferenciadora. Como das três representações da categoria “pénis” (P) (sendo todas feitas por mulheres), duas foram de professoras muito praticantes, poderíamos pensar que estas sentem maior inibição para proceder a uma representação mais pormenorizada deste aparelho. Como também as quatro representações da categoria “pénis, testículos, uretra” (PTU) foram provenientes de professoras moderadamente praticantes, poderíamos supor que quanto mais praticantes são mais se inibem de especificar os órgãos do aparelho reprodutor masculino. No entanto, só uma amostra mais alargada nos poderia confirmar estas hipóteses, o que poderá vir a ser objecto de investigações futuras.

Quando correlacionámos as categorias com os factores **idade** e **tempo de serviço**, constatámos a existência de correlações que, apesar de baixas, foram significativamente negativas, entre a idade e a representação das categorias do “aparelho reprodutor masculino” (ARM), as células envolvidas na fecundação e a localização da fecundação no “aparelho reprodutor feminino” (ARF), assim como entre o tempo de serviço e estas duas últimas variáveis dependentes. Atendendo à forte interação entre a idade e o tempo de serviço, estas correlações apontam para o facto dos professores mais velhos e com mais prática profissional efectuarem representações mais simples, enquanto os mais jovens e em início de carreira tendem para representações mais completas ou pormenorizadas.

Se lembrarmos também que estes dois factores interagem com a habilitação, podemos julgar que a **formação académica** mais recente tem preparado melhor os professores em direcção às concepções cientificamente aceites. Porém, talvez possamos ainda interpretar estes resultados com base numa maior receptividade por parte dos mais jovens, contrastando com um maior constrangimento dos mais velhos para realizar estes desenhos esquemáticos. Noutra perspectiva, se pensarmos na afirmação de De Vecchi e Giordan (2002) de que os professores utilizam modelos simplistas e que é aquando da preparação das aulas que se apropriam dos conhecimentos científicos, podemos julgar que os professores mais jovens estão a preparar mais aulas sobre este tema do que os mais velhos, o que entra em acordo com o facto de também serem esses os mais concordantes, terem menores dificuldades e serem os mais favoráveis à sua participação na educação sexual.

A fraca influência dos factores que incluímos no estudo, nas concepções dos professores acerca dos aparelhos reprodutores e da fecundação, leva-nos a deduzir que as mesmas podem ser mais condicionadas pelos manuais escolares do que por qualquer outra variável. Mas também isto merece ser alvo de aprofundamento em estudos seguintes.

Em relação às concepções dos professores sobre as representações mentais que as crianças possuem destas estruturas e processos biológicos antes do seu ensino formal, observou-se uma redução da diversidade de categorias representadas para os aparelhos, bem como uma grande redução da frequência de respostas para a fecundação, sobretudo para os gâmetas. Além da redução das categorias para os aparelhos, também se constatou uma opção por categorias mais simples, aliás quase todos fizeram a categoria “simples” para a “representação dos alunos do aparelho reprodutor feminino” (ARFa), e

a maioria esquematizou a categoria PTE para a “representação dos alunos do aparelho reprodutor masculino” (ARMa). Além dos professores manifestarem uma concepção de que as crianças possuem ideias simples e apenas sobre os órgãos genitais ou externos, estas concepções associadas aos aparelhos reprodutores correspondem às veiculadas por alguns manuais com constatarem Alves e colegas (2007).

Se para as células sexuais só três professores fizeram o esquema e para a contextualização 28 representaram algo como o que exemplificámos na Figura 4.1.33-B, que podemos interpretar como um contacto entre um homem e uma mulher, então os professores concebem que as crianças têm a ideia de que a fecundação ocorre pela aproximação entre dois seres, mas desconhecem a existência do óvulo e do espermatozóide **antes** do ensino formal. Comparando estes dados com os obtidos nos trabalhos de Pereira (2004) em meio rural e de Sousa (2006) em meio urbano, ambos revelando o predomínio da categoria “afectiva” acerca da fecundação em alunos de 1º e 2º ano de escolaridade, podemos dizer que as concepções dos professores sobre as concepções dos alunos nesta fase se aproximam da realidade.

No que toca à justificação apresentada pelos professores para as suas representações, atendendo a que quase 70% dos respondentes forneceu justificações adequadas, ficamos com a ideia de que embora poucos professores tivessem respondido a esta questão, os que o fizeram foram sinceros, pelo que devemos ter em consideração os resultados aí obtidos. Aquando da realização dos grupos de foco, no GF-3 duas participantes tinham também preenchido o teste piloto e uma delas, que afirmou já ter concretizado abordagens de ES no 2ºCEB, contestou nesse momento a inclusão destas questões para representar as concepções sobre os aparelhos e a fecundação. Ao tentarmos apurar o motivo, explicou que não sabia mesmo o que as crianças de 1ºCEB poderiam saber neste âmbito, pois nunca os tinha mandado desenhar. Ficamos assim com a ideia de que os professores desconhecem o que os alunos já sabem sobre esta matéria antes do seu ensino formal. Isto é corroborado pela expressão de outra professora do mesmo grupo que, a propósito da pergunta do aluno de seis anos sobre o orgasmo, justifica a sua atitude de desvio ao assunto dizendo que não sabia o que o aluno já sabia de trás.

5.12. Modelo KVP, Transposição didáctica e Obstáculos

O modelo que Clément (1998, 2006) tem vindo a propor para explicar as concepções dos professores, quando adaptado à ES, pode ainda ser conjugado com a

visão de Sears (1992, *cit in* Buston *et al.*, 2001), e de outros autores (Frade *et al*, 1999; Vaz *et al*, 1996), de que a educação sexual na sua forma mais abrangente compreende três elementos: o *cognitivo* que tem a ver com os factos e a informação; o *afectivo* que diz respeito aos sentimentos, valores e atitudes; e o *comportamental* que se refere às competências para comunicar eficazmente e para tomar decisões responsáveis. Da triangulação destes três elementos pode representar-se um esquema como o presente na Figura 5.1.

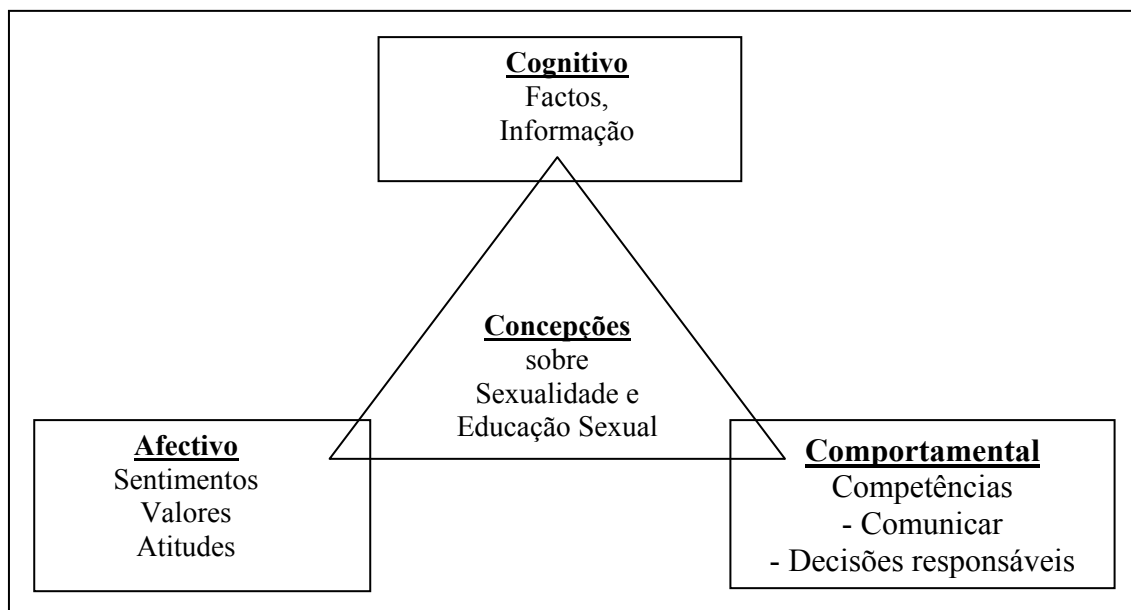


Figura 5.1: Concepções sobre a ES a construir como uma interacção entre os domínios cognitivo, afectivo e comportamental.

Assim, a aplicação do modelo KVP à educação sexual tende a ampliar o pólo V para incluir os sentimentos (tão manifestados nos grupos de foco) e as atitudes, em vez de se restringir a representações sociais. Também amplia o pólo P que, para além das práticas sociais, abrange as práticas individuais, sobretudo no que concerne à capacidade de comunicar sobre sexualidade e à capacidade de tomar decisões individuais, responsáveis e salutares.

O novo modelo de Clément (2006) associando o modelo KVP à transposição didáctica, além de considerar as concepções dos vários actores no sistema educativo, considera também a situação didáctica como o ambiente de aprendizagem. O autor afirma que, como no caso da sexualidade o conhecimento científico está estreitamente relacionado com os valores e as práticas sociais, a compreensão das interacções do modelo KVP constitui a primeira fase para definir estratégias adequadas à melhoria das

mudanças conceptuais num processo de ensino aprendizagem, que o mesmo é dizer, num processo de formação de professores em educação sexual.

No mesmo sentido, Buston e colegas (2001) dizem ser importante considerar estas concepções, pois as propostas para melhorar a educação sexual na escola precisam de se basear na compreensão das suas práticas e numa apreciação dos contextos específicos, nos quais os professores trabalham.

Buston e colegas (2002) afirmam que os debates sobre a concretização da ES na escola devem considerar não só os conteúdos, as metodologias e as necessidades dos professores, mas também os factores que no contexto de sala de aula são necessários para envolver os alunos. Acrescentam ainda que só quando a ES certa for concretizada no contexto certo podemos esperar ver mudanças no conhecimento, nas atitudes e nos comportamentos, no sentido em que os decisores políticos e outros assim o desejarem. Ou seja, a nível da transposição didáctica externa.

Mbananga (2004) refere que quando a Informação sobre Saúde Reprodutiva não considera a cultura de escola, quer dos alunos quer dos professores, isso faz com que os professores tenham de envergar uma máscara quando vão educar crianças acerca da sexualidade. Os professores de saúde, culturalmente responsáveis, podem trabalhar bem se forem preparados para socializar as crianças no seu meio local, nos seus sistemas (social, económico e de crenças em saúde) e de acordo com as normas culturais, sendo bem sucedidos se os valores comunitários forem integrados com o conhecimento científico de saúde. Portanto, se conseguirem fazer esta integração, talvez consigam fazer também a transposição didáctica interna.

5.13. Argumentação para a (não) consecução

A realização do debate e dos grupos de foco permitiu não só clarificar concepções como as que temos vindo a discutir em associação com as evidenciadas pelos dados obtidos por meio do questionário, mas também estabelecer um padrão de argumentos a favor ou contra a educação sexual. No meio desta dicotomia encontraram-se ainda argumentos que caracterizam posturas de evitação ou limitantes destas abordagens. A análise aprofundada da argumentação permitiu seleccionar perspectivas teóricas que classificam os vários tipos de argumentos, onde a que mais se adequa a estes dados parece ser a de Plantin (1990, 1996), pois temos momentos de discurso argumentativo e

breves diálogos argumentativos, os quais já foram apresentados na secção dos resultados.

Para a realização do debate foi possível confrontar participantes com opiniões favoráveis e participantes com opiniões contra a ES, tal como se pretendia. Pensamos que foi este equilíbrio de posições e ainda a imagem socio-profissional dos participantes (perante um auditório de futuros professores) que os dotou de autoconfiança e que facilitou a expressão dos seus argumentos. Em termos de equilíbrio de posições, como tínhamos um professor contra e uma professora com uma posição de evitação, qualquer um dos dois sabia que ao apresentar o seu ponto de vista, mesmo que a maioria discordasse tinha sempre ali alguém em quem se apoiar.

Do mesmo modo, as duas professoras a favor, mesmo que as suas opiniões fossem contestadas também tinham a noção de que pelo menos mais uma pessoa partilhava das suas ideias e isso reforçava a sua exposição. Para além deste equilíbrio, também sabíamos que os participantes eram todos pessoas capazes de fazer valer as suas argumentações, tendo este sido um dos critérios que definimos para os seleccionar. No entanto, como o participante que manifestou ser contra a ES teve de se ausentar antes do fim do debate e como houve mudança de opinião da participante com opinião de evitação, de uma argumentação fundamentada em que a ES deve ser responsabilidade da família e em experiências pessoais da sua vida familiar, no início do debate, para uma argumentação assente na acção do professor em substituição da família para resolver problemas dos alunos e baseada num exemplo de prática profissional, ao concluir o debate, supomos que esta mudança pode ter sido devida, em parte, à falta de apoio com a saída do primeiro interveniente, ou seja, desequilíbrio de posições na mesa de debate. No entanto, também não podemos descurar o efeito convincente das participantes a favor da ES sobre a participante com postura de evitação, sendo essa a essência da arte de argumentar – convencer.

Na argumentação para a não consecução da ES encontramos, entre outros, argumentos sobre a pessoa e argumentos de autoridade (Secção 4.2). Quando FA se dirigiu ao auditório e reforçou que os professores não podem “atropelar os valores das famílias”, que “a ES não pode ser abordada tipo cabide” e que os professores não estão preparados para a abordar, assim como não se sentem à vontade, assistimos à **argumentação sobre a pessoa**, pois na perspectiva de Plantin (1996) este tipo de argumentação caracteriza-se por pôr em causa a legitimidade de uma conduta (a prática

pedagógica da ES) aludindo a características pessoais para as refutar (falta de preparação e de à vontade dos professores).

A **argumentação de autoridade** foi usada de diferentes formas: por exemplo, em referência ao projecto inglês insucesso e a Tony Blair, que funcionou como interlocutor autorizado e sobre o qual o participante se apoiou para justificar a sua opinião, verifica-se a **autoridade citada**, pois como diz Plantin (1996) «citar de maneira exacta os locutores é reportar a verdade» (p.89); ao criticar a legislação sobre a ES, dizendo que muitas vezes as ideias do legislador não correspondem aos ideais da população e que se houvesse um referendo tais documentos legais seriam derrotados, estamos presente o **ataque contra a autoridade** que Plantin (1996) inclui na **refutação dos argumentos de autoridade**.

Por outro lado, o professor contra a ES atribuiu a autoridade às famílias e ao regulamento interno da escola. A atribuição às famílias situa-se teoricamente nas fontes autorizadas, mais propriamente nos **actores autoritários anónimos**, o que parece dotar esta instituição de poder de controlo sobre a prática pedagógica. Como o regulamento interno da escola é definido a nível local, julgamos que nesta refutação da autoridade está também presente a refutação de um dos princípios da promoção e educação para a saúde, que é «pensar globalmente, agir localmente». Aqui parece o contrário, pensar localmente, agir globalmente, pois o regulamento local tende a prevalecer sobre a legislação nacional.

Também quando FA se dirigiu ao auditório numa atitude conselheira, cativando a sua atenção e argumentando pela interrogação, mas sem resposta, julgamos estar perante **argumentação retórica** que Plantin insere nos **enunciados comunitários**. Neste tipo de argumentação o autor inclui também os valores e os interesses, o que FA também defendeu para a parte das famílias dos alunos.

A participante que demonstrou uma postura de evitação face à ES, teve uma argumentação que quase poderíamos classificar de **sem argumentos**, na medida em que é difícil situá-la nas tipologias teóricas e tende a ser paradoxal. Contudo, é notório, em primeiro lugar, o sentimento de insegurança pessoal, sublinhado pelas expressões não sentir à vontade e não conhecer bem os pais e o meio, e depois um desvio do tema da escola para a família. Aqui deduzimos existir **argumentação moral** (Plantin, 1996) em que a professora tem medo da retaliação da família dos seus alunos, a qual incumbe desta função educativa. Argumenta, assim, pela **causa** justificativa da sua não abordagem. Quando fundamenta a **argumentação no exemplo**, parece reforçar o

desvio, na medida em que são *exemplos* das suas situações familiares pessoais. Todavia, isto pode ainda ser entendido como **argumentação pela analogia**, quando a professora afirma que se a criança perguntar o professor deve responder, da mesma forma que quando o seu filho perguntou ela o esclareceu.

No entanto, entendemos ser uma **argumentação de restrição**, pois a defesa da abordagem da ES na escola parece condicionada a situações problemáticas **que** exijam resolução e **se** a família não for capaz e **se** o professor se sentir à vontade. Esta professora, mesmo que concorde com a ES, tende a evitá-la, pois depara-se com obstáculos sociais e psicológicos (Clément, 2003), oriundos do meio e da sua personalidade, respectivamente, que se sobrepõem à capacidade de argumentar claramente a favor ou contra.

Os argumentos para a não consecução – sobre a pessoa, de autoridade e pelo exemplo – assentaram essencialmente na lógica não formal e na retórica (Plantin, 1990), pois não se baseiam em situações concretas que os provem ou demonstrem.

De acordo com a tipologia de Plantin (1996) as professoras favoráveis à ES também apresentaram argumentos de **autoridade citada**, mas em sentido diferente de FA, ou seja, argumentaram pela **autoridade de direito** que é concedida institucionalmente, através da legislação em vigor. Quando **argumentaram pelo exemplo**, foi positivo e baseado em situações de abordagens que já tinham concretizado em sala de aula. Ao apresentarem a **causa** justificativa da não abordagem, ou **causa das coisas**, foi para explicar por que motivo a maioria ou generalidade dos professores não pratica a ES, enquanto ao argumentarem **pela causa** se referiram à necessidade de dar resposta às necessidades e interesses das crianças. O que classificámos, no seu discurso, de **argumento de naturalidade** significa, na óptica de Plantin (1996), argumentação pela **natureza das coisas**, ou seja, para estas profissionais a sexualidade é natural, faz parte da natureza humana, logo isto é um argumento para a abordar.

Quando estas duas docentes argumentaram a favor da abordagem da reprodução em igualdade com as outras funções vitais e tendo como objectivo a saúde, pensamos que a esta argumentação está subjacente a **lógica científica** preconizada por Plantin (1990), já que assenta em observações e experiências a partir das quais desenvolvem um raciocínio hipotético-dedutivo.

Na realização dos grupos de foco foi difícil confrontar opiniões a favor e opiniões contra a ES, pois os participantes que conseguimos incluir nos grupos foram

maioritariamente concordantes com a ES. À priori, entendemos que seria difícil envolver professores contra este processo educativo nos grupos de foco, pois os que assim pensam também devem ter a noção de que ao afirmar-se deste modo estão a infringir a lei (já que esta obriga à abordagem da educação sexual na escola). No entanto, embora não descurando totalmente esta hipótese, a conjugação de todos os nossos dados, assim como com os da literatura (por exemplo, Reis & Vilar, 2006), vem elucidar que a maioria dos professores concorda com a educação sexual. Desta forma, julgamos que os grupos de foco permitiram dar resposta à questão: se a ES está contemplada na lei e os professores concordam com a abordagem da mesma, por que motivo não a põem em prática? Que o mesmo é dizer: que obstáculos se interpõem entre a transposição didáctica externa e a transposição didáctica interna?

Como da análise dos termos pivot emergiram como termos mais frequentes os relativos às pessoas (alunos, professores e família) parece que os obstáculos que mais fortemente se impõem são os de natureza psicológica e social. Os de natureza psicológica radicam-se na personalidade do professor e este vai argumentando no sentido de clarificar a sua posição neste processo, os seus receios, as situações com que se costuma deparar, as causas explicativas da não abordagem, os seus sentimentos de insegurança e as suas necessidades de formação para vencer estes obstáculos. Os de natureza social prendem-se com os outros elementos com quem o professor mais se relaciona: os alunos e os respectivos pais. No entanto, os alunos são referidos como os alvos do processo (concordando os professores que a ES lhes deve ser facultada) e como os actores principais das situações com que se deparam, essencialmente problemáticas. Os pais são um forte obstáculo que impede os professores de concretizarem a ES, já que estes receiam as suas atitudes em consequência da sua abordagem na escola.

Assim, a argumentação apresentada nos grupos de foco (de acordo com a perspectiva de Plantin (1990, 1996) caracteriza-se essencialmente pelo exemplo, pela causa das coisas e pela moral, além de também se fundamentar na autoridade, na ignorância, na consequência e na naturalidade.

A **argumentação pelo exemplo** foi a mais frequente, pois todos os professores tinham conhecimento de situações relacionadas com a sexualidade que de certa forma queriam partilhar ou expor. Com o relato de situações negativas, as mais frequentes, por um lado pretendiam clarificar a necessidade de tratar as questões de sexualidade e por outro apresentar as dificuldades do professor para lidar com elas. Também as situações positivas – experiências de abordagens de ES já concretizadas – pretendiam elucidar

sobre as consequências, geralmente positivas. Este tipo de argumentação que inclui observações e experiências tende a contextualizar-se na lógica científica (Plantin, 1990). Quando os professores apresentaram exemplos e depois fizeram deduções ou estabeleceram raciocínios hipotético-dedutivos, como os que descrevemos na secção anterior, estas argumentações inserem-se mais na lógica não formal (Plantin, 1990), pois não assentam em dados concretos.

A apresentação das várias **causas** que justificam a não abordagem da ES, e entre as quais se situa o sentimento de insegurança por parte do professor, constitui o tipo de argumentação de **causalidade** ou causas das coisas (Plantin, 1996). Estas causas também permitem identificar obstáculos. Além dos psicológicos e sociológicos que já referimos, surgiram ainda obstáculos didácticos quando os professores se referiram à escassez de recursos e à pouca expressão da ES nos manuais escolares e no *currículum*. Esta é mais uma causa da não consecução.

Outras causas bastante evidentes em todos os grupos foram a falta de formação ou preparação sentida pelos docentes, assim como o desconhecimento quanto a como abordar e ao que abordar. A falta de formação/preparação é mais apontada como um argumento de causalidade, enquanto o desconhecimento de como ou o que abordar adequadamente no 1ºCEB tende também a ser um argumento fundamentado na **ignorância** (Plantin, 1996). Estas concepções de dificuldades expressas, as quais julgamos poderem ser modificadas por acção da formação, constituem-se em obstáculos epistemológicos (Clément, 2003).

A argumentação que se refere ao receio dos pais, sobretudo o receio de retaliação como foi evidenciado por vários professores que não abordavam a ES, localiza-se na **argumentação moral**, à qual também já nos referimos atrás, relativamente aos argumentos apresentados no debate. É curioso que os professores até sugerem formas de vencer este receio ou obstáculo: incluir os pais na formação, trazendo-os à escola. Ou seja, é uma forma de envolver os pais no processo, de modo a minimizar as suas oportunidades de acusação, assim como os receios do professor. Este argumento moral de dar conhecimento aos pais para evitar retaliações foi também apresentado por um tipo de actor chave que entrevistámos, que geralmente é alguém com quem os professores contam para apoio: uma professora vice-presidente de agrupamento horizontal de meio urbano (AHU). Esta professora argumentou pela inclusão dos pais (1), mas também pela necessidade de preparação dos professores para lhes apresentar o

tema (2) e justificando esta opinião com o argumento de ser um assunto tabu (3), como se segue:

(1) *“Ah. O problema também reside aí. Eu acho que essa parte, a parte da educação sexual tem que ser primeiro muito bem trabalhada com os pais. Os pais têm que saber exactamente o que é que se vai passar na escola, para não serem surpreendidos e para se saber, quando os filhos forem falar para casa, eles já saberem o que é que se tratou.”*(p.10:ln.18)

(2) *Não eles têm, aí o professor já tem que ter um plano e tem que saber aquilo que vai fazer na escola, para os pais também não ficarem surpreendidos.* (p.10:ln.21)

(3) *Porque precisamente, por causa de ser um assunto tabu e uma pessoa, toda a gente sabe que é um assunto tabu, não é?* (p.10:ln.32)

Em termos de aplicação prática, outra vice-presidente, de um agrupamento vertical de meio rural (AVR), também entrevistada como actor chave e que então trabalhava num “Programa de Intervenção a nível da Educação Sexual e dos Afectos”, especificou que ao iniciar tal projecto houve reunião com os pais para lhes dar conhecimento e para solicitar que acompanhassem os filhos em casa, não tendo registado quaisquer problemas durante o processo, o que confirma os dados da experiência pedagógica de Barragán (1991).

Quando os professores referiram a não explicitação dos conteúdos de ES no programa do 1ºCEB denotaram um **argumento de autoridade** em falta, pois para eles não existe uma fonte que os autorize explicitamente para a prática de ES ou que a cite. Os argumentos de autoridade estiveram assim presentes em todos os grupos de discussão e no debate, adquirindo diversos sentidos: autoridade para as famílias em detrimento dos professores, apresentada pelo professor contra a ES; autoridade citada e de direito na visão das professoras que praticavam a ES; e agora autoridade em falta pelos professores que concordam com a ES, mas sentem fortes obstáculos e por isso nunca a implementaram.

Na verdade, as questões de sexualidade adquirem fraca explicitação no programa de 1ºCEB, como apresentámos no capítulo referente ao enquadramento teórico. No entanto, o professor que esteja motivado para a sua abordagem, encontra forma de o fazer, como aí listámos por área e por ano de escolaridade, além de também ter as orientações técnicas e a legislação a seu favor. No entanto, esta ignorância face aos conteúdos de ES no *curriculum* é explicada por Oshi e Nakalema (2005) como falta de formação adequada.

O facto da maioria dos professores recorrer ao termo natural como característica subjacente às abordagens de ES tende a confirmar, por um lado, a sua concordância com

a ES e, por outro, a justificá-la pelo **argumento de natureza das coisas** (Plantin, 1996). Portanto, se é uma realidade quotidiana tem de ser abordada.

Depois do conjunto de dados que conseguimos reunir e da reflexão interpretativa a que procedemos para melhor compreender as concepções, os obstáculos e os argumentos dos profissionais da educação no 1ºCEB, com vista à educação sexual, parece-nos oportuno reflectir também um pouco sobre o documento que mais recentemente lançou directivas para a sua implementação nas escolas portuguesas.

5.14. Analisando o relatório preliminar do GTES

Tendo já apresentado a estrutura deste relatório no Capítulo 2, Secção 2.1.4, debruçamo-nos agora sobre a sua aplicabilidade. Na nossa perspectiva, o ponto referente à **avaliação** dos conteúdos relacionados especificamente com a ES (p.63) merece desde já alguma reflexão pois:

- afirma serem conteúdos específicos da ES, os respeitantes aos domínios biológico e psicológico (aparelho reprodutor, saúde sexual e reprodutiva, prevenção da gravidez não desejada e das IST), o que por um lado contraria a diminuta importância que lhes atribuiu na reflexão sobre as entrevistas realizadas (p.45) pelo grupo de trabalho, considerando desactualizada a opinião de pais que preferiam que estes fossem os conteúdos a tratar na escola, e por outro vem especificar a avaliação nestes domínios quando não o fez noutros;
- remete esta avaliação para as disciplinas de Biologia ou Ciências da Natureza (p. 63), o que tende a apresentar uma dupla contradição, na medida em que: por um lado contraria a ideia de inviabilidade de uma disciplina com conteúdos específicos para a ES; e por outro a avaliação qualitativa baseada no “*crédito*” obrigatório (p. 63) e na transversalidade como até aqui vinha sugerindo;
- refere que deve incluir os conteúdos mínimos referidos no programa, suscitando a dúvida sobre se esses conteúdos mínimos são **todos** os enunciados no programa, ou apenas **alguns** dos previstos;
- indica a explicitação anual por parte dos professores de *quais* os conteúdos que vai avaliar – logo deduz-se que não são todos – e o *modo como o vão fazer*, (p.63) o que

significa que deve ser tratado de modo diferente, em vez de seguir o curso normal da disciplina.

Assim, parece-nos que está novamente a ser atribuído um carácter de assunto especial e polémico a este tema em vez de o incluir com naturalidade nos *curricula* escolares, com o agravamento de que esta diferenciação é vincada na componente biológica, que como temos vindo a constatar é a mais difícil de abordar e por isso a que ergue maiores obstáculos ao processo, sem que nada esteja a ser feito para a igualar às outras dimensões, mas, antes pelo contrário, rodeando-a e compartimentarizando-a.

Uma reflexão sobre os requisitos necessários aos técnicos de saúde para actuar na Educação para a Saúde, de acordo com o apontado no relatório, remete-nos para a ideia de que se os professores não estão preparados, também os técnicos de saúde não o estarão. Se antes tinha sido dito que os conteúdos de domínio biológico e psicológico são avaliados pelos professores de Biologia e Ciências da Natureza e se seguidamente se afirma que os profissionais de saúde têm conhecimentos mais próximos dos conteúdos da ES, a mensagem que aqui perpassa é a de que a área da biologia engloba esses conteúdos, mas não é atribuída competência científica aos seus professores para os abordarem.

Todavia, se os técnicos de saúde necessitam de provimento nas escolas e formação pedagógica (p. 68), entende-se: um lugar na escola; e preparação para o ocupar adequadamente. Acresce ainda que se estes técnicos precisam de formação curricular pensamos que também se dirige a conteúdos e que se precisam de formação em metodologias de ensino, isto insere-se na formação pedagógica. Urge reflectir se os técnicos de saúde terão mais ou menos formação que os professores e se serão profissionais preparados para lidar com um indivíduo (paciente) ou com um grupo (turma) e se com patologias ou saudáveis.

De facto, surpreende-nos a afirmação de que os médicos e enfermeiros serão preparados em termos de metodologias adequadas, em vez de se pensar em operacionalizar uma formação científica para os professores, quando alguns estudos (Faria & Carvalho, 2004; Vilar, 2005; Chalmers *et al.*, 2006) até sugerem a escassez de recursos humanos e a falta de tempo dos profissionais de saúde para se envolverem nas actividades de promoção da saúde, apesar destas estarem previstas nas políticas de saúde, uma vez que estão demasiado ocupados com a prática curativa.

A parceria com o centro de saúde é condição imprescindível a uma escola promotora de saúde (Faria & Carvalho, 2004), mas falar de parceria pensamos que não significa substituir a necessária actividade contínua dos profissionais da área da educação por actividades esporádicas de profissionais de saúde, na escola já que é aí que ocorrem as situações que exigem esse tipo de intervenção. Pensamos também que o facto de todos os profissionais terem passado por um processo de educação formal, na escola, não os habilita a ocuparem aí um espaço e, conseqüentemente, a retirarem competências científico-pedagógicas a quem as adquiriu ou pretende continuar a adquiri-las. Acresce ainda a diferença entre a preparação de professores para trabalharem com um grupo de alunos numa perspectiva salutogénica, considerando um estado de equilíbrio, comparativamente à preparação dos profissionais de saúde para lidarem com um paciente individualmente e numa perspectiva patogénica, caracterizada por um estado de desequilíbrio. Sim, porque a formação destes profissionais é sobretudo orientada para o conhecimento de sinais, sintomas e terapêuticas a aplicar às doenças, em vez de para a sua prevenção e promoção da saúde.

Relativamente à formação em instituições (p.68), em primeiro lugar, parece existir alguma ambiguidade na medida em que no ponto (1) não explicita quais são as escolas de formação inicial de professores, o que nos leva a questionar quais são para além das universidades e outras instituições de ensino superior (e onde estão sedeadas as escolas superiores de educação) referidas no ponto (2) para proceder à formação contínua e pós-graduada? Em segundo lugar, quem são os docentes de outras disciplinas que não cursaram uma formação inicial de professores e que podem trabalhar em áreas de Educação Sexual / Educação para a saúde?

Entendendo que não seria adequado terminar uma reflexão com interrogações, para não cair na retórica, interpretamos estes dois pontos como estratégias a pôr em curso para os futuros profissionais e estratégias para colmatar a falta de formação dos profissionais já em serviço. E ambas se inserem nas universidades e outras instituições de ensino superior, mas é importante não esquecer o papel dos centros de formação que são dos que mais têm procedido à formação contínua de professores. Além da especificação das instituições formadoras, pensamos também ser necessário continuar a ter em mente os formandos: os professores que permanecem na escola sim, mas também todos os outros que aí se dirigirem, pretendendo concretizar alguma actividade específica num campo de acção que é específico.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Na triangulação de todos os dados que recolhemos, pensamos que foi possível encontrar um contributo explicativo para o cerne da dificuldade de implementação da Educação Sexual nas nossas escolas de 1ºCEB. No entanto, para nos certificarmos desse contributo e para averiguarmos se o trabalho atingiu a finalidade e os objectivos a que se propunha, vamos concluir mediante a apresentação de respostas sucintas às nossas questões de investigação.

Quanto à questão “*será que os professores concordam com a educação sexual na escola de 1ºCEB?*” verificámos que embora o grau de concordância dos professores do 1ºCEB vá aumentando até ao ensino secundário, a grande maioria concorda com a ES no nível de ensino em que trabalha – 1ºCEB. Concorda e acredita que a mesma poderá contribuir essencialmente para um aumento de conhecimentos sobre sexualidade, para as crianças terem facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade, e para o seu desenvolvimento pessoal (auto-conhecimento, desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco, auto-confiança e auto-estima positiva). São poucos os que não concordam e destes são raros os que o assumem explicitamente, pois usam subterfúgios para expressar a sua opinião. No entanto, o estudo permitiu situar entre os dois extremos uma nova noção – a evitação – ou seja, os professores que concordam com a ES, mas que a evitam por vários motivos. Estes motivos dão resposta às questões que se seguem.

Para a questão “*em que áreas do conhecimento é que os professores terão mais dificuldades?*” podemos afirmar que as dificuldades dos professores para abordarem a ES se radicam nas expressões da sexualidade, nomeadamente no uso da linguagem científica e na abordagem de comportamentos aos quais está inerente o prazer sexual. Isto foi especificado pela maior dificuldade em abordar os tópicos relações eróticas, pornografia, relações sexuais coitais, sexualidade na perspectiva de prazer, localização dos órgãos de prazer e homossexualidade. Pelo contrário, a maior facilidade relacionou-se com relações interpessoais, incluindo relações afectivas, papéis de género, identidade sexual, e também diferenças corporais.

Acerca de “*qual será a opinião dos professores sobre a intervenção de outros participantes na educação sexual das crianças?*” a investigação revelou que os professores atribuem aos pais o papel primordial nesta área, aos quais se seguem os técnicos de saúde (médicos e enfermeiros) e os psicólogos. Colocam-se a si próprios em

quarto lugar de intervenção enquanto que os participantes que consideram menos importantes são os pais e a igreja.

Relativamente à questão “*será que as concepções e os obstáculos dos professores se relacionam com a comunidade educativa alargada?*” julgamos poder afirmar «sim», na medida em que os seus maiores receios se relacionam com os pais, nomeadamente com as suas reacções e mentalidade, e ainda com o facto de considerarem o meio conservador e de recearem a mentalidade dos alunos e de várias pessoas do meio, ou comunidade. São essencialmente obstáculos sociais e psicológicos. Pelo contrário, quanto aos apoios, estes são entendidos como provenientes dos colegas e dos directores de escola ou de agrupamento de escolas, uma comunidade muito mais restrita.

No que diz respeito a “*qual o nível de concordância dos professores com cursos de formação específicos para a educação sexual?*” a resposta é positiva, sobressaindo uma concordância total para a preparação científica para leccionar o que é preciso, para responder às questões imprevisíveis dos alunos, para trabalhar valores e para identificar e resolver problemas de abusos sexuais. No entanto, os conteúdos científicos associados ao aparelho reprodutor foram os que obtiveram menor grau de interesse.

Em relação à questão “*que factores contextuais (individuais e socio-culturais) inerentes aos professores poderão interagir com a sua prática de educação sexual?*” o estudo revelou que os factores individuais mais influentes tendem a ser:

- o **sexo**, com as professoras a expressarem menor concordância com a ES; menor credibilidade no seu contributo para a promoção da saúde; maiores dificuldades em todas as áreas de conhecimento e na maioria dos tópicos, excepto nos que se afiguram mais fáceis; menor concordância com a participação de variados intervenientes, excepto outros familiares próximos e assistentes sociais; maiores receios de reacções e mentalidade de várias entidades do meio, sobretudo de pais, de alunos e de outras pessoas do meio; e maior necessidade de formação;

- a **formação contínua** e a **formação esporádica**, com os professores que as frequentaram a revelarem maior concordância com a ES no 1ºCEB, maior percepção das perguntas das crianças, maior percepção de situações relacionadas com a sexualidade das crianças, maior credibilidade na ES para a promoção da saúde, menores dificuldades em todas as áreas e tópicos, maior concordância com a participação da maioria dos possíveis intervenientes, menores receios, e significativamente maior à vontade, e ainda maior concordância com a formação específica;

- a **habilitação acadêmica**, em função da qual se destacou influência numa maior credibilidade na ES para promover a saúde, sendo os professores com curso de complemento os que mais acreditam, e na participação dos próprios professores, com os licenciados a mostrarem-se mais favoráveis;

- o **tempo de serviço**, com os grupos em início de carreira a revelarem maior concordância com a ES, maior receptividade às perguntas das crianças, menores dificuldades na área e nos tópicos mais difíceis e maior concordância com a sua participação, contrastando geralmente com os grupos em final de carreira.

Os factores **religião** e **prática religiosa** revelaram maior influência, e conjuntamente, na variável apoios, constatando-se que os professores católicos e muito ou moderadamente praticantes contam com mais apoios de várias entidades, em caso de situações difíceis relacionadas com a ES na escola, contrastando com os professores não praticantes de qualquer religião.

Dos factores contextuais, a **área de trabalho** foi a que demonstrou maior influência na prática da ES. O grupo que trabalhava em área rural denotou menor percepção das perguntas das crianças, menor conhecimento da maioria das situações, mais dificuldades para abordar várias áreas de conhecimento e a maioria dos tópicos, mas foi o mais concordante com a sua própria participação e com uma formação generalizada a todos os professores, apesar de manifestar mais receios.

A interacção destes vários factores também ajuda a explicar as dificuldades características da amostra, pois constitui-se de uma maioria de professoras, a meio da carreira, de idade madura, com filhos e com convicções e práticas religiosas que dificultam a abordagem das questões sexuais. No entanto, a independência da formação contínua e esporádica face a esse conjunto de factores sugere uma forte aposta neste domínio.

Para a questão *“quais são os argumentos dos professores de 1ºCEB para abordarem ou para não abordarem a educação sexual na escola?”* verificámos que os argumentos apresentados a favor da abordagem foram pelo exemplo positivo, pela consequência positiva, pela causa, pela autoridade concedida pela legislação e pela natureza das coisas, tendendo para uma lógica científica. Por sua vez, os argumentos para a não abordagem e contra a ES foram, sobretudo, argumentos sobre a pessoa (colocando em causa a competência dos professores), de autoridade para as famílias em detrimento dos professores e pelo exemplo, mas negativo, aconselhando os futuros professores através de uma argumentação retórica. As posições intermédias, ditas de

evitação, apresentaram argumentos justificativos da não abordagem, caracterizados essencialmente por argumentação moral, pela analogia e pela ignorância, assentando numa lógica não formal. Nestas posições salienta-se um sentimento de insegurança como argumentação de causalidade da não abordagem.

Para convencer este vasto auditório repleto de insegurança estamos confiantes que o discurso mais convincente passará pela formação. Na verdade a ES será mais eficaz quando os professores forem abertos e francos com os alunos e se sentirem à vontade ao falar de questões sexuais (Allen, 2005). No entanto, é preciso também que estes dados que recolhemos, juntamente com os de outros investigadores que apontam no mesmo sentido, sejam considerados e modifiquem as concepções dos decisores políticos. Falamos mais especificamente do Ministério da Educação que tem o poder de transpor para as escolas os conteúdos, atitudes e competências a desenvolver, de alicerçar essa transposição na motivação e na desconstrução dos obstáculos dos profissionais da educação: os professores. Para isso deve constituir-se numa fonte de apoio para os docentes e num promotor de parcerias harmoniosas entre a escola e as restantes instituições da comunidade.

Pilcher (2005), analisando o percurso da ES em Inglaterra, afirma que o carácter aparente e inerentemente contencioso da educação sexual é formado por uma miríade de fronteiras a transpor, entre o governo local e o central, entre o público e o privado, entre os professores e os pais, entre a saúde, a educação e a moralidade e entre as gerações estabelecidas e as que se erguerão. A autora conclui dizendo que nesse país, ensinar ES às crianças em escolas publicamente consolidadas, continua a expor ambiguidades profundamente enraizadas sobre sexualidade, sobre a condição da infância e sobre as próprias crianças e jovens. O mesmo parece aplicar-se ao nosso país. Porém, há que transpor as fronteiras e salvaguardar a condição infantil, salientando “o direito da criança à educação e tendo (...) em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” como estipula o Artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (AR, 1990).

Buston e colegas (2001) também concluem dizendo que existe uma expectativa crescente de que a escola concretize mais e melhor a educação sexual. Para isso é essencial que todos os envolvidos compreendam o contexto no qual a ES é abordada e as acessibilidades e obstáculos à sua concretização e posterior desenvolvimento. Afirmam ainda que o aumento da expectativa de que a ES melhore a saúde sexual dos jovens e reduza a gravidezes adolescentes pode simplesmente aumentar a pressão sobre

os sobrelotados professores, que passam a adoptar uma estratégia defensiva, operando em estreitos parâmetros e permanecendo num terreno seguro tanto quanto possível. Assim, não é possível que isto resulte numa experiência confortável, quer para professores quer para alunos, nem que seja capaz de realizar mudanças comportamentais positivas.

Conjugando os nossos dados com os dos colegas dos outros países, onde obstáculos semelhantes se interpõem, utilizemo-los para dar passos seguros no sentido de um forte investimento na formação dos professores (quer na sua formação inicial, quer na contínua e pós-graduada) que se dirija ao âmago das suas dificuldades e anseios e se concretize numa melhoria das suas competências profissionais e sociais no âmbito da educação sexual. Só desta forma será possível alcançar o *empowerment* dos professores, e assim contribuir para que a história da educação sexual deixe de se fazer com permanentes avanços e recuos e para que a “sexeracia” se torne uma realidade saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuwon, A., Olley, B., Akintola, O. & Akin-Jimoh. (2004). Sexual Coercion in Young Persons: exploring the experiences of rape victims in Ibadan, Nigeria. *Health Education*, Vol 104, Nº 1, pp.8-17.
- Albarello, L. Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alferes, V. (1997). *Encenações e Comportamentos Sexuais. Para uma psicologia social da sexualidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Allen, L. (2005). ‘Say everything’: exploring young people’s suggestions for improving sexuality education. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 4, pp. 384-404.
- Alves, G., Anastácio, Z. & Carvalho, G. (2007). Reprodução humana e sexualidade nos manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação*. (Aceite)
- Alves, G. & Carvalho, G.S. (2005). Manuais escolares do 1ºCEB: Contributos para a educação para a sexualidade em meio escolar. 2nd International Seminar of Physical Education, Leisure and Health: New Ways of Analysis and Intervention. IEC, Universidade do Minho, Braga, 1-4.06.2005. CD.
- Alves, G. & Carvalho, G.S. (2007a). Reproduction and Sex Education in Portuguese Primary School Textbooks: a poor contribution to scientific learning. *In* proceedings of IOSTE international meeting on *Critical Analysis of School Science Textbooks*, Hammamet (Tunisia), 7-10 February 2007.
- Alves, G. & Carvalho, G.S. (2007b). Reprodução humana e sexualidade nos manuais escolares portugueses e moçambicanos. *In* B. Pereira, G.S. Carvalho & V. Pereira (Eds). 3º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: Novas Realidades, Novas Práticas, IEC, Universidade do Minho, Braga, 16-19.05.2007.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, Nº 5, Novembro, pp.53-63.
- Anastácio, Z. (2001). Educação Sexual – Relacionamento entre pais e filhos adolescentes. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Anastácio, Z., Vasconcelos-Raposo, J. & Carvalho, G. (2001). Educação Sexual como contributo para a Promoção e Educação para a Saúde. *In* Actas do I Encontro Nacional de Promoção e Educação para a Saúde. Instituto Politécnico de Beja e Núcleo de Saúde Pública do Campo Branco (Eds), pp. 49-71.
- Anastácio, Z. & Carvalho, G. (2002). Interesses de crianças e adolescentes no domínio da sexualidade. *In* actas do II Encontro Nacional de Promoção e Educação para a Saúde. Beja, 30-31 Outubro de 2002 (no prelo).

- Anthony, J. & Williams, S. (1994). Sex Education: One Comprehensive's Experience. *Health Education*, Nº 4, pp. 23-26.
- Archer, J. & Lloyd, B. (1985). *Sex and gender* (2ª edição). New Cork: Cambridge University Press.
- Ariza, C., Cesari, M.D. & Gabriel y Galan, M. (1991). *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la Escuela*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Astolfi, J. P. (1978). Les representations des enfants. *Révue Française de Pédagogie*, 45.
- Astolfi, J. P. (1988). El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 6, Nº 2, pp.147-155.
- Atkinson, E. (2002). Education for Diversity in a Multisexual Society: negotiating the contradictions of contemporary discourse. *Sex Education*, Vol 2, Nº 2, pp. 119-132.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 311.
- Barragán, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bedford, T. & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In M. Limb & C. Dwyer (Eds). *Qualitative methodologies for geographers*. London: Arnold, pp. 121-135.
- Bernard, S., Clément, P. & G.S. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en ouvre sur un exemple. In M. Lebrun (Ed). *Le Manuel Scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montréal (Canada) : Press de l'Université du Quebec. (ISBN 9782760514812).
- Blakey, V. & Frankland, J. (1996). Sex education for parents. *Health Education*, Nº 5, pp. 9-13.
- Blyth, D., Hill, J. & Thiel, K. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, pp. 425-450.
- Bombelli, F. & Cattaneo, M. (1999). *Seis-Onze Anos. Diálogos com crianças sobre sexualidade*. Apelação: Paulus.
- Brown, A. & Dowling, P. (1998). *Doing Research/Reading Research. A Mode of Interrogation for Education*. London: Falmer Press.

- Buston, K., Wight, D. & Hart, G. (2002). Inside the sex education classroom: the importance of context in engaging pupils. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 4, Nº 3, pp. 317-335.
- Buston, K., Wight, D. & Scott, S. (2001). Difficulty and Diversity: the context and practice of sex education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, Nº 3, pp. 353-368.
- Cardoso, F., Cardoso, J., Martins, F., Martins, J., Velez, C., Velez, C. & Marques, J. (2000). *Vamos casar*. Patriarcado de Lisboa: Lisboa.
- Carvalho, G.S. (2002). Literacia para a Saúde: Um contributo para a redução das desigualdades em saúde. In M.E. Leandro, M.M.L. Araújo & M.S. Costa (Orgs). *Saúde: As teias da discriminação social – Actas do Colóquio Internacional: Saúde e Discriminação Social* (pp. 119-135). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, G.S. (2003). Investigação em didáctica da biologia no 1.º ciclo do ensino básico. In G. Carvalho, M. Freitas, P. Palhares, & F. Azevedo (Orgs). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002* (pp. 135-138). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, G.S. (2006). Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis. In B. Pereira & G.S. Carvalho (Eds). *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*, pp. 19-37. Lisboa: Lidel (ISBN: 972-757-423-8; 978-972-757-423-0).
- Carvalho, A. & Carvalho, G.S. (2006). *Educação para a Saúde: Conceitos, práticas e necessidades de formação*. Lusociência: Loures (ISBN: 972-8930-22-4).
- Cash, K., Khan, S., Nasreen, H., Bhuyia, A., Chowdhury, S. & Chowdhury, A. (2001). Telling Them Their Own Stories: legitimizing sexual and reproductive health education in rural Bangladesh. *Sex Education*, Vol.1, Nº1, pp. 43-57.
- CCPES, DGS, APF, RNEPS. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CCPES, DEB, DES, IIE. (2001). *Educação Sexual: guia anotado de recursos*. Lisboa: IIE.
- Chalmers, H., Aggleton, P. & Tyrer, P. (2006). Evaluation of a certification process for community nurses involved in sex and relationship education. *Health Education*, Vol. 106 Nº 4, pp.265-280.
- Chevalard, Y. (1989). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage, (2ème edition augmentée).
- Clark, J. (2001). Sex Education in the New Zealand Primary School: a tangled skein of morality, religion, politics and the law. *Sex Education*, Vol.1, Nº 1, pp. 23-30.

- Clément, P. (1994). Representations, conceptions, connaissances. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Eds.) *Conceptions et connaissances*, Berne: Peter Lang, pp. 73-91.
- Clément, P. (1998). La Biologie et sa Didactique, Dix Ans de Recherche. *Aster* N° 27, pp.56-93.
- Clément, P. (2000). La Recherche en Didactique de la Biologie. Texte introductif. In *Didactique de la Biologie. «Recherches, Innovations, Formations»*. Alger : ENS, USTHB, UCBL1.
- Clément, P. (2001). Epistemological, didactical and psychological obstacles. The example of digestion / excretion. *Acts of Meeting ESERA (European Science Education Acts of Meeting ESERA (European Science Education Research Association)*, Thessalonique, pp. 347-349.
- Clément, P. (2002). Methods to analyse argumentation in (more or less) scientific texts. An example : analysis of a text promoting Creationism. In *Acts of ESERA Summer school*, Lubjana, August de 2002.
- Clément, P. (2003). Didactique de la Biologie: Les obstacles aux apprentissages. In G. Carvalho, M. Freitas, P. Palhares, & F. Azevedo (orgs). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, pp. 139-153.
- Clément, P. (2004). Science et idéologie: exemples en didactique et épistémologie de la biologie. In *Actes du Colloque Sciences, médias et société* (pp. 53-69). Lyon : ENS-LSH : <http://sciences-medias.ens-lsh.fr>.
- Clément, P., Héraud, J. & Errera, J. (2004). Paradoxe sémantique et argumentation – Analyse d’une séquence d’enseignement sur les grenouilles au cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans). *ASTER* N° 38, pp. 123-149.
- Clément, P. (2006). Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions Between Scientific Knowledge, Values and Social Practices, *ESERA Summer School*, IEC, Universidade do Minho, Braga (Portugal), pp. 9-18.
- Clerget, S. (2001). *Nos enfants aussi ont un sexe*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th edition). London: Routledge.
- Colpin, H. (2006). A comprehensive sex education approach for HIV testing and counselling. *Sex Education*, Vol. 6, N° 1, pp. 47-59.
- Connel, E. (2005). Desire as interruption: young women and sexuality education in Ontario, Canada. *Sex Education*, Vol. 5, N° 3, pp. 253-268.

- Corteen, K. (2006). Schools' fulfilment of sex and relationship education documentation: three school-based case studies. *Sex Education*, Vol 6, N° 1, pp. 77-99.
- Cruz, T. (1998). *Imagem Corporal e Auto-estima numa população clínica: Implicações para a Promoção/Educação para a Saúde*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Denman, S. (1998). The health promotig school: reflections on school-parent links. *Health Education*, N° 2, pp. 55-58.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique – Comment faire pour que «ça marche?»*. Paris: Delagrave Édition.
- D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística. Volume I / Uma variável a uma dimensão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- D'Hainaut, L. (1992). *Conceitos e métodos da estatística. Volume II / Duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, C. & Bravo, A. (2003). *O Inferno Somos Nós. Conversas sobre crianças e adolescentes*. 2ª Edição. Lisboa: Quetzal Editores.
- Driver, R. (1989). Student's conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, Vol. 11, pp.481-490.
- Duke-Duncan, P. (1991). Puberty Education. In R. Lerner, A. Petersen, J. Brooks-Gunn (eds). *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. II, pp. 893-896). New York and London: Garland Publishing, inc.
- Elliott, K. (2003). The hostile vagina: reading vaginal discourse in a school health text. *Sex Education*, Vol. 3, N° 2, pp. 133-144.
- Epstein, D. (1999). *Sex and sensibilities*. Times Educational Supplement, 2 July.
- Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAPing into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. Wiley Periodicals, Inc. *Science Education* 88: pp. 915-933. (www.interscience.wiley.com)
- Faria, H. & Carvalho, G. (2004). Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, Vol. 22, N° 2, pp. 79-90.
- Fávero, M. (2003). *Sexualidade infantil e abusos sexuais a menores*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fay, K. & Medway, F. (2006). An acquaintance rape education program for students transitioning to high school. *Sex Education*, Vol. 6, N° 3, pp. 223-236.

- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publication, Ltd.
- Fok, S. (2005). A study of the implementation of sex education in Hong Kong secondary schools. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 3, pp. 281-294.
- Foucault, M. (1994a). *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Foucault, M. (1994b). *História da Sexualidade II – O Uso dos Prazeres*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C. & Vilar, D. (1999). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores*. 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- France. Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. (2000). *Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie*. Paris : Mission de la communication.
- France. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2004). *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieure et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2005). *Éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*. Futuroscope : Centre national de documentation pédagogique. (<http://eduscol.education.fr/D0060/accueil.htm>)
- Gabb, J. (2004). Sexuality education : how children of lesbian mothers 'learn' about sex/uality. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 1, pp.19-34.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. (2001). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. SãoPaulo: Phorte Editora.
- Gannon, S. (2004). Crossing 'boundaries' with the collective girl: a poetic intervention into sex education. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 1, pp. 81-99.
- Gagnon, J. & Simon, W. (1973). *Sexual conduct: the social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine.
- Gagnon, J. & Simon, W. (1987). The sexual scripting of oral genital contacts. *Archives of Sexual Behaviour*, 16, pp. 1-25.
- Geasler, M., Dannison, L. & Edlund, C. (1995). Sexuality education of young children: parental concerns. *Family Relations*, 44, pp184-188.

- Gerouki, M. (2007). Sexuality and relationships education in the Greek primary schools – see no evil, hear no evil, speak no evil. *Sex Education*, Vol. 7, N° 1, pp. 81-100.
- Glanz, K. (1999). Teoria num Relance. Um Guia para a prática da promoção da Saúde. In L.B. Sardinha, M.G. Matos & I. Loureiro (Eds). *Promoção da Saúde – Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 9-55). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gobitta, M. & Guzzo, R. (2002). Estudo inicial do inventário de auto-estima (SEI) – Forma A. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), pp. 143-150.
- Goldman, J. (2005). Student teachers’ learning about child sexual abuse strategies for primary school: an exploratory study of surface and deep learning. *Sex Education*, Vol. 5, N° 1, pp. 79-92.
- Gomes, F. & Coelho, T. (2003). *A sexualidade traída. Abuso sexual infantil e pedofilia*. Porto: Ambar.
- Greenberger, E., Chen, C. & Beam, M. (1998). The role of “Very Important” Nonparental Adults in Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 27 (3), pp.321-343.
- Grize, J.-B. (1997). *Logique et langage*. Ophrys.
- Grogan, S. (2006). Body image and health. *Journal of Health Psychology*, Vol. 11(4), pp.523-530.
- GTES. (2005, Outubro). Relatório preliminar. [online]. Acesso: <http://www.min-edu.pt> (16-11-2005).
- Haffner, D. (2005). *A criança e a educação sexual*. Lisboa: Editorial Presença.
- Haffner, D. (1997). The really good news: what the bible says about sex. *SIECUS Report*, Vol. 26, N° 1, pp.3-8.
- Hagan, J., Coleman, W., Foy, J. & Goldson, E. (2001). Sexuality education for children and adolescents. *Pediatrics*, Vol. 108, N° 2, pp. 498-501.
- Haignere, C., Culhane, J., Balsley, C. & Legos, P. (1996). Teachers’ receptiveness and comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies. *The Journal of School Health*, Vol. 66, N° 4, pp. 140-144.
- Hajjar Harfouch, Z. & Clément, P. (2000). Elaboration des Programmes au Liban : La transposition didactique externe en œuvre. In *Didactique de la Biologie. «Recherches, Innovations, Formations»*, (pp. 221-236). Alger : ENS, USTHB, UCBL1.

- Halstead, J. & Waite, S. (2001). 'Living in Different Worlds': gender differences in the developing sexual values and attitudes of primary school children. *Sex Education*, Vol. 1, Nº 1, pp. 59-76.
- Hardy, S. (2004). Reading pornography. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 1, pp. 3-18.
- Harris Z.S. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28.
- Hayes, I. (1995). Sex education in early years. *Health Education*, Nº 1, pp. 22-27.
- Hayes, J. (2004). *La sexualité des enfants*. Paris: Odile Jacob.
- Hergovich, A. Sirsch, U. & Felinger, M. (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children. *School Psychology International*, Vol. 25 (2), pp. 207-222.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ingham, R. (2005). 'We didn't cover that at school': education *against* pleasure or education *for* pleasure?. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 4, pp. 375-388.
- Isherwood, L. (2004). Learning to be a woman: feminist theological reflections on sex education in church schools. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 3, pp. 273-283.
- Issues and Answers: Fact sheet on sexuality education (2001). SIECUS Report, Vol. 29 (6), pp. 30-36.
- Iturra, R. (2000). *O saber sexual das crianças. Desejo-te porque te amo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Izugbara, C. (2004). Notions of sex, sexuality and relationships among adolescent boys in rural southeastern Nigéria. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 1, pp. 63-79.
- Jacobi, D. (1987). *Images et discours de la vulgarisation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Jacobi, D. (1988). Notes sur les structures narratives dans un document destine à populariser une découverte scientifique. *Protée*, pp.107-117.
- Jiménez-Aleixandre, M.P. & Díaz-de-Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y Argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza da las Ciencias*, 21 (3), pp. 359-378.
- Jiménez-Aleixandre, M.P., Bugallo-Rodriguez, A. & Duschl, R. (1997). Argument in High School Genetics. Paper presented at the NARST Conference, March, 1997.
- Jones, D. (2006). The 'right kind of man': the ambiguities of regendering the key stage one environment. *Sex Education*, Vol. 6, Nº 1, pp. 61-76.

- Jornal de Notícias. (2006). Casamento homossexual indeferido na conservatória. *Jornal de Notícias*, 3 de Fevereiro de 2006. Acesso: <http://igualdadencasamento.blogspot.com>.
- Kakavoulis, A. (2001). Family and Sex Education: a survey of parental attitudes. *Sex Education*, Vol. 1, Nº 2, pp. 163-174.
- Kehily, M. (2002). Sexing the subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex Education*, Vol. 2, Nº 3, pp. 215-231.
- Kingman, S. (1994). The New Law on Sex Education. *Health Education*, Nº 4, pp. 14-17.
- Kiry, D., Alter, J. & Scales, P. (1979). *An Analysis of U.S. Sex Education Programs and Evaluation Methods*. Atlanta: US Department of Health, Education and Welfare.
- Koch, P. (1991). Sex Education. In R. Lerner, A. Petersen, J. Brooks-Gunn (eds). *Encyclopedia of Adolescence*, (Vol. II, pp. 1004-1006). New York: Garland Publishing, inc.
- Kohner, N. (1999). *Como falar de sexo às crianças* (2ª Edição). Mem Martins: Lyon Multimédia Edições, Lda.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoria e prática. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lelièvre, C. & Lec, F. (2005). *Les Profs, l'école et la sexualité*. Paris: Odile Jacob.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Maingueneau, D.(1991). *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette Supérieur.
- Malpique, C. (2003). *O fantástico mundo de alice*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Martinand, J. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In *Didactique des disciplines, Les références au savoir*. Bruxelles : Boeck Université, p.17-24.
- Master, W. & Johnson, V. (1966). *Respuesta sexual humana*. Buenos Aires: Interamericana, 1976.
- Maxwell, C. (2006). Context and “contextualisation” in sex and relationships education *Health Education*, Vol.106, Nº 6, pp. 437-449.

- May, J. (2006). Secrets and lies: sex education and gendered memories of childhood's end in an Australian provincial city, 1930s-1950s. *Sex Education*, Vol. 6, Nº 1, pp. 1-15.
- Mbananga, N. (2004). Cultural clashes in reproductive health information in schools. *Health Education*, Vol. 104, Nº 3, pp. 152-162.
- McLeroy, K. (1993). Social science theory in health education: time for a new mode? *Health Education Research*, Vol. 8, Nº 3, pp. 305-312.
- Measor, L. (2004). Young people's views of sex education: gender, information and knowledge. *Sex Education*. Vol. 4, Nº 2, pp. 153-166.
- Meyer, M. (1992). *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Teorema.
- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education*, Vol 3, Nº 3, pp. 241-256.
- Milton, J., Berne, L., Peppard, J., Patton, W., Hunt, L. & Wright, S. (2001). Teaching Sexuality Education in High Schools: what qualities do Australian teachers value?. *Sex Education*, Vol 1, Nº 2, pp. 175-186.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1.º Ciclo* (4ª edição). Lisboa: Ministério da Educação. [online] Acesso: <http://www.min-edu.pt> (28-11-2006).
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. [online] Acesso: <http://www.min-edu.pt> (28-11-2006).
- Monteiro, J. (2000). *Se não sabe porque é que pergunta?* (5ª edição). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Moore, S. & Rosenthal, D. (1995). *Sexuality in Adolescence* (2nd edition). London: Routledge.
- Morgan, D. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, D., Robbins, J. & Tripp, J. (2004). Celebrating the achievements of sex and relationship peer educators: the development of an assessment process. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 2, pp.167-183.
- National Guidelines Task Force (1996). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education*, 2nd Edition, Kindergarten-12th Grade. New York: Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Navarro, M.F. (1995). Educação para a Saúde. Modelos de Intervenção em Saúde na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: PPES.

- Navarro, M. (2000). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos fundamentais para novas práticas. In J. Precioso *et al* (Orgs). *Educação para a Saúde*, pp. 13-28. Braga: Departamento de Metodologias da Educação – Universidade do Minho.
- Organização Mundial de Saúde. (1986). Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde. 1.^a Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, Canada. Acesso: http://www.dgsaude.pt/prom_saude/carta_ottawa.html
- OMS, CE, CCE. (1995). *A Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde – um projecto conjunto da OMS, do CE e da CCE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER* N° 37, pp. 83-107.
- Osborne, J. (2004). Approaching Qualitative Research. Workshop presented in *ESERA Summer school*, Mulhëim, August de 2004.
- Oshi, D. & Nakalema, S. (2005). The role of teachers in sex education and the prevention and control of HIV/AIDS in Nigéria. *Sex Education*, Vol. 5, N° 1, pp. 93-104.
- Oz, S. (1991). Attitudes toward family life education: a survey of Israeli Arab teachers. *Adolescence*, Vol. 26, N° 104, pp.899-912.
- Pearson, D. (1999). Sex education policies in schools: the first hurdle. *Health Education*, N° 3, pp. 110-115.
- Pelège, P. & Picod, C. (2006). *Éduquer à la sexualité. Un enjeu de société*. Paris: Dunod.
- Pereira, I. (2004). *Concepções e obstáculos de aprendizagem no estudo da Reprodução Humana em crianças do 1ºCEB do meio rural*. Tese de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Perelman, C. (1974). *L'argumentation*. In *Encyclopedia Universalis*.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation – La nouvelle Rhétorique*, 3^e éd. Ed. de l'Université de Bruxelles, 1976.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da Argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- PES & DES (s/d). Projecto “Viva a Escola” – Formação Contínua de Professores, Modalidade de Projecto. Texto de Fundamentação da Acção de Formação Contínua.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. 3^a Edição. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Pilcher, J. (2005). School sex education: policy and practice in England 1870 to 2000. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 2, pp. 153-170.
- Pinheiro, A. & Giugliani, E. (2006). Body dissatisfaction in Brazilian schoolchildren: prevalence and associated factors. *Revista de Saúde Pública*, Vol. 40(3), pp.489-496.[online] (02-09-2006)
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris : Kimé.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil, collection Mémo.
- Pluhar, E. & Kuriloff, P. (2004). What really matters in family communication about sexuality? A qualitative analysis of affect and style among African American mothers and adolescent daughters. *Sex Education*, Vol. 4, Nº 3, pp. 304-321.
- Polgar, S. & Thomas, S. (1995). *Introduction to research in the health sciences (3rd ed.)*. Melbourne: Churchill Livingstone.
- Portugal. Assembleia da República. (1984). *Educação Sexual e Planeamento Familiar: Lei n.º 3/84 de 24 de Março*. Diário da República, I Série A n.º 71/84, pp. 981-983.
- Portugal. Assembleia da República. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança: Decreto do Presidente da República n.º 49/90 de 12 de Setembro*. Diário da República, I Série A, n.º 221/90.
- Portugal. Assembleia da República. (1999). *Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva: Lei n.º 120/99 de 11 de Agosto*. Diário da República, I Série A n.º 186/99, pp. 5232-5234.
- Portugal. Assembleia da República. (2001). *Nona alteração ao Código Penal: Lei n.º 99/2001 de 25 de Agosto*. Diário da República, I Série A n.º 197/2001, pp. 5450-5451.
- Portugal. Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*. Diário da República, I Série A n.º 237/86, pp. 3067-3081.
- Portugal. Ministério da Educação. (2000). *Desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 120/99: Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro*. Diário da República, I Série A n.º 240/2000, pp. 5784-5786.
- Portugal. Ministério da Educação. (2005). Despacho n.º 19 737/2005 de 15 de Junho. Diário da República, II Série.
- Público. (2005). Manifestação contra a homofobia marcada por insultos. *Jornal Público*, 15 de Maio de 2005. Acesso: <http://www.ilga.org>.
- QSR International (Pub.) (2002). *Getting Started in NVivo*. Melbourne: QSR International, Pty. Ltd. Acesso: <http://www.qsrinternational.com>. (09-05-2005).

- Reis, M. & Vilar, D. (2006). Validity of a scale to measure teachers' attitudes towards sex education. *Sex Education*, Vol. 6, N° 2, pp.185-192.
- Renold, E. (2000). 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, Vol. 12, N° 3, pp. 309-326.
- Rhoades, R. & Pflanzler, R. (1996). *Human Physiology* (3ª edição). Orlando: Saunders College Publishing.
- Rogow, D. & Haberland, N. (2005). Sexuality and relationships education: toward a social studies approach. *Sex Education*, Vol. 5, N° 4, pp. 333-344.
- Rolston, B., Schubotz, D. & Simpson, A. (2005). Sex Education in Northern Ireland schools: a critical evaluation. *Sex Education*, Vol. 5, N° 3, pp. 217-234.
- Santos, J. (1999). Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *Journal of Extension*, Vol. 37, N° 2, pp.1-5. [<http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.html>] Acesso: 02/07/2003.
- Scholer, A. (2002). Sexuality in the Science Classroom: one teacher's methods in a college biology course. *Sex Education*, Vol 2, N° 1, pp. 75-86.
- Scriven, A. & Stiddard, L. (2003). Empowering schools: translating health promotion principles into practice. *Health Education*, Vol. 103 (2), pp. 110-118.
- Sears, J. (1992). Problematics of change, in: J.T. Sears (Ed). *Sexuality and the Curriculum*. New York, Teachers College Press.
- Silverstone, H. & Silverstone, R. (2002). Grandparents as sexuality educators: Having our say. *SIECUS Report*, Vol. 30, N° 2, pp. 30-31.
- Silva, C. (1994). *Estatística aplicada à psicologia e ciências sociais*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Simmoneaux, L. (2003). L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *ASTER* N° 37, pp. 189-214.
- Sousa, A. (2006). *Aparelho Reprodutor : Concepções e Obstáculos de Aprendizagem em crianças do 1ºCEB – um estudo de caso em meio urbano*. Tese de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stewart, D. & Shamdasani, P. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stock, C., Küçük, N., Miseviciene, I., Petkeviciene, J. & Krämer, A. (2004). Misperceptions of body shape among university students from Germany and Lithuania. *Health Education*, Vol. 104, N° 2, pp. 113-121.

- Stocker, C. & Dunn, J. (1991). Sibling Relationships in Adolescence. In Lerner , R., Petersen, A., Brooks-Gunn, J. (eds) *Encyclopedia of Adolescence* (Vol II, pp. 1046-1048). New York and London: Garland Publishing, inc.
- Strange, V., Forrest, S. Oakley, A., Stephenson, J. & RIPPLE Study Team. (2006). Sex and relationship education for 13-16 year olds: evidence from England. *Sex Education*, Vol. 6, Nº 1, pp. 31-46.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Swenson, I., Foster, B. & Asay, M. (1995). Menstruation, menarche, and sexuality in the public school curriculum: school nurses' perceptions. *Adolescence*, Vol. 30, Nº 119, pp. 677-683.
- Teixeira, G. (Ed.). (2004). *Grande Dicionário – Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M.F. (2002). Educação em Sexualidade na formação de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol. 2, pp.29-39.
- Teixeira, M.F. (2003). Educação em sexualidade em contexto escolar. In G. Carvalho, M. Freitas, P. Palhares, & F. Azevedo (orgs). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*. Actas das Jornadas DCILM 2002, pp. 155-170.
- Teixeira, M.F. (1999). *Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso na formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Thomas, M. & Jones, S. (2005). The impact of group teaching on the acquisition of key skills to teach personal, social and health education. *Health Education*, Vol. 105 Nº 3, pp. 164-185.
- Toulmin, S. (1958). *Les usages de l'argumentation*. Paris: PUF.
- Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris: PUF.
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (1984). *An Introduction to Reasoning*. New York: MacMillan.
- Tunnicliffe, S. & Reiss, M. (1999). Opportunities for sex education and personal and social education (PSE) through science lessons: the comments of primary pupils when observing meal worms and brine shrimps. *International Journal of Science Education*, Vol 21, Nº 9, pp. 1007-1020.
- Twine, C., Robbé, I., Forrest, S. & Davies, S. (2005). A needs assessment in South Wales schools for a novel medical student-led sex education programme. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 2, pp. 137-152.

- Uslander, A. & Weiss, C. (s/d). *Como responder às perguntas das crianças sobre sexo*. (s/l): Plátano Edições Técnicas.
- Valinieff, A. (1972). *A Educação Sexual dos vossos filhos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies*. Lawrence Erlbaum.
- Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I. & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education*, Vol 6, Nº 1, pp.17-29.
- Veiga, M.J. & Baptista, M.M. (2004). *Argumentar*. Maia: Ver o Verso.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Vilar, D. (2005). Estudo diagnóstico sobre acesso, qualidade e necessidades de formação em saúde sexual e reprodutiva. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, Nº 40/41, pp.46-56.
- Walker, J. (2004). Parents and sex education – looking beyond ‘the birds and the bees’. *Sex Education*, Vol. 4 Nº 3, pp. 239-254.
- Walker, J., Green, J. & Tilford, S. (2003). An evaluation of school sex education team training. *Health Education*, Vol. 103, Nº 6, pp.320-329.
- Walker, J. & Milton, J. (2006). Teachers’ and parents’ roles in the sexuality education of primary school children: a comparison of experiences in Leeds, UK and Sydney, Australia. *Sex Education*, Vol. 6, Nº 4, pp. 415-428.
- Walsh, A., Parker, E. & Cushing, A. (1999). “How am I gonna answer this one?”: a discourse analysis of fathers’ accounts of providing sexuality education for young sons. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, Vol. 8, Nº 2, pp. 103-114.
- Warwick, I., Aggleton, P. & Rivers, K. (2005). Accrediting success: evaluation of a pilot professional development scheme for teachers of sex and relationship education. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 3, pp. 235-252.
- Weitzman, E. & Miles, M. (1995). *Computer Programs for Qualitative Data Analysis: a software sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Welshimer, K. & Harris, S. (1994). A survey of rural parent’s attitudes toward sexuality education. *Journal of School Health*, Vol. 64, Nº 9, pp. 347-352.

Wight, D. & Buston, K. (2003). Meeting Needs but not Changing Goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, Vol. 29, N° 4, pp. 521-543.

Wilson, T. (1982). Quantitative 'oder' Qualitative Methoden in der Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, pp.469-86.

Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescents Relations with Mothers, Fathers and Friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zapiain, J. (2003). A educação afectivo-sexual na escola. *Sexualidade e Planeamento Familiar*, N° 36, pp.33-38.

ANEXOS

Zélia Anastácio
DCILM
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho
Av. Central, 100 4710-229 BRAGA
Telefone: 253 601257
E-mail: zeliarf@iec.uminho.pt

QUESTIONÁRIO

Enquadrando-se num projecto de investigação em Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico, o objectivo deste questionário é conhecer a sua opinião sobre este assunto.

É importante que responda a todas as questões (não há **respostas certas** nem **respostas erradas**) e solicito-lhe a maior sinceridade, sem inibições nem medos, pois o questionário é anónimo. Assim, peço-lhe para não escrever o seu nome em nenhum local, por forma a manter o anonimato.

Instruções para Preenchimento do Questionário

1. É necessário que leia com muita atenção cada uma das questões. Depois deve assinalar com um **círculo** (ou colocar no **espaço**) a **letra correspondente à sua opção**, o que representa a sua resposta (a sua opinião).
2. Nos espaços em branco proceda conforme as instruções que constam no enunciado da respectiva pergunta.
3. O questionário pode ser respondido a lápis ou a caneta, como preferir.
4. A resposta a todo o questionário demora cerca de 20 minutos. No entanto, se demorar mais algum tempo não se preocupe, pois é sinal de que reflecte bastante sobre cada uma das questões antes de responder.
5. Depois de responder a todo o questionário peço-lhe que mo devolva, podendo entregar-mo pessoalmente ou, se preferir, colocando-o no meu cacifo, no IEC ou ainda enviando-o pelo correio.

Muito Obrigada pela sua colaboração

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE 1ºCEB

1. **Sexo:** Feminino Masculino
2. **Idade:** ____ anos
3. **Estado civil:** solteiro casado divorciado (ou separado) viúvo
4. **Tempo de serviço:** ____ anos
5. **Habilitação Académica:** Magistério Bacharelato CESE (domínio: _____)
 Curso de Complemento (domínio: _____) Licenciatura (formação inicial)
6. **Área de residência:** Rural Suburbana Urbana
7. **Área de trabalho:** Rural Suburbana Urbana

8. **Assinale com um círculo a opção (DT, D, N, C ou CT) que melhor traduz o seu grau de concordância com a implementação da Educação Sexual em cada um dos seguintes níveis de ensino:**

DT = Discorda totalmente
D = Discorda
N = Não discorda nem concorda
C = Concorda
CT = Concorda totalmente

No Jardim de Infância	DT	D	N	C	CT
No 1º Ciclo do Ensino Básico	DT	D	N	C	CT
No 2º Ciclo do Ensino Básico	DT	D	N	C	CT
No 3º Ciclo do Ensino Básico	DT	D	N	C	CT
No Ensino Secundário	DT	D	N	C	CT
No Ensino Superior	DT	D	N	C	CT

9. **Assinale com a letra correspondente (N, R, V ou M) a frequência com que as crianças, em cada ano de escolaridade, lhe costumam colocar as seguintes questões:**

N = Nunca
R = Raramente
V = Às vezes
M = Muitas vezes

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
a) Como se fazem os bebés	_____	_____	_____	_____
b) Como nascem os bebés (parto)	_____	_____	_____	_____
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe	_____	_____	_____	_____
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)	_____	_____	_____	_____
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para outra	_____	_____	_____	_____
f) Que cuidados devem ter as grávidas	_____	_____	_____	_____
g) Com que idade se pode ter filhos	_____	_____	_____	_____
h) Como se pode evitar ter filhos	_____	_____	_____	_____
i) O que é sexo	_____	_____	_____	_____
j) Como se fazem relações sexuais	_____	_____	_____	_____
l) Porque alguns bebés nascem deficientes	_____	_____	_____	_____
m) Questões relativas ao cordão umbilical (encontrar-se à volta do pescoço, ou como se corta)	_____	_____	_____	_____
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação	_____	_____	_____	_____
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação	_____	_____	_____	_____
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis	_____	_____	_____	_____
q) Como se faz para nascer menino ou menina	_____	_____	_____	_____

10. Assinale com os números correspondentes (0, 1, 2 ou 3) o número de vezes com que já se deparou com as seguintes situações (com crianças de 1º Ciclo):

0 = Nunca
1 = Pelo menos uma vez
2 = Duas a três vezes
3 = Mais de três vezes

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
a) Crianças desenhando órgãos genitais				
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina				
c) Crianças manipulando revistas pornográficas				
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)				
e) Crianças beijando-se na boca				
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas				
g) Crianças masturbando-se na escola				
h) Conhecimento que uma criança normal foi assediada sexualmente				
i) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente				
j) Conhecimento que uma criança normal foi vítima de abuso sexual				
l) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual				
m) Crianças apalpando colegas				
n) Crianças com NEE observando colegas no wc				

11. Assinale com um círculo à volta da letra (M, B, R, P ou N) o seu grau de concordância relativamente ao contributo da Educação Sexual em crianças do 1º Ciclo para os seguintes aspectos da sua vida futura:

M = Muitíssimo
B = Bastante
R = Razoavelmente
P = Pouco
N = Nada

	M	B	R	P	N
a) Aumento dos conhecimentos sobre sexualidade					
b) Desenvolvimento da capacidade de pesquisar informação sobre sexualidade					
c) Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões					
d) Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal					
e) Desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco					
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais (homossexualidade, heterossexualidade)					
g) Facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade					
h) Capacidade de resistir a pressões dos pares ou amigos					
i) Equilíbrio emocional					
j) Respeito pelo outro e compromisso mútuo					
k) Gratificação mútua e realização pessoal					
l) Sexualidade responsável					
m) Adiamento do início da actividade sexual					
n) Prevenção da gravidez na adolescência					
o) Utilização eficaz de contraceção					
p) Adopção de comportamentos de «sexo seguro»					
q) Autoconhecimento					
r) Autoconfiança					
s) Autoestima positiva					
t) Satisfação com a sua imagem corporal					
u) Actividade sexual precoce					
v) Diminuição de comportamentos sexuais de risco					
w) Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis					
x) Sexualidade saudável					

12. Assinale com um círculo a letra (M, B, A, P ou N) da opção que melhor corresponde ao grau de dificuldades que sente para abordar cada um dos seguintes conteúdos:

M = Muita dificuldade
 B = Bastante dificuldade
 A = Alguma dificuldade
 P = Pouca dificuldade
 N = Nenhuma dificuldade

A) Corpo em crescimento (ex: diferenças anatómicas entre os sexos; denominação dos órgãos sexuais; mudanças da puberdade incluindo transformações corporais, ciclo menstrual, ejaculação e resposta sexual; identidade sexual)	M	B	A	P	N
B) Expressões da sexualidade (ex: comportamentos sexuais nomeadamente carícias, beijos, masturbação e relações coitais; linguagem técnica e linguagem vulgar em relação à sexualidade)	M	B	A	P	N
C) Relações interpessoais (ex: relações familiares; actividades domésticas; relações com amigos; valores de cooperação e ajuda; não discriminação das diferenças; abusos sexuais)	M	B	A	P	N
D) Saúde sexual e reprodutiva (ex: higiene corporal, fecundação, gravidez, parto, contraceção, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis)	M	B	A	P	N

13. Em sua opinião, qual deve ser o nível de participação na Educação Sexual das crianças, de cada um dos seguintes intervenientes?

(Assinale com um círculo a opção correspondente)

N = Nenhuma participação
 R = Reduzida participação
 A = Alguma participação
 E = Elevada participação

a) Pais	N	R	A	E
b) Outros familiares próximos	N	R	A	E
c) Amigos da mesma idade	N	R	A	E
d) Professores	N	R	A	E
e) Médicos e enfermeiros	N	R	A	E
f) Psicólogos	N	R	A	E
g) Igreja (ex: padres e catequistas)	N	R	A	E
h) Assistentes sociais	N	R	A	E

14. Assinale com um círculo à volta das letras (MD, AD, NDNV, MV ou PV) a opção correspondente ao modo como se sente para abordar, na sua turma, cada um dos tópicos seguintes:

MD = Muita dificuldade
 AD = Alguma dificuldade
 NDNV = Nem com dificuldade nem à vontade
 MV = Mais ou menos à vontade
 PV = Perfeitamente à vontade

a) Anatomia externa dos órgãos genitais	MD	AD	NDNV	MV	PV
b) Localização dos órgãos de prazer: pénis e clítoris	MD	AD	NDNV	MV	PV
c) Falar de sexualidade com função reprodutora	MD	AD	NDNV	MV	PV
d) Falar de sexualidade com função de prazer	MD	AD	NDNV	MV	PV
e) Abordar as relações afectivas	MD	AD	NDNV	MV	PV
f) Falar das relações eróticas	MD	AD	NDNV	MV	PV
g) Abordar a questão da pornografia	MD	AD	NDNV	MV	PV
h) Abordar a questão da homossexualidade	MD	AD	NDNV	MV	PV
i) Abordar a questão do exibicionismo	MD	AD	NDNV	MV	PV
j) Abordar a questão da pedofilia	MD	AD	NDNV	MV	PV
l) Abordar a questão dos abusos sexuais	MD	AD	NDNV	MV	PV
m) Falar das relações sexuais coitais	MD	AD	NDNV	MV	PV
n) Identidade sexual	MD	AD	NDNV	MV	PV
o) Diferenças corporais	MD	AD	NDNV	MV	PV
p) Papéis de género	MD	AD	NDNV	MV	PV

15. De uma forma geral os seus receios no domínio da Educação Sexual relacionam-se com:

(Assinale com um círculo a sua opção)

TV = Totalmente verdade
 V = Verdade
 F = Falso
 TF = Totalmente falso

a) Reacções dos alunos	TV	V	F	TF
b) Reacções dos seus colegas	TV	V	F	TF
c) Reacções de auxiliares da acção educativa	TV	V	F	TF
d) Reacções do Director da escola	TV	V	F	TF
e) Reacções do Presidente do agrupamento	TV	V	F	TF
f) Reacções dos pais dos alunos	TV	V	F	TF
g) Reacções do pároco	TV	V	F	TF
h) Reacções da assistente social	TV	V	F	TF
i) Consequências jurídicas	TV	V	F	TF
j) Mentalidade dos pais dos alunos	TV	V	F	TF
l) Mentalidade dos alunos	TV	V	F	TF
m) Mentalidade dos seus colegas	TV	V	F	TF
n) Mentalidade das várias pessoas do meio	TV	V	F	TF
o) O facto de ser um meio conservador	TV	V	F	TF

16. Em caso de situações difíceis relacionadas com a Educação Sexual na escola conta com a ajuda de:

(Assinale com um círculo a sua opção)

TV = Totalmente verdade
 V = Verdade
 F = Falso
 TF = Totalmente falso

a) Colegas	TV	V	F	TF
b) Director da escola	TV	V	F	TF
c) Presidente do agrupamento	TV	V	F	TF
d) Pais dos alunos	TV	V	F	TF
e) Auxiliares da acção educativa	TV	V	F	TF
f) Pároco	TV	V	F	TF
g) Psicólogo escolar	TV	V	F	TF
h) Assistente social	TV	V	F	TF
i) Justiça	TV	V	F	TF
j) DREN	TV	V	F	TF
l) CAE	TV	V	F	TF

17. A formação de professores para a Educação Sexual deve:

(Assinale com um círculo o seu nível de concordância)

CT = Concordo totalmente
C = Concordo
N = Não concordo nem discordo
D = Discordo
DT = Discordo totalmente

a) Dar preparação científica aos professores para leccionarem o que é necessário	CT	C	N	D	DT
b) Ser em articulação com o desenvolvimento de processos de Educação Sexual na escola	CT	C	N	D	DT
c) Ser feita por todos os professores	CT	C	N	D	DT
d) Apresentar todos os conteúdos teóricos a abordar em cada ano	CT	C	N	D	DT
e) Apresentar os objectivos específicos adequados a cada ano	CT	C	N	D	DT
f) Incluir a experimentação de metodologias a utilizar	CT	C	N	D	DT
g) Preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças	CT	C	N	D	DT
h) Incidir essencialmente nas questões afectivas	CT	C	N	D	DT
i) Incidir essencialmente no aparelho reprodutor	CT	C	N	D	DT
j) Preparar para trabalhar valores	CT	C	N	D	DT
l) Ajudar os professores a identificarem e resolverem problemas de abusos sexuais	CT	C	N	D	DT
m) Visar a elaboração de projectos educativos de Educação Sexual	CT	C	N	D	DT
n) Ser feita apenas por quem queira participar em programas de Educação Sexual na escola	CT	C	N	D	DT
o) Ensinar a lidar com os pais sobre este tema	CT	C	N	D	DT
p) Antecipar qualquer programa de Educação Sexual na escola	CT	C	N	D	DT
q) Estimular os professores para a auto-formação em vez de lhes fornecer dados concretos	CT	C	N	D	DT
r) Abordar a legislação existente sobre Educação Sexual	CT	C	N	D	DT

18. Já frequentou alguma acção de formação contínua sobre educação sexual?

Sim Não Se sim, indique o número de horas: _____

19. Já frequentou alguma acção de formação esporádica sobre educação sexual (ex: palestra, seminário, colóquio ou congresso)?

Sim Não Se sim, indique o número de horas: _____

20. Tem filhos? Sim Não

21. Religião: Católica Outra. Qual? _____ Nenhuma

22. Quanto à prática religiosa considera-se:

Muito praticante Moderadamente praticante Pouco praticante Nada praticante

23. Assinale com X a sua tendência política (lembre-se que o questionário é anónimo):

Extrema esquerda Esquerda Direita Extrema Direita

24. Represente, através de um desenho esquemático legendado, os aparelhos reprodutores (masculino e feminino) e a fecundação.

25. Represente, agora, como acha que um aluno do 1º ciclo desenharia os aparelhos reprodutores (masculino e feminino) e a fecundação, antes da respectiva aprendizagem.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Espero que também tenha gostado de participar neste trabalho. Se houver alguma outra questão que lhe pareça ser importante para a Educação Sexual no 1º Ciclo e que não esteja incluída neste questionário, ou se quiser manifestar outra opinião sobre este processo educativo, pode fazê-lo no espaço abaixo.

RESULTADOS DO ESTUDO PILOTO

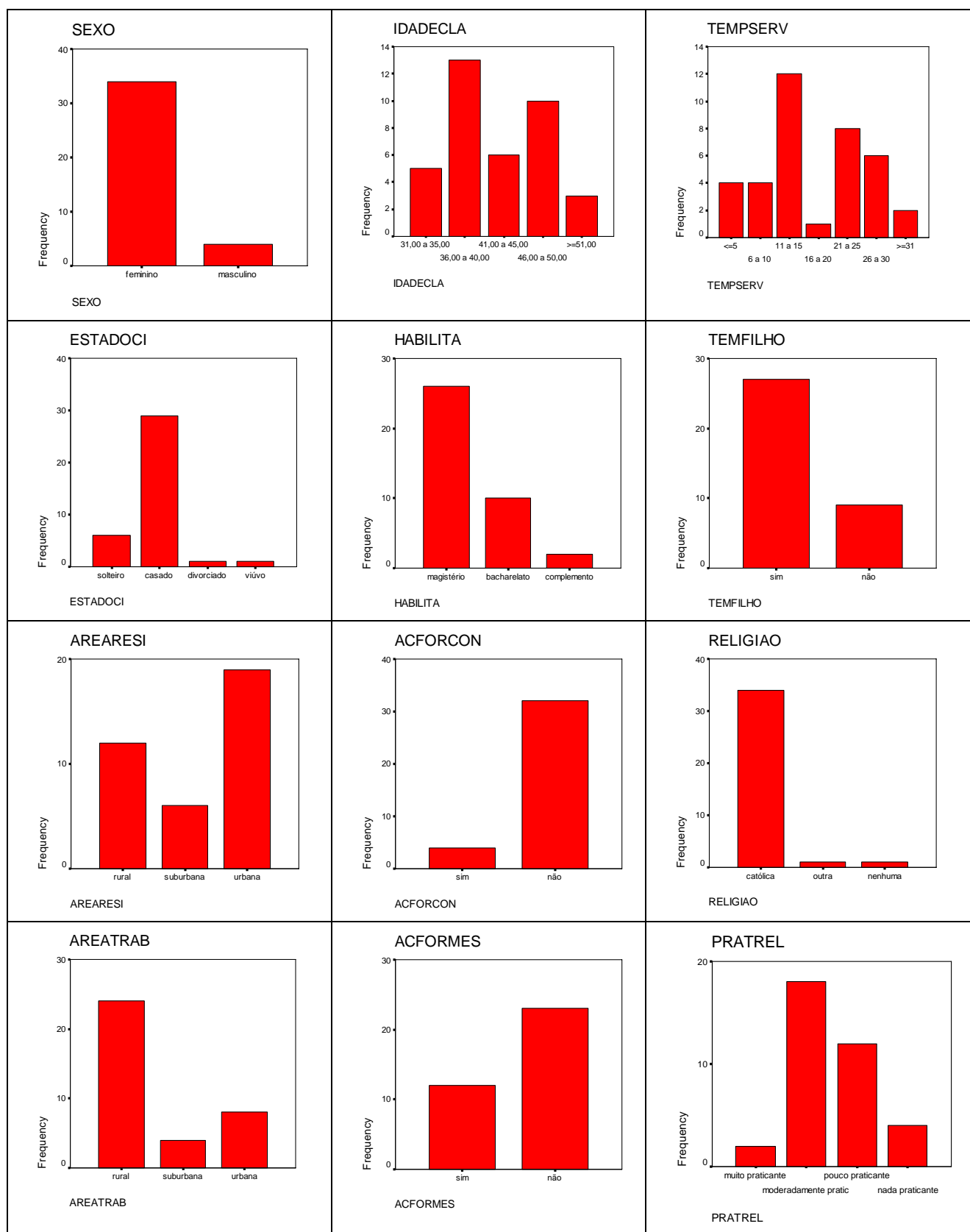


Figura A-2: Histogramas de Caracterização da Amostra Piloto em função das Variáveis Independentes.

Tabela A-2.1: Análise descritiva para CESNE

	N	M±DP	Max.	Min.
JI	36	3,78±1,245	5	1
1ºCEB	37	4,43±0,603	5	3
2ºCEB	36	4,69±0,525	5	3
3ºCEB	36	4,83±0,378	5	4
ESEC	36	4,83±0,378	5	4
ESUP	36	4,69±0,577	5	3

Tabela A-2.2: Teste *t* de Student para CESNE

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
JI	-	Ns	-2,178	0,037	-	Ns	-	Ns
1ºCEB	4,503	0,000	-	Ns	-	Ns	-	Ns
2ºCEB	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
3ºCEB	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
ESEC	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
ESUP	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.3: Análise descritiva para P1

	N	M±DP	Max.	Min.
A	36	1,94±1,040	4	1
B	36	2,06±0,893	4	1
C	37	1,95±0,998	4	1
D	37	1,16±0,442	3	1
E	37	1,68±1,029	4	1
F	37	1,38±0,681	3	1
G	37	1,46±0,767	3	1
H	37	1,11±0,315	2	1
I	37	1,49±0,870	4	1
J	37	1,19±0,518	3	1
L	36	1,61±0,903	4	1
M	37	1,19±0,462	3	1
N	37	1,05±0,229	2	1
O	37	1,05±0,229	2	1
P	37	1,19±0,518	3	1
Q	37	1,16±0,602	4	1

Tabela A-2.4 : Teste *t* de Student para P1

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-2,590	0,035	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-4,167	0,000	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-3,770	0,001	-	Ns	-	Ns
H	2,101	0,044	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-3,503	0,001	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	4,177	0,000	-4,253	0,000	-	Ns	-	Ns
M	2,514	0,017	-2,528	0,017	-	Ns	-	Ns
N	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
P	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Q	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.5: Análise descritiva para P2

	N	M±DP	Max.	Min.
A	35	2,37±1,114	4	1
B	35	2,40±1,090	4	1
C	36	2,11±1,008	4	1
D	36	1,33±0,586	3	1
E	36	1,86±0,961	4	1
F	36	1,53±0,810	3	1
G	36	1,67±0,862	3	1
H	36	1,19±0,467	3	1
I	36	1,56±0,877	4	1
J	36	1,22±0,540	3	1
L	35	1,71±0,987	4	1
M	36	1,25±0,554	3	1
N	36	1,08±0,280	2	1
O	36	1,11±0,398	3	1
P	36	1,28±0,615	3	1
Q	36	1,39±0,803	4	1

Tabela A-2.6 : Teste *t* de Student para P2

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	2,328	0,027	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-4,942	0,000	2,324	0,027	-	Ns
H	2,521	0,017	-2,536	0,017	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-3,959	0,000	-	Ns	-	Ns
J	2,490	0,018	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	4,429	0,000	-4,214	0,000	-	Ns	-	Ns
M	2,738	0,010	-2,757	0,010	-	Ns	-	Ns
N	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
P	2,743	0,010	-2,504	0,018	-	Ns	-	Ns
Q	2,946	0,006	-2,693	0,012	-	Ns	2,727	0,011

Tabela A-2.7: Análise descritiva para P3

	N	M±DP	Max.	Min.
A	36	2,56±1,107	4	1
B	36	2,72±1,059	4	1
C	37	2,49±1,070	4	1
D	36	1,89±0,919	3	1
E	37	2,14±0,887	4	1
F	37	1,81±0,938	4	1
G	37	2,03±0,986	4	1
H	37	1,49±0,837	3	1
I	37	1,78±0,917	4	1
J	37	1,51±0,731	3	1
L	36	2,00±0,956	4	1
M	37	1,59±0,686	3	1
N	37	1,51±0,731	3	1
O	37	1,14±0,347	2	1
P	37	1,65±0,824	4	1
Q	37	1,46±0,803	4	1

Tabela A-2.8 : Teste *t* de Student para P3

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-2,437	0,042	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	2,229	0,033	-	Ns
F	-2,235	0,032	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	2,163	0,038	-	Ns
H	3,605	0,001	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	2,324	0,036	-	Ns
L	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
M	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
N	4,403	0,000	-	Ns	-	Ns	-	Ns
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
P	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Q	4,211	0,000	-	Ns	-	Ns	2,208	0,035

Tabela A-2.9: Análise descritiva para P4

	N	M±DP	Max.	Min.
A	37	2,57±1,214	4	1
B	37	2,59±1,189	4	1
C	38	2,53±1,156	4	1
D	38	2,18±1,010	4	1
E	38	2,16±1,079	4	1
F	38	1,89±1,034	4	1
G	38	2,29±0,956	4	1
H	38	1,63±0,852	3	1
I	38	1,95±0,985	4	1
J	38	1,66±0,815	4	1
L	37	2,08±0,983	4	1
M	38	1,66±0,815	4	1
N	38	1,68±0,873	4	1
O	38	1,21±0,474	3	1
P	38	1,71±0,927	4	1
Q	38	1,74±1,005	4	1

Tabela A-2.10 : Teste *t* de Student para P4

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-2,911	0,023	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-2,847	0,026	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-3,070	0,004	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
M	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
N	5,012	0,000	-	Ns	-	Ns	-	Ns
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
P	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Q	-3,223	0,033	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.11: Análise descritiva para S1

	N	M±DP	Max.	Min.
A	36	1,89±1,090	4	1
B	36	1,39±0,838	4	1
C	37	1,08±0,277	2	1
D	38	3,13±1,070	4	1
E	38	1,24±0,634	4	1
F	38	1,34±0,878	4	1
G	38	1,29±0,768	4	1
H	38	1,13±0,529	4	1
I	38	1,05±0,226	2	1
J	10	1,20±0,422	2	1

Tabela A-2.12 : Teste *t* de Student para S1

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-2,206	0,038	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.13: Análise descritiva para S2

	N	M±DP	Max.	Min.
A	37	1,97±1,190	4	1
B	37	1,41±0,927	4	1
C	36	1,25±0,554	3	1
D	37	3,38±0,953	4	1
E	37	1,32±0,818	4	1
F	36	1,25±0,692	4	1
G	37	1,11±0,516	4	1
H	37	1,03±0,164	2	1
I	37	1,00±0,000	1	1
J	10	1,30±0,675	3	1

Tabela A-2.14: Teste *t* de Student para S2

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,088	0,050
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	2,738	0,010	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.15: Análise descritiva para S3

	N	M±DP	Max.	Min.
A	37	2,00±1,269	4	1
B	37	1,49±0,989	4	1
C	37	1,38±0,721	4	2
D	38	3,74±0,601	4	1
E	38	1,42±0,889	4	1
F	37	1,43±0,929	4	1
G	37	1,03±,164	2	1
H	38	1,16±,370	2	1
I	38	1,16±,437	3	1
J	10	1,40±,966	4	1

Tabela A-2.16 : Teste t de Student para S3

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	t	p	t	P	t	p	t	p
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-2,726	0,010	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	2,659	0,012	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.17: Análise descritiva para S4

	N	M±DP	Max.	Min.
A	37	2,11±1,242	4	1
B	37	1,49±1,044	4	1
C	38	1,74±1,005	4	1
D	38	3,63±0,883	4	1
E	38	1,50±0,923	4	1
F	37	1,68±1,082	4	1
G	37	1,05±0,229	2	1
H	38	1,21±0,577	4	1
I	38	1,08±0,273	2	1
J	10	1,60±0,966	4	1

Tabela A-2.18 : Teste t de Student para S4

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	t	p	t	P	t	p	t	p
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	2,127	0,041	-2,584	0,014	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,302	0,030
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.19: Análise descritiva para CESPS

	N	M±DP	Max.	Min.
A	37	4,16±0,688	5	3
B	38	3,87±0,741	5	3
C	38	3,84±0,823	5	2
D	37	3,97±0,726	5	2
E	37	4,14±0,751	5	2
F	38	3,71±0,802	5	2
G	38	3,95±0,655	5	3
H	37	3,95±0,664	5	3
I	38	3,95±0,695	5	2
J	38	3,89±0,689	5	2
K	38	3,82±0,730	5	2
L	38	4,03±0,636	5	3
M	37	3,54±0,960	5	1
N	38	4,03±0,788	5	3
O	38	3,95±0,985	5	2
P	37	3,97±0,799	5	2
Q	38	4,05±0,733	5	3
R	38	4,05±0,695	5	2
S	38	4,00±0,697	5	2
T	38	3,92±0,712	5	2
U	38	2,95±1,114	5	1
V	38	3,92±0,912	5	2
W	38	4,11±0,689	5	2
X	38	4,13±0,741	5	2

Tabela A-2.20 : Teste *t* de Student para CESPS

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,471	0,019
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,466	0,019
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,464	0,035
F	5,729	0,000	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,472	0,019
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,232	0,032
K	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
M	2,449	0,019	-	Ns	-	Ns	-	Ns
N	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,539	0,016
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,054	0,048
P	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Q	-	Ns	-	Ns	-	Ns	3,054	0,004
R	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,523	0,016
S	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
T	2,080	0,045	-	Ns	-	Ns	-	Ns
U	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
V	2,250	0,031	-	Ns	-	Ns	3,263	0,003
W	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,094	0,044
X	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,062	0,047

Tabela A-2.21: Análise descritiva para D4ACES

	N	M±DP	Max.	Min.
A	38	3,34±0,994	5	1
B	38	2,84±0,886	4	1
C	38	4,05±0,733	5	3
D	38	3,74±0,760	5	2

Tabela A-2.22 : Teste *t* de Student para D4ACES

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-3,169	0,003	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-2,132	0,040	2,379	0,023	-	Ns
C	2,469	0,018	-2,387	0,023	-	Ns	-	Ns
D	2,148	0,039	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.23: Análise descritiva para PIES

	N	M±DP	Max.	Min.
Pais	38	4,00±0,000	4	4
Outros Familiares	37	3,05±0,621	4	1
Amigos ou Pares	38	2,63±0,942	4	1
Professores	38	3,84±0,370	4	3
Médicos e enfermeiros	38	3,68±0,620	4	2
Psicólogos	38	3,61±0,679	4	2
Igreja	38	2,50±0,952	4	1
Assistentes sociais	38	3,26±0,891	4	1

Tabela A-2.24: Teste *t* de Student para PIES

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pais	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Outros Familiares	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Amigos ou Pares	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Professores	-	Ns	-	Ns	2,787	0,011	-	Ns
Médicos e enfermeiros	-	Ns	2,978	0,006	-	Ns	2,099	0,043
Psicólogos	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,046	0,049
Igreja	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
Assistentes sociais	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.25: Análise descritiva para MSATES

	N	M±DP	Max.	Min.
A	38	3,79±1,277	5	1
B	37	2,95±1,353	5	1
C	38	3,95±1,064	5	2
D	38	2,71±1,250	5	1
E	38	3,95±0,957	5	2
F	38	2,18±1,270	5	1
G	36	2,64±1,199	5	1
H	37	3,16±1,118	5	1
I	38	3,29±1,250	5	1
J	38	3,39±1,175	5	1
L	11	2,64±1,206	5	1

Tabela A-2.26 : Teste *t* de Student para MSATES

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-2,643	0,012	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	2,111	0,043	-	Ns
C	-	Ns	-3,092	0,004	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	2,597	0,040	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	2,169	0,038	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	2,526	0,017	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.27: Análise descritiva para RDES

	N	M±DP	Max.	Min.
A	38	2,66±0,708	4	1
B	37	3,08±0,640	4	1
C	38	3,13±0,529	4	2
D	38	3,13±0,578	4	1
E	36	3,14±0,593	4	1
F	38	2,00±0,658	3	1
G	37	3,14±0,631	4	2
H	38	3,13±0,529	4	2
I	38	3,05±0,733	4	1
J	37	1,78±0,712	3	1
L	37	2,59±0,725	4	1
M	38	2,92±0,712	4	1
N	38	2,32±0,739	4	1
O	38	2,21±0,905	4	1
P	5	2,60±1,140	4	1

Tabela A-2.28: Teste *t* de Student para RDES

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-2,514	0,017	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
M	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
N	2,659	0,012	-	Ns	-	Ns	-	Ns
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
P	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.29: Análise descritiva para ASDRES

	N	M±DP	Max.	Min.
A	37	1,78±0,630	3	1
B	36	1,92±0,732	3	1
C	33	1,97±0,728	3	1
D	36	2,33±0,862	4	1
E	33	2,33±0,692	4	1
F	36	2,92±2,92	4	1
G	37	1,89±0,809	4	1
H	37	2,05±0,848	4	1
I	35	2,57±0,884	4	1
J	36	2,61±0,871	4	1
L	35	2,60±0,847	4	1

Tabela A-2.30: Teste *t* de Student para ASDRES

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-2,328	0,026
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-2,411	0,022
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-5,001	0,000
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-4,612	0,000
I	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-4,188	0,000	-	Ns	-	Ns
L	-	Ns	-4,170	0,000	-	Ns	-	Ns

Tabela A-2.31: Análise descritiva para FPES

	N	M±DP	Max.	Min.
A	38	4,66±0,534	5	3
B	38	4,42±0,722	5	2
C	38	4,24±0,883	5	2
D	37	4,22±0,712	5	2
E	38	4,42±0,599	5	3
F	37	4,08±0,983	5	1
G	38	4,61±0,595	5	3
H	38	3,37±0,942	5	1
I	37	3,05±0,941	5	2
J	38	4,45±0,645	5	3
L	38	4,42±0,642	5	3
M	38	4,32±0,662	5	3
N	38	2,84±1,263	5	1
O	38	4,34±0,815	5	2
P	37	3,49±1,017	5	1
Q	37	4,00±0,972	5	2
R	38	4,05±0,804	5	2

Tabela A-2.32 : Teste *t* de Student

	Sexo		ForC		ForE		Filhos	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	-4,044	0,000	-	Ns	-	Ns	-	Ns
B	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
C	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,163	0,038
D	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
E	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,774	0,014
F	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
G	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
H	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
I	-	Ns	6,062	0,000	-	Ns	-	Ns
J	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
L	-	Ns	-	Ns	-	Ns	2,966	0,009
M	-	Ns	-	Ns	-	Ns	4,873	0,000
N	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
O	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
P	-	Ns	2,964	0,006	-	Ns	-	Ns
Q	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns
R	-	Ns	-	Ns	-	Ns	-	Ns

Zélia Anastácio
DCILM
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho
Av. Central, 100 4710-229 BRAGA
Telefone: 253 601257
E-mail: zeliadf@iec.uminho.pt

QUESTIONÁRIO

O presente questionário refere-se à Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo o(a) colega professor(a) deste nível de ensino, gostaria muito que colaborasse neste trabalho de investigação respondendo a este questionário com a sua opinião.

É importante que responda a todas as questões (não há **respostas certas** nem **respostas erradas**) e solicito-lhe a maior sinceridade, sem inibições nem medos, pois o questionário é anónimo. Assim, peço-lhe para não escrever o seu nome em nenhum local, por forma a manter o anonimato.

Instruções para Preenchimento do Questionário

1. É necessário que leia com muita atenção cada uma das questões. Depois deve assinalar com um **círculo** (ou colocar no **espaço**) a **letra correspondente à sua opção**, o que representa a sua resposta (a sua opinião).
2. Nos espaços em branco proceda conforme as instruções que constam no enunciado da respectiva pergunta.
3. O questionário pode ser respondido a lápis ou a caneta, como preferir.
4. A resposta a todo o questionário demora cerca de 20 minutos. No entanto, se demorar mais algum tempo não se preocupe, pois é sinal de que reflecte bastante sobre cada uma das questões antes de responder.
5. Depois de responder a todo o questionário peço-lhe que mo devolva, podendo entregar-me pessoalmente ou, se preferir, colocando-o no meu cacifo, no IEC ou ainda enviando-o pelo correio.

Muito Obrigada pela sua colaboração

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE 1ºCEB

1. **Sexo:** Feminino Masculino
2. **Idade:** ____ anos
3. **Estado civil:** solteiro casado divorciado (ou separado) viúvo
4. **Tempo de serviço:** ____ anos
5. **Habilitação Académica:** Magistério Bacharelato CESE (domínio: _____)
 Curso de Complemento (domínio: _____) Licenciatura (formação inicial)
6. **Área de residência:** Rural Suburbana Urbana
7. **Área de trabalho:** Rural Suburbana Urbana

8. **Assinale com um círculo a opção (DT, D, N, C ou CT) que melhor traduz o seu grau de concordância com a implementação da Educação Sexual em cada um dos seguintes níveis de ensino:**

DT = Discorda totalmente
D = Discorda
N = Não discorda nem concorda
C = Concorda
CT = Concorda totalmente

	DT	D	N	C	CT
No Jardim de Infância					
No 1º Ciclo do Ensino Básico					
No 2º Ciclo do Ensino Básico					
No 3º Ciclo do Ensino Básico					
No Ensino Secundário					
No Ensino Superior					

9. **Assinale com a letra correspondente (N, R, V ou M) a frequência com que as crianças, em cada ano de escolaridade, lhe costumam colocar as seguintes questões:**

N = Nunca
R = Raramente
V = Às vezes
M = Muitas vezes

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
a) Como se fazem os bebés				
b) Como nascem os bebés (parto)				
c) Como crescem os bebés na barriga da mãe				
d) Como se juntam as células sexuais (espermatozóide e óvulo)				
e) Como é que a “semente” passa de uma pessoa para outra				
f) Que cuidados devem ter as grávidas				
g) Com que idade se pode ter filhos				
h) Como se pode evitar ter filhos				
i) O que é sexo				
j) Como se fazem relações sexuais				
l) Por que alguns bebés nascem deficientes				
m) Questões relativas ao cordão umbilical (encontrar-se à volta do pescoço, ou como se corta)				
n) Raparigas perguntando sobre o período ou a menstruação				
o) Rapazes perguntando sobre o período ou a menstruação				
p) Acerca das doenças sexualmente transmissíveis				
q) Como se faz para nascer menino ou menina				

10. Assinale com os números correspondentes (0, 1, 2 ou 3) o número de vezes com que já se deparou com as seguintes situações (com crianças de 1º Ciclo):

0 = Nunca
1 = Pelo menos uma vez
2 = Duas a três vezes
3 = Mais de três vezes

1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano

a) Crianças desenhando órgãos genitais				
b) Crianças moldando órgãos genitais com plasticina				
c) Crianças manipulando revistas pornográficas				
d) Crianças falando sobre os(as) seus namorados(as)				
e) Crianças beijando-se na boca				
f) Crianças mostrando os seus órgãos genitais a colegas				
g) Crianças masturbando-se na escola				
h) Conhecimento que uma criança com NEE foi assediada sexualmente				
i) Conhecimento que uma criança saudável foi assediada sexualmente				
j) Conhecimento que uma criança com NEE foi vítima de abuso sexual				
l) Conhecimento que uma criança saudável foi vítima de abuso sexual				
m) Conhecimento de que crianças vêem filmes pornográficos com a família ou com amigos				
n) Crianças apalpando colegas				
o) Crianças com NEE observando colegas no WC				
p) Crianças saudáveis observando colegas no WC				
q) Outras situações relacionadas com a sexualidade Queira por favor especificar				

11. Assinale com um círculo à volta da letra (M, B, R, P ou N) o seu grau de concordância relativamente ao contributo da Educação Sexual em crianças do 1º Ciclo para os seguintes aspectos da sua vida futura:

M = MUITÍSSIMO
B = Bastante
R = Razoavelmente
P = Pouco
N = Nada

a) Aumento dos conhecimentos sobre sexualidade	M	B	R	P	N
b) Desenvolvimento da capacidade de pesquisar informação sobre sexualidade	M	B	R	P	N
c) Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões	M	B	R	P	N
d) Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal	M	B	R	P	N
e) Desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco	M	B	R	P	N
f) Desenvolvimento de atitudes de aceitação de diferentes condutas sexuais (homossexualidade, heterossexualidade)	M	B	R	P	N
g) Facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade	M	B	R	P	N
h) Capacidade de resistir a pressões dos pares ou amigos	M	B	R	P	N
i) Equilíbrio emocional	M	B	R	P	N
j) Respeito pelo outro e compromisso mútuo	M	B	R	P	N
k) Gratificação mútua e realização pessoal	M	B	R	P	N
l) Sexualidade responsável	M	B	R	P	N
m) Adiamento do início da actividade sexual	M	B	R	P	N
n) Prevenção da gravidez na adolescência	M	B	R	P	N
o) Utilização eficaz de contraceção	M	B	R	P	N
p) Adopção de comportamentos de «sexo seguro»	M	B	R	P	N
q) Autoconhecimento	M	B	R	P	N
r) Autoconfiança	M	B	R	P	N
s) Autoestima positiva	M	B	R	P	N
t) Satisfação com a sua imagem corporal	M	B	R	P	N
u) Actividade sexual precoce	M	B	R	P	N
v) Diminuição de comportamentos sexuais de risco	M	B	R	P	N
w) Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis	M	B	R	P	N
x) Sexualidade saudável	M	B	R	P	N

12. Assinale com um círculo a letra (M, B, A, P ou N) da opção que melhor corresponde ao grau de dificuldades que sente para abordar cada um dos seguintes conteúdos:

M = Muita dificuldade
 B = Bastante dificuldade
 A = Alguma dificuldade
 P = Pouca dificuldade
 N = Nenhuma dificuldade

A) Corpo em crescimento (ex: diferenças anatómicas entre os sexos; denominação dos órgãos sexuais; mudanças da puberdade incluindo transformações corporais, ciclo menstrual, ejaculação e resposta sexual; identidade sexual)	M	B	A	P	N
B) Expressões da sexualidade (ex: comportamentos sexuais nomeadamente carícias, beijos, masturbação e relações coitais; linguagem técnica e linguagem vulgar em relação à sexualidade)	M	B	A	P	N
C) Relações interpessoais (ex: relações familiares; actividades domésticas; relações com amigos; valores de cooperação e ajuda; não discriminação das diferenças; abusos sexuais)	M	B	A	P	N
D) Saúde sexual e reprodutiva (ex: higiene corporal, fecundação, gravidez, parto, contraceção, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis)	M	B	A	P	N

13. Em sua opinião, qual deve ser o nível de participação na Educação Sexual das crianças, de cada um dos seguintes intervenientes?

(Assinale com um círculo a opção correspondente)

N = Nenhuma participação
 R = Reduzida participação
 A = Alguma participação
 E = Elevada participação

a) Pais	N	R	A	E
b) Outros familiares próximos	N	R	A	E
c) Amigos da mesma idade	N	R	A	E
d) Professores	N	R	A	E
e) Médicos e enfermeiros	N	R	A	E
f) Psicólogos	N	R	A	E
g) Igreja (ex: padres e catequistas)	N	R	A	E
h) Assistentes sociais	N	R	A	E

14. Assinale com um círculo à volta das letras (MD, AD, NDNV, MV ou PV) a opção correspondente ao modo como se sente para abordar, na sua turma, cada um dos tópicos seguintes:

MD = Muita dificuldade
 AD = Alguma dificuldade
 NDNV = Nem com dificuldade nem à vontade
 MV = Mais ou menos à vontade
 PV = Perfeitamente à vontade

a) Anatomia dos órgãos genitais	MD	AD	NDNV	MV	PV
b) Localização dos órgãos de prazer: pénis e clítoris	MD	AD	NDNV	MV	PV
c) Sexualidade na perspectiva reprodutora	MD	AD	NDNV	MV	PV
d) Sexualidade na perspectiva de prazer	MD	AD	NDNV	MV	PV
e) Relações afectivas	MD	AD	NDNV	MV	PV
f) Relações eróticas	MD	AD	NDNV	MV	PV
g) Pornografia	MD	AD	NDNV	MV	PV
h) Homossexualidade	MD	AD	NDNV	MV	PV
i) Exibicionismo	MD	AD	NDNV	MV	PV
j) Pedofilia	MD	AD	NDNV	MV	PV
l) Abusos sexuais	MD	AD	NDNV	MV	PV
m) Relações sexuais coitais	MD	AD	NDNV	MV	PV
n) Identidade sexual	MD	AD	NDNV	MV	PV
o) Diferenças corporais	MD	AD	NDNV	MV	PV
p) Papéis de género	MD	AD	NDNV	MV	PV

15. De uma forma geral os seus receios no domínio da Educação Sexual relacionam-se com:

(Assinale com um círculo a sua opção)

TV = Totalmente verdade

V = Verdade

F = Falso

TF = Totalmente falso

a) Reacções dos alunos	TV	V	F	TF
b) Reacções dos seus colegas	TV	V	F	TF
c) Reacções de auxiliares da acção educativa	TV	V	F	TF
d) Reacções do Director da escola	TV	V	F	TF
e) Reacções do Presidente do agrupamento	TV	V	F	TF
f) Reacções dos pais dos alunos	TV	V	F	TF
g) Reacções do pároco	TV	V	F	TF
h) Reacções da assistente social	TV	V	F	TF
i) Consequências jurídicas	TV	V	F	TF
j) Mentalidade dos pais dos alunos	TV	V	F	TF
l) Mentalidade dos alunos	TV	V	F	TF
m) Mentalidade dos seus colegas	TV	V	F	TF
n) Mentalidade das várias pessoas do meio	TV	V	F	TF
o) O facto de ser um meio conservador	TV	V	F	TF
p) Falta de à vontade (do/a próprio/a professor/a)	TV	V	F	TF

16. Em caso de situações difíceis relacionadas com a Educação Sexual na escola conta com a ajuda de:

(Assinale com um círculo a sua opção)

TV = Totalmente verdade

V = Verdade

F = Falso

TF = Totalmente falso

a) Colegas	TV	V	F	TF
b) Director da escola	TV	V	F	TF
c) Presidente do agrupamento	TV	V	F	TF
d) Pais dos alunos	TV	V	F	TF
e) Auxiliares da acção educativa	TV	V	F	TF
f) Pároco	TV	V	F	TF
g) Psicólogo escolar	TV	V	F	TF
h) Assistente social	TV	V	F	TF
i) Justiça	TV	V	F	TF
j) DREN	TV	V	F	TF
l) CAE	TV	V	F	TF

17. A formação de professores para a Educação Sexual deve:

(Assinale com um círculo o seu nível de concordância)

CT = Concordo totalmente
C = Concordo
N = Não concordo nem discordo
D = Discordo
DT = Discordo totalmente

a) Dar preparação científica aos professores para leccionarem o que é necessário	CT	C	N	D	DT
b) Ser em articulação com o desenvolvimento de processos de Educação Sexual na escola	CT	C	N	D	DT
c) Ser feita por todos os professores	CT	C	N	D	DT
d) Apresentar todos os conteúdos teóricos a abordar em cada ano	CT	C	N	D	DT
e) Apresentar os objectivos específicos adequados a cada ano	CT	C	N	D	DT
f) Incluir a experimentação de metodologias a utilizar	CT	C	N	D	DT
g) Preparar os professores para responderem naturalmente a questões imprevisíveis das crianças	CT	C	N	D	DT
h) Incidir essencialmente nas questões afectivas	CT	C	N	D	DT
i) Incidir essencialmente no aparelho reprodutor	CT	C	N	D	DT
j) Preparar para trabalhar valores	CT	C	N	D	DT
l) Ajudar os professores a identificarem e resolverem problemas de abusos sexuais	CT	C	N	D	DT
m) Visar a elaboração de projectos educativos de Educação Sexual	CT	C	N	D	DT
n) Ser feita apenas por quem queira participar em programas de Educação Sexual na escola	CT	C	N	D	DT
o) Ensinar a lidar com os pais sobre este tema	CT	C	N	D	DT
p) Antecipar qualquer programa de Educação Sexual na escola	CT	C	N	D	DT
q) Estimular os professores para a auto-formação em vez de lhes fornecer dados concretos	CT	C	N	D	DT
r) Abordar a legislação existente sobre Educação Sexual	CT	C	N	D	DT

18. Já frequentou alguma acção de formação contínua sobre educação sexual?

Sim Não Se sim, indique o número de horas: _____

19. Já frequentou alguma acção de formação esporádica sobre educação sexual (ex: palestra, seminário, colóquio ou congresso)?

Sim Não Se sim, indique o número de horas: _____

20. Tem filhos? Sim Não Se sim, indique quantos: _____

21. Religião: Católica Outra. Qual? _____ Nenhuma

22. Quanto à prática religiosa considera-se:

Muito praticante Moderadamente praticante Pouco praticante Nada praticante

23. Assinale com X a sua tendência política:

Extrema esquerda Esquerda Centro Direita Extrema Direita

24. Represente, através de um desenho esquemático, os aparelhos reprodutores (masculino e feminino) e a fecundação. Legende-os.

25. Represente, agora, como acha que um aluno do 1º ciclo desenharia os aparelhos reprodutores (masculino e feminino) e a fecundação, antes da respectiva aprendizagem.

Justifique:

Muito obrigada pela sua colaboração.

Espero que também tenha gostado de participar neste trabalho. Se houver alguma outra questão que lhe pareça ser importante para a Educação Sexual no 1º Ciclo e que não esteja incluída neste questionário, ou se quiser manifestar outra opinião sobre este processo educativo, pode fazê-lo no espaço abaixo.



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA
Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna

Exmo Sr. Coordenador
Do Centro de Área Educativa
De Bragança

Zélia Ferreira Caçador Anastácio, Assistente no Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontrando-se a realizar uma investigação no âmbito do doutoramento, vem por este meio solicitar a V^a Ex^a uma listagem dos agrupamentos que incluam escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico onde constem, na medida do possível, as seguintes informações:

- escola sede do agrupamento;
- nome do presidente do agrupamento;
- nome do representante do 1º CEB no agrupamento;
- morada e número de telefone das escolas de 1º Ciclo;
- número total de professores de 1º Ciclo em cada escola.

Esta solicitação surge da necessidade de aplicação de um questionário a professores de 1º CEB, sobre o tema Educação Sexual.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos.

Braga e IEC, 26 de Setembro de 2003

A Doutoranda



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA
Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna

Exmo. Sr./a Presidente
Do Agrupamento

Zélia Ferreira Caçador Anastácio, Assistente no Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontrando-se a realizar uma investigação no âmbito do doutoramento, solicitou ao Coordenador do Centro de Área Educativa a que V^a Ex.^a pertence, os dados relativos a este agrupamento de escolas, tendo-lhe comunicado o propósito a que se destinavam.

Em sequência, vem agora solicitar a V^a Ex.^a autorização para aplicar um questionário aos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pertencentes ao agrupamento a que V^a Ex.^a preside. O questionário tem como objectivo recolher informação relevante sobre as opiniões e concepções dos professores de 1º CEB acerca da Educação Sexual neste nível de ensino.

Assim, caso nada tenha a opor, agradecia muito que fizesse chegar ao Representante dos Professores de 1º CEB, o ofício que lhe é dirigido, bem como os exemplares dos questionários que junto envia.

Com os melhores cumprimentos e agradecendo toda a atenção e disponibilidade que esta solicitação possa merecer.

Braga e IEC, 4 de Novembro de 2003

A Doutoranda



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA
Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna

Exmo. Sr./a Representante
dos Professores de 1º CEB


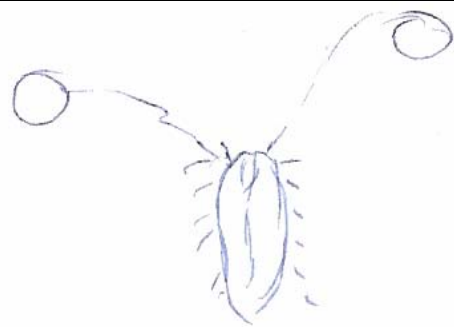
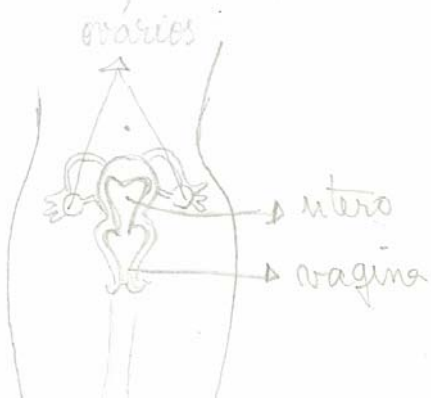
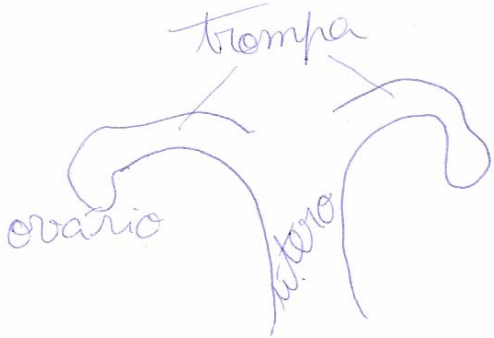
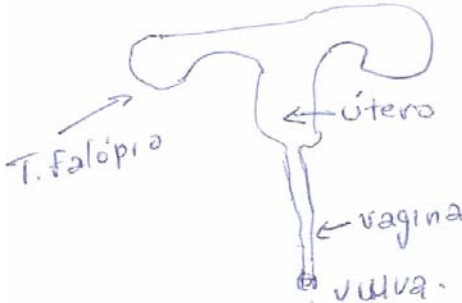
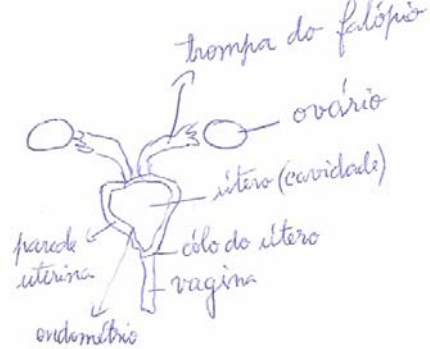
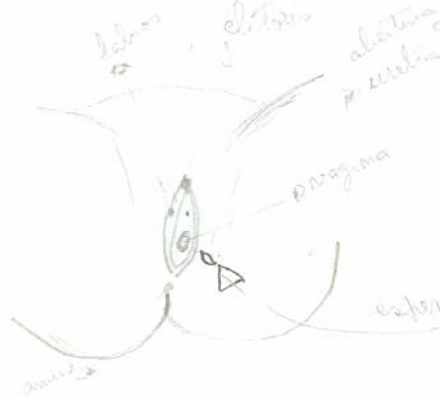
Zélia Ferreira Caçador Anastácio, Assistente no Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontrando-se a realizar uma investigação no âmbito do doutoramento, após ter solicitado autorização ao presidente do Agrupamento, vem agora solicitar a V^a Ex.^a o favor de proceder à aplicação de um questionário aos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pertencentes ao vosso agrupamento.

O questionário tem como objectivo recolher informação relevante sobre as opiniões e concepções dos professores de 1º CEB acerca da Educação Sexual neste nível de ensino e não tem qualquer carácter avaliativo. Destina-se a **todos** os professores de 1º CEB, incluindo não só os que têm componente lectiva, mas também os que estão em apoio pedagógico ou ao abrigo de outras portarias.

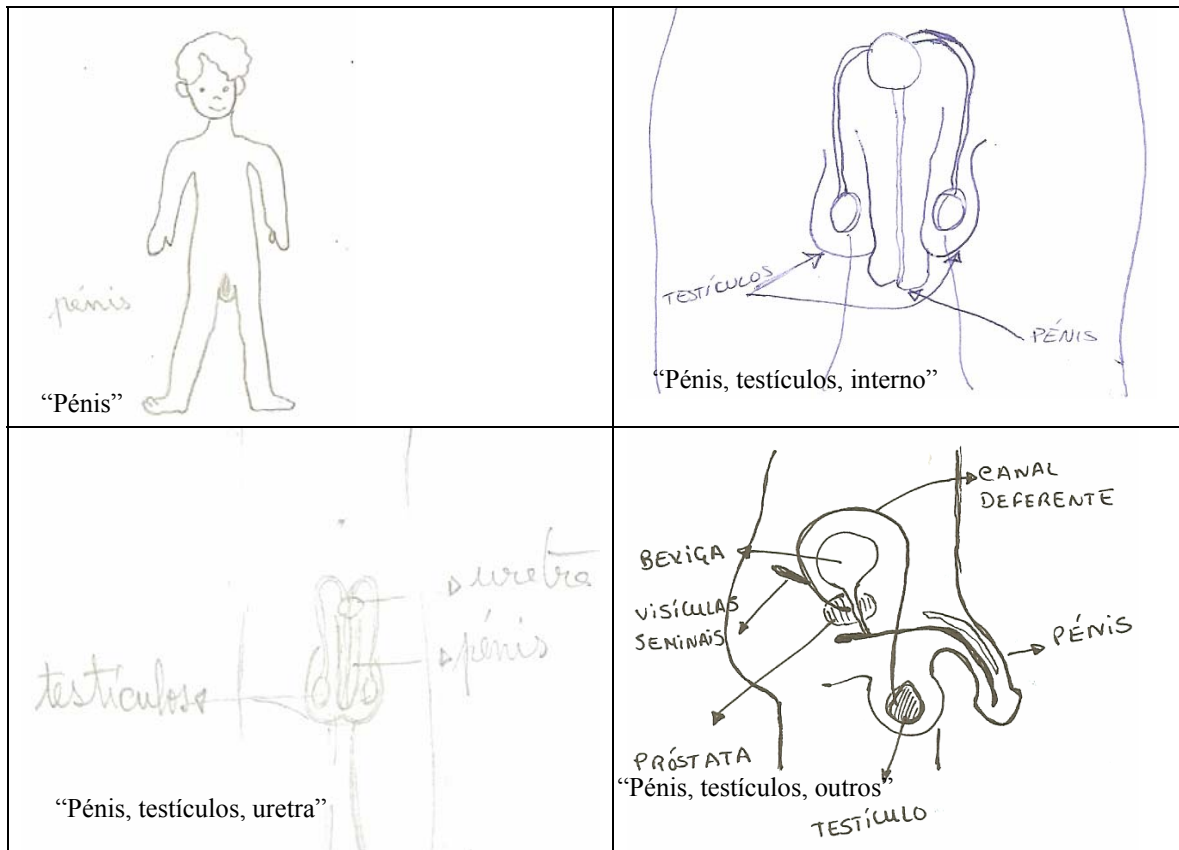
Com os melhores cumprimentos e agradecendo desde já a sua disponibilidade.

Braga e IEC, 4 de Novembro de 2003

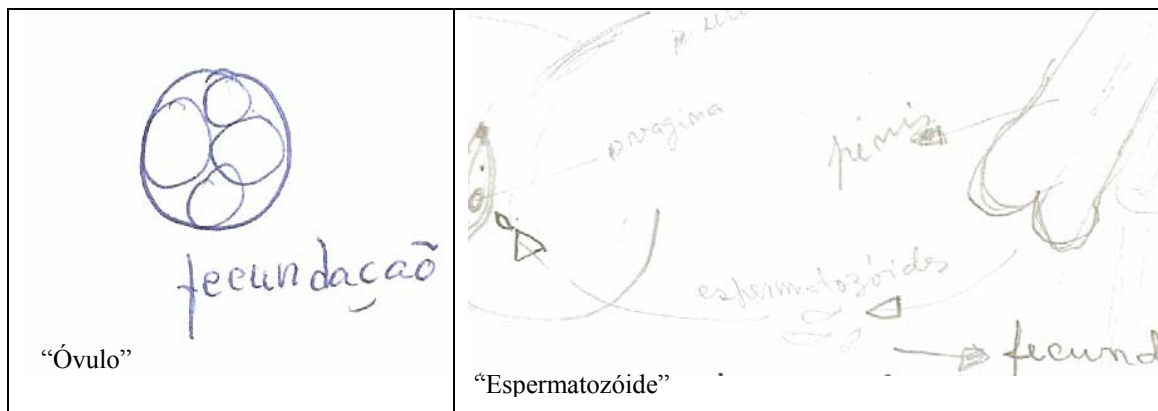
A Doutoranda

 <p>orgão genital feminino</p> <p>“Simples”</p>	 <p>“Ovário, vagina”</p>
 <p>ovários</p> <p>útero</p> <p>vagina</p> <p>“Ovário, útero, vagina”</p>	 <p>trompa</p> <p>ovário</p> <p>útero</p> <p>“Ovário, trompa, útero”</p>
 <p>T. Falópio</p> <p>útero</p> <p>vagina</p> <p>vulva</p> <p>“Trompa, útero, vagina”</p>	 <p>trompa do falópio</p> <p>ovário</p> <p>útero (cavidade)</p> <p>parede uterina</p> <p>endométrio</p> <p>colo do útero</p> <p>vagina</p> <p>“Ovário, útero, vagina, outros”</p>
 <p>labios</p> <p>clitoris</p> <p>abertura da uretra</p> <p>vagina</p> <p>escarva</p> <p>“Representação externa”</p>	

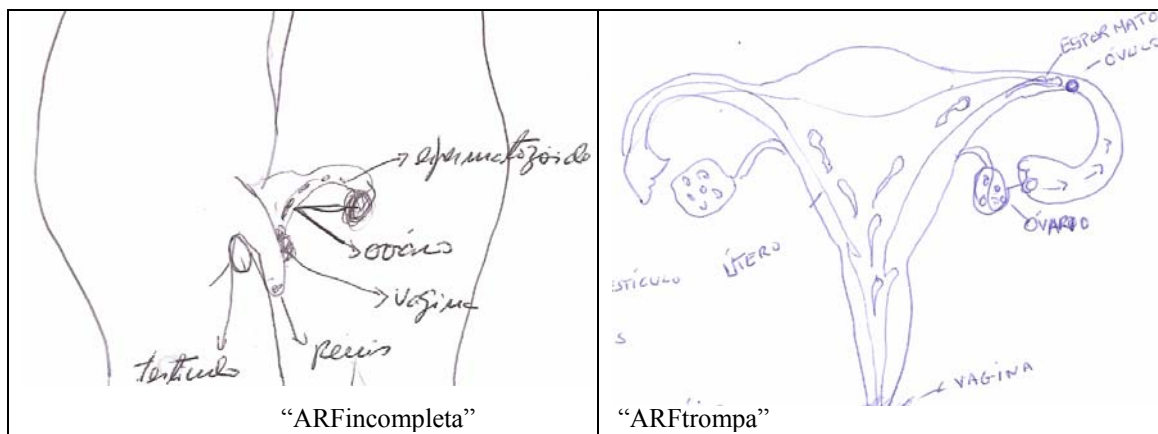
Figuras A-7.1: Exemplos de categorias para CPARF - ARF



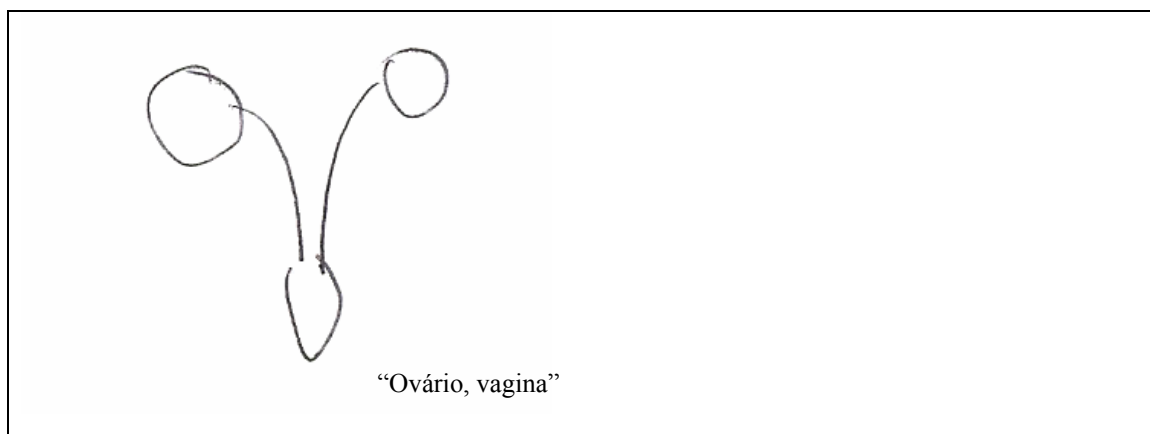
Figuras A-7.2: Exemplos de categorias de CPARF - ARM



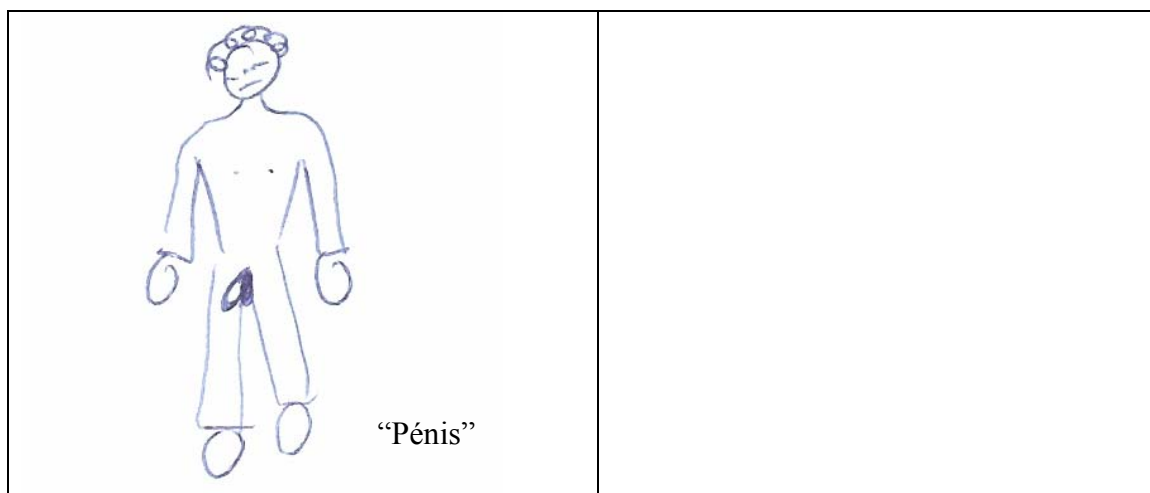
Figuras A-7.3: Exemplo de categorias para CPARF - Fecundação-Células



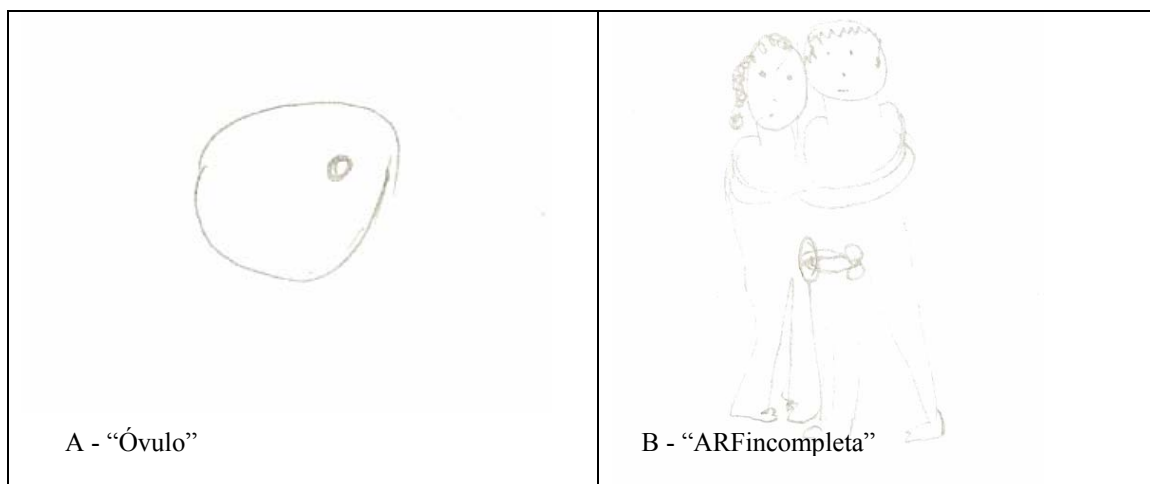
Figuras A-7.4: Exemplo de categorias para CPARF - Fecundação-Aparelho



Figuras A-7.5: Exemplo de categorias para CPCAARF - ARFa



Figuras A-7.6: Exemplo de categorias para CRCAARF - ARMa



Figuras A-7.7: Categorias para CPCAARF - Fecundação Células (A) e Fecundação Aparelho (B)

Tabelas completas de análise dos termos pivot da FASE II - Debate

Tabela A-8.1: Ocorrências do termo pivot “Professor”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

FA	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	<p>Professor, 11 p.1: ln. 25, 26 p.2: ln.13, 16, 17 p.3: ln.4 p.15: ln.24 p.16: ln.13, 19, 27, 33</p> <p>Professores, 22 p.1: ln.26 p.2: ln.3, 5, 8, 18, 29 p.3: ln.1, 6 p.14: ln.29 p.15: ln.1, 3, 6, 26, 34, 34 p.16: ln.11, 15, 24, 25, 29, 32 p.17: ln.4</p> <p>Eles, 1 p.2: ln. 6</p> <p>Se, 4 p.2: ln. 7, 8 p.16: ln.3 p.17: ln.6</p> <p>Colegas, 3 p.14: ln.34</p> <p>p.15: ln.9, 11</p> <p>Colega, 2 p.15: ln.8, 19</p> <p>Lhe, 1 p.15: ln.25</p> <p>Ele, 3 p.15: ln.25</p>	<p>Associação a:</p> <p>- sua experiência em instituição de formação, 3</p> <p>“dizer que não sou de forma alguma especialista nesta área, sou apenas um professor (p.1: ln.25) com alguma experiência na formação de professores através da casa do professor ...” (p.1: ln.26, 26)</p> <p>- estarem contra a educação sexual, 1</p> <p>“todos sabemos que os professores de certa forma (p.2: ln.3) nas escolas ainda estão de costas algo voltadas para, para esta questão.”</p> <p>- conhecimento dos assuntos respeitantes à profissão, 3</p> <p>“os professores sabem uma coisa que é fundamental: sabem que há (p.2: ln.5) assuntos que dizem respeito à educação nos quais eles, porque estão formados para (p.2: ln.6) serem educadores, ...”</p> <p>“Os professores sabem que há assuntos (p.2: ln.8) que devem ser balizados em função da sua situação de profissionais da educação ...”</p> <p>- sentir ou não à vontade, 2</p> <p>“... se sentem perfeitamente à vontade e há outros aspectos em que não (p.2: ln.7) se sentem minimamente à vontade. Não sentem.” (p.2: ln.8)</p> <p>- não poder ofender os valores da família, 4</p> <p>“Não pode nenhum professor vir de alguma forma atropelar (p.2: ln.13) aquilo que são as convicções, aquilo que são os princípios, aquilo que as famílias ...”</p> <p>“Porque o professor obviamente não tem que seguir os valores que a família (p.2: ln.16) defende, mas o professor também não pode de forma alguma atropelá-los. E então aqui (p.2: ln.17) criam-se situações que por vezes podem ser incômodas para, para os professores, não é?” (p.2: ln.18)</p> <p>- não poder ser neutral, 4</p> <p>“... os professores não podem nem conseguem ser neutrais nesta área.” (p.2: ln.29)</p> <p>“Os professores de facto nesta (p.3: ln.1) matéria não podem ser neutrais, porque têm que ...”</p> <p>“E o professor mesmo (p.3: ln.4) que seja com um pestanejar de olhos, seja com uuum movimento na cadeira, seja com o que for, neutral nunca pode ser.”</p> <p>“Justamente porque os professores, como todas as outras pessoas, nunca são neutrais.” (p.16: ln.32)</p> <p>- professores ingleses, 1</p> <p>“os professores ingleses têm é que (p.3: ln.6) dizer aos alunos que, de cada vez que falarem em matéria de educação sexual, ...”</p> <p>- posições irreconciliáveis, 3</p> <p>“o maior problema que é colocado aos professores, que queiram abordar estes assuntos, é (p.14: ln.29) este: é que há posições irreconciliáveis.”</p> <p>“por colegas que falaram anteriormente (p.14: ln.34) que de facto há posições para as quais não há conciliação possível. E os professores (p.15: ln.1) precisam de saber lidar com isto.”</p> <p>- regulamento interno da escola, 2</p> <p>“primeiro os professores têm de conhecer, como ninguém, o (p.15: ln.3) regulamento interno da escola.”</p> <p>“Por isso o regulamento interno da escola ... toca, ainda que ao de leve, naquilo que é o papel, naquilo que o professor pode ou não pode ...” (p.16: ln.13)</p> <p>- precisam ter cuidado para não ferir susceptibilidades, 5</p> <p>“Os professores, como sabem, têm que (p.15: ln.6) se acautelar para não ferir essas situações.”</p> <p>“... colega aqui do lado, por ela dizer que pautava a situação dela sempre com a (p.15: ln.8) preocupação de não ferir susceptibilidades. E eu ousaria aconselhar os colegas, já (p.15: ln.9) tenho alguma experiência de, não propriamente da escola, mas experiência da vida e da formação e até como pai, eu diria que de facto os colegas precisam de ter o cuidado de (p.15: ln.11) não ferir as susceptibilidades.”</p> <p>“Os professores têm que ter muitos cuidados com (p.15: ln.26) estas situações.”</p> <p>- discordar de colega, 1</p> <p>“Eu não concordo minimamente com o, com o que diz esta colega, que uma criança de quatro anos que não tem a sexualidade definida.” (p.15: ln.19)</p> <p>- pedir satisfações, 3</p> <p>“... e o professor dissesse uma (p.15: ln.24) coisas destas ia lá falar com ele e ia-lhe pedir satisfações a ... a que propósito é que o (p.15: ln.25, 25) senhor tomou esta posição, não é?”</p> <p>- campos de acção ou não, 2</p> <p>“Os professores, os professores têm campos onde de facto podem e devem (p.15: ln.34, 34) entrar, mas também têm outros ...”</p> <p>- dificuldades em educar alunos, 1</p> <p>“os professores naturalmente também têm (p.16: ln.11) dificuldades em educar os alunos. ...”</p> <p>- abordagem da família modelo de forma séria, 2</p> <p>“A questão da família modelo, por exemplo, eu julgo que é um assunto que, no qual os professores se o quiserem (p.16: ln.15) abordar, se o quiserem abordar têm que o fazer de uma forma, vamos lá ver, que seja</p>	

		p.16: ln.28 p.17: ln.1 Si próprios, 1 p.17: ln.4	<p>séria ... que seja séria.”</p> <p>“provavelmente dos vinte, dezanove têm um pai e uma mãe. A que propósito é que o professor, suponhamos que há um, ...” (p.16: ln.19)</p> <p>- só poder abordar se for afectivamente maduro, 2</p> <p>“professor que queira abordar estas ideias tem que saber que, antes de mais nada, só se ele próprio for uma pessoa ... afectivamente madura ... é que pode abordar isto ...” (p.16: ln.28)</p> <p>- viver conflitos com a própria sexualidade, 1</p> <p>“Porque muitas vezes os professores também vivem conflitos (p.16: ln.29)</p> <p>até nesta própria área.”</p> <p>- correr riscos, 2</p> <p>“um professor que, por hipótese, fosse para uma escola transmitir formas de estar que (p.16: ln.33) não estejam em consonância com aquilo que é o contexto, ou da comunidade educativa, se quiserem, ou o contexto específico das famílias dos alunos que ele tem, corre riscos ...” (p.17: ln.1)</p> <p>- auto-reflexão, 2</p> <p>“... para os professores poderem reflectir um bocadinho acerca de si próprios ...” (p.17: ln.4, 4)</p> <p>- preparação, 4</p> <p>“devem primeiro sentir-se suficientemente preparados para as abordarem.” (p.16: ln.3)</p> <p>“... tenho encontrado nesta experiência professores que infelizmente não têm a mínima preparação para abordar isto, também (p.16: ln.24) tenho encontrado muitos professores muito bem preparados.” (p.16: ln.25)</p> <p>“Mas acima de tudo precisam de se preparar muito ...” (p.17: ln.6)</p>	
	33	15		48
AM			<p>Associado a:</p> <p>- colega, 1</p> <p>“Acho que, como disse o professor F...” (p.11: ln.10)</p> <p>- criança questionando, 1</p> <p>“... criança chegar à escola e perguntar ao professor “como é que eu nasci?”” (p.11: ln.13)</p> <p>- deve ser capaz de dizer, 1</p> <p>“o professor ... deve ser capaz de, de dizer, ...” (p.11: ln.14)</p> <p>- seu professor de universidade, 1</p> <p>“somos todos analfabetos funcionais, como dizia um professor da universidade católica,” (p.19: ln.18)</p> <p>- ganhar confiança dos alunos, 1</p> <p>“como educadores, como professores, primeiro de tudo ganharmos a confiança dos (p.39: ln.32) nossos alunos, ...”</p> <p>- resposta de aluno, 1</p> <p>“... e disse-lhe: “Olha uma coisa, tu tens comichão no pénis?” “Não, professora.”” (p.40: ln.3)</p>	
	6	0		6
IC			<p>Associado a:</p> <p>- insegurança, 1</p> <p>“E quando há insegurança a mais, o mais fácil se calhar é não abordar. E penso que muitos se fecham por aqui.” (p.3: ln.30)</p> <p>- não estarem bem com educação sexual por não se sentirem bem consigo, 2</p> <p>“... professores não, não estão bem com esta matéria. Não se sentem bem consigo, ...” (p.3: ln.28, 28)</p> <p>- discordar de colega quanto à neutralidade, 3</p> <p>“Discordo um bocadinho do professor quando diz que o professor tem que ser neutro. Eu acho que o professor nunca (p.4: ln.1,1, 1) é neutro, porque é uma pessoa!</p> <p>- influência da forma de vestir, 1</p> <p>“... até pela forma como se veste influencia alguém.” (p.4: ln.11)</p> <p>- educar, 1</p> <p>“Mas que ... cabe ao professor educar!” (p.4: ln.13)</p> <p>- procurar saber, 1</p> <p>“... professor tem que procurar saber.” (p.4: ln.23)</p> <p>- formação e apoio, 1</p> <p>“E deverá haver formação e apoio ao professor ...” (p.4: ln.25)</p> <p>- não poder recusar-se a abordar a sexualidade, 1</p> <p>“... o interesse da criança é responder a esta dúvida o professor não pode de forma (p.4: ln.28) alguma, do meu ponto de vista, dizer não trabalho isto porque sou contra.”</p> <p>- seu trabalho, 1</p> <p>“... está no currículo, está na lei, sou professora, é o meu trabalho na sala de aula,” (p.21: ln.20)</p> <p>- não poder só transmitir e achar que sabe tudo, 1</p> <p>“Esta coisa também de transmitir, cada vez é menos verdade, não é? De facto o professor (p. 22: ln.20) não pode mais achar que sabe tudo e que manda para ali, não é?”</p> <p>- ser obstáculo, 1</p> <p>“O principal obstáculo são os professores, é a nossa mentalidade muito fechada ...” (p.23: ln.1)</p> <p>- ter de abrir a mente, 1</p> <p>“E enquanto não, nós professores não banirmos as teias de aranha da nossa cabeça não (p.23: ln.3) conseguimos abordar isto, como não conseguimos abordar outras coisas.”</p> <p>- não conseguir abordar, 1</p> <p>“... o professor não consegue abordar esta ou aquela matéria.” (p.23: ln.19)</p> <p>- uma mãe poder afirmar, 1</p> <p>“quando uma mãe te chega a casa e diz: Ah! Oh professora o meu filho até já sabe ...” (p.29: ln.10)</p> <p>- resposta de uma aluna, 1</p> <p>“e uma disse-me: “Oh professora, mas eu acediito.” “Ah, pronto!”” (p.29: ln.29)</p> <p>- risos dos alunos, 3</p>	

		<p>Colega, 2 p.22: ln.5</p> <p>p.34: ln.13</p>	<p>“professora está a falar daquilo e ele está-se a rir com o colega, não é? E a colega: fecha ...” (p.22: ln.5, 5) “... porque se riem muito das coisas, porque ... a professora não sabe o que está a (p.31: ln.9) dizer.” - tabu ao dar um beijo, 1 “ a professora está a dar um beijo ... Isto reflecte de facto os tabus, uma coisa simples ... ” (p.31: ln.14) - género na mudança de fraldas, 3 “Eu tive um colega colocado numa FAP, onde tinha que (p.34: ln.13) mudar fraldas, não é?, e então era uma coisa ... quando tinha que mudar a fralda à ...” “... enquanto que se fosse ao Filipe podia estar lá a professora e toda a gente. (p.34: ln.17) “E portanto o pai também deve mudar a fralda ao filho e à filha, não é?, mas depois quando é professor já não pode ... pronto.” (p.34: ln.25) - obrigação de cumprir o programa, 1 “escolaridade é obrigatória, é gratuita e tem um programa definido. E o professor deveria (p.37: ln.31) ser obrigado a cumpri-lo em todas as suas vertentes, não é? Se o não cumpre ...”</p>		
		21	5		26
IP		<p>Professores, 8 p.9: ln.2, 6, 13, 15, 26 p.10: ln.29, 30 p.21: ln.2</p> <p>se, 3 p.9: ln.2 p.21: ln.4,4</p> <p>Colegas, 1 p.9: ln.13</p> <p>Professora, 3 p.8: ln.31 p.9: ln.23, 30</p> <p>Professor, 2 p.10: ln.6 p.27: ln.11</p>	<p>Associado a: - preconceitos, 2 “... e também acho que o problema parte de preconceitos que os professores têm, ...” (p.9: ln.2) “o preconceito dos professores. Não é os pais, não é os pais.” (p.21: ln.2) - sentimento de desconforto na abordagem da sexualidade, 1 “... quer dizer, sentem-se muitos desconfortáveis a abordar a ... a (p.9: ln.2) sexualidade.” - insegurança, 2 “A formação, a formação também. Sentem-se inseguros, sentem-se inseguros.” (p.21: ln.4, 4) - acanharem-se, 1 “Só que os professores (p.9: ln.6) geralmente ... acanham-se ... pronto, ...” - não ensinar a reprodução humana, 3 “há colegas mesmo que, estou a falar do 1º ciclo, que há, os professores que estão aqui (p.9: ln.13, 13) sabem que há a unidade temática da ... da reprodução, não é? ... reprodução humana, e há professores que saltam essa parte, ...” (p.9: ln.15) - sua profissão, 1 “também sou professora de 1º ciclo.” (p.8: ln.31) - sua professora na universidade, 1 “eu já contei isto até à professora Graça, certo dia ...” (p.9: ln.23) - intervalo, 2 “enquanto nós tomávamos café no intervalo, os professores, quiseram experimentar ...” (p.9: ln.26) “professora, no intervalo foram todos para a casa de banho experimentar ...” (p.9: ln.30) - preciso coragem, 1 “É preciso é um bocadinho de coragem da parte dos professores, ...” (p.10: ln.29) - ajuda aos pais, 1 “Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, ...” (p.10: ln.30) - barreira para os alunos, 1 “professor funciona como uma barreira, quer dizer, não lhes permite abertura suficiente...” (p.10: ln.6) - não direito dos pais para apontarem, 1 “... com que direito vêm eles dizer ao professor que ...” (p.27: ln.11)</p>		
		13	4		17
		73	24		97

Tabela A-8.2: Ocorrências do termo pivot “Alunos”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	<p>alunos, 7 p.3: ln.7</p> <p>p.15: ln.6</p> <p>p.16: ln.12, 17, 31 p.17: ln.1, 5</p> <p>menino, 1 p.16: ln.20</p>	<p>lhes, 1 p.3: ln.8</p> <p>daqueles, 1 p.16: ln.21</p>	<p>Associado a: - o que os professores ingleses devem dizer a respeito de educação sexual, 2 “e ele dizia: os professores ingleses têm é que dizer aos alunos que, de cada vez que falarem em matéria de educação sexual, têm que (p.3: ln.7) lhes dizer, ...” (p.3: ln.8) - defesa das convicções da família, 1 “salvaguardada a defesa das ... convicções ... morais, espirituais, ideológicas, políticas ... dos alunos ... e das famílias, evidentemente.” (p.15: ln.6) - dificuldades dos professores, 1 “dificuldades em educar os alunos.” (p.16: ln.12) - família modelo tradicional, 3 “Provavelmente dentro de uma sala se têm vinte alunos, ...” (p.16: ln.17) “um menino que não tem um pai e uma mãe, suponhamos ... enfim, acho que pelo (p.16: ln.20) menos o direito daqueles dezanove que vivem em contexto familiares regulares ...” (p.16: ln.21) - professores nunca deveriam abordar estas áreas, 1 “E por vezes querem levar conflitos pessoais ... até situações limite e vão abordar estas áreas com os alunos quando nunca deveriam fazê-lo.” (p.16: ln.31) - contexto familiar, 1 “... ou o contexto específico das famílias dos alunos que ele tem, corre riscos ...” (p.17: ln.1) - papel do professor na escola, 1</p>

			"acerca do papel que têm a desempenhar na escola com os seus alunos ..." (p.17: ln.5)	
		8	2	10
AM	<p>Criança, 3 p.11: ln.13, 15 p.14: ln.7</p> <p>Alunos, 4 p.19: ln.14 p.39: ln.33 p.40: ln.1, 9</p> <p>Aluno, 1 p.40: ln.1</p>	<p>Eles, 4 p.32: ln.12 p.39: ln.33, 34 p.40: ln.11 Lhes, 2 p.40: ln.9, 10 Lhe, 2 p.40: ln.3, 4 O, 1 p.40: ln.2</p>	<p>Associado a: - <u>perguntar ao professor e este explicar</u>, 3 "criança chegar à escola e perguntar ao professor como é que eu nasci? ou como é que eu fui parar à barriga da minha mãe? o professor ... deve ser capaz de, de dizer, ao nível da criança, explicar, pelo menos o melhor que sabe, como é que isso se passou." (p.11: ln.13) "nossos alunos e dos meus filhos nos fazem uma pergunta para a qual nós não estamos..." (p.19: ln.14) - <u>curiosidade</u>, 1 "... eu acho que devemos partir da curiosidade da criança, se ele tem curiosidade em saber, ..." (p.14: ln.7) - <u>reacção ao atribuir nome às coisas</u>, 1 "Só o facto de atribuir nome às coisas eles já com..." (p.32: ln.12) - <u>confiança e à vontade</u>, 5 "nossos alunos, segundo termos à vontade para falar ou para que eles falem connosco e (p.39: ln.33, 33) tirem as dúvidas que têm. Porque se assim for eles começam logo desde pequeninos, ..." (p.39: ln.34) "Portanto é este à vontade que acho que nós devemos ter com os nossos alunos e merecer ... dar, mostrar-lhes que podem contar ..." (p.40: ln.9, 9) - <u>situação comportamental</u>, 5 "como tenho alunos meus ... tenho um aluno que anda, anda sempre a...a, com as (p.40: ln.1, 1) mãos aqui a mexer e eu dei conta e disse: "Oh R(...), anda cá! Chamei-o sozinho (p.40: ln.2) comigo e disse-lhe: "Olha uma coisa, tu tens comichão no pénis?" "Não, professora." (p.40: ln.3) "Então tens vontade de ir à casa de banho?" "Não." Disse-lhe: "Olha, e tu lavas-te de ..." (p.40: ln.4) - <u>problema</u>, 2 "porque aí qualquer problema que lhes surja, já que a família, no caso de ser (p.40: ln.10) pronto, de se demitir às vezes de, de abordar certos temas, que eles sejam capazes de ..." (p.40: ln.11)</p>	
		8	9	17
IC	<p>Crianças, 1 p.4: ln.21</p> <p>Criança, 3 p.4: ln.21, 27, 28</p> <p>Menino, 4 p.21: ln.16 p.21: ln.28 p.32: ln.5 p.39: ln.11</p> <p>Meninos, 4 p.21: ln.25 p.22: ln.23 p.31: ln.1, 15</p> <p>Miúdos, 1 p.31: ln.12</p> <p>Colega, 1 p.31: ln.13</p>	<p>Eles, 9 p.21: ln.25, 26</p> <p>p.22: ln.3, 24, 28 p.28: ln.31, 32, 32 p.32: ln.7</p> <p>Ele, 2 p.22: ln.5 p.32: ln.5</p> <p>Um, 1 p.22: ln.26</p> <p>Outro, 2 p.22: ln.27, 27</p> <p>Se, 1 p.31: ln.16</p> <p>O, 1 p.39: ln.12</p>	<p>Associado a: - <u>interesse</u>, 4 "... tem que debater certamente os interesses das crianças não percebo como é que uma criança que chega à escola e quer saber como é" (p.4: ln.21, 21) "tem que partir do interesse da criança e se num, nesse (p.4: ln.27) momento o interesse da criança é responder a esta dúvida o professor não pode ..." (p.4: ln.28) - <u>atribuir nomes incorrectos</u>, 1 "Como não concebo que se ache correcto que o menino chame àquilo tudo menos o que deve ser ..." (p.21: ln.16) - <u>perguntar</u>, 4 "meninos colocam questões. E quando eles colocam questões são de uma resposta tão (p.21: ln.25,25) simples. Não temos que ir além do que eles nos perguntam. Mas temos que satisfazer ..." (p.21: ln.26) "pela vagina, eu tive uma menina que me disse: "Mas como? Não cabe!" Eu tive ..." (p.21: ln.28) - <u>ser natural</u>, 1 "Para eles é natural e ..." (p.22: ln.3) - <u>querer saber</u>, 2 "... quando pomos os meninos, não é?, eu lembro quando abordei isso, fazia parte do (p.22: ln.23) projecto de escola o que, de, da minha turma, o que é que eles queriam saber." (p.22: ln.24) - <u>estar a rir</u>, 1 "professora está a falar daquilo e ele está-se a rir com o colega, não é?" (p.22: ln.5) - <u>falar sobre nascimento</u>, 4 "questão era essa: Como é que nascem os bebés? Então distribuámos tarefas, um ia falar (p.22: ln.26) dos cavalos, outro ia falar disto, outro daquilo. E eu disse: "Ah! Eu posso falar de como (p.22: ln.27, 27) nascem os bebés." E eles falaram primeiro e foram colocando as questões ..." (p.22: ln.28) - <u>ter conhecimento por observar reprodução no meio rural</u>, 3 "Se pensares num meio rural, eles vêem isso todos os dias, cãezinhos e vaquinhas (p.28: ln.31) porque é que vamos estar a fazer de conta que eles não sabem, que eles não sabem?!" (p.28: ln.32, 32) - <u>idade de quatro anos</u>, 1 "Eu nunca tive a oportunidade de ter meninos de quatro anos, não é?, mas penso ..." (p.31: ln.1) - <u>tabus ao cumprimentar</u>, 4 "Tenho um grupo de quarto ano, por exemplo, e tenho miúdos a quem é difícil (p. 31: ln.12) dar um beijo, porque me trouxe uma flor, sem que o colega do lado deite uns olhitos: é (p. 31: ln.13) ... a professora está a dar um beijo ... Isto reflecte de facto os tabus, uma coisa simples como é uum...ma ... uma manifestação de afecto, meninos de seis anos que entram na (p. 31: ln.15) escola e que acham que se cumprimentam assim porque são homens." (p. 31: ln.16) - <u>representação mental</u>, 3 "Agora o que o menino vai imaginar ... se é ... como é que ele (p.32: ln.5, 5) constrói essa ... não me é nada difícil dizer isto, não é? Posso ficar um bocadinho mais corada. Mas digo, não é? Agora: que ideias é que eles constroem, que imagem constrói ..." (p.32: ln.7) - <u>religião diferente</u>, 2 "escolas, temos a concordata e essas coisas, não é? E depois o menino que é de jeová ou (p.39: ln.11) de, ou muçulmano, ponho-o fora da porta? Não é? E se eu não for católica? ..." (p.39: ln.12)</p>	
		14	16	30
IP	<p>Alunos, 1 p.9: ln.22</p>		<p>Associado a: - <u>interesse</u>, 1 "comunicação social e penso que despertou muito interesse nos alunos ..." (p.9: ln.22) - <u>interessantes</u>, 1 "Os miúdos são mais, são (p.9: ln.5)</p>	

	p.39: ln.30 p.40: ln.10		<p>“... mas se a família não for capaz, ou porque não tem à vontade ...” (p.11: ln.11)</p> <p>- <u>Demitir</u>, 2</p> <p>“Quando a família (p.39: ln.30) se demite um pouco do, do papel ... que tem ... que assumir,”</p> <p>“... porque aí qualquer problema que lhes surja, já que a família, no caso de ser (p.40: ln.10) ... pronto, de se demitir às vezes de, de abordar certos temas, ...”</p>	5
IC	família, 12 p.5: ln.2, 5, 6 p.23: ln.9, 9, 11, 12, 13, 15, 18 p.26: ln.27 p.34: ln.23	4 que, 1 p.5: ln.6 pais, 11 p.21: ln.10, 11, 19 p.29: ln.9, 13, 14 p.37: ln.20, 21, 22, 26, 26 pai, 4 p.21: ln.14 p.29: ln.17 p.37: ln.17, 30 lhe, 2 p.21: ln.14 p.37: ln.17 eles, 3 p.29: ln.9, 11, 13 os, 1 p.29: ln.14 aqueles, 1 p.37: ln.27 outros, 1 p.37: ln.28	1 Associado a: - <u>Modelo não tradicional</u> , 6 “Esta questão da família , (p.5: ln.2) também tenho uma perspectiva ...” “... diferente, quer dizer, a família pode não ser um pai e uma mãe de sexo oposto, (p.5: ln.5) mas uma família que cria uma criança num, num contexto saudável. Não tem que ser (p.5: ln.6, 6) um homem e uma mulher.” “Muitas vezes não há família , pai e mãe houve certamente, (p.23: ln.9) porque se não ele não nascia, mas de facto ter uma mãe e um pai, não quer dizer ter uma família . De maneira nenhuma ...” (p.23: ln.11) - <u>Modelo institucional tradicional</u> , 1 “... é um bocadinho absurdo porque a família é constituída, segundo a norma, por ...” (p.34: ln.23) - <u>Continuidade da educação na escola</u> , 2 “como uma continuidade ... Começar na família certamente, mas a escola tem que a (p.23: ln.12) continuar, ou então passamos, não sei, aquela família é muito culta, transmite essa ...” (p.23: ln.13) - <u>Igualdade de oportunidades</u> , 1 “igualdade de oportunidades, porque se aquele vem de um meio favorável, tem tudo na família , a escola nem, pode até demitir-se e o outro não tem e a escola não lhe dá ...” (p.23: ln.18) - <u>Defesa de convicções e valores</u> , 1 “Temos que respeitar... [outra colega] ... a família .” (p.26: ln.27) - <u>Não poder impedir a educação sexual</u> , 16 “Eu acrescentava uma coisa aqui, em relação a isto: se, dos pais . Eu acho que (p.21: ln.10) devemos estar com os pais ...” (p.21: ln.11) “... mas estar com, não quer dizer estar em sintonia sempre. E se eu não pergunto ao pai como vou ensinar a ler porque é que lhe hei-de perguntar se isto se chama pénis...” (p.21: ln.14, 14) “Abordei a sexualidade sem perguntar aos pais , porque não, acho que não tenho que ...” (p.21: ln.19) “... acho que os pais , claro que tens que te relacionar com eles , mas ...” (p.29: ln.9, 9) “ Eles (p.29: ln.11) acabam por perceber que tu falas dessas coisas, não é? Eu o outro dia fiz uma reunião de pais e eles também viram lá escrito o dia da mulher e não ... não. Isso é tema para falar (p.29: ln.13, 13) com os pais e no fundo também os ires educando.” (p.29: ln.14, 14) “... quer dizer, se o pai acha assim ... (p.29: ln.17) “Quer dizer, nenhum pai me vem dizer tra... eu dizia- lhe : (p.37: ln.17, 17) Olhe está aqui o programa, não fui eu que o fiz, não é?” “... educação sexual, não se coloca. Não se coloca a questão de ensino a ler, não ensino a ler. Porque então um pai analfabeto, eu não quero que o meu filho, ensine a ler.” (p.37: ln.30) - <u>Apoio aos professores</u> , 4 “E as reuniões de pais serão muito porque os próprios pais acabam por (p.37: ln.26, 26) ... nos ajudar nessa tarefa, não é? aqueles que, que entendem maais ... acabam por (p.37: ln.27) convencer os outros .” (p.37: ln.28) - <u>Negligência</u> , 5 “... de atirar para a família é fácil.” (p.23: ln.9) “porque muitas vezes a família não é (p.23: ln.15) competente para o fazer.” “... não coloco essa questão e os pais ausentes são ausentes (p.37: ln.20) mesmo! Não sabem se o filho trata disto ou daquilo. São mesmo pais ausentes. O (p.37: ln.21) grande problema e o grande desafio da escola será trazer esses pais à escola!” (p.37: ln.22)	12
		24		36
IP		pais, 14 p.10: ln.18, 27, 29, 30, 33 p.20: ln.9, 9, 15, 29 p.21: ln.2, 2, 5 p.27: ln.5, 13 se, 2 p.10: ln.30, 31 lhes, 2 p.20: ln.16	<p>Associado a: - <u>Apoio dos professores</u>, 8 “... trabalhado em conjunto também com os pais.” (p.10: ln.18) “conhecimentos, das atitudes, da prevenção ... e os pais em casa se tiverem um trabalho (p.10: ln.27) de retaguarda acho que funciona, acho que vale a pena.” “... porque os pais, penso que querem isso também da (p.10: ln.29) escola. Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, não se querem sentir (p.10: ln.30, 30) sozinhos porque também se sentem inseguros.” (p.10: ln.31) “... na sala de aula, mas também ter o apoio dos pais.” (p.10: ln.33) “... tiverem os pais como aliados se calhar conseguem ...” (p.21: ln.5) - <u>Ausência de problemas</u>, 2 “... eu pela minha experiência nunca tive problemas com os pais.” (p.20: ln.9) “Eu acho que os pais nunca (p.20: ln.29) irão contra isso ...” - <u>Não obstáculo</u>, 2 “Acho que o principal obstáculo é, é um bocado o, o prec ... o preconceito dos professores. Não é os pais, não é os pais.” (p.21: ln.2, 2) - <u>Receptividade</u>, 3 “Aliás os pais (p.20: ln.9) sempre achei que demonstraram sempre muita abertura, ...”</p>	

	p.37: ln.3 eles, 4 p.27: ln.11 p.37: ln.5, 6, 10 -los, 1 p.37: ln.6	<p>“se começarmos desde cedo a, a ter, a manter um diálogo aberto com os pais e franco, (p.20: ln.15) explicar-lhes que a educação sexual não é um bicho de sete cabeças.” (p.20: ln.16)</p> <p>- <u>Televisão</u>, 1 “... os pais não apagam a televisão ... (p.27: ln.5) (...) ... quando estas coisas estão a ser faladas ...” - (Não) direito / não podem impedir a educação sexual, 2 “... com que direito vêm eles dizer ao professor que ...” (p. 27: ln.11) “Com o direito de serem pais?” (p. 27: ln.13) - <u>Vantagens</u>, 5 “Se lhes mostrarmos as vantagens ...” (p.37: ln.3) “... e desvantagens ... se calhar são mais as vantagens que ... as desvantagens. Eles (p.37: ln.5) vão, acho que ... que é preciso também educá-los a eles.” (p.37: ln.6, 6) “Só que eles ...” (p. 37: ln.10)</p>	
	0	23	23
	28	53	81

Tabela A-8.4: Ocorrências do termo pivot “Escola”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Escolas, 2 p.1: ln.23 p.2: ln.4 Escola, 9 p.14: ln.31 p.15: ln.4, 10, 24 p.16: ln.12, 33 p.17: ln.5, 9, 10 Escolar, 1 p.15: ln.28	Lá, 1 p.15: ln.25	<p>Associado a:</p> <p>- não estar contra a educação da sexualidade, 1 “Não quero dizer de forma alguma que eu ou nós estejamos contra a educação da sexualidade nas escolas, antes pelo contrário, ...” (p.1: ln.23) - <u>professores de costas voltadas</u>, 1 “Agora, todos sabemos que os professores de certa forma nas escolas ainda estão de costas algo voltadas para, para esta questão.” (p.2: ln.4) - <u>professor transmitir formas de estar diferentes das da comunidade</u>, 1 “um professor que, por hipótese, fosse para uma escola transmitir formas de estar que (p.16: ln.33) não estejam em consonância com aquilo que é o contexto, ou da comunidade educativa, ...” - <u>forma de abordagem da sexualidade no contexto</u>, 1 “A forma de abordagem da sexualidade, seja no contexto da família, seja no contexto da escola está directamente relacionada com as (p.14: ln.31) concepções e com os valores que as pessoas têm perante a vida e perante o mundo.” - <u>papel do professor</u>, 1 “acerca do papel que têm a desempenhar na escola com os seus alunos ...” (p.17: ln.5) - <u>regulamento interno</u>, 2 “... regulamento interno da escola. Eu conheço bastantes.” (p.15: ln.4) “... Por isso o regulamento interno da escola ... toca, ...” (p.16: ln.12) - <u>sua falta de experiência</u>, 1 “tenho alguma experiência de, não propriamente da escola, mas experiência da vida ...” (p.15: ln.10) - <u>primária e professor</u>, 2 “Eu se tivesse um filho ou uma filha no jardim-de-infância ou na escola primária e, e o professor dissesse uma (p.15: ln.24) coisas destas ia lá falar com ele e ia-lhe pedir satisfações a ...” (p.15: ln.25) - <u>nunca contra a família</u>, 1 “contra a opinião dos pais, nunca ... nunca vamos pôr a escola contra a família.” (p.17: ln.9) - <u>precisar ser o reflexo da comunidade</u>, 1 “Cada vez a escola precisa de, de ser mais o reflexo (p. 17: ln.10) daquilo que é o contexto da comunidade em que está inserida.” - <u>abordagem no meio</u>, 1 “a abordagem da sexualidade no meio escolar torna-se (p.15: ln.28) um bocadinho complicada porque ela não pode, não pode de forma alguma ser abordada ...”</p>
	12	1	13
AM	Escola, 8 p.11: ln.5, 7, 8, 10, 13, 18 p.12: ln.18 p.40: ln.5		<p>Associado a:</p> <p>- não sentir à vontade para dar educação sexual, 2 “Primeiro porque não me sinto muito à vontade em dar educação sexual na minha escola, ...” (p.11: ln.5) “... atrever a dar educação sexual na escola.” (p.11: ln.10) - <u>um ano em cada</u>, 2 “não sou efectiva e portanto é um ano em cada escola praticamente e estive seis (p.11: ln.7) anos na mesma escola, mas com turmas diferentes nalguns casos, ...” (p.11: ln.8) - <u>criança perguntar ao professor</u>, 1 “... criança chegar à escola e perguntar ao professor “como é que eu nasci?”” (p.11: ln.13) - <u>ter frequentado feminina</u>, 1 “porque eu andava numa escola feminina, ...” (p.11: ln.18) - <u>só onde meninas a questionaram</u>, 1 “... por serem rapazes seja diferente. Não sei porque nunca tive meninas, nunca me perguntaram a não ser na escola.” (p.12: ln.18) - <u>questionando aluno sobre higiene diária</u>, 1 “Disse-lhe: “Olha, e tu lavas-te de manhã quando vens para a escola?”...” (p.40: ln.5)</p>
	8	0	8
IC	Escola, 24 p.3: ln.27		<p>Associado a:</p> <p>- <u>fechar ao tema</u>, 1 “... acho que a escola se fecha a estas temáticas.” (p.3: ln.27)</p>

	p.4: ln.20, 21, 22		- <u>defesa dos interesses das crianças</u> , 3 “E que se a escola tem que defend... tem que debater certamente os interesses das (p.4: ln.20) crianças não percebo como é que uma criança que chega à escola e quer saber como é (p.4: ln.21) que nasce um bebé, a escola diz, não ensino porque não sei falar disso.” (p.4: ln.22)	
	p.5: ln.10, 10, 11, 12, 13, 13		- <u>educação e respostas independente de factores individuais</u> , 6 “Portanto sexo, raça, e tal devem, do meu ponto de vista ficar fora da escola e a escola tem que ter respostas (p.5: ln.10, 10) para esse público ... que é de facto heterogéneo e tem ... e espera da escola e tem que (p.5: ln.11) esperar da escola a resposta para essas questões. Penso que a educação deverá de facto (p.5: ln.12) marcar a diferença ou então não vale a pena andar na escola ... se a escola não for para ...” (p.5: ln.13, 13)	
	p.22: ln.24		- <u>abordou fazendo parte do projecto</u> , 1 “eu lembro quando abordei isso, fazia parte do projecto de escola o que, de, da minha turma, ...” (p.22: ln.24)	
	p.23: ln.12, 14, 18, 18		- <u>continuidade da educação familiar</u> , 1 “como uma continuidade ... Começar na família certamente, mas a escola tem que a (p.23: ln.12) continuar, ...” - <u>aumentar cultura</u> , 1 “cultura, a escola então não está lá a fazer nada, se não acrescenta, não é?” (p.23: ln.14)	
	p.24 : ln.28, 28		- <u>igualdade de oportunidades</u> , 2 “igualdade de oportunidades, porque se aquele vem de um meio favorável, tem tudo na família, a escola nem, pode até demitir-se e o outro não tem e a escola não lhe dá porque ...” (p.23: ln.18, 18)	
	p.29: ln.7		- <u>intervenção nos problemas de sexualidade das crianças</u> , 2 “ Escola , se a escola não intervir ... quer dizer, quem é que vai fazê-lo?” (p.24: ln.28)	
	p.31: ln.16	Lá, 1 p.29: ln.13	- <u>padre não interfere</u> , 1 “Ele não se mete na escola , coitado do homem ...” (p.29: ln.7) - <u>ver escrito dia da mulher</u> , 1 “pais e eles também viram lá escrito o dia da mulher e nã ... nã. Isso é tema para falar ...” (p.29: ln.13)	
	p.34: ln.32		- <u>preconceito no cumprimento de meninos de seis anos</u> , 1 “uma manifestação de afecto, meninos de seis anos que entram na escola e que acham que se cumprimentam assim porque são homens.” (p.31: ln.16)	
	p.35: ln.12		- <u>gestão e regulamento</u> , 1 “docentes sejam de facto participados, com que a gestão da escola escreva no (p.34: ln.32) regulamento aquilo que de facto deve ser escrito, porque nós é que os pusemos lá ...”	
	p.37: ln.22, 22, 24		- <u>imagem de senhora sentada</u> , 1 “se calhar é um pouco aquela ideia que se tem de que a escola enfim, é uma (p.35: ln.12) senhora sentada na secretária, não é? se virem as imagens de livros vão muito por aí ...”	
	Escolas, 1 p.39: ln.11		- <u>desafio de cativar pais homens para participarem</u> , 3 “grande problema e o grande desafio da escola será trazer esses pais à escola ! ...e os (p.37: ln.22, 22) homens essencialmente. São as mulheres, mães, que vão às reuniões e os pais demitem se dessa função, ou a escola não os sabe ...” (p.37: ln.24)	
			- <u>obrigatoriedade da Educação Moral e Religiosa Católica</u> , 1 “É como a Educação Moral e Religiosa Católica é obrigatória nas nossas escolas , temos a concordata e essas coisas, não é? E depois o menino que é de jeová ou...” (p.39: ln.11)	
		25		1
IP	Escola, 4 p.9: ln.11 p.10: ln.4, 30 p.27: ln.23		Associado a: - <u>papel de falar com os alunos</u> , 2 “Então a escola tem esse papel, tem o papel de falar na sala de aula com os miúdos, ...” (p.9: ln.11) “O papel da escola ...” (p.27: ln.23) - <u>acontecimento inédito com alunos</u> , 1 “... em mais nenhuma escola do país, mas com o tempo eu ... pronto, fui (p.10: ln.4) compreendo ... porque eles têm curiosidade em saber coisas, ...” - <u>país querem ajuda</u> , 1 “... porque os pais, penso que querem isso também da escola . Os pais, penso que querem ajuda dos professores também, ...” (p.10: ln.30)	
		4		0
		49		2
				26
				4
				51

Tabela A-8.5: Ocorrências do termo pivot “Educação sexual”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Educação Sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Educação sexual, 4 p.1: ln.33		Associado a: - <u>questão complicada</u> , 3 “...a questão da educação sexual tem, de uma forma mais ou menos contínua, (p.1: ln.33) aparecido associada a outras questões, nomeadamente à do aborto.” “nas escolas ainda estão de costas algo voltadas para, para esta questão. E estão porque a (p.2:ln.4, 4) questão é delicada ...” - <u>desastre /insucesso total em Inglaterra</u> , 3 “ educação sexual foi um desastre total. Julgo que ninguém de bom senso defenderá o (p.2: ln.30) projecto inglês que de certa forma foi adoptado cá. E foi um desastre total em boa ...” (p.2: ln.31) “...ao insucesso total da educação sexual na Inglaterra.” (p.3: ln.1) - <u>matéria</u> , 3 “Os professores de facto nesta (p.3: ln.1) matéria não podem ser neutrais, porque têm que ... esta matéria exige escolhas.” (p.3: ln.2) “... de cada vez que falarem em matéria de educação sexual ...” (p.3: ln.7)	
		esta, 2 p.2: ln.4 p.3: ln.2		4
	p.2: ln.30	a, 1 p.2: ln.4 Implícito, 1 p.2: ln.31		5
	p.3: ln.1, 7	nesta, 1 p.3: ln.1		9
		4		5

AM	Educação sexual, 3 p.11: ln.3, 5, 10	isso, 1 p.11: ln.11	Associado a: - pouca experiência , 1 “... experiência que é muito pouca em termos de educação sexual .” (p.11: ln.3) - não à vontade, 1 “Primeiro porque não me sinto muito à vontade em dar educação sexual na minha escola, ...” (p.11: ln.5) - não atrever, 1 “... não conheci os pais e o meio o suficiente para me atrever a dar educação sexual na escola.” (p.11: ln.10) - começar na família, 1 “... isso deve partir da família, ...” (p.11: ln.11)	3	1	4
IC	Educação sexual, 7 p.4: ln.17 p.22: ln.17 p.37: ln.28, 29 p.38: ln.24 p.39: ln.14,17	o, 1 p.39: ln.14	Associado a: - aborto devido à falta de, 1 “... e que a questão do aborto se põe, muitas vezes, por falta de educação sexual .” (p.4: ln.17) - formação, 1 “Portanto se fosse, então não havia formação ao longo da vida. Saíamos formados com tudo ali. E agora quero isto e agora quero aquilo. De facto não é assim, não é?, e ... e não é assim para a educação sexual e não é assim para nada!” (p.22: ln.17) - questão de dar ou não dar, 3 “Mas penso que essa questão de dou educação sexual , não dou (p.37: ln.28) educação sexual , não se coloca. Não se coloca a questão de ensino a ler, ...” (p.37: ln.29) “Agora vou à Maia ou vou à Bracalândia, não é a mesma questão de trabalho ou não trabalho a educação sexual . Não ponho no mesmo ...” (p.38: ln.24) - momento para abordar, 3 “... a educação sexual não escolhes o momento para o tratar, ...” (p.39: ln.14, 14) “Portanto acho que se criou agora a ideia de que agora vou dar uma aula de educação sexual , agora vou falar de português. Não é verdade isto, não é?” (p.39: ln.17)	7	1	8
IP	Educação sexual, 2 p.8: ln.33 p.20: ln.16	(implícito), 2 p.20: ln.16,17 isso, 1 p.20: ln.18 essas coisas, 1 p.20: ln.18	Associado a: - trabalho específico (mestrado), 1 “... o meu trabalho é mais específico sobre a ... educação sexual no 1º ...” (p.8: ln.33) - não é complicado, 1 “... a educação sexual não é um bicho de sete cabeças.” (p.20: ln.16) - parte do curriculum ou programa legislado para falar, 4 “Faz parte e está (p.20: ln.16) legislado , faz parte do currículo, há por, portanto o programa do estudo do meio há uma (p.20: ln.17) parte onde se foca isso precisamente, essas coisas vão ser faladas.” (p.20: ln.18, 18)	2	4	6
	16	11				27

Tabela A-8.6: Ocorrências do termo pivot “Bebé”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Bebé	Reformulações	Significados a partir do contexto			
FA				0	0	0
AM	Bebés, 5 p.11: ln.17, 24 p.12: ln.3, 31 p.13: ln.7 Bebé, 10 p.11: ln.30 p.12: ln.22, 25, 26, 27, 27, 29 p.13: ln.8, 13, 15	Ele, 4 p.12: ln.28 p.13: ln.16, 18, 19	Associado a: - seu conhecimento sobre o nascimento, 3 “... só saber (...) como nasciam os bebés com dez anos de idade, ...” (p.11: ln.17) “disseram-me que os bebés nascem assim, assim ...” (p.11: ln.24) “... e foi quando a minha mãe me explicou com dez anos como é que nasciam os bebés .” (p.12: ln.3) - perguntas do seu filho sobre o nascimento, 1 “... ele perguntou-me: “Oh mamã, como é que nascem os bebés ?”” (p.12: ln.31) - nascimento de vizinho, 1 “uma vizinha teve um bebé nesse dia e eu vi, foi em casa, ...” (p.11: ln.30) - explicação ao seu filho sobre o parto não normal, 2 “Sabes filho quando os bebés não nascem de parto normal, não nascem normalmente, (p.13: ln.7) fazem assim um cortezinho na barriga da mamã, tiram o bebé para fora ...” (p.13: ln.8) - explicação ao seu filho sobre o desenvolvimento, 8 “porque o bebé é assim muito pequenininho ainda, ainda vai crescer.” (p.12: ln.22) “um bebé mosquinha, o bebé é que é pequenininho e tu disseste que é como uma (p.12: ln.27, 27) mosquinha. É pequenino mas ele vai crescer!” Pronto e então ainda íamos folheando o (p.12: ln.28) livro, e eu ia explicando, ele dizia que o bebé muito branco, ...” (p.12: ln.29) “e expliquei-lhe tudo, que o bebé tinha o seu desenvolvimento, ...” (p.13: ln.13) “e vai crescendo e quando o bebé já (p.13: ln.15) está grande, já não cabe na barriga da ma, da mãe, ele começa a sentir-se mal, mexe ...” (p.13: ln.16) - ter um, 2 “Eu vou ter um bebé mosquinha!” Como eu lhe disse que era (p.12: ln.25) pequenino como uma mosquinha, disse que ia ter um bebé mosquinha.” (p.12: ln.26) - pergunta do seu filho por onde sai e sua explicação, 2 “E por onde é que ele sai?” (p.13: ln.18) “ Ele sai pela vagina. Sabes o que é?” (p.13: ln.19)	15	4	19
IC	Bebé, 1 p.4: ln.22		Associado a: - criança querer saber como nascem, 1			

	Bebés, 2 p.22: ln.26, 28		“não percebo como é que uma criança que chega à escola e quer saber como é que nasce um bebé , a escola diz, não ensino porque não sei falar disso.” (p.4: ln.22) - <u>alunos questionando como nascem</u> , 1 “... <u>questão era essa: Como é que nascem os bebés? Então distribuímos tarefas...</u> ” (p.22: ln.26) - <u>poder falar como nascem</u> , 1 “Eu posso falar de como <u>nascem os bebés</u> .” E eles falaram primeiro e foram colocando as questões ...” (p.22: ln.28)		
		3	0		3
IP					
		0	0		0
		18	4		22

Tabela A-8.7: Ocorrências do termo pivot “Sexualidade”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto				
FA	sexualidade, 7 p.1: ln.23 p.14: ln.30 p.15: ln.19, 22, 27, 28, 30	ela, 1 p.15:ln.29 a, 1 p. 15: ln.22	Associado a: - <u>educação na escola</u> , 1 “Não quero dizer de forma alguma que eu ou nós estejamos contra a sexualidade nas escolas, antes pelo contrário, ...” (p.1: ln.23) - <u>abordagem em contexto familiar e escolar</u> , 5 “A forma de abordagem da sexualidade , seja no (p.14: ln.30) contexto da família, seja no contexto da escola está directamente relacionada com ...” “Depois ... não podemos esquecer o seguinte: a sexualidade torna-se (p.15: ln.27) também um bocadinho, ou melhor a abordagem da sexualidade no meio escolar torna-se (p.15: ln.28) um bocadinho complicada porque ela não pode, não pode de forma alguma ser abordada (p.15: ln.29) assim ... tipo cabide. Não pode. A sexualidade só pode ser entendida num contexto (p.15: ln.30) educativo geral. E nunca pode ser desligada do seu contexto próprio, específico.” - <u>orientação sexual</u> , 3 “...Eu não concordo minimamente com o, com o que diz esta colega, que uma criança de quatro anos que não tem a sexualidade definida.” (p.15: ln.19) “...Quer dizer, como é que se pode dizer que não tem a sexualidade definida. Pode não a ter assumida, o que é outra coisa, ...” (p.15: ln.22, 22)		7	2	9
AM				0	0	0	
IC	sexualidade, 5 p.4: ln.8,17 p.21: ln.19 p.37: ln.16 p.39: ln.15		Associado a: - <u>Não neutralidade do professor</u> , 1 “... Nem na sexualidade nem em qualquer outra área ...” (p. 4: ln.8) - <u>Educação do eu</u> , 1 “E que a educação do eu passa também pela sexualidade , e que a questão do aborto se põe, muitas vezes, por falta de educação ...” (p.4: ln.17) - <u>Abordagem concretizada sem consultar pais</u> , 2 “Abordei a sexualidade sem perguntar aos pais, ...” (p.21: ln.19) “Em relação a isto da sexualidade não se coloca, (p.37: ln.16) eu não coloco essa questão. Quer dizer, nenhum pai me vem dizer tra...” - <u>abordagem todos os dias</u> , 1 “... estás a falar , ao fim e ao cabo de sexualidade e de corpo todos os dias!” (p.39: ln.15)		5	0	5
IP	sexualidade, 3 p.9: ln.3, 8 p.30: ln.21	que, 1 p.30: ln.23	Associado a: - <u>desconforto dos professores ao abordar</u> , 1 “...professores têm, quer dizer, sentem-se muitos desconfortáveis a abordar a ... a sexualidade . Porque têm sempre formas de o fazer ...” (p. 9: ln.3) - <u>tópico não falado</u> , 1 “... viveram numa geração diferente da nossa, cheia de tabus, mitos, onde a sexualidade não era falada, não era conversada ...” (p.9: ln.8) - <u>abrangência global de conteúdos</u> , 2 “A sexualidade tem ... tem que interligar todas essas (p.30: ln.21) componentes, o físico, o biológico, os afectos, a parte da prevenção, da saúde. ” “Tem que ser (p. 30: ln.23) abordado de uma forma ... (...) ... <u>global</u> .”		3	1	4
		15	3		18		

Tabela A-8.8: Ocorrências do termo pivot “Formação”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Formação	Reformulações	Significados a partir do contexto		
FA	Formação, 5 p.1: ln.26, 28 p.15: ln.11 p.16: ln.4		Associado a: - <u>sua experiência na formação de professores</u> , 2 “sou apenas um professor com alguma experiência na formação de professores através da casa do professor ...” (p.1: ln.26) “tenho alguma experiência de, não propriamente da escola, mas experiência da vida e da formação e até como pai, ...” (p.15: ln.11) - <u>acções de formação</u> , 3 “E temos alguma experiência nesta área com muitas acções de formação que já se realizaram, podemos dizer, por todo o país.” (p.1: ln.28)		

	p.17: ln.3 Formados, 1 p.2: ln.6		“E não é uma qualquer acção de formação de 25 horas ou 50 horas que dá preparação, ...” (p.16: ln.4) “vale a pena frequentar algumas acções de formação nesta área, vale a pena.” (p.17: ln.3) - <u>professores</u> , 1 “... assuntos que dizem respeito à educação nos quais eles, porque estão formados ...” (p.2: ln.6)	6	0	6
AM				0	0	0
IC	Formação, 6 p.4: ln. 25 p.22: ln.10, 15 p.34: ln.28, 28, 28 Formei, 1 p.22: ln.8 Formados, 1 p.22: ln.15		Associado a: - <u>apoio ao professor</u> , 1 “E deverá haver formação e apoio ao professor ...” (p.4: ln.25) - <u>sua formação</u> , 1 “Portanto, não acho nada que seja difícil, acho que se fosse assim, eu nunca tinha começado a trabalhar, porque quando me formei sabia muito pouco, ...” (p.22: ln.8) - <u>inicial e ao longo da vida</u> , 3 “Portanto ninguém sai com uma formação inicial.” (p.22: ln.10) “Portanto se fosse, então não havia formação ao longo da vida. Saíamos formados com (p.22: ln.15, 15) <u>tudo ali</u> . - <u>existência e modelos (auto e entre pares)</u> , 3 “E acho que há formação , há que investir num outro tipo de modelo. E a <u>auto-formação</u> e a formação (p.34: ln.28, 28, 28) <u>entre pares tem que se sobrepor a essas coisas de receitas ...</u> ”	8	0	8
IP	Formação, 2 p.21: ln.4, 4		Associado a <u>insegurança</u> , 2 “A formação , a formação também. Sentem-se inseguros, sentem-se inseguros.” (p.21: ln.4, 4)	2	0	2
				16	0	16

Tabela A-8.9: Ocorrências do termo pivot “Curiosidade”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Curiosidade	Reformulações	Significados a partir do contexto			
FA				0	0	0
AM	Curiosidade, 6 p.11: ln.28 p.12: ln.8, 8 p.14: ln.6, 7, 13		Associado a: - <u>perguntar à sua mãe</u> , 1 “mas mesmo assim tive curiosidade de perguntar à minha mãe ...” (p.11: ln.28) - <u>idade de satisfazer a sua curiosidade</u> , 2 “e satisfazer a minha curiosidade muito mais cedo, só aos dez anos é que tive essa curiosidade , ...” (p.12: ln.8, 8) - <u>criança</u> , 2 “como também nunca me perguntou e eu acho que devemos partir da curiosidade da (p.14: ln.6) criança, se ele tem curiosidade em saber, até porque é mais fácil para nós, não é? ...” (p.14: ln.7) - <u>seu filho</u> , 1 “mas ficou a saber, porque sentiu curiosidade nisso.” (p.14: ln.13)	6	0	6
IC				0	0	0
IP	Curiosidade, 7 p.9: ln.32, 32 p.10: ln.5, 8, 26 p.20: ln.13, 24		Associado a: - <u>alunos</u> , 6 “não satisfiz a curiosidade deles, se calhar as... a curiosidade deles estava para além...” (p.9: ln.32, 32) “porque eles têm curiosidade em saber coisas, ...” (p.10: ln.5) “e também não lhes dá respostas para que satisfaça a curiosidade deles. Portanto a mensagem ...” (p.10: ln.8) “porque houve curiosidade deles em experimentar.” (p.10: ln.26) “Eles estão sempre a ter, constantemente a ser bombardeados por, por, por notícias, mas penso que satisfazer as, a curiosidade no (p.20: ln.24) momento certo, - <u>experiência pessoal de colega</u> , 1 “não satisfiz a curiosidade dela até que (p.20: ln.13) aos dez anos, só aos dez anos é que ela soube como é que tinha nascido.”	7	0	7
				13	0	13

Tabela A-8.10: Ocorrências do termo pivot “Pesquisar”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Pesquisar	Reformulações	Significados a partir do contexto			
FA				0	0	0
AM				0	0	0
IC	Procurar, 3 p.4: ln.23, 24, 25		Associado a o professor tem de, 3 “professor tem que procurar saber. Se sabe, também se não sabe resolver um problema de (p.4: ln.23) matemática tem que procurar , se não sabe como ... ensinar ... porque métodos vou (p.4: ln.24)			

			trabalhar, tem que procurar .” (p.4: ln.25)	
		3	0	3
IP	Procurar, 2 p.10: ln.32 p.20: ln.27 Pesquisar, 1 p.20: ln.26 Perguntar, 2 p.20: ln.26, 26 Pesquisas, 1 p.20: 1.27 Procuram, 3 p.20: ln.27,28, 28		Associado a: - formas de debater estas coisas, 1 “... da nossa parte acho que tem que haver mais aposta, investirmos mais em procurar formas de como debater estas ...” (p.10: ln.32) - alunos, 4 “ pesquisar ou perguntar , olha vamos perguntar , vamos ver, vamos (p.20: ln.26, 26, 26) reunir as pesquisas de todos, não é? ” (p.20: ln.27) - meios de, 4 “Vamos procurar , uns procuram nuns livros, outros (p.20: ln.27, 27) procuram nos jornais, outros procuram em casa, fazem entrevistas ...” (p.20: ln.28, 28)	
		9	0	9
		12	0	12

Tabela A-8.11: Ocorrências do termo pivot “Programa”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Programa	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA				0
		0	0	0
AM				0
		0	0	0
IC	Programa, 5 p.22: ln.9 p.30: ln.8 p.31: ln.2 p.37: ln.18, 31	Lá, 2 p.30: ln.8, 13 -lo, 1 p.37: ln.32 o, 1 p.37: ln.32	Associado a: não o conhecer todo no início da carreira, 1 Não sabia como ensinar a ler, não sabia ... nem se quer conhecia o programa todo, ...” (p.22: ln.9) conteúdos, 3 Os nossos estão lá , de alguma forma no programa , não é? (p.30: ln.8, 8) Mas no fundo os nossos conteúdos, estão lá .” (p.30: ln.13) mostrar aos pais, 1 “Quer dizer, nenhum pai me vem dizer tra... eu dizia-lhe: Olhe está aqui o programa , não fui eu que o fiz, não é?” (p.37: ln.18) pensado para ser um processo contínuo, 1 “que o programa estava pensado para que as coisas se interligassem e que fosse um (p.31: ln.2) processo contínuo.” definido e para cumprir pelo professor, 3 “escolaridade obrigatória, é gratuita e tem um programa definido. E o professor deveria (p.37: ln.31) ser obrigado a cumprir-lo em todas as suas vertentes, não é? Se o não cumpre ...” (p.37: ln.32, 32)	9
IP	Programa, 1 p.20: ln.17		Associado ao estudo do meio, 1 “faz parte do currículo, há por, portanto o programa do estudo do meio ...” (p.20: ln.17)	1
		1	0	1
		6	4	10

Tabela A-8.12: Ocorrências do termo pivot “Resposta”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Resposta	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Resposta, 2 p.15: ln.2 p.17: ln.16		Associado a: - não ter, 1 “precisam de saber lidar com isto. Como? Francamente eu não tenho resposta para isso.” (p.15: ln.2) - falta de capacidade do ensino público, 1 “se o ensino público tivesse outra capacidade de resposta . Bem, mas isso já é fugir aqui ao tema.” (p.17: ln.16)	2
		2	0	2
AM				0
		0	0	0
IC	Respostas, 2 p.4: ln.26 p.5: ln.10 Resposta, 3 p.5: ln.12 p.21: ln.25 p.22: ln.1		Associado a: - apoio e formação ao professor, 1 “E deverá haver formação e apoio ao professor e ao educador para dar respostas a essas questões.” (p.4: ln.26) - a escola deve ter, 2 “... devem, do meu ponto de vista ficar fora da escola e a escola tem que ter respostas ...” (p.5: ln.10) “... esperar da escola a resposta para essas questões.” (p.5: ln.12) - questões dos alunos, 1 “E quando eles colocam questões são de uma resposta tão ...” (p.21: ln.25) - evidente, 1 “É, às vezes é uma questão, é uma resposta tão, evidente, não é? ...” (p.22: ln.1)	5
		5	0	5
IP	Respostas, 2 p.9: ln.6 p.10: ln.7		Associado a: - alunos querem obter, 1 “e perguntam ... e querem obter respostas .” (p.9: ln.6) - professor não dá, 1 “professor funciona como uma barreira, quer dizer, não lhes permite abertura suficiente para que eles perguntem e também não lhes dá respostas para que satisfaça ...” (p.10: ln.7)	

	2	0	2
	9	0	9

Tabela A-8.13: Ocorrências do termo pivot “Sala de aula”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Sala de aula	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Sala, 1 p.16: ln.17		Associado a ter alunos com família tradicional (pai e mãe), 1 “Provavelmente dentro de uma sala se têm vinte alunos, (p.16: ln.17) provavelmente dos vinte, dezanove têm um pai e uma mãe.”
	1	0	1
AM	Sala, 1 p.11: ln.18		Associado à sua quando era aluna, 1 “porque eu andava numa escola feminina, eu nasci em Angola, e na minha sala havia ...” (p.11: ln.18)
	1	0	1
IC	Sala de aula, 2 p.4: ln.26 p.21: ln.20		Associado a: - trabalho global, 1 “Portanto acho que o trabalho de sala de aula é de facto global,” (p.4: ln.26) - é o meu trabalho, 1 “... está no currículo, está na lei, sou professora, é o meu trabalho na sala de aula, ...” (p.21: ln.20)
	2	0	2
IP	Sala de aula, 4 p.9: ln.4, 11 p.10: ln.19, 33		Associado a: - abordagem com os alunos, 2 “uma situação que ocorre na sala de aula com os miúdos, através de uma conversa ...” (p.9: ln.4) “Então a escola tem esse papel, tem o papel de falar na sala de aula com os miúdos, de abordar as coisas abertamente. ...” (p.9: ln.11) - não dever trabalhar sozinha, 1 “Não só eu sozinha, porque eu só fiz isso na minha sala de aula, as outras turmas não trabalharam esse tema, ...” (p.10: ln.19) - também ter o apoio dos pais, 1 “... na sala de aula, mas também ter o apoio dos pais.” (p.10: ln.33)
	4	0	4
	8	0	8

Tabela A-8.14: Ocorrências do termo pivot “Interesse”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Interesse	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM			
	0	0	0
IC	Interesses, 1 p.4: ln.20 Interesse, 3 p.4: ln.27, 28 p.30: ln.11	Interessante, 2 p.4: ln.32, 32	Associado a: - crianças, 3 “E que se a escola tem que defend... tem que debater certamente os interesses das crianças ...” (p.4: ln.20) “tem que partir do interesse da criança e se num, nesse momento o interesse da criança é responder a esta dúvida” (p.4: ln.28) - trabalhar, 2 “Acho que é interessante, é interessante trabalhar estas questões para se, para que ...” (p.4: ln.32, 32) - grupo de alunos, 1 “depois penso que se poderá ir ... mais além ou mais alguém mediante o interesse do grupo ...” (p.30: ln.11)
	4	2	6
IP	Interesse, 1 p.9: ln.22	Interessantes, 1 p.9: ln.6	Associado a alunos, 2 “Os miúdos são mais, são interessantes, não é? ... e perguntam ... e querem obter respostas.” (p.9: ln.6) “...comunicação social e penso que despertou muito interesse nos alunos ...” (p.9: ln.22)
	1	1	2
	5	3	8

Tabela A-8.15: Ocorrências do termo pivot “Verdade”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Verdade	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA			
	0	0	0
AM	Verdade, 5 p.11: ln.26 p.12: ln.6 p.14: ln.15, 16 p.19: ln.20		Associado a: - ouvir dos colegas o que não é, 1 “porque às vezes nós ouvimos dos colegas o que não, o que não é verdade, ...” (p.11: ln.26) - se fosse informada, 1 “... mas a verdade é que se fosse informada na altura já não precisava de estar a escutar às vezes ...” (p.12: ln.6) - informar dentro da, 2 “devemos fazê-lo dentro da verdade dentro da, do melhor que sabemos, mas dentro da verdade, não é?” (p.14: ln.16) - não ser detentor de todo o saber, 1 “Mas é verdade, não somos detentores de todo o saber.” (p.19: ln.20)
	5	0	5

IC	Naturalmente, 1 p.21: ln.21 Natural, 2 p.21: ln.30 p.22: ln.3		Associado a: - <u>ter que ser equilibrada</u> , 1 “o que não quer dizer que não me preocupe em saber ... naturalmente , tenho que ser (p.21: ln.21) <i>equilibrada ...</i> ” - <u>forma de explicar</u> , 1 “... <i>arranjar maneira, numa forma natural. Eu expliquei-lhe, ...</i> ” (p.21: ln.30) - <u>para os alunos é</u> , 1 “ <i>acho que é o nosso olhar que torna essas questões ... místicas e complicadas. Para eles é natural e ...</i> ” (p.22: ln.3)	3	0	3
IP	Natural, 1 p.20: ln.25 Naturalidade, 2 p.20: ln.29 p.21: ln.8		Associado a: - <u>forma de satisfazer a curiosidade dos alunos</u> , 1 “ <i>mas penso que satisfazer as, a curiosidade no momento certo, acho que não, com, sem, sem rodeios, numa forma natural ...</i> ” (p.20: ln.25) - <u>começar as coisas</u> , 1 “ <i>Começar as coisas com naturalidade. Eu acho que os pais nunca ...</i> ” (p.20: ln.29) - <u>abordar as coisas</u> , 1 “ <i>E conseguem abordar as coisas com outra naturalidade. Porque os miúdos estão sempre dispostos a saber mais, ...</i> ” (p.21: ln.8)	3	0	3
				7	0	7

Tabela A-8.19: Ocorrências do termo pivot “Lei”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Lei	Reformulações	Significados a partir do contexto			
		is, 1	<u>aceitável</u> , 2 “ <i>m sempre está na posse daquilo que corresponde às ideias ...</i> ” (p.1: ln.19) “ <i>os documentos legais em que se houvesse por hipótese um referendo ...</i> ” (p.1: ln.21)			
			<u>é profissional</u> , 2 “ <i>de está na lei, ...</i> ” (p.3: ln.30) “ <i>ou professora, é o meu trabalho na sala de aula ...</i> ” (p.21: ln.20)			
			<u>é</u> , 2 “ <i>ado...</i> ” (p.37: ln.19, 19)			

Tabela A-8.20: Ocorrências do termo pivot “Direito”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Direito	Reformulações	Significados a partir do contexto			
FA	Direito, 3 p.2: ln.12 p.3: ln.14 p.16: ln.21		Associado a: - <u>família na orientação dos filhos</u> , 1 “ <i>gostam de orientar os filhos. Gostam e têm esse direito ... inalienável.</i> ” (p.2: ln.12) - <u>subsídio para as raparigas na Inglaterra</u> , 1 “ <i>Simplemente aqui as raparigas ainda não têm direito ao (p.3: ln.14) subsídio. E na Inglaterra ...</i> ” - <u>alunos que vivem em contextos familiares regulares</u> , 1 “ <i>... o direito daqueles dezanove que vivem em contexto familiares regulares que são (p.16: ln.21) os mais comuns, acho que têm que ser minimamente salvaguardados.</i> ”	3	0	3
AM				0	0	0
IC	Direito, 1 p.23: ln. 20		Associado a igualdade de oportunidades, 1 “ <i>... o professor não consegue abordar esta ou aquela matéria. De facto penso que não há este direito.</i> ” (p.23: ln.20)	1	0	1
IP	Direito, 2 p.27: ln.11, 13		Associado a pais confrontarem professores, 2 “ <i>... com que direito vêm eles dizer ao professor que ...</i> ” (p.27: ln.11) “ <i>Com o direito de serem pais? ...</i> ” (p.27: ln.13)	2	0	2
				6	0	6

Tabela A-8.21: Ocorrências do termo pivot “Gravidez”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Gravidez	Reformulações	Significados a partir do contexto			
FA	Grávidas, 1 p.3: ln.17 Gravidez, 2 p.3:ln.11		Associado a: - <u>raparigas inglesas recebiam subsídio</u> , 1 “ <i>as raparigas de facto ficavam grávidas e, por essa situação, recebiam um subsídio</i> ” (p.3: ln.17) - <u>problema na adolescência</u> , 1 “ <i>o problema enorme da gravidez na adolescência ...</i> ” (p.3: ln.11) - <u>não abordar no 1ºCEB</u> , 1 “ <i>com a gravidez, não sei se serão questões a abordar já no 1º ciclo ou não,</i> (p.15: ln.16)			

	p.15:ln.16		<i>não sei, também acho que não, acho que não é importante.”</i>	
		3		0
AM	Grávida, 1 p.12:ln.19		Associado a seu segundo filho, 1 <i>“quando eu fiquei grávida do segundo filho, o ...o mais velho perguntou-me,”</i> (p.12: ln.19)	3
		1		0
IC	Gravidez, 2 p.5: ln. 15, 15		Associado a educação para resolver ou evitar, 2 <i>“nos ... motivar, nos educar e nos conhecermos melhor, sabermos como lidar com os problemas, como resolver uma gravidez, como evitar uma gravidez,”</i> (p.5: ln.15, 15)	1
		2		0
IP				2
		0		0
		6		0
				6

Tabela A-8.22: Ocorrências do termo pivot “Saúde”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Saúde	Reformulações	Significados a partir do contexto	
			onamento interpessoal, 1 <i>... e relacionem justamente de uma forma mais saudável.”</i> (p.4: ln.33)	
			ar, 1 <i>... a que cria uma criança num, num contexto saudável.”</i> (p.5: ln.6)	
			corpo, 1 <i>... ecimento que há sobre o corpo e</i>	
			<i>... ilidade que temos de o usar de uma forma saudável.”</i> (p. 22: ln.32)	
			a área da promoção da saúde e do meio ambiente, ...” (p.8: ln.32)	
			sexualidade, 1 <i>... ligar todas essas</i>	
			<i>... ísico, o biológico, os afectos, a parte da prevenção, da saúde.”</i> (p.30: ln.22)	

Tabela A-8.23: Ocorrências do termo pivot “Homossexualidade”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Homossexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA				
		0		0
AM				
		0		0
IC	Homossexualidade, 2 p.29: ln.15, 16		Associado a falar não é promover, 2 <i>“Eu porque falo sobre homossexualidade (p.29: ln.15) não estou a promover a homossexualidade, nem coisa nenhuma.”</i> (p.29: ln.16)	2
		2		0
IP	Homossexualidade, 3 p.9: ln.27, 31 p.10: ln.17		Associado a: - comportamento experimental de alunos, 2 <i>“quiseram experimentar o que é que era isso da homossexualidade.”</i> (p.9: ln.27) <i>“no intervalo foram todos para a casa de banho experimentar como é que era isso da homossexualidade», que já tinha sido falado.”</i> (p.9: ln.31) - ter falado na aula, 1 <i>“falou-se em pedofilia, falou-se nos cuidados, falou-se na homossexuali ... homossexualidade, não é?”</i> (p.10: ln.17)	3
		3		0
		5		0
				5

Tabela A-8.24: Ocorrências do termo pivot “Tabu”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Tabu	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA				
		0		0
AM	Tabu, 1 p.12: ln.11		Associado a perguntar à sua mãe, 1 <i>“... de ser a minha mãe era sempre um bocadinho tabu, não é? ... perguntar.”</i> (p.12: ln.11)	1
		1		0
IC	Tabu, 2 p.29: ln.20 p.34: ln.10 Tabus, 1 p.31: ln.14		Associado a: - falar sem, 1 <i>“Quer dizer, nem sou a favor nem sou contra. Fala-se ... das coisas sem ... tabu!”</i> (p.29: ln.20) - dar um beijo à professora, 1 <i>“sem que o colega do lado deite uns olhitos: é ... a professora está a dar um beijo ... Isto reflecte de facto os tabus, uma coisa simples...”</i> (p.31: ln.14)	

			- nudez, 1 "situações em que vai estar com a criança nua. [outra colega] (...) Mas é tabu ." (p.34: ln.10)	
		3	0	3
IP	Tabus, 1 p.9: ln.8		Associado a mitos e sexualidade não falada, 1 "...viveram numa geração diferente da nossa, cheia de tabus , mitos, onde a sexualidade não era falada, não era conversada ..."	(p.9: ln.8)
		1	0	1
		5	0	5

Tabela A-8.25: Ocorrências do termo pivot "Valores", das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Valores	Reformulações	Significados a partir do contexto	
			defende, 3 famílias mais escala de valores , por exemplo. Os problemas começam a surgir (p.2: ln.15) o professor obviamente não tem que seguir os valores que a família (p.2: ln.16) professor também não pode de forma alguma atropelá-los." (p.2: ln.17) as pessoas têm, 1 e com os valores que as pessoas têm perante a vida e perante o mundo." (p.14: ln.32)	

Tabela A-8.26: Ocorrências do termo pivot "Afectos", das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	Afectos	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	Afectivamente,1 p.16: ln.28		Associado à maturidade do professor, 1 "... professor que queira abordar estas ideias tem que saber que, antes de mais nada, só se ele próprio for uma pessoa ... afectivamente madura ... é que pode abordar isto ..."	(p.16: ln.28)
		1	0	1
AM			-	
		0	0	0
IC	Afecto, 1 p.31: ln.15		Associado a manifestação e tabus, 1 "... uma manifestação de afecto , meninos de seis anos que entram na escola e que acham que se cumprimentam assim porque são homens." (p.31: ln.15)	
		1	0	1
IP	Afectos, 2 p.30: ln.22, 30		Associado a componentes da sexualidade, 2 "A sexualidade tem ... tem que interligar todas essas componentes, o físico, o biológico, os afectos , a parte da prevenção, da saúde." (p.30: ln.22) "A parte biológica. Mas se interligarmos isso à parte dos afectos ..."	(p.30: ln.30)
		2	0	2
		4	0	4

Grupo de Foco IV

Isaura, Dalila, Emília, Maurício, 06-04-05

- 1
- 2
- 3
- 4 *PG: Talvez primeiro comecem por dizerem quem são e há quanto tempo estão a, a*
- 5 *dar aulas, que a afinal não é há pouco ...*
- 6 **IV: Há muito.**
- 7 *PG: ... não é há muito. Quem é o primeiro? Começar então por esta ponta. Diga lá que*
- 8 *é mais novinha.*
- 9 IS: Está bem. Eu chamo-me Isaura e é o meu primeiro ano de trabalho. Acabei mesmo o
- 10 ano passado e consegui ser colocada por oferta de escola.
- 11 *PG: E formou-se aonde?*
- 12 IS: Em Vila Real, na UTAD.
- 13 *PG: A licenciatura, portanto.*
- 14 IS: Sim.
- 15 DC: O meu nome é Dalila, este é o quarto ano que estou a dar aulas, tirei o curso em
- 16 Fafe, a variante de Educação Física.
- 17 *PG: Portanto fez o ... para o segundo ciclo.*
- 18 DC: É. A variante ...
- 19 *PG: Fez a variante.*
- 20 DC: ... de Educação Física, mas sempre dei ao primeiro ciclo.
- 21 *PG: Há, há quatro anos que está a dar aulas ao primeiro ciclo.*
- 22 DC: É, é.
- 23 EM: Eu chamo-me Emília, é o sexto ano que dou aulas, tirei a variante de Português /
- 24 Inglês, mas tirei em Portalegre.
- 25 *PG: Em Portalegre? E ... veio até cá a cima.*
- 26 EM: Eu sou de lá.
- 27 **IV: Ah, é de lá?**
- 28 *PG: Então veio para cá por quê?*
- 29 EM: É o primeiro ano que estou cá.
- 30 *PG: Ah é o primeiro ano que está aqui.*
- 31 **IV: Para conhecer.**
- 32 EM: Sim, também.
- 33 *PG: Está bom. Está aonde, colocada aonde?*
- 34 EM: Nas Estradas.

- 1 *PG: Ah, nas Estradas.*
- 2 MC: Chamo-me Maurício, estou a dar aulas há quatro anos também e fui aluno aqui do
- 3 IEC, portanto fui formado aqui no IEC. E estamos todos a trabalhar nas Estradas, na
- 4 mesma escola.
- 5 *PG: Ah, são os quatro da mesma.*
- 6 MC: Sim, sim.
- 7 *PG: Está bom.*
- 8 **IV: Do mesmo agrupamento deduzo sim que eram, porque foram pescados, mas**
- 9 **não sabiam se eram exactamente da mesma escola, mas então são.**
- 10 MC: Somos.
- 11 **IV: Uma escola muito airosa, assim muito abertinha, com um espaço assim muito**
- 12 **agradável, não é?**
- 13 MC: É.
- 14 **IV: Eu pelo menos acho.**
- 15 MC: Muito trabalho.
- 16 **IV: É?**
- 17 MC: Muito.
- 18 **IV: Ainda bem.**
- 19 MC: As escolas da cidade dão sempre muito, muitos projectos ...
- 20 IS: Muitas reuniões...
- 21 **IV: Pois é. E então quem é que quer começar por expor a sua opinião acerca da**
- 22 **educação sexual no primeiro ciclo? O que é que acha, o que é que tem a sublinhar?**
- 23 **Se está bem, se está mal ...**
- 24 *PG: Se dão, se não dão, se é difícil, se é fácil.*
- 25 MC: Eu acho, eu acho, pessoalmente acho que o, o currículo não, não nos permite muito
- 26 alargarmos a, a parte de educação sexual, até porque ali uma pessoa não se sente muito,
- 27 muito à vontade com, com isso, derivado a diversos factores. Portanto temos, estamos a
- 28 dar aulas nas Estradas, têm, são, são, eu pessoalmente estou a dar aulas a, a crianças
- 29 de etnia cigana, a angolanos. E são culturas diferentes. Não me sinto muito à vontade de
- 30 falar sobre, sobre a sexualidade a essas crianças, porque tenho a certeza que eu saía da
- 31 escola e no dia seguinte estavam lá os pais: “o professor falou isto e isto e isto”. Uma
- 32 pessoa retrai-se sempre um bocadinho. Obviamente teríamos que utilizar conceitos
- 33 adequados para, para as crianças, mas ...
- 34 *PG: Quando dão a reprodução, no terceiro ano, por exemplo, ou no primeiro ano*

- 1 *quando dão ...*
- 2 MC: Eu tenho o segundo ano, portanto.
- 3 *PG: Mas nunca deu terceiro ano, então?*
- 4 MC: Já dei ...
- 5 *PG: Deu os aparelhos ...*
- 6 MC: Já dei, já dei o, o terceiro ano mas foi, foi numa substituição.
- 7 *PG: Não apanhou ...*
- 8 MC: Não apanhei essa parte.
- 9 *PG: Algum, alguma de vós já deu ...?*
- 10 DC: Estou eu a dar ...
- 11 *PG: ...o terceiro ano?*
- 12 DC: ...o terceiro ano.
- 13 *PG: Portanto, e deu alguma coisa na parte da ...?*
- 14 DC: No primeiro período abordámos o tema da reprodução, mas mesmo a turma, não
- 15 fizeram muitas perguntas. E havia alguns que faziam perguntas, havia sempre outros
- 16 que sabiam responder. Mas como não surgiram muitas perguntas também não, não quis
- 17 puxar muito.
- 18 *PG: Mas deu os aparelhos ou o manual tinha ...?*
- 19 DC: Tinha.
- 20 *PG: referia só ...?*
- 21 DC: Muito por alto, mas referia. Não tinha, não especificava muito, não vai muito, fala
- 22 mesmo por alto, mas como eles também não perguntaram, não fizeram muitas
- 23 perguntas, também não ...
- 24 *PG: Não abordou ...*
- 25 DC: Não abordei mais.
- 26 *PG: E vocês, já deram terceiro ano?*
- 27 IS: Eu nunca dei.
- 28 EM: Eu nunca tive terceiro ano também.
- 29 *PG: E no primeiro?*
- 30 EM: Este ano tenho primeiro ano.
- 31 *PG: Dá-se o desenvolvimento.*
- 32 EM: No primeiro ano dá-se é a identificação da criança com o próprio sexo. No início
- 33 do ano abordou-se, mas eles não fizeram muitas perguntas. Lembro-me é aqui há uns
- 34 anos, que tive nova, que tive também primeiro ano que no manual vinham imagens de

- 1 um menino e de uma menina e eles iam sempre lá ver, com curiosidade ver e depois
2 riam muito e não sei quê e eu um dia reparei que tinha lá alunos que estavam a fazer
3 isso e tentei mostrar-lhes que não era motivo para estar a rir que eles eram assim, não
4 havia problema nenhum e eles depois ficaram.
- 5 MC: Mas esse facto, o facto de estar, de estarem, estarem a rir
- 6 DC: É, eles riem-se.
- 7 EM: É.
- 8 DC: E têm vergonha.
- 9 EM: É.
- 10 MC: ...quando se fala dessas, dessas coisas, isso, isso nota-se que os pais em casa não
11 os deixam à vontade com, com isso. E eu lembro-me quando era novo e sempre fiz
12 essas perguntas aos meus pais, eles respondiam-me conforme podiam ... e eu sentia-me
13 com alguma preparação. Agora essas crianças, a maior parte delas, se calhar não são
14 todas, elas não, para elas aquilo é um tema que dá para rir, de chacota, porque não estão
15 habituados e em casa não falam. E isso, isso é tabu em casa. Se calhar são capazes de os
16 deixar ver televisão e coisas piores do que estarem a conversar e a ...
- 17 IS: Ou às vezes até assistirem aos pais a fazerem coisas ... e depois vão ...
- 18 *PG: E agora que, é que tem havido esta questão da pedofilia eles nunca perguntaram*
19 *nada sobre isso?*
- 20 MC: Não.
- 21 EM: Não.
- 22 *PG: Nunca falaram sobre isso?*
- 23 EM: Não.
- 24 **IV: E têm situações, conhecimento de situações que as crianças tenham**
25 **assistido...?**
- 26 IS: Tenho. Uma que eu fiquei escandalizada, mesmo de Vila Real, uma menina do, do
27 Jardim-de-Infância que andava a imitar os pais com um menino, quase como a praticar
28 sexo oral com o menino e ele, ele veio se queixar à educadora. Estava com o pénis dele
29 todo roxo e já fazia isso à mais do que, mais do que uma vez já e era por imitação dos
30 pais depois os pais foram chamados ao Jardim-de-Infância e foram envergonhados. Para
31 terem cuidado porque ...
- 32 *PG: Em frente à ... Que idade tinha a criança?*
- 33 IS: Do Jardim-de-Infância, devia ter quatro ...
- 34 *PG: Quatro?*

1 IS: ... ou cinco aninhos, não sei. Foi dos casos que me deixou mesmo mais chocada,
2 quando eu soube. Eu acho que se calhar a educação sexual em primeiro lugar devia ser
3 para os pais. E depois para os filhos.

4 MC: Exactamente.

5 IS: Até para eles deixarem de falar com tantos tabus com as crianças...

6 MC: Exactamente.

7 *PG: Sim, mas a escola também não tem muita facilidade, quer dizer só chamando os*
8 *pais, à escola, não é?*

9 IS: Sim. E muitos iriam rejeitar, não é?

10 DC: E muitos não aparecem.

11 IS: Nem iriam aceitar.

12 DC: Nem aparecem.

13 **IV: E vocês têm algum conhecimento assim de alguma situação deste género,**
14 **problemática em termos de sexualidade? Não?**

15 DC: Não.

16 **IV: O Maurício, não tem?**

17 MC: Não.

18 *PG: Tudo normal, dentro da normalidade.*

19 MC: Exacto.

20 **IV: Aquela ideia que estava a falar há pouco, a questão do programa, que acha**
21 **que se cinge a muito pouca coisa, quer adiantar mais alguma coisa acerca disso? O**
22 **que é que na sua opinião se calhar falta, o que é que sugeria?**

23 MC: Eu, eu sou de opinião que uma pessoa, portanto nós como professores e neste caso
24 como agrupamento também poderíamos não só nos preocupar apenas com temas «que
25 futuro» ou «o nosso passado», podíamos fazer um projecto curricular que abordasse
26 esse género de ...

27 DC: Temas.

28 MC: Exactamente. De temas. E eu lembro-me que já tivemos uma série de reuniões em
29 que os pais foram todos à escola, ou, foram todos chamados. Há pais que nunca,
30 obviamente não, não aparecem. E seria uma forma de os pôr a par daquilo que nós
31 pretendíamos fazer e ... mas o que se passa é que continua a ser, a ser um tema tabu
32 para, para os pais, para nós professores e de certa forma ninguém quer mexer nisso, nem
33 ninguém quer mexer no programa, as coisas são assim vamos continuar assim e pronto.
34 E as coisas vão andando de ano para ano e não, não há modificação nenhuma nesse

- 1 aspecto.
- 2 *PG: Mas o programa também é bastante aberto, quer dizer, não ...*
- 3 MC: A questão é ...
- 4 *PG: O programa de primeiro ciclo ...*
- 5 MC: ... nós professores temos, temos margem para manobra, não é? Agora imaginem
- 6 eu falar com certos alunos meus como o Samuel que é de etnia cigana, que é o terrorista
- 7 [risos vários], o sexo, o sexo e não sei quê, nana, nana e acontece isso a reprodução e no
- 8 dia seguinte tinha o pai à porta ...
- 9 **IV: E não só.**
- 10 MC: E a mãe. É que o engraçado é que nos primeiros dias de aulas, uma pessoa assistiu
- 11 a cenas de pancadaria por coisas, por coisas banais, por coisas banais e uma pessoa
- 12 pensa “Eu vou-me meter nisto?”. Não. Oh pá, uma pessoa faz o nosso, fazemos o nosso
- 13 trabalho damos a, damos a matéria, aulas de música, aulas de desporto, movimento e
- 14 drama e às vezes uma pessoa evita certos, certas (?) porque os pais não iriam aceitar,
- 15 “Olha ...” chegava o rapaz a casa “Olha o professor hoje falou disto e disto e disto” “O
- 16 quê?” No dia seguinte tinha lá os pais à minha porta, principalmente esse, portanto esse
- 17 de etnia cigana. (?)
- 18 **IV: E se fosse noutra escola onde não tivesse esse tipo de alunos, acha que se**
- 19 **sentiria mais à vontade, não pensaria tanto nessas questões ou ...?**
- 20 MC: Se calhar ... se calhar ...
- 21 *PG: Sempre esteve lá, nas Estradas?*
- 22 MC: Não. Já estive, já estive em outras escolas diferentes e a questão é que nunca tive
- 23 oportunidade de abordar o tema em concreto.
- 24 **IV: Sim.**
- 25 *PG: Pois, porque é no terceiro ano.*
- 26 MC: Mas mesmo no segundo ano nós tivemos, tenho uma pequena parte que é
- 27 prolongamento do primeiro ano que fala também sobre conhecer o nosso corpo e não sei
- 28 quê. E uma pessoa fala muito, muito por alto sobre essas ... também para não dar, para
- 29 não dar azo a que haja risos, que haja ... uma pessoa fala, dá aquela parte da matéria e
- 30 passamos.
- 31 *PG: Um, um. E ... e o que é que acham em termos de, da utilidade, de pertinência de*
- 32 *haver mesmo um programa, parte do programa sobre educação sexual em meio*
- 33 *escolar.*
- 34 IS: Mas para todos os anos do primeiro ciclo?

- 1 *PG: No primeiro ciclo.*
- 2 IS: Ter uma continuidade nos quatro anos?
- 3 *PG: Não. Com continuidade ou não, mas ser ...*
- 4 MC: Ser abordado.
- 5 *PG: Se acham que deva ser abordado ou se acham que não tem vantagem nenhuma em*
- 6 *ser abordado, que só cria mais ...*
- 7 MC: Mas eu acho que deve ...
- 8 IS: Eu acho que sim.
- 9 MC: ... ser abordado.
- 10 *PG: Por um lado deve ser, por outro lado há o problema da reacção dos pais, é isso?*
- 11 MC: A questão é, oh pá ... e ...
- 12 IS: Como é?
- 13 MC: Fala.
- 14 *PG: Sim, não pode ser sempre o mesmo a falar.*
- 15 IS: [ri]. Eu não sei o que é que eu ia dizer...
- 16 MC: Pronto.
- 17 *PG: Deve ser, estava a dizer que em princípio sim, que deve ser dado.*
- 18 IS: Eu acho que deve ser abordado sempre até porque, até para as crianças olharem para
- 19 a sexualidade de uma forma mais natural, para encarem as coisas como elas são mesmo.
- 20 DC: Sem levar para a brincadeira.
- 21 IS: Eu lembro-me perfeitamente, no meu ano de estágio foi o primeiro ano e nós não, eu
- 22 e as minhas amigas tínhamos que dar as aulas e quando houve uma vez uma amiga
- 23 minha tinha que falar um pouco sobre o conhecimento do nosso corpo. Ela estava cheia
- 24 de medo do que é que ia acontecer na aula. E ela foi falar com uma professora já muito
- 25 mais experiente e ela disse “Olha fala com naturalidade e dás os nomes correctos para
- 26 eles se habituarem e não tenhas medo de eles se rirem. Perguntas «olha tu não tens, és
- 27 diferente dos outros?»” E depois a aula correu muito bem, porque ela explorou mesmo
- 28 aquilo com naturalidade e correu tudo bem. Mas também eram pequeninos, nunca
- 29 falámos, nunca se explorou muito, mas o essencial e de forma correcta e correu tudo
- 30 bem. Primeiro houve alguns risitos mas depois passou.
- 31 DC: Mas se começasse logo no primeiro ano, quando chegassem ao terceiro ano já não
- 32 havia aqueles risos, ficarem assim meio escandalizados, já não havia isso.
- 33 IS: É verdade.
- 34 DC: Se comessem desde pequeninos.

- 1 EM: E até mesmo para os pais, se fosse uma coisa que já viesse do primeiro ano, que
2 eles vissem que já fazia parte do programa ...
- 3 MC: Ah sim. E já estavam habituados
- 4 EM: Eles também encarariam isso de outra forma.
- 5 DC: Sim, também acho.
- 6 *PG: E os professores também estariam mais à vontade, para dar, para, faz parte do*
7 *programa, não é? Portanto, estariam legalmente cobertos por isso.*
- 8 MC: Exactamente.
- 9 DC: E acabava por se debater nas reuniões.
- 10 EM: E eu acho que deveria haver uma formação dos professores, logo quando os
11 professores são formados. Deveriam haver já uma direcção para saberem falar sobre
12 esses temas.
- 13 *PG: Pois.*
- 14 MC: E eu recordo-me, eu tive, eu tive a escolaridade mínima obrigatória, estive portanto
15 estive no estrangeiro. E eu lembro-me de, de abordarmos esse temas nas escolas e ...
- 16 **IV: Em que país?**
- 17 MC: Eu estive em França.
- 18 **IV: E abordavam?**
- 19 MC: Abordávamos. Eu lembro-me de ter mesmo ...
- 20 *PG: Com que idade, em que ano? Com que idade? O ano ...*
- 21 MC: Eu vim, eu vim com dezassete anos para cá.
- 22 *PG: Não, mas quando foi abordado isso.*
- 23 MC: Lembro-me desde pequenino de, não sei, encarar isso com alguma naturalidade.
24 Chegávamos a fazer alguns, alguns trabalhos depois quando já éramos mais, mais
25 velhos. O que se passa, o que se passa é que ... o tema raramente é abordado no
26 primeiro ciclo e as crianças depois vão para o segundo ciclo e ...
- 27 EM: É mais no segundo ciclo, é.
- 28 MC: ... deparam-se com, com um ...
- 29 DC: Quinto ano é.
- 30 MC: ... com uma realidade ...
- 31 EM: Eu sei de escolas que já têm, em área de projecto que trabalham muito por exemplo
32 a educação sexual. Aproveitam a área de projecto para trabalhar esses temas.
- 33 *PG: Pois no segundo ciclo o programa prevê com mais detalhe. Mas no primeiro ciclo*
34 *acham que os professores têm falta de preparação nessa área?*

- 1 MC: Eu acho que os professores têm falta é de motivação para ...
- 2 *PG: Mais falta de motivação do que de preparação?*
- 3 MC: Exactamente. Para trabalhar, para trabalhar nessa ...
- 4 EM: Um bocadinho dos dois. Eu acho que devia haver um bocadinho, porque é assim,
- 5 uma coisa é nós sabermos o que é, falarmos o que é entre adultos, outra coisa é
- 6 sabermos usar termos adequados ...
- 7 DC: Com crianças.
- 8 EM: ... para crianças.
- 9 DC: Descermos ao nível deles.
- 10 EM: Descer ao nível deles. Falar com eles sobre isso.
- 11 *PG: Exacto, pois.*
- 12 **IV: Qual é a sua opinião? Concorda ou acha que, que está preparada ...?**
- 13 IS: Sim eu concordo, mas eu também estava a pensar, porque acho que nós às vezes não
- 14 sabemos bem o que é que se devia dar tão pouco, para além da reprodução e de falar do
- 15 conhecimento do corpo, falar de mais sobre o quê? Começam às vezes muito a falar de
- 16 educação sexual nas escolas, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os
- 17 professores tivessem. Por exemplo no segundo ciclo, ter uma disciplina de educação
- 18 sexual como se fala, eu ponho-me a imaginar como é que era um ano todo a falar
- 19 ...sobre educação sexual.
- 20 *PG: Claro.*
- 21 MC: Mas isso dá pano para mangas.
- 22 IS: Sim, mas depende também de como é que vais abordar e depende da idade dos teus
- 23 alunos.
- 24 MC: É tipo, tipo religião e moral.
- 25 EM: Mas há pessoas que começam muito assim, começam muito pelos afectos, pela,
- 26 pelo desenvolvimento dos afectos, começam por aí. Para a educação sexual no segundo
- 27 ciclo começam por aí e depois então, depois partem para o conhecimento do corpo e
- 28 para, para a reprodução e tudo o resto. Mas focam muito a parte afectiva.
- 29 *PG: O relacionamento afectivo ...*
- 30 EM: Exacto.
- 31 **IV: E acham que os conteúdos então não estão clarificados para a educação sexual,**
- 32 **é isso?**
- 33 IS: Sim, porque para além da reprodução e falar de contraceptivos e doenças
- 34 sexualmente transmissíveis e por aí, logo no início do conhecimento do corpo, não sei

- 1 fazer uma avaliação dessa disciplina. Às vezes faz-me confusão imaginar como é que
2 seria dar essa disciplina no segundo ciclo, porque ter esses temas todos...
- 3 *PG: É tipo um módulo dentro ...*
- 4 IS: Sim.
- 5 *PG: ... ou uma componente da biologia, por exemplo.*
- 6 IS: Não, mas até gostava de saber mais e acho que as pessoas estão assim um bocadinho
7 sem saber, quando se fala de educação sexual nas escolas. Acho que fica assim um
8 bocadinho no ar ...
- 9 *PG: O vazio.*
- 10 IS: É, assim vagamente exposto.
- 11 **IV: Portanto não chega lá tudo aquilo que está planeado pelo ministério. Será**
12 **isso? Estou a dizer isto, porque no fundo há ... porque há algum material que de**
13 **facto tem lá quais são os conteúdos que se deve abordar. Só que se calhar esse**
14 **material não chega às escolas, não é?**
- 15 EM: Há um livro, eu tenho conhecimento de um livro.
- 16 **IV: Qual?**
- 17 *PG: Deve ser este.*
- 18 EM: Não sei dizer o nome. Sei que já tive um livro desses na mão.
- 19 *PG: As linhas ...*
- 20 **IV: orientadoras.**
- 21 *PG: ... As linhas orientadoras?*
- 22 EM. Acho que sim. Eu sei porque eu tive uma colega que fez um trabalho sobre
23 educação sexual para apresentar em power-point e isso tudo ...
- 24 *PG: Deve ser este?*
- 25 EM: É isso mesmo. É. E eu nesse ano, a minha colega trabalhou muito isso e depois até
26 fez uma apresentação em Évora, porque estava ainda lá em baixo, sobre educação
27 sexual.
- 28 *PG: Um, um.*
- 29 **IV: E o que é que acha em termos, acha que clarifica, que ...**
- 30 EM: Eu passei muito, muito por alto e já foi há dois anos que eu o tive nas mãos.
- 31 **IV: E portanto ainda há, acham que falta algum conhecimento sobre a cobertura**
32 **que o assunto deve ter?**
- 33 DC: Um, um.
- 34 **IV: Portanto não está bem clarificado quais são os tópicos, os conteúdos que se tem**

1 **de ...**

2 IS: Eu acho que há muitos tabus em Portugal em relação à sexualidade e isso também se
3 reflecte na educação. Eu acho que ao fim e ao cabo eu acho que é o que acaba por
4 acontecer. E eu também me lembra de uma crónica que eu li uma vez do doutor Dinis
5 Silva, de ele dizer que, primeiro não era a favor da educação sexual, porque ele dizia
6 que se nós, se às vezes os adultos nem sabem lidar com a sua própria sexualidade,
7 quanto mais estar a dar aulas, e quando existem tantos tabus. Acho que quando as
8 pessoas tivessem maturidade, para falar mais à vontade sobre tudo, sem receios de risos
9 e de outras coisas. Acho que aí já podia correr melhor.

10 **IV: Então concorda com essa afirmação do professor Dinis Silva?**

11 IS: Não quer dizer que eu seja contra a educação sexual, não nessa opinião, mas no
12 facto de realmente existirem muitos tabus e que se calhar as pessoas não estão
13 preparadas.

14 *PG: E que isso dificulta.*

15 IS: Sim. Eu acho que dificulta muito, porque se as pessoas olhassem com naturalidade
16 ...

17 *PG: Um, um.*

18 **IV: Pois.**

19 IS: ... e frontalidade, com assertividade, sem ter medo, acho que era muito mais fácil.

20 **IV: E quem é que tem esses tabus?**

21 IS: A sociedade toda.

22 *PG: Portanto, quer dizer, o que está a dizer é que há tabus a nível social, o que
23 dificulta, que chegue às escolas, que os professores se sintam à vontade ...*

24 IS: Exactamente.

25 *PG: ... para leccionar, falar sobre educação sexual. E por isso, transposição externa,
26 depois por outro lado os professores têm dificuldade em fazer transposição interna, ou
27 seja, falar com os alunos, porque por sua vez têm receio dos próprios pais que são a
28 sociedade.*

29 MC: Exactamente.

30 *PG: Portanto é um ciclo vicioso.*

31 MC: Exactamente.

32 *PG: É a moral da história.*

33 MC: Exactamente.

34 IS: É um pouco isso, eu acho.

- 1 MC: Eu acho que se nós ao fim e ao cabo dentro da escola somos profissionais, nós
2 teríamos obviamente que abordar o tema.
- 3 *PG: Um, um.*
- 4 MC: Mas como, não sei quem foi que disse, que primeiro os pais deviam estar em
5 contacto com, com esses assuntos, eles deveriam estar à vontade ...
- 6 *PG: Um, um. Mas não estão. Isso é um facto. Contra factos não há argumentos.*
- 7 MC: Não há argumentos. E a questão é esta: eu não vou ensinar aos pais, eu não lhes
8 vou dizer ...
- 9 *PG: Também não é a sua função.*
- 10 MC: Exactamente. Vou estar, vou estar a abordar esse tema com as crianças?
- 11 *PG: Quer dizer, para quebrar o ciclo seria, este ciclo vicioso, seria necessário haver*
12 *normas mais, directivas top-down. Portanto ...*
- 13 MC: Temos casos na nossa escola de alguns, de alguns miúdos que já têm treze e ...
14 treze anos e têm um que é...
- 15 DC: Com catorze.
- 16 MC: Com catorze não é? E nessa altura já se, já despertam, com doze treze anos, estes
17 já despertam para a sexualidade. Eu acho que seria fundamental haver, haver uma linha
18 condutora do primeiro, do primeiro ano até ao quarto ano para que as crianças
19 chegassem ao ciclo, deparassem com um mundo completamente novo, e cada vez mais
20 se ouve falar em adolescentes que estão, portanto, gravidez na adolescência e isso é que
21 pode ser preocupante. Uma criança com quinze anos, ter um filho com quinze anos, se
22 isto ...
- 23 *PG: É, só voltando um bocadinho atrás. Sobre, eu estava a pensar ainda nos tabus e*
24 *nas questões sociais a dificultarem todo o processo. Entretanto, recentemente, nos*
25 *últimos anos, tem havido manifestações de alunos do secundário, essencialmente do*
26 *secundário, secundário e talvez terceiro ciclo, não sei, em termos de quererem*
27 *educação sexual em meio escolar. E houve até aí um período muito quente sobre isso.*
- 28 MC: Um, um.
- 29 *PG: Isso não, acham que não teve influência em poder vir a facilitar, que vocês como*
30 *professores, vocês deste nível e todos os níveis de ensino, se sentissem mais seguros ou*
31 *com mais cobertura no sentido de apoio, ou acham que isso não influencia nada? Quer*
32 *dizer, porque parece surgir pelo menos da malta nova interesse em quererem educação*
33 *sexual em meio escolar.*
- 34 MC: A questão é esta, a questão é esta: eles manifestaram-se, mas as coisas mudaram?

- 1 Acho que no fundo ...
- 2 *PG: Pois é isso que eu estou a perguntar.*
- 3 MC: Não foi alterado, nada foi alterado.
- 4 **IV: E qual é o obstáculo à mudança?**
- 5 MC: Eu acho que havia de partir não só da, da escola, mas de haver uma, uma
- 6 campanha, mesmo televisiva, sei lá. Eu lembro-me de um desenho animado que era, que
- 7 dava, que dava quando eu era pequenito, que era o nosso corpo, que era ... Ok. Fazer
- 8 um género de, de, sem ser um desenho animado com aquelas violências todas que uma
- 9 pessoa conhece, mas uma coisa que passa assim num horário que as crianças pudessem
- 10 ver que falasse também sobre a sexualidade. E campanhas que, que, que chegassem às
- 11 mãos dos pais, em que eles pudessem ler alguma coisa.
- 12 DC: Também podia partir do agrupamento, organizar ...
- 13 MC: E não só. Isso tem ...
- 14 DC: um debate ou qualquer coisa com os pais ...
- 15 MC: Também pode ser.
- 16 DC: ...chamar os pais à escola.
- 17 MC: Também pode ser mas ...
- 18 *PG: Sim, mas seria talvez, o que ele está a dizer é mais efectivo se fosse a nível mais ...*
- 19 MC: Exactamente.
- 20 *PG: não é? Do governo ...*
- 21 MC: Com certeza.
- 22 *PG: ... a nível social ...*
- 23 MC: Exactamente.
- 24 *PG: ...de campanhas a todos os níveis. Não da escola ...*
- 25 DC: Se começasse por cima, facilitava ...
- 26 *PG: ou meio à volta ...*
- 27 MC: Exactamente.
- 28 *PG: ...mas tipo do governo para todo o país.*
- 29 MC: Exactamente. Era isso. Haver uma pequena revolução. Isso é ...
- 30 DC: Um, um.
- 31 IS: O facto dos alunos do secundário pedirem educação sexual, acho que é uma prova
- 32 dos anos todos que eles passaram a ter dúvidas e que não foram esclarecidos nem em
- 33 casa nem na escola. Eu acho que é mesmo uma prova de como é a nossa sociedade.
- 34 Chegarmos ao ponto de serem os alunos, acaba por facilitar um pouco, como há pouco

- 1 estava a perguntar que, é uma mais valia serem os alunos a pedirem, porque se forem os
2 professores os pais podem não gostar tanto. Agora são os filhos a quererem já ...
- 3 DC: Em casa não têm quem os acompanhe ou debata com eles o assunto.
- 4 IS: Se eles procuram é porque não estão à vontade...
- 5 DC: Pois.
- 6 **IV: E acham, já que falaram nesse termos, que isso deveria ser mais da**
7 **responsabilidade da família ou da escola?**
- 8 IS: Da família.
- 9 DC: Devia começar na família.
- 10 MC: Começa na família, obviamente.
- 11 DC: Que eles já levavam uma certa abertura para o tema, se não, se calhar chegam à
12 escola, uma pessoa fala nisso e pode não, não aceitarem tão bem.
- 13 **IV: Sim. Então devia começar na família e depois continuar ... sob tutela da**
14 **família ou ...?**
- 15 MC: Bem depois, se começasse, começasse o tema a ser abordado desde criança, desde
16 muito novo, é natural que na escola estaríamos muito mais à vontade para continuar e
17 para dar algumas explicações que eles até, algumas dúvidas que lhes surgisse ou,
18 continuar o tema. Eu acho, eu acho piada numa coisa que, já há alguns anos para cá tem
19 se falado sobre o aborto, há o referendo sobre o aborto, isto sobre o aborto, não sei quê?
20 Eu acho que antes do aborto existe este, este tema. Porque não se faz um referendo ...
- 21 Ok, vamos, vamos fazer um referendo sobre os pais querem ou não, os pais, os votantes.
22 Fazer um referendo também. E depois criar, criar uma, uma, um trabalho conjunto
23 Políticos, professores, pais em direcção a esse tema.
- 24 *PG: A questão é que também não há muitas, eu acho que nem era quase necessário*
25 *fazer um referendo, porque à priori, os professores dizem sempre que sim que deveria*
26 *haver educação sexual em meio escolar. Duma maneira geral, quando se pergunta isso,*
27 *acham que sim, depois na prática ...*
- 28 MC: Não fazem.
- 29 *PG: ... é que as pessoas ...*
- 30 IS: É bem diferente.
- 31 *PG: Exactamente. Mas teoricamente, se for pôr o sim ou não, as pessoas são capazes*
32 *todas de pôr sim.*
- 33 MC: Mas aí já dava, já dava margem para poder se trabalhar. Ok. Eles aceitaram, foi
34 aprovado, então vamos pôr mão à, mãos à obra. Se calhar é um ponto de partida.

- 1 **IV: Porque se pensarmos também que existe legislação específica sobre isso e que**
2 **dá essa cobertura legal aos professores para trabalharem o assunto.**
- 3 MC: Mas nós não temos acesso a essa legislação. Eu não conheço. Eu não sei.
- 4 **IV: Posso lha fornecer.**
- 5 *PG: Está na Internet, é pública.*
- 6 MC: Vocês conhecem? [questionando as colegas]
- 7 DC: Não.
- 8 EM: Não.
- 9 MC: Foste a última a ser formada.
- 10 IS: Não.
- 11 MC: É assim, muitas coisas também não nos chegam às mãos.
- 12 *PG: Pronto, isso devia haver ...*
- 13 MC: É uma realidade.
- 14 *PG: ... com base na legislação directrizes, directas do, do governo, do ministério da*
15 *educação sobre isso. A única coisa que há é isto que está aqui.*
- 16 EM: Exactamente.
- 17 *PG: Que a gente saiba não há mais nada. Mas mesmo isto é muito vago, mas pronto*
18 *refere-se à legislação, mas já é alguma coisa.*
- 19 **IV: Já é alguma coisa.**
- 20 *PG: Mas não fala muito, fala um pouco nos conteúdos ...*
- 21 DC: Mas já se vai vendo, outro dia, nós hoje fomos à feira do livro, mas outro dia eu fui
22 sem os alunos, tinha lá um livrinho que dizia: «A educação sexual no primeiro ciclo»,
23 assim pequenino. Começam se calhar agora a aparecer ...
- 24 MC: Viste um? No meio de quantos?
- 25 DC: [sorri] Pois. Pois. Era só um exacto.
- 26 MC: É que acabam por tentar esconder as coisas. É um tabu.
- 27 DC: É um tabu, ainda. Apesar da sociedade estar mais aberta e tudo, mas continua ainda
28 neste aspecto muito ... o medo de falarem ou vergonha, ainda está muito fechado.
- 29 **IV: E em termos de consequências para a, para a vida futura do, das crianças, que**
30 **são agora vossos alunos, não é? Acham que a vida deles futuramente seria**
31 **diferente se eles tivessem educação sexual a partir de agora ou continuaria tudo na**
32 **mesma?**
- 33 DC: Acho que sim.
- 34 MC: Seria diferente sem dúvida.

- 1 **IV: Porquê?**
- 2 MC: Porque uma criança esclarecida é como, sei lá, antigamente falava-se sobre, sobre,
- 3 falava-se sobre a SIDA, “Oh pá a SIDA passa-se por isto, isto e isto” e uma pessoa
- 4 pensava “Ok, por eu tocar aquela pessoa eu vou apanhar SIDA ou não?” Uma pessoa foi
- 5 esclarecida em relação a esses, a esses, a esses temas. E sobre a sexualidade eu acho que
- 6 também uma criança, um jovem esclarecido, pode evitar muitos problemas no futuro.
- 7 DC: Ser mais cauteloso.
- 8 MC: Sem dúvida.
- 9 DC: Sabe até onde pode ir.
- 10 MC: Exacto.
- 11 DC: Ou as precauções que pode tomar.
- 12 MC: Os métodos de contracepção.
- 13 *PG: Claro.*
- 14 DC: Pelo menos vai preparado. Não quer dizer que o faça, não é?
- 15 *PG: Não quer dizer que o faça, mas pelo menos ...*
- 16 DC: Pelo menos ...
- 17 *PG: Socialmente ficamos desresponsabilizados.*
- 18 MC: Exacto. E mesmo um dia mais tarde ...
- 19 *PG: Depois é com cada um.*
- 20 IS: Exactamente.
- 21 MC: E mesmo um dia mais tarde como pai de certeza que iria ser diferente. Como pai a
- 22 abordar o tema, com, com ...
- 23 *PG: Ah pois. Um ...*
- 24 MC: Exactamente.
- 25 *PG: ... uma criança ou um jovem que tenha tido educação sexual, depois como pai ...*
- 26 MC: Exactamente.
- 27 *PG: ... já vê a questão de uma forma diferente ...*
- 28 MC: Com certeza.
- 29 *PG: ...do que um que sempre foi tabu, que nunca se falou, não é?*
- 30 MC: Exactamente.
- 31 *PG: Claro. E portanto os filhos desses já, já encarariam a escola, na escola a educação*
- 32 *sexual ...*
- 33 MC: O que não tenho dúvida.
- 34 DC: Exactamente.

- 1 *PG: ...mais facilmente e os próprios pais também.*
- 2 MC: Exacto.
- 3 *PG: Até ao ciclo.*
- 4 **IV: O que é que vos parece ser assim, dentro dessa área aquilo que poderá ser**
- 5 **mais difícil tocar, que assunto é que vocês prevêm, se agora tivessem que começar**
- 6 **a abordar a educação sexual, o que é que seria mais difícil de abordar com os**
- 7 **alunos?**
- 8 IS: Não sei, eles às vezes surpreendem-nos com perguntas que não estamos à espera,
- 9 não é?
- 10 MC: A reprodução. É. Se calhar é um bocado complicado, tinha que fazer [mudança de
- 11 lado de cassete] ...Oh pá ...
- 12 **IV: A reprodução?**
- 13 MC: Sim. ... É muito fácil falar, é muito fácil uma pessoa dizer “Olha vamos chamar
- 14 aquilo pelos nomes”, mas falar com crianças com seis, sete anos sobre a reprodução é, é
- 15 complicado. Sei lá, através de, de, dos bonequinhos, umas coisas, levar aquilo mais
- 16 para, para ...
- 17 DC: Ah, mas eles percebem, pelo menos terceiro ano ...
- 18 MC: Tudo bem ...
- 19 DC: ... mais à frente menino ou menina.
- 20 MC: ... mas quais são os conceitos que tu vais abordar com eles?
- 21 DC: Tu falas dos nomes certos.
- 22 MC: Vais falar da sementinha e não sei quê o pai ...
- 23 DC: Não é difícil, basta dares os nomes às coisas, não, não ...
- 24 MC: Está bem.
- 25 *PG: Se eles aprendem facilmente nomes em inglês lá dos desenhos animados também*
- 26 *aprendem espermatozóide e óvulo e pénis e vagina ...*
- 27 DC: E acham piada e riem-se e depois olham para a imagem do, do aparelho reprodutor
- 28 masculino e depois do aparelho reprodutor feminino, riem, riem, sou assim e tal mas
- 29 acabam por encarar bem.
- 30 IS: Acabam por encarar qualquer coisa.
- 31 DC: Pelo menos alguns alunos que eu tenho este ano.
- 32 IS: Não, mas eu acho, acho que o que ele está a dizer, explicar mesmo, não é, explicar
- 33 como é que é o acto sexual, é isso que estás a dizer? Se eles perguntarem, não é? Nós
- 34 estarmos a dizer “Olha sabes, os papás gostam muito um do outro - normalmente é o

- 1 que ouço – e depois trocam carícias e ...” mas acabam por nunca contar tudo e depois
2 vêm aquelas perguntas ...
- 3 MC: Exacto.
- 4 IS: ... que nos deixam calados. [ri]
- 5 **IV: Acha que aqui é o, a pior parte é as perguntas que eles fazem que não está à**
6 **espera?**
- 7 IS: Acaba por ser, porque ...
- 8 MC: Acabam por nos pôr à prova, não é?
- 9 IS: Exactamente.
- 10 MC: Por nos pôr à prova.
- 11 IS: E porque a curiosidade deles, que é bom que eles tenham é que não estava, como o
12 Marco estava a dizer, explicar mesmo o acto, chamar as coisas pelos nomes é
13 complicado, estar a dizer como é que um bebé é gerado. Tudo bem falar de
14 espermatozóides, óvulos, mas explicar mesmo como é que acontece. É complicado.
- 15 MC: Faltava aqui a Teresinha. [risos vários] É uma piada. Ela, ela explica isso com uma
16 trolitada [risos vários] Ok.
- 17 DC: Aqueles alunos que têm irmãos pequeninos, eu falo daqueles que eu tenho, tenho
18 alguns que têm irmãos com um ano, dois, quando foi abordado, na altura a reprodução,
19 quando surgiu uma ou outra questão que eles próprios acabavam por responder, aqueles
20 que têm irmãos pequeninos sabiam. Os pais provavelmente explicaram que não é, que,
21 como é que o bebé nascia, como é desenvolvido, isso tudo. Enquanto os outros já, já
22 ficavam assim um bocado admirados.
- 23 **IV: E não fizeram mais perguntas?**
- 24 DC: Mas não, paravam sempre por aí, nunca foram ou curiosos, nunca quiseram saber
25 mais.
- 26 **IV: Um, um.**
- 27 DC: Uma pessoa pronto.
- 28 *PG: Portanto, perguntam mais como é que o bebé nasce, mas não como ele é formado,*
29 *quer dizer ...*
- 30 DC: Não, por aí não.
- 31 *PG: ...mais o parto do que a fecundação.*
- 32 DC: Perguntaram mais o parto, é.
- 33 *PG: Um, um.*
- 34 DC: Eles, houve um, ficaram todos a saber como é que nascia, não ... alguns ficaram

- 1 admirados, os outros não, os outros já sabiam. Para eles não era novidade.
- 2 **IV: Pois. E explicaram aos outros.**
- 3 DC: E explicaram. Acabaram eles próprios por explicar uns aos outros.
- 4 **IV: Isso é bom.**
- 5 DC: De resto não fizeram mais perguntas. Também é a primeira vez que tenho o
- 6 terceiro ano assim, que apanho assim esta matéria. De resto ... se surgissem outras
- 7 perguntas ... dependia.
- 8 MC: Ficavas à espera que tocasse para o intervalo.
- 9 DC: Pois lá está, dependia da pergunta.
- 10 *PG: Há-de ser capaz.*
- 11 **IV: Pode sempre haver alguma que seja um balde de água fria.**
- 12 DC: Eles às vezes são capazes de fazer perguntas que nunca estamos à espera. O que é
- 13 que vai sair dali?
- 14 **IV: Exacto. E acham que vos falta preparação nesse nível? Tipo ser capazes de**
- 15 **lidar com essa situação inesperada?**
- 16 DC: Se calhar um pouco. Saber como descer ao nível deles ou como responder a certas
- 17 perguntas deles. Ou para eles não ficarem chocados, não sei.
- 18 MC: Falta ao fim e ao cabo um pouco do à vontade ...
- 19 DC: Do à vontade.
- 20 MC: ... para uma pessoa poder trabalhar, ter margem de manobra dentro da sala de aula
- 21 para poder trabalhar sem, sem medo de represálias. A questão é esta. Como é que eu
- 22 vou explicar ao cigano como é que ele nasceu?
- 23 EM: Ui.
- 24 DC: Ui.
- 25 EM: É mais difícil, com essas crianças é muito mais difícil.
- 26 MC: É.É complicado.
- 27 DC: Há sempre o receio dos pais, não é?
- 28 EM: Até porque são crianças que já estão prometidas à nascença.
- 29 MC: Exacto.
- 30 EM: Pois.
- 31 IS: Bem, e ainda por cima trabalhar os afectos, nem isso.
- 32 EM: Ui, não.
- 33 **IV: Porquê?**
- 34 DC: Porque se já estão prometidos ...

- 1 EM: Se já estão prometidos à nascença não há, não há o apaixonar, não há nada. Já está
2 prometido casar com aquela ...
- 3 MC: Aos quinze anos, dezasseis.
- 4 EM: Casa, ou antes, treze, catorze casa.
- 5 DC: Treze, catorze alguns.
- 6 **IV: Mas elas podem rejeitar se não gostarem da pessoa.**
- 7 EM: Mas depois são rejeitadas pela família.
- 8 *PG: Pois, pela sociedade, exacto. E eles também, eles também poderiam ...*
- 9 EM: Eles é mais fácil. Eles se rejeitarem é ...
- 10 *PG: Podem rejeitar? Esse contrato?*
- 11 EM: Podem, só que quem vai ficar mal, vai ser na mesma ...
- 12 MC: Os pais.
- 13 EM: ... a noiva e a família da noiva.
- 14 MC: Um, um.
- 15 *PG: Mesmo sendo ele a ...Ah, pois. Ainda deve ser pior.*
- 16 EM: Pois.
- 17 **IV: Uma vez ouvi uma conversa de uma no comboio a dizer mesmo que tinha,**
18 **tinha dado cabaça.**
- 19 EM: Exactamente. É esse o termo. É dar cabaça.
- 20 **IV: Exactamente.**
- 21 *PG: Dar cabaça é?*
- 22 EM: Rejeitar o casamento.
- 23 **IV: Não. Ela rejeitar.**
- 24 *PG: Ah, ela ...*
- 25 EM: Ela rejeitar o casamento é dar cabaça. Exactamente.
- 26 *PG: E se for ele tem outro nome ou não?*
- 27 EM: Não sei, porque não há muitos casos.
- 28 *PG: Não há muitos.*
- 29 **IV: Pois. Elas submetem-se ...**
- 30 EM: Eu por acaso sei de um caso, porque eu o ano passado trabalhei numa comunidade
31 cigana. E havia lá uma rapariga que foi muitos anos, a família praticamente não lhe
32 falava porque ela rejeitou.
- 33 *PG: Deu cabaça. [ri]*
- 34 EM: Exactamente.

- 1 MC: Como é que uma pessoa vai explicar a sexualidade a essas crianças?
- 2 **IV: Exacto. E eles, mesmo os ciganos não vos fazem perguntas?**
- 3 MC: Os ciganos não fazem perguntas de nada.
- 4 EM: Não. Eles não são interessados pela escola.
- 5 MC: Eles ...
- 6 *PG: Estão lá por castigo, não é?*
- 7 EM: É.
- 8 *PG: Por obrigação.*
- 9 MC: É por obrigação ...
- 10 EM: E pelo rendimento mínimo.
- 11 MC: Eles preferem andar a brincar com as navalhas e ... e coisas assim do género, do
- 12 que ...
- 13 EM: Eu acho que eles ainda têm mais tabus do que nós, em relação a isso. Muito mais.
- 14 *PG: Claro. Ah, claro. Mas garantidamente.*
- 15 **IV: Exacto.**
- 16 *PG: Bem. Mais alguma coisa?*
- 17 **IV: A ... a questão da formação, por exemplo. Quando pensamos na questão de**
- 18 **não, não tiveram no vosso percurso académico uma formação específica nessa**
- 19 **área. Se tivessem essa oportunidade, o que é que gostariam de ver tratado nesse**
- 20 **aspecto? ... O que é que a formação deveria incluir?**
- 21 *PG: Portanto, o que elas, as duas já disseram seria abordar mais a, a transposição*
- 22 *interna.*
- 23 **IV: Não sei. Deixe lá ver.**
- 24 *PG: Não, porque elas já disseram isso, não é?*
- 25 **IV: Não sei.**
- 26 *PG: A maneira como falar com os miúdos ...*
- 27 EM: Sim.
- 28 *PG: Quer dizer, não é que vocês não tenham os conhecimentos teóricos ...*
- 29 EM: É como transmiti-los a crianças daquela idade.
- 30 DC: E até que ponto deveremos ir.
- 31 EM: Exactamente.
- 32 DC: Ou até que ponto deveremos abordar. [risos]
- 33 *PG: Pois.*
- 34 **IV: E o “até que ponto” tem a ver com a especificidade, a profundidade da**

- 1 **matéria ...**
- 2 DC: Sim, também.
- 3 **IV: ... ou os diferentes tópicos? O que é que eu posso ou não posso abordar? Em**
- 4 **termos que, que matérias, que conteúdos ou ...?**
- 5 *PG: Por exemplo, acham que se poderia, deveria, poderia falar sobre*
- 6 *homossexualidade ...*
- 7 DC: Sim.
- 8 *PG: ... sobre o aborto?*
- 9 MC: Se se fala na sexualidade tem que ...
- 10 *PG: ... pedofilia?*
- 11 MC: ... tem que se passar por esses aspectos, obrigatoriamente. Ao fim e ao cabo é
- 12 sexualidade, não é?
- 13 *PG: Um, um.*
- 14 IS: E acho que cada vez mais, se deve falar. Mesmo que uma pessoa ouça comentários
- 15 nas escolas, como eu já cheguei a ouvir, de crianças para crianças, a dizer “Olha tu és ...
- 16 tu és um paneleiro.” Eu já ouvi miúdos pequeninos a dizerem uns aos outros.
- 17 EM: Mas há miúdos que utilizam as palavras, mas não sabem o significado.
- 18 **IV: Exacto.**
- 19 EM: Ouvem os pais chamar a alguém ou qualquer coisa assim e sabem que é qualquer
- 20 coisa que não é muito bom e então quando se chateiam utilizam esses termos.
- 21 IS: Mais ou menos. Porque no caso que eu estou a dizer era mesmo um miúdo, pronto,
- 22 tem o que as pessoas costumam dizer, alguns tiques assim, e o outro miúdo só, era para
- 23 picar mesmo. Quando se chateava com ele era o nome que ele chamava.
- 24 **IV: E como é que lida com essa situação?**
- 25 IS: Lido ... Não eram, não eram os meus alunos ...
- 26 **IV: Está bem, mas se...**
- 27 *PG: Eram miúdos de que idade? Mais velhos talvez, ou de primeiro ciclo?*
- 28 IS: Primeiro ciclo.
- 29 **IV: Mas se tivesse os seus alunos a tratarem-se assim, como é que ia agir perante**
- 30 **essa situação?**
- 31 IS: Era complicado. Tentar ... porque não ia, eu não ia querer entrar logo a falar de
- 32 homossexualidade, porque se não o menino a que foi o chamado o nome podia estar a
- 33 pensar que eu estava a dizer que ele era, não é? Era mesmo muito complicado e depois o
- 34 outro miúdo também podia não entender logo. É daquelas situações, lá está, é muito

1 complicado de lidar. Não sei, no fundo não sei. Porque se eu falasse assim de
2 homossexualidade, acho que eles não, nem um nem outro iam entender muito bem
3 porque é que eu estava a dizer aquilo ...

4 MC: Exacto. Não tinham background, não têm ... Mas é lógico que se tem de começar
5 no princípio. Para se poder explicar a homossexualidade tem se explicar coisas mais
6 básicas.

7 **IV: E portanto acham que haveria alguma tipologia de coisas a incluir na, num**
8 **processo de formação? Se vocês pudessem escolher ...**

9 IS: Sim.

10 **IV: ... sugerir? O quê?**

11 IS: Por exemplo encarar o ser humano como sempre sendo diferente. Acho que
12 principalmente isso, que é para eles próprios não estranharem de verem diferenças,
13 porque existem as diferenças.

14 DC: Aceitarem as diferenças.

15 IS: É. Pelo menos aceitarem as diferenças. E termos formação nesse sentido, de como
16 explicar às crianças que as coisas não são sempre assim, porque mesmo por exemplo,
17 imaginemos que daqui a uns anos já possam existir casais homossexuais a adoptar
18 crianças. Acho que ainda fará mais sentido, porque uns vão ver os casais heterossexuais,
19 não é?, e os outros vão ter se calhar pais homossexuais.

20 DC: Dois pais ou duas mães.

21 IS: Ou duas mães.

22 **IV: Tem alguma coisa a adiantar neste aspecto?**

23 MC: Sobre a formação?

24 **IV: Sim.**

25 MC: Para mim, eu acho que, que, eu lembro-me na altura quando entrei na
26 universidade, na, aqui no IEC, ainda entrei com bacharelato, depois houve uma
27 mudança e já acabámos com a licenciatura e eu acho que isso de, não sei de ano para
28 ano ou por períodos, vão modificando os currículos e eu acho que devia se abordar esse
29 género de, de ... Eu não me recordo, eu acho que em biologia nós chegámos a,
30 chegámos a ...

31 *PG: Eu não sei se foi comigo?*

32 MC: Acho que foi um trabalho qualquer sobre isso, nem me lembro. Foi logo no
33 primeiro ano.

34 *PG: Na CNI? Na CNI eu dava a reprodução ...*

- 1 MC: Mas foi ...
- 2 PG: Dava ...
- 3 MC: ...foi dos módulos menos importantes. Fizemos um trabalho, assim ... Ok. Eu
- 4 acho que as coisas deviam ser mudadas em várias frentes. Devia ser na formação dos
- 5 professores, devia ser na formação dos pais, as informações deviam de chegar a casa,
- 6 nem que fosse pela caixa do correio, eles vêem as promoções do feira nova, também
- 7 podem ver esses panfletos. Pois é. Passar na televisão, sei lá ...
- 8 DC: Mas aí tinha que partir de cima mesmo.
- 9 MC: Exacto. Tinha, tinha que haver uma revolução. Não adianta ...
- 10 DC: Enquanto alguém não der o primeiro passo ...
- 11 MC: ... não adianta nós sairmos à rua com os cartazes “Nós queremos, nós queremos”.
- 12 Os, o ministro da educação está com os ouvidos tapados, não se interessa, não se
- 13 importa.
- 14 **IV: Ema.**
- 15 EM: Acerca da formação. Eu quando tirei o curso à seis anos, não, nunca foi abordado.
- 16 O tema nunca foi abordado. Foi surgindo depois durante ... quando comecei a dar aulas
- 17 tive, em Vila Viçosa um ano e tive essa colega que fez um trabalho sobre a educação
- 18 sexual e depois foi apresentar à universidade de Évora. Só aí é que eu tive algum, algum
- 19 bocadinho de formação, porque tive acesso ao que ela fez em power-point e tudo isso,
- 20 mas acho que deveria haver, se calhar também assim tipo uma oficina de construção de
- 21 materiais, como ela fez, que ela fez materiais muito interessantes. Era, essa apresentação
- 22 em power-point para as crianças, estava muito interessante. Qualquer coisa que nos
- 23 desse material e estratégias para podermos trabalhar, porque é assim tudo muito vago.
- 24 Vamos dar a educação sexual, mas ...começamos por onde?
- 25 DC: E motivar também se calhar os professores a tirarem ou ... a acção de formação.
- 26 Porque se calhar muitos também não querem saber.
- 27 **IV: Acha que estão desmotivados?**
- 28 DC: Acho. É capaz de haver alguns que nem se dão ao trabalho de, de tentar dar o tema.
- 29 **IV: Se aparecesse lá uma oferta de formação com várias áreas, em que uma era a**
- 30 **educação sexual, não haveria muita gente a ir para essa formação?**
- 31 DC: Era capaz de haver gente, mas se calhar havia muitos que fugiam, ou nem sequer
- 32 já, esta não vou.
- 33 **IV: Não era a maioria?**
- 34 DC: Acredito que ...

- 1 *PG: Conhecem, têm conhecimento de algum, de colegas que sejam mesmo claramente*
2 *contra a educação sexual em meio escolar? Ou ...de uma forma geral*
- 3 DC: Também é um tema pouco debatido. É um tema ...
- 4 *PG: ... não têm percepção se haverá?*
- 5 DC: Não.
- 6 *PG: Porque normalmente os que vêm, os que são receptivos, para falar são os que em*
7 *princípio são mais receptivos a ...*
- 8 MC: Exacto.
- 9 *PG: ... a tratar o tema. Os outros estão ocupados, têm mais que fazer.*
- 10 MC: Continuam com os olhos fechados, não se importam. “O que é que eu vou fazer, eu
11 não vou dar isto na escola” é o que eles pensam. E até têm certas, ainda existe um
12 bocado aqueles, aqueles velhos, velhos professores ...
- 13 EM: Velha guarda. [risos]
- 14 MC: É. Deus, pátria e família. E isso mete um bocado confusão e de certeza que eles
15 não ... E não são assim tão poucos, não são assim tão poucos. De certeza que eles não
16 se preocupam com, com isso.
- 17 *PG: E seriam contra? Por exemplo, se vocês quisessem no, no, como é que se chama,*
18 *no projecto de escola, avançar com esse tema, acham que haveria alguns professores*
19 *que estariam contra esse tipo ...*
- 20 MC: Há sempre.
- 21 *PG: Há sempre.*
- 22 EM: Contra talvez não, mas se calhar “Está bem, pode ser”, mas havia quem avançasse
23 e havia quem ...
- 24 *PG: Pois, mas isso é sempre.*
- 25 EM: ... não abordasse.
- 26 *PG: Mas eu digo mesmo contra, quer dizer, acharem que não ...*
- 27 IS: Eu acho que nunca ouvi nenhuma opinião, ninguém a dizer mesmo ...
- 28 MC: Também nunca perguntámos.
- 29 IS: Pois.
- 30 *PG: Pois.*
- 31 IS: Aí é que está.
- 32 DC: É um daqueles temas que raramente se fala ...
- 33 *PG: Ou pode ser o politicamente incorrecto ...*
- 34 DC: ...mesmo que seja em reuniões.

- 1 *PG: ...dizer-se que são contra.*
- 2 DC: Pois.
- 3 **IV: E portanto sendo assim, acham que isto não avançará nos próximos tempos ...**
- 4 IS: Eu estou a, posso interromper?
- 5 **IV: Um, um.**
- 6 IS: Estou-me agora a lembrar de uma coisa que há anos, eu penso que devia andar no
7 secundário, uma tia minha que é enfermeira disse à minha mãe que gostava que eu visse
8 uma cassette para ver qual era a minha opinião sobre aquela cassette. E a cassette era a
9 falar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, que sinceramente muitas eu não
10 conhecia, além da SIDA e assim, pouco mais conhecia, e os métodos para evitar, os
11 métodos contraceptivos e outros métodos também para evitar as doenças. E depois
12 também falava muito de uma parte da, como é que os adolescentes fazem a exploração
13 do corpo, do próprio corpo. E eu fiquei admirada quando vi aquela cassette, porque eu
14 primeiro pensei, bem é assim uma coisa tão vaga, que não vai interessar para nada, mas
15 acabou por não o ser. E eu disse à minha tia que concordava que aquela cassette até fosse
16 divulgada e nunca ninguém mais me falou naquela cassette e eu nunca soube, se calhar
17 há coisas que as pessoas vão tentando fazer, mas que acaba sempre por ficar de parte ou
18 então são poucas as pessoas que têm acesso. E acabava por ser uma cassette que
19 esclarecia muitas coisas. Eu gostei, nem estava à espera que fosse assim, que fosse
20 explorar de forma tão natural os temas. Acho que há coisas que acabam por ficar mesmo
21 à parte.
- 22 *PG: Um, um. Na gaveta.*
- 23 MC: Exacto.
- 24 **IV: Falou que a sua tia era enfermeira. Acham que então que o centro de saúde**
25 **poderia dar algum contributo à escola ou acham que isso é tarefa que a escola pode**
26 **desempenhar cabalmente?**
- 27 IS: Eu acho que é óptimo, sempre que houver alguma, se na sociedade se poderem
28 ajudar uns aos outros eu acho que isso é óptimo ...
- 29 MC: Exacto.
- 30 IS: ... se houver essa interacção, ...
- 31 MC: Por várias frentes.
- 32 IS: ... porque não, não é?
- 33 MC: Como houve aquela, aquela divulgação sobre a reciclagem dos lixos. Tive acesso a
34 uma, a cassetes, tive acesso a uma série de, de cartazes, porque é que eles não fazem

- 1 isso em relação à sexualidade?
- 2 EM: Se já existe a saúde escolar para terapia da fala, para outras coisas, poderia também
- 3 ...às vezes há enfermeiras que vão à escola falar sobre a higiene dos dentes,...
- 4 DC: Exacto.
- 5 EM: ... tudo isso poderia ser um dos temas que um dia também abordassem.
- 6 **IV: Pois, mas ...**
- 7 IS: Até porque, desculpe, até depois se algum aluno tivesse algum problema já se sentir
- 8 mais à vontade em recorrer ao, em ir ao centro de saúde sem se sentir tão mal, porque se
- 9 fosse algo trabalhado pela escola e pelo centro de saúde, eu acho, o aluno acabava por
- 10 estar muito mais à vontade. E sabia que ou podia recorrer a um lado ou a outro, se
- 11 tivesse dúvidas ou se tivesse algum problema.
- 12 *PG: E acham que o centro de saúde, os profissionais de saúde, portanto, enfermeiros*
- 13 *ou médicos deveriam ser eles a, a falar directamente com os miúdos sobre esses*
- 14 *assuntos ou, ou esses profissionais terem uma acção com os professores e depois os*
- 15 *professores com os alunos?*
- 16 IS: Podia ser as duas coisas.
- 17 *PG: Estou a dizer isto porque se vocês têm dificuldade em falar com os miúdos e têm*
- 18 *um know-how do dia-a-dia, de experiência feita e toda a preparação que tiveram no*
- 19 *sentido de comunicar com eles, um médico ou um enfermeiro pouco lida com crianças,*
- 20 *talvez tenha ainda mais dificuldades do que vocês, não?*
- 21 MC: Mas se calhar, se calhar se eles fossem pelas escolas tinham que ter obviamente
- 22 alguma ...
- 23 *PG: Formação.*
- 24 MC: Exactamente.
- 25 *PG: No sentido de ...*
- 26 MC: Exactamente. Isto é ...(?)
- 27 EM: Se eles já vão fazer apresentações sobre higiene oral e, e tudo isso ...
- 28 MC: Exactamente, como foram, como foram aqueles bombeiros a explicar como é que
- 29 funcionava o extintor e não sei quê, não sei que mais, eles já estavam habituados,
- 30 notava-se que eles já tinham algum treino.
- 31 DC: Se calhar os pais viam com outros olhos, sendo explicado por uma enfermeira ou
- 32 um médico. Não sei, às vezes quando é o professor eles vão mais depressa reclamar.
- 33 MC: Exacto. E era uma pessoa externa à escola e era alguém que estava ali para aquele
- 34 fim.

- 1 DC: E sendo externa à escola, sendo do centro de saúde, não vão, de certeza não vão
2 logo ...
- 3 IS: Não iam reclamar.
- 4 DC: ... reclamar.
- 5 IS: Não iam ao centro de saúde pedir explicações.
- 6 DC: Agora o professor, como nós directamente, são capazes de no dia seguinte estar lá e
7 a reclamar ou a dizer qualquer coisa.
- 8 **IV: E em termos de «A quem pertence» acham que pertence mais ao centro de**
9 **saúde ou ao professor, este tema?**
- 10 DC: Ao professor.
- 11 IS: Para além de nós já sabermos falar melhor às crianças, acho que é ao professor.
- 12 **IV: Portanto acham que o centro de saúde daria apenas uma ajuda?**
- 13 DC: Uma ajuda.
- 14 IS: Uma ajuda.
- 15 **IV: Um, um. Há bocado falou em Deus, pátria e família para as pessoas da velha**
16 **guarda. Pode haver mais alguma influência, ou mais algum obstáculo a este nível,**
17 **sobretudo em termos de concepções religiosas ou assim, que possam constituir**
18 **obstáculo?**
- 19 IS: Em relação à religião?
- 20 **IV: Não. Da religião em relação à sexualidade ou à educação sexual.**
- 21 IS: Tantos.
- 22 MC: Sem dúvida.
- 23 **IV: Porquê?**
- 24 IS: Só o facto como a igreja lida com a contracepção, que permanece tão absurdo. Eu
25 acho que só por aí, já se vê que a igreja não quer estar de acordo, sendo assim, que na
26 escola abordassem os métodos contraceptivos, não é?
- 27 **IV: E como é que a igreja chega à escola para se manifestar?**
- 28 IS: Eu não sei, agora acho que já não ...
- 29 MC: A igreja chega ...
- 30 IS: A escola é laica, não é? O ensino é laico.
- 31 MC: ... chega através dos pais, chega através de alguns professores. Isso sem dúvida.
32 Cada um tem a sua, tem as suas crenças religiosas ...
- 33 **IV: Sim.**
- 34 MC: ... e fez-se o referendo, eu vou voltar a falar sobre o aborto, fez-se o referendo

- 1 sobre o aborto e foi reprovado. Ok. Uma criança com quinze anos que esteja grávida vai
2 ter, obrigatoriamente que dar ou uma pessoa que foi, que foi violada, ou assim. Eh pá,
3 isso são absurdos, não interessa.
- 4 DC: Não, se for violada pode.
- 5 MC: Quê?
- 6 DC: Pode abortar, acho eu.
- 7 MC: Não. Pode?
- 8 DC: Pode. Acho que pode.
- 9 **IV: Pode.**
- 10 DC: Pode segundo a lei.
- 11 *PG: Se for provado ...*
- 12 MC: É a primeira vez que eu ouço isso.
- 13 DC: Sim. É.
- 14 MC: E a ... isso é influência, influência da, da igreja sem dúvida. E de certeza que
15 iriam, portanto, os pais têm as suas crenças religiosas, os professores têm as suas
16 crenças religiosas e acabam por ...
- 17 DC: Influenciar.
- 18 MC: Exacto.
- 19 EM: Um, um.
- 20 IS: E portanto nós dizemos que a escola é laica, mas entramos numa escola, numa sala
21 de primeiro ciclo tem sempre o crucifixo ou a nossa senhora de Fátima, não é? E isso
22 nem é coerente tão pouco. E quase todas têm.
- 23 *PG: Têm.*
- 24 IS: Têm, têm.
- 25 *PG: Todas as salas a que eu fui ...*
- 26 DC: Têm, têm.
- 27 *PG: ... foi das coisas que me chocou.*
- 28 EM: A sua até tem a Nossa Senhora.
- 29 *PG: Como é possível entre as escolas não católicas, essas tudo bem, podem ter o que*
30 *quiserem ...*
- 31 **IV: Tem?**
- 32 EM: Tem, tem. Qualquer escola tem.
- 33 *PG: Junto ao quadro, mesmo ali na frente.*
- 34 **IV: Tenho-me distraído.**

- 1 MC: A nossa senhora com, com as flores.
- 2 EM: Tem, tem a nossa senhora. A dela também tem, ela nunca viu [risos]
- 3 IS: Eu já estive numa escola em que uma auxiliar de manhã obrigava os alunos a rezar,
4 antes da professora chegar e ela depois descobriu mais tarde que até lhes batia para os
5 obrigar a rezar, antes dela chegar.
- 6 MC: Acredito. Só faltava agora cantarem o hino nacional.
- 7 DC: Eu quando estava a estagiar, a professora, a minha orientadora era uma Ave-Maria
8 logo no início. Nós ficávamos assim a olhar, mas ...
- 9 *PG: Tipo a mocidade portuguesa.*
- 10 **IV: Ave-Maria no início?**
- 11 DC: No início das aulas, logo uma Ave-Maria para começar bem.
- 12 MC: Às vezes os alunos começam a...
- 13 EM: O quê? (?) Ave-Maria?
- 14 MC: ... começam a ...
- 15 IS: A religião acaba sempre por estar na sala.
- 16 DC: Nem todos são da mesma religião.
- 17 IS: Pois não.
- 18 *PG: O quê, o quê?*
- 19 EM: Ah pois não. Eu tenho lá é muitos evangélicos, os brasileiros.
- 20 DC: E os ciganos.
- 21 MC: Mas repara, tivemos a festa de Natal, tivemos a festa da Páscoa. Muitos alunos
22 meus não, não vão à igreja.
- 23 EM: Tivemos a comunhão pascal, pois.
- 24 MC: Isso.
- 25 DC: Mas os ciganos não vão.
- 26 EM: Mas há alguns que foram à festa. Os da Edmunda alguns foram, os meus também
27 não foram.
- 28 DC: Os meus não foram, disseram logo que não iam que não era da religião deles.
- 29 EM: Não, mas os meus não vão por sistema, porque de manhã é para dormir.
- 30 MC: Há, há aquela polémica, a polémica na altura quando eu era mais novo, quando
31 andava a estudar, era sobre os véus dos, das moças árabes.
- 32 DC: Em França.
- 33 MC: Em França.
- 34 EM: Ainda há pouco tempo se falou nisso.

- 1 *PG: Até agora é proibido.*
- 2 EM: Falou-se há pouco tempo.
- 3 MC: Desde aí, o caso dos crucifixos, não se podia ... Houve uma revolução, as coisas,
4 as coisas mudaram. Aqui as coisas continuam mais ou menos, mais ou menos iguais,
5 aqui obrigam, obrigam as pessoas a estarem a imaginar. Eu sou ateu, não sou nada mas
6 imaginem que eu sou ateu, uma criança é, é protestante, não sei quê. Chego à sala de
7 aula, tenho o crucifixo, tenho a nossa senhora ...
- 8 IS: Acho que a maioria das escolas portuguesas não estão preparadas para lidar, para
9 lidar com a diversidade, do culto.
- 10 MC: E vamos abordar a sexualidade com essas crianças? São culturas diferentes.
- 11 EM: É complicado.
- 12 MC: São ...
- 13 DC: Mas até era interessante explorar com eles o facto de eles serem diferentes, terem
14 diferentes culturas.
- 15 IS: Mas há alguns casos, por exemplo, os da religião Jeová.
- 16 EM: Ui. Esses aí também são muito extremistas.
- 17 IS: As meninas que só podem usar saias compridas, por exemplo.
- 18 EM: Essas coisas.
- 19 MC: Ainda há dessas coisas.
- 20 **IV: Só queria que me dissessem onde é que acham que é mais difícil trabalhar o**
21 **assunto. Em meio urbano ou em meio rural? Se têm alguma ...**
- 22 *PG: Ou se não existem diferenças.*
- 23 MC: Depende.
- 24 **IV: Se não há diferenças ou se têm...**
- 25 MC: Há aqui, há aqui em Beja, aqui Beja é relativamente pequena e existem escolas
26 completamente diferentes. Eu estive a estagiar no Dom Pascoal, era completamente
27 diferente da escola das Estradas. É das escolas, Dom Pascoal é das escolas de, de
28 elite. Os pais eram pais esclarecidos, as crianças já eram ... hoje ou amanhã vamos
29 visitar o museu não sei quê “Ah, eu já fui, o meu pai já me levou.” Ok. Ali nas
30 Estradas não. Ali nas Estradas as crianças estão habituadas a, o conhecimento que
31 eles têm é o conhecimento de rua ...
- 32 EM: É.
- 33 MC: ... a maior parte delas.
- 34 DC: Eu já, pronto, a minha turma é diferente, nota-se que alguns que já têm em casa, de

- 1 certeza têm acompanhamento, pela conversa deles, em todos os níveis, não é só neste
2 tema. Acho que depende das escolas.
- 3 **IV: Disse que o Dom Pascoal é uma escola de elite. Acha que é mais fácil ou mais**
4 **difícil trabalhar a sexualidade numa escola dessas?**
- 5 MC: Eu acho que seria, à partida seria mais fácil.
- 6 **IV: Porquê?**
- 7 MC: Os pais, os pais já são, já são pessoas esclarecidas, normalmente são, são pessoas
8 formadas, estão mais à vontade com essas ... com esses assuntos.
- 9 DC: E será que falam com, com os filhos sobre isso?
- 10 IS: Pois, depende. Isso de ser formado ...
- 11 MC: Atenção. Uma, um pai que é, que é médico obviamente trata, se tem tempo para o
12 filho, se tem tempo para o filho ...
- 13 *PG: Pode não tratar mas ser receptivo, não?*
- 14 MC: Exacto. Ou ...
- 15 *PG: A que seja tratado na escola.*
- 16 EM: Talvez mais isso.
- 17 IS: Pode já não se incomodar tanto.
- 18 *PG: Pois, exacto.*
- 19 IS: Mas o abordar em casa ... acho que já é muito relativo também.
- 20 EM: Ali, o tipo de crianças que nós temos, e agora eu estou-me a lembrar do caso do
21 Matias e do Sílvio ...
- 22 MC: Um, um.
- 23 EM: Nós temos dois alunos que são irmãos e um deles, e os dois têm telemóvel, e um
24 deles um dia trouxe para a aula imagens pornográficas no telemóvel e andava a mostrar
25 ao colega, a colegas ...
- 26 MC: Sim, a colegas.
- 27 EM: E o meu aluno é do primeiro também tinha, um menino de seis anos também tinha.
28 E perguntámos quem tinha aquele, quem lhe tirava aquelas imagens, e eles sabiam que
29 era tirado da Internet e até mesmo o pai e a mãe sabiam.
- 30 **IV: E eram eles que as iam lá buscar?**
- 31 MC: E o mais incrível é que chamámos a empregada, fomos falar com a directora e
32 perguntámos “O que é que vamos fazer com isto?” E ela “Olhe eu vou telefonar para a
33 ...
- 34 EM: ... protecção de menores.”

- 1 MC: (?) para acção social.
- 2 EM: Protecção de menores porque eles já estavam na Protecção de Menores.
- 3 MC: E os da protecção de menores disseram que iam telefonar à polícia ...
- 4 EM: À polícia segura ...
- 5 MC: Escola Segura, Escola Segura, foram lá dois, um, um polícia e uma polícia e então
- 6 o indivíduo ainda os deixa, de, de ... OK, vamos tratar disso e não sei quê. “Eu já tive
- 7 um caso com a irmã dele, não sei quê, não sei que mais ...”
- 8 EM: Queria pegar nos telemóveis e entregar ao pai e pronto e estava tudo bem.
- 9 MC: “O pai, eu conheço, teve um caso com a irmã da, de não sei quem ...” E eu fiquei
- 10 ali a olhar para ele, quer dizer um indivíduo fardado com aquelas conversas, com
- 11 aquelas conversas.
- 12 EM: E a mãe depois foi lá ao fim da, do dia e também ...
- 13 MC: Não se importou.
- 14 EM: Não.
- 15 MC: Não.
- 16 *PG: Então a pornografia está bem, agora a educação sexual já pode estar mal. Ou*
- 17 *não?*
- 18 EM: Naquele caso ...
- 19 *PG: Naquele caso ...*
- 20 IS: Se calhar era indiferente para eles.
- 21 EM: Eles, para eles não era muito importante, porque já sabiam ...
- 22 MC: Não faz diferença, já estão habituados a ver muitas coisas e os pais também são um
- 23 bocado para o esquisito.
- 24 EM: Pois são.
- 25 IS: Se calhar nem perguntam os filhos porque é que eles estão a fazer lá na escola.
- 26 EM: Ah não. Nem perguntam se têm trabalhos de casa se não têm, quanto mais ...
- 27 **IV: Portanto são à partida crianças com pais negligentes, relativamente à**
- 28 **educação deles?**
- 29 MC: Muito.
- 30 EM: Muito.
- 31 MC: São pais que trabalham de noite ...
- 32 **IV: De noite?**
- 33 EM: Um, um.
- 34 MC: Portanto são crianças que andam na rua até à uma da manhã ou ... e ...

1 **IV: Eu sei, que eu morei lá perto. Eu sei porque eu morei lá perto e até às duas da**
2 **manhã eles sentavam-se nos degraus que estavam na parte debaixo do prédio e a**
3 **minha, a janela do meu quarto era no segundo andar, naquela direcção. Aquilo era**
4 **horrível. Então sextas-feiras e sábados, era impossível. Tanto é que houve um fim**
5 **de-semana que até o meu carrinho foi, não é? E por isso é, e depois ali tive**
6 **conhecimento, portanto isto agora à parte, de outra coisa que era a tal loja ciber...**
7 **de computadores ...**

8 *PG: Cibernáutica.*

9 **IV: Cibernáutica, em que havia adultos e crianças.**

10 MC: Eles frequentam essa casa.

11 EM: Eles frequentam uma casa de jogos.

12 MC: Que é ali no ...

13 *PG: Em princípio não podem.*

14 MC: ...no Beja, Beja Porto.

15 EM: Acho que é, acho que é para aí.

16 **IV: É no prédio antes.**

17 EM: É?

18 **IV: É.**

19 MC: E eles ...

20 EM: É o «cão da ...sueca» ou qualquer coisa assim que eles ...

21 MC: ...eles faltam às aulas, e então há crianças, há alunos que dizem “Olhe eu vi o
22 Matias ali na, naquilo dos computadores, ali perto do Fine News ...”

23 EM: É. Os meus também me dizem isso.

24 MC: Mas eu não sei como é que isso funciona, se é só computadores, aquilo.

25 EM: Pois.

26 MC: É só computadores ou ...?

27 **IV: Não sei, eu só passava à porta para entrar no prédio e, portanto estavam os**
28 **miúdos sentados ali no chão, ou andam por ali, e estão os adultos e portanto toda a**
29 **gente que poderia frequentar aquilo no melhor sentido, mas não. E, portanto, e os**
30 **miúdos têm realmente acesso a esse tipo de material, só para dizer isto, e aquela**
31 **zona então ...**

32 *PG: Mas é pago, não é?*

33 **IV: O serviço.**

34 MC: Mas eles têm dinheiro.

- 1 EM: Eles têm dinheiro.
- 2 MC: Eles têm dinheiro, eles já andavam com um telemóvel topo de gama ...
- 3 EM: Última geração. É.
- 4 MC: ... cento e tal, cento e tal contos cada um. No outro dia apanhei-lhes, apanhei-lhes
- 5 um, um montante de dinheiro, quase, quase mil euros, a um dos, dos alunos. Telefonei
- 6 ao pai. Mas o pai nesse, nessa altura foi logo “Ai, tirou-me dinheiro do bolso das calças
- 7 e tal.” E eu, está bem.
- 8 **IV: Muito bem.**
- 9 MC: Só para dizer que qualquer dia, uma pessoa vai abordar numa turma, mas cada
- 10 menino é ...
- 11 EM: É um caso.
- 12 MC: É um caso.
- 13 **IV: Nunca tiveram experiência de aldeia? Trabalhar na aldeia?**
- 14 MC: Eu já trabalhei na aldeia.
- 15 DC: Já trabalhei na aldeia, mas só foi um mês.
- 16 *PG: Só foi um mês.*
- 17 DC: É complicado.
- 18 MC: Trabalhei dois anos.
- 19 *PG: Mas foi aqui? [mudança de cassete] Quer dizer ...*
- 20 MC: Exacto. Claro.
- 21 *PG: Porque já há os subentendidos todos.*
- 22 MC: Exacto. Com certeza.
- 23 **IV: Mas até ia dizer que em relação ao trabalho na aldeia ...**
- 24 MC: Eu estive, estive a trabalhar no Gerês, o ano passado. Tinha, tinha uma turma
- 25 excelente, tinha pais, encarregados de educação fenomenais. Fazíamos festas juntos. Se
- 26 calhar seria mais fácil abordar o tema nessa escola. Mas no ano anterior estive a
- 27 trabalhar noutra escola ainda. Pertencia a Amares, e se calhar nessa altura, não sei, seria
- 28 bastante difícil, os pais eram lavradores. Enquanto que num sítio eles viviam do turismo
- 29 e estão habituados com, com uma série de, de, de povos, no outro vivem da terra e, e
- 30 têm aquelas crenças religiosas bem, bem assentes e isso seria difícil. Portanto eu acho
- 31 que não se pode falar em meios rurais e meios urbanos. Eu acho que as coisas
- 32 misturam-se assim muito.
- 33 EM: Depende dos grupos.
- 34 MC: Exacto. Depende ...

- 1 **IV: Sociais, que tem a ver por sua vez com a actividade profissional.**
- 2 MC: Exactamente.
- 3 EM: Um, um.
- 4 **IV: Muito bem. Então acham que disseram tudo o que pensavam, não há assim**
- 5 **nada que dissessem “Ah eu gostaria de dizer isto mas não surgiu, não houve**
- 6 **oportunidade”.**
- 7 EM: Não.
- 8 DC: Acho que não.
- 9 EM: Não.
- 10 **IV: Estás tudo? Veja lá ...[risos] nós precisamos de tudo ... deitar tudo cá para**
- 11 **fora. Por isso, muito bem.**
- 12 *PG: Ok. Obrigadíssima.*
- 13 **IV: Muito obrigada.**
- 14 DC: De nada.
- 15
- 16 1h:1min:7s

Tabela A-10: Ocorrências totais dos termos pivot mais frequentes por grupo

Termo Pivot	I	II	III	IV	V	Total
Alunos	63	82	99	56	118	418
Professor	30	59	29	23	59	200
Família	9	13	3	4	10	39
Escola	37	39	25	39	43	183
Educação sexual	2	10	15	16	15	58
Formação / preparação	14	34	26	14	18	106
Como / o que abordar	8	2	25	14	21	70
Sexualidade	19	16	2	12	7	56
Natural	13	4	8	7	28	60
Receio / medo	1	8	8	7	13	37
Afectos	24	2	0	3	15	44
Saúde	14	7	3	4	7	35
Programa/currículo	4	2	11	4	12	33
Corpo	6	3	2	7	7	25
Tabu	4	2	7	8	2	23
Sentimentos	12	0	0	0	0	12
Amor	5	0	0	0	0	5
Atracção	2	0	0	0	0	2
Aparelho	15	2	6	1	1	25
Reprodução	0	6	3	8	0	17
Fecundação	4	1	0	0	2	7
À vontade	2	0	1	11	5	19
Crenças	0	5	0	4	0	9
Gravidez	7	5	5	2	2	21
Manual	0	5	1	1	4	11
Mentalidade	1	9	3	0	9	22
Religião	0	8	1	8	0	17

Tabelas completas de análise dos termos pivot da FASE III – Grupos de Foco

Grupo de Foco 1 (GF-1)

Tabela A-11.1: Ocorrências do termo pivot *Alunos*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Aluna, 1 p.10:ln.27	Eles, 11 p.4:ln.19, 21 p.8:ln.25, 27	Associado a: - <u>abordagem na aula, 12</u> “Eu, eu acho muito bem. Acho que se deva começar pelos pequenitos a educação (p.4:ln.17) sexual de uma forma ... vá lá, pau, paulatinamente, ...”
	Alunas, 1 p.21:ln.18	p.20:ln.31, 31, 32 p.21:ln.1, 9, 13, 23	“para mais tarde não haver aquele choque que então eles , naquela fase de (p.4:ln.19) desenvolvimento da adolescência.”
	Alunos, 1 p.34:ln.12	Ele, 15 p.13:ln.3, 4, 7, 9 p.23:ln.33, 33	“E ... e falei, mas também porque os miúdos também, levavam livros ...” (p.20:ln.27) “porque eles também assim mo permitiram. Eles levavam as enciclopédias e, à (p.20:ln.31, 31) medida que eles iam levando, eu ia mostrando as fotografias e “estão a ver,” (p.20:ln.32)
	Miúda, 9 p.10:ln.32, 33 p.11:ln.1, 17, 32 p.12:ln.20 p.13:ln.12, 30 p.21:ln.11	p.24:ln.20, 20, 20, 23, 25, 25, 29, 31 p.25:ln.2	“e eles no início, claro, quando se começou a falar disto, houve sempre aqueles (p.21:ln.1) risinhos , aqueles olhares uns para os outros , não é, e tal. Mas depois aceitaram” (p.21:ln.2, 2) “... com o ovo e, e das meninas falámos e elas ficaram assim todas vaidosas” (p.21:ln.6, 6) “ eles aceitaram muito bem.” (p.21:ln.9)
	Miúdo, 1 p.13:ln.2	Elas, 1 p.21:ln.6	- <u>natural, 5</u> “se elas vierem...a(p.4:ln.21) adquirindo noções de uma forma natural ...” “e eles acharam tudo tão natural, tão natural, que um dia saímos e fomos ...” (p.21:ln.13)
	Miúdos, 3 p.20:ln.27 p.21:ln.23 p.31:ln.13	Ela, 26 p.10:ln.33, 33, 34, 34 p.11:ln.2, 18, 18, 18, 19, 19 p.12:ln.19, 19, 20, 23, 23, 23, 26 p.13:ln.12	“Balões brancos com um fiinho ... [risos] e então vira-se-me assim uma das minhas alunas muito alto no meio daquela gente toda.” (p.21:ln.18) “Pois. E eu achei aquilo tão engraçado, a forma tão natural como ela falou daquilo (p.21:ln.21) sem nenhum tabu, sem nenhum constrangimento. Achei, achei muito interessante.” “Eu acho que sim, acho que a sexualidade deve ser dada logo de início aos meninos de uma forma natural.” (p.31:ln.33)
	Menina, 2 p.12:ln.4, 12	p.16:ln.34 p.17:ln.10, 13, 13, 14, 17, 17 p.21:ln.21	- <u>afectos, 2</u> “Mas mesmo assim eles têm ...” (p.8:ln.25) “Têm. Eles têm atracção uns pelos outros.” (p8:ln.27) - <u>situação de masturbação feminina, 41</u> “Eu tive uma no primeiro ...” (p.10:ln.23) “A minha, a minha aluna , portanto, vai à quatro anos ... aquilo era (p.10:ln.27) consecutivamente,”
	Menino, 1 p.24:ln.17	A, 2 p.12:ln.25, 28	“E a miúda sofria com aquilo, notava-se perfeitamente que a (p.10:ln.32) miúda estava em sofrimento, porque ela fazia cada esgar, cada cara, ela ficava (p.10:ln.33, 33, 33) vermelha, ela ficava tensa, portanto, ela não tinha um minuto de sossego na aula, quer (p.10:ln.34, 34) fosse na sala quer fosse noutra tipo de actividade onde a miúda estivesse sentada. (p.11:ln.1) Portanto, ela arranjava o bico da cadeira e, e masturbava-se consecutivamente durante (p.11:ln.2) aquelas ...”
	Meninos, 1 p.31:ln.33	La, 1 p.12:ln.31	“Porque a miúda (p.11:ln.17) não conseguia estar concentrada, ela não conseguia escrever, ela não, ela fazia (p.11:ln.18, 18, 18) gatafunhos, ela nem um desenho conseguia fazer numa folha. Portanto ela nunca estava (p.11:ln.19, 19) descansada.”
	Pequenitos, 1 p.4:ln.17	Esse, 1 p.13:ln.9	“Perguntei porque eu fiquei com receio que a miúda fosse violada (p.11:ln.32) (p.12:ln.4) não estaria a ser vítima de violação.” “Depois a menina no ano seguinte saiu da escola,” (p.12:ln.12) “não fazia a mínima ideia que pudesse acontecer que uma criança tão pequena, que ela estivesse em sofrimento, porque ela (p.12:ln.19, 19) estava, notava-se perfeitamente. A miúda tinha or, orgasmos, ela tinha que os ter porque (p.12:ln.20,20) aquelas caras que ela fazia, ela punha-se tensa, ela contraía-se toda.” (p.12:ln.23, 23, 23) “Eu muitas vezes chamava-a ao quadro para ver se (p.12:ln.25) ela saía da, daquela, outra vezes ia lá.” (p.12:ln.26)
	Uma, 1 pelo pai.” “Perguntei-lhe se por acaso a menina p.10:ln.23	Uns, 1 p.21:ln.2	“Portanto, ver se a conseguia distrair ...” (p.12:ln.28) “mas tentava o máximo que podia distrai-la da, daquela situação.” (p.12:ln.31) “Reacções tão fortes, tão ... que me chocassem tanto como naquela miúda . Ela devia (p.13:ln.12, 12) sair magoada daquilo, de certeza absoluta.” “Não, nem sequer viu a miúda ...” (p.13:ln.30) “Eu acho que ela sofreu.” (p.16:ln.34) “Eu na minha não notava ...” (p.17:ln.8) “Notava que ela ...” (p.17:ln.10)
	Outros, 1 p.21:ln.2	Outros, 1 p.21:ln.2	“... ficava ... tensa, muito tensa naquela altura e ficava muito vermelha ... Eu acho que depois ela voltava ... não é? Portanto, se ela tivesse sensação de prazer, o prazer (p.17:ln.13, 13) ficava saciado em determinada altura e ela ...” (p.17:ln.14) “... acabava, não era? Mas ela não. Ela tinha aqueles momentos e a seguir voltava,” (p.17:ln.17, 17)
	Minha, 1 p.17:ln.8	Minha, 1 p.17:ln.8	- <u>situação de masturbação masculina, 6</u> “Masturbação ... de rapazes, eu tinha nesta turma também um miúdo que estava (p.13:ln.2) sempre, agora, nunca me apercebi que ele se masturbasse, que estava sempre com a mão (p.13:ln.3) no pénis, isso ele estava.” (p.13:ln.4) “eu já contei o episódio, que ele , passou-se qualquer coisa lá fora e ele levanta” (p.13:ln.7) “Portanto, quer dizer, mas esse , nunca senti aquela, podia ser uma forma de ele estar (p.13:ln.9, 9) entretido, mas nunca senti tão ...” - <u>situação de NEE, 15</u>
	Lhe, 3 p.23:ln.31, 33 p.24:ln.17	Lhe, 3 p.23:ln.31, 33 p.24:ln.17	

			<p>“... que eu estive-lhe a dar ...” (p.23:ln.31)</p> <p>“... estive-lhe a dar apoio, ao Vítinho, e ele, e ele era assim:” (p.23:ln.33, 33, 33)</p> <p>“Não era muito saudável e, e inclusivamente o, os tios ... achavam muita piada a que o menino ... E eu acho que lhe deviam ensinar coisas” (p.24:ln.17, 17)</p> <p>“... e outras coisas muito ... e depois e ele, e ele ia para a escola e era, mas ele era” (p.24:ln.20, 20, 20)</p> <p>“... ele era um amor, era um amor.” (p.24:ln.23)</p> <p>“Ele tinha muita carência, ele só queria era carinho.” (p.24:ln.25, 25)</p> <p>“... festas, muita atenção. Ele gostava de ser sempre o alvo das atenções ...” (p.24:ln.29)</p> <p>“... mesmo nas festas. Mesmo nas festas ele adorava ser o alvo de atenções,” (p.24:ln.31)</p> <p>“Mas, mas não só. Ele cantava muito o passarinho, o ...” (p.25:ln.2)</p> <p>- <u>país</u>, 2</p> <p>“ela achou, a forma como a, a miúda tinha falado em casa (p.21:ln.11) com ela achou, achou o máximo.”</p> <p>“Eu ouço as mães dos meus miúdos falarem de SIDA.” (p.31:ln.13)</p> <p>- <u>motivação dos professores</u>, 2</p> <p>“eles muitas vezes, os miúdos é que nos motivam para ...” (p.21:ln.23, 23)</p> <p>- <u>população do agrupamento</u>, 1</p> <p>“... mais de três mil e tal alunos.” (p.34:ln.12)</p>	22	64	86
AN	<p>Aluna, 2 p.24:ln.14 p.25:ln.3</p> <p>Pequeninos, 2 p.5:ln.24, 24</p> <p>Pequenos, 1 p.28:ln.13</p> <p>Miúda, 6 p.10:ln.16, 24, 25, 30</p> <p>p.16:ln.31 p.25:ln.8</p> <p>Miúdos, 3 p.15:ln.15 p.20:ln.8, 8</p> <p>Menina, 6 p.16:ln.33 p.17:ln.4, 9 p.25:ln.4, 7, 29</p> <p>Meninos, 1 p.20:ln.10</p> <p>Criança, 1 p.16:ln.2</p> <p>Catraias, 1 p.11:ln.14</p>	<p>Eles, 7 p.4:ln.32 p.6:ln.15 p.8:ln.21 p.9:ln.27 p.20:ln.8, 10, 11</p> <p>Ela, 7 p.17:ln.4 p.25:ln.7, 19, 22, 25, 27 p.26:ln.17</p> <p>Essa, 1 p.11:ln.4</p> <p>Esta, 1 p.11:ln.8</p> <p>La, 2 p.11:ln.4, 12</p> <p>Dela, 3 p.11:ln.16 p.25:ln.9, 25</p> <p>Todos, 3 p.20:ln.6, 6, 11</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>afectos</u>, 4</p> <p>“Portanto eu acho, eu acho que os pequeninos, com os pequeninos ainda não se (p.5:ln.24, 24) pode muito falar de afectos. Fala-se de afectos ...”</p> <p>“Pronto, mas eu quando estava a falar nos afectos, estava a falar na relação entre eles. Já ...” (p.8:ln.21)</p> <p>“Ah, eles têm ... até mais cedo.” (p.9:ln.27)</p> <p>- <u>aparelhos e naturalidade</u>, 2</p> <p>“E eles então vão aprender a lidar com essas coisas,” (p.4:ln.32)</p> <p>“... muito dos, de, de aparelhos e ligar, pronto falar do nosso corpo, falar do corpo com naturalidade, eles aprenderem a falar do, dos nomes.” (p.6:ln.15)</p> <p>- <u>situação de masturbação feminina</u>, 15</p> <p>“O ano passado havia uma colega que tinha uma miúda que se mas, masturbava (p.10:ln.16) constantemente ...”</p> <p>“Aquilo impressionava porque a miúda abstraía-se de tudo,” (p.10:ln.24)</p> <p>“E de facto a miúda abstraía-se (p.10:ln.25) completamente e estava ali com ...”</p> <p>“Aquela miúda era também.” (p.10:ln.30)</p> <p>“Essa eu cheguei a apreciá-la também.” (p.11:ln.4, 4)</p> <p>“E esta também.” (p.11:ln.8)</p> <p>“... estar a observá-la choca mesmo. Porque a ...” (p.11:ln.12)</p> <p>“as catraias absorvem, abstraem-se completamente ...” (p.11:ln.14)</p> <p>“E fica ali o mundo dela só e aquela existência e a situação que ...” (p.11:ln.16)</p> <p>“Mas eu, eu a miúda ...” (p.16:ln.31)</p> <p>“Mas por outro lado, a menina da colega ...” (p.16:ln.33)</p> <p>“Havia prazer naquela menina, porque ela ...” (p.17:ln.4, 4)</p> <p>“Naquela menina não ...” (p.17:ln.9)</p> <p>- <u>carências</u>, 2</p> <p>“Muitas vezes, será que esta sexualidade não desperta mais nos miúdos mais carentes?” (p.15:ln.15)</p> <p>“Porque a própria criança pode, pode estar muito carente, até descobriu ali uma (p.16:ln.2) forma de ...”</p> <p>- <u>abordagem extra curricular</u>, 9</p> <p>“No fim era todos, todos estavam apaixonados.” (p.20:ln.6, 6)</p> <p>“Foi uma coisa giríssima nos miúdos. Os miúdos entre eles ... descobriram ...” (p.20:ln.8, 8, 8)</p> <p>“porque havia meninos, então descobriram mesmo ali o amor, entre eles, foi mesmo (p.20:ln.10, 10) uma coisa giríssima. Acabaram o ano, que eles olhavam-se todos com ternura e,” (p.20:ln.11, 11)</p> <p>- <u>situação de problemas familiares</u>, 14</p> <p>“Eu tenho uma aluna ...” (p.24:ln.14)</p> <p>“Eu tenho uma aluna que está com problemas familiares, os pais estão separados, só (p.25:ln.3) se encontram às vezes. E eu penso que a menina já se apercebeu disso ...” (p.25:ln.4)</p> <p>“a menina já se apercebeu desta situação, ela está numa, numa, num estado de, (p.25:ln.7, 7) de ... está com um stress, nota-se uma miúda muito, muito ... stressada, muito, a mesa (p.25:ln.8) dela é ... é ... um, pronto, risca os desenhos, em vez de pintar” (p.25:ln.9)</p> <p>“Portanto ela está com uma necessidade ...” (p.25:ln.19)</p> <p>“Eu penso que ela já se apercebeu ...” (p.25:ln.22)</p> <p>“vida dela neste momento está numa instabilidade total, não é? Ela vê uma situação que” (p.25:ln.25,25)</p> <p>“ela já é crescidinha suficiente para se (p.25:ln.27) ter apercebido porque é que eles se encontram, não é? E não sei, não sei muito bem o que se está a passar, sei que a menina está ...” (p.25:ln.29)</p> <p>“Pronto, mas ela está sempre, o assunto é aquele.” (p.26:ln.17)</p> <p>- <u>não dificuldade</u>, 1</p> <p>“Mas ... eu acho que, acho que para os pequenos, para o primeiro ciclo, acho que (p.28:ln.13) não é assim tão difícil. Eu não sei, não sinto assim essa dificuldade,”</p>	23	24	47
CA	Miúda, 1	Eles, 11	Associado a:			

	p.13:ln.29 Miúdos, 1 p.19:ln.9	p.9:ln.2, 17 p.19:ln.5, 20 p.27:ln.14, 17, 17, 26, 28, 29 p.28:ln.23 Deste, 1 p.19:ln.11 Aquele, 1 p.19:ln.12 Lhes, 2 p.19:ln.18 p.27:ln.20 Todos, 1 p.20:ln.9	acompanhamento da sua gravidez, 2 "E por acaso foi muito giro, porque eles vivi, vivenciaram a ..." (p.9:ln.2) "Eles todos os dias (p.9:ln.17) vinham e davam um beijinho na barriga, falavam com a Joana e," -situação de masturbação feminina, 1 "A psicóloga não chegou a falar com a miúda?" (p.13:ln.29) - situação de estimulação e WC, 4 "Portanto eles tinham oito, nove ..." (p.19:ln.5) "também nas turmas em que já têm casos de miúdos mais velhos." (p.19:ln.9) "Portanto começa-se a ... a impedir as brincadeiras deste com (p.19:ln.11) aquele ... Mas começou a acontecer várias vezes, muitas vezes." (p.19:ln.12) - pais não querem abordagem, 2 "Isso era ensinar-lhes demais." (p.19:ln.18) "Se explicar as coisas depois eles, então, é que vão ser piores." (p.19:ln.20) - consequência de abordagem, 1 "Estavam todos apaixonados entre si." (p.20:ln.9) - informação, 8 "acho que nesse aspecto eles agora têm ..." (p.27:ln.14) "informação ... "Ah eles agora não precisam, porque eles agora vêem tudo," (p.27:ln.17, 17) "... chega-lhes só que não é ..." (p.27:ln.20) "Porque eles não sabem perceber o que vêem." (p.27:ln.26) "E, e depois é esse o problema. Portanto, há que pegar é nessa informação que eles (p.27:ln.28) muitas vezes têm, porque se nós começarmos a puxar, eles: "Ai até falamos disto," (p.27:ln.29) "de assuntos que eles próprios ..." (p.28:ln.23)	2	16	18
LA	Aluna, 2 p.14:ln.14, 14 Alunos, 3 p.27:ln.5, 6 p.31:ln.21 Miúda, 1 p.14:ln.17 Miúdo, 1 p.27:ln.6 Miúdos, 1 p.22:ln.17 Meninos, 3 p.9:ln.24 p.18:ln.2 p.23:ln.30 Menino, 2 p.23:ln.4, 13 Menina, 3 p.14:ln.13, 21 p.27:ln.7	Ele, 8 p.9:ln.29 p.22:ln.30, 31, 33, 34 p.23:ln.2, 4, 12 Eles, 3 p.9:ln.30 p.18:ln.7 p.27:ln.19 Ela, 1 p.14:ln.18 Todos, 2 p.9:ln.29 p.22:ln.25 Lhes, 4 p.22:ln.8, 8, 9, 21 Lo, 5 p.22:ln.30, 30, 31, 31 p.23:ln.13	Associado a: - diferenciação sexual, 1 "onde os meninos começam a tomar muito ... é, entram mais na realidade (p.9:ln.24) de que não são iguais," - situação de exibicionismo e WC, 3 "porque ele era o maior de todos e fazia isso constantemente, ia para a casa de (p.9:ln.29, 29) banho, eles diziam "o Zi Quitério vai para a casa de banho," (p.9:ln.30) -situação de masturbação feminina, 6 "Em Panóias tínhamos uma menina que (p.14:ln.13) eu acompanhei do primeiro ano ao quarto ano, não era minha aluna, foi aluna da Elsa" (p.14:ln.14, 14) "a miúda, a Lucinha, foi do primeiro ao quarto (p.14:ln.17) ano, ela passava manhãs inteiras, das oito à uma, nisso." (p.14:ln.18) "eu não era a professora da menina ..." (p.14:ln.21) - situação de estimulação, 2 "Portanto, os meninos constroem o seu (p.18:ln.2) próprio saber ..." "Quando eles começavam a ficar doentes e eu desconfiava o que era," (p.18:ln.7) - abordagem na aula, 6 "De uma forma muito clara, eu ... expliquei lhes o que era pedofilia, expliquei-lhes o que era ter relações de livre e espontânea (p.22:ln.8, 8) vontade, expliquei-lhes tudo." (p.22:ln.9) "E ... veio a propósito, porque há pais que se preocuparam e a resposta de alguns miúdos (p.22:ln.17) foi:" "Portanto, a professora tinha-lhes explicado tudo e calhou bem ..." (p.22:ln.21) "Todos?! A nossa escola é muito heterogénea," (p.22:ln.25) - situação de NEE, 15 "... louca. Com um bigodito. Ele, nós estávamos a integrá-lo como: ensiná-lo a pôr (p.22:ln.30, 30, 30) a mesa, ensiná-lo a tirar fotocópias. Estávamos mais a educá-lo. E ele ultimamente" (p.22:ln.31, 31, 31) "A Lia dizia "Ele (p.22:ln.33) encostava-se", ele encostava-se e fazia movimentos de ... O Zizi é um homem de um (p.22:ln.34) metro e setenta, para aí com oitenta quilos. Estava na quarta classe, portanto, ele estava (p.23:ln.2) se a estimular na perna da funcionária." "Mas isto é um menino com uma deficiência ... profunda. Ele (p.23:ln.4, 4) apenas conhecia o verde que era o verde da fotocopadora," "Até porque, nunca se disse isso à mãe, mas nós fomos nos apercebendo que ele (p.23:ln.12) ... e quando podia, e tentávamos desviá-lo de um menino que existia na escola ..." (p.23:ln.13, 13) "Os meninos com trissomia vinte e um." (p.23:ln.30) - situação de violação, 4 "E como eu, eu acho que, que não podemos deixar passar, porque os alunos de hoje (p.27:ln.5) são os alunos de outrora, porque já quando eu andava na escola, um miúdo de onze anos (p.27:ln.6, 6) violou uma menina" (p.27:ln.7) - informação, 2 "E eles ..." (p.27:ln.19) "E por exemplo os alunos do quarto ano, que têm o ciclo à porta, o quinto (p.31:ln.21) ano. (...) A idade das experiências..."	16	23	39
Total	63	128			191	

Tabela A-11.2: Ocorrências do termo pivot Professor, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
-----------	---------------	-----------------------------------

AL	Professora, 4 p.21:ln.9,18 p.23:ln.33, 34 Professor, 1 p.28:ln.7	Colega, 3 p.11:ln.20, 20, 30 Ela, 1 p.11:ln.23	Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 4 “E também como a outra colega , eu também chamava muitas vezes a colega (p.11:ln.20, 20) do lado e assim disfarçadamente ...” “... e tal, como quem não quer a coisa, para ver qualquer coisa ... só para ela ter em (p.11:ln.23) atenção que era, que realmente se passava.” “E eu chamava muitas vezes a colega .” (p.11:ln.30) - <u>expressão de aluna em consequência de abordagem</u> , 1 “ “Oh professora parece mesmo um (p.21:ln.18) espermatozóide!”” - <u>situação de NEE</u> , 2 “... estive-lhe a dar apoio, ao Vitinho, e ele, e ele era assim: “Oh professora (p.23:ln.33) Alice, oh professora Alice vamos pinar”. Usava, usava ...” (p.23:ln.34) - <u>país</u> , 2 “Tive uma mãe, portanto que também era professora do (p.21:ln.9) segundo ciclo que veio ter comigo e ... e achou um espanto o que a filha sabia” “Tanto eles abordarem a sexualidade com os seus filhos de uma forma natural, como aceitarem que o professor a faça” (p.28:ln.7)	5	4	9
AN	Professora, 6 p.25:ln.11, 13, 14, 16 p.26:ln.11, 14 Professor, 1 p.29:ln.1	Colega, 4 p.10:ln.16, 25 p.26:ln.12, 12	Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 2 “O ano passado havia uma colega que tinha uma miúda que se mas, masturbava (p.10:ln.16) constantemente ...” “Aquilo impressionava porque a miúda abstraía-se de tudo, completamente. Às vezes a colega , vinha, batia-me à porta “Anda cá ver”.” (p.10:ln.25) - <u>aluna com problemas familiares</u> , 8 ““Oh professora quem é o teu namorado?”” (p.25:ln.11) “de vez em quando “Oh professora ” mas nem vem a propósito de nada, (p.25:ln.13) estamos a falar de qualquer outro assunto “Oh professora tu dás beijinhos?”” (p.25:ln.14) ““Oh, professora , olha, o teu namorado hoje esteve contigo?”” (p.25:ln.16) ““Oh professora e o teu namorado hoje?”” (p.26:ln.11) “se bate à porta, lá um colega qualquer, ou o colega do segundo ano que às (p.26:ln.12, 12) vezes vem trazer uma convocatória ou qualquer coisa ...” ““Oh professora é o teu namorado?”” (p.26:ln.14) - <u>país</u> , 1 “Porque os pais podem nem concordar e o professor ali está a fazer, a ter um papel (p.29:ln.1) que não era o que eles queriam,”	7	4	11
CA	Professora, 2 p.19:ln.3, 10 Professor, 2 p.29:ln.4 p.30:ln.20 Professores, 5 p.29:ln.6 p.30:ln.17, 32 p.31:ln.7 p.32:ln.15	Colega, 1 p.18:ln.34 Eles, 1 p.29:ln.8 Deles, 1 p.29:ln.11	Associado a - <u>situação de estimulação e WC</u> , 3 “não foi comigo, foi com uma colega que tinha o quarto ano” (p.18:ln.34) “Portanto começou a acontecer e era uma aldeia. E portanto, e a professora ...” (p.19:ln.3) “numa aldeia, um ambiente muito fechado e a professora não sabia como é que havia de (p.19:ln.10) lidar com a situação.” - <u>própria mentalidade</u> , 4 “E depois também tem a ver com a própria, a própria mentalidade, do próprio professor .” (p.29:ln.4) “e há professores que, tal como outros pais, que se calhar ainda são muito fechados ...” (p.29:ln.6) “... e eles próprios não ...” (p.29:ln.8) “... na própria vida deles não ...” (p.29:ln.11) - <u>formação em pedagogia</u> , 4 “se for mais ligado à parte programática, provavelmente vai abranger muito mais professores porque vai ser dado de uma forma mais ampla, não é?” (p.30:ln.17) “porque aquele professor teve aquele problema e então até se, se trocam outro tipo de (p.30:ln.20) experiências e até se aproveita e toda a gente aproveita essa mesma formação.” “A forma como pedagogicamente se pode, e depois nós também como professores (p.30:ln.32) poderíamos dar um contributo para aliar, por exemplo, se calhar com técnicos de, de saúde ...” “E depois nós também, os professores contribuirão com essa parte das (p.31:ln.7) ideias se calhar didáticas e mais pedagógicas e fazer-se um trabalho ... conjunto.” - <u>situação de masturbação feminina</u> , 4 - <u>ausência de parceria com centro de saúde</u> , 1 “... não há conhecimento. A escola não sabe o que é que o centro de saúde tem para oferecer, o centro de saúde não sabe as dificuldades que os professores passam” (p.32:ln.15)	9	3	12
LA	Professora, 7 p.10:ln.1 p.14:ln.21, 21 p.18:ln.12 p.22:ln.12,19, 21 Professores, 2	Ela, 1 p.14:ln.17 Colegas, 1 p.14:ln.30 Colega, 1 p.18:ln.1	Associado a - <u>situação de exibicionismo</u> , 1 ““Não professora , não quero.”” (p.10:ln.1) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 4 “E ela chamava-me continuamente,” (p.14:ln.17) “eu não era a professora da menina... via porque a professora me chamava para eu ver.” (p.14:ln.21,21) “fingia que fotografava as colegas numa mesa redonda” (p.14:ln.30)			

	p.26:ln.31 p.27:ln.9		- situação de estimulação, 1 “portanto que estava a ser trabalhado com uma colega que estava a utilizar o método (p.18:ln.1) da Vila das Aves.” - pais, 1 “dificuldade em tratar estes assuntos, porque se há pais que aceitam que professora até (p.18:ln.12) explique,” - abordagem na aula, 3 “Mas a professora não sabe tudo,” (p.22:ln.12) ““Olha pai, não te preocupes, porque a minha professora explicou-me tudo”” (p.22:ln.19) “Portanto, a professora tinha-lhe explicado tudo e calhou bem ...” (p.22:ln.21) - necessidade de preparação, 2 “Nós professores precisávamos ser preparados, estou a falar por mim.” (p.26:ln.31) “Nós professores deveríamos estar preparados para, pronto, atenuar algumas lacunas de casa,” (p.27:ln.9)	
	9	3		12
Total	30	14		44

Tabela A-11.3: Ocorrências do termo pivot *Família*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AL	Família, 1 p.12:ln.8 Familiar, 3 p.12:ln.2 p.14:ln.6 p.24:ln.11	Pais, 6 p.11:ln.27 p.12:ln.13 p.28:ln.4, 5, 30 p.31:ln.34 Os, 1 p.28:ln.5 Eles, 1 p.28:ln.6	Associado a - situação de masturbação feminina e problemas familiares, 5 “... os pais , depois torna-se um bocado difícil para nós, não é?” (p.11:ln.27) “Eram pessoas de bem, pessoas assim, mas que ... ao nível, ao nível, ao nível ... familiar inspiravam assim uns certos cuidados.” (p.12:ln.2) “Eu tentei falar com uma educadora lá da escola que era muito amiga da família que apoiava muito a mãe nas relações ...” (p.12:ln.8) “Depois a menina no ano seguinte saiu da escola, foi para a escola da mãe, porque entretanto os pais separaram-se e ... e pronto. E ficou assim.” (p.12:ln.13) “Portanto havia ali, um ambiente familiar muito complicado” (p.14:ln.6) - situação de NEE, 1 “Pronto e eu acho que ali o ambiente familiar também não era assim (p.24:ln.11) muito ...” - necessidade de (in)formação, 5 “Mas sobretudo eu acho que também devíamos dar formação aos pais .” (p.28:ln.4) “É chamar os pais para ações de formação promovidas pela escola, para os (p.28:ln.5, 5) informar ... a abordagem sexual nas escolas.” “Com os pais .” (p.28:ln.30) “Acho que fazem falta, a informação aos pais ,” (p.31:ln.34) - necessidade de aceitação com naturalidade, 1 “Tanto eles abordarem a sexualidade com (p.28:ln.6) os seus filhos de uma forma natural, como aceitarem que o professor o faça”	
	4	8		12
AN	Familiares, 1 p.25:ln.3	Pais, 11 p.11:ln.26 p.20:ln.1, 17 p.25:ln.3, 6, 9, 26, 27 p.28:ln.27 p.29:ln.1, 14 Deles, 1 p.19:ln.21 Eles, 4 p.19:ln.34 p.25:ln.28 p.29:ln.2, 2 Todos, 1 p.20:ln.1 Os, 1 p.19:ln.34	Associado a - problemas de aluna, 7 “Eu tenho uma aluna que está com problemas familiares , os pais estão separados,” (p.25:ln.3, 3) “normalmente está com a, com a mãe e os pais só se encontram às vezes, mesmo.” (p.25:ln.6) “risca os desenhos, em vez de pintar (até já falei com os pais e (p.25:ln.9) tal) e, e está muito, está a despertar muito para esse campo:” “se os pais vivem juntos, de momento está um para cada lado, não é?” (p.25:ln.26) “os pais só se encontram às vezes e esse às vezes, ela já é crescidinha suficiente para se (p.25:ln.27) ter apercebido porque é que eles se encontram, não é?” (p.25:ln.28) - complicado tratar assuntos de masturbação, 1 “Com os pais ” (p.11:ln.26) - opinião desfavorável a abordagem, 1 “Se já assim, portanto na opinião deles , se já assim, sem eles saberem nada, já há a (p.19:ln.21) tentativa da descoberta,” - autorização para abordagem na aula, 5 “aulas mesmo sobre sexualidade. E eu preparei-os para a, para isso e eles receberam (p.19:ln.34, 34) muito bem. Os pais todos deram autorização, excepto o pai de uma menina. Todos (p.20:ln.1, 1) deram autorização para isso.” “A avaliação dos pais , não fizemos.” (p.20:ln.17) - dificuldade de abordagem e desacordo, 4 “Pronto, eu acho que a dificuldade poderá ser realmente pais e filhos,” (p.28:ln.27) “Porque os pais podem nem concordar e o professor ali está a fazer, a ter um papel (p.29:ln.1) que não era o que eles queriam, ou pelo menos não é a informação que eles têm ...” (p.29:ln.2, 2) - tabu, 1 “Pronto. E é o tabu dos pais ...” (p.29:ln.14)	
	1	18		19
CA	Famílias, 1 p.32:ln.22	Pais, 3 p.19:ln.13, 14 p.29:ln.6	Associado a - não-aceitação de abordagem na aula, 3 “E então chamaram-se os pais e numa reunião havia a hipótese de pedir, de, de, para se abordar, a hipótese de (p.19:ln.13)	

		deles, 1 p.19:ln.16	dar umas aulas de, sobre educação sexual, mesmo através do centro de saúde. E os pais (p.19:ln.14) não qui-se-ram. Não quiseram. Porque não queriam que os filhos soubessem tudo. Porque segundo a opinião deles ...” (p.19:ln.16) - mentalidade fechada , 1 “porque elas próprias já os vivem de outra maneira e há professores que, tal como outros pais , que se calhar ainda são muito fechados ...” (p.29:ln.6) - necessidade de parceria com centro de saúde , 1 “Nós temos as famílias .” (p.32:ln.22)	
		1	4	5
LA	Família, 1 p.7:ln.27 Famílias, 2 p.32:ln.33 p.34:ln.27	Pais, 11 p.8:ln.7 p.10:ln.7 p.14:ln.18, 19 p.18:ln.12, 14, 26 p.22:ln.14, 16, 17 p.27:ln.10 Eles, 1 p.18:ln.15 Alguns, 1 p.18:ln.29	Associado a: - abordagem na aula – gravidez e pedofilia , 5 “minha irmã é Diana (uma das gémeas) é princesa Diana, é uma família de ...” (p.7:ln.27) “e entenderam perfeitamente que os pais que gostavam um do outro e era por (p.8:ln.7) isso que aquele bebé vinha aí ...” “Sobre este assunto, há médicos e enfermeiras e os vossos pais que sabem muito mais (p.22:ln.14) que eu. Agora eu gostava muito que chegassem a casa e que falassem sobre o, com os vossos pais sobre este assunto.” (p.22:ln.16) “E ... veio a propósito, porque há pais que se preocuparam” (p.22:ln.17) - situação de exibicionismo de aluno , 1 “Os pais são pessoas com, com (p.10:ln.7) um certo nível e entenderam, eu passei-lhes a mensagem:” - situação de masturbação feminina , 2 “Os pais , nem pensar em falar (p.14:ln.18) com os pais , porque ali não dava, o ambiente da aldeia era, embora relativamente perto (p.14:ln.19) da cidade era um ambiente fechado, o pai já era velhote, a mãe era nova mas não dava,” - dificuldade por falta de aceitação e de explicitação no programa , 5 “Claro que nós temos imensa dificuldade em tratar estes assuntos, porque se há pais que aceitam que professora até (p.18:ln.12) explique,” “Há pais que não deixam tocar no (p.18:ln.14) assunto. Eles é que têm ...” (p.18:ln.15) “Que não está bem explícito, porque se estivesse e fosse ali, é para dar como se dá outra coisa, os pais ...” (p.18:ln.26) “Aceitariam, alguns de mau grado, mas aceitavam.” (p.18:ln.29) - falta de conhecimentos , 1 “porque os pais não têm coragem ou não têm conhecimentos.” (p.27:ln.10) - necessidade de articulação com a escola , 2 “precisávamos de alguém que fizesse a mediação escolar, que fizesse a ligação, a ponte escola famílias ... e acho que era muito mais fácil.” (p.32:ln.33) “para entrarem nas famílias , acho que ... Nós, eu penso que mesmo (p.34:ln.27) nós, escola do primeiro ciclo, era ótimo que tivéssemos alguém que conseguisse fazer essas ligações.”	
		3	13	16
Total		9	43	52

Tabela A-11.4: Ocorrências do termo pivot *Escola*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Escola, 14 p.12:ln.8, 12, 13 p.14:ln.9 p.20:ln.25 p.24:ln.20 p.28:ln.5, 5, 8 p.31:ln.9, 34 p.34:ln.6, 6, 9 Escolas, 4 p.28:ln.6 p.31:ln.11 p.32:ln.1 p.34:ln.15		Associado a - situação de masturbação feminina , 4 “Eu tentei falar com uma educadora lá da escola que era muito amiga da família que apoiava muito a mãe nas relações ...” (p.12:ln.8) “Depois de menina no ano seguinte saiu da escola , foi para (p.12:ln.12) a escola da mãe, porque entretanto os pais separaram-se e ... e pronto.” (p.12:ln.13) “Daí eu ter falado com essa tal educadora que trabalhava na escola ,” (p.14:ln.9) - abordagem na aula , 1 “É assim. Abordagem na, na escola eu, falando pessoalmente, eu tento fazê-la.” (p.20:ln.25) - situação de NEE , 1 “... e outras coisas muito ... e depois e ele, e ele ia para a escola e era,” (p.24:ln.20) - necessidade de formação aos pais , 4 “também devíamos dar formação aos pais. Não é? Porque acho que isso faz falta numa escola . É chamar os pais para acções de formação promovidas pela escola , para os (p.28:ln.5, 5) informar ... a abordagem sexual nas escolas . Tanto eles abordarem a sexualidade com (p.28:ln.6) os seus filhos de uma forma natural, como aceitarem que o professor a faça dentro da escola .” (p.28:ln.8) - factores em falta , 4 “Eu acho que os técnicos de saúde fazem muita falta na escola .” (p.31:ln.9) “Todas as escolas .” (p.31:ln.11) “Acho que fazem falta, a informação aos pais, a forma como a sexualidade pode ser dada na escola e, já que (p.31:ln.34) falámos nos técnicos de saúde, acho que as equipas multidisciplinares nas escolas fazem (p.32:ln.1) muita falta.” - parca existência de psicólogos , 4 “mas o que acontece, nós tivemos até ainda há bem pouco tempo na nossa escola , na escola tínhamos psicóloga que estão, psicólogas, que faziam estágio” (p.34:ln.6, 6) “noutro ano estava outra psicóloga, que estavam a fazer o trabalho, e não

			havia ali uma ligação muito grande à <i>escola</i> .” (p.34:ln.9) “... não funciona. Porque é evidente, isto de, de angariar os estagiários é muito bom para as <i>escolas</i> , porque dizem que têm uma equipa e tal e mais não sei quê,” (p.34:ln.15)		
		18	0		18
AN					
		0	0		0
CA	Escola, 4 p.9:ln.19 p.30:ln.19 p.32:ln.14, 17 Escolas, 1 p.32:ln.16		Associado a - comportamento da sua filha, 1 “mas ainda hoje a Juliana, por exemplo, chega a uma <i>escola</i> (p.9:ln.19) no meio do barulho de crianças e ela não se assusta, não acha estranho” - <u>ações de formação</u> , 1 “Se for por situações que vão surgindo, se calhar vão ser mais específicas e vão se dirigir mais aquela turma, aquela <i>escola</i> que se calhar até vai aproveitar,” (p.30:ln.19) - <u>necessidade de parceria com o centro de saúde</u> , 3 “... não há conhecimento. A <i>escola</i> não sabe o que é que o centro de saúde tem para (p.32:ln.14) oferecer, o centro de saúde não sabe as dificuldades que os professores passam e, e o tipo de situações que se passam nas <i>escolas</i> . Aliás, eu, eu tenho uma opinião, que eu (p.32:ln.16) acho que a <i>escola</i> é o centro de tudo.” (p.32:ln.17)		5
		5	0		5
LA	Escola, 9 p.7:ln.15 p.8:ln.1 p.14:ln.29 p.22:ln.25 p.23 :ln.13 p.27 :ln.3, 6 p.32 :ln.33 p.34 :ln.28 Escolas, 2 p.14:ln.13 p.32:ln.25 Escolar, 3 p.32:ln.26, 28, 32		Associado a - <u>situação de estimulação</u> , 1 “Ainda o ano passado, havia uma pré, na <i>escola</i> que eu geria.” (p.7:ln.15) - <u>gravidez como resultado de amor</u> , 1 “Aliás, eu ponho amor em tudo na <i>escola</i> ,” (p.8:ln.1) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 2 “A este nível, eu não, não vou dizer que é prática corrente. Mas eu por quase todas as <i>escolas</i> por onde tenho passado, isto acontece.” (p.14:ln.13) “Eu consegui entrar na <i>escola</i> , (p.14:ln.29) através de amigas que tinha lá,” - <u>comunicação de abordagem aos pais</u> , 1 “Todos?! A nossa <i>escola</i> é muito heterogénea,” (p.22:ln.25) - <u>situação de NEE</u> , 1 “e tentávamos desviá-lo de um menino que existia na escola” (p.23:ln.13) - <u>necessidade de formação</u> , 2 “Eu neste momento, se houvesse uma acção de formação sobre sexualidade na <i>escola</i> do primeiro ciclo, nas <i>escolas</i> do primeiro ciclo, eu estava aí já.” (p.27:ln.3, 3) - <u>situação de violação</u> , 1 “porque já quando eu andava na <i>escola</i> , um miúdo de onze anos (p.27:ln.6) violou uma menina” - <u>necessidade de articulação com a família</u> , 6 “Eu penso que num, ao nível das <i>escolas</i> do segundo ciclo e do terceiro, já há um (p.32:ln.25) serviço de mediação <i>escolar</i> ,” (p.32:ln.26) “nós deveríamos ter técnicos de saúde e ao mesmo tempo ter pessoal especializado na mediação <i>escolar</i> que nos pudessem ajudar exactamente nisso.” (p.32:ln.28) “Isto deve ser feito. Nós precisávamos de alguém que fizesse a mediação <i>escolar</i> , que fizesse a ligação, a ponte (p.32:ln.32) <i>escola</i> famílias ... e acho que era muito mais fácil.” (p.32:ln.33) “nós, <i>escola</i> do primeiro ciclo, era óptimo que tivéssemos alguém que conseguisse fazer (p.34:ln.28) essas ligações.”		15
		15	0		15
Total		38	0		38

Tabela A-11.5: Ocorrências do termo pivot Educação sexual, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Educação sexual, 1 p.4:ln.17-18		Associado a começar cedo e paulatinamente, 1 “Eu, eu acho muito bem. Acho que se deva começar pelos pequenitos a <i>educação</i> (p.4:ln.17) <i>sexual</i> de uma forma ... vá lá, pau, paulatinamente,” (p.4:ln.18)
		1	0
AN			
		0	0
CA	Educação sexual, 1 p.19:ln.14)		Associado a solicitação de aulas, 1 “E então chamaram-se os pais e numa reunião havia a hipótese de pedir, de, de, para se abordar, a hipótese de dar umas aulas de, sobre <i>educação sexual</i> , mesmo através do centro de saúde.” (p.19:ln.14)
		1	0
LA			
		0	0
Total		2	0

Tabela A-11.6 Ocorrências do termo pivot Formação / Preparação, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto
--	-----------------------	---------------	-----------------------------------

	p.28:ln.6 p.31:ln.32, 34		nascem os bebés, como é a sexualidade .” (p.20:ln.29) - necessidade de aceitação dos pais com naturalidade , 3 “Tanto eles abordarem a sexualidade com (p.28:ln.6) os seus filhos de uma forma natural, como aceitarem que o professor a faça dentro da escola.” “Eu acho que sim, acho que a sexualidade deve (p.31:ln.32) ser dada logo de início aos meninos de uma forma natural. Acho que fazem falta, a informação aos pais, a forma como a sexualidade pode ser dada na escola” (p.31:ln.34)	4	0	4
AN	Sexualidade, 8		Associado a: - sentimentos , 4 “E de, de forma nenhuma se pode falar só do, do aparelho reprodutor e de sexualidade sem associar sentimentos.” (p.6:ln.12) “Trabalha-os sempre, mas estamos a falar, atenção, de sexualidade .” (p.6:ln.25) “Falando de sexualidade . Atenção, não é ...” (p.6:ln.27) “Envolvia muito os tais sentimentos, envolvia-se o sentimento aliado à sexualidade .” (p.20:ln.5) - carência e descoberta de prazer , 2 “Muitas vezes, será esta sexualidade não desperta mais nos miúdos mais carentes?” (p.15:ln.15) “mas eu sentia-me carente, sentia ... era uma compensação, uma coisa tão gostosa, tão gostosa. Portanto, esta parte da sexualidade ...” (p.16:ln.19) - abordagem concretizada na escola , 1 “psicólogas que estão a fazer um trabalho na universidade do Minho e foram dar umas aulas mesmo sobre sexualidade .” (p.19:ln.34) - participação do centro de saúde , 1 “Eu acho que em relação aos centros de saúde não, não falando directamente sobre a Sexualidade , mas sobre até outros temas,” (p.35:ln.3)	8	0	8
CA	Sexualidade, 3 p.5:ln.10, 10, 21		Associado a - abordagem geral, desde o pré-escolar e incidindo nos afectos , 3 “Mas eu acho que o mais importante nestas idades é tratar a sexualidade em geral. Não ir só abordar a parte sexual, no fundo. Mas a sexualidade , (p.5:ln.10, 10) que no fundo tem ver com os afectos e isso nós trabalhamos imenso.” “trabalhando a sexualidade ao mesmo, isso já (p.5:ln.21) até desde o pré-escolar, com a descoberta do corpo, com ... exactamente também com os afectos, isso tudo, já se pode ...”	3	0	3
LA	Sexualidade, 4 p.6:ln.33 p.7:ln.23 p.22:ln.28 p.27:ln.2		Associado a: - início de abordagem , 1 “Eu tenho uma visão, ao fim e ao cabo vai de encontro à vossa, mas eu acho que a sexualidade e o menino e a menina aparecem logo na pré-primária, aos três anos.” (p.6:ln.33) - suscitado na sala de aula , 1 “O problema da sexualidade , do, (p.7:ln.23) do aparelho reprodutor da menina e do menino.” - situação de NEE , 1 “um deficiente profundo, o meu Zizi, com treze anos, a despertar para a sexualidade assim de uma maneira ...” (p.22:ln.28) - acção de formação , 1 “Eu neste momento, se houvesse uma acção de formação sobre sexualidade na (p.27:ln.2) escola do primeiro ciclo, nas escolas do primeiro ciclo, eu estava aí já.”	4	0	4
Total		19	0	19		

Tabela A-11.9: Ocorrências do termo pivot *Natural*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-1

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AL	Natural, 7 p.4:ln.22 p.21:ln.8, 13, 13, 21 p.28:ln.7 p.31:ln.33 Naturalmente, 2 p.4:ln.21 p.15:ln.28		Associado a - noção de sexo , 3 “do que é o sexo, como lidar com ele naturalmente , não é, se eles virem ... a (p.4:ln.21) adquirindo noções de uma forma natural ...” (p.4:ln.22) “Eu acho que sim, acho que a sexualidade deve ser dada logo de início aos meninos de uma forma natural .” (p.31:ln.33) - não surgimento de comportamentos como masturbação , 1 “ Naturalmente ” (p.15:ln.28) - abordagem na aula , 3 “Pronto, dei assim de uma forma muito natural e ... e (p.21:ln.8) eles aceitaram muito bem.” “e eles acharam tudo tão natural , tão natural , que um dia saímos e fomos ...” (p.21:ln.13, 13) - expressão de aluna , 1 “E eu achei aquilo tão engraçado, a forma tão natural como ela falou daquilo (p.21:ln.21) sem nenhum tabu, sem nenhum constrangimento. Achei, achei muito interessante.” - pais , 1 “Tanto eles abordarem a sexualidade com os seus filhos de uma forma natural , como aceitarem que o professor a faça dentro da (p.28:ln.7) escola.”	9	0	9

	Rapaziada, 1 p.30:ln.28		<p>“recreio ao pé das colegas e disse: “Vejam lá, pá. Tive a mãe de um aluno que esteve” (p.19:ln.15)</p> <p>- necessidade de formação contínua dos professores, 1</p> <p>“quem beneficia são as próprias crianças.” (p.27:ln.4)</p> <p>- escola como melhor meio de interdisciplinaridade, 1</p> <p>“miúdo representa um, representa um conjunto de pessoas daquela comunidade” (p.27:ln.17)</p> <p>- exposição de conteúdos (des)adequados à idade, 4</p> <p>“Porque educação sexual faz-se como a polinização. Como é que eu vou explicar a um miúdo que um amor-perfeito é vermelho e outro é, é azul e” (p.27:ln.34)</p> <p>“não forem discutidos em função da maturidade dos miúdos,” (p.28:ln.21)</p> <p>“não podemos fazer, falar em sexualidade a miúdos de três anos, mas eles (p.28:ln.22)</p> <p>chegam à televisão e vêem as, vêem, vêem às seis da tarde, às oito da noite ...”</p> <p>“Ora bem, os dezoito anos é uma altura em que os miúdos, em que os jovens já (p.39:ln.15)</p> <p>devem ter uma formação geral, incluindo a, a formação de higiene, segurança pessoal e sexualidade.”</p> <p>- interferência da igreja na escola, 4</p> <p>“Os meninos foram todos à igreja, a uma missa colectiva” (p.29:ln.20)</p> <p>“Portanto os meninos paravam as aulas, atravessavam a rua para (p.30:ln.26)</p> <p>ir ao confesso da quinta-feira. E eu, mas aquilo demora muito? “Não, ele confessa-os (p.30:ln.27)</p> <p>todos ao mesmo tempo”. Em dez minutos confessou a rapaziada toda.” (p.30:ln.28)</p> <p>- falta de condições dos professores para dar competências, 3</p> <p>“portanto os meninos sabem o aeiou e três e dois são cinco ou trinta e cinco (p.40:ln.17)</p> <p>ou cinquenta e três, mas além disso não lhes são dadas outras competências, nem nós (p.40:ln.18)</p> <p>professores temos espaços e temos, e temos condições para dar outras competências aos miúdos ...” (p.40:ln.20)</p>
	34	12	46
EL	<p>Alunos, 6 p.3:ln.28, 30, 30 p.4:ln.27 p.16:ln.27 p.20:ln.1</p> <p>Aluno, 2 p.10:ln.25, 27</p> <p>Miúdos, 7 p.4:ln.9, 24 p.10:ln.17 p.17:ln.11 p.32:ln.4, 20, 26</p> <p>Miúda, 3 p.10:ln.30, 34 p.32:ln.20</p> <p>Miúdo, 2 p.11:ln.2 p.32:ln.20</p> <p>Criança, 2 p.7:ln.7 p.16:ln.14</p> <p>Crianças, 1 p.16:ln.13</p>	<p>Eles, 8 p.7:ln.4 p.17:ln.3, 15 p.32:ln.6 p.33:ln.27, 28, 28, 29</p> <p>Ele, 1 p.10:ln.29</p> <p>Dele, 1 p.11:ln.3</p> <p>Colegas, 3 p.10:ln.20, 27 p.32:ln.23</p> <p>Colega, 1 p.16:ln.17</p> <p>Lhes, 1 p.4:ln.12</p> <p>Os, 1 p.4:ln.12</p> <p>Los, 1 p.10:ln.28</p> <p>Outro, 1 p.10:ln.30</p> <p>Uns, 1 p.17:ln.15</p>	<p>Associado a:</p> <p>- abordagem de ES envolvendo os pais, 5</p> <p>“... colégio de freiras, complicado, a nível de pais, não é?, e de alunos, de (p.3:ln.28)</p> <p>formação.”</p> <p>“os problemas, que há alunos que tinham dúvidas, há alunos que perguntavam aos pais,” (p.3:ln.30, 30)</p> <p>“Sim. O certo é que correu bem e os miúdos deixaram de fazer aquelas piadas que (p.4:ln.24)</p> <p>de vez em quando faziam,”</p> <p>“foi uma forma boa que encontrei, não quer dizer que se, possa resultar numa forma má, com outros alunos.” (p.4:ln.27)</p> <p>- influência da televisão, 10</p> <p>“E pronto, é claro que os miúdos agora são ... vêem muita televisão, sabem muitas (p.4:ln.9)</p> <p>informações, vêem coisas que se calhar nem deviam ver ...”</p> <p>“Porque vêem e ninguém os informa, ninguém lhes diz como é que aquilo” (p.4:ln.12, 12)</p> <p>“e, mas nós agora, e devido a telenovelas e a várias coisas, temos que dar aos nossos alunos,” (p.16:ln.27)</p> <p>“os miúdos andavam sempre a falar (p.32:ln.4)</p> <p>na telenovela e não sei quê não sei que mais, e eu não sigo telenovelas. Não é meu hábito. Cheguei a casa e liguei a televisão e fui ver a telenovela de que eles tanto” (p.32:ln.6)</p> <p>“Depois eles querem fazer e depois querem ver como é, e depois aquelas intrigas, e (p.33:ln.27)</p> <p>eles criam tudo aquilo. E o, a novela para eles é como se fosse uma vida real, porque (p.33:ln.28, 28)</p> <p>eles não vivem no fundo a realidade.” (p.33:ln.29)</p> <p>- abordagem com aconselhamento preventivo, 1</p> <p>“um conjunto de conceitos para eles evitarem ... quando surgem.” (p.7:ln.4)</p> <p>- receio do professor em manifestar afectos, 4</p> <p>“Mesmo até não vamos estar a dizer que uma pessoa não possa fazer um afecto ou um carinho a uma criança,” (p.7:ln.7)</p> <p>“como os anos mais pequeninos, são mais pequeninas as crianças, há mais (p.16:ln.13)</p> <p>afectos. E neste momento já não se pode fazer um afecto a uma criança.” (p.16:ln.14)</p> <p>“vai a um irmão ou vai a um colega mais velho.” (p.16:ln.17)</p> <p>- reações aquando da abordagem do corpo humano, 4</p> <p>“para eles depois terem vários conhecimentos sobre o corpo,” (p.17:ln.3)</p> <p>“Não, os miúdos riem-se sempre ou fazem comentários, mas são coisas normais,” (p.17:ln.11)</p> <p>“Eles riem-se, ou uns acham ...” (p.17:ln.15, 15)</p> <p>- situação de masturbação masculina, 13</p> <p>“Na própria sala. Estou de uma terceira, até uma segunda. Os miúdos, pelo menos, (p.10:ln.17)</p> <p>não é uma questão de masturbação ...”</p> <p>“... mas estavam constantemente a mexer e, pronto, incomodavam até os colegas (p.10:ln.20)</p> <p>que estavam ao lado.”</p> <p>“Que era um aluno que, pelo que eu consegui descobrir através da psicóloga (p.10:ln.25)</p> <p>também, que andava em psicóloga e psiquiatra, devia assistir a filmes pornográficos com os pais. Logicamente esse aluno na escola andava sempre atrás dos colegas e a (p.10:ln.27, 27)</p> <p>levá-los para a casa de banho e foi apanhado várias vezes, quer a fazer masturbação” (p.10:ln.28)</p> <p>quer a tentar até relações sexuais. E chegou a um ponto que ele tentou abusar de uma (p.10:ln.29)</p> <p>miúda, ele e outro.” (p.10:ln.30, 30, 30)</p> <p>“nove anos mais ou menos. Tentaram abusar de uma miúda, por acaso a mais (p.10:ln.34)</p> <p>pequenina que tinha na sala e,”</p> <p>“quer dizer directamente para o miúdo não porque, não sei a culpa de (p.11:ln.2)</p> <p>certo não é dele.” (p.11:ln.3)</p> <p>- carga horária, 1</p> <p>“Vamos sobrecarregar o resto dos alunos” p.20:ln.1)</p>

			<p>situação de comportamentos sócio-sexuais na escola, 5</p> <p><i>“miúdos do quinto ano também e lá está doze anos, um miúdo e uma miúda a beijar-se”</i> (p.32:ln.20,20)</p> <p><i>“e ... à cinema e com direito a plateia, porque estavam cercados dos colegas”</i> (p.32:ln.23)</p> <p><i>“E os miúdos riam-se, paravam e faziam quase como uma vénia e continuavam”</i> (p.32:ln.26)</p>	
	23	19		42
FS	<p>Aluna, 1 p.11:ln.11</p> <p>Aluno, 3 p.24:ln.23, 24 p.35:ln.29</p> <p>Crianças, 6 p.5:ln.22 p.6:ln.14 p.13:ln.24 p.23:ln.24, 29 p.24:ln.4</p> <p>Criança, 3 p.11:ln.32 p.13:ln.9 p.23:ln.25</p> <p>Miúdos, 3 p.6:ln.12, 20, 23</p> <p>Miúda, 7 p.11:ln.12, 17, 24 p.12:ln.9, 19, 28 p.13:ln.8</p> <p>Menina, 1 p.23:ln.30</p> <p>Mocito, 1 p.13:ln.8</p>	<p>Eles, 3 p.6:ln.11, 16 p.24:ln.6</p> <p>Ela, 12 p.11:ln.17, 19, 23, 33</p> <p>p.12:ln.1, 5, 7, 20, 21</p> <p>p.13:ln.6</p> <p>p.23:ln.26, 27</p> <p>Ele, 6 p.13:ln.12, 13, 14, 15, 17, 20</p> <p>Dela, 3 p.11:ln.23, 34 p.12:ln.2</p> <p>La, 2 p.11:ln.22 p.12:ln.20</p> <p>Lhe, 2 p.11:ln.32 p.13:ln.11</p> <p>O, 1 p.13:ln.13</p> <p>Fulano, 1 p.6:ln.17</p> <p>Colegas, 2 p.11:ln.20 p.13:ln.15</p> <p>Colega, 5 p.11:ln.24, 25 p.13:ln.11, 14, 16</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>necessidade de abordar ES</u>, 1</p> <p><i>“Noto, por exemplo, nas minhas crianças que é necessário trabalhar este tema na (p.5:ln.22) escola.”</i></p> <p>- <u>desconhecimento</u>, 7</p> <p><i>“Eles se calhar, eu não tenho conhecimento de causa total, mas eu dá-me a entender (p.6:ln.11) pelos, pelos temas que os miúdos às vezes me questionam e assim, que os temas que (p.6:ln.12) dão na televisão relacionados com pedofilia e as crianças e não sei quê, que são quase como desviados, evitados das crianças.”</i> (p.6:ln.14)</p> <p><i>“Não. Eles próprios têm desconhecimento dessas coisas e às vezes, quando falam, é (p.6:ln.16) porque ouviram falar na, quando foram comer à cantina, fulano falou de outra escola.”</i> (p.6:ln.17)</p> <p><i>“Portanto, quando foi aquele caso da Joana, que desapareceu, não tem nada a ver, os miúdos só souberam disso na cantina, caso contrário não.”</i> (p.6:ln.20)</p> <p><i>“Sim. Tudo o que for descoberto pelos miúdos é só entre eles mesmo.”</i> (p.6:ln.23)</p> <p>- <u>comportamentos problemáticos</u>, 43</p> <p><i>“um caso de uma aluna que durante as piscinas, as actividades de projectos a integrar e (p.11:ln.11) não sei quê, que detectaram que os órgãos da miúda não estavam como, como deveriam”</i> (p.11:ln.12)</p> <p><i>“Ela é uma miúda bastante agressiva ...”</i> (p.11:ln.17, 17)</p> <p><i>“Ela é muito agressiva mesmo, tem comportamentos completamente disruptivos (p.11:ln.19) para com os colegas para tudo.”</i> (p.11:ln.20)</p> <p><i>“esforços pelo menos para tentar integrá-la dentro da turma, porque claro ninguém gosta (p.11:ln.22) dela, ela é capaz de pegar em pedras, o meu carro foi logo, no terceiro dia levou logo (p.11:ln.23, 23) uma pedrada, sem querer, porque a miúda não atirou para o carro, atirou para o colega, (p.11:ln.24, 24) só que falhou o colega e acertou o carro.”</i> (p.11:ln.25)</p> <p><i>“É uma criança que ... tem dias. Tem dias que se a gente lhe pegar de bem e dizer (p.11:ln.32, 32) lhe “Carla, calminha” ela está calma, mas tem que estar constantemente, por exemplo (p.11:ln.33) uma pessoa da confiança dela e é aí que também entra um bocadinho o meu medo. (p.11:ln.34) Porque, eu julgo, pelo comportamento que ela tem comigo, que eu que sou uma pessoa (p.12:ln.1) da confiança dela.”</i> (p.12:ln.2)</p> <p><i>“se eu disser “Carla está quieta”, ela comigo está quieta,”</i> (p.12:ln.5)</p> <p><i>“outra pessoa disse, portanto ela continua.”</i> (p.12:ln.7)</p> <p><i>“miúda começou a chorar.”</i> (p.12:ln.9)</p> <p><i>“A miúda, é verdade, agora está a ser acompanhada por (p.12:ln.19) psicólogos, nós tentámos metê-la no ensino especial, ... ela tem mentalidade de quatro (p.12:ln.20, 20) anos, portanto ela está na idade ...”</i> (p.12:ln.21)</p> <p><i>“a miúda não faz absolutamente nada, nada, nada.”</i> (p.12:ln.28)</p> <p><i>“tem um no infantário e dois também na mesma sala que ela. A (p.13:ln.6) irmãzita que está no quarto ano é calminha e muito atinadinha, um espectáculo de miúda e o mocito, rapazito que está no terceiro ano já tem comportamentos (p.13:ln.8, 8) extremamente agressivos e sabe muito bem aquilo que faz. É uma criança que muitas (p.13:ln.9) das vezes faz mal e sabe que está a fazer mal e não adianta nem o professor nem a auxiliar nem nada dizer-lhe “Oh Carlos, não faças isso que estás a magoar o teu colega.”</i> (p.13:ln.11,11)</p> <p><i>“Não importa, desde que ele não se magoe. Posso contar uma situação muito breve. A (p.13:ln.12) auxiliar chamou-o à atenção precisamente por causa de um comportamento que ele (p.13:ln.13, 13) estava a ter com um colega que não se pode defender, que ele além disso tem dois (p.13:ln.14, 14) colegas com deficiências motoras e ... e ele não está com, a auxiliar chegou lá (p.13:ln.15, 15) despartou e deu um sermão dizendo que não devia estar a fazer isso que o colega não (p.13:ln.16) tem as mesmas competências, não é, as mesmas capacidades exactamente que, que ele”</i> (p.13:ln.17)</p> <p><i>“Ele não está com meias medidas.”</i> (p.13:ln.20)</p> <p><i>“as crianças chegam primeiro do que eu.”</i> (p.13:ln.24)</p> <p>- <u>diversidade religiosa</u>, 6</p> <p><i>“crianças de diversas religiões, desde muçulmanas e ... E era engraçado, por exemplo, (p.23:ln.24) quando o pai lá vinha, dessa criança muçulmana, e fazíamos a festinha de Natal, (p.23:ln.25) portanto é totalmente diferente com ela. E o pai dizia “Sim senhor, eu gosto que a minha (p.23:ln.26) filha assista e tudo, apesar de que ela não acredita.”</i> (p.23:ln.27)</p> <p><i>“Ou seja, haviam crianças que acreditavam e estavam ali com um sentido, aquela (p.23:ln.29) menina estava ali com outro sentido totalmente diferente, de conhecer.”</i> (p.23:ln.30)</p> <p>- <u>experimentar vivências naturalmente</u>, 2</p> <p><i>“Porque não chega só a gente mostrar às crianças até imagens ...”</i> (p.24:ln.4)</p> <p><i>“Viver, exactamente. Eles experimentarem, perguntarem natural, às pessoas”</i> (p.24:ln.6)</p> <p>- <u>sua vivência</u>, 2</p> <p><i>“e por acaso a situação até é engraçada porque eu fui aluno dos meus pais, os (p.24:ln.23) meus pais também são professores os dois, e eu fui aluno do meu pai da primeira à”</i> (p.24:ln.24)</p> <p>- <u>colocação instável de professores</u>, 1</p> <p><i>“Era o que eu ia dizer, provoca muita instabilidade na vida do professor, na vida escola, na aprendizagem do aluno ...”</i> (p.35:ln.29)</p>	
	25	37		62
Total	82	68		150

Tabela A-11.12: Ocorrências do termo pivot *Professor*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Professor, 13 p.2:ln.28 p.8:ln.4, 15 p.15:ln.34 p.17:ln.30, 32 p.18:ln.20, 25, 33 p.27:ln.9, 13, 14 p.30:ln.34 Professora, 3 p.8:ln.29 p.9:ln.10, 11 Professores, 11 p.10:ln.7 p.18:ln.12, 14 p.28:ln.3 p.29:ln.15, 21, 31 p.36:ln.13, 16 p.38:ln.12 p.40:ln.19	Ele, 3 p.2:ln.29, 29, 30 Colegas, 7 p.3:ln.10 p.7:ln.22 p.14:ln.19 p.18:ln.9, 19 p.19:ln.15, 17 Colega, 2 p.10:ln.8 p.30:ln.23	Associado a - <u>dificuldades e obstáculos</u> , 7 “o professor tem um trabalho muito difícil no exercício dessa área (p.2:ln.28) de educação porque tem contra ele os manuais, tem contra ele as mentalidades e tem (p.2:ln.29, 29) contra ele as crenças.” (p.2:ln.30) “Porque o que disseram os colegas é que realmente a ... a sexualidade está ligada à nossa (p.7:ln.22) formação e a um deter ... e a crenças.” “E isto parte um bocado de, de nós professores também. Agora como (p.10:ln.7) dizia aqui o colega , quanto mais áspero é o terreno, mais é aliciante trabalhá-lo.” (p.10:ln.8) - <u>dificuldades de diálogo e envolvimento com os pais</u> , 4 ““Oh professor mas eu só bebia um copinho de vinho.”” (p.15:ln.34) ““Ai senhor professor que me fizesse isso ao meu filho”, diante de todos os (p.17:ln.30) pais.” “E na maior parte das situações estão pais e professores virados às ca, virados às ...” (p.18:ln.14) “aquele diálogo professor família que é aquilo que nos trouxe cá hoje é, é bastante difícil,” (p.18:ln.25) - <u>receio e falta de autoridade</u> , 6 “Eu próprio que não estou no ensino regular sentir-me-ia um bocado receoso de falar nisso aos meus alunos, quer no meio urbano, quer no, no meio rural e estão aqui colegas mais novos que têm, que têm uma (p.3:ln.10) experiência sobre isso.” “houve uma determinada altura que tudo aquilo que o professor dizia, o padre e o médico (p.17:ln.32) era aceite como verdade.” “E depois acontece outra coisa: os colegas têm receio de trazer os pais à escola.” (p.18:ln.9) “Os colegas professores .” (p.18:ln.12) “eu vejo colegas que têm receio de repreender um aluno. Há (p.18:ln.19) portanto, dentro da escola há uma, o professor tem medo de exercer a sua autoridade ...” (p.18:ln.20) - <u>situação de gravidez adolescente</u> , 2 “E no meio daqueles parabéns, o homem com as lágrimas na cara “ Professor , custou-me muito”” (p.8:ln.4) ““Oh professor é verdade?”” (p.8:ln.15) - <u>acompanhamento do ensino da reprodução à filha</u> , 3 “Eu vou me meter com a professora .” (p.8:ln.29) “E eu fui ver depois conforme é que, como é que a professora compôs (p.9:ln.10) aquilo. E então para a professora , reprodução é a capacidade que os seres vivos têm de (p.9:ln.11) se reproduzir.” - <u>formação informal</u> , 1 “Eu penso que, que, que os colegas (p.14:ln.19) referiram um aspecto bastante importante que é este.” - <u>solicitação de higiene aos alunos</u> , 3 “Aprendi isto com o meu professor de higiene no (p.18:ln.33) magistério.” “Chego ao recreio ao pé das colegas e disse: “Vejam lá, pá. Tive a mãe de um aluno que esteve (p.19:ln.15) duas semanas no hospital” “Bem os colegas abriram desalmadamente.” (p.19:ln.17) - <u>parceria com centro de saúde</u> , 3 “Neste caso, pelo professor e pelo departamento de saúde.” (p.27:ln.9) “E o professor , pelo que aqui vimos e certamente por aquilo que têm (p.27:ln.13) ouvido, o professor ainda mais, porque a educação sexual ... para a, no centro de saúde (p.27:ln.14) passa pelo fornecimento do anticoncepcional.” - <u>mentalidade</u> , 1 “E, e eu penso que é esta, é este gerir de, de mentalidades que passa também por nós professores .” (p.28:ln.3) - <u>influência da igreja</u> , 5 “Fez-se a comunhão pascal no meu agrupamento. Até os professores que lá (p.29:ln.15) estavam dentro, eu fiquei cá fora como o homem da barca ...” “Os meninos foram todos à igreja, a uma missa colectiva com os senhores professores . Eu fiquei ...” (p.29:ln.21) “Mas os professores lá dentro até falavam. Portanto, quer dizer, há aqui (p.29:ln.31) contradições.” “um dia estava a chegar na escola, até estava a substituir uma colega (p.30:ln.23) que não pôde ir, pronto, era aquele dia, e o miúdo chegou, chegou ao pé de mim a empregada e disse: “Está ali, está ali o senhor abade para o confesso.”” “Eu ainda regozije um bocado e disse-me a empregada “Oh senhor professor não se (p.30:ln.34) meta em buraco.” - <u>colocação instável</u> , 3 “Ora, nós professores , devemos, devemos também dizer que quando nos formamos (p.36:ln.13) queremos logo ficar junto da cidade.” “durante os próximos

			<p>dez anos, dez anos, não são necessários mais professores, porque a natalidade é (p.36:ln.16) negativa.”</p> <p>“Antigamente só, só nas capitais de distrito e de algumas, se formavam professores.” (p.38:ln.12)</p> <p>- <u>falta de condições para dar competências aos alunos</u>, 1</p> <p>“mas além disso não lhe são dadas outras competências, nem nós professores temos espaços e temos, e temos condições para dar outras competências aos (p.40:ln.19) miúdos ...”</p>	
	27	12		39
EL	<p>Professores, 6 p.7:ln.7 p.20:ln.2, 4, 5, 15 p.35:ln.30</p> <p>Professor, 1 p.20:ln.6</p>	<p>Profissional, 1 p.20:ln.11</p> <p>Pessoas, 3 p.25:ln.19, 22 p.35:ln.30</p>	<p>Associado a</p> <p>- <u>receio de manifestar afectos</u>, 1</p> <p>“mas até nós professores agora temos um bocado de cuidado (p.7:ln.7) com isso.”</p> <p>- <u>carga horária</u>, 1</p> <p>“Vamos sobrecarregar o resto dos alunos ou os professores. Não se repensa naquilo está a mais, ou menos.” (p.20:ln.2)</p> <p>- <u>sentimento de instabilidade e mau trato</u>, 7</p> <p>“e eu sinceramente nesse aspecto é como a colocação dos professores.” (p.20:ln.4)</p> <p>“Não é professores (p.20:ln.5) contratados aqui e acolá. Não é o professor vai daqui para, para o Algarve dar aulas” (p.20:ln.6)</p> <p>“Nem nenhum profissional se vai entregar a cem por cento quando não se sente (p.20:ln.11) bem no sítio em que está.”</p> <p>“São essas coisas que têm massacrado, têm massacrado muitos professores.” (p.20:ln.15)</p> <p>“As pessoas têm família, os professores têm mulher, têm filhos, têm casa, têm (p.35:ln.30, 30) contas para pagar e não vão poder continuar a ser assim tratadas.”</p> <p>- <u>formação</u>, 2</p> <p>“também é cansativo e nós não podemos estar a obrigar as pessoas a fazer isso. Acho que (p.25:ln.19) mínimo no agrupamento ...”</p> <p>“Exacto. No agrupamento, no próprio agrupamento, não custa nada, para as pessoas (p.25:ln.22) é fácil deslocar.”</p>	
	7	4		11
FS	<p>Professor, 21 p.6:ln.6, 18 p.11:ln.9 p.12:ln.16, 18 p.13:ln.10 p.21:ln.29 p.22:ln.1, 2, 2, 3, 6, 24, 33 p.23:ln.6, 9 p.24:ln.17, 20, 21 p.25:ln.10 p.35:ln.28</p> <p>Professores, 4 p.21:ln.25 p.22:ln.1 p.24:ln.8, 24</p>	<p>Colegas, 5 p.14:ln.5 p.22:ln.11, 11, 17 p.26:ln.19</p>	<p>Associado a</p> <p>- <u>receio</u>, 3</p> <p>“... ainda para mais agora com estas coisas da pedofilia, ainda para mais ... mais complicado é para o professor, não é?” (p.6:ln.6)</p> <p>“...e um ou outro professor, também estar sempre mais gente à minha beira porque (p.12:ln.16) sozinho nem pensar nisso sequer. Eu tenho muito medo dessas coisas e se houver um pai que se queira aproveitar de uma situação dessas é fácilimo e o professor não se safá” (p.12:ln.18)</p> <p>- <u>perguntas dos alunos</u>, 1</p> <p>“Oh professor então é, é verdade que aconteceu isto assim,” (p.6:ln.18)</p> <p>- <u>aluno problemático</u>, 3</p> <p>“Não se passou comigo, não é, porque não era professor lá,” (p.11:ln.9)</p> <p>“e não adianta nem o professor nem a (p.13:ln.10) auxiliar nem nada dizer-lhe”</p> <p>“... o que os outros colegas me informaram, mais nada.” (p.14:ln.5)</p> <p>- <u>necessidade de formação e preparação</u>, 17</p> <p>“E para o quebrar? Acho que não chega, por exemplo, só uma acção de formação, complemento para professores.” (p.21:ln.25)</p> <p>“em vez de ser numa escola do agrupamento, ser na própria escola em que o professor está a trabalhar.” (p.21:ln.29)</p> <p>“e então estava lá um senhor que dava essa acção não só ao professor ou professores que quisessem ir mas principalmente aos pais, porque aí já, (p.22:ln.1, 1) como é eu hei-de explicar, já não é o professor Frederico, o professor Eliseu ou o (p.22:ln.2, 2) professor tal que está a falar sobre aquele assunto.” (p.22:ln.3)</p> <p>“Porque o professor pode não (p.22:ln.6) saber. E então se for uma pessoa nova como eu é que não sabe mesmo.”</p> <p>“eu dou graças pela formação que tive que acho que em relação a outros colegas meus, que eu tenho colegas espalhados por todo o país, também na área da (p.22:ln.11, 11) educação, dou graças porque acho que tive uma boa preparação.”</p> <p>“Portanto eu conheço colegas meus que não fazem isso.” (p.22:ln.17)</p> <p>“A, a mentalidade dos pais, é essa questão da, da, da religião e também a preparação que nós professores precisamos, mas é mais reciclável.” (p.24:ln.8)</p> <p>“Porque se a acção de formação não é obrigatória, até pode ser excelente para o professor, mas se não preciso dos créditos (p.24:ln.17) para quê é que eu me vou estar a chatear?”</p> <p>“É mau. O professor mantém-se sempre ali e, e eu vejo que desde o meu tempo, em (p.24:ln.20) que eu andava a estudar no primeiro ciclo, ao tempo que eu agora sou professor ...” (p.24:ln.21)</p> <p>“meus pais também são professores os dois, e eu fui aluno” (p.24:ln.24)</p> <p>“Portanto eu acho que estas coisas deviam ser obrigatórias para o professor reciclar.” (p.25:ln.10)</p> <p>- <u>programa</u>, 4</p> <p>“... como o professor também estava a falar sobre o, pronto sobre o currículo,” (p.22:ln.24)</p> <p>“Porque pelo menos tenho uma justificação perante um pai que me venha ter</p>	

			comigo e que diga o professor está a ser inadequado,” (p.22:ln.33) “Exactamente. É uma protecção que o professor ...” (p.23:ln.6) “Pronto. Enquanto que o professor , por exemplo, o sistema respiratório ou assim, já (p.23:ln.9) pode ir buscar uma fotografia, pode ir buscar o que for preciso. Não há problema nenhum. Até o sistema digestivo ...” - influência da igreja , 1 “Não, não, não. Sei que parece que houveram lá alguns problemas, mas com as colegas que estiveram anteriormente,” (p.26:ln.19) - colocação instável , 1 “Pois. Era o que eu ia dizer, provoca muita instabilidade na vida do professor , na (p.35:ln.28) vida escola, na aprendizagem do aluno ...”		
	25	5			30
Total	59	21			80

Tabela A-11.13: Ocorrências do termo pivot *Família*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto		
AC	Família, 6 p.17:ln.31 p.18:ln.4, 25 p.27:ln.2 p.33:ln.21, 23	Pais, 11 p.8:ln.23 p.15:ln.1, 2, 28 p.17:ln.26, 31 p.18:ln.9, 14, 31 p.19:ln.19 p.27:ln.21 Eles, 2 p.18:ln.27 p.19:ln.19	Associado a: - demissão de educar , 4 “Eu penso que o problema da família é algo de importante na sociedade,” (p.17:ln.31) “a família também se demitiu da (p.18:ln.4) capacidade de educar, do acto da educação.” “E a falta de apoio da família .” (p.33:ln.21) “Portanto, porque a família devia descodificar aquilo.” (p.33:ln.23) - dificuldade de diálogo , 5 “E na maior parte das situações estão pais e professores virados às” (p.18:ln.14) “aquele diálogo professor família que é aquilo que nos trouxe cá hoje é, é bastante difícil,” (p.18:ln.25) “porque quando nós temos esse diálogo, quando nós conversamos com o pai ou com a mãe e explicamos as coisas, nós ... eles aderem.” (p.18:ln.27) “nós devemos estabelecer uma linguagem com os pais que eles entendam.” (p.19:ln.19, 19) - higiene , 2 “E, e uma coisa que eu pedia aos pais era para que os meninos viessem limpos (p.18:ln.31) para a escola.” “Isto, porque o departamento de saúde, os centros de saúde têm bastante dificuldade em chegar à família sobre princípios básicos e normas de higiene e de (p.27:ln.2) educação sexual.” - crenças , 1 “verdade que de forma natural se pode dar essas aulas desde que ... consigamos vencer o, a crença, as formações dos próprios pais .” (p.8:ln.23) - envolvimento por parte do professor , 3 “porque estive numa aldeia e tive acesso aos pais . É interessante, armei-me em revolucionário e tive acesso, acesso aos (p.15:ln.1) pais .” (p.15:ln.2) “até porque eu começo logo a dizer aos pais que eles têm que assinar aquilo,” (p.15:ln.28) - contestação de abordagem do corpo humano na aula , 2 “Numa reunião de pais no fim do período, houve uma mãe,” (p.17:ln.26) ““Ai senhor professor que me fizesse isso ao meu filho”, diante de todos os pais .” (p.17:ln.31) - receio falta de autoridade do professor , 2 “E depois acontece outra coisa: os colegas têm receio de trazer os pais à escola.” (p.18:ln.9) ““provavelmente não, eu não tenho autoridade salvo raríssimas excepções de enfrentar os pais e dizer “Meus amigos nós vamos este ano iniciar isto.”” (p.27:ln.21)”		19
	6	13			
EL	Família, 4 p.16:ln.8, 20, 21 p.35:ln.30 Familiar, 1 p.16:ln.8	Pais, 10 p.3:ln.28, 30, 31 p.4:ln.16, 17, 29 p.10:ln.27 p.11:ln.1, 5 p.16:ln.22 Eles, 2 p.4:ln.33, 33 Deles, 1 p.4:ln.34 Los, 1 p.11:ln.5	Associado a - demissão de educar , 4 “Eu penso, eu penso que para além da base da escola, há uma base que não está a ser dada neste momento que é a base familiar . Eu acho que neste momento a família não (p.16:ln.8, 8) está a trabalhar ou a fazer o papel ou a desempenhar o papel que devia desempenhar.” “Mas penso que a família também (p.16:ln.20) tem, não só nós, mas a família também tem muita, muita responsabilidade.” (p.16:ln.21) - instabilidade profissional dos professores , 1 “As pessoas têm família , os professores têm mulher, têm filhos, têm casa, têm (p.35:ln.30) contas para pagar e não vão poder continuar a ser assim tratadas.” - envolvimento em abordagem de ES , 5 “... colégio de freiras , complicado, a nível de pais , não é?, e de alunos,” (p.3:ln.28) “que há alunos que tinham dúvidas, há alunos que perguntavam aos pais , (p.3:ln.30) os pais não sabiam como é que haviam de explicar determinados assuntos a nível de (p.3:ln.31) sexualidade.” “com algum bocadinho de formação de pais , que todos os meses também tinha um (p.4:ln.16) encontro à noite com os pais dessa turma, e tentávamos colmatar ambos os campos (p.4:ln.17) nesse aspecto e correu tudo muito bem ...” - deles porque é um meio um pouquinho, um bocadinho fechado, um bocadinho pequeno dificuldade abordar ES em meio rural , 4 “Neste momento na aldeia onde é que eu estou, se calhar não posso estar a tratar o tema tão directamente, nem tão posso contar com os pais que eles também nem têm paciência nem disponibilidade” (p.4:ln.29)		

			<p>“um tema, sexualidade, que eles, que certamente até eles têm dificuldade em, em falar (p.4:ln.33, 33) (p.4:ln.34) e é complicado debater esse tema.”</p> <p>- situação de aluno visualizando filmes pornográficos, 4</p> <p>“que andava em psicóloga e psiquiatra, devia assistir a filmes pornográficos com os pais.” (p.10:ln.27)</p> <p>“Nove anos mais ou menos. Tentaram abusar de uma miúda, por acaso a mais pequenina que tinha na sala e, e os pais foram lá e as consequências foram um (p.11:ln.1) bocadinho graves.”</p> <p>“Mas também chamar os pais e confrontá-los com aquilo, penso que depois (p.11:ln.5, 5) tomaram atitudes dessas, mas eu já não estava presente.”</p> <p>- falta de explicação dos seus, 1</p> <p>“meus pais nunca foram de me, de me explicar, de me dizer determinadas coisas,” (p.16:ln.22)</p>				
		5	14		19		
FS	Família, 2 p.13:ln.2, 3	Pais, 9 p.5:ln.27 p.6:ln.23 p.13:ln.26 p.21:ln.32 p.22:ln.1 p.23:ln.19 p.24:ln.7, 23, 24	<p>Associado a</p> <p>- alunos problemáticos, 3</p> <p>“E depois a própria família é numerosa e tem problemas de alcoolismo, de, prontos. (p.13:ln.2) é família problemática e muito pobre.” (p.13:ln.3)</p> <p>“Tive que chamar os pais.” (p.13:ln.26)</p> <p>- dificuldade de abordar ES em meio rural, 5</p> <p>“com os pais também nem pensar, nem pensar, porque o meio é, é ao (p.5:ln.27) lado praticamente, e aquilo é quase como se fosse ... uma corrente de ... de ideologias,”</p> <p>“Ali os pais (p.6:ln.23)</p> <p>não ... Prontos, não vejo, pode haver um ou outro que seja mais evoluído, que há ...” (p.6:ln.24, 24)</p> <p>“... e que se calhar até nem teria grande problema em falar mas era logo imediatamente condenado pelos restantes. Aquilo é mesmo ...” (p.6:ln.27)</p> <p>- formação, 2</p> <p>“E depois podia-se até pôr a questão: mas e, sim senhor e como é que vai convidar os pais?” (p.21:ln.32)</p> <p>“e então estava lá um senhor que dava essa acção não só ao professor ou professores que quisessem ir mas principalmente aos pais,” (p.22:ln.1)</p> <p>- programa, 1</p> <p>“Porque pelo menos tenho uma justificação perante um pai que me venha” (p.22:ln.32)</p> <p>- mentalidade, 2</p> <p>“Mentalidade dos pais é logo um, a, a religião é outro” (p.23:ln.19)</p> <p>“A, a mentalidade dos pais,” (p.24:ln.7)</p> <p>- sua experiência enquanto aluno, 2</p> <p>“... e por acaso a situação até é engraçada porque eu fui aluno dos meus pais, os (p.24:ln.23) meus pais também são professores os dois,” (p.24:ln.24)</p>	Pai, 1 p.22:ln.32	Restantes, 1 p.6:ln.27	Um, 1 p.6:ln.24	Outro, 1 p.6:ln.24
		2	13		15		
Total		13	40		53		

Tabela A-11.14: Ocorrências do termo pivot *Escola*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Escola, 17 p.7:ln.21, 29 p.18:ln.9, 20, 32 p.19:ln.4, 7, 24 p.26:ln.25, 25 p.27:ln.16, 19 p.30:ln.23, 33 p.35:ln.13 p.39:ln.20 p.40:ln.6		<p>Associado a</p> <p>- crenças, 1</p> <p>“E tudo isso vai ... vai desaguar em conceitos preconcebidos que se nós os, os, os discutimos na escola ... é um bocado complicado.” (p.7:ln.29)</p> <p>- falta de formação, 2</p> <p>“E isto é interessante, quando nós vamos por aqui verificamos que não há uma base de formação, que deveria ser feita nas escolas.” (p.16:ln.3)</p> <p>“Mas um adolescente que sai com dezoito anos da escola, ele deve ter uma (p.39:ln.20) visão alargada de tudo aquilo que o rodeia.”</p> <p>- receio, 5</p> <p>“Por exemplo, em minha casa há excesso de chocolates, que quem comia eram os miúdos na escola.” (p.7:ln.21)</p> <p>“E depois acontece outra coisa: os colegas têm receio de trazer os pais à escola.” (p.18:ln.9)</p> <p>“portanto, dentro da escola há uma, o professor tem medo de exercer a sua autoridade ...” (p.18:ln.20)</p> <p>“Vocês não conhecem a escola onde eu trabalho mas eu até trabalho num sítio isolado da escola.” (p.19:ln.24)</p> <p>“eu sozinho na minha escola (p.27:ln.19) provavelmente, provavelmente não, eu não tenho autoridade salvo raríssimas excepções de enfrentar os pais e dizer “Meus amigos nós vamos este ano iniciar isto”. ”</p> <p>- solicitação de higiene, 3</p> <p>“E, e uma coisa que eu pedia aos pais era para que os meninos viessem limpos para a escola.” (p.18:ln.32)</p> <p>“Isto foi no meu primeiro ano de escola.” (p.19:ln.4)</p> <p>“miúdo andava menos cuidado. Passado uns dias, uma semana ou duas, o miúdo começou a andar mais cuidado e a mãe foi lá, foi lá à escola.” (p.19:ln.7)</p> <p>- laicismo e multiculturalidade, 2</p> <p>“A escola é, a escola é laica ... a multiculturalidade está defendida nos princípios (p.26:ln.25, 25) da constituição”</p> <p>- interdisciplinaridade, 2</p> <p>“interdisciplinaridade que deve haver, a escola é o melhor meio que existe, porque cada (p.27:ln.16) miúdo representa um, representa um conjunto de pessoas daquela comunidade”</p>
	Escolas, 4 p.16:ln.3 p.28:ln.5 p.29:ln.23 p.36:ln.7		

			<p>“Eu sou um bocado, eu sou um bocado pelas escolas da velha Grécia em que (p.28:ln.5) os pólos de, de cultura devem irradiar.”</p> <p>- <u>influência da igreja</u>, 3</p> <p>“Do agrupamento de escolas.” (p.29:ln.23)</p> <p>“um dia estava a chegar na escola, até estava a substituir uma colega (p.30:ln.23) que não pôde ir, pronto, era aquele dia, e o miúdo chegou, chegou ao pé de mim a empregada e disse: “Está ali, está ali o senhor abade para o confesso.””</p> <p>“Não. É, pois é a tal escola laica que nós temos.” (p.30:ln.33)</p> <p>- <u>mentalidade</u>, 1</p> <p>“Quer dizer, há tudo, há todo um reformular de mentalidades. E eu penso que, e eu penso que isso começa na escola. ...” (p.35:ln.13)</p> <p>- <u>colocação instável</u>, 1</p> <p>“... há, há, há escolas, há, há varas de terceira instância, segunda instância, (p.36:ln.7) primeira instância, que corresponde à cidade.”</p> <p>- <u>ensino académico</u>, 1</p> <p>“A escola é demasiado (p.40:ln.16) académica e portanto os meninos sabem o aeiou e três e dois são cinco ou trinta e cinco”</p>	
	21	0		21
EL	Escola, 4 p.10:ln.24, 27 p.16:ln.7 p.32:ln.28 Escolas, 2 p.29:ln.24 p.39:ln.25		<p>Associado a</p> <p>- <u>situação de masturbação e estimulação por parte de aluno</u>, 2</p> <p>“E tive um caso muito sério, que eu por acaso não consegui resolver e que ainda está a dar alguns problemas na escola,” (p.10:ln.24)</p> <p>“Logicamente esse aluno na escola andava sempre atrás dos colegas e a (p.10:ln.27) levá-los para a casa de banho”</p> <p>- <u>demissão da família</u>, 1</p> <p>“Eu penso, eu penso que para além da base da escola, há uma base que não está a (p.16:ln.7) ser dada neste momento que é a base familiar.”</p> <p>- <u>influência da igreja</u>, 1</p> <p>“Mas não são todas as escolas.” (p.29:ln.24)</p> <p>- <u>falta de autoridade do professor</u>, 1</p> <p>“Quer dizer, nem eu tive autoridade moral de chegar ali e: olhem, querem acabar com isso. Porque já estava fora da escola,” (p.32:ln.28)</p> <p>- <u>necessidade de abordar ES</u>, 1</p> <p>“Faz falta sexualidade nas escolas.” (p.39:ln.25)</p>	
	6	0		6
FS	Escola, 11 p.5:ln.23 p.6:ln.17 p.13:ln.20, 23 p.21:ln.28, 28 p.23:ln.21 p.26:ln.6, 8, 21 p.35:ln.29 Escolas, 1 p.22:ln.23		<p>Associado a</p> <p>- <u>necessidade de abordar ES</u>, 2</p> <p>“Noto, por exemplo, nas minhas crianças que é necessário trabalhar este tema na escola.” (p.5:ln.23)</p> <p>“Eles próprios têm desconhecimento dessas coisas e às vezes, quando falam, é porque ouviram falar na, quando foram comer à cantina, fulano falou de outra escola,” (p.6:ln.17)</p> <p>- <u>aluno problemático</u>, 2</p> <p>“Lá abalou para a escola, rasga tudo” (p.13:ln.20)</p> <p>“Foi preciso eu chegar lá à escola.” (p.13:ln.23)</p> <p>- <u>formação</u>, 3</p> <p>“em vez de ser numa escola do agrupamento, ser na própria escola em (p.21:ln.28, 28) que o professor está a trabalhar.”</p> <p>“Por mais que tentem. Acho que começando por aí, que a educação sexual pode começar a vir a ser trabalhada nas escolas.” (p.22:ln.23)</p> <p>- <u>neutralidade à religião</u>, 1</p> <p>“eu sou religioso, sou católico, sou praticante, acredito, tudo muito bem, mas acho que a escola deve ser neutra a esse tipo de coisas.” (p.23:ln.21)</p> <p>- <u>influência positiva da igreja</u>, 1</p> <p>“no Alentejo tínhamos padres que iam à escola falar sobre isso e não tinham problema (p.26:ln.6) nenhum.”</p> <p>- <u>influência negativa da igreja</u>, 2</p> <p>“Prontos, eu nunca vi o padre à minha frente, sei que foi lá uma vez à escola” (p.26:ln.8)</p> <p>“E a partir daí acho que o senhor abade simplesmente cortou relações com, com a escola.” (p.26:ln.21)</p> <p>- <u>colocação instável dos professores</u>, 1</p> <p>“Pois. Era o que eu ia dizer, provoca muita instabilidade na vida do professor, na vida da escola, na aprendizagem do aluno ...” (p.35:ln.29)</p>	
	12	0		12
Total	39	0		39

Tabela A-11.15: Ocorrências do termo pivot Educação sexual, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Educação sexual, 9 p.2:ln.26 p.14:ln.33 p.27:ln.13, 14, 24, 30, 33 p.31:ln.29, 29	Area de educação, 1 p.2:ln.28-29 Isto, 1 p.27:ln.21	<p>Associado a</p> <p>- <u>dificuldades de implementação</u>, 2</p> <p>“Bem, quer dizer, eu penso que o, o grande problema de implementação da educação sexual nas escolas que se fica a dever a uma deformação contínua ao longo de (p.2:ln.26) muitos séculos.”</p> <p>“o professor tem um trabalho muito difícil no exercício dessa área (p.2:ln.28) de educação porque tem contra ele os manuais, tem contra ele as mentalidades e tem (p.2:ln.29) contra ele as crenças.”</p>

			<p>- <u>vantagem para o ensino básico</u>, 1 “reconheço que, que há, há vantagem e há interesse em, no ensino básico, começar a haver a educação sexual.” (p.14:ln.33)</p> <p>- <u>dificuldade de envolver a família</u>, 2 “isto, porque o departamento de saúde, os centros de saúde têm bastante dificuldade em chegar à família sobre princípios básicos e normas de higiene e de educação sexual. E o professor, pelo que aqui vimos e certamente por aquilo que têm (p.27:ln.13) ouvido, o professor ainda mais, porque a educação sexual ... para a, no centro de saúde (p.27:ln.14) passa pelo fornecimento do anticoncepcional.”</p> <p>- <u>receio de enfrentar os pais</u>, 1 “eu sozinho na minha escola provavelmente, provavelmente não, eu não tenho autoridade salvo raríssimas exceções de enfrentar os pais e dizer “Meus amigos nós vamos este ano iniciar isto”.” (p.27:ln.21)</p> <p>- <u>conteúdos</u>, 1 “para mim, a educação sexual aborda toda (p.27:ln.24) uma série de princípios,”</p> <p>- <u>iniciar no jardim-de-infância</u>, 2 “Agora o que eu penso é que a educação sexual deve, começa (p.27:ln.30) nos infantários.”</p> <p>“Deve começar. Porque a educação sexual faz-se como a polinização.” (p.27:ln.33)</p> <p>- <u>educação sanitária</u>, 2 “A educação sexual. Mas é que, oh, oh doutora é assim, é que a educação sexual (p.31:ln.29, 29) para mim já é um problema de educação sanitária ...”</p>	11
EL		Tema, 1 p.20:ln.26	<p>Associado a como abordar, 1 “Agora, psicológica, como abordar esse tema de acordo com o meio onde estão (p.20:ln.26) inseridos, acho que é muito importante ... a nível sexual, não é?”</p>	1
FS	Educação sexual, 1 p.22:ln.22	Assunto, 1 p.22:ln.3 Isso, 1 p.26:ln.6	<p>Associado a</p> <p>- <u>formação</u>, 2 “como é eu hei-de explicar, já não é o professor Frederico, o professor Eliseu ou o professor tal que está a falar sobre aquele assunto.” (p.22:ln.3) “acho que começando por aí, que a educação sexual pode (p.22:ln.22) começar a vir a ser trabalhada nas escolas.”</p> <p>- <u>influência positiva da igreja</u>, 1 “no Alentejo tínhamos padres que iam à escola falar sobre isso e não tinham problema (p.26:ln.6) nenhum.”</p>	3
Total	10	5		15

Tabela A-11.16: Ocorrências do termo pivot *Formação / Preparação*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AC	<p>Formações, 1 p.8:ln.23 Formação, 14 p.7:ln.23 p.14:ln.21, 21, 23, 23 p.15:ln.5 p.16:ln.3 p.26:ln.33 p.28 :ln.4, 4, 10 p.39:ln.16, 16, 22</p>		<p>Associado a:</p> <p>- <u>crenças</u>, 1 “disseram os colegas é que realmente a ... a sexualidade está ligada à nossa formação e a um deter ... e a crenças.” (p.7:ln.23)</p> <p>- <u>religião</u>, 1 “porque para mim é a ... na formação que tivemos, judaico-cristã” (p.15:ln.5)</p> <p>- <u>país</u>, 2 “verdade que de forma natural se pode dar essas aulas desde que ... consigamos vencer o, a crença, as formações dos próprios pais.” (p.8:ln.23) “E isto é interessante, quando nós vamos por aqui verificamos que não há uma base de formação, que deveria ser feita nas escolas.” (p.16:ln.3)</p> <p>- <u>rua</u>, 4 “formação de rua. Nós fazemos uma determinada, fazemos formação em determinadas (p.14:ln.21, 21) áreas na rua, uma delas é a sexual.” “Nós começamos a ouvir dos mais velhos e aí começa a nossa formação. Hoje a formação começa também na rua dentro de casa, isto é, com a (p.14:ln.23,23) televisão.”</p> <p>- <u>contínua, inicial e multidisciplinar</u>, 4 “a formação contínua é (p.26:ln.33) realmente, e era aquilo que vos dizia lá fora, é algo imprescindível a qualquer técnico especialmente em determinadas áreas como é a área da educação,” “também passa por nós e pela formação. A quem compete a formação?” (p.28:ln.4, 4) “E isto à medida que vou, que vai avançando na nossa formação, as (p.28:ln.10) coisas vão-se diversificando e depois cada um vai pesquisar, vai colher aqui e ali.”</p> <p>- <u>na escola falta em sexualidade</u>, 3 “Ora bem, os dezoito anos é uma altura em que os miúdos, em que os jovens já devem ter uma formação geral, incluindo a, a formação de higiene, segurança pessoal e (p.39:ln.16,16) sexualidade.” “E a sexualidade que faz parte de nós, não nos é transmitida qualquer tipo de formação. Não é?” (p.39:ln.22)</p>	15	0	15

EL	Formação, 3 p.3:ln.29 p.4:ln.16 p.20:ln.16 Preparação, 1 p.20:ln.16 Preparados, 1 p.16:ln.11 Preparado, 1 p.16:ln.30		Associado a: - <u>país</u> , 2 “... <i>colégio de freiras, complicado, a nível de pais, não é?, e de alunos, de formação.</i> ” (p.3:ln.29) “ <i>com algum bocadinho de formação de pais, que todos os meses também tinha</i> ” (p.4:ln.16) - <u>falta e necessidade para os professores</u> , 4 “ <i>nós temos que fazer esse papel e somos obrigados, entre aspas, a fazer coisas que nós não estávamos preparados para fazer nem tínhamos nem devíamos fazer.</i> ” (p.16:ln.11) “ <i>Eu sinceramente às vezes não me sinto preparado para muita coisa, mas ...</i> ” (p.16:ln.30) “ <i>Quer dizer, não há preparação, não há formação, há esta balbúrdia toda,</i> ” (p.20:ln.16, 16)		
		6	0		6
FS	Formação, 10 p.21:ln.25 p.22:ln.10 p.24:ln.9, 14, 15, 16 p.25:ln.1,1, 12, 21 Preparação, 3 p.22:ln.12, 14 p.24:ln.8	Estas coisas, 1 p.25:ln.9	Associado a: - <u>necessidade de contínua e obrigatória</u> , 11 “ <i>E para o quebrar? Acho que não chega, por exemplo, só uma acção de formação, complemento para professores.</i> ” (p.21:ln.25) “ <i>A, a mentalidade dos pais, é essa questão da, da, da religião e também a preparação que nós professores precisamos, mas é mais reciclável.</i> ” (p.24:ln.8) “ <i>E, e outra coisa que não só a nível de acções de formação acerca da, da sexualidade,</i> ” (p.24:ln.9) “ <i>muitas acções de formação serem apenas por créditos. Eu conheço muita boa gente que só vai às acções de formação porque vai subir para créditos. E eu acho que isso não é bom, porque acho que todas deviam ser obrigatórias. Porque se a acção de formação não é obrigatória, até pode ser excelente para o professor.</i> ” (p.24:ln.16) “ <i>O meu pai, por exemplo, era uma pessoa que tirou o complemento de formação e tratou sempre de andar em acções de formação.</i> ” (p.25:ln.1, 1) “ <i>Portanto eu acho que estas coisas deviam ser obrigatórias para o professor reciclar.</i> ” (p.25:ln.9) “ <i>Formação contínua obrigatória.</i> ” (p.25:ln.12) “ <i>Mas repensar por exemplo, a, a rede de formação.</i> ” (p.25:ln.21) - <u>académica</u> , 3 “ <i>eu dou graças pela formação que tive que acho que em relação a outros colegas meus, que eu tenho colegas espalhados por todo o país, também na área da educação, dou graças porque acho que tive uma boa preparação.</i> ” (p.22:ln.12) “ <i>Era, foi uma preparação que falava de tudo, tratava de tudo, inseriu-nos em meios de trabalho, eu trabalhei em meio, meio rural, meio urbano e meio particular.</i> ” (p.22:ln.14)		
		13	1		14
Total		35	1		36

Tabela A-11.17: Ocorrências do termo pivot *Como / o que abordar, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2*

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC			
		0	0
EL	Como, 1 p.3:ln.31 Como abordar, 1 p.20:ln.26		Associado a: - <u>país não saberem</u> , 1 “ <i>os pais não sabem como é que haviam de explicar determinados assuntos a nível de sexualidade.</i> ” (p.3:ln.31) - <u>formação para abordar de acordo com o meio</u> , 1 “ <i>Agora, psicológica, como abordar esse tema de acordo com o meio onde estão inseridos, acho que é muito importante ... a nível sexual, não é?</i> ” (p.20:ln.26)
		2	0
FS			
		0	0
Total		2	0

Tabela A-11.18: Ocorrências do termo pivot *Sexualidade, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2*

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto
AC	Sexualidade, 12 p.3:ln.1 p.7:ln.22, 23 p.9:ln.20 p.14:ln.15 p.15:ln.3, 4 p.28:ln.22 p.30:ln.1 p.34:ln.27 p.39:ln.17, 21		Associado a: - <u>manuais escolares</u> , 1 “ <i>Não assumem a ... a sexualidade, não é?</i> ” (p.3:ln.1) - <u>crenças e mentalidade</u> , 4 “ <i>realmente a ... a sexualidade está ligada à nossa formação e a um deter ... e a crenças. Porque hoje a visão que nós temos da sexualidade em Portugal não é a mesma que existe por exemplo no Butão, em que a bigamia é, é aceite, a mulher mede a sua riqueza pelo número de homens que tem.</i> ” (p.7:ln.22) “ <i>E atenção. Ora bem ... e nós estamos carregados de símbolos que nos falam realmente da, na reprodução, na sexualidade.</i> ” (p.9:ln.20) “ <i>E a sexualidade é, é uma parte importantíssima no seu todo ... de um pouco da nossa mentalidade que nos foi quartada.</i> ” (p.30:ln.1) - <u>ignorância e pecado</u> , 2 “ <i>uma certa ignorância sobre a sexualidade, em que tudo é pecado. Quer dizer. E a sexualidade passa por duas palavras: pecado e castigo.</i> ” (p.15:ln.3) - <u>alunos com NEE</u> , 1 “ <i>começa a haver não digo sentidos apurados dentro da</i> ” (p.15:ln.4)

			<p><i>sexualidade, e portanto aí ...</i>” (p.14:ln.15)</p> <p>- <i>influência da televisão</i>, 1</p> <p>“<i>não podemos fazer, falar em sexualidade a miúdos de três anos, mas eles</i> (p.28:ln.22) <i>chegam à televisão e vêem</i>”</p> <p>- <i>saúde pública</i>, 1</p> <p>“<i>Portanto se nós pensarmos assim mais maduramente verificamos que estas coisas da sexualidade e da higiene pessoal e da maturidade, está tudo ligado a um</i> (p.34:ln.27) <i>problema de saúde pública.</i>”</p> <p>- <i>falta de formação</i>, 2</p> <p>“<i>Ora bem, os dezoito anos é uma altura em que os miúdos, em que os jovens já devem ter uma formação geral, incluindo a, a formação de higiene, segurança pessoal e sexualidade.</i>” (p.39:ln.17)</p> <p>“<i>E a sexualidade que faz parte de nós, não</i> (p.39:ln.21) <i>nos é transmitida qualquer tipo de formação. Não é?</i>”</p>	12	0	12
EL	Sexualidade, 3 p.3:ln.32 p.4:ln.33 p.39:ln.25	Assunto, 1 p.3:ln.29 Tema, 4 p.4:ln.28, 33, p.5:ln.1 p.6:ln.31	<p>Associado a:</p> <p>- <i>abordagem com envolvimento dos pais</i>, 2</p> <p>“<i>E um dos motivos que me fez começar a debruçar neste assunto foi de facto</i> (p.3:ln.29) <i>os problemas, que há alunos que tinham dúvidas, há alunos que perguntavam aos pais, os pais não sabiam como é que haviam de explicar determinados assuntos a nível de sexualidade.</i>” (p.3:ln.32)</p> <p>- <i>dificuldade abordar em meio rural</i>, 5</p> <p>“<i>Neste momento na aldeia onde é que eu estou, se calhar não posso estar a tratar o tema tão directamente,</i>” (p.4:ln.28)</p> <p>“<i>Essa é a realidade. Sabe Deus para ir buscar os boletins quanto mais para tratar de um tema, sexualidade, que eles, que certamente até eles têm dificuldade em, em falar</i> (p.4:ln.33, 33) <i>deles porque é um meio um pouquinho, um bocadinho fechado, um bocadinho pequeno e é complicado debater esse tema.</i>” (p.5:ln.1)</p> <p>“<i>Quer dizer, directamente ao tema não ...</i>” (p.6:ln.31)</p> <p>- <i>necessidade de abordar nas escolas</i>, 1</p> <p>“<i>Faz falta sexualidade nas escolas.</i>” (p.39:ln.25)</p>	3	5	8
FS	Sexualidade, 1 p.24:ln.9	Tema, 3 p.5:ln.22, 22, 23	<p>Associado a:</p> <p>- <i>necessidade de abordar na escola</i>, 3</p> <p>“<i>Este ano se calhar é o primeiro, é mesmo o primeiro ano de certeza que estou a trabalhar com este tema. Noto, por exemplo, nas minhas crianças que é necessário trabalhar este tema na</i> (p.5:ln.22, 22) <i>escola. Não há conversa sobre este tema em casa.</i>” (p.5:ln.23)</p> <p>- <i>acções de formação</i>, 1</p> <p>“<i>E, e outra coisa que não só a nível de acções de formação acerca da, da sexualidade,</i>” (p.24:ln.9)</p>	1	3	4
Total	16	8		24		24

Tabela A-11.19: Ocorrências do termo pivot *Natural*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AC	Natural, 2 p.8:ln.22 p.28:ln.2		<p>Associado a</p> <p>- <i>forma de dar aulas de ES</i>, 1</p> <p>“<i>E é verdade que de forma natural se pode dar essas aulas desde que ...</i>” (p.8:ln.22)</p> <p>- <i>respeito pelo corpo</i>, 1</p> <p>“<i>O respeito do, do corpo é algo que começa de forma natural.</i>” (p.28:ln.2)</p>	2	0	2
EL				0	0	0
FS	Natural, 2 p.5:ln.26 p.24:ln.6		<p>Associado a reacções e vivências de alunos, 2</p> <p>“<i>Qual é a piada? Não, não é? É mais do que natural.</i>” (p.5:ln.26)</p> <p>“<i>Viver, exactamente. Eles experimentarem, perguntarem natural, às pessoas que são</i> (p.24:ln.6) <i>daqui, daquela religião.</i>”</p>	2	0	2
Total	4	0		4	0	4

Tabela A-11.20: Ocorrências do termo pivot *Receio / medo*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-2

	Receio / medo	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AC	Receio, 2 p.18:ln.9, 19 Receios, 1 p.19:ln.22 Receoso, 1 p.3:ln.9 Medo, 1 p.18:ln.20 Medos, 1 p.19:ln.22		<p>Associado a</p> <p>- <i>abordar ES com alunos</i>, 1</p> <p>“<i>Eu próprio que não estou no ensino regular sentir-me-ia um bocado receoso de falar nisto aos meus alunos,</i>” (p.3:ln.9)</p> <p>- <i>pais</i>, 3</p> <p>“<i>E depois acontece outra coisa: os colegas têm receio de trazer os pais à escola.</i>” (p.18:ln.9)</p> <p>“<i>muitas vezes não comunicamos. Depois, surgem os medos e os receios. Eu tenho! ...</i>” (p.19:ln.22, 22)</p> <p>- <i>falta de autoridade do professor</i>, 2</p> <p>“<i>eu vejo colegas que têm receio de repreender um aluno. Há</i> (p.18:ln.19) <i>portanto, dentro da escola há uma, o professor tem medo de exercer a sua autoridade ...</i>” (p.18:ln.20)</p>			

	6	0	6
EL			
	0	0	0
FS	Medo, 2 p.11:ln.34 p.12:ln.17		Associado a confiança próxima com aluna, 2 “ uma pessoa da confiança dela é e aí que também entra um bocadinho o meu medo. ” (p.11:ln.34) “ sozinho nem pensar nisso sequer. Eu tenho muito medo dessas coisas ” (p.12:ln.17)
	2	0	2
Total	8	0	8

Grupo de Foco 3 (GF-3)

Tabela A-11.21: Ocorrências do termo pivot *Alunos*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Alunos, 10 p.5:ln.33 p.22:ln.6 p.25:ln.21, 26 p.36:ln.22, 30, 30 p.38:ln.21 p.40:ln.15 p.42:ln.14 Aluno, 3 p.7:ln.30 p.13:ln.8 p.24:ln.1 Aluna, 1 p.43:ln.14 Miúdos, 6 p.17:ln.1 p.25:ln.27, 32 p.26:ln.9 p.36:ln.31 p.43:ln.20 Miúda, 2 p.17:ln.8 p.43:ln.13 Miúdo, 1 p.35:ln.3 Meninos, 1 p.15:ln.14 Crianças, 3 p.5:ln.22, 29 p.39:ln.4	Ele, 1 p.8:ln.13 Ela, 1 p.43:ln.22 Eles, 19 p.23:ln.8 p.24:ln.6 p.25:ln.1, 1, 14, 23, 26, 28, 30, 31, 34 p.26:ln.9, 12, 19, 24 p.29:ln.27, 29 p.36:ln.27, 31 Lhe, 2 p.15:ln.31 p.24:ln.5 Lhes, 8 p.24:ln.11 p.26:ln.12, 13, 24, 24, 25, 25 p.44:ln.9 Uma, 1 p.15:ln.31 Minha, 1 p.16:ln.30 Outros, 1 p.17:ln.8 Dela, 1 p.43:ln.23 Deles, 1 p.34:ln.1	Associado a: - dificuldade , 2 “ dificuldade em, em tratar esse, esse assunto com os, com os jovens, não é?, com as crianças, digamos, que é mais a minha área, não é? ” (p.5:ln.22) “ Não era difícil de tocar para o aluno de seis anos, é difícil é, é ... ” (p.7:ln.30) - formação , 6 “ Eu gostaria de ser bem, mais bem formada por exemplo, a maneira como abordar o assunto com, com as crianças, não é? ” (p.5:ln.29) “ Todos os conteúdos, exactamente, não é? A sexualidade, doenças, higiene, essas coisas todas que poderíamos passar aos nossos alunos ” (p.5:ln.33) “ Formar os professores no sentido de depois saberem eles próprios transmitirem essas coisas aos alunos. ” (p.22:ln.6) “ ...interessante. Se não for para os alunos, será para os nossos netos. ” (p.38:ln.21) “ Pois. Alunos, pais ... ” (p.40:ln.15) “ O aplicar no terreno é que é um bocadinho mais difícil. Eu por exemplo não tenho alunos, tenho ... ” (p.42:ln.14) - necessidade de resposta , 14 “ E ele precisava tanto desta resposta. ” (p.8:ln.13) “ E eles precisam, eles precisam muito de saber ... ” (p.25:ln.1, 1) “ Mas eles estão tão preparados para nos ouvirem e para ouvirem as nossas (p.25:ln.14) explicações, estão tão ansiosos de as ouvir ... ” “ ...acho que os alunos... ” (p.25:ln.21) “ Quando fazem uma pergunta, eles querem mesmo a resposta ” (p.25:ln.23) “ E por isso eu acho que eles estão sempre à espera que a gente lhes diga, (p.26:ln.12, 12) que lhes fale ... ” (p.26:ln.13) “ e eu acho realmente que eles estão à espera que a gente lhes diga, que a gente lhes fale, (p.26:ln.24,24,24) que a gente lhes ... não é? Estão mais à espera disso do que a gente lhes ensine a ler ” (p.26:ln.25, 25) - como e o que responder a perguntas , 7 “ Acho que era isso que eu estava a pensar, o que é que eu daria como resposta assim a um aluno ... ” (p.24:ln.1) “ Tentaria, tentar explicar-lhe o ... sei lá o estado de espírito ... o estado de espírito (p.24:ln.5) fica complicado para eles, não é? ” (p.24:ln.6) “ Eu não sei como faria no momento. Eu sei, era capaz de não me calar mas ... o que lhes diria, quer dizer neste momento não, não ... ” (p.24:ln.11) “ Como é que explicamos às crianças, não é? ” (p.39:ln.4) “ Exacto. É. Há muita resposta que a gente não ... lhes sabe dar. ” (p.44:ln.9) “ ... e fazer ver aos miúdos ... ” (p.43:ln.20) - perguntas , 3 “ Porque eles perguntam ... métodos anticoncepcionais ... ” (p.23:ln.8) “ Porque é um termo muito técnico para eles. ” (p.29:ln.27) “ Sei lá, fazer amor, se eles dissessem: “Ah, como é que, como é fazer amor” (p.29:ln.29) - abordagem espontânea , 1 “ Se há um aluno que fala em algo que, que tenha a (p.13:ln.8) ver com o assunto, então aí fala-se ... ” - abordagem bem sucedida , 11 “ Uma vez um grupo de alunos meus, já grandinhos, eram de quarto ano, mas eles já (p.25:ln.26, 26) eram assim grandinhos, eram miúdos que tinham repetido e assim e houve ... e pronto e (p.25:ln.27) foi, foi numa aldeia em que eu dei aulas. E os ... e eles encontraram pensos higiénicos (p.25:ln.28) pelo chão e não sei quê. E trouxeram esse assunto para a aula. E então, e daí eu dei uma aula, acho que, acho que eles ficaram a perceber muita coisa do que não sabiam, ou do (p.25:ln.30) que pensavam que sabiam, ou do que achavam que era tabu e acabou por não ser. Eles (p.25:ln.31) sentiam-se tão à vontade comigo e eram miúdos da aldeia, não é?, não eram, não tinham (p.25:ln.32) Internet nem nada disso, ainda não existia, acho eu, ou se existia não era muito divulgado. Mas acho que sim, acho, acho que eles se sentiram bem tratados, por mim, ” (p.25:ln.34) “ ainda hoje ela se recorda dessa aula que eu dei a esses miúdos. E a maneira como eles ” (p.26:ln.9, 9) “ E depois eram pessoas que eu conhecia muito bem e que eles me conheciam a mim ” (p.26:ln.19) - abordagem do conceito de história na aula , 1 “ História e de qualquer coisa. História da vida deles, ” (p.34:ln.1) - influência da religião – catequistas , 1 “ em algumas que conheço, acho que se um miúdo chegasse lá e dissesse que na escola ” (p.35:ln.3) - saber utilizar vocabulário adequado aos alunos , 6 “ Aos alunos depois podíamos ser nós, ” (p.36:ln.22)

			<p>“Acessível a eles do que eles, porque isso tem-se visto.” (p.36:ln.27) “que a gente às vezes chama, a gente nota que o vocabulário deles não desce aos alunos imediatamente se desinteressam pelo que eles estão a dizer.” (p.36:ln.30, 30) “Enquanto connosco, para eles é diferente. Nós, nós sabemos tratar com os miúdos,” (p.36:ln.31, 31) - comportamentos de estimulação no WC, 1 “Com meninos da escola do asilado vê-se muito, às vezes.” (p.15:ln.14) - situação de masturbação feminina, 6 “Eu tive uma autista que, que lhe acontecia isso, não é?” (p.15:ln.31, 31) “Porque a minha não se escondia, mas era autista ...” (p.16:ln.30) “E nunca os outros miúdos se aperceberam ...” (p.17:ln.1) “...que isso podia estar a acontecer eu fazia qualquer coisa que fizesse com que os outros nem sequer estivessem a olhar para a miúda, não estivessem a ...” (p.17:ln.8, 8) - situação de exibição de objectos, 4 “Ou, ou então quando se vê a Barbie e, e havia uma miúda lá na escola, não era (p.43:ln.13) minha aluna mas, cheguei a observar, em que levava sempre a Barbie e o Keny, e a (p.43:ln.14) Barbie e o Keny estavam sempre em posição de relações sexuais.” “Não, não fazia perguntas. Fazia, pousava lá em frente a ela, em frente à mesinha (p.43:ln.22) dela e pronto e ali estava.” (p.43:ln.23)</p>	
	27	36		63
SS	<p>Miúdos, 9 p.6:ln.11, 21 p.16:ln.15 p.17:ln.13 p.18:ln.12, 26 p.19:ln.6, 16 p.44:ln.2</p> <p>Miúdo, 4 p.19:ln.18, 20 p.20:ln.14 p.29:ln.19</p> <p>Miúda, 6 p.15:ln.25, 32 p.16:ln.3, 10 p.17:ln.20 p.18:ln.24</p> <p>Miúdas, 1 p.44:ln.10</p> <p>Aluno, 1 p.45:ln.29</p> <p>Alunos, 1 p.46:ln.1</p>	<p>Eles, 21 p.6:ln.25 p.13:ln.18 p.14:ln.34 p.16:ln.16 p.17:ln.10, 12, 12 p.18:ln.31 p.19:ln.24 p.20:ln.15 p.24:ln.26, 27 p.32:ln.11, 17, 18, 20 p.44:ln.4, 7, 7 8 p.46:ln.1</p> <p>Ele, 5 p.19:ln.17, 18, 20, 22 p.29:ln.10</p> <p>Ela, 9 p.15:ln.2, 4 p.16:ln.14, 15, 16, 25 p.17:ln.11, 11, 13</p> <p>Meus, 1 p.6:ln.18</p> <p>A, 2 p.16:ln.18 p.17:ln.10</p> <p>Um, 1 p.18:ln.30</p> <p>Esse, 2 p.19:ln.18, 26</p> <p>Desse, 1 p.19:ln.24</p> <p>Deles, 1 p.18:ln.33</p> <p>Lhe, 2 p.44:ln.2, 3</p> <p>Os, 1 p.32:ln.16</p>	<p>Associado a: - formação, 1 “que trabalhei muitos anos na aldeia e depois realmente pelos miúdos, não é?” (p.6:ln.11) - abordagem de modo natural, 2 “de modo normal. Portanto o que eu dizia aos meus, que eu estive vários anos com o” (p.6:ln.18) “Tanto que eu, portanto procurava que eles abordassem, ou que esse tema fosse (p.6:ln.25) abordado de um modo natural.” - abordagem espontânea, 1 “...porque por vezes eles não abordam.” (p.13:ln.18) - reações face à abordagem na aula, 4 “Portanto, e quando se abordava esse assunto era só risos. Pronto riam para aqui, riam para ali, e depois claro, miúdos já com doze anos ...” (p.6:ln.21) “preservativo, da pílula, do período menstrual, portanto atendendo a que já eram miúdos,” (p.18:ln.12) “E alunos do quarto ano, eu acho que eles já entendem ...” (p.46:ln.1, 1) - situação de expressões de linguagem, 3 “E é o que eles querem ouvir.” (p.14:ln.34) “Mas ela se calhar não pensa que ...” (p.15:ln.2) “... o que está a dizer é normal, que aquilo que é normal para ela.” (p.15:ln.4) - situação de masturbação feminina, 20 “primeiro ano mas tinha uma colega que tinha o primeiro ano e tinha uma miúda que se (p.15:ln.25) masturbava.” “Tinha a miúda seis aninhos.” (p.15:ln.32) “Era uma miúda normal. Normal.” (p.16:ln.3) “Portanto, não, não, a colega não chegou a saber depois se a miúda,” (p.16:ln.10) “Continuava. Ela agarrava-se à ... à mesa, esfregava-se ali toda na, na cadeira. (p.16:ln.14) Portanto, até porque depois, portanto ela como estava à frente, os miúdos já só se (p.16:ln.15, 15) concentravam naquilo. Eles nem sabiam porque é que ela estava a fazer aquilo.” (p.16:ln.16, 16) “Depois a professora, então, retirou-a para trás para não ...” (p.16:ln.18) “era para ela não se aperceber porque é que ...” (p.16:ln.25) “Por isso é que a professora também depois a tirou, porque eles depois só se (p.17:ln.10, 10) concentravam naquilo e era “Oh professora olhe o que ela está a fazer, olhe o que ela (p.17:ln.11, 11) está a fazer.” Eles não sabiam porque é, que é ... Percebe? Eles nem sabiam porque, o (p.17:ln.12, 12) que é que ela estava a fazer. Portanto são aqueles miúdos, portanto ...” (p.17:ln.13, 13) “De rapazes não, portanto havia lá uma miúda também que ...” (p.17:ln.20) - gravidez adolescente, 1 “porque eu tive uma miúda que tinha treze anos e no final do ano lectivo já estava (p.18:ln.24) grávida sem eu saber.” - situação de comportamentos sócio-sexuais, 17 “miúdos que depois da escola, não é?, iam lá para o (p.18:ln.26) moinho, e os rapazes entre si ...pronto, lá tentavam fazer aquilo que achavam” “Portanto um, uma altura até apareceu com ... depois os lábios todos com uma (p.18:ln.30) infecção, porque claro, eles depois não tomavam banho, com certeza, não se lavavam ...” (p.18:ln.31) “Portanto, e nós fomos alertados porquê? Porque a mãe de um deles foi lá à escola” (p.18:ln.33) “Alguns miúdos tinham onze, doze anos.” (p.19:ln.6) “um dos miúdos também tinha ... Portanto eu nunca, eu (p.19:ln.16) nunca cheguei a ver que deficiência é que, eu achava que ele tinha uma deficiência, não (p.19:ln.17) era? Portanto, é que o miúdo, esse já tinha treze anos e ele não ...” (p.19:ln.18, 18, 18) “Era. E não fazia nada. O miúdo a nível de aprendizagem, ele não saía de, dali, (p.19:ln.20, 20) portanto. Mas eu também não tinha especialização nenhuma para saber que deficiência é que ele podia ter, não é?” (p.19:ln.22) “Portanto, e era desse de quem eles ...” (p.19:ln.24, 24) “Pois. Esse é que era como nós dizíamos, o bobo da festa.” (p.19:ln.26) “Entretanto depois houve um vice-presidente, portanto tomou a atitude, falou com o miúdo, chamou os pais. Portanto, e depois aquilo acabou por ... morrer por ali.” (p.20:ln.14) - dúvidas sobre efeitos da abordagem da ES, 1 “Portanto, às vezes eu dizia afinal a gente fala, fala e as coisas, ou fala e eles até vão (p.20:ln.15)</p>	

			<p>procurar ...”</p> <p>- <u>conversas entre pares</u>, 2</p> <p>“A única conversa que o outro dia por exemplo ouvi entre eles é que, por exemplo, (p.24:ln.26) para ter filhos tinham que casar. Portanto eles só entendem que para ter filhos, têm que (p.24:ln.27) casar.”</p> <p>- <u>pergunta sobre orgasmo</u>, 3</p> <p>“Mas ele como é, veio com essa pergunta porquê?” (p.29:ln.10)</p> <p>“Porque um miúdo com seis anos e com essa pergunta ...é porque viu mesmo” (p.29:ln.19)</p> <p>“Para aquela pergunta do, do aluno do primeiro ano, não é, porque é primeiro ano.” (p.45:ln.29)</p> <p>- <u>desconhecimento de concepções sobre reprodução</u>, 5</p> <p>“Porque nunca pensei. Eu antes, é engraçado, eu isto nunca tinha pensado como é que eles ...” (p.32:ln.11)</p> <p>“... de fazer, porque eu só dei, como nunca os tinha mandado desenhar, não sabia (p.32:ln.16) como é que eles iam reagir a este, como é que iam fazer este, este desenho. Pronto aqui, (p.32:ln.17) tudo bem, a gente, aqui é que eu senti esta dificuldade realmente como é que eles (p.32:ln.18) haviam de desenhar, porque também nunca os tinha mandado desenhar, não sei como é que eles ...” (p.32:ln.20)</p> <p>- <u>reações a transformações corporais</u>, 8</p> <p>“Claro que eu via, por exemplo os miúdos era sempre “está a crescer-lhe as mamas, (p.44:ln.2, 2) está a crescer-lhe as mamas, está a crescer ...” e eu era assim: “Mas vocês também não (p.44:ln.3) têm mamas?” E eles “Não”. “Não tendes mamas?” “Não.” “Então vocês vão para casa” (p.44:ln.4) ““Então ides para casa e ides ver se não têm.” Pronto, eles, como eles não cresciam, (p.44:ln.7, 7) pronto, eles já não tinham.” (p.44:ln.8)</p> <p>“Quando as miúdas ...” (p.44:ln.10)</p>	
	22	46		68
MG	<p>Miúdos, 7</p> <p>p.7:ln.7</p> <p>p.14:ln.12</p> <p>p.27:ln.4, 15, 15</p> <p>p.28:ln.26</p> <p>p.45:ln.1</p> <p>Miúdo, 14</p> <p>p.7:ln.10, 11, 27</p> <p>p.8:ln.11</p> <p>p.14:ln.15, 15, 15</p> <p>p.23:ln.13, 25</p> <p>p.27:ln.22, 22</p> <p>p.28:ln.27</p> <p>p.29:ln.13</p> <p>p.31:ln.8</p> <p>Miúda, 11</p> <p>p.13:ln.31, 33</p> <p>p.14:ln.14, 16, 22,</p> <p>25, 29, 32</p> <p>p.15:ln.7</p> <p>p.28:ln.5</p> <p>p.44:ln.25</p> <p>Criança, 2</p> <p>p.7:ln.22, 28</p> <p>Meninos, 3</p> <p>p.15:ln.13</p> <p>p.33:ln.8, 21</p> <p>Pequeninos, 1</p> <p>p.44:ln.20</p> <p>Aluno, 1</p> <p>p.33:ln.16</p> <p>Alunas, 1</p> <p>p.44:ln.26</p>	<p>Ele, 25</p> <p>p.7:ln.16, 25</p> <p>p.8:ln.5, 10</p> <p>p.23:ln.15, 17</p> <p>p.24:ln.4, 21</p> <p>p.27:ln.23</p> <p>p.28:ln.2, 3, 6, 12,</p> <p>20, 25, 26, 29, 31,</p> <p>32</p> <p>p.29:ln.13</p> <p>p.30:ln.10, 12, 12,</p> <p>34</p> <p>p.31:ln.1</p> <p>Ela, 20</p> <p>p.13:ln.32</p> <p>p.14:ln.12, 14, 16,</p> <p>17, 22, 22 24, 30,</p> <p>31, 31, 32, 32, 33</p> <p>p.15:ln.1, 5, 5, 9</p> <p>p.44:ln.28, 34</p> <p>Eles, 19</p> <p>p.27:ln.4, 6, 11, 12,</p> <p>18</p> <p>p.33:ln.8, 9, 11, 15</p> <p>p.44:ln.15, 15, 18,</p> <p>21, 27</p> <p>p.45:ln.4</p> <p>p.46:ln.7, 11, 14,</p> <p>15</p> <p>Dele, 2</p> <p>p.8:ln.10</p> <p>p.28:ln.31</p> <p>Deles, 1</p> <p>p.45:ln.7</p> <p>Um, 2</p> <p>p.15:ln.11</p> <p>p.17; 6</p> <p>Outro, 1</p> <p>p.15:ln.11</p> <p>Outros, 4</p> <p>p.14:ln.1, 33</p> <p>p.28:ln.24, 25</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>inibição e solicitação dos pais para abordar ES</u>, 3</p> <p>“E acho que os pais também se inibem um bocadinho. Se tocar nesse assunto com os miúdos na base em que nós ...” (p.7:ln.7)</p> <p>“professora eles vão para o ciclo, é uma mudança muito grande, portanto a todos os (p.46:ln.14) níveis, é melhor falar um bocadinho mais com eles, porque nós também ...” (p.46:ln.15)</p> <p>- <u>receio de reacção de pais</u>, 2</p> <p>“E além disso se eu dissesse qualquer coisa também tinha receio da reacção que a mãe, se ele chegasse a casa com uma conversa destas,” (p.8:ln.5)</p> <p>“Agora, se a gente os mandasse desenhar, não é, não haveria, não sei, pais que (p.32:ln.23) enfim, que viessem ter connosco:”</p> <p>- <u>situação de pergunta sobre orgasmo</u>, 9</p> <p>“Ainda no outro dia um miúdo me perguntou, e eu fiz de conta que não ouvi, um (p.7:ln.10) miúdo que é muito bom aluno, tem seis anos, me perguntou o que era um orgasmo.” (p.7:ln.11)</p> <p>“Mas ele é a primeira vez que faz esta pergunta ...” (p.24:ln.21)</p> <p>“...a palavra. Portanto aquilo deve lhe estar a fazer muita confusão” (p.27:ln.25)</p> <p>“Portanto era uma palavra que lhe estava a fazer ...” (p.27:ln.32)</p> <p>“Portanto ele perguntou aquilo com uma, uma naturalidade tão grande.” (p.28:ln.2)</p> <p>“Não sei, não sei até que ponto a mãe o deixará estar na Internet sozinho” (p.29:ln.18)</p> <p>“... que tenha visto na televisão qualquer filme onde tenha aparecido a palavra e lá lhe fez confusão.” (p.29:ln.26)</p> <p>“Mas que o miúdo viu e disse a palavra direitinha disse.” (p.31:ln.8)</p> <p>- <u>desconhecimento de concepções sobre reprodução</u>, 3</p> <p>“Eu não sei o que é que ele sabe de trás, não é?” (p.7:ln.25)</p> <p>“Eu não sei os conhecimentos que o miúdo tem. É filho único. Será que se eu (p.7:ln.27) abordar o assunto, ou se eu disser, mas era difícil, para uma criança de seis anos eu tocar” (p.7:ln.28)</p> <p>- <u>como e o que responder</u>, 3</p> <p>“Porque eu não conseguia responder a uma criança de seis anos.” (p.7:ln.22)</p> <p>“Mas o que é que eu lhe vou dizer? Eu não consigo.” (p.8:ln.17)</p> <p>“...que posso responder ao miúdo.” (p.23:ln.25)</p> <p>- <u>situação de comportamentos sócio-sexuais – linguagem, visualização e estimulação</u>, 38</p> <p>“Aqueles termos mais brejeiros, mais ... é uma miúda que os pais estão separados, (p.13:ln.31) portanto a mãe tem um namorado e está grávida e portanto ela relato cenas ... Uma (p.13:ln.32) miúda também que ...” (p.13:ln.33)</p> <p>“Deve ver, deve ver. E os outros não vêem maldade naquilo e dizem” (p.14:ln.1)</p> <p>“E os miúdos “Oh professora, ela está a dizer uma asneira,” (p.14:ln.12, 12)</p> <p>“É obvio que eu chamo a miúda, já a chamei ... uma vez vieram-me avisar que ela estava (p.14:ln.14,14) com um miúdo na casa de banho a esfregar-se toda no miúdo e o miúdo também a (p.14:ln.15, 15, 15) esfregar-se nela. Uma miúda com seis anos. Ela é assim um bocadito arrebitada. (p.14:ln.16, 16, 16)</p> <p>Portanto ela deve presenciar estas cenas em casa, não é?” (p.14:ln.17)</p> <p>“Não, mas deve ser, ela vê, ela vê. Eu acho que a miúda vê.” (p.14:ln.22, 22, 22)</p> <p>“Vê. Porque ela às vezes vai de lábios pintados, vai de unhas pintadas e é uma (p.14:ln.24) miúda assim um bocadito ...” (p.14:ln.25)</p> <p>“a mãe, muito jovem, a miúda quando nasceu devia ter a mãe quinze, dezasseis (p.14:ln.29) anos, portanto é muito jovem e eu também não sei, agora isto de estar separada, ela (p.14:ln.30) tudo lhe faz muita confusão e ela é muito curiosa, quer saber...” Porque ela deve ver, a (p.14:ln.31,31,31) miúda, pronto da maneira como ela diz as coisas, não é, ela vê. E depois na frente dos (p.14:ln.32,32,32) outros, ela diz em voz alta ...” (p.14:ln.33, 33)</p> <p>“Exacto. “Ela está a dizer uma asneira, professora.” (p.15:ln.1)</p> <p>“Mas ela diz aquilo tão convicta do que está a dizer que eu fico a olhar para ela e (p.15:ln.5, 5)</p>	

	<p>Lhe, 11 p.8:ln.17 p.14:ln.31 p.23:ln.15 p.27:ln.25, 32 p.28:ln.4, 14, 27 p.29:ln.26 p.31:ln.1 p.44:ln.26</p> <p>Nela, 1 p.14:ln.16</p> <p>O, 1 p.29:ln.18</p> <p>Os, 1 p.32:ln.23</p> <p>Meus, 1 p.24:ln.25</p>	<p>penso assim «mas o que é que tu ouves, onde é que tu vês isto, ou ...?». Pronto só, só me leva a crer que de facto a miúda veja ...” (p.15:ln.7)</p> <p>“Veja! Porque ela estava, até foi a dona Alcina que me veio dizer “Oh dona Glória, (p.15:ln.9) está a Margarida com o seu Dário na casa de banho, aquilo está ali um love todo pegado”, a empregada, os dois a esfregarem-se um no outro.” (p.15:ln.11, 11)</p> <p>“Dois meninos de seis anos, não é?” (p.15:ln.13)</p> <p>- <u>situação de chamar nomes</u>, 4</p> <p>“Há dias um miúdo chamou ao outro maricas ...” (p.23:ln.13)</p> <p>“E ele defendeu-se. “Mas o que é que tu lhe disseste?”” (p.23:ln.15, 15)</p> <p>“Não sou nada maricas. Portanto ele para dizer que não é maricas, é porque já tem (p.23:ln.17) percepção do que é que a palavra quer dizer.”</p> <p>- <u>características pessoais</u>, 18</p> <p>“Não, não ouviram não. Foi só a fila dele que ouviu. Ele nunca está quieto, passa a (p.8:ln.10, 10) vida, e dá-me mais trabalho, e dá-me mais trabalho, é um miúdo que eu tenho muito (p.8:ln.11) activo e muito esperto e já lê perfeitamente e então faz assim perguntas.”</p> <p>“Eu tenho um autista ...” (p.17:ln.6)</p> <p>“Os meus são mais arrebitados.” (p.24:ln.25)</p> <p>“eram miúdos com dez anos, miúdos também muito vivos, era uma turma muito jeitosa” (p.27:ln.15,15)</p> <p>“miúdo ... Filho único. Um miúdo muito vivo, muito esperto, não sei até que ponto, onde (p.27:ln.22,22) é que ele viu e onde é que ouviu ...” (p.27:ln.23)</p> <p>“Ui. Eu sei que ele vai voltar a perguntar outra vez. Enquanto a curiosidade dele (p.28:ln.31, 31) não for satisfeita ele não desiste.” (p.28:ln.32)</p> <p>“Eu não sei porque a mãe diz que ele joga muito computador e o miúdo ...” (p.29:ln.13, 13)</p> <p>“Ele quando foi para a escola já sabia ler.” (p.30:ln.10)</p> <p>“Mas ele não tem irmãos, ele é filho único.” (p.30:ln.12, 12)</p> <p>- <u>abordagem na aula</u>, 14</p> <p>“uma pergunta ou outra que eles fariam assim fora do contexto, prontos já eram miúdos (p.27:ln.4, 4) que entendiam melhor, e eu dentro de, e olhando à idade, tentava ir de encontro ao que eles queriam saber.” (p.27:ln.6)</p> <p>“Porque eles diziam “Oh professora, as pessoas, os homens abusarem dos meninos (p.27:ln.11) pequeninos. E eu dizia abusarem sexualmente, terem relações. Porque eles sabiam ...” (p.27:ln.12)</p> <p>“eles queriam saber, depois levavam enciclopédias, tudo.” (p.27:ln.18)</p> <p>“Sim. Com eles sim, com o quarto ano.” (p.44:ln.18)</p> <p>“Sim, já dá para entender, agora no, mais pequeninos é mais complicado, mais (p.44:ln.20) complicado arranjar vocabulário para eles nos entenderem, não é?” (p.44:ln.21)</p> <p>“menstruada?” Pronto e eu expliquei, mas são miúdos que já, pronto e já traziam bases” (p.45:ln.1)</p> <p>“De vários, da matéria que foi sendo dada e de perguntas que eles iam fazendo” (p.45:ln.4)</p> <p>“Eu não cheguei ali, e não, não vomitei aquela matéria ali para cima deles.” (p.45:ln.7)</p> <p>“... na televisão e eles viam e estavam a passo, estavam sempre a ouvir, não é?” (p.46:ln.7)</p> <p>“E eles também iam para o ciclo.” (p.46:ln.11)</p> <p>- <u>atitude da professora</u>, 20</p> <p>“Eu fiz de conta que não ouvi. E ele: “Oh professora, diz-me.” (p.7:ln.16)</p> <p>“Por isso é que eu fingi, ignorei e a minha cabeça não parou, não é? E ele ...” (p.24:ln.4)</p> <p>“professora, anda lá responde-me professora.” E eu a fingir que, porque ele é assim (p.28:ln.3) muito persistente. Qualquer coisa que queira está sempre ali, até eu lhe dar resposta. E (p.28:ln.4) eu a fingir que não ouvia e a dizer “Vai trabalhar” para a outra miúda e a fingir que não (p.28:ln.5) ouvia o que ele dizia. “Vá, leva esta ficha, vai fazer a ficha,” (p.28:ln.6)</p> <p>“Eu também podia depois ficar com ele na sala, não é?” (p.28:ln.12)</p> <p>“Podia ter ficado e tentar dar-lhe ...” (p.28:ln.14)</p> <p>“Mas depois ele é capaz de ver ...” (p.28:ln.20)</p> <p>“... ou coisa do género, que aquilo não era para ser explicado na frente dos outros. (p.28:ln.24) Porque ele é muito esperto e tinha receio. E depois começar com os outros a comentar (p.28:ln.25, 25) ... Tenho lá miúdos muito mais infantis do que ele, não é? E eu depois pensei assim: é (p.28:ln.26, 26) eu podia ter ficado com o miúdo na sala e tal, tentar explicar minimamente, dar-lhe (p.28:ln.27, 27) assim umas pistas, pronto, explicar qualquer coisa, dar uma resposta ou, porque eu sei que ele vai voltar ...” (p.28:ln.29)</p> <p>“sou capaz é de perguntar à mãe: “Olhe, ele no outro dia veio-me com esta pergunta (p.30:ln.34) assim, assim, onde é que ele teria visto isto, falou-lhe alguma coisa?” (p.31:ln.1, 1)</p> <p>- <u>contestação de pais sobre matéria abordada</u>, 7</p> <p>“professora continue a contar as histórias tradicionais aos meninos. Eles não precisam (p.33:ln.8, 8) disso, eles querem é outras coisas que vêm na televisão ...” (p.33:ln.9)</p> <p>“Eles já estão fartos de ouvir a história ...” (p.33:ln.11)</p> <p>“Eles querem é outras histórias da televisão, que vêm na televisão.” Não é? (p.33:ln.15)</p> <p>Chamar-me à atenção por isso. Ora se eu fosse a mandar desenhar a um aluno,” (p.33:ln.16)</p> <p>“neste caso um desenho, os meninos tão pequenos ...” (p.33:ln.21)</p> <p>- <u>reações ao conhecimento das transformações corporais</u>, 8</p> <p>“aos rapazes no peito e na cara. Eles diziam, eles diziam, os do (p.44:ln.15, 15) quarto ano.”</p> <p>“Sim, sim. Até porque houve uma miúda do quarto ano que foi, o ano passado, das (p.44:ln.25) minhas alunas, apareceu-lhe o período pronto, foi menstruada e a mãe veio, veio-me (p.44:ln.26, 26) dizer e eles “Oh professora o que é foi, o que é que não foi, o que é que não foi, o que é (p.44:ln.27) que a mãe estava a falar contigo, ela muito envergonhada,” (p.44:ln.28)</p> <p>““Ah, e ela já é menstruada. Oh professora o que é que quer dizer isso,” (p.44:ln.34)</p>	
	40	89	129
SV	Alunos, 3	Eles, 16	Associado a:

p.9:ln.4, 16 p.48:ln.29	p.9:ln.17, 18, 19 p.10:ln.26,26, 29 p.11:ln.3	- <u>perguntas</u> , 4 “E entretanto também os outros todos ouviam, não é? ” (p.8:ln.9) “ Quer dizer, uma criança do primeiro ano. ” (p.23:ln.27)	
Aluno, 1 p.25:ln.9	p.15:ln.20 p.22:ln.1, 3 p.23 :ln.21, 26	“E ela tem primeiro ano e eu também tenho, mas nunca vi nada nos meus assim, (p.24:ln.22) nem nenhuma pergunta, nem, nem entre eles com, com determinadas conversas ” (p.24:ln.23) - <u>abordagem na aula se conteúdo programado</u> , 4 “ Se fosse um conteúdo a leccionar também se preparava com certeza, ou iria, ou tentava informar-se de outra maneira para poder esclarecer os alunos, dentro da faixa (p.9:ln.4) etária deles, não é, porque nós trabalhamos com miúdos muito ... ” (p.9:ln.5, 5) “ Eles falam, é o programa. ” (p.11:ln.3)	
Miúdos, 2 p.9:ln.5 p.20:ln.32	p.24 :ln.23 p.25 :ln.16 p.44 :ln.12 p.46 :ln.10	- <u>reações à abordagem na aula</u> , 8 “ E acham muita piada falar nisto ou naquilo, mas eu tive lá alunos, é engraçado, que (p.9:ln.16) quando dei a diferença de sexo, tive lá ... pronto eu queria que eles chegassem, a (p.9:ln.17) diferença de sexo, queria que chegassem precisamente ao sexo, mas eles não, não iam lá (p.9:ln.18) até que eu dei pistas e eles conseguiram lá chegar. E então um disse-me perfeitamente ” (p.9:ln.19, 19) “ E eu insisti até a ver se eles chegavam mesmo a essa parte, mas eles iam ” (p.10:ln.26, 26) “ e então aí é que eles se aperceberam o que eu queria, o que eu pretendia. ” (p.10:ln.29)	
Miúdas, 1 p.44:ln.11	Ele, 1 p.25:ln.10	- <u>atitude de aluna – linguagem</u> , 1 “ Tens uma que também já te diz assim outras coisas também um bocado ... ” (p.13:ln.28)	
Criança, 1 p.23:ln.27	Deles, 1 p.9:ln.5	- <u>comportamentos sócio-sexuais – sexo oral</u> , 2 “ E era desse que abusavam, não era? ” (p.19:ln.19) “ O bobo da festa. Era esse é que era. ” (p.19:ln.27)	
Menina, 1 p.45:ln.32	Esse, 1 p.19:ln.27	- <u>formação</u> , 3 “ que tentava informar-me da melhor maneira para poder, não é? Portanto e formar os miúdos o melhor possível. ” (p.20:ln.32)	
Pequeninos, 1 p.48:ln.23	Desse, 1 p.19:ln.19	“ A gente agora, se os tem na escola é que se deveria formar ... ” (p.48:ln.10) “ Está muito, eu não sei, eu estou sempre a dizer aos meus pequeninos, vocês vão ser os adultos de amanhã, vejam se, se modificam, se, se pensam no ambiente ... ” - <u>influência da comunicação social</u> , 2 “ Eles hoje através da comunicação têm acesso a muitas mais coisas ... ” (p.22:ln.1) “ ... assim, portanto, eles muitas vezes já sabem muito mais até do que nós. ” (p.22:ln.3)	
	Meus, 2 p.24:ln.22, 29	- <u>como responder a perguntas</u> , 2 “ Pois. Como dar resposta a certas palavras. E as perguntas que eles fazem, ” (p.23:ln.21) “ ... pertinente mas que é assim: como é que a gente ia abordar o tema com eles? ” (p.23:ln.26)	
	Um, 1 p.9:ln.19	- <u>conversas entre pares</u> , 2 “ Namoricos e assim eles já começam a ... ” (p.15:ln.20) “ Também já ouvi os meus dizerem, é, já, já ... ” (p.24:ln.29)	
	Uma, 1 p.13:ln.28	- <u>curiosidade</u> , 3 “ eu tinha o ano passado um aluno que, o ano passado tinha quarto (p.25:ln.9) ano, e ele gostava, muito curioso, gostava de saber tudo, ” (p.25:ln.10)	
	Outros, 1 p.8:ln.9	“ Ah, eles querem ... ” (p.25:ln.16) - <u>atitude de aluna – exibição objectos</u> , 1 “ E a tua colega nunca lhe perguntou nada? ” (p.43:ln.28)	
	Lhe, 1 p.43:ln.28	- <u>transformações corporais</u> , 4 “ Pois as miúdas naquela idade já mudam o corpo, não é?, também. E é um tema a (p.44:ln.11) abordar, não é? Dizia-lhes a eles que esta ... ” (p.44:ln.12, 12) “ Ou na questão da menina menstruada também. Portanto aí já ... ” (p.45:ln.32)	
	Lhes, 1 p.44:ln.12	- <u>abordagem pelos pais</u> , 1 “ E com essa idade eu acho que os pais também já abordarão melhor os temas com eles. ” (p.46:ln.10)	
	Os, 1 p.48:ln.10	- <u>geração de pais contestatária</u> , 1 “ ... pronto destes pais dos nossos alunos ou assim é ... ” (p.48:ln.29)	
	10	28	38
Total	99	199	298

Tabela A-11.22: Ocorrências do termo pivot *Professor*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Professora, 2 p.8:ln.7 p.35:ln.4	Colegas, 1 p.5:ln.24	Associado a - <u>formação</u> , 5 “ realmente a educação sexual devia ser bem pensada e os professores deviam (p.5:ln.19) sobretudo serem formados para isso, não é? ” “ Eu, eu concordo com a colega que falta-nos realmente preparação ... ” (p.13:ln.27)
	Professores, 3 p.5:ln.19 p.22:ln.4, 5	Colega, 2 p.13:ln.27 p.43:ln.17	“ Eu acho que tem de haver uma grande aposta realmente em formar os professores (p.22:ln.4) nesse sentido. Formar os professores no sentido de depois saberem eles próprios (p.22:ln.5, 5) transmitirem essas coisas aos alunos. ” - <u>receio</u> , 2 “ E, e eu, portanto, e eu, e acho que muitas colegas têm (p.5:ln.24) realmente esse receio. Não é? Isso pode às vezes criar problemas. ” “ O que é que a professora andou a fazer. ” (p.8:ln.7)
		Eles, 1 p.22:ln.5	- <u>influência da igreja – catequistas</u> , 1 “ em algumas que conheço, acho que se um miúdo chegasse lá e dissesse que na escola a professora falou ... mesmo até nos aparelhos reprodutores, eram capazes já de pegar ” (p.35:ln.4) - <u>situação de exibição de objectos</u> , 1 “ Sempre. Sempre as vezes que eu vi, não é?, e era isso que a colega dizia. ” (p.43:ln.17)
	5	4	9

SS	Professora, 6 p.16:ln.5, 6, 12, 18 p.17:ln.10, 11 Professoras, 1 p.20:ln.7	Colega, 3 p.15:ln.25 p.16:ln.10 p.19:ln.32 Colegas, 1 p.20:ln.9 Ela, 1 p.16:ln.7	Associado a - <u>situação de masturbação feminina</u> , 9 “mas tinha uma colega que tinha o primeiro ano e tinha uma miúda que se masturbava.” (p.15:ln.25) “Portanto, a professora falou com a mãe e com o pai, os pais não aceitaram bem, (p.16:ln.5) levaram ao médico, o médico de família disse que a professora que era tola,” (p.16:ln.6) “depois não sei realmente como é que se, mas eu, ela houve uma altura (p.16:ln.7) disse anda ver.” “Portanto, não, não, a colega não chegou a saber depois se a miúda, portanto (p.16:ln.10) atendendo a que os pais não aceitaram, que o médico deu essa resposta, portanto a professora depois parou por aí.” (p.16:ln.12) “Depois a professora , então, retirou-a para trás” (p.16:ln.18) “Por isso é que a professora também depois a tirou, porque eles depois só se (p.17:ln.10) concentravam naquilo e era “Oh professora olhe o que ela está a fazer,” (p.17:ln.11) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais de alunos – sexo oral</u> , 3 “Nós entretanto, depois também eu e a colega chamámos a mãe,” (p.19:ln.32) “Ah, não. Não, mas era lá. Era todos dentro da sala, professoras e tudo dentro. Fogo, (p.20:ln.7) pegava fogo à escola e a tudo. Pronto, entretanto eu não sabia como é que, portanto eu entrava às oito, os outros colegas só entravam às nove” (p.20:ln.9)	7	5	12
MG	Professora, 17 p.7:ln.16, 16 p.8:ln.8 p.14:ln.2, 12, 28 p.15:ln.1 p.27:ln.11, 18 p.28:ln.3, 3 p.33:ln.6, 8, 22 p.44:ln.27, 34 p.46:ln.14		Associado a - <u>perguntas de alunos</u> , 8 “Eu fiz de conta que não ouvi. E ele: “Oh professora , diz-me, oh professora diz (p.7:ln.16, 16) me”. “ professora , anda lá responde-me professora .”” (p.28:ln.3, 3) ““Oh professora o que é foi,” (p.44:ln.27) ““Ah, e ela já é menstruada. Oh professora o que é que quer dizer isso,” (p.44:ln.34) - <u>receio da reacção dos pais</u> , 2 “O que é que a professora andou para lá a dizer?” (p.8:ln.8) ““Olha a professora que doida a falar numa coisa destas.” (p.33:ln.22) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais de aluna – visualização e estimulação</u> , 4 “Pois. Deve ver, deve ver. E os outros não vêem maldade naquilo e dizem “Oh professora a Margarida está a dizer isto,” (p.14:ln.2) “E os miúdos “Oh professora , ela está a dizer uma asneira,” (p.14:ln.12) “Complicada. E eu tentei falar com a mãe, na, no final do primeiro período e a mãe começou a chorar ... “Senhora professora tem que me ajudar,” (p.14:ln.28) “Exacto. “Ela está a dizer uma asneira, professora .”” (p.15:ln.1) - <u>reações dos alunos a abordagem na aula</u> , 2 “Porque eles diziam “Oh professora , as pessoas, os homens abusarem dos meninos” (p.27:ln.11) ““Oh professora , (p.27:ln.18) procura aqui que é para eu ler.” E pronto, e eu procurava e explicava.” - <u>contestação de mãe em relação a matéria</u> , 2 ““Oh professora , (p.33:ln.6) não se admite que na época em que nós estamos, em pleno século vinte e um, a professora continue a contar as histórias tradicionais aos meninos.” (p.33:ln.8) - <u>solicitação de pais</u> , 1 “E depois como já iam para o ciclo, mesmo os pais nas reuniões pediam “Oh professora eles vão para o ciclo, é uma mudança muito grande,” (p.46:ln.14)	17	0	17
SV		Colegas, 1 p.12:ln.2 Colega, 1 p.43:ln.28	Associado a - <u>não abordar ES</u> , 1 “... se familiariza, talvez não, mas eu acho que deve haver, eu acho que ainda deve haver colegas que, que pensam ... (p.12:ln.2) ... que isso não deve ser abordado.” - <u>atitude de aluna – exibição de objectos</u> , 1 “E a tua colega nunca lhe perguntou nada?” (p.43:ln.28)	0	2	2
Total				29	11	40

Tabela A-11.23: Ocorrências do termo pivot *Família*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Família, 1 p.26:ln.20	Pais, 6 p.5:ln.23, 23 p.32:ln.26, 29 p.36:ln.22 p.40:ln.15 Lhes, 1 p.6:ln.15	Associado a - <u>abordagem de ES na aula</u> , 1 “E depois eram pessoas que eu conhecia muito bem e que eles me conheciam a mim e à minha família e tudo.” (p.26:ln.20) - <u>necessidade de formação e informação</u> , 6 “Essa educação devia passar também para os pais , não é? Porque acho que muitas vezes os pais interpretam mal as nossas, as (p.5:ln.23, 23) nossas intenções. Muito mal.” “Explicar-lhes o que iríamos fazer, com as nossas ...” (p.6:ln.15) “Lá está, a informação com os pais ...” (p.32:ln.26) “Que falta também aos pais ...” (p.32:ln.29) “Pois. Alunos, pais ...” (p.40:ln.15) - <u>esclarecimento pelo centro de saúde</u> , 1 “... aos pais , aos auxiliares, à comunidade ...” (p.36:ln.22)

		1	7		8
SS	Famílias, 1 p.33:ln.26	Pais, 8 p.33:ln.3, 26 p.6:ln.9, 13, 29 p.16:ln.5, 11 p.20:ln.14	Associado a - formação, 3 “... a formação devia passar primeiro pelos pais. Portanto esta é a minha opinião ...” (p.6:ln.9) “Portanto, pelo menos a nível de esclarecimento, não é?, esclarecer os pais realmente” (p.6:ln.13) “... pelos pais.” (p.33:ln.3) - não aceitação de abordagem, 1 “Portanto, mas a nível das aldeias, muitas vezes os pais não aceitam que realmente ...” (p.6:ln.29) - não aceitação de comportamentos sócio-sexuais dos alunos, 3 “Portanto, a professora falou com a mãe e com o pai, os pais não aceitaram bem,” (p.16:ln.5) “atendendo a que os pais não aceitaram, que o médico deu essa resposta, portanto a (p.16:ln.11) professora depois parou por aí.” “Entretanto depois houve um vice-presidente, portanto tomou a atitude, falou com o miúdo, chamou os pais.” (p.20:ln.14) - reacção à abordagem de ES, 2 “... que os pais, que as famílias vão ter ... em relação ao tratamento com o (p.33:ln.26, 26) assunto ...”		9
MG		Pais, 7 p.7:ln.6 p.13:ln.31 p.30:ln.24, 27, 33 p.32:ln.23 p.46 :ln.13 Pai, 1 p.33 :ln.17 Outro, 1 p.33 :ln.17 Eles, 2 p.33:ln.20, 20 Deles, 1 p.33:ln.28	Associado a - inibição de abordar ES, 1 “E acho que os pais também se inibem um bocadinho.” (p.7:ln.6) - separados, 1 “Aqueles termos mais brejeiros, mais ... é uma miúda que os pais estão separados,” (p.13:ln.31) - pergunta de aluno, 3 “Não sei. Mas não vejo aqueles pais ...” (p.30:ln.24) “E eu vou ter amanhã reunião com os pais.” (p.30:ln.27) “Eu como amanhã tenho reunião com os pais e como a mãe vai sempre às reuniões (p.30:ln.33) sou capaz é de perguntar à mãe:” - receio de reacções, 4 “Agora, se a gente os mandasse desenhar, não é, não haveria, não sei, pais que (p.32:ln.23) enfim, que viessem ter connosco:” “Ora se eu fosse a mandar desenhar a um aluno, uma situação daquelas, não haveria, eu penso que sim, um pai ou outro que ...” (p.33:ln.17, 17) “Nunca se sabe a reacção que possa vir da parte deles.” (p.33:ln.28) - falta de formação, 2 “Eu acho, eles não têm preparação às vezes, formação e para eles ainda é muito (p.33:ln.20, 20) tabu estar a falar ou a fazer, neste caso um desenho, os meninos tão pequenos ...” - solicitação ao professor de abordagem de ES, 1 “E depois como já iam para o ciclo, mesmo os pais nas reuniões pediam” (p.46:ln.13)		9
SV	Família, 1 p.24:ln.32	Pais, 6 p.8:ln.23, 33 p.20:ln.26 p.46:ln.9, 12 p.48:ln.29 Los, 1 p.20:ln.27	Associado a - conversas de alunos, 1 “Já me falou da família ...” (p.24:ln.32) - aceitação se conteúdos programados, 4 “eu acho que deviam estar incluídos nos conteúdos programáticos, porque se os pais (p.8:ln.23) soubessem que esse tema era abordado ...” “É tão mínimo, mas se fosse abordado como tema de, na área de estudo do meio, se calhar os pais também aceitavam melhor.” (p.8:ln.33) “Eu acho que se fosse um assunto que, que fizesse parte do, do programa, eu, eu abordava-o, não tinha, acho que não tinha receio dos pais. Poderia era ter, haver, (p.20:ln.26) quando a gente tem uma reunião geral logo no início, poderia alertá-los para esse facto,” (p.20:ln.27) - idade para abordar ES, 2 “E com essa idade eu acho que os pais também já abordarão melhor os temas com (p.46:ln.9) eles.” “Agora com seis anos eu, os pais não devem falar quase nada.” (p.46:ln.12) - geração contestatária, 1 “... pronto destes pais dos nossos alunos ou assim é ...” (p.48:ln.29)		12
		1	7		8
Total		3	34		37

Tabela A-11.24: Ocorrências do termo pivot *Escola*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Escola, 5 p.2:ln.16 p.35:ln.3, 6 p.36:ln.34 p.48:ln.31 Escolas, 2 p.5:ln.6 p.35:ln.22		Associado a - concordância com ES, 2 “As dificuldades são demais. Concordar, concordo plenamente que, que a educação sexual realmente se, na escola, não é?” (p.2:ln.16) “Com a ideia que tinha começado. Falávamos então na educação sexual nas escolas (p.5:ln.6) que eu acho realmente pertinente, acho que devia realmente apostar-se imenso” - influência da religião – reacção de catequistas, 3 “em algumas que conheço, acho que se um miúdo chegasse lá e dissesse que na escola a (p.35:ln.3) professora falou ... mesmo até nos aparelhos reprodutores, eram capazes já de pegar” “com o pai a dizer “Olhe, tenha cuidado que isto anda a acontecer na escola.”” (p.35:ln.6) “Eu conheço uma pessoa que foi lá catequista e que eu tenho a certeza que era capaz de, era capaz de, de não concordar com nada de educação sexual nas escolas nestes (p.35:ln.22)

			termos.” - <u>participação de centro de saúde</u> , 1 “nos outros temas, portanto eu acho que em relação à comunidade, acho que seria uma mais valia eles virem à escola tratarem esse tema.” (p.36:ln.34) - <u>geração de pais contestatária</u> , 1 “Eu prontos, eu sou muito a favor do vinte e cinco de Abril, mas a geração que nós temos na escola é, deliberadamente eu acho que ...” (p.48:ln.31)		
		7	0		7
SS	Escola, 12 p.6:ln.32 p.11:ln.32 p.15:ln.24 p.18:ln.25, 26, 33, 34 p.19:ln.30 p.20:ln.1, 8, 10, 19		Associado a - <u>não abordagem de ES</u> , 1 “Ora. Eu onde estou este ano no primeiro ano, a primeira vez, não é, na escola , portanto, não vejo que se aborde esse tema,” (p.6:ln.32) - <u>não conhecer professores contra ES</u> , 1 “Radicalmente. Na minha escola acho que não.” (p.11:ln.32) - <u>situação de masturbação feminina</u> , 1 “Mas eu o ano passado no primeiro, na escola onde eu estive, eu não estava no (p.15:ln.24) primeiro ano mas tinha uma colega que tinha o primeiro ano e tinha uma miúda que se masturbava.” - <u>situação de gravidez adolescente</u> , 1 “grávida sem eu saber. Não é? Sem a escola saber.” (p.18:ln.25) - <u>dúvidas sobre efeitos da abordagem de ES</u> , 1 “... descobrir, resolver, ou então não serviu para nada aquilo que nós fomos falando na escola .” (p.20:ln.19) - <u>situação de comportamentos sócio-sexuais de alunos – sexo oral</u> , 7 “é que me lembrou de miúdos que depois da escola , não é?, iam lá para o (p.18:ln.26) moinho, e os rapazes entre si ...” “Portanto, e nós fomos alertados porquê? Porque a mãe de um deles foi lá à escola (p.18:ln.33) dizer que aquilo se passava na, na escola , durante o recreio.” (p.18:ln.34) “Mas a mãe o que lá nos veio dizer é que isso ocorria no recreio da escola .” (p.19:ln.30) “isso tenho ideia que foi o pai que, portanto, ameaçou pegar fogo à escola ,” (p.20:ln.1) “pegava fogo à escola e a tudo. Pronto, entretanto eu não sabia como é que,” (p.20:ln.8) “conselho executivo lá na escola e eu falei com o conselho executivo que não sabia” (p.20:ln.10)		
		12	0		12
MG	Escola, 4 p.30:ln.10 p.33:ln.5, 6 p.46:ln.8		Associado a - <u>perguntas de alunos</u> , 2 “Ele quando foi para a escola já sabia ler.” (p.30:ln.10) “então perguntavam na escola sem constrangimento nenhum, perguntavam o que era.” (p.46:ln.8) - <u>contestação de mãe em relação a matéria</u> , 2 “... este ano pronto, contamos muitas vezes aquelas histórias tradicionais portuguesas, não é?, e houve uma mãe que me chegou à escola , e portanto agora (p.33:ln.5) comparando, fazendo a comparação, e que me chegou à escola e disse:” (p.33:ln.6)		
		4	0		4
SV	Escolas, 1 p.35:ln.14 Escola, 1 p.48:ln.9		Associado a - <u>catequistas não tradicionalistas</u> , 1 “Pois, isto no caso das nossas escolas , ...” (p.35:ln.14) - <u>formação de alunos</u> , 1 “A gente agora, se os tem na escola é que se deveria formar ...” (p.48:ln.9)		
		2	0		2
Total		25	0		25

Tabela A-11.25: Ocorrências do termo pivot *Educação sexual*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Educação sexual, 12 p.2:ln.15-16 p.5:ln.6, 10, 12, 19 p.22:ln.15 p.26:ln.23 p.35:ln.22 p.36:ln.28, 32 p.41:ln.28 p.42:ln.2 Educação, 1	Area, 1 p.5:ln.8 Isso, 5 p.5:ln.20 p.9:ln.29 p.10:ln.9 p.35:ln.30 p.37:ln.15 Assunto, 7 p.5:ln.21, 29, 29 p.13:ln.1, 9 p.37:ln.8, 14 Assuntos, 2 p.35:ln.29 p.37:ln.6 Tema, 1 p.36:ln.34	Associado a - <u>dificuldades</u> , 2 “As dificuldades são demais. Concordar, concordo plenamente que, que a educação (p.2:ln.15) sexual realmente se, na escola, não é? (p.2:ln.16) Porque eu por exemplo sinto imensa dificuldade em, em tratar esse, esse assunto com os, com os jovens, não é?, com as (p.5:ln.21) crianças, digamos, que é mais a minha área, não é?” - <u>contributo para vivência saudável</u> , 4 “Falávamos então na educação sexual nas escolas (p.5:ln.6) que eu acho realmente pertinente, acho que devia realmente apostar-se imenso nessa, nessa área , pelas razões que toda a gente já sabe,” (p.5:ln.8) “E que são, por exemplo, educarmos os nossos jovens para uma educação sexual (p.5:ln.10) mais saudável, não correndo tantos riscos como correm desnecessariamente. Se tivessem talvez uma educação sexual mais ...” (p.5:ln.12) - <u>formação de professores</u> , 7 “realmente a educação sexual devia ser bem pensada e os professores deviam (p.5:ln.19) sobretudo serem formados para isso, não é? (p.5:ln.20) “Eu gostaria de ser bem, mais bem formada por exemplo, a maneira como abordar o assunto com, com as crianças, não é? Em todos os aspectos que o assunto pode trazer, (p.5:ln.29, 29) não é? Portanto todas as actividades ...” “Tudo o que tivesse a ver com, com a educação sexual , relacionada com estas (p.22:ln.15) idades que nós ...” “Em educação sexual , nunca tive nenhuma.” (p.41:ln.28)

	p.5:ln.22		<p>“Em educação sexual realmente eu nunca ...” (p.42:ln.2)</p> <p>- país, 1</p> <p>“Essa educação devia passar também (p.5:ln.22) para os pais, não é?”</p> <p>- ser muito importante, 1</p> <p>“que também é muito importante, mas que isso é muito (p.10:ln.9) importante.”</p> <p>- opinião de professores sobre forma de abordagem, 3</p> <p>“Eu, por exemplo, sou de opinião que, que isso fosse dado numa disciplina,” (p.9:ln.29)</p> <p>“Quem realmente acha, acha que sim que se deve abordar o assunto, que não deve (p.13:ln.1) ficar totalmente fora da porta de aula ...”</p> <p>“... do que vá surgindo, não é? Se há um aluno que fala em algo que, que tenha a ver com o assunto, então aí fala-se ...” (p.13:ln.9)</p> <p>- abordagem concretizada e bem sucedida, 1</p> <p>“essa foi uma boa experiência que eu tive em relação à educação sexual” (p.26:ln.23)</p> <p>- influência da religião, 3</p> <p>“Eu conheço uma pessoa que foi lá catequista e que eu tenho a certeza que era capaz de, era capaz de, de não concordar com nada de educação sexual nas escolas nestes (p.35:ln.22) termos.”</p> <p>“Olhe, para mim é, para mim é porque é ignorante demais nesses assuntos e, e (p.35:ln.29) portanto é, a igreja fecha-se um bocado também a isso, acho eu.” (p.35:ln.30)</p> <p>- participação do centro de saúde, 3</p> <p>“A gente às vezes não quanto a educação sexual mas quanto a outros temas, sei lá, higiene alimentar, outras coisas,” (p.36:ln.28)</p> <p>“Nós, nós sabemos tratar com os miúdos, sabemos usar o vocabulário exacto, não é? Não na educação sexual. Aí já não sei, mas (p.36:ln.32) nos outros temas, portanto eu acho que em relação à comunidade, acho que seria uma mais valia eles virem à escola tratarem esse tema.” (p.36:ln.34)</p> <p>- sentimento pessoal de falta de coragem e preparação, 4</p> <p>“mas se calhar também me tem faltado essa coragem de abordar esses assuntos mais vezes e, ... e mais pormenor e ... não sei.” (p.37:ln.6)</p> <p>“Eu não me sinto muito preparada para falar desse assunto.” (p.37:ln.8)</p> <p>“Nesse, nesse assunto, não é? Nem é o, o tabu nem, não sinto tabu nenhum com (p.37:ln.14) isso. Nenhum, nenhum, não será tanto assim, não é?” (p.37:ln.15)</p>		
		13	16		29
SS	Educação sexual, 2 p.6:ln.17 p.8:ln.18	Tema, 5 p.6:ln.32 p.10:ln.14 p.11:ln.21 p.12:ln.19 p.13:ln.16 Assunto, 1 p.33:ln.27	<p>Associado a</p> <p>- naturalidade, 1</p> <p>“Explicar a relação, porque eu acho que realmente a educação sexual deve ser tratado (p.6:ln.17) de modo normal.”</p> <p>- não é abordado na escola, 3</p> <p>“não vejo que se aborde esse tema, pelo menos, até já ainda não foi (p.6:ln.32) abordado.”</p> <p>“Nós dávamos. No entanto eu tive a minha filha na António Silva e ela não abordou esse tema.” (p.10:ln.14)</p> <p>“Mas se não surgir nenhuma pergunta, então nunca dá o tema...” (p.13:ln.16)</p> <p>- abordagem adequada à idade dos alunos, 1</p> <p>“Por isso mesmo é que eu acho que a educação sexual deve ser trabalhada de modo (p.8:ln.18) diferente nas faixas etárias ...”</p> <p>- receio por parte dos professores, 3</p> <p>“Que tenham receio, como abordar o tema ...” (p.11:ln.21)</p> <p>“Não, não assumem. Talvez pelo receio que tenham em abordar o tema.” (p.12:ln.19)</p> <p>“... que os pais, que as famílias vão ter ... em relação ao tratamento com o assunto ...” (p.33:ln.27)</p>		
		2	6		8
MG		Assunto, 1 p.7:ln.6 isso, 1 p.27:ln.18	<p>Associado a</p> <p>- inibição dos pais, 1</p> <p>“E acho que os pais também se inibem um bocadinho. Se tocar nesse assunto com (p.7:ln.6) os miúdos na base em que nós ...”</p> <p>- reação de aceitação dos alunos face à abordagem, 1</p> <p>“Quer dizer, aceitaram muito bem. Tudo aquilo que foi dito. Falei sobre isso, eles queriam saber, depois levavam enciclopédias, tudo.” (p.27:ln.18)</p>		
		0	2		2
SV		Assunto, 3 p.20:ln.25, 28, 30 O, 1 p.20:ln.26	<p>Associado a</p> <p>- necessidade de estar programado, 3</p> <p>“Eu acho que se fosse um assunto que, que fizesse parte do, do programa, (p.20:ln.25) eu, eu abordava-o, não tinha, acho que não tinha receio dos pais.” (p.20:ln.26)</p> <p>“...mas de resto eu acho que se fosse um assunto abordado no programa que daria,” (p.20:ln.30)</p> <p>- tabu, 1</p> <p>“porque uma vez que ainda é um assunto um pouco tabu, não é? ...” (p.20:ln.28)</p>		
		0	4		4
Total		15	28		43

Tabela A-11.26: Ocorrências do termo pivot Formação / Preparação, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

Formação /	Reformulações	Significados a partir do contexto
------------	---------------	-----------------------------------

	Preparação		
AA	Formados, 1 p.5:ln.20 Formada, 1 p.5:ln.28 Formar, 2 p.22:ln.4, 5 formação, 4 p.32:ln.31 p.35:ln.8 p.37:ln.21, 25 formações, 2 p.37:ln.29 p.41:ln.33 Preparação, 2 p.7:ln.24 p.13:ln.27 Preparada, 4 p.37:ln.4, 8, 12, 20	Nenhuma, 2 p.41:ln.28, 31	Associado a: - necessidade para os professores , 4 “ <i>sobretudo serem formados para isso, não é?</i> ” (p.5:ln.20) “ <i>Eu gostaria de ser bem, mais bem formada por exemplo, a maneira como abordar o (p.5:ln.28) assunto com, com as crianças.</i> ” “ <i>Eu acho que tem de haver uma grande aposta realmente em formar os professores (p.22:ln.4) nesse sentido. Formar os professores no sentido de depois saberem eles próprios (p.22:ln.5) transmitirem essas coisas aos alunos.</i> ” - sentimento pessoal de falta, 7 “ <i>É isso, falta-nos a preparação ...</i> ” (p.7:ln.24) “ <i>Eu, eu concordo com a colega que falta-nos realmente preparação ...</i> ” (p.13:ln.27) “ <i>Eu acho que não estou preparada!</i> ” (p.37:ln.4) “ <i>Eu não me sinto muito preparada para falar desse assunto.</i> ” (p.37:ln.8) “ <i>mas não sei, eu acho que não, acho que não estou assim devidamente preparada para falar ...</i> ” (p.37:ln.12) “ <i>Preconceitos não. E prontos, acho que não teria problema nenhum, mas não me sinto preparada, lá está, os termos que se deve usar para explicar isto ou aquilo, acho (p.37:ln.20) que aí precisava de formação.</i> ” (p.37:ln.21) - necessidade para os pais , 1 “ <i>Que falta também aos pais ...</i> ... <i>muitas vezes a formação ...</i> ” (p.32:ln.31) - necessidade para catequistas , 1 “ <i>Portanto, esses também precisavam de formação.</i> ” (p.35:ln.8) - opinião sobre as acções , 3 “ <i>O Centro de Profissionais, por exemplo, o Centro de Profissionais, por exemplo, há, eu acho que algumas, que há alguma formação nesse sentido, o que eu não acredito é nela.</i> ” (p.37:ln.25) “ <i>A quantas formações eu já fui que, que ia ...</i> ” (p.37:ln.29) ... <i>com vontade de aprender muita coisa e não aprendi nada.</i> ” “ <i>Por isso é que eu estou assim com o pé atrás, um bocadinho em formações, é só (p.41:ln.33) esse, é só isso.</i> - nunca ter tido , 2 “ <i>Em educação sexual, nunca tive nenhuma.</i> ” (p.41:ln.28) “ <i>Sim. Nunca tive nenhuma. Eu digo no geral. Por isso é que eu disse ...</i> ” (p.41:ln.31)
		16	2
SS	Formação, 4 p.6:ln.9 p.37:ln.23 p.41:ln.16, 19 Formações, 1 p.41:ln.22		Associado a: - necessidade para os pais , 1 “ <i>... a formação devia passar primeiro pelos pais. Portanto esta é a minha opinião ...</i> ” (p.6:ln.9) - características das acções para professores , 4 “ <i>Não há grande formação nessa ... nesse nível.</i> ” (p.37:ln.23) “ <i>É isso que muitas vezes acontecia, às vezes estava na formação horas e horas, (p.41:ln.16) às vezes já cheia de sono, entrava-me a cem e saía a duzentos, porque não havia prática.</i> ” “ <i>Eu acho que a formação devia ser essencialmente ...</i> ” (p.41:ln.19) “ <i>...claro que teórica, mas também prática. E é isso que não se verificava muito nas formações, até que eu andei,</i> ” (p.41:ln.22)
		5	0
MG	Formação, 2 p.7:ln.4 p.33:ln.20 Preparação, 2 p.23:ln.19 p.33:ln.20		Associado a: - pais , 3 “ <i>Eu acho que tem a ver com a formação.</i> ” (p.7:ln.4) “ <i>Eu acho, eles não têm preparação às vezes, formação” (p.33:ln.20, 20) - necessidade dos professores para lidar com situações, 1 “<i>Portanto passa por tudo isso. E a preparação que a gente devia ter era precisamente para (p.23:ln.19) lidar com tudo isso.</i>”</i>
		4	0
SV	Formação, 1 p.37:ln.22		Associado a não existência de acções, 1 “ <i>E não há nenhuma acção de formação, eu acho que não há.</i> ” (p.37:ln.22)
		1	0
Total		26	2

Tabela A-11.27: Ocorrências do termo pivot *Como / o que abordar, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3*

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Como abordar, 1 p.5:ln.28 Como faria, 1 p.24:ln.10 Como é que, 2 p.39:ln.4 p.44:ln.1 O que, 5	Transmitir, 1 p.7:ln.32 Transmitirem, 1 p.22:ln.6 Maneiras de o fazer, 1 p.7:ln.34 Nesse sentido, 1 p.22:ln.5 No sentido de	Associado a - formação , 8 “ <i>Eu gostaria de ser bem, mais bem formada por exemplo, a maneira como abordar o (p.5:ln.28) assunto com, com as crianças, não é?</i> ” “ <i>... pois, é transmitir, não é?</i> ” (p.7:ln.32) “ <i>Porque há maneiras de o fazer, agora nós é que não, é que</i> ” (p.7:ln.34) “ <i>Eu acho que tem de haver uma grande aposta realmente em formar os professores nesse sentido. Formar os professores no sentido de depois saberem eles próprios (p.22:ln.5, 5) transmitirem essas coisas aos alunos.</i> ” (p.22:ln.6) “ <i>Tudo o que tivesse a ver com, com a educação sexual, relacionada com estas (p.22:ln.15) ideias que nós ...</i> ”

	p.21:ln.9 p.22:ln.15 p.23:ln.2, 34 p.24:ln.10	saberem, 1 p.22:ln.5 Saber a resposta, 1 p.13:ln.25 Resposta que ... sabe dar, 1 p.44:ln.9	“Eu, para mim era tudo o que isso, o que isso abrange.” (p.23:ln.2) - conteúdos programáticos, 1 “Mas é muito pouco. Tudo o que lá está ...” (p.21:ln.9) - não saber responder às perguntas dos alunos, 7 “Surgindo ... É preciso é saber a resposta , não é?” (p.13:ln.25) “Acho que era isso que eu estava a pensar, o que é que eu daria como resposta assim (p.23:ln.34) a um aluno ...” “Eu não sei como faria no momento. Eu sei, era capaz de não me calar mas ... o que (p.24:ln.10, 10) lhes diria, quer dizer neste momento não, não ...” “ Como é que explicamos às crianças, não é?” (p.39:ln.4) “Depois como é que hei-de responder. Pois.” (p.44:ln.1) “Exacto. É. Há muita resposta que a gente não ... lhes sabe dar. ” (p.44:ln.9)	9	7	16
SS	Abordar de ... maneira, 1 p.10:ln.20 Como abordar, 1 p.11:ln.21 Como, 1 p.45:ln.27		Associado a - <u>maneira natural</u> , 1 “... e eu tentava abordar de uma maneira natural. ” (p.10:ln.20) - receio por parte dos professores, 1 “Que tenham receio, como abordar o tema ...” (p.11:ln.21) - necessidade de saber responder às perguntas dos alunos, 1 “Portanto saber como é que a gente ia responder ali, não é?” (p.45:ln.27)	3	0	3
MG	Como abordar, 1 p.28:ln.7 Como é que, 1 p.28:ln.10 O que, 4 p.7:ln.14, 22 p.8:ln.17 p.23:ln.23		Associado a - não saber responder às perguntas dos alunos, 5 “... e o que é que eu vou responder?” (p.7:ln.14) “Porque eu não conseguia responder a uma criança de seis anos. O que é que eu lhe (p.7:ln.22) vou dizer?” “Mas o que é que eu lhe vou dizer? Eu não consigo.” (p.8:ln.17) “O orgasmo. É que eu não sabia mesmo, eu não sei o que é ... (p.23:ln.23) ...que posso responder ao miúdo.” “Não sei como é que hei-de começar.” (p.28:ln.10) - receio, 1 “Tive um bocado de receio também de abordar e, e como é que eu vou abordar (p.28:ln.7) isto?”	6	0	6
SV	Como ... abordados, 1 p.8:ln.26 Como ... abordar, 1 p.23:ln.26 Como,1 p.8:ln.27 Abordado como,1 p.8:ln.32 Como dar resposta, 1 p.23:ln.21 O que abordámos, 1 p.10:ln.31 O que, 1 p.21:ln.10	Maneira, 1 p.22:ln.31	Associado a - características dos conteúdos programáticos, 5 “Ora como eles são abordados só (p.8:ln.26) assim, mesmo como uma síntese ...” (p.8:27) “É tão mínimo, mas se fosse abordado como tema de, na área de estudo do meio, se (p.8:ln.32) calhar os pais também aceitavam melhor.” “os termos normais, mas pronto, é só, o que abordámos no primeiro ano é só (p.10:ln.31) precisamente isso.” “ O que é, pois é, é aquilo que eu digo, é muito pouco. É muito pouco, é.” (p.21:ln.10) - adequação à idade dos alunos, 1 “De uma maneira mais simplificado, não é?” (p.22:ln.31) - não saber responder às perguntas dos alunos, 2 “ Como dar resposta a certas palavras. E as perguntas que eles fazem” (p.23:ln.21) “... pertinente mas que é assim: como é que a gente ia abordar o tema com eles?” (p.23:ln.26)	7	1	8
Total				25	8	33

Tabela A-11.28: Ocorrências do termo pivot Sexualidade, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto			
AA	Sexualidade, 1 p.5:ln.32		Associado a conteúdos de formação, 1 “Todos os conteúdos, exactamente, não é? A sexualidade , doenças, higiene, essas coisas todas que poderíamos passar aos nossos alunos” (p.5:ln.32)	1	0	1
SS				0	0	0
MG	Sexualidade, 1		Associado a <u>abordagem concretizada na escola</u> , 1 “E acho que foram preparados para isso para o ciclo. Lá nisso, drogas e pedofílias e sexualidade , tudo isso foram, foi abordado.” (p.46:ln.20)	1	0	1
SV				0	0	0
Total				2	0	2

Tabela A-11.29: Ocorrências do termo pivot Natural, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto
AA	Naturalmente, 1		Associado a idade dos alunos para comportamentos sexuais, 1

	p.18:ln.4			“Portanto já é uma idade em que isso pode acontecer, não é? Naturalmente ...” (p.18:ln.4)	
		1	0		1
SS	Natural, 3 p.6:ln.26 p.10:ln.20 p.30:ln.25	Normal, 1 p.6:ln.18		Associado a - modo de abordar ES, 3 “Explicar a relação, porque eu acho que realmente a educação sexual deve ser tratado de modo normal .” (p.6:ln.18) “Tanto que eu, portanto procurava que eles abordassem, ou que esse tema fosse abordado de um modo natural .” (p.6:ln.26) “... e eu tentava abordar de uma maneira natural .” (p.10:ln.20) - pergunta invulgar de aluno, 1 “Com seis anos não é assim, não é natural essa, essa pergunta. Nunca fez a pergunta (p.30:ln.25) à mãe? Não sabes se ...”	
		3	1		4
MG	Natural, 3 p.27:ln.28, 28, 28 Naturalidade, 1 p.28:ln.2			Associado a forma como aluno perguntou, 4 “ Natural, natural, natural .” (p.27:ln.28, 28, 28) “Portanto ele perguntou aquilo com uma, uma naturalidade tão grande.” (p.28:ln.2)	
		4	0		4
SV					
		0	0		0
Total		8	1		9

Tabela A-11.30: Ocorrências do termo pivot *Receio / medo*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-3

	Receio / medo	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AA	Receio, 1 p.5:ln.25		Associado a opinião sobre outros professores, 1 “E, e eu, portanto, e eu, e acho que muitas colegas têm realmente esse receio . Não é? Isso pode às vezes criar problemas.” (p.5:ln.25)	
		1	0	1
SS	Receio,2 p.11:ln.21 p.12:ln.19		Associado a opinião sobre outros professores para abordagem de ES, 2 “Que tenham receio , como abordar o tema ...” (p.11:ln.21) “Não, não assumem. Talvez pelo receio que tenham em abordar o tema.” (p.12:ln.19)	
		2	0	2
MG	Receio, 3 p.8:ln.4 p.28:ln.7, 25 Receiam, 1 p.11:ln.22		Associado a - reação da mãe, 1 “E além disso se eu dissesse qualquer coisa também tinha receio da reação que a (p.8:ln.4) mãe, se ele chegasse a casa com uma conversa destas, o que é que a mãe poderia pensar?” - outros professores para abordagem de ES, 1 “Têm dificuldades e receiam ...” (p.11:ln.22) - modo de abordar, 1 “Tive um bocado de receio também de abordar e, e como é que eu vou abordar (p.28:ln.7) isto?” - reação de alunos, 1 “... ou coisa do género, que aquilo não era para ser explicado na frente dos outros. Porque ele é muito esperto e tinha receio .” (p.28:ln.25)	
		4	0	4
SV	Receio, 1 p.20:ln.26		Associado a país, 1 “Ora bem. Eu acho que se fosse um assunto que, que fizesse parte do, do programa, eu, eu abordava-o, não tinha, acho que não tinha receio dos país.” (p.20:ln.26)	
		1	0	1
Total		8	0	8

Grupo de Foco 4 (GF-4)

Tabela A-11.31: Ocorrências do termo pivot *Alunos*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Crianças, 14 p.2:ln.28, 30, 33 p.4:ln.13 p.12:ln.10, 18 p.13:ln.9 p.17:ln.14 p.21:ln.1 p.31:ln.10, 28, 30 p.33:ln.34 p.34:ln.21 Criança, 4 p.12:ln.21 p.16:ln.2, 6 p.31:ln.6 Alunos, 5 p.6:ln.6	Eles, 9 p.14:ln.17 p.17:ln.20 p.21:ln.11 p.31:ln.31 p.34:ln.10, 21, 34 p.35:ln.2, 2 Ele, 1 p.19:ln.22 Elas, 2 p.4:ln.14, 14 Delas, 2 p.4:ln.13 p.31:ln.33	Associado a: - falta de à vontade, 5 “eu pessoalmente estou a dar aulas a, a crianças (p.2:ln.28) de etnia cigana, a angolanos. E são culturas diferentes. Não me sinto muito à vontade de falar sobre, sobre a sexualidade a essas crianças ,” (p.2:ln.30) “... quando se fala dessas, dessas coisas, isso, isso nota-se que os pais em casa não os deixam à vontade com, com isso.” (p.4:ln.11) “Bem depois, se começasse, começasse o tema a ser abordado desde criança, desde muito novo, é natural que na escola estaríamos muito mais à vontade para continuar e para dar algumas explicações que eles até, algumas dúvidas que lhes surgissem” (p.14:ln.17, 17) - abordagem da reprodução ser complicada, 3 “Obviamente teríamos que utilizar conceitos adequados para, para as crianças , mas ...” (p.2:ln.33) “mas falar com crianças com seis, sete anos sobre a reprodução é, é (p.17:ln.14) complicado.” “mas quais são os conceitos que tu vais abordar com eles ?” (p.17:ln.20) - reacções à abordagem, 4 “Agora essas crianças , a maior parte delas , se calhar não são (p.4:ln.13, 13)	

	<p>p.30:ln.12, 21 p.34:ln.21 p.35:ln.5</p> <p>Miúdos, 1 p.12:ln.13</p> <p>Menino, 1 p.35:ln.10</p>	<p>Os, 2 p.4:ln.11, 15</p> <p>Lhes, 3 p.14:ln.17 p.35:ln.4, 4</p> <p>Colegas, 1 p.32:ln.26</p>	<p>todas, elas não, para elas aquilo é um tema que dá para rir, de chacota.” (p.4:ln.14, 14)</p> <p>- país, 2</p> <p>“Se calhar são capazes de os (p.4:ln.15)</p> <p>deixar ver televisão e coisas piores do que estarem a conversar”</p> <p>“Os pais eram pais esclarecidos, as crianças já eram ...” (p.31:ln.28)</p> <p>- dificuldade de trabalhar tema com culturas diferentes, 8</p> <p>“eu falar com certos alunos meus como o Sidónio que é de etnia cigana, que é o terrorista” (p.6:ln.6)</p> <p>“Exactamente. Vou estar, vou estar a abordar esse tema com as crianças?” (p.12:ln.10)</p> <p>“Temos casos na nossa escola de alguns, de alguns miúdos que já têm treze e ... (p.12:ln.13)</p> <p>treze anos e têm um que é...”</p> <p>“para poder trabalhar sem, sem medo de represálias. A questão é esta. Como é que eu vou explicar ao cigano como é que ele nasceu?” (p.19:ln.22)</p> <p>“Como é que uma pessoa vai explicar a sexualidade a essas crianças?” (p.21:ln.1)</p> <p>“Eles preferem andar a brincar com as navalhas e ... e coisas assim do género,” (p.21:ln.11)</p> <p>“E vamos abordar a sexualidade com essas crianças? São culturas diferentes.” (p.31:ln.10)</p> <p>“Só para dizer que qualquer dia, uma pessoa vai abordar numa turma, mas cada menino é ...” (p.35:ln.10)</p> <p>- necessidade de continuidade, 1</p> <p>“condutora do primeiro, do primeiro ano até ao quarto ano para que as crianças (p.12:ln.18)</p> <p>chegassem ao ciclo, deparassem com um mundo completamente novo,”</p> <p>- sugestão de educação pela televisão, 1</p> <p>“mas uma coisa que passa assim num horário que as crianças pudessem (p.13:ln.9)</p> <p>ver que falasse também sobre a sexualidade.”</p> <p>- consequências do (não)esclarecimento sobre sexualidade, 3</p> <p>“pode ser preocupante. Uma criança com quinze anos, ter um filho com quinze anos” (p.12:ln.21)</p> <p>“Porque uma criança esclarecida é como, sei lá” (p.16:ln.2)</p> <p>“E sobre a sexualidade eu acho que</p> <p>também uma criança, um jovem esclarecido, pode evitar muitos problemas no futuro.” (p.16:ln.6)</p> <p>- influência da religião, 3</p> <p>“Às vezes os alunos começam a...” (p.30:ln.12)</p> <p>“Mas repara, tivemos a festa de Natal, tivemos a festa da Páscoa. Muitos alunos (p.30:ln.21)</p> <p>meus não, não vão à igreja.”</p> <p>“imaginem que eu sou ateu, uma criança é, é protestante, não sei quê.” (p.31:ln.6)</p> <p>- conhecimento de rua, 4</p> <p>“Ali nas Estradas as crianças estão habituadas a, o conhecimento que (p.31:ln.30)</p> <p>eles têm é o conhecimento de rua ...” (p.31:ln.31)</p> <p>“... a maior parte delas.” (p.31:ln.33)</p> <p>“Portanto são crianças que andam na rua até à uma da manhã ou ... e ...” (p.33:ln.34)</p> <p>- comportamentos sócio-sexuais – visualização de imagens pornográficas, 1</p> <p>“Sim, a colegas.” (p.32:ln.26)</p> <p>- frequência de estabelecimentos de jogos e uso de dinheiro, 10</p> <p>“Eles frequentam essa casa.” (p.34:ln.10)</p> <p>“... eles faltam às aulas, e então há crianças, há alunos que dizem “Olhe eu vi o (p.34:ln.21, 21, 21)</p> <p>Mário ali na, naquilo dos computadores,”</p> <p>“Mas eles têm dinheiro.” (p.34:ln.34)</p> <p>“Eles têm dinheiro, eles já andavam com um telemóvel topo de gama ...” (p.35:ln.2, 2)</p> <p>“No outro dia apanhei lhes, apanhei lhes (p.35:ln.4, 4)</p> <p>um, um montante de dinheiro, quase, quase mil euros, a um dos, dos alunos.” (p.35:ln.5)</p>
	25	20	45
DC	<p>Crianças, 1 p.9:ln.7</p> <p>Alunos, 3 p.15:ln.22 p.17:ln.31 p.18:ln.17</p>	<p>Eles, 13 p.3:ln.22 p.4:ln.6 p.14:ln.3, 11 p.17:ln.17 p.18:ln.19, 34 p.19:ln.1, 3, 12, 17 p.31:ln.13, 13</p> <p>Deles, 5 p.9:ln.9 p.19:ln.16, 17 p.30:ln.28 p.32:ln.1</p> <p>Aqueles, 1 p.18:ln.19</p> <p>Daqueles, 1 p.18:ln.17</p> <p>Alguns, 4 p.3:ln.15 p.18:ln.18, 34 p.31:ln.34</p> <p>Outros, 5 p.3:ln.15 p.18:ln.21 p.19:ln.1, 1, 3</p> <p>Todos, 1</p>	<p>Associado a:</p> <p>- perguntas, 3</p> <p>“E havia alguns que faziam perguntas, havia sempre outros (p.3:ln.15, 15)</p> <p>que sabiam responder.”</p> <p>“Eles às vezes são capazes de fazer perguntas que nunca estamos à espera.” (p.19:ln.12)</p> <p>- abordagem em recursos bibliográficos, 2</p> <p>“Muito por alto, mas referia. Não tinha, não especificava muito, não vai muito, fala mesmo por alto, mas como eles também não perguntaram,” (p.3:ln.22)</p> <p>“Mas já se vai vendo, outro dia, nós hoje fomos à feira do livro, mas outro dia eu fui sem os alunos, tinha lá um livrinho que dizia: «A educação sexual no primeiro ciclo»,” (p.15:ln.22)</p> <p>- reações à abordagem da reprodução, 19</p> <p>“É, eles riem-se.” (p.4:ln.6)</p> <p>“Ah, mas eles percebem, pelo menos terceiro ano ...” (p.17:ln.17)</p> <p>“Pelo menos alguns alunos que eu tenho este ano.” (p.17:ln.31)</p> <p>“Aqueles alunos que têm irmãos pequeninos, eu falo daqueles que eu tenho, tenho (p.18:ln.17, 17)</p> <p>alguns que têm irmãos com um ano, dois, quando foi abordado, na altura a reprodução, (p.18:ln.18)</p> <p>quando surgiu uma ou outra questão que eles próprios acabavam por responder, aqueles (p.18:ln.19, 19)</p> <p>que têm irmãos pequeninos sabiam. Os pais provavelmente explicaram que não é, que, como é que o bebé nascia, como é desenvolvido, isso tudo. Enquanto os outros já, já (p.18:ln.21)</p> <p>ficavam assim um bocado admirados.”</p> <p>“Eles, houve um, ficaram todos a saber como é que nascia, não ... alguns ficaram (p.18:ln.34,34,34,34)</p> <p>admirados, os outros não, os outros já sabiam. Para eles não era novidade.” (p.19:ln.1, 1, 1)</p> <p>“E explicaram. Acabaram eles próprios por explicar uns aos outros.” (p.19:ln.3, 3, 3)</p> <p>- (não) acompanhamento pelos pais, 5</p> <p>“Em casa não têm quem os acompanhe ou debata com eles o assunto.” (p.14:ln.3, 3)</p> <p>“Que eles já levavam uma certa abertura para o tema,” (p.14:ln.11)</p>

		p.18:ln.34 Os, 1 p.14:ln.3 Um, 1 p.18:ln.34 Uns, 1 p.19:ln.3 Meus, 1 p.30:ln.28	<p>“Eu já, pronto, a minha turma é diferente, nota-se que alguns que já têm em casa, de (p.31:ln.34) <i>certeza têm acompanhamento, pela conversa deles, em todos os níveis, não é só neste</i> (p.32:ln.1) <i>tema. Acho que depende das escolas.</i>”</p> <p>– <u>falta de preparação do professor para abordagem adequada</u>, 5</p> <p>“Com crianças.” (p.9:ln.7)</p> <p>“Descermos ao nível deles.” (p.9:ln.9)</p> <p>“Se calhar um pouco. Saber como descer ao nível deles ou como responder a certas (p.19:ln.16) <i>perguntas deles. Ou para eles não ficarem chocados, não sei.</i>” (p.19:ln.17, 17)</p> <p>– <u>influência da religião</u>, 2</p> <p>“Os meus não foram, disseram logo que não iam que não era da religião deles.” (p.30:ln.28, 28)</p> <p>– <u>culturas diferentes</u>, 2</p> <p>“Mas até era interessante explorar com eles o facto de eles serem diferentes, terem (p.31:ln.13, 13) <i>diferentes culturas.</i>”</p>	
	4	34		38
EM	Alunos, 2 p.4:ln.2 p.32:ln.23 Aluno, 1 p.32:ln.27 Crianças, 5 p.9:ln.8 p.19:ln.25, 28 p.21:ln.29 p.32:ln.20 Miúdos, 1 p.22:ln.17 Menino, 1 p.32:ln.27	Eles, 10 p.3:ln.33 p.4:ln.1, 3, 4 p.9:ln.10 p.21:ln.4 p.32:ln.28 p.33:ln.2 p.34:ln.11 p.35:ln.1 Deles, 3 p.9:ln.10 p.32:ln.23, 24 Lhes, 1 p.4:ln.3 Lhe, 1 p.32:ln.28 Meus, 1 p.30:ln.29 Colega, 1 p.32:ln.25 Colegas, 1 p.32:ln.25	<p>Associado a:</p> <p>– <u>perguntas</u>, 1</p> <p>“mas eles não fizeram muitas perguntas.” (p.3:ln.33)</p> <p>– <u>reações dos alunos</u>, 5</p> <p>“um menino e de uma menina e eles iam sempre lá ver, com curiosidade ver e depois (p.4:ln.1) <i>riam muito e não sei quê e eu um dia reparei que tinha lá alunos que estavam a fazer</i> (p.4:ln.2) <i>isso e tentei mostrar-lhes que não era motivo para estar a rir que eles eram assim, não</i> (p.4:ln.3, 3) <i>havia problema nenhum e eles depois ficaram.</i>” (p.4:ln.4)</p> <p>– <u>abordagem de conteúdos adequada</u>, 4</p> <p>“... para crianças.” (p.9:ln.8)</p> <p>“Descer ao nível deles. Falar com eles sobre isso.” (p.9:ln.10, 10)</p> <p>“É como transmiti-los a crianças daquela idade.” (p.21:ln.29)</p> <p>– <u>dificuldade de trabalhar tema com ciganos</u>, 3</p> <p>“É mais difícil, com essas crianças é muito mais difícil.” (p.19:ln.25)</p> <p>“Até porque são crianças que já estão prometidas à nascença.” (p.19:ln.28)</p> <p>“Não. Eles não são interessados pela escola.” (p.21:ln.4)</p> <p>– <u>chamar nomes</u>, 1</p> <p>“Mas há miúdos que utilizam as palavras, mas não sabem o significado.” (p.22:ln.17)</p> <p>– <u>absentismo</u>, 1</p> <p>“Não, mas os meus não vão por sistema, porque de manhã é para dormir.” (p.30:ln.29)</p> <p>– <u>comportamentos sócio-sexuais – visualização de imagens pornográficas</u>, 13</p> <p>“Ali, o tipo de crianças que nós temos,” (p.32:ln.20)</p> <p>“Nós temos dois alunos que são irmãos e um deles, e os dois têm telemóvel, e um (p.32:ln.23, 23) <i>deles um dia trouxe para a aula imagens pornográficas no telemóvel e andava a mostrar</i> (p.32:ln.24) <i>ao colega, a colegas ...</i>” (p.32:ln.25, 25)</p> <p>“E o meu aluno é do primeiro também tinha, um menino de seis anos também tinha. (p.32:ln.27, 27) <i>E perguntámos quem tinha aquele, quem lhe tirava aquelas imagens, e eles sabiam que</i> (p.32:ln.28, 28) <i>era tirado da Internet e até mesmo o pai e a mãe sabiam.</i>”</p> <p>“Protecção de menores porque eles já estavam na Protecção de Menores.” (p.33:ln.2)</p> <p>“Eles frequentam uma casa de jogos.” (p.34:ln.11)</p> <p>“Eles têm dinheiro.” (p.35:ln.1)</p>	
	10	18		28
IS	Crianças, 5 p.7:ln.18 p.22:ln.15, 15 p.23:ln.16 p.28:ln.11 Alunos, 6 p.9:ln.23 p.13:ln.31, 34 p.14:ln.1 p.22:ln.25 p.30:ln.3 Aluno, 2 p.27:ln.7, 9 Miúdos, 1 p.22:ln.16 Miúdo, 3 p.22:ln.21, 22, 34	Eles, 9 p.7:ln.26, 26 p.13:ln.32 p.14:ln.4 p.17:ln.8, 33 p.18:ln.11 p.23:ln.2, 12 Ele, 2 p.22:ln.23, 23 Deles, 1 p.18:ln.11 Uns, 2 p.22:ln.16 p.23:ln.18 Um, 1 p.23:ln.2 Outros, 2 p.22:ln.16 p.23:ln.19 Outro, 1 p.23:ln.2 Lhes, 1	<p>Associado a:</p> <p>– <u>abordagem de ES de forma natural</u>, 3</p> <p>“Eu acho que deve ser abordado sempre até porque, até para as crianças olharem para (p.7:ln.18) <i>a sexualidade de uma forma mais natural,</i>”</p> <p>““Olha fala com naturalidade e dá os nomes correctos para eles se habituarem e não tenhas medo de eles se rirem.” (p.7:ln.26, 26)</p> <p>– <u>como abordar</u>, 1</p> <p>“Sim, mas depende também de como é que vais abordar e depende da idade dos teus alunos.” (p.9:ln.23)</p> <p>– <u>não esclarecimento e falta de vontade</u>, 5</p> <p>“O facto dos alunos do secundário pedirem educação sexual, acho que é uma prova (p.13:ln.31) <i>dos anos todos que eles passaram a ter dúvidas e que não foram esclarecidos nem em</i> (p.13:ln.32) <i>casa nem na escola.</i>”</p> <p>“Chegarmos ao ponto de serem os alunos, acaba por facilitar um pouco, como há pouco (p.13:ln.34) <i>estava a perguntar que, é uma mais valia serem os alunos a pedirem,</i>” (p.14:ln.1)</p> <p>“Se eles procuram é porque não estão à vontade...” (p.14:ln.4)</p> <p>– <u>perguntas e curiosidade</u>, 4</p> <p>“Não sei, eles às vezes surpreendem-nos com perguntas que não estamos à espera” (p.17:ln.8)</p> <p>“como é que é o acto sexual, é isso que estás a dizer? Se eles perguntarem, não é?” (p.17:ln.33)</p> <p>“E porque a curiosidade deles, que é bom que eles tenham é que não estava.” (p.18:ln.11, 11)</p> <p>– <u>chamar nomes</u>, 9</p> <p>“nas escolas, como eu já cheguei a ouvir, de crianças para crianças, a dizer “Olha tu és... (p.22:ln.15,15) <i>tu és um paneleiro.</i>” Eu já ouvi miúdos pequeninos a dizerem uns aos outros.” (p.22:ln.16, 16, 16)</p> <p>“Porque no caso que eu estou a dizer era mesmo um miúdo, pronto, (p.22:ln.21) <i>tem o que as pessoas costumam dizer, alguns tiques assim, e o outro miúdo só, era para</i> (p.22:ln.22) <i>picar mesmo. Quando se chateava com ele era o nome que ele chamava.</i>” (p.22:ln.23, 23)</p> <p>– <u>não saber lidar com situação</u>, 5</p> <p>“Não eram, não eram os meus alunos ...” (p.22:ln.25)</p> <p>“outro miúdo também podia não entender logo. É daquelas situações, lá está, é muito (p.22:ln.34)</p>	

	p.30:ln.4	complicado de lidar. Não sei, no fundo não sei. Porque se eu falasse assim de homossexualidade, acho que eles não, nem um nem outro iam entender muito bem” (p.23:ln.2, 2, 2) - <u>aceitação de diferenças</u> , 3 “principalmente isso, que é para eles próprios não estranharem de verem diferenças,” (p.23:ln.12) “É. Pelo menos aceitarem as diferenças.” “Acho que ainda fará mais sentido, porque uns vão ver os casais heterossexuais, (p.23:ln.18) não é?, e os outros vão ter se calhar pais homossexuais.” (p.23:ln.19) - <u>formação</u> , 1 “E termos formação nesse sentido, de como explicar às crianças que as coisas não são sempre assim,” (p.23:ln.16) - <u>participação do centro de saúde</u> , 2 “Até porque, desculpe, até depois se algum aluno tivesse algum problema já se sentir (p.27:ln.7) mais à vontade em recorrer ao, em ir ao centro de saúde sem se sentir tão mal, porque se fosse algo trabalhado pela escola e pelo centro de saúde, eu acho, o aluno acabava por (p.27:ln.9) estar muito mais à vontade.” - <u>quem compete ES</u> , 1 “Para além de nós já sabermos falar melhor às crianças , acho que é ao professor.” (p.28:ln.11) - <u>influência da religião</u> , 2 “Eu já estive numa escola em que uma auxiliar de manhã obrigava os alunos a rezar, (p.30:ln.3) antes da professora chegar e ela depois descobriu mais tarde que até lhes batia para os (p.30:ln.4) obrigar a rezar, antes dela chegar.”		
	17	19		36
Total	56	91		147

Tabela A-11.32: Ocorrências do termo pivot *Professor*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto			
MC	Professor, 2 p.2:ln.31 p.6:ln.15 Professores, 9 p.5:ln.23, 32 p.6:ln.5 p.9:ln.1 p.14:ln.23 p.24:ln.5 p.25:ln.12 p.28:ln.31 p.29:ln.15	Pessoa, 2 p.6:ln.28, 29 Eles, 3 p.25:ln.11, 14, 15	Associado a - <u>receio dos pais</u> , 2 “e no dia seguinte estavam lá os pais: “o professor falou isto e isto e isto”.” (p.2:ln.31) “chegava o rapaz a casa “Olha o professor hoje falou disto e disto e disto”” (p.6:ln.15) - <u>poder de promover a ES</u> , 3 “Eu, eu sou de opinião que uma pessoa, portanto nós como professores e neste caso (p.5:ln.23) como agrupamento também poderíamos não só nos preocupar apenas com temas” “... nós professores temos, temos margem para manobra, não é?” (p.6:ln.5) “E depois criar, criar uma, uma, um trabalho conjunto políticos, professores , pais em direcção a esse tema.” (p.14:ln.23) - <u>tema tabu</u> , 1 “mas o que se passa é que continua a ser, a ser um tema tabu para, para os pais, para nós professores e de certa forma ninguém quer mexer nisso” (p.5:ln.32) - <u>reações dos alunos</u> , 2 “E uma pessoa fala muito, muito por alto sobre essas ... também para não dar, para (p.6:ln.28) não dar azo a que haja risos, que haja ... uma pessoa fala, dá aquela parte da matéria” (p.6:ln.29) - <u>falta de motivação e de formação</u> , 2 “Eu acho que os professores têm falta é de motivação para ...” (p.9:ln.1) “acho que as coisas deviam ser mudadas em várias frentes. Devia ser na formação dos professores ,” (p.24:ln.5) - <u>mais velhos não dão ES</u> , 4 “não vou dar isto na escola” é o que eles pensam. E até têm certas, ainda existe um (p.25:ln.11) bocado aqueles, aqueles velhos, velhos professores ...” (p.25:ln.12) “É. Deus, pátria e família. E isso mete um bocado confusão e de certeza que eles (p.25:ln.14) não ... E não são assim tão poucos, não são assim tão poucos. De certeza que eles não (p.25:ln.15) se preocupam com, com isso.” - <u>influência da religião</u> , 2 “A igreja chega chega através dos pais, chega através de alguns professores . Isso sem dúvida.” (p.28:ln.31) “os pais têm as suas crenças religiosas, os professores têm as suas (p.29:ln.15) crenças religiosas e acabam por ...”	11	5	16
DC	Professor, 3 p.27:ln.32 p.28:ln.6, 10 Professores, 1 p.24:ln.25 Professora, 1 p.30:ln.7	Pessoa, 1 p.14:ln.12 Muitos, 2 p.24:ln.26, 31 Alguns, 1 p.24:ln.28	Associado a - <u>não aceitação de ES pelos alunos</u> , 1 “escola, uma pessoa fala nisso e pode não, não aceitarem tão bem.” (p.14:ln.12) - <u>necessidade de motivar para formação</u> , 4 “E motivar também se calhar os professores a tirarem ou ... a acção de formação. (p.24:ln.25.) Porque se calhar muitos também não querem saber.” (p.24:ln.26) “Acho. É capaz de haver alguns que nem se dão ao trabalho de, de tentar dar o tema.” (p.24:ln.28) “Era capaz de haver gente, mas se calhar havia muitos que fugiam, ou nem sequer (p.24:ln.31) já, esta não vou.” - <u>receio dos pais</u> , 2 “Se calhar os pais viam com outros olhos, sendo explicado por uma enfermeira ou um médico. Não sei, às vezes quando é o professor eles vão mais depressa reclamar.” (p.27:ln.32) “Agora o professor , somos nós directamente, são capazes de no dia seguinte estar lá e (p.28:ln.6) a reclamar ou a dizer qualquer coisa.” - <u>quem compete ES</u> , 1 “Ao professor .” (p.28:ln.10) - <u>influência da religião</u> , 1			

			“Eu quando estava a estagiar, a professora , a minha orientadora era uma Ave-Maria” (p.30:ln.7)	
		5	4	9
EM	Professores, 2 p.8:ln.10, 11	Colega, 3 p.10:ln.22, 25 p.24:ln.17	Associado a - formação inicial , 2 “E eu acho que deveria haver uma formação dos professores , logo quando os (p.8:ln.10) professores são formados.” (p.8:ln.11) - conhecimento de abordagem de ES por colega , 3 “Acho que sim. Eu sei porque eu tive uma colega que fez um trabalho sobre (p.10:ln.22) educação sexual para apresentar” “E eu nesse ano, a minha colega trabalhou muito isso” (p.10:ln.25) “tive essa colega que fez um trabalho sobre a educação (p.24:ln.17) sexual”	
		2	3	5
IS	Professora, 2 p.7:ln.24 p.30:ln.4 Professores, 2 p.9:ln.17 p.14:ln.2 Professor, 1 p.28:ln.11	Pessoas, 1 p.10:ln.6 Ela, 1 p.30:ln.4 Dela, 1 p.30:ln.5	Associado a - abordagem em estágio , 1 “E ela foi falar com uma professora já muito (p.7:ln.24) mais experiente” - desconhecimento de conteúdos de ES , 2 “educação sexual nas escolas, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os professores tivessem.” (p.9:ln.17) “Não, mas até gostava de saber mais e acho que as peessoas estão assim um bocadinho (p.10:ln.6) sem saber, quando se fala de educação sexual nas escolas.” - solicitação por alunos , 1 “é uma mais valia serem os alunos a pedirem, porque se forem os professores os pais podem não gostar tanto. Agora são os filhas a quererem já ...” (p.14:ln.2) - que compete , 1 “Para além de nós já sabermos falar melhor às crianças, acho que é ao professor .” (p.28:ln.11) - influência da religião , 3 “Eu já estive numa escola em que uma auxiliar de manhã obrigava os alunos a rezar, antes da professora chegar e ela depois descobriu mais tarde que até lhes batia para os (p.30:ln.4, 4) obrigar a rezar, antes dela chegar.” (p.30:ln.5)	
		5	3	8
Total	23	15		38

Tabela A-11.33: Ocorrências do termo pivot *Família*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Família, 2 p.14:ln.10 p.25:ln.14	Pais, 23 p.2:ln.31 p.4:ln.10, 12 p.5:ln.29, 29, 32 p.6:ln.14, 16 p.12:ln.4, 7 p.13:ln.11 p.14:ln.21, 21, 23 p.24:ln.5 p.28:ln.31 p.29:ln.15 p.31:ln.28 p.32:ln.7, 7 p.33:ln.22 p.35:ln.25, 28 Pai, 2 p.16:ln.21, 21 Eles, 5 p.4:ln.12 p.12:ln.5 p.13:ln.11 p.24:ln.6 p.35:ln.28 Lhes, 1 p.12:ln.7 Todos, 2 p.5:ln.29, 29 Os, 1 p.5:ln.30	Associado a - começo da ES , 1 “Começa na família , obviamente. (p.14:ln.10) - professores mais velhos que não dão ES , 1 “É. Deus, pátria e família . E isso mete um bocado confusão” (p.25:ln.14) - receio por parte do professor , 3 “porque tenho a certeza que eu saía da escola e no dia seguinte estavam lá os pais : “o professor falou isto e isto e isto.” (p.2:ln.31) “e às vezes uma pessoa evita certos, certas coisas porque os pais não iriam aceitar,” (p.6:ln.14) “No dia seguinte tinha lá os pais à minha porta, principalmente esse, portanto esse (p.6:ln.16) de etnia cigana.” - falta de à vontade , 3 “... quando se fala dessas, dessas coisas, isso, isso nota-se que os pais em casa não (p.4:ln.10) os deixam à vontade com, com isso.” “Mas como, não sei quem foi que disse, que primeiro os pais deviam estar em (p.12:ln.4) contacto com, com esses assuntos, eles deviam estar à vontade ...” (p.12:ln.5) - seus respondiam às perguntas , 2 “essas perguntas aos meus pais , eles respondiam-me conforme podiam ...” (p.4:ln.12, 12) - tabu , 1 “mas o que se passa é que continua a ser, a ser um tema tabu para, para os pais , para nós professores e de certa forma ninguém quer mexer nisso,” (p.5:ln.32) - não compete ao professor ensinar os pais , 2 “E a questão é esta: eu não vou ensinar aos pais , eu não lhes (p.12:ln.7, 7) vou dizer ...” - sugestões de informação e de implementação da ES , 12 “que os pais foram todos à escola, ou, foram todos chamados. Há pais que nunca, (p.5:ln.29,29,29) obviamente não, não aparecem. E seria uma forma de os pôr a par daquilo que nós (p.5:ln.30) pretendíamos fazer e ...” “E campanhas que, que, que chegassem às mãos dos pais , em que eles pudessem ler alguma coisa.” (p.13:ln.11, 11) “Ok, vamos, vamos fazer um referendo sobre os pais querem ou não, os pais , os votantes.” (p.14:ln.21, 21) “E depois criar, criar uma, uma, um trabalho conjunto políticos, professores, pais em direcção a esse tema.” (p.14:ln.23) “devia ser na formação dos pais , as informações deviam de chegar a casa, (p.24:ln.5) nem que fosse pela caixa do correio, eles vêem as promoções do feira nova,” (p.24:ln.6) - vantagens de ES para as crianças , 2 “E mesmo um dia mais tarde como pai de certeza que iria ser diferente. Como pai a (p.16:ln.21, 21) abordar o tema,” - influência da religião , 2

			<p>"A igreja chega chega através dos pais" (p.28:ln.31) "os pais têm as suas crenças religiosas." (p.29:ln.15) - influência de factores socioprofissionais na aceitação de ES, 6 "Os pais eram pais esclarecidos, as crianças já eram ..." (p.31:ln.28) "Os pais, os pais já são, já são pessoas esclarecidas, normalmente são, são pessoas (p.32:ln.7, 7) formadas, estão mais à vontade com essas ... com esses assuntos." "tinha pais, encarregados de educação fenomenais. Fazíamos festas juntos." (p.35:ln.25) "bastante difícil, os pais eram lavradores. Enquanto que num sítio eles viviam do turismo" (p.35:ln.28,28) - indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos, 1 "Não faz diferença, já estão habituados a ver muitas coisas e os pais também são um (p.33:ln.22) bocado para o esquisito."</p>		
		2	34		36
DC	Família, 1 p.14:ln.9	Pais, 4 p.13:ln.14, 16 p.18:ln.20 p.27:ln.31 Eles, 1 p.27:ln.32	<p>Associado a - começo de ES, 1 "Devia começar na família." (p.14:ln.9) - promover a participação, 2 "um debate ou qualquer coisa com os pais ..." (p.13:ln.14) "...chamar os pais à escola." (p.13:ln.16) - como nasceram os irmãos, 1 "Os pais provavelmente explicaram" (p.18:ln.20) - participação do centro de saúde, 2 "Se calhar os pais viam com outros olhos, sendo explicado por uma enfermeira ou (p.27:ln.31) um médico. Não sei, às vezes quando é o professor eles vão mais depressa reclamar." (p.27:ln.32)</p>		
		1	5		6
EM		Pais, 2 p.8:ln.1 p.22:ln.19 Eles, 4 p.8:ln.2, 4 p.33:ln.21, 21	<p>Associado a - melhor aceitação se estivesse no programa, 3 "E até mesmo para os pais, se fosse uma coisa que já viesse do primeiro ano, que (p.8:ln.1) eles vissem que já fazia parte do programa ..." (p.8:ln.2) "Eles também encarariam isso de outra forma." (p.8:ln.4) - chamar nomes, 1 "Ouvem os pais chamar a alguém ou qualquer coisa assim" (p.22:ln.19) - indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos, 2 "Eles, para eles não era muito importante, porque já sabiam ..." (p.33:ln.21, 21)</p>		
		0	6		6
IS	Família, 1 p.14:ln.8	Pais, 7 p.4:ln.17, 27, 30, 30 p.5:ln.3 p.14:ln.2 p.23:ln.19 Eles, 1 p.33:ln.20	<p>Associado a - responsável por ES, 1 "Da família." (p.14:ln.8) - visualização e imitação do acto sexual, 4 "Ou às vezes até assistirem aos pais a fazerem coisas ... e depois vão ..." (p.4:ln.17) "uma menina do, do Jardim-de-Infância que andava a imitar os pais com um menino," (p.4:ln.27) "e era por imitação dos pais depois os pais foram chamados ao Jardim-de-Infância e foram envergonhados." (p.4:ln.30, 30) - necessidade de formação, 1 "Eu acho que se calhar a educação sexual em primeiro lugar devia ser para os pais. E depois para os filhos." (p.5:ln.3) - melhor aceitação de solicitação de ES por alunos, 1 "é uma mais valia serem os alunos a pedirem, porque se forem os professores os pais podem não gostar tanto. Agora são os filhos a quererem já ..." (p.14:ln.2) - diferentes orientações sexuais, 1 "Acho que ainda fará mais sentido, porque uns vão ver os casais heterossexuais, não é?, e os outros vão ter se calhar pais homossexuais." (p.23:ln.19) - indiferença ao uso de imagens pornográficas pelos filhos, 1 "Se calhar era indiferente para eles." (p.33:ln.20)</p>		
		1	8		9
Total		4	53		57

Tabela A-11.3.4: Ocorrências do termo pivot *Escola*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Escola, 11 p.2:ln.32 p.5:ln.29 p.12:ln.1, 13 p.13:ln.5 p.14:ln.16 p.25:ln.11 p.27:ln.33 p.31:ln.27 p.35:ln.26, 27 Escolas, 6 p.6:ln.22 p.8:ln.15 p.27:ln.21		<p>Associado a - receio e participação dos pais, 2 "porque tenho a certeza que eu saía da escola e no dia seguinte estavam lá os pais: "o professor falou isto e isto e isto." (p.2:ln.31) "que os pais foram todos à escola, ou, foram todos chamados. Há pais que nunca, (p.5:ln.29) obviamente não, não aparecem. E seria uma forma de os pôr a par" - não oportunidade de abordar ES, 1 "Não. Já estive, já estive em outras escolas diferentes e a questão é que nunca tive (p.6:ln.22) oportunidade de abordar o tema em concreto." - abordagem enquanto aluno, 2 "E eu recorde-me, eu tive, eu tive a escolaridade mínima obrigatória, estive portanto (p.8:ln.14) estive no estrangeiro. E eu lembro-me de, de abordarmos esse tema nas escolas e ..." (p.8:ln.15) - sugestões de promoção da implementação de ES, 3 "Eu acho que se nós ao fim e ao cabo dentro da escola somos profissionais, nós (p.12:ln.1) teríamos obviamente que abordar o tema."</p>

	p.31:ln.25, 27, 27 Escolaridade, 1 p.8:ln.14		<p>“Eu acho que havia de partir não só da, da <i>escola</i>, mas de haver uma, uma (p.13:ln.5) campanha, mesmo televisiva, sei lá.”</p> <p>“Bem depois, se começasse, começasse o tema a ser abordado desde criança, desde muito novo, é natural que na <i>escola</i> estaríamos muito mais à vontade” (p.14:ln.16)</p> <p>- <u>professores mais velhos não dão ES</u>, 1</p> <p>“Continuam com os olhos fechados, não se importam. “O que é que eu vou fazer, eu não vou dar isto na <i>escola</i>” é o que eles pensam.” (p.25:ln.11)</p> <p>- <u>idade em que alunos despertam para a sexualidade</u>, 1</p> <p>“Temos casos na nossa <i>escola</i> de alguns, de alguns miúdos que já têm treze e ... (p.12:ln.13) treze anos e têm um que é...”</p> <p>- <u>participação do centro de saúde</u>, 2</p> <p>“Mas se calhar, se calhar se eles fossem pelas <i>escolas</i> tinham que ter obviamente” (p.27:ln.21)</p> <p>“Exacto. E era uma pessoa externa à <i>escola</i> e era alguém que estava ali para aquele (p.27:ln.33) fim.”</p> <p>- <u>influência de factores socioprofissionais na abordagem de ES</u>, 6</p> <p>“aqui Boticas é relativamente pequena e existem <i>escolas</i> (p.31:ln.25) completamente diferentes. Eu estive a estagiar no Dom Pascoal, era completamente diferente da <i>escola</i> das Estradas. É das <i>escolas</i>, Dom Pascoal é das <i>escolas</i> de, de (p.31:ln.27, 27, 27) elite.”</p> <p>“excelente, tinha pais, encarregados de educação fenomenais. Fazíamos festas juntos. Se calhar seria mais fácil abordar o tema nessa <i>escola</i>. Mas no ano anterior estive a (p.35:ln.26) trabalhar noutra <i>escola</i> ainda. Pertencia a Abrantes, e se calhar nessa altura, não sei, seria (p.35:ln.27) bastante difícil, os pais eram lavradores.”</p>	
	18	0		18
DC	Escola, 3 p.13:ln.16 p.14:ln.12 p.28:ln.1 Escolas, 1 p.32:ln.2		<p>Associado a</p> <p>- <u>promover a participação dos pais</u>, 1</p> <p>“...chamar os pais à <i>escola</i>.” (p.13:ln.16)</p> <p>- <u>não aceitação pelos alunos</u>, 1</p> <p>“Que eles já levavam uma certa abertura para o tema, se não, se calhar chegam à <i>escola</i>, uma pessoa fala nisso e pode não, não aceitem tão bem.” (p.14:ln.12)</p> <p>- <u>participação do centro de saúde</u>, 1</p> <p>“E sendo externa à <i>escola</i>, sendo do centro de saúde, não vão, de certeza não vão (p.28:ln.1) logo ...”</p> <p>- <u>acompanhamento dos alunos pelos pais</u>, 1</p> <p>“Acho que depende das <i>escolas</i>.” (p.32:ln.2)</p>	
	4	0		4
EM	Escolas, 1 p.8:ln.31 Escola,3 p.21:ln.4 p.27:ln.3 p.29:ln.32 Escolar, 1 p.27:ln.2		<p>Associado a</p> <p>- <u>abordagem de ES em área de projecto</u>, 1</p> <p>“Eu sei de <i>escolas</i> que já têm, em área de projecto que trabalham muito por exemplo (p.8:ln.31) a educação sexual. Aproveitam a área de projecto para trabalhar esses temas.”</p> <p>- <u>alunos de etnia cigana</u>, 1</p> <p>“Não. Eles não são interessados pela <i>escola</i>.” (p.21:ln.4)</p> <p>- <u>participação do centro de saúde</u>, 2</p> <p>“Se já existe a saúde <i>escolar</i> para terapia da fala, para outras coisas, poderia também (p.27:ln.2) ...às vezes há enfermeiras que vão à <i>escola</i> falar sobre a higiene dos dentes...” (p.27:ln.3)</p> <p>- <u>influência da religião</u>, 1</p> <p>“Tem, tem. Qualquer <i>escola</i> tem.” (p.29:ln.32)</p>	
	5	0		5
IS	Escola, 8 p.13:ln.33 p.27:ln.9 p.28:ln.26, 30 p.29:ln.20, 20 p.30:ln.3 p.33:ln.25 Escolas, 4 p.9:ln.16 p.10:ln.7 p.22:ln.15 p.31:ln.8		<p>Associado a</p> <p>- <u>desconhecimento de conteúdos de ES</u>, 2</p> <p>“educação sexual nas <i>escolas</i>, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os (p.9:ln.16) professores tivessem.”</p> <p>“Não, mas até gostava de saber mais e acho que as pessoas estão assim um bocadinho sem saber, quando se fala de educação sexual nas <i>escolas</i>.” (p.10:ln.7)</p> <p>- <u>solicitação de alunos como evidência de falta de ES</u>, 1</p> <p>“O facto dos alunos do secundário pedirem educação sexual, acho que é uma prova dos anos todos que eles passaram a ter dúvidas e que não foram esclarecidos nem em casa nem na <i>escola</i>.” (p.13:ln.33)</p> <p>- <u>ter que abordar ES</u>, 1</p> <p>“E acho que cada vez mais, se deve falar. Mesmo que uma pessoa ouça comentários nas <i>escolas</i>, como eu já cheguei a ouvir, de crianças para crianças,” (p.22:ln.15)</p> <p>- <u>participação do centro de saúde</u>, 1</p> <p>“fosse algo trabalhado pela <i>escola</i> e pelo centro de saúde, eu acho, o aluno acabava por (p.27:ln.9) estar muito mais à vontade.”</p> <p>- <u>influência da religião</u>, 6</p> <p>“acho que só por aí, já se vê que a igreja não quer estar de acordo, sendo assim, que na <i>escola</i> abordassem os métodos contraceptivos, não é?” (p.28:ln.26)</p> <p>“A <i>escola</i> é laica, não é? O ensino é laico.” (p.28:ln.30)</p> <p>“E portanto nós dizemos que a <i>escola</i> é laica, mas entramos numa <i>escola</i>, numa sala (p.29:ln.20, 20) de primeiro ciclo tem sempre o crucifixo ou a nossa senhora de Fátima, não é?”</p> <p>“Eu já estive numa <i>escola</i> em que uma auxiliar de manhã obrigava os alunos a rezar,” (p.30:ln.3)</p> <p>“Acho que a maioria das <i>escolas</i> portuguesas não estão preparadas para lidar, para (p.31:ln.8) lidar com a diversidade, do culto.”</p> <p>- <u>pais negligentes</u>, 1</p> <p>“Se calhar nem perguntam aos filhos porque é que eles estão a fazer lá na <i>escola</i>.” (p.33:ln.25)</p>	

	12	0	12
Total	39	0	39

Tabela A-11.35: Ocorrências do termo pivot *Educação sexual*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Educação sexual, 1 p.2:ln.26	Isso, 4 p.2:ln.27 p.25:ln.14, 16 p.35:ln.30 Isto, 1 p.25:ln.11 tema, 10 p.6:ln.23 p.8:ln.25 p.12:ln.2, 10 p.14:ln.15, 18, 20, 23 p.16:ln.22 p.35:ln.26 temas, 1 p.8:ln.15 Assuntos, 2 p.12:ln.2 p.32:ln.8	Associado a - não abordado nem muito permitido no programa, 3 “Eu acho, eu acho, pessoalmente acho que o, o currículo não, não nos permite muito alargarmos a, a parte de educação sexual .” (p.2:ln.26) “Não. Já estive, já estive em outras escolas diferentes e a questão é que nunca tive oportunidade de abordar o tema em concreto.” (p.6:ln.23) “o que se passa é que ... o tema raramente é abordado no (p.8:ln.25) primeiro ciclo e as crianças depois vão para o segundo ciclo e ...” - falta de à vontade, 4 “até porque ali uma pessoa não se sente muito, muito à vontade com, com isso ,” (p.2:ln.27) “Mas como, não sei quem foi que disse, que primeiro os pais deviam estar em contacto com, com esses assuntos , eles deveriam estar à vontade ...” (p.12:ln.5) “Bem depois, se começasse, começasse o tema a ser abordado desde criança, desde muito novo, é natural que na escola estaríamos muito mais à vontade para continuar e para dar algumas explicações que eles até, algumas dúvidas que lhes surgisse ou, continuar o tema .” (p.14:ln.18) - abordagem enquanto aluno, 1 “estive no estrangeiro. E eu lembro-me de, de abordarmos esse temas nas escolas e ...” (p.8:ln.15) - alunos de etnia cigana, 1 “Exactamente. Vou estar, vou estar a abordar esse tema com as crianças?” (p.12:ln.10) - sugestões de implementação, 3 “Eu acho que se nós ao fim e ao cabo dentro da escola somos profissionais, nós teríamos obviamente que abordar o tema .” (p.12:ln.2) “Eu acho que antes do aborto existe este, este tema . Porque não se faz um referendo ...” (p.14:ln.20) “E depois criar, criar uma, uma, um trabalho conjunto políticos, professores, pais em direcção a esse tema .” (p.14:ln.23) - vantagens futuras para os alunos, 1 “E mesmo um dia mais tarde como pai de certeza que iria ser diferente. Como pai a abordar o tema ,” (p.16:ln.22) - professores mais velhos não dão, 3 “Continuam com os olhos fechados, não se importam. “O que é que eu vou fazer, eu não vou dar isto na escola” é o que eles pensam.” (p.25:ln.11) “É. Deus, pátria e família. E isso mete um bocado confusão e de certeza que eles não ... E não são assim tão poucos, não são assim tão poucos. De certeza que eles não se preocupam com, com isso .” (p.25:ln.16) - influência de factores socioprofissionais, 3 “Os pais, os pais já são, já são pessoas esclarecidas, normalmente são, são pessoas formadas, estão mais à vontade com essas ... com esses assuntos .” (p.32:ln.8) “tinha uma turma excelente, tinha pais, encarregados de educação fenomenais. Fazíamos festas juntos. Se calhar seria mais fácil abordar o tema nessa escola.” (p.35:ln.26) “têm aquelas crenças religiosas bem, bem assentes e isso seria difícil.” (p.35:ln.30)
	1	18	19
DC	Educação sexual, 1 p.15:ln.22	Assunto, 1 p.14:ln.3 tema, 5 p.14:ln.11 p.24:ln.28 p.25:ln.3, 3 p.32:ln.2 temas, 1 p.25:ln.32 nisso, 1 p.14:ln.12 isso, 1 p.32:ln.9 aspecto, 1 p.15:ln.28	Associado a: - alunos, 3 “Em casa não têm quem os acompanhe ou debata com eles o assunto .” (p.14:ln.3) “Que eles já levavam uma certa abertura para o tema , se não, se calhar chegam à escola, uma pessoa fala nisso e pode não, não aceitam tão bem.” (p.14:ln.11) - recursos didácticos, 1 “tinha lá um livrinho que dizia: «A educação sexual no primeiro ciclo», (p.15:ln.22) assim pequenino. Começam se calhar agora a aparecer ...” - tabu, 1 “É um tabu, ainda. Apesar da sociedade estar mais aberta e tudo, mas continua ainda neste aspecto muito ... o medo de falarem ou vergonha, ainda está muito fechado.” (p.15:ln.28) - professores não dão, 1 “Acho. É capaz de haver alguns que nem se dão ao trabalho de, de tentar dar o tema .” (p.24:ln.28) - pouco debatido entre professores, 3 “Também é um tema pouco debatido. É um tema ...” (p.25:ln.3, 3) “É um daqueles temas que raramente se fala ...” (p.25:ln.32) - acompanhamento dos alunos pelos pais, 2 “Eu já, pronto, a minha turma é diferente, nota-se que alguns que já têm em casa, de certeza têm acompanhamento, pela conversa deles, em todos os níveis, não é só neste tema . Acho que depende das escolas.” (p.32:ln.2) “E será que falam com, com os filhos sobre isso ?” (p.32:ln.9)
	1	10	11
EM		Temas, 3 p.8:ln.12, 32 p.27:ln.5 tema, 1	Associado a - necessidade de formação, 4 “Deveriam haver já uma direcção para saberem falar sobre esses temas .” (p.8:ln.12)

	Educação sexual, 6 p.8:ln.32 p.9:ln.26 p.10:ln.23 p.10:ln.26-27 p.24:ln.17-18, 24	p.24:ln.16 isso, 2 p.9:ln.10 p.10:ln.25	<p>“Descer ao nível deles. Falar com eles sobre isso.” (p.9:ln.10)</p> <p>“O tema nunca foi abordado.” (p.24:ln.16)</p> <p>“Vamos dar a educação sexual, mas ...começamos por onde?” (p.24:ln.24)</p> <p>- conhecimento de abordagem por colega, 6</p> <p>“Eu sei de escolas que já têm, em área de projecto que trabalham muito por exemplo a educação sexual. Aproveitam a área de projecto para trabalhar esses temas.” (p.8:ln.32, 32)</p> <p>“Acho que sim. Eu sei porque eu tive uma colega que fez um trabalho sobre educação sexual para apresentar em power-point e isso tudo ...” (p.10:ln.23)</p> <p>“É isso mesmo. É. E eu nesse ano, a minha colega trabalhou muito isso e depois até fez uma apresentação em Évora, porque estava ainda lá em baixo, sobre educação sexual.” (p.10:ln.26)</p> <p>“tive essa colega que fez um trabalho sobre a educação sexual” (p.24:ln.17)</p> <p>- começar pelos afectos no 2ºCEB, 1</p> <p>“pelo desenvolvimento dos afectos, começam por aí. Para a educação sexual no segundo ciclo começam por aí”</p> <p>- participação de técnicos de saúde, 1</p> <p>“... tudo isso poderia ser um dos temas que um dia também abordassem.” (p.27:ln.5)</p>	12
		6		6
IS	Educação sexual, 8 p.5:ln.2 p.9:ln.16, 17-18, 19 p.10:ln.7 p.11:ln.5, 11 p.13:ln.31		<p>Associado a:</p> <p>- país, 1</p> <p>“Eu acho que se calhar a educação sexual em primeiro lugar devia ser para os pais. E depois para os filhos.”</p> <p>- desconhecimento de conteúdos, 4</p> <p>“Começam às vezes muito a falar de educação sexual nas escolas, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os professores tivessem.”</p> <p>“Por exemplo no segundo ciclo, ter uma disciplina de educação sexual como se fala, eu ponho-me a imaginar como é que era um ano todo a falar ...sobre educação sexual.” (p.9:ln.16)</p> <p>“Não, mas até gostava de saber mais e acho que as pessoas estão assim um bocadinho sem saber, quando se fala de educação sexual nas escolas.” (p.10:ln.7)</p> <p>- tabu, 2</p> <p>“de ele dizer que, primeiro não era a favor da educação sexual, porque ele dizia que se nós, se às vezes os adultos nem sabem lidar com a sua própria sexualidade, quanto mais estar a dar aulas, e quando existem tantos tabus.”</p> <p>“Não quer dizer que eu seja contra a educação sexual, não nessa opinião, mas no facto de realmente existirem muitos tabus e que se calhar as pessoas não estão preparadas.”</p> <p>- solicitação pelos alunos, 1</p> <p>“O facto dos alunos do secundário pedirem educação sexual, acho que é uma prova dos anos todos que eles passaram a ter dúvidas e que não foram esclarecidos nem em casa nem na escola.”</p>	8
		8		0
Total		16		34
				8
				50

Tabela A-11.36: Ocorrências do termo pivot *Formação / Preparação*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Formação, 3 p.23:ln.23 p.24:ln.4, 5 formadas, 1 p.32:ln.8 preparação, 1 p.4:ln.13		<p>Associado a</p> <p>- sugestões de mudança, 2</p> <p>“Sobre a formação?” (p.23:ln.23)</p> <p>“acho que as coisas deviam ser mudadas em várias frentes. Devia ser na formação dos professores.”</p> <p>- país, 3</p> <p>“essas perguntas aos meus pais, eles respondiam-me conforme podiam ... e eu sentia-me com alguma preparação.” (p.4:ln.13)</p> <p>“devia ser na formação dos pais, as informações deviam de chegar a casa,” (p.24:ln.5)</p> <p>“Os pais, os pais já são, já são pessoas esclarecidas, normalmente são, são pessoas formadas, estão mais à vontade com essas ... com esses assuntos.” (p.32:ln.8)</p>	5
		5		0
DC	Formação, 1 p.24:ln.25 Preparado, 1 p.16:ln.14	Esta, 1 p.24:ln.32	<p>Associado a:</p> <p>- falta de motivação dos professores, 2</p> <p>“E motivar também se calhar os professores a tirarem ou ... a acção de formação. Porque se calhar muitos também não querem saber.”</p> <p>“Era capaz de haver gente, mas se calhar havia muitos que fugiam, ou nem sequer já, esta não vou.” (p.24:ln.32)</p> <p>- alunos, 1</p> <p>“Pelo menos vai preparado. Não quer dizer que o faça, não é?” (p.16:ln.14)</p>	3
		2		1
EM	Formação, 3 p.8:ln.10 p.24:ln.15, 19 formados, 1		<p>Associado a</p> <p>- inicial, 3</p> <p>“E eu acho que deveria haver uma formação dos professores, logo quando os professores são formados.” (p.8:ln.11)</p>	3

	p.8:ln.11		“Acerca da formação . Eu quando tirei o curso à seis anos, não, nunca foi abordado” (p.24:ln.15) - <u>colega</u> , 1 “Só aí é que eu tive algum, algum Bocadinho de formação , porque tive acesso ao que ela fez” (p.24:ln.19)	
		4	0	4
IS	Formação, 1 p.23:ln.15 formado, 1 p.32:ln.10 Preparadas, 1 p.11:ln.13		Associado a - <u>aceitar diferenças</u> , 1 “É. Pelo menos aceitem as diferenças. E termos formação nesse sentido, de como (p.23:ln.15) explicar às crianças que as coisas não são sempre assim,” - <u>habilitação acadêmica dos pais</u> , 1 “Pois, depende. Isso de ser formado ...” (p.32:ln.10) - <u>tabus</u> , 1 “facto de realmente existirem muitos tabus e que se calhar as pessoas não estão preparadas .” (p.11:ln.13)	
		3	0	3
Total		14	1	15

Tabela A-11.37: Ocorrências do termo pivot *Como / o que abordar*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto	
MC	Como, 2 p.19:ln.21 p.21:ln.1	Quais são os conceitos ... abordar, 1 p.17:ln.20	Associado a - <u>alunos de seis e sete anos</u> , 1 “... mas quais são os conceitos que tu vais abordar com eles?” (p.17:ln.20) - <u>culturas diferentes</u> , 2 “para poder trabalhar sem, sem medo de represálias. A questão é esta. Como é que eu (p.19:ln.21) vou explicar ao cigano como é que ele nasceu?” “ Como é que uma pessoa vai explicar a sexualidade a essas crianças?” (p.21:ln.1)	
		2	1	3
DC	Como, 2 p.19:ln.16, 16	Até que ponto, 1 p.21:ln.30 Até que ponto ... abordar, 1 p.21:ln.32	Associado a - <u>adequação aos alunos</u> , 2 “Se calhar um pouco. Saber como descer ao nível deles ou como responder a certas (p.19:ln.16, 16) perguntas deles. Ou para eles não ficarem chocados, não sei.” - <u>aprofundar conteúdos</u> , 2 “E até que ponto deveremos ir.” (p.21:ln.30) “Ou até que ponto deveremos abordar .” (p.21:ln.32)	
		2	2	4
EM	O que, 2 p.9:ln.5, 5 Como transmiti- los, 1 p.21:ln.29	Saberem falar, 1 p.8:ln.11 Sabermos usar, 1 p.9:ln.6 Estratégias, 1 p.23:ln.23 Começamos por onde, 1 p.23:ln.24	Associado a - <u>formação inicial</u> , 1 “E eu acho que deveria haver uma formação dos professores, logo quando os professores são formados. Deveriam haver já uma direcção para saberem falar sobre (p.8:ln.11) esses temas.” - <u>adequação aos alunos</u> , 4 “uma coisa é nós sabermos o que é, falarmos o que é entre adultos, outra coisa é (p.9:ln.5, 5) sabermos usar termos adequados ...” (p.9:ln.6) “É como transmiti-los a crianças daquela idade.” (p.21:ln.29) - <u>material e conteúdos</u> , 2 “Qualquer coisa que nos desse material e estratégias para podermos trabalhar, porque é assim tudo muito vago. (p.23:ln.23) Vamos dar a educação sexual, mas ... começamos por onde ?” (p.23:ln.24)	
		3	4	7
IS	O que, 2 p.9:ln.14, 16 O quê, 1 p.9:ln.15 Como, 2 p.9:ln.18 p.10:ln.1 Como ... abordar, 1 p.9:ln.22 Como explicar, 1 p.23:ln.15-16	Nesse sentido, 1 p.23:ln.15	Associado a - <u>desconhecimento de conteúdos</u> , 5 “Sim eu concordo, mas eu também estava a pensar, porque acho que nós às vezes não sabemos bem o que é que se devia dar tão pouco, para além da reprodução e de falar do (p.9:ln.14) conhecimento do corpo, falar de mais sobre o quê ? Começam às vezes muito a falar de (p.9:ln.15) educação sexual nas escolas, mas ninguém sabe ao certo o que é que pretendiam que os (p.9:ln.16) professores tivessem.” “eu ponho-me a imaginar como é que era um ano todo a falar (p.9:ln.18) ...sobre educação sexual.” “Às vezes faz-me confusão imaginar como é que (p.10:ln.1) seria dar essa disciplina no segundo ciclo, porque ter esses temas todos...” - <u>adequação aos alunos</u> , 1 “Sim, mas depende também de como é que vais abordar e depende da idade dos teus (p.9:ln.22) alunos.” - <u>aceitação de diferenças</u> , 2 “É. Pelo menos aceitem as diferenças. E termos formação nesse sentido, de como (p.23:ln.15, 15) explicar às crianças que as coisas não são sempre assim.” (p.23:ln.16)	
		7	1	8
Total		14	8	22

Tabela A-11.38: Ocorrências do termo pivot *Sexualidade*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto
MC	Sexualidade, 9 p.2:ln.30		Associado a - <u>falta de à vontade com culturas diferentes</u> , 3

	p.12:ln.17 p.13:ln.10 p.16:ln.5 p.21:ln.1 p.22:ln.9,12 p.27:ln.1 p.31:ln.10		<p>“de etnia cigana, a angolanos. E são culturas diferentes. Não me sinto muito à vontade de falar sobre, sobre a sexualidade a essas crianças,” (p.2:ln.30)</p> <p>“Como é que uma pessoa vai explicar a sexualidade a essas crianças?” (p.21:ln.1)</p> <p>“E vamos abordar a sexualidade com essas crianças? São culturas diferentes.” (p.31:ln.10)</p> <p>- idade em que os alunos despertam, 1</p> <p>“Com catorze não é? E nessa altura já se, já despertam, com doze treze anos, estes já despertam para a sexualidade.” (p.12:ln.17)</p> <p>- campanha informativa, 2</p> <p>“mas uma coisa que passa assim num horário que as crianças pudessem ver que falasse também sobre a sexualidade.” (p.13:ln.10)</p> <p>“Como houve aquela, aquela divulgação sobre a reciclagem dos lixos. Tive acesso a uma, a cassetes, tive acesso a uma série de, de cartazes, porque é que eles não fazem isso em relação à sexualidade?” (p.27:ln.1)</p> <p>- vantagens futuras, 1</p> <p>“E sobre a sexualidade eu acho que (p.16:ln.5)</p> <p>também uma criança, um jovem esclarecido, pode evitar muitos problemas no futuro.”</p> <p>- aborto e homossexualidade, 2</p> <p>“Se se fala na sexualidade tem que ...” (p.22:ln.9)</p> <p>“... tem que se passar por esses aspectos, obrigatoriamente. Ao fim e ao cabo é sexualidade, não é?” (p.22:ln.12)</p>				9
DC							0
EM		Isso, 1 p.21:ln.13	<p>Associado a tabus, 1</p> <p>“Eu acho que eles ainda têm mais tabus do que nós, em relação a isso. Muito mais.” (p.21:ln.13)</p>				0
							0
IS	Sexualidade, p.7:ln.19 p.11:ln.2, 6	3	<p>Associado a:</p> <p>- natural, 1</p> <p>“Eu acho que deve ser abordado sempre até porque, até para as crianças olharem para a sexualidade de uma forma mais natural,” (p.7:ln.19)</p> <p>- tabu, 2</p> <p>“Eu acho que há muitos tabus em Portugal em relação à sexualidade e isso também se (p.11:ln.2) reflecte na educação.”</p> <p>“se às vezes os adultos nem sabem lidar com a sua própria sexualidade, (p.11:ln.6) quanto mais estar a dar aulas, e quando existem tantos tabus.”</p>				3
							3
Total		12					13

Tabela A-11.39: Ocorrências do termo pivot *Natural*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto				
MC	Naturalidade, 1 p.8:ln.23 Natural, 1 p.14:ln.16		<p>Associado a idade de criança, 2</p> <p>“Lembro-me desde pequenino de, não sei, encarar isso com alguma naturalidade.” (p.8:ln.23)</p> <p>“Bem depois, se começasse, começasse o tema a ser abordado desde criança, desde muito novo, é natural que na escola estaríamos muito mais à vontade para continuar” (p.14:ln.16)</p>				2
DC							0
EM							0
							0
IS	Naturalidade, 3 p.7:ln.25, 28 p.11:ln.15 Natural, 2 p.7:ln.19 p.26:ln.20		<p>Associado a</p> <p>- dever abordar, 1</p> <p>“Eu acho que deve ser abordado sempre até porque, até para as crianças olharem para a sexualidade de uma forma mais natural,” (p.7:ln.19)</p> <p>- abordagem em aula, 2</p> <p>““Olha fala com naturalidade e dás os nomes correctos para (p.7:ln.25) eles se habituarem e não tenhas medo de eles se rirem.”</p> <p>“E depois a aula correu muito bem, porque ela explorou mesmo aquilo com naturalidade e correu tudo bem.” (p.7:ln.28)</p> <p>- não dificuldade, 1</p> <p>“Sim. Eu acho que difícilta muito, porque se as pessoas olhassem com naturalidade” (p.11:ln.15)</p> <p>- visualização de filme, 1</p> <p>“Eu gostei, nem estava à espera que fosse assim, que fosse explorar de forma tão natural os temas.” (p.26:ln.20)</p>				5
							5
Total		7					7

Tabela A-11.40: Ocorrências do termo pivot *Receio / medo*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-4

	Receio / medo	Reformulações	Significados a partir do contexto				
MC	Medo, 1 p.19:ln.21		<p>Associado a represálias pelo trabalho, 1</p> <p>“... para uma pessoa poder trabalhar, ter margem de manobra dentro da sala de aula para poder trabalhar sem, sem medo de represálias.” (p.19:ln.21)</p>				1
DC	Receio, 1 p.19:ln.27		<p>Associado a:</p> <p>- tabu, 1</p>				0

	Medo, 1 p.15:ln.28		“É um tabu, ainda. Apesar da sociedade estar mais aberta e tudo, mas continua ainda neste aspecto muito ... o medo de falarem ou vergonha, ainda está muito fechado.” (p.15:ln.28) - pais, 1 “Há sempre o receio dos pais, não é?” (p.19:ln.27)	
		2	0	2
EM				
		0	0	0
IS	Medo, 3 p.7:ln.24, 26 p.11:ln.19 Receios, 1 p.11:ln.8		Associado a - reações dos alunos à abordagem na aula, 3 “uma vez uma amiga minha tinha que falar um pouco sobre o conhecimento do nosso corpo, ela estava cheia de medo do que é que ia acontecer na aula. (p.7:ln.24) ““Olha fala com naturalidade e dá os nomes correctos para eles se habituarem e não tenhas medo de eles se rirem.” (p.7:ln.26) “Acho que quando as pessoas tivessem maturidade, para falar mais à vontade sobre tudo, sem receios de risos (p.11:ln.8) e de outras coisas. Acho que aí já podia correr melhor.” - dificuldade e falta de naturalidade, 1 “... e frontalidade, com assertividade, sem ter medo , acho que era muito mais fácil.” (p.11:ln.19)	
		4	0	4
Total		7	0	7

Grupo de Foco V (GF-5)

Tabela A-11.41: Ocorrências do termo pivot *Alunos*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Alunos	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Alunos, 8 p.18:ln.25 p.27:ln.19 p.29:ln.34 p.36:ln.23 p.37:ln.2 p.40:ln.7 p.48:ln.2, 4 Miúdos, 9 p.4:ln.32 p.12:ln.22 p.21:ln.31 p.27:ln.13 p.30:ln.2, 6 p.36:ln.25, 25 p.37:ln.20 Miúdo, 5 p.14:ln.5 p.19:ln.4 p.27:ln.20 p.28:ln.9 p.37:ln.32 Miúdas, 1 p.29:ln.24 Miúda, 2 p.29:ln.27, 29 Garotos, 7 p.4:ln.19, 33 p.27:ln.22 p.29:ln.33 p.30:ln.3, 5 p.37:ln.20 Garota, 1 p.40:ln.34 Criança, 4 p.27:ln.30 p.28:ln.3, 3, 7 Crianças, 1 p.28:ln.7	Eles, 25 p.2:ln.20, 21, 22 p.30:ln.5, 6 p.31:ln.30 p.32:ln.29, 31, 34 p.33:ln.10, 28 p.37:ln.19 p.37:ln.20 p.38:ln.28, 28, 30 p.40:ln.32, 33 p.41:ln.10, 20, 26, 31, 32 p.42:ln.3 p.51:ln.6 Ele, 9 p.34:ln.1 p.37:ln.21, 21, 32 p.38:ln.5, 6, 7, 23 p.39:ln.2 Deles, 1 p.12:ln.23 Dele, 1 p.27:ln.19 Os, 3 p.27:ln.22 p.41:ln.31 p.51:ln.8 Um, 1 p.30:ln.4 Uns, 1 p.33:ln.6 Outro, 1 p.30:ln.4 Outros, 1 p.33:ln.6 Alguns, 1 p.34:ln.3 Todos, 1	Associado a - iniciar cedo para evitar inibições, 3 “Faz sempre eu acho que deve, desde que se nasce. Primeiro ciclo se calhar é quando eles começam a manifestar em, em certos anos, porque nem sempre, não é, os, (p.2:ln.20) aí pelo quarto ano eles começam a sentir vergonha, não é, de, de fa, de, nós notamos, eu (p.2:ln.21) pelo menos noto essa diferença. Enquanto que antes eles têm os namoricos e gostam” (p.2:ln.22) - abordagem concretizada, 18 “eu trabalhei com uma colega que falava abertamente com os garotos ...” (p.4:ln.19) “Pronto é que houve, numa turma de quarto ano foram dadas algumas aulas sobre educação sexual e no fim foi feita uma fichinha onde eles , com algumas perguntas para (p.40:ln.32) eles responderem.” (p.40:ln.33) “uma garota explicou da seguinte forma, uma menina , mas era engraçado, notava (p.40:ln.34, 34) se nitidamente que os rapazes não tinham uma ideia bem definida ou então não a (p.41:ln.1) passavam para o papel, enquanto que as meninas tinham uma ideia muito bem definida” (p.41:ln.2) “E, mas era engraçado, todos eles excepto, os rapazes nem tanto, os rapazes diziam (p.41:ln.10, 10, 10) que era ... assim um bocado camuflado, as meninas , não, eram muito, muito directas.” (p.41:ln.11) “Mas eles retiraram, acho que o essencial da ... essa acrescentou lá o pormenor” (p.41:ln.20, 20) “do quarto ano, era ... pronto, eles faziam todo o tipo de perguntas,” (p.41:ln.26) “ Eles queriam saber tudo e depois ela também teve a preocupação de, de os preparar para (p.41:ln.31,31) esses assédios, com várias situações, com várias situações... E eles , pronto, estavam, (p.41:ln.32) falavam abertamente com ela” “Sim. De resto... de resto eles perguntavam-lhe tudo o que possam imaginar. Tudo.” (p.42:ln.3) - apoio dos pais, 2 “E lembro-me dos miúdos irem para casa, o que ela contava, diziam aos pais, (p.4:ln.32) inclusive um dos garotos era filho do presidente da junta e o senhor ia muito lá à escola (p.4:ln.33) - mudar mentalidade para respeitar diferenças, 3 “Sim, mas é, mas repara. Nós estamos a falar de miúdos e se calhar temos é que (p.12:ln.22) começar a mudar a mentalidade deles .” (p.12:ln.23) “um miúdo que queria ser padre e que era o alvo, era o gozo daquela turma,” (p.14:ln.5) - maior facilidade de falar com os alunos do que com os filhos, 17 “eu pessoalmente acho que é muito mais fácil falar disto até com os nossos alunos do que com os nossos filhos. Eu sinto isso.” (p.18:ln.25) “Mas se o miúdo expõe de uma forma natural ...” (p.19:ln.4) “... é para todos , mas eu não, eu acho que me sinto mais à vontade,” (p.34:ln.34) “Agora, é assim, em relação aos alunos , eu acho que ... isso é assim, portanto, da (p.36:ln.23) pouca experiência que tenho, não é, porque eu estou no apoio educativo e tanto apanho miúdos com uma deficiência muito acentuada como apanho miúdos mais velhos com” (p.36:ln.25, 25) “... com alunos ou com outras crianças sobre o que...” (p.37:ln.2) “Quer dizer, desde que eles me perguntem, que falem (p.37:ln.19) comigo, eu falo com eles ... Um desses miúdos , o Manuel António era um dos garotos (p.37:ln.20,20,20) que mais falava comigo sobre isso e... e, porque ele deu, o ano passado ele dizia que, (p.37:ln.21, 21) que quando casasse não queria ter logo filhos, primeiro queria gozar a vida.” “Tem dislexia, é um miúdo ... e ele dizia que quando casasse que queria ter filhos” (p.37:ln.32, 32) “Eu acho que depende da sensibilidade das pessoas. Eu acho que à partida tu és mãe e tu queres aos teus alunos como queres aos teus filhos.” (p.48:ln.2) “E a linguagem que tu utilizas com os teus alunos acaba por ser...” (p.48:ln.4) - ambiente de trabalho, 1 “Eu sei. E repara, nós temos miúdos nas escolas que vêm de meios onde existe (p.21:ln.31)

	Meninos, 1 p.40:ln.5 Menina, 1 p.40:ln.34 Meninas, 2 p.41:ln.2, 11 Rapazes, 3 p.41:ln.1, 10, 10	p.34:ln.34 Lhes, 1 p.38:ln.23 Essa, 1 p.41:ln.20	<p><i>muita promiscuidade e ...</i> ”</p> <p>– comportamentos afectivos, 25</p> <p>“<i>promover isso e lutar contra isso e mostrar aos miúdos que é bom mostrar que se</i> (p.27:ln.13) <i>gosta de alguém.</i>”</p> <p>“<i>E se calhar na escola, eu sou assim com os meus</i> alunos, <i>eu, o meu autista todos os dias de manhã, da rotina dele faz parte os miminhos.</i>” (p.27:ln.19, 19)</p> <p>“<i>É assim, o miúdo tem o</i> (p.27:ln.20)</p> <p><i>hábito de deitar no meu colo, de fazer festinhas, deitar o, pôr a orelha encostada ao meu peito, deve ser para ouvir o coração, não faço ideia, e os outros garotos, eu encho-os de</i> (p.27:ln.22, 22) <i>beijinhos</i>”</p> <p>“<i>Quando nós chegamos a uma criança...</i>” (p.27:ln.30)</p> <p>“<i>Quando uma criança quer muito mimo, nós achamos que a criança é carente.</i>” (p.28:ln.3, 3)</p> <p>“<i>Quando uma criança pede mimo, que é daquelas crianças que gosta de dar</i> (p.28:ln.7, 7) <i>beijinhos e abraços eee... e assim muito coisa, a gente é, os comentários em geral é “Ai este miúdo é tão carente.” Não é nada carente.</i>” (p.28:ln.9)</p> <p>“<i>Mas tu também, tu com as miúdas também és, tu gostas tanto dela como eu, não é?</i>” (p.29:ln.24)</p> <p>“<i>É um terror a miúda.</i>” (p.29:ln.27)</p> <p>“<i>A gente nunca sabe o que espera daquela miúda.</i>” (p.29:ln.29)</p> <p>“<i>e geralmente até estabeleço amizade com os garotos apesar de não serem</i> (p.29:ln.33) <i>os meus alunos do apoio, mas eu acho que as turmas são todas diferentes</i>” (p.29:ln.34)</p> <p>“<i>Estou a pensar agora numa, por exemplo a, em que eu nunca vi uma demonstração de afecto nem por parte da professora nem por parte dos miúdos.</i>” (p.30:ln.2)</p> <p>“<i>há aquelas turmas onde os garotos se gostam dos professores e brincam com eles e</i> (p.30:ln.3) <i>querem mimo e agradam, não é? Há sempre um que quer mais do que outro, mas eu</i> (p.30:ln.4, 4) <i>acho que isso é, eles no fim acabam, os garotos acabam por também querer mimo dos</i> (p.30:ln.5, 5) <i>outros miúdos. Eles também são assim. E eu nunca vi assim ...</i>” (p.30:ln.6, 6)</p> <p>– percepção de justiça, 10</p> <p>“<i>Eu acho que eles são mais críticos é noutras coisas.</i>” (p.31:ln.30)</p> <p>“<i>Eu, eu acho que eles são mais críticos...</i>” (p.32:ln.29)</p> <p>“<i>...às vezes é em relação a outras coisas. Eles notam bem quando os professores não</i> (p.32:ln.31) <i>são, é o sentido de justiça...</i>”</p> <p>“<i>Não é tanto, eu acho que a justiça que eles falam, não é tanto a justiça no lado</i> (p.32:ln.34) <i>afectivo, mas é o outro tipo de justiça, às vezes na correcção dos exercícios,</i>”</p> <p>“<i>Não. Mas aí, aí não é bem pelo afecto, é mais pelo professor ser permissivo, se calhar deixa passar certas coisas a uns que não deixa a outros.</i>” (p.33:ln.6, 6)</p> <p>“<i>Porque eles notam...</i>” (p.33:ln.10)</p> <p>“<i>Agora ele, eles são</i> (p.33:ln.28)</p> <p><i>muito é, muito críticos é por exemplo em relação mais a outras coisas.</i>”</p> <p>“<i>Então ele ficou injustiçado, sentiu-se</i> (p.34:ln.1) <i>mesmo injustiçado, porque o professor tinha que fazer um teste para toda a gente, não era um teste só para alguns.</i>” (p.34:ln.3)</p> <p>– falar sobre métodos contraceptivos, 9</p> <p>“<i>Ele dizia que, mas que tomar a pílula que era muito</i> (p.38:ln.5) <i>complicado para as mulheres e então ele que tinha que escolher um método... E eu</i> (p.38:ln.6) <i>conversei com ele e aproveitei até para lhe falar na vasectomia,</i>” (p.38:ln.7)</p> <p>“<i>E o falar com ele, o mostrar lhes que existe,</i>” (p.38:ln.23, 23)</p> <p>“<i>Agora se eles falarem nisso, se eles ouvirem isto, se</i> (p.38:ln.28, 28) <i>calhar um dia mais tarde, se por qualquer motivo a mulher não possa tomar nenhum contraceptivo, se calhar eles tomam essa iniciativa porque sabem que é normal.</i>” (p.38:ln.30)</p> <p>“<i>Eu falei com ele...</i>” (p.39:ln.2)</p> <p>– clarificação sobre que perguntas fazem mais frequentemente, 2</p> <p>“<i>Os meninos?</i>” (p.40:ln.5)</p> <p>“<i>Os alunos?</i>” (p.40:ln.7)</p> <p>– diferenças entre meio rural e meio urbano, 2</p> <p>“<i>Estão habituados a ver os animais a copular, estão habituados a ver os, as vacas a parir, não é. Para eles isso não é, não ...</i>” (p.51:ln.6)</p> <p>“<i>... Enquanto que os da cidade ficam...</i>” (p.51:ln.8)</p>	
		45	47	92
CC	Aluno, 1 p.51:ln.33 Criança, 3 p.3:ln.24 p.19:ln.5 p.24:ln.19 Miúdos, 12 p.6:ln.15 p.15:ln.17 p.29:ln.9 p.43:ln.31, 33 p.45:ln.14 p.46:ln.12 p.52:ln.16, 18 p.53:ln.4, 5	Lhes, 2 p.2:ln.25 p.45:ln.20 Lhe, 2 p.19:ln.7 p.54:ln.4 Los, 1 p.6:ln.24 Dele, 1 p.7:ln.15 Deles, 1 p.7:ln.18	<p>Associado a</p> <p>– inibição incutida por adultos, 1</p> <p>“<i>Porque se calhar os adultos também lhes vão incutindo essa, esse mal-estar</i>” (p.2:ln.25)</p> <p>– conteúdos e objectivos da ES, 3</p> <p>“<i>... o que é que vamos fazer? Se nós partirmos do princípio de que é a criança tomar</i> (p.3:ln.24) <i>consciência de si e tomar consciência do outro, saber elogiar o outro, saber relacionar-se com o outro, saber aceitar o outro, isto passa um bocado pela sexualidade, não é?</i>”</p> <p>“<i>mas que fosse muito virado para este, esta relação só ... de amizade ...</i> valorizar a amizade, valorizar ... eles...” (p.22:ln.25)</p> <p>“<i>E só ir até onde eles nos puxassem para ir.</i>” (p.23:ln.29)</p> <p>– influência da televisão, 2</p> <p>“<i>... e depois os miúdos até falam de uma maneira um pouco até ...</i>” (p.6:ln.15)</p> <p>“<i>... e daquilo que não devem ver e que vêem em horas que não são ... Então porque não educá-los ...</i>” (p.6:ln.24)</p> <p>– má interpretação de expressões de linguagem pela professora, 5</p> <p>“<i>Um miúdo de quarto ano disse assim na sala:</i>” (p.6:ln.34)</p> <p>“<i>“Eu não achei nada que era isso. Eu achei que era uma má educação a conversa</i></p>	

p.57:ln.15	Dela, 1 p.24:ln.18	<i>dele. Até me zanguei com ele...</i> Mas ela o que é que percebeu, toque sem a namorada (p.7:ln.15, 15) <i>lhe tocar, que ele que estava com essa conversa na sala. Portanto às vezes, os adultos</i> (p.7:ln.16) <i>também canalizam logo para essas...</i> Lembrei-me, por dizer «já foste para a cama?» Se <i>calhar isso na boca deles ...</i> (p.7:ln.18)
Miúdo, 11 p.6:ln.34	Ele, 12	- <u>abordagem de ES pode suscitar perguntas em casa</u> , 1
p.18:ln.32	p.7:ln.15, 16	“E voltando outra vez à escola, se estes assuntos forem trabalhados na escola, eles (p.8:ln.14)
p.23:ln.6	p.30:ln.16	mais perguntas desse tipo vão fazer em casa ...”
p.30:ln.25	p.52:ln.21, 21	- <u>perda de influência do professor</u> , 1
p.32:ln.22, 23	p.53:ln.7, 8, 9, 11,	“as coisas complicam-se porque os miúdos nessas idades são muito mais ...” (p.15:ln.17)
p.52:ln.31	25, 31	- <u>problema de desfasamento cognitivo na turma</u> , 8
p.53:ln.1, 6, 8, 20	p.54:ln.4	“Se um miúdo te fala disso, mas tu te apercebes que no meio da sala está um que até (p.18:ln.32, 32) nunca ouviu falar, parece-me que aí também há um problema, porque eles estão a níveis (p.18:ln.33) diferentes.”
Miúda, 3 p.53:ln.6, 6, 6	Eles, 18 p.8:ln.14	“... e se um põe uma questão e todos estão ao mesmo nível, é muito simples, a gente (p.19:ln.2, 2)
Menina, 2 p.23:ln.9, 9	p.18:ln.33	vai já falar disso, não é? Agora se um ...” (p.19:ln.3)
Meninas, 2 p.25:ln.19, 22	p.22:ln.16, 25, 27, 27, 30, 32	“Pronto, oh Ângela, mas imagina que está lá outra criança de uma imaturidade ...” (p.19:ln.5)
Meninos, 1 p.52:ln.11	p.23:ln.29	“... que esse assunto até ainda nem se quer lhe passou pela ideia” (p.19:ln.7)
	p.45:ln.16, 18	- <u>falta de afectividade</u> , 12
	p.46:ln.13, 16	“... porque depois eles põem o sentido do apalpar ou do beijo ou não sei quê, já com (p.22:ln.16)
	p.52:ln.1, 7, 7	alguma malícia ...”
	p.53:ln.22, 25	“não sabem falar uns para os outros , eles não sabem fazer um elogio a outro , eles , (p.22:ln.27,27,27,27,27) alguns nunca levaram, o pai e a mãe não os beijam.” (p.22:ln.28)
	Um, 4	“ Eles nunca foram beijados.” (p.22:ln.30)
	p.18:ln.32	“ Eles não sabem beijar a não ser quando dizem que vão beijar a namorada.” (p.22:ln.32)
	p.19:ln.2, 3	“quando ouvi um miúdo que nunca dá um beijo ao pai, nunca dá um beijo à (p.23:ln.6)
	p.52:ln.23	mãe ...”
	Uns, 1	“...e quando apoiei uma mãe, uma menina que a mãe até a menina entrar para a (p.23:ln.9, 9)
	p.22:ln.27	escola não a beijava e que ficou surpreendida porque a professora aceitava o beijo”
	Outros, 1	- <u>comportamentos afectivos com o professor</u> , 7
	p.22:ln.27	“É assim, se acha que a atitude dela se agarrar a si é uma atitude correcta ... Eu (p.24:ln.18)
	Outro, 2	também sou mulher e não acho bem que uma criança ande todo o dia pendurada em (p.24:ln.19)
	p.22:ln.27	mim , encavalitada em mim.”
	p.22:ln.27	“estabelecer uma boa relação, uma aproximação e não precisou de andar aos beijos e aos
	p.52:ln.24	abraços aos miúdos .” (p.29:ln.9)
	Todos, 1	“Não, ele não era nosso.” (p.30:ln.16)
	p.19:ln.2	“Mas o Armando é um miúdo , um caso de excepção.” (p.30:ln.25)
	Alguns, 1	“Mas pronto, foi um miúdo que já não via há muito tempo. Lá está, não foi um (p.32:ln.22)
	p.22:ln.28	miúdo que se agarrou agora e daqui a meia hora” (p.32:ln.23)
	Os, 1	- <u>comportamentos sócio-sexuais de raparigas</u> , 2
	p.57:ln.15	“Mas vamos voltar ao assunto das meninas que não são educadas no primeiro ciclo.” (p.25:ln.19)
		“contam coisas. Meninas de quinto e sexto ano, que têm quê, dez anos.” (p.25:ln.22)
		- <u>abordagem de ES e de estilos de vida saudáveis pelo centro de saúde</u> , 9
		“Que tinham regularmente uma enfermeira lá, onde os miúdos (p.43:ln.31)
		podiam deslocar-se a pôr questões e no encontro que houve da saúde escolar a escola
		apresentou uma série de, de trabalhos feitos, até expuseram trabalhos dos miúdos .” (p.43:ln.33)
		“experiência que elas relataram achei interessante porque já eram miúdos mais crescidos (p.45:ln.14)
		e o facto de ser a médica em que uma vez por mês ou não sei quê e a enfermeira estar
		naquele gabinete e eles saberem que se podiam deslocar ali para ter uma conversa...” (p.45:ln.16)
		“... eles procuravam com muito mais à vontade do que o próprio professor ou a (p.45:ln.18)
		própria professora. Portanto achavam que era uma pessoa ligada à área da saúde e que
		lhes podia dar uma informação diferente.” (p.45:ln.20)
		“Os miúdos acharam aquilo tudo muito interessante e... lembro-me quando (p.46:ln.12)
		apareciam lá as seringas para, portanto, para eles não tocarem” (p.46:ln.13)
		“... eles era com uma naturalidade que diziam que sim, que não iam tocar nelas...” (p.46:ln.16)
		- <u>relação próxima com professor</u> , 1
		“letras outra para a área de ciências, portanto também essa relação professor aluno (p.51:ln.33)
		continuava a ser muito próxima.”
		- <u>perguntas sérias no 2ºCEB em meio rural</u> , 5
		“E é engraçado que eles nas ciências, portanto não tínhamos educação sexual mas” (p.52:ln.1)
		“E eles punham muitas questões e era um meio rural e eles (p.52:ln.7, 7)
		punham muitas questões, tinham muitas curiosidades, mas punham-nas de uma forma
		muito ... como quem quer saber.”
		“Sérias. Portanto eram meninos de dez, doze, treze, a telescola ia aí até aos catorze” (p.52:ln.11)
		“Também seria da idade dos miúdos , têm (p.52:ln.16)
		outra forma de questionar e assim.”
		- <u>perguntas mais frequentes</u> , 1
		“mas as perguntas que, que os miúdos (p.52:ln.18)
		põem, ou são muito relacionadas com o nascimento, com a fecundação”
		- <u>perguntas em tom de brincadeira no 1ºCEB em meio urbano</u> , 4
		“um bocado naquela de, perspectiva da brincadeira e de desafiar e ele disse isto ou ele (p.52:ln.21, 21)
		disse aquilo.”
		“Lançam a pergunta e se for preciso ainda um não tem aquela resposta, já o (p.52:ln.23)
		outro está a lançar outra pergunta, não é?” (p.52:ln.24)
		- <u>situação de abuso sexual</u> , 20
		“Nós tivemos ali a situação de um miúdo ...” (p.52:ln.31)

			<p>“...e o miúdo dizia assim: “o meu avô deitava leitinho na barriga da mana”.” (p.53:ln.1) “Da mana. E os miúdos foram os dois retirados à família, portanto era pai e mãe e (p.53:ln.4) avô, aquilo era ... pior, os miúdos foram tirados, havia abuso sexual e tudo da parte da (p.53:ln.5) miúda, a miúda tinha muitos problemas...E o miúdo não tinha a noção de que a miúda (p.53:ln.6,6,6,6) era abusada. “O avô deitava leitinho na barriga da mana”, mas ele dizia aquilo sem (p.53:ln.7) malícia, um miúdo de seis anos. Portanto ali, ele não, não tinha a noção. E se o (p.53:ln.8, 8) problema fosse abordado na escola, ele ia...” (p.53:ln.9) “Exactamente. Ele ia apontar o dedo e ...” (p.53:ln.11) “Entretanto o miúdo saiu da família, esteve numa...” (p.53:ln.20) “na quarta sim que é quando eles (p.53:ln.22) vão à assembleia da república...” “...eu é que fui com eles, ele dizia assim: “Oh professora sabes, o meu pai fazia mal,” (p.53:ln.25, 25) “Ele não tinha a noção de que havia ali mal.” (p.53:ln.31) “Ah, ele depois, pronto, foram-lhe dizendo e foi crescendo” (p.54:ln.4, 4) - uso de novas tecnologias, 2 “Que é isso que os miúdos gostam. Que é isso que os põe a pensar.” (p.57:ln.15, 15)</p>	
	35	49		84
LR	<p>Criança, 5 p.3:ln.32 p.5:ln.12 p.31:ln.10, 14, 18</p> <p>Crianças, 3 p.4:ln.1 p.5:ln.29 p.17:ln.19</p> <p>Miúdo, 5 p.30:ln.7, 10, 10, 11, 23</p> <p>Miúdos, 3 p.50:ln.8, 16 p.56:ln.10</p> <p>Alunos, 2 p.30:ln.32 p.42:ln.26</p> <p>Menino, 1 p.33:ln.4</p>	<p>Eles, 10 p.7:ln.19 p.30:ln.32 p.31:ln.29 p.33:ln.4, 4 p.40:ln.10, 12 p.42:ln.18, 19, 25 p.56:ln.10, 10 Ele, 8 p.30:ln.10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 19</p> <p>Dele, 1 p.30:ln.12</p> <p>Lhe, 1 p.30:ln.19</p> <p>Outros, 4 p.31:ln.11, 17, 26 p.33:ln.7</p> <p>Outro, 1 p.31:ln.22</p> <p>Colega, 1 p.31:ln.23</p> <p>Este, 1 p.31:ln.28</p> <p>Aquele, 1 p.31:ln.28</p> <p>Uns, 1 p.33:ln.7</p> <p>Os, 1 p.42:ln.13</p> <p>Alguns, 1 p.42:ln.18</p>	<p>Associado a - <u>ter que abordar</u>, 4 “aparelhos e naturalmente aparece o aparelho reprodutor e eu acho que se até aí há alguma criança que ainda não se, não despertou para a sexualidade, aí desperta.” (p.3:ln.32) “Porque a pessoa tem que falar. E tem imagens. Todas as crianças têm o livro” (p.4:ln.1) “é lógico que se uma criança me faz (p.5:ln.12) uma pergunta ... já aconteceu, não é, acontece, é lógico que a gente responde” “Isso acontece muito. Agora que as crianças estão despertas para isso, sem dúvida.” (p.5:ln.29) - <u>expressões de linguagem de alunos</u>, 1 “O que é que isso quer dizer para eles?” (p.7:ln.19) - <u>ambiente de trabalho</u>, 1 “se nós trabalhamos num ambiente onde há muitas crianças que vêm (p.17:ln.19) dessas famílias onde já foi explicado, onde já foi falado, é mais fácil falar” - <u>comportamentos afectivos de alunos</u>, 17 “Mas olha, eu agora estava-me aqui, estava a lembrar-me, aquele miúdo muito forte (p.30:ln.7) lá da nossa escola...” “Isso. Por exemplo, esse miúdo é aquele miúdo que ... Pronto ele tem um (p.30:ln.10, 10, 10) comportamento que não é assim muito regular, não é, mas lá está, é um miúdo que é (p.30:ln.11) capaz, mesmo quem não é professora dele, ele chega se tiver confiança e é logo abraçar, (p.30:ln.12, 12) beijar “Ei professora, cheiras tão bem”, isto ou aquilo, aquelas coisas. Ele gosta daquilo (p.30:ln.13) e com a professora ele tem uma relação ótima.” (p.30:ln.14) “Mas de qualquer forma ele é um bocadinho complicado” (p.30:ln.17) “Ah ele também é assim porque a (p.30:ln.18) professora dá-lhe confiança, ele no fundo faz, ele exagera”” (p.30:ln.19, 19, 19) “Lá está, aquilo que às vezes a professora permite, de dar a tal, o tal carinho, deixar que o miúdo faça os mimiños, como falaste.” (p.30:ln.23) “mesmo aqueles que não são meus alunos, eles andam sempre pendurados em (p.30:ln.32, 32) mim e aos beijinhos, pronto, tudo bem.” - <u>difficuldade de gerir afectos</u>, 16 “porque naturalmente se a criança procura muito o afecto, se é um bocadinho em (p.31:ln.10) demasia, digamos assim, e se foge um bocadinho do padrão, os outros notam, os outros (p.31:ln.11) notam.” “Têm ciúmes, se for aquela criança que quer estar aqui” (p.31:ln.14) “ou então se vamos a um passeio ou uma saída e quer andar sempre ali a, agarrado, os outros também querem. E não é fácil. Isso não é fácil gerir, quando uma (p.31:ln.17) criança exige assim muito afecto.” (p.31:ln.18) “...à vez, olha pronto, agora é mas depois tens que dar a vez ao outro, agora dei-te a (p.31:ln.22) mão a ti, tens que, agora é a vez da tua colega...” (p.31:ln.23) “Mas não é muito fácil porque os outros não entendem bem.” (p.31:ln.26) “Não entendem, se uma pessoa dá muito mais atenção a, a este ou aquele, acho que (p.31:ln.28, 28) nem sempre eles entendem muito bem.” (p.31:ln.29) “Eles dizem logo “Ele é o menino querido”, olha que eles gostam de...” (p.33:ln.4, 4, 4) “A uns passa e não a outros.” (p.33:ln.7, 7) - <u>pergunta mais frequente</u>, 2 “É a mais frequente, eu acho que passa mesmo por saber como é que, como é que eles nasceram.” (p.40:ln.10) “Eles próprios.” (p.40:ln.12) - <u>abordagem concretizada</u>, 1 “Lá está, e ela preparou-os...” (p.42:ln.13) - <u>curiosidade e falta de à vontade com os pais</u>, 3 “Ou um trabalho. É importante, porque quer queiramos, quer não, essas perguntas surgem e eles têm dúvidas e querem saber e alguns realmente ou não têm à vontade com (p.42:ln.18,18) os pais ou os pais nem permitem esse tipo de questões ou não se proporciona ou eles (p.42:ln.19) têm vergonha...” - <u>falta de formação</u>, 2 “eles são (p.42:ln.25) alunos que estão no primeiro ciclo, depois vão para o segundo, vão para o terceiro e por (p.42:ln.26) aí fora. E realmente, depois nota-se essa falta de formação, dos adolescentes”</p>	

			- recursos materiais, 2 "uma coleção e aparece essa, ou até mesmo do corpo humano, e os miúdos vão lá abrir (p.50:ln.8) aquilo e às escondidas sem que vejam aquilo, até com aquela malícia." "Mas há miúdos que dependendo do nível social, como já referimos, não têm acesso (p.50:ln.16) a eles." - gostar de aulas de estagiárias, 3 "Eles gostam, eles gostam muito, os miúdos ." (p.56:ln.10, 10, 10)	
	19	33		52
PD	Miúdos, 6 p.5:ln.24, 25 p.27:ln.5 p.31:ln.32, 34, 34 Miúdo, 10 p.23:ln.33 p.24:ln.6 p.28:ln.33 p.29:ln.18 p.32:ln.6, 16 p.49:ln.25, 26, 27, 33 Miúda, 2 p.24:ln.13 p.29:ln.30 Aluno, 1 p.32:ln.6	Ela, 1 p.24:ln.15 Ele, 8 p.28:ln.30, 33 p.29:ln.19 p.32:ln.7, 11, 15, 17, 19 Eles, 1 p.29:ln.21 O, 4 p.28:ln.24, 25 p.32:ln.7, 7 Os, 1 p.57:ln.16 Um, 1 p.28:ln.29 Essa, 1 p.29:ln.28 Dele, 2 p.32:ln.9, 11	Associado a - necessidade de preparação dos pais, 2 "Acho que primeiro tínhamos que amadurecer os pais nesse aspecto e depois é que, é que partir para os miúdos , porque eu, na minha ideia tenho que quem esconde ou (p.5:ln.24) quem, quem retrai os miúdos nesse aspecto são os pais em casa." (p.5:ln.25) - receio de comportamentos afectivos com alunos, 31 "Eu por exemplo antes de fazer uma meiguice a um miúdo , se (p.23:ln.33) calhar vem-me isso à cabeça, porque vêm-se tantos casos na televisão ..." "Eu, por exemplo, se calhar agarro num miúdo ," (p.24:ln.6) "Eu por exemplo a ... a miúda da Felisberta ..." (p.24:ln.13) "... ela agarra-se a mim, eu não sei qual é a reacção que hei-de ter." (p.24:ln.15) "...mas como o Manuel, se calhar noventa por cento dos miúdos precisam de afecto." (p.27:ln.5) "Eu normalmente vou sempre para o mais rebelde, normalmente faço sempre (p.28:ln.24) amizade e é com o mais rebelde, sempre, sempre." (p.28:ln.25) "Eu tive um que se sentou na, no meu colo no estágio e pôs-me o braço assim por (p.28:ln.29) cima e que me disse: "Eu gostava de ter um pai como você." "E toda gente diz, eu, ele (p.28:ln.30) era, se aparecia uma telha partida..." "...tinha sido ele com uma pedra. E até nem era o miúdo ." (p.28:ln.33, 33) "Eu, eu por exemplo ao Miguel, ou outro miúdo qualquer, por vezes, eu às vezes (p.29:ln.18) também sou como ele ..." (p.29:ln.19) "Porque eu às vezes também, ou estão eles sossegados e lá vou eu ..." (p.29:ln.21) "... essa ..." (p.29:ln.28) "Não, não. Dessa miúda ..." (p.29:ln.30) "Mas também há miúdos que marcam sempre." (p.31:ln.32) "Há miúdos que marcam e por mais que uma pessoa não queira, há miúdos que uma (p.31:ln.34, 34) pessoa tem tendência a ..." "Eu encontrei um miúdo que tinha sido meu aluno em Mira, no (p.32:ln.6, 6) estágio. Eu vi-o lá em cima das escadas. Conforme ele me viu, conforme eu o vi, eu (p.32:ln.7, 7, 7) deixei até a professora Paula a conversar lá com o Gustavo, e cheguei-me ao pé dele "Oh José Pedro" (p.32:ln.9) "...e ele "Oh Patrício" e agarrámo-nos ali e depois rimo-nos, eu e a mãe dele rimo (p.32:ln.11, 11) nos," "E eu: o que é que andas a fazer? E ele para mim "E tu, o que fazes aqui?" Só que (p.32:ln.15) foi um miúdo que me marcou e eu só pensei na, no que é que as pessoas poderiam ter (p.32:ln.16) pensado depois de, de me agarrar a ele ..." (p.32:ln.17) "...e ele se agarrar a mim." (p.32:ln.19) - escassez de recursos materiais, 4 "naquilo, e passar aquilo para um miúdo , tem lá os cartazesitos, só que... e desenhos. Eu, (p.49:ln.25) eu pegar naquilo e explicar a um miúdo , eu de certeza que não vou fazer entender nada (p.49:ln.26) ao miúdo ." (p.49:ln.27) "Porque um desenho para um miúdo ..." (p.49:ln.33) - motivação pelo uso de novas tecnologias, 1 "...que os motivava..." (p.57:ln.16)	
	19	19		38
Total	118	148		266

Tabela A-11.42: Ocorrências do termo pivot Professor, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Professor	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Professora, 4 p.4:ln.34 p.30:ln.2 p.34:ln.32 p.42:ln.7 Professores, 5 p.19:ln.31 p.29:ln.32 p.32:ln.31 p.33:ln.25 p.45:ln.31 Professor, 10 p.33:ln.5, 26, 28, 31, 34 p.34:ln.2, 3, 6	Colega, 4 p.4:ln.19 p.41:ln.25 p.42:ln.11 p.44:ln.23 Ela, 8 p.4:ln.24, 25, 27 p.41:ln.31, 33, 33 p.42:ln.4 p.44:ln.24 Dela, 1 p.41:ln.33 Lhe, 1 p.42:ln.3	Associado a - abordagem concretizada, 14 "Eu tenho, eu trabalhei com uma colega que falava abertamente com os garotos ..." (p.4:ln.19) "Eu lembro-me que ela teve muita (p.4:ln.24) dificuldade foi em responder como é que, ela respondia-lhe a tudo, a tudo, tudo o que se (p.4:ln.25) possa imaginar, excepto uma coisa: "como é que as mulheres lésbicas faziam amor?" " ela aí diz que não conseguiu, que bloqueou" (p.4:ln.27) "Agora a outra turma que eu conheci de uma colega (p.41:ln.25) também do quarto ano, era ... pronto, eles faziam todo o tipo de perguntas," "Eles queriam saber tudo e depois ela também teve a preocupação de, de os preparar" (p.41:ln.31) "falavam abertamente com ela e lembro-me de, dela dizer que a única pergunta a que ela (p.41:ln.33,33) não conseguiu responder, porque não conseguiu mesmo, por não conseguir, foi a tal" "De resto... de resto eles perguntavam-lhe tudo o que possam imaginar. Tudo. (p.42:ln.3) E ela respondia." (p.42:ln.4) "A professora deu as aulas, talvez sob orientação, não é?" (p.42:ln.7) "mas eu, eu li todos os testes com a minha colega " (p.42:ln.11) "Mas a minha colega dava aulas sobre, falava muito sobre... sobre isto. Por isso é (p.44:ln.23)

	p.42:ln.28, 30		<p>que eu pensei que houvesse alguma orientação. Ela falava, eu assistia a aulas.” (p.44:ln.24)</p> <p>- <u>apoio de pais dos alunos</u>, 1</p> <p>“e ele dizia: “Não, oh professora, vai no bom caminho, vai no bom caminho” (p.4:ln.34)</p> <p>- <u>falar abertamente enquanto aluna</u>, 1</p> <p>“falava abertamente e até os próprios professores ficavam assim um bocado (p.19:ln.31) embasbacados.”</p> <p>- <u>falta de afectividade</u>, 2</p> <p>“Eu acho que as turmas são um bocado reflexo dos professores, pelo menos do que eu observo” (p.29:ln.32)</p> <p>“Estou a pensar agora numa, por exemplo a, em que eu nunca vi uma demonstração de afecto nem por parte da professora nem por parte dos miúdos.” (p.30:ln.2)</p> <p>- <u>percepção que os alunos têm de justiça</u>, 10</p> <p>“Eles notam bem quando os professores não (p.32:ln.31) são, é o sentido de justiça...”</p> <p>“Mas aí, aí não é bem pelo afecto, é mais pelo professor ser permissivo,” (p.33:ln.5)</p> <p>“os conflitos que ele tem com os professores, não é pela atenção que lhe dão, porque a atenção por exemplo que o meu (p.33:ln.25) quer não é esse tipo de atenção de, de carinho nem nada, às vezes se calhar é o professor (p.33:ln.26) dar-lhe um exercício diferente porque ele já conseguiu e vem todo contente: “O professor hoje deu-me um exercício diferente.”” (p.33:ln.28)</p> <p>“porque o professor fez um teste, eles tinham-se, tinham formado grupos” (p.33:ln.31)</p> <p>“Para o ajudar e o professor deu um teste muito difícil” (p.33:ln.34)</p> <p>“mesmo injustiçado, porque o professor tinha eu fazer um teste para toda a gente,” (p.34:ln.2)</p> <p>“E o professor disse “então estás tão preocupado e tu até tiraste (p.34:ln.3) noventa e nove.””</p> <p>“o professor acabou, depois ele teve essa conversa comigo e ele (p.34:ln.6) disse: “olhe, eu nunca me passou pela cabeça que o Diogo se sentisse injustiçado nisso.”</p> <p>- <u>maior facilidade de falar com os alunos do que com os filhos</u>, 1</p> <p>“Como professora acho que...” (p.34:ln.32)</p> <p>- <u>relação próxima com os alunos</u>, 2</p> <p>“E isso acho que o professor...” (p.42:ln.28)</p> <p>“...o professor do primeiro ciclo é, é quase uma segunda mãe.” (p.42:ln.30)</p> <p>- <u>apoio do centro de saúde</u>, 1</p> <p>“Não. Agora a nível de apoio de retaguarda aos professores sim.” (p.45:ln.31)</p>
	19	14	33
CC	<p>Professor, 6 p.15:ln.9 p.24:ln.4 p.45:ln.18 p.51:ln.31, 33, 34</p> <p>Professora, 8 p.15:ln.23, 27 p.23:ln.10, 11, 13 p.45:ln.19 p.53:ln.25 p.55:ln.26</p> <p>Professores, 7 p.25:ln.15, 20, 20, 21, 21, 27 p.26:ln.29</p>	<p>Colegas, 1 p.3:ln.5</p> <p>Colega, 1 p.6:ln.33</p> <p>Pessoas, 2 p.3:ln., 48</p> <p>Ela, 2 p.7:ln.2, 8</p>	<p>Associado a</p> <p>- <u>receio de não-aceitação</u>, 3</p> <p>“E depois as pessoas têm medo de entrar por aí e que não sejam bem aceites pelos (p.3:ln.4) pais, ou até pelas colegas.” (p.3:ln.5)</p> <p>“as pessoas, quando não se sentem muito à vontade têm alguma dificuldade (p.3:ln.8) em abordar, porque têm medo de falhar, têm medo de ser apontadas”</p> <p>- <u>má interpretação de expressões de alunos</u>, 3</p> <p>“Vou contar um episódio de uma colega nossa do ano passado:” (p.6:ln.33)</p> <p>“Só que ela é da minha idade (p.7:ln.2) e os toques do telemóvel ...”</p> <p>“E ela ficou tão escandalizada, contou aquilo a toda a gente ... “Ah! Que malcriado” (p.7:ln.8)</p> <p>- <u>influência sobre os alunos</u>, 3</p> <p>“E que na escola do primeiro ciclo, o facto de ser a monodocência, o professor tem (p.15:ln.9) muita influência na turma.”</p> <p>“... pela vontade da professora.” (p.15:ln.23)</p> <p>“E já não protegem o outro, enquanto que no primeiro ciclo a professora tem muita (p.15:ln.27) influência nessa ...”</p> <p>- <u>falta de afectividade dos pais para com os filhos</u>, 3</p> <p>“não a beijava e que ficou surpreendida porque a professora aceitava o beijo da (p.23:ln.10) filha, porque a filha tinha paralisia cerebral e babava a professora ... Portanto, isto às (p.23:ln.11) vezes não é só falta de instrução porque a mãe até, o pai era engenheiro e a mãe era professora de segundo ciclo.” (p.23:ln.13)</p> <p>- <u>acusações de assédio sexual a alunos</u>, 2</p> <p>“Eu também não acredito que só porque o professor passou a mão, que sai daí uma (p.24:ln.4) história. Não se fie nisso.”</p> <p>“Mas estás a ver como é, há casos e muitos de nós também sabemos que há casos de professores que têm...” (p.26:ln.29)</p> <p>- <u>comportamentos sócio-sexuais de raparigas</u>, 6</p> <p>“...escrevem cartas aos professores ...” (p.25:ln.15)</p> <p>“E, e que no segundo ciclo telefonam aos professores, agarram-se aos professores, (p.25:ln.20, 20) escrevem aos professores, mandam mensagens aos professores e insinuam coisas” (p.25:ln.21, 21)</p> <p>“E meter-se com os professores.” (p.25:ln.27)</p> <p>- <u>alunos mais à vontade com técnicos de saúde</u>, 2</p> <p>“...eles procuravam com muito mais à vontade do que o próprio professor ou a (p.45:ln.18) própria professora.” (p.45:ln.19)</p> <p>- <u>relação próxima com alunos e família</u>, 3</p> <p>“Mas a teleescola acabava por o professor do segundo, pronto do quinto e sexto ano ser (p.51:ln.31) um bocado o prolongamento do primeiro ciclo, não é, era só dois, um para a área de letras outra para a área de ciências, portanto também essa relação professor aluno (p.51:ln.33) continuava a ser muito próxima.”</p>

			<p>“Até da família, porque era sempre o mesmo professor.” (p.51:ln.34)</p> <p>- expressão de aluno com família mal tratante, 1</p> <p>“...eu é que fui com eles, ele dizia assim: “Oh professora sabes, o meu pai fazia mal,” (p.53:ln.25)</p> <p>- ser bem abordado, 1</p> <p>“Depende. Se a tua orientadora, se a professora, por exemplo, eu estou a ver na sala (p.55:ln.26)</p> <p>da Anabela, se o assunto fosse tratado, era bem tratado.”</p>	
	21	6		27
LR	<p>Professores, 3</p> <p>p.2:ln.31</p> <p>p.17:ln.26</p> <p>p.28:ln.30</p> <p>Professora, 9</p> <p>p.17:ln.28</p> <p>p.30:ln.12, 13, 14,</p> <p>20, 21, 22, 31</p> <p>p.31:ln.15</p>	<p>Colegas, 1</p> <p>p.3:ln.6</p> <p>Pessoa, 1</p> <p>p.31:ln.28</p> <p>Ela, 1</p> <p>p.42:ln.13</p>	<p>Associado a</p> <p>- receio, 5</p> <p>“Há, há na minha opinião é muito receio de falar, por parte dos professores.” (p.2:ln.31)</p> <p>“Ou até pelas colegas.” (p.3:ln.6)</p> <p>“área nova que vai ser tratada e que naturalmente os professores vão falar desses assuntos” (p.17:ln.26)</p> <p>“Então, não, digamos assim, não se escandalizem se os filhos falarem disto, porque a professora falou disto.” (p.17:ln.28)</p> <p>“a atacar os professores ou os educadores que, de abusos, de assédios,” (p.28:ln.30)</p> <p>- comportamento afectivo de alunos, 9</p> <p>“mesmo quem não é professora dele, ele chega se tiver confiança e é logo abraçar, (p.30:ln.12)</p> <p>beijar “Ei professora, cheiras tão bem”, isto ou aquilo, aquelas coisas. Ele gosta daquilo (p.30:ln.13)</p> <p>e com a professora ele tem uma relação óptima.” (p.30:ln.14)</p> <p>““Ah ele também é assim porque a professora dá-lhe confiança, ele no fundo faz, ele exagera” e não sei quê “porque anda (p.30:ln.20)</p> <p>ali aos beijinhos, aos beijinhos à professora”, ” (p.30:ln.21)</p> <p>“Lá está, aquilo que às vezes a professora permite, de dar a tal, o tal (p.30:ln.22)</p> <p>carinho, deixar que o miúdo faça os miminhos, como falaste. Nem sempre é bem visto”</p> <p>“não é fácil, se a professora realmente permite isso.” (p.30:ln.31)</p> <p>“sempre ao lado e quer sempre estar aqui, “professora deixa-me estar aqui” (p.31:ln.15)</p> <p>“Não entendem, se uma peessoa dá muito mais atenção a, a este ou aquele, acho que (p.31:ln.28)</p> <p>nem sempre eles entendem muito bem.”</p> <p>- abordagem concretizada, 1</p> <p>“Lá está, e ela preparou-os...” (p.42:ln.13)</p>	
	12	3		15
PD	<p>Professora, 5</p> <p>p.14:ln.23</p> <p>p.15:ln.29</p> <p>p.32:ln.8</p> <p>p.56:ln.2, 5</p> <p>Professoras, 2</p> <p>p.32:ln.12</p> <p>p.57:ln.13</p>	<p>Elas, 1</p> <p>p.32:ln.13</p> <p>Colega, 1</p> <p>p.49:ln.24</p> <p>Pessoa, 1</p> <p>p.50:ln.4</p> <p>Pessoas, 2</p> <p>p.55:ln.31, 33</p>	<p>Associado a</p> <p>- referindo-se a colegas mais velhas, 7</p> <p>“Ainda se ouve algumas vezes, professora.” (p.14:ln.23)</p> <p>“Mas que, aí professora também acho que é por causa dos pais.” (p.15:ln.29)</p> <p>“deixei até a professora Paula a conversar lá com o Guerra, e cheguei-me ao pé (p.32:ln.8)</p> <p>dele “Oh José Pedro”</p> <p>“depois as professoras até começaram a olhar assim para mim «Este gajo é maluco». (p.32:ln.12)</p> <p>[risos] Porque de certeza que elas puseram-se a pensar nisso.” (p.32:ln.13)</p> <p>“Oh, não, é verdade professora.” (p.56:ln.2)</p> <p>“Não, não, é verdade professora. Estou, estou-lhe a dizer.” (p.56:ln.5)</p> <p>- partilha de recursos materiais, 2</p> <p>“Também concordo que devia haver qualquer suporte. Eu, por exemplo, tenho um colega meu, que foi a uma formação na Madeira, trouxe-me um livrito.” (p.49:ln.24)</p> <p>“Não há nada. Uma peessoa que queira desenvolver alguma coisa nesse aspecto, não (p.50:ln.4)</p> <p>há nada.”</p> <p>- mentalidade fechada dos mais velhos, 3</p> <p>“Mas é que nem tem, nem toda a gente tem a mesma, tem a mesma mentalidade aberta. Porque o que corre as escolas todas, encontram-se poucas peessoas assim.” (p.55:ln.31)</p> <p>“Porque a maior parte das peessoas com o seu tempo de serviço são assim, só vêem o (p.55:ln.33)</p> <p>que está à frente e não vêem mais nada...”</p> <p>“Eu, eu, eu a maior parte das, das professoras onde eu estagiei, um simples data (p.57:ln.13)</p> <p>show, passar um cd-rom, metia-lhe impressão, uma nova tecnologia...”</p>	
	7	5		12
Total	59	28		87

Tabela A-11.43: Ocorrências do termo pivot *Família*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Família	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	<p>Família, 1</p> <p>p.38:ln.24</p>	<p>Pais, 6</p> <p>p.4:ln.21, 22, 24,</p> <p>32</p> <p>p.19:ln.16, 22</p>	<p>Associado a</p> <p>- método de contracepção – vasectomia, 1</p> <p>“quando têm, formam uma família e dizem «eu não quero mais filhos, agora vou fazer (p.38:ln.24)</p> <p>por este processo, paro».”</p> <p>- apoio à abordagem, 4</p> <p>“... sobre tudo e os pais até lhe agradeciam porque poupava-lhes um grande (p.4:ln.21)</p> <p>trabalho. E eu cheguei a ouvir pais ...” (p.4:ln.22)</p> <p>“Eu cheguei a ouvir pais a dizerem-me: “Ah ... ”” (p.4:ln.24)</p> <p>“E lembro-me dos miúdos irem para casa, o que ela contava, diziam aos pais,” (p.4:ln.32)</p> <p>- experiência educativa pessoal, 2</p> <p>“fui educada por uns pais que sempre falaram comigo.” (p.19:ln.16)</p> <p>“e sempre fui educada assim, eu falava de tudo com o meu, com os meus pais.” (p.19:ln.22)</p>	
	1	6		7
CC	<p>Família, 4</p> <p>p.51:ln.34</p> <p>p.52:ln.33</p> <p>p.53:ln.4, 20</p>	<p>Pais, 5</p> <p>p.3:ln.5</p> <p>p.8:ln.17, 19</p> <p>p.15:ln.3</p>	<p>Associado a</p> <p>- abordagem de estilos de vida saudáveis, 1</p> <p>“quase todas as famílias têm experiências de drogas e...” (p.46:ln.14)</p> <p>- situação de abuso sexual, 3</p>	

	Famílias, 1 p.46:ln.14	p.52:ln.14 O pai e a mãe, 1 p.22:ln.28 Pai, 1 p.23:ln.6 Mãe, 1 p.23:ln.7	<p>“...que foi retirado à família...” (p.52:ln.33)</p> <p>“E os miúdos foram os dois retirados à família,” (p.53:ln.4)</p> <p>“Entretanto o miúdo saiu da família,” (p.53:ln.20)</p> <p>- não aceitação, 1</p> <p>“E depois as pessoas têm medo de entrar por aí e que não sejam bem aceites pelos pais, ou até pelas colegas.” (p.3:ln.5)</p> <p>- abordagem na escola suscita mais perguntas em casa, 2</p> <p>“... mais incomodam os pais ...” (p.8:ln.17)</p> <p>“... mais os pais se ... vão achar que a escola que está a entrar demasiado.” (p.8:ln.19)</p> <p>- evolução no tratamento com as crianças, 1</p> <p>“presenciando a forma como tratam agora com o meu neto, quer os pais, quer a escola,” (p.15:ln.3)</p> <p>- falta de afectividade, 3</p> <p>“o pai e a mãe não os beijam.” (p.22:ln.28)</p> <p>“quando ouvi um miúdo que nunca dá um beijo ao pai, nunca dá um beijo à mãe ...” (p.23:ln.7)</p> <p>- inexistência de problemas, 2</p> <p>“Até da família, porque era sempre o mesmo professor.” (p.51:ln.34)</p> <p>“Rural e nós não tínhamos nenhum problema com os pais, nunca, nunca.” (p.52:ln.14)</p>	5	8	13
LR	Famílias, 3 p.17:ln.8, 16, 20 Familiar, 1 p.20:ln.2	Pais, 6 p.4:ln.11, 14 p.17:ln.24 p.20:ln.4 p.42:ln.19, 19	<p>Associado a</p> <p>- facilidade ou complexo de falar, 3</p> <p>“Por exemplo, claro que nós com os nossos filhos vamos, com certeza que muitas famílias, nós vamos explicando.” (p.17:ln.8)</p> <p>“Mas há outras famílias que não é bem (p.17:ln.16) assim, que realmente há muito complexo a falar do próprio corpo.”</p> <p>“se nós trabalhamos num ambiente onde há muitas crianças que vêm dessas famílias onde já foi explicado, onde já foi falado, é mais fácil falar de (p.17:ln.20) sexualidade, não é?”</p> <p>- experiência de colega, 2</p> <p>“Tinhas a tal abertura familiar, estás a ver.” (p.20:ln.2)</p> <p>“Eu se me permites, acho que foste uma privilegiada teres uns pais assim.” (p.20:ln.4)</p> <p>- receio de ser apontada por abordar ES, 2</p> <p>“porque acaba por se calhar por haver aquela coisa de apontar. E mais até pelos pais.” (p.4:ln.11)</p> <p>“falar dessas coisas na minha turma, se calhar, e se ninguém mais falar na escola, eu acho que depois vou ser chamada à razão. Pelos pais e depois pelos órgãos ...” (p.4:ln.14)</p> <p>- sugestão de informar pais sobre abordagem de ES, 1</p> <p>“como se fazem as reuniões de pais, (p.17:ln.24) não é, seria explicado que essa área é uma área nova.”</p> <p>- falta de à vontade dos alunos, 2</p> <p>“eles têm dúvidas e querem saber e alguns realmente ou não têm à vontade com os pais ou os pais nem permitem esse tipo de questões” (p.42:ln.19, 19)</p>	4	6	10
PD		Pais, 7 p.5:ln.20, 23, 25 p.8:ln.18 p.15:ln.29 p.16:ln.17, 17	<p>Associado a</p> <p>- necessidade de preparação, 3</p> <p>“Mas acho que primeiro era preciso preparar a cabeça dos pais primeiro, porque aqui (p.5:ln.20) não sei, mas em certos sítios ainda são muito conservadores.”</p> <p>“Acho que primeiro tínhamos que amadurecer os pais nesse aspecto e depois é que, (p.5:ln.23) é que partir para os miúdos, porque eu, na minha ideia tenho que quem esconde ou quem, quem retrai os miúdos nesse aspecto são os pais em casa.” (p.5:ln.25)</p> <p>- atitudes face às perguntas das crianças, 1</p> <p>“E mais os pais se acobardam.” (p.8:ln.18)</p> <p>- comportamento individualista e discriminatório de alunos, 3</p> <p>“Mas que, aí professora também acho que é por causa dos pais.” (p.15:ln.29)</p> <p>“Ciganos para um lado e ele para o outro. Não quer cá misturas. Porque acho que aí em parte a culpa é dos pais e eu vou dizer que a culpa é dos pais.” (p.16:ln.17, 17)</p>	0	7	7
Total		10	27			37

Tabela A-11.44: Ocorrências do termo pivot *Escola*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Escola	Reformulações	Significados a partir do contexto
AG	Escola, 4 p.2:ln.17 p.4:ln.33 p.18:ln.28 p.27:ln.18 Escolas, 5 p.18:ln.23 p.21:ln.31 p.23:ln.25 p.46:ln.22 p.47:ln.9 Escolar, 1 p.46:ln.21		<p>Associado a</p> <p>- clarificação de questão, 1</p> <p>“Se faz sentido a educação sexual, tratar o tema na escola ou ...?” (p.2:ln.17)</p> <p>- apoio de pai de aluno, 1</p> <p>“inclusive um dos garotos era filho do presidente da junta e o senhor ia muito lá à escola (p.4:ln.33) e ele dizia: “Não, oh professora, vai no bom caminho, vai no bom caminho”</p> <p>- professores não promoverem a abordagem, 1</p> <p>“Mas nós também não fazemos nada. Já reparaste o que nós, eu estava aqui e estava a pensar, o que é que nós fazemos para promover ...</p> <p>... a educação sexual nas escolas? Nada.” (p.18:ln.23)</p> <p>- ser mais fácil abordar com os alunos do que com os filhos, 1</p> <p>“Enquanto que se calhar na escola, eu não sei, se calhar (p.18:ln.28) estou errada, mas ...”</p> <p>- ambiente de trabalho, 1</p> <p>“Eu sei. E repara, nós temos miúdos nas escolas que vêm de meios onde existe (p.21:ln.31)</p>

			<p>... muita promiscuidade e ...”</p> <p>- <u>afectos</u>, 2</p> <p>“É isso que eu digo. Isso não era uma forma de introduzir, começar ... nas <i>escolas</i>?” (p.23:ln.25)</p> <p>“E se calhar na <i>escola</i>, eu sou assim com os meus (p.27:ln.18) alunos, eu, o meu autista todos os dias de manhã, da rotina dele faz parte os miminhos.”</p> <p>- <u>frequência de formação disponibilizando recursos materiais</u>, 3</p> <p>“o ano passado numa, numa formação que andei sobre sexualidade em ambiente <i>escolar</i>,” (p.46:ln.21)</p> <p>“Levou-nos um filme, que ela pôs à disposição das <i>escolas</i>” (p.46:ln.22)</p> <p>“Eles têm outro tipo de material, de suporte que podiam facilitar às <i>escolas</i>...” (p.47:ln.9)</p>	
	10	0		10
CC	<p>Escola, 17</p> <p>p.6:ln.13</p> <p>p.8:ln.14, 14, 19</p> <p>p.14:ln.10</p> <p>p.15:ln.9, 14</p> <p>p.18:ln.30</p> <p>p.23:ln.10</p> <p>p.43:ln.32</p> <p>p.45:ln.9, 10, 22</p> <p>p.48:ln.23</p> <p>p.53:ln.9</p> <p>p.55:ln.1, 2</p> <p>Escolas, 2</p> <p>p.3:ln.15</p> <p>p.48:ln.32</p> <p>Escolar, 2</p> <p>p.43:ln.30, 32</p>		<p>Associado a</p> <p>- <u>não abordagem de ES</u>, 2</p> <p>“não há um programa, não é? Neste momento pelo menos nós, nas <i>escolas</i> onde nós (p.3:ln.15) trabalhamos ninguém está a desenvolver esse programa.”</p> <p>“É assim, então porque é que na <i>escola</i> não se permite que se fale ...” (p.6:ln.13)</p> <p>- <u>abordagem suscita mais perguntas em casa</u>, 4</p> <p>“E voltando outra vez à <i>escola</i>, se estes assuntos forem trabalhados na <i>escola</i>, eles (p.8:ln.14, 14) mais perguntas desse tipo vão fazer em casa ...”</p> <p>“... mais os pais se ... vão achar que a <i>escola</i> que está a entrar demasiado.” (p.8:ln.19)</p> <p>“um miúdo de seis anos. Portanto ali, ele não, não tinha a noção. E se o problema fosse abordado na <i>escola</i>, ele ia...” (p.53:ln.9)</p> <p>- <u>respeito pelas diferenças influenciado pelo professor</u>, 3</p> <p>“É engraçado, mas por exemplo a <i>escola</i>, embora também não haja nenhum (p.14:ln.10) programa, essas diferenças acho que se vão respeitando.”</p> <p>“E que na <i>escola</i> do primeiro ciclo, o facto de ser a monodocência, o professor tem (p.15:ln.9) muita influência na turma.”</p> <p>“Pronto, mas sim. Temos experiências dessas ali na <i>escola</i> ...” (p.15:ln.14)</p> <p>- <u>ser tema delicado</u>, 1</p> <p>“Não, na <i>escola</i> também acho que é delicado...” (p.18:ln.30)</p> <p>- <u>falta de afectos pelos pais</u>, 1</p> <p>“... e quando apoiei uma mãe, uma menina que a mãe até a menina entrar para a <i>escola</i> não a beijava” (p.23:ln.10)</p> <p>- <u>existência de recursos materiais</u>, 1</p> <p>“Eu tenho lá em casa uma cassete, que copiei igual para a <i>escola</i>, é uma pirataria, de (p.48:ln.23) n cassetes, de um projecto qualquer que houve de educação sexual.”</p> <p>- <u>abordagem concretizada em projectos envolvendo centro de saúde</u>, 7</p> <p>“Porque o, o centro, a saúde <i>escolar</i> também desenvolveu algum trabalho desse tipo” (p.43:ln.30)</p> <p>“Que tinham regularmente uma enfermeira lá, onde os miúdos podiam deslocar-se a pôr questões e no encontro que houve da saúde <i>escolar</i> a <i>escola</i> (p.43:ln.32, 32) apresentou uma série de, de trabalhos feitos, até expuseram trabalhos dos miúdos.”</p> <p>“Que tinham esse trabalho conjunto e, e falei, perguntei-lhe em que <i>escola</i> era (p.45:ln.9) porque poderia ser alguma <i>escola</i> desse agrupamento e que tivessem feito esse trabalho.” (p.45:ln.10)</p> <p>“Da <i>escola</i>, sim, sim.” (p.45:ln.22)</p> <p>“Pronto, porque há <i>escolas</i> que já desenvolveram essa... (p.48:ln.32) ...esse projecto.”</p> <p>- <u>desenvolvimento de projecto implicaria discutir ES entre professores</u>, 2</p> <p>“Imagine que até se desenvolvia um projecto na <i>escola</i>. Se, não é, se houvesse a, (p.55:ln.1) vamos lá desenvolver um projecto na <i>escola</i>. Havia necessidade das pessoas se (p.55:ln.2) juntarem, de falarem sobre o assunto, de aplicar...”</p>	
	21	0		21
LR	<p>Escola, 6</p> <p>p.4:ln.13</p> <p>p.22:ln.5</p> <p>p.30:ln.8</p> <p>p.42:ln.6</p> <p>p.50:ln.19, 21</p> <p>Escolas, 4</p> <p>p.17:ln.7</p> <p>p.50:ln.7, 19</p> <p>p.51:ln.21</p>		<p>Associado a</p> <p>- <u>receio de ser apontada por abordar</u>, 1</p> <p>“falar dessas coisas na minha turma, se calhar, e se ninguém mais falar na <i>escola</i>, eu acho (p.4:ln.13) que depois vou ser chamada à razão. Pelos pais e depois pelos órgãos ...”</p> <p>- <u>ambiente de trabalho</u>, 3</p> <p>“depende do ambiente em que trabalhamos. Porque as <i>escolas</i> têm ambientes muito diferentes, não é?” (p.17:ln.7)</p> <p>“Olha, estamos ali a ver a nossa <i>escola</i>. Sinceramente ...” (p.22:ln.5)</p> <p>“Se calhar é porque é aquilo... no urbano há uma mistura muito, nem sempre, mas há com frequência mistura de muitos estratos sociais, nas <i>escolas</i>.” (p.51:ln.21)</p> <p>- <u>comportamento afectivo de aluno</u>, 1</p> <p>“Mas olha, eu agora estava-me aqui, estava a lembrar-me, aquele miúdo muito forte lá da nossa <i>escola</i>...” (p.30:ln.8)</p> <p>- <u>formação</u>, 1</p> <p>“Mas olha uma coisa, quer dizer isso que tu estavas a falar, da formação, foi uma equipa ou alguém que foi de fora da <i>escola</i> dar lá formação?” (p.42:ln.6)</p> <p>- <u>existência de recursos materiais</u>, 4</p> <p>“mas algumas vezes as <i>escolas</i> têm bibliotecas onde já têm (p.50:ln.7) uma colecção e aparece essa, ou até mesmo do corpo humano,”</p> <p>“Ah, nas <i>escolas</i>. Sim, sim. A nível de <i>escola</i>...” (p.50:ln.19, 19)</p> <p>“... biblioteca de <i>escola</i>.” (p.50:ln.21)</p>	
	10	0		10
PD	Escolas, 1		Associado a mentalidade de professores, 2	

	p.55:ln.31 Escola, 1 p.56:ln.24		“Mas é que nem tem, nem toda a gente tem a mesma, tem a mesma mentalidade aberta. Porque o que corre as escolas todas, encontram-se poucas pessoas assim.” (p.55:ln.31) “Agora eu sabia, eu o ano passado durante o estágio se aparecesse lá com isso na escola , as de lá corriam todas, todinhas ali” (p.56:ln.24)	
		2	0	2
Total		43	0	43

Tabela A-11.45: Ocorrências do termo pivot *Educação sexual*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Educação sexual	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Educação sexual, 5 p.2:ln.17 p.11:ln.5 p.18:ln.23 p.19:ln.17 p.40:ln.32	Disto, 1 p.18:ln.24 Assunto, 2 p.37:ln.6, 13	Associado a - <u>clarificação de questão</u> , 1 “Se faz sentido a educação sexual , tratar o tema na escola ou ...?” (p.2:ln.17) - <u>início no jardim-de-infância</u> , 1 “Mas eu acho que a educação sexual , eu acho que começa muito mais cedo.” (p.11:ln.5) - <u>professores não promoverem abordagem</u> , 1 “o que é que nós fazemos para promover a educação sexual nas escolas? Nada.” (p.18:ln.23) - <u>experiência educativa pessoal</u> , 1 “Eu lembro-me que aí por volta dos doze anos, o meu pai deu-me um livro grosso que era Educação Sexual ” (p.19:ln.17) - <u>ter naturalidade para falar</u> , 3 “eu pessoalmente acho que é muito mais fácil falar disto até com (p.18:ln.24) os nossos alunos do que com os nossos filhos. Eu sinto isso.” “Em relação a este assunto , eu acho que, é assim, eu acho que tenho o (p.37:ln.6) essencial, que é a naturalidade para falar, que isso faz falta,” “Sim, eu acho que sim. Para mim é um assunto como outro qualquer. Agora (p.37:ln.13) depende é das questões ... não é?” - <u>abordagem concretizada na escola</u> , 1 “Pronto é que houve, numa turma de quarto ano foram dadas algumas aulas sobre educação sexual e no fim foi feita uma fichinha” (p.40:ln.32)	
		5	3	8
CC	Educação sexual, 6 p.3:ln.2, 7, 20 p.23:ln.24 p.48:ln.24 p.52:ln.1	Área, 1 p.2:ln.34 Esse programa, 1 p.3:ln.16 Assuntos, 1 p.8:ln.14 Assunto, 2 p.55:ln.3, 27 Tema, 2 p.55:ln.15 p.56:ln.16 Ele, 1 p.56:ln.16	Associado a - <u>ser delicado</u> , 1 “E depois é uma área de todo um pouco delicada ...” (p.2:ln.34) - <u>indefinição de conceito</u> , 2 “... porque se confunde um bocado sexualidade ou educação sexual com sexo.” (p.3:ln.2) “O que é a educação sexual , primeiro?” (p.3:ln.20) - <u>falta de à vontade e receio</u> , 1 “Porque é assim, quer seja na educação sexual , quer seja noutras áreas, nas TIC e (p.3:ln.7) por aí fora, as pessoas, quando não se sentem muito à vontade têm alguma dificuldade em abordar, porque têm medo de falhar, têm medo de ser apontadas” - <u>não abordagem</u> , 3 “Neste momento pelo menos nós, nas escolas onde nós trabalhamos ninguém está a desenvolver esse programa .” (p.3:ln.16) “E eu também não estou sempre nas mesmas salas, mas quase ia dizer que também nunca este tema foi abordado por nenhuma.” (p.55:ln.15) “... uma pessoa, é agradável e quando eu agora disse que tínhamos muitas estagiárias e o tema não tinha sido abordado,” (p.56:ln.16) - <u>ser bem abordado por estagiárias</u> , 2 “Depende. Se a tua orientadora, se a professora, por exemplo, eu estou a ver na sala da Anabela, se o assunto fosse tratado, era bem tratado.” (p.55:ln.27) “é porque eu tinha a certeza que se ele fosse (p.56:ln.16) abordado com a forma como elas sempre fazem as actividades,” - <u>abordagem em ciências no 2ºCEB</u> , 1 “E é engraçado que eles nas ciências, portanto não tínhamos educação sexual mas (p.52:ln.1) tínhamos as ciências da natureza e há uma parte do programa em que é muito virado para o corpo,” - <u>abordagem na escola suscita mais perguntas em casa</u> , 1 “E voltando outra vez à escola, se estes assuntos forem trabalhados na escola, eles (p.8:ln.14) mais perguntas desse tipo vão fazer em casa ...” - <u>implementar no 1ºCEB através dos afectos</u> , 1 “A educação sexual no primeiro ciclo.” (p.23:ln.24) - <u>existência de recursos materiais</u> , 1 “Eu tenho lá em casa uma cassete, que copiei igual para a escola, é uma pirataria, de n cassetes, de um projecto qualquer que houve de educação sexual .” (p.48:ln.24) - <u>não ser discutido entre professores</u> , 1 “vamos lá desenvolver um projecto na escola. Havia necessidade das pessoas se juntarem, de falarem sobre o assunto , de aplicar...” (p.55:ln.3)	
		6	8	14
LR	Educação sexual, 3 p.5:ln.14-15 p.47:ln.28 p.49:ln.18	Área, 6 p.5:ln.12 p.17:ln.24, 24, 25, 25, 26 Assuntos, 1	Associado a - <u>necessidade de programa para abordar sem reacear os pais</u> , 8 “como não está, digamos assim, não há, não temos essa disciplina, posso-lhe chamar essa área , não está estruturada, não está no programa” (p.5:ln.12) “aquela coisa de dizer assim, pronto estruturar, hoje vou dar uma aula de educação (p.5:ln.14) sexual , nunca fiz isso.” (p.5:ln.15)	

		p.17:ln.26	<p>“se estivesse a nível de currículo já pré-determinado que se deve falar nesta área, é mais uma área, se calhar no início do ano,” (p.17:ln.24, 24)</p> <p>“seria explicado que essa área é uma área nova, isto é uma opinião pessoal, é uma (p.17:ln.25)</p> <p>área nova que vai ser tratada e que naturalmente os professores vão falar desses assuntos (p.17:ln.26,26)</p> <p>com naturalidade aos vossos filhos.”</p> <p>- necessidade de formação, 2</p> <p>“Eu penso que, a minha opinião, se eu tivesse ou se para dar, me sentir à vontade a dar uma aula de educação sexual...” (p.47:ln.28)</p> <p>“Mas ter uma linha de orientação, sou sincera, gostava de ter, se desse aulas de educação sexual, (p.49:ln.18)</p> <p>gostava de ter uma linha de orientação. Acho que me sentia mais segura.”</p>		
		3		7	10
PD	Educação sexual, 1 p.57:ln.18	Aspecto, 2 p.5:ln.23, 25 Isso, 1 p.56:ln.23	<p>Associado a</p> <p>- pais, 2</p> <p>“Acho que primeiro tínhamos que amadurecer os pais nesse aspecto e depois é que, (p.5:ln.23)</p> <p>é que partir para os miúdos, porque eu, na minha ideia tenho que quem esconde ou quem retrai os miúdos nesse aspecto são os pais em casa.” (p.5:ln.25)</p> <p>- não aceitação pelas colegas mais velhas, 2</p> <p>“Agora eu sabia, eu o ano passado durante o estágio se aparecesse lá com isso na (p.56:ln.23)</p> <p>escola, as de lá corriam todas, todinhas ali”</p> <p>“...então se aparecesse lá com a educação sexual...mesmo a sério.” (p.57:ln.18)</p>		
		1		3	4
Total		15		21	36

Tabela A-11.46: Ocorrências do termo pivot *Formação / Preparação*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Formação / Preparação	Reformulações	Significados a partir do contexto		
AG	Formação, 3 p.19:ln.15 p.46:ln.20 p.47:ln.29 preparada, 1 p.20:ln.1		<p>Associado a:</p> <p>- ter frequentado, 2</p> <p>“É assim, e olhe, eu já, já frequentei montes de acções de formação e acho que eu (p.19:ln.15)</p> <p>fui educada por uns pais que sempre falaram comigo.”</p> <p>“o ano passado numa, numa formação que andei (p.46:ln.20)</p> <p>sobre sexualidade em ambiente escolar,”</p> <p>- não aprender a maneira de abordar, 1</p> <p>“Mas isso, tu não aprendes na formação.” (p.47:ln.29)</p> <p>- falar naturalmente, 1</p> <p>“Eu não sei se estava preparada, só que eu, eu ...” (p.20:ln.1)</p>		
		4		0	4
CC	Formação, 1 p.2:ln.32 formações, 1 p.47:ln.31 preparar, 1 p.12:ln.28		<p>Associado a:</p> <p>- inexistência, 2</p> <p>“Porque é assim: na formação inicial também ninguém adquire competências ...” (p.2:ln.32)</p> <p>“Não há convocatória de formações” (p.47:ln.31)</p> <p>- alunos, 1</p> <p>“Mas como os graúdos se calhar já não mudam muito, se calhar é começar é a preparar é os pequenos, não é?” (p.12:ln.28)</p>		
		3		0	3
LR	Formação, 5 p.42:ln.5, 6, 27 p.47:ln.24 p.48:ln.14 Preparava-me, 1 p.5:ln.19 preparadas, 1 p.5:ln.30 preparada, 2 p.19:ln.33 p.20:ln.26	Nenhuma, 3 p.47:ln. 30, 32 p.48:ln.14	<p>Associado a</p> <p>- necessidade de programa para não ter receios, 1</p> <p>“... preparava-me e daria. Não tinha medo de dar.” (p.5:ln.19)</p> <p>- colega, 2</p> <p>“Estavas preparada.” (p.19:ln.33)</p> <p>“Porque até foste preparada de uma forma muito especial ...” (p.20:ln.26)</p> <p>- interrogação de colega sobre abordagem concretizada, 2</p> <p>“Mas olha uma coisa, quer dizer isso que tu estavas a falar, da formação, foi uma (p.42:ln.5)</p> <p>equipa ou alguém que foi de fora da escola dar lá formação?” (p.42:ln.6)</p> <p>- falta às crianças e aos adolescentes, 2</p> <p>“Isso acontece muito. Agora que as crianças estão despertas para isso, sem dúvida. E aliás, como não estão preparadas, até muitas vezes deturpam tudo e mais alguma coisa.” (p.5:ln.30)</p> <p>“alunos que estão no primeiro ciclo, depois vão para o segundo, vão para o terceiro e por aí fora. E realmente, depois nota-se essa falta de formação, dos adolescentes e...” (p.42:ln.27)</p> <p>- gostar de ter e nunca ter feito, 5</p> <p>“eu realmente gostaria de ter alguma formação.” (p.47:ln.24)</p> <p>“...mas ... Nunca fiz nenhuma.” (p.47:ln.30)</p> <p>“Nunca fiz nenhuma, entendes?” (p.47:ln.32)</p> <p>“Isso não, se se aprende na formação ou não, não sei, eu nunca fiz nenhuma.” (p.48:ln.14, 14)</p>		
		9		3	12
PD	Formação, 1 p.49:ln.24 Preparar, 1 p.5:ln.20		<p>Associado a:</p> <p>- recursos didácticos, 1</p> <p>“Não. Também concordo que devia haver qualquer suporte. Eu, por exemplo, tenho um colega meu, que foi a uma formação na Madeira, trouxe-me um livrito.” (p.49:ln.24)</p> <p>- pais, 1</p> <p>“Mas acho que primeiro era preciso preparar a cabeça dos pais primeiro, porque aqui (p.5:ln.20)</p> <p>não sei, mas em certos sítios ainda são muito conservadores.”</p>		
		2		0	2

Total	18	3	21
-------	----	---	----

Tabela A-11.47: Ocorrências do termo pivot *Como / o que abordar*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Como / o que abordar	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Como, 1 p.47:ln.1 Abordasse, 1 p.48:ln.19		Associado a: - não saber fazer, 1 “ Como, pronto. ” (p.47:ln.1) - falta de recursos materiais, 1 “ E que, e que se abordasse. Mas é esse material, que nós não temos. ” (p.48:ln.19)	2
CC	Como ... abordado, 1 p.3:ln.14 Como, 3 p.22:ln.10, 24 p.46:ln.34 O que, 3 p.3:ln.18, 20, 24 O que abordar, 1 p.48:ln.5 Abordar, 1 p.48:ln.9 Abordar este ou aquele ponto, 1 p.48:ln.11 Que conteúdos, 1 p.3:ln.28		Associado a: - abordagem de ES dependente de estratégias, objectivos e conteúdos, 5 “ Depende. Parece-me que depende da forma como for abordado, ” (p.3:ln.14) “ O que é que se pretende? ” (p.3:ln.18) “ O que é a educação sexual, primeiro? ” (p.3:ln.20) “ ... o que é que vamos fazer? ” (p.3:ln.24) “ acho que depende bastante de, que conteúdos trabalhar. ” (p.3:ln.28) - não saber definir para 1ºCEB, 3 “ não faço ideia como é que poderia ser um programa... ” (p.22:ln.10) “ Acho que é assim: devia de ser tratado sim, no primeiro ciclo, não com, não sei bem como, mas que fosse muito virado para este, esta relação só ... de amizade ... (p.22:ln.24) valorizar a amizade, “ Há trabalho a fazer-se no primeiro ciclo. Nós não sabemos muito bem definir como... ” (p.46:ln.34) - formação para adequar à idade dos alunos, 3 “ Mas a linguagem é uma coisa e o que abordar é outra coisa. ” (p.48:ln.5) “ ...aos seis sete anos o abordar se calhar mais... ” (p.48:ln.9) “ ...e quem já estudou abordar este ponto ou aquele... ” (p.48:ln.11)	11
LR	Como, 2 p.17:ln.22 p.22:ln.3 O que, 4 p.17:ln.22 p.22:ln.3 p.49:ln.11 p.53:ln.19 O que abordar, 2 p.48:ln.6, 8	Estrutura daquilo que, 1 p.4:ln.10 Maneira, 2 p.5:ln.3 p.47:ln.27 Maneira de dizer, 1 p.47:ln.26	Associado a: - necessidade de programa para não rezear país, 1 “ devia haver uma estrutura daquilo que se deve falar, ” (p.4:ln.10) - forma de explorar ES, 1 “ Da maneira de explorar. ” (p.5:ln.3) - depender do ambiente em que trabalha, 4 “ se é um ambiente mais fechado, naturalmente temos que ver aquilo se calhar, a maneira como dizemos e o que dizemos. ” (p.17:ln.22, 22) “ E é preciso ver o que se diz e como se diz, tudo isso. ” (p.22:ln.3, 3) - necessidade de formação para adequar à idade dos alunos, 6 “ E outra coisa é se calhar, é realmente a maneira de dizer na sala de aula. Será que é, eu sei dizer? Da (p.47:ln.26) melhor maneira, sem ferir a tal sensibilidade? ” (p.47:ln.27) “ O que abordar, era essa a linha orientadora. ” (p.48:ln.6) “ A linha orientadora de o que abordar. ” (p.48:ln.8) “ mas ver realmente o que seria (p.49:ln.11) adequado realmente tratar em cada ano de escolaridade, dentro da sexualidade. ” “ é por isso que voltamos à tal questão: o que é que seria... (p.53:ln.19) ...realmente importante começar a falar aos seis anos, não é? ”	8
PD				0
Total	21	4		25

Tabela A-11.48: Ocorrências do termo pivot *Sexualidade*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Sexualidade	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG	Sexualidade, 2 p.13:ln.20 p.46:ln.21		Associado a - abordagem no jardim-de-infância, 1 “ E nós estávamos a conversar as duas sobre como, como abordar isso. E uma das questões foi a sexualidade também. E eu acho que se (p.13:ln.20) calhar quanto mais cedo ... ” - frequência de acção de formação, 1 “ o ano passado numa, numa formação que andei sobre sexualidade em ambiente escolar, ” (p.46:ln.21)	2
CC	Sexualidade, 2 p.3:ln.2, 26		Associado a indefinição do conceito, 2 “ ... porque se confunde um bocado sexualidade ou educação sexual com sexo. ” (p.3:ln.2) “ ... o que é que vamos fazer? Se nós partirmos do princípio de que é a criança tomar consciência de si e tomar consciência do outro, saber elogiar o outro, saber relacionar-se com o outro, saber aceitar o outro, isto passa um bocado pela sexualidade, não é? ” (p.3:ln.26)	2
LR	Sexualidade, 3 p.3:ln.32		Associado a - abordagem do aparelho reprodutor, 1	

	p.17:ln.21 p.49:ln.12		“naturalmente aparece o aparelho reprodutor e eu acho que se até aí há alguma criança que ainda não se, não despertou para a sexualidade , aí desperta.” (p.3:ln.32) - <u>dependente do ambiente de trabalho</u> , 1 “se nós trabalhamos num ambiente onde há muitas crianças que vêm dessas famílias onde já foi explicado, onde já foi falado, é mais fácil falar de sexualidade , não é?” (p.17:ln.21) - <u>formação para abordagem adequada</u> , 1 “mas ver realmente o que seria <u>adequado realmente tratar em cada ano de escolaridade, dentro da sexualidade</u> .” (p.49:ln.12)		
		3	0		3
PD					
		0	0		0
Total		7	0		7

Tabela A-11.49: Ocorrências do termo pivot *Natural*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Natural	Reformulações	Significados a partir do contexto		
AG	Natural, 3 p.19:ln.4 p.37:ln.10, 10 Naturalidade, 5 p.20:ln.9 p.35:ln.13, 27 p.37:ln.7, 8 Naturalmente, 4 p.11:ln.3 p.20:ln.20 p.35:ln.18 p.36:ln.26		Associado a - <u>expressões de linguagem das crianças</u> , 3 “E então naturalmente o ir para a cama, porque gostam, são namorados ... vão, não (p.11:ln.3) é, vão fazer os tais miminhos.” “Mas se o miúdo expõe de uma forma natural ...” (p.19:ln.4) “... ou de dormir ou de outras necessidades com a maior naturalidade .” (p.20:ln.9) - <u>explicação de ejaculação nocturna ao filho</u> , 1 “ejaculação nocturna, eu disse-lhe que sim naturalmente , mas não me alarguei muito e (p.20:ln.20) depois arrependi-me, porque o miúdo nunca mais voltou a falar.” - <u>perguntar ao sobrinho se levava preservativos</u> , 3 “Ele disse-me que ia não sei para onde, mas lembro-me que era longe. E eu, com a maior naturalidade , que eu até fiquei espantada, porque as pessoas que estavam à beira ficaram (p.35:ln.13) embasbacadas, eu perguntei-lhe se ele ia preparado.” “...porque eu estava tão preocupada. Não, falei naturalmente como se dissesse (p.35:ln.18) assim: olha, vais levar o carro, levas a carta de condução... levas os documentos?” “o tipo de vida que as pessoas levam e não sei quê. Com a maior naturalidade . Mas eu (p.35:ln.27) não me estou a ver a dizer ao meu filho: “Oh filho, olha, tu levas o preservativo na carteira?” - antes de sair.” - <u>forma de falar</u> , 3 “Mas eu falo naturalmente , porque se calhar também abordam-se as questões mais, de (p.36:ln.26) forma mais superficial,” “Sim. Em relação a este assunto, eu acho que, é assim, eu acho que tenho o essencial, que é a naturalidade para falar, que isso faz falta, porque há pessoas que (p.37:ln.7) ficam, não é? Falta-lhes mesmo essa naturalidade ,” (p.37:ln.8) - <u>sexo</u> , 2 “eu acho que o, para mim realmente o sexo não é tabu. É uma coisa natural, natural .” (p.37:ln.10, 10)		
		12	0		12
CC	Natural, 1 p.11:ln.28 Naturalidade, 1 p.46:ln.16 Natural, 1 p.54:ln.5		Associado a - <u>não diferenciação sexual de cores de roupa</u> , 1 “Mas que o meu neto tem uma camisa cor-de-rosa e o meu neto olha para a camisa cor, vê o cor-de-rosa ali tão natural ...” (p.11:ln.28) - <u>não tocar em seringas</u> , 1 “...eles era com uma naturalidade que diziam que sim, que não iam tocar nelas...” (p.46:ln.16) - <u>abuso sexual de criança</u> , 1 “Ah, ele depois, pronto, foram-lhe dizendo e foi crescendo, mas quando chegou a primeira ideia era, era de que era tudo natural . E até contava aquilo assim.” (p.54:ln.5)		
		3	0		3
LR	Naturalmente, 5 p.3:ln.31 p.5:ln.17 p.17:ln.26 p.26:ln.5 p.36:ln.2 Natural, 3 p.3:ln.33 p.49:ln.11 p.50:ln.10 Naturais, 1 p.17:ln.16 Naturalidade, 3 p.3:ln.34 p.17:ln.14, 27		Associado a - <u>abordagem do aparelho reprodutor</u> , 4 “aparelhos e naturalmente aparece o aparelho reprodutor e eu acho que se até aí há (p.3:ln.31) alguma criança que ainda não se, não despertou para a sexualidade, aí desperta. Eu acho que é natural , porque se fala das coisas, na minha opinião, pela primeira vez, fala-se das (p.3:ln.33) coisas com alguma, com essa, pelos menos tenta-se falar com alguma naturalidade .” (p.3:ln.34) “Ora se fosse tratado a nível de aula, esse estigma desaparecia, quer dizer, era natural falar daquilo, (p.50:ln.10) não é? Só ganhávamos.” - <u>sugestões de estruturar ES e informar pais sobre abordagem</u> , 3 “ Naturalmente ... (p.5:ln.17) ... preparava-me e daria. Não tinha medo de dar.” “área nova que vai ser tratada e que naturalmente os professores vão falar desses assuntos (p.17:ln.26) com naturalidade aos vossos filhos.” (p.17:ln.27) - <u>perguntas dos alunos</u> , 2 “aquelas perguntas básicas fazem, com naturalidade , porque ainda não perceberam nem têm complexo nenhum com isso,” (p.17:ln.14) “E então há perguntas, que quando chegam à escola, mesmo a nível de jardim-de infância, são naturais e vão fazendo, tudo bem.” (p.17:ln.16) - <u>manifestações de afectos com crianças</u> , 1 “ Naturalmente .” (p.26:ln.5)		

			- colega como mãe a falar com os filhos, 1 “com a abertura que tu tens, acho que vais ser uma mãe que vais fazer essa pergunta, naturalmente .” (p.36:ln.2) - conteúdos de formação, 1 “se calhar é natural que haja ali uma, uma mistura, mas ver realmente o que seria (p.49:ln.11) adequado realmente tratar em cada ano de escolaridade, dentro da sexualidade.”	
		12	0	12
PD	Naturalmente, 1 p.26:ln.6		Associado a receio de manifestar afectos, 1 “ Naturalmente . Só que eu desde que começo a ouvir estas polémicas todas ...” (p.26:ln.6)	
		1	0	1
Total		28	0	28

Tabela A-11.50: Ocorrências do termo pivot *Receio / medo*, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto) no GF-5

	Receio / medo	Reformulações	Significados a partir do contexto	
AG				0
		0	0	0
CC	Medo, 3 p.3:ln.4, 9, 9 Receio, 1 p.25:ln.10		Associado a : - não aceitação e dificuldades, 3 “E depois as pessoas têm medo de entrar por aí e que não sejam bem aceites pelos (p.3:ln.4) pais, ou até pelas colegas.” “as pessoas, quando não se sentem muito à vontade têm alguma dificuldade em abordar, porque têm medo de falhar, têm medo de ser apontadas” (p.3:ln.9, 9) - professores homens de tocarem nos alunos, 1 “Ficam com algum receio .” (p.25:ln.10)	4
		4	0	4
LR	Receio, 3 p.2:ln.31 p.4:ln.18 p.5:ln.10 Receios, 1 p.25:ln.1 Medo, 1 p.5:ln.19		Associado a - abordagem de ES não estruturada, 4 “Há, há na minha opinião é muito receio de falar, por parte dos professores.” (p.2:ln.31) “Eu, eu acho que ... É assim, eu sou sincera, eu tenho algum receio .” (p.4:ln.18) “Quer dizer, é assim, não é uma questão de ter receio . É uma questão de facto de, de, (p.5:ln.10) como não está, digamos assim, não há, não temos essa disciplina,” “... preparava-me e daria. Não tinha medo de dar.” (p.5:ln.19) - professores homens de tocarem nos alunos, 1 “Têm os seus receios .” (p.25:ln.1)	5
		5	0	5
PD	Receio, 4 p.24:ln.16 p.25:ln.32 p.26:ln.9, 11		Associado a manifestações de afectos com alunos, 4 “...ela agarra-se a mim, eu não sei qual é a reacção que hei-de ter. Porque tenho, eu tenho receio que como isto, como a mentalidade das pessoas está, está, está assim ...” (p.24:ln.16) “Eu, eu só fiquei com esse receio , porque eu chego ao pé do meu pai, chego ao pé (p.25:ln.32) dos meus tios, chego ao pé dos meus primos, chego ao pé do meu irmão e cumprimento-os com beijos.” “...tenho receio .” (p.26:ln.9) “Não eu tenho receio é que as pessoas “olha, olha”, não sei quê, porque ouve-se (p.26:ln.11) tanta coisa e vê-se tanta coisa e ninguém conhece a,”	4
		4	0	4
Total		13	0	13