



FACULDADE DE CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Projecto SER MAIS

Educação para a Sexualidade Online

Arménio Martins Fernandes

PORTO
Junho 2006



Esti compune
p/la President
de gran

M. A.



Faculdade de Ciências

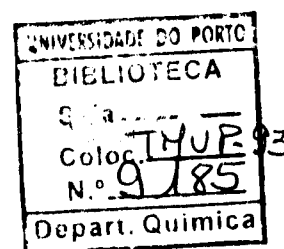
Universidade do Porto

Projecto SER MAIS

Educação para a Sexualidade Online

Arménio Martins Fernandes

Dissertação submetida à Faculdade de Ciências da
Universidade do Porto para a obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO MULTIMÉDIA



Orientador: Prof. Doutor João Carlos de Matos Paiva

PORTO
Junho 2006

DEDICATÓRIA

***Aos que me são mais queridos:
Guida, Ricardo e Catarina***

Agradecimentos

A nossa vida é construída de pequenas coisas que vamos fazendo dia após dia. Mas essas pequenas coisas só se tornam grandes e se concretizam com a ajuda daqueles que estão próximos de nós e, connosco, participam nesta construção.

Como tal, aqui fica, em jeito de reconhecimento e homenagem a minha sincera gratidão a todos quantos participaram neste Projecto.

Em primeiro lugar aos que mais de perto viveram e partilharam comigo os momentos de alegrias, ansiedades, preocupações, dúvidas e incertezas. À Guida, a minha esposa, e ao Ricardo e Catarina, os meus filhos. Foram eles que me suportaram quando estava mais irritado e cansado, me deram forças e coragem quando me sentia mais desanimado e triste.

Ao Professor Doutor João Paiva, orientador deste trabalho, que, tão sabiamente, soube estar presente nos momentos mais complicados e inseguros deste nosso percurso. Sempre disponível, soube, qual pai, estender a mão amiga e “despir a camisa” para que este Projecto se concretizasse.

Ao Sr. Nelson, responsável pela plataforma LiveLearn, que, desde o primeiro dia que nos permitiu, gentilmente, utilizar o software mostrou-se sempre atento e disponível, permitindo, com o seu profissionalismo, superar alguns problemas que foram surgindo ao longo do Projecto.

À Dra. Carla Serrão e à Enfermeira Ernestina Aires que amavelmente aceitaram o desafio de participar, com a sua experiência e saber, no desenvolvimento do projecto, nomeadamente nas sessões síncronas.

Aos colegas de mestrado e, em particular, ao Manuel Zulmiro e Álvaro Gomes que, amigável e simpaticamente, souberam estar presentes em todos os momentos deste trabalho.

Aos colegas, Directores de Turma da Escola EB 2,3 de S. Lourenço que, simpaticamente, colaboraram na divulgação e execução do Projecto. Em especial ao colega Fernando Faria que, acompanhou a cada momento o desenvolvimento do Projecto, participando activamente nas sessões síncronas.

A todos os alunos que participaram no projecto. Sem eles este trabalho não seria possível.

À colega Elisabete Coelho que, prontamente se disponibilizou para fazer a correcção ortográfica deste trabalho.

À Ana Pinto pela prestimosa ajuda no design gráfico da apresentação do Projecto.

A tantas outras pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho, feito de pequenos momentos, se tornasse algo de muito importante para nós.

A todos a minha gratidão e reconhecimento. Bem hajam!

Resumo

As questões relacionadas com a educação para a sexualidade e para a saúde são hoje preocupações presentes na sociedade portuguesa e nas políticas educativas e de saúde. Veja-se, por exemplo, toda a legislação saída, desde 1984, sobre o assunto. Como ainda há muito para fazer neste campo, associamos as novas tecnologias e as grandes capacidades do ensino a distância a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação da sexualidade humana.

Utilizou-se, para esta experiência, a plataforma LiveLearn, tirando partido, sobretudo, da versatilidade da sala de aula virtual. Nela, o professor e os alunos podem fazer conferências (áudio e vídeo) em tempo real, gravar e ver aulas, partilhar discussões interactivas de uma forma síncrona, etc.

Este Projecto teve como destinatários os alunos dos 8º e 9º anos da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde num total de 171 alunos, assim distribuídos: 73 do 8º ano e 98 do 9ºano. Estes alunos encontram-se numa fase etária que é determinante para a construção da identidade do indivíduo. Inscreveram-se 52 alunos na plataforma do Projecto, e, destes, 19 participaram nos fóruns, chat e sessões síncronas.

A metodologia utilizada foi a Investigação-acção. Com o Projecto pretendemos que os constrangimentos que se colocam dentro da sala de aula, quer a professores, quer a alunos, sejam minimizados ou mesmo dissipados.

A avaliação final feita pelos participantes mostrou que os alunos se sentiram bem durante as sessões e que o Projecto contribuiu para uma melhor informação e esclarecimento das questões ligadas à Educação para a Sexualidade. De todas as ferramentas usadas na plataforma, a sala de aula foi a que mais cativou os alunos. O áudio e o vídeo em tempo real produzido nas sessões síncronas permitiu criar uma atmosfera de sala de aula e, como tal, de proximidade entre o professor/técnico e os alunos.

Este Projecto contribuiu, também, para uma maior sensibilização da utilização das novas tecnologias ao serviço de uma educação mais activa e participativa.

Abstract

Issues related with education towards sexuality and towards health are nowadays worries present in the Portuguese society as well as in the educational and health politics. See, for example, all the legislation about the subject that has come out since 1984. Yet, Portugal still has a high number of teenagers' pregnancies and of sexually transmitted diseases (STDs).

As we still have a long way to cover, we associate the new technologies and the enormous capacities of Distance Learning to this sensitization attempt, (in)formation and human sexuality education.

We have used, in this experiment, the LiveLearn platform, taking advantage of the virtual classroom versatility. There, teacher and student may talk (audio and video) in real time, record and watch classes, share interactive disputes in a simultaneous way.

This project had as target students from 8th and 9th form from School EB 2, 3 de S. Lourenço in Ermesinde with a total of 171 students, distributed like this: 73 from the 8th and 98 from the 9th. This option is due to the fact that these students are at an age that is fundamental for the self identity formation. From these students, 52 registered in the Project platform and from these 19 participated in the forums, chat and synchronic sessions.

The methodology used was the Investigation – action. We intend with this Project that constraints placed inside the classroom, among teachers and students, are minimized or rather dissipated.

The final assessment produced by the participants showed that students felt well during the sessions and that the Project has contributed as information and an elucidation for the issues concerning Education for Sexuality. Among all the tools used in the platform, the classroom was the one that was most appreciated by students. Audio and video in real time produced in synchronic sessions enabled an atmosphere in the classroom and thus proximity between teacher/technician and students.

This Project contributed also to a greater sensitization in the use of new technologies serving a more active and participated education.

Índice de Imagens

Imagem nº 1 – LiveLearn - Layout da sala de aula.....	86
Imagem nº 2 – Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde (1993).....	89
Imagem nº 3 – Entrada da Escola	90
Imagem nº 4 – A escola vista da placa de jogos.....	90
Imagem nº 5 – Placa de jogos.....	90
Imagem nº 6 – Pavilhão da biblioteca e cantina.....	90
Imagem nº 7 – Layout da página inicial do site: <i>http://projectosermais.no.sapo.pt.</i> (Início da apresentação em Flash)	117
Imagem nº 8 – Layout da página inicial do site: <i>http://projectosermais.no.sapo.pt.</i>	117
Imagem nº 9 – Layout da página de apresentação do Projecto SER MAIS.	118
Imagem nº 10 – Layout da página de utilizador da Plataforma LiveLearn onde se desenvolveu o Projecto SER MAIS.	119
Imagem nº 11 – Layout da página do Inquérito A	120
Imagem nº 12 – Layout da página da Inscrição na Plataforma do Projecto.....	120
Imagem nº 13 – Layout da página dos Fóruns da Plataforma LiveLearn.....	143

Índice de Figuras

Figura nº 1 – Fases da Investigação-acção apresentada por Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Fonte: Almeida(2005)	74
Figura nº 2 – Espiral auto-reflexiva lewiniana. Fonte:SANTOS, Elci; MORAIS, Carlos; PAIVA, João (2004)	75
Figura nº 3 – Estrutura tecnológica da plataforma LiveLearn	84
Figura nº 4 – A avaliação no processo metodológico Fonte: Cembranos <i>et al</i>, 1995	141

Índice de Tabelas

Tabela nº 1 – Vantagens e desvantagens do e-learning. Fonte: Lema e Capitão (2003).....	20
Tabela nº 2 – Acções realizadas no âmbito do Protocolo entre a APF e o ME (1 de Outubro de 2000 a 31 de Março de 2005 – Fonte: “Elementos de Avaliação do Trabalho Desenvolvido pela APF nas Escolas, no Contexto do Protocolo entre a APF e o ME”	39
Tabela nº 3 – Metodologias de abordagem da Educação para a Saúde/Sexualidade em alguns Países da União Europeia. Fonte: Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual, Sampaio, 2005	59
Tabela nº 4 – Acções de formação realizadas no âmbito da medida 5: Educação para a Saúde/Educação Sexual. Dados de 1 de Janeiro de 2000 a 30 de Setembro de 2005. Fonte: Sampaio, et al – Grupo de Trabalho de Educação Sexual – Relatório Preliminar, 2005.	64
Tabela nº 5 – Escolas que abordam a Educação para a sexualidade em Portugal. Fontes: Sampaio et al (2005) e pesquisa do autor.	68
Tabela nº 6 – Identificação do problema.....	79
Tabela nº 7 – Resumo comparativo da plataforma LiveLearn com outras do género. Adaptação de Paiva et al (2004).....	88
Tabela nº 8 – Com quem vives? (Inquérito A)	96
Tabela nº 9 – Convives com o mesmo grupo de amigos do ano passado? (Inquérito A).....	99
Tabela nº 10 – Com quem falas de assuntos relacionados com a sexualidade? (Inquérito A).....	100
Tabela nº 11 – Com quem gostas mais de falar de sexualidade? (Inquérito A).....	100
Tabela nº 12 – Com quem estás mais à vontade para falar de assuntos relacionados com a sexualidade? (Inquérito A)	101
Tabela nº 13 – Em família onde falas de assuntos relacionados com a sexualidade? (Inquérito A).....	101
Tabela nº 14 – Quem toma mais a iniciativa de conversar sobre a sexualidade? (Inquérito A)	102
Tabela nº 15 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar com os teus pais? (Inquérito A) 103	
Tabela nº 16 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar com os teus irmãos? (Inquérito A) 103	
Tabela nº 17 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar com os teus amigos e/ou colegas? (Inquérito A).....	104
Tabela nº 18 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar nas aulas? (Inquérito A).....	105
Tabela nº 19 – Se houvesse aulas de educação sexual na Internet (Ensino a Distância. (Inquérito A)...	106
Tabela nº 20 – “É importante a educação sexual para a minha formação pessoal e social” (Inquérito A) ..	107
Tabela nº 21 – “É importante e necessário que se fale de educação sexual na família” (Inquérito A)	107
Tabela nº 22 – “É importante e necessário que se fale de educação sexual na escola” (Inquérito A)	107
Tabela nº 23 – “Penso que a família tem a responsabilidade da educação sexual dos filhos” (Inquérito A).....	107
Tabela nº 24 – “Penso que a escola deveria ter a responsabilidade da educação sexual da criança e do adolescente” (Inquérito A).....	108
Tabela nº 25 – “Cabe tanto à escola como à família a educação sexual da criança e do adolescente” (Inquérito A).....	108
Tabela nº 26 – “Na escola qualquer professor pode dar educação sexual” (Inquérito A).....	108

Tabela nº 27 – "Os pais têm dificuldade em falar com os filhos sobre educação sexual" (Inquérito A)....	109
Tabela nº 28 – "Os filhos sentem-se envergonhados quando falam com os pais sobre os problemas sexuais" (Inquérito A)	109
Tabela nº 29 – "Os adolescentes procuram pessoas mais velhas para obter informação sobre sexualidade" (Inquérito A)	110
Tabela nº 30 – "Penso que muitas vezes as informações sobre sexualidade que o adolescente recebe dos seus colegas são erradas" (Inquérito A)	110
Tabela nº 31 – "Os filhos procuram os pais para se aconselharem sobre as suas preocupações acerca do seu relacionamento com os colegas do sexo oposto" (Inquérito A).....	110
Tabela nº 32 – "O processo de educação sexual é natural e não precisa de agentes alheios à pessoa para se desenvolver" (Inquérito A).....	111
Tabela nº 33 – "Os pais pensam que os filhos não têm maturidade suficiente para falar sobre sexualidade" (Inquérito A)	111
Tabela nº 34 – "Todos os adolescentes têm actualmente uma ampla e adequada informação e educação sobre a sexualidade" (Inquérito A).....	111
Tabela nº 35 – "Os meios de comunicação social (TV, rádio, cinema, revistas, jornais) têm contribuído para desenvolver e esclarecer conceitos positivos para a educação sexual dos jovens" (Inquérito A).....	112
Tabela nº 36 – Alunos inscritos na plataforma do Projecto SER MAIS	121
Tabela nº 37 – Idade dos alunos inscritos na plataforma do Projecto SER MAIS	121
Tabela nº 38 – Participação dos alunos nas sessões síncronas	128
Tabela nº 39 – Apresenta, na tua opinião, o perfil do professor ideal para dar a Educação para a Sexualidade na Escola. (Inquérito Final)	133
Tabela nº 40 – Coloca por ordem de prioridade (1, 2, 3, ...) as pessoas que achas indicadas para darem a Educação Para a Sexualidade. (Inquérito Final).....	134
Tabela nº 41 – Apresenta as razões que te levaram a fazer a tua inscrição no Projecto SER MAIS. (Inquérito Final)	135
Tabela nº 42 – Apresenta as razões que te levaram a NÃO participar no Projecto SER MAIS. (Inquérito Final)	136
Tabela nº 43 – Apresenta as razões que te levaram a participares no Projecto SER MAIS. (Inquérito Final).....	136
Tabela nº 44 – O que gostaste mais no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final)	137
Tabela nº 45 – O que gostaste menos no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final).....	137
Tabela nº 46 – Como te sentiste ao participar no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final).....	138
Tabela nº 47 – O que aprendeste de novo no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final)	138
Tabela nº 48 – Achas que este Projecto deveria continuar nos próximos anos? Apresenta as razões. (Inquérito Final).....	139
Tabela nº 49 – Tenta fazer uma avaliação global do Projecto SER MAIS focando os seguintes aspectos: apresentação, funcionalidade, importância, equipa técnica, ... (Inquérito Final).....	139
Tabela nº 50 – Participação dos alunos nos Fóruns do Projecto SER MAIS.....	144

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Percentagem de Escolas com agentes educativos dotados de formação adequada para promover a Educação Sexual, por Ciclo/Nível de Ensino. Fonte: DGIDC – Divisão de Orientação e Apoios Educativos, 2003.....	65
Gráfico nº 2 – Escolaridade dos inquiridos	93
Gráfico nº 3 – Sexo dos inquiridos	93
Gráfico nº 4 – Sexo dos inquiridos (Inquérito A)	95
Gráfico nº 5 – Idade dos inquiridos (Inquérito A)	95
Gráfico nº 6 – Que Ano de Escolaridade frequentas? (Inquérito A).....	96
Gráfico nº 7 – Em tua casa tens computador? (Inquérito A)	97
Gráfico nº 8 – Em tua casa tens acesso à Internet? (Inquérito A)	97
Gráfico nº 9 – Em casa costumavas usar o computador para (Inquérito A)	98
Gráfico nº 10 – Quanto tempo passas por dia em casa no computador? (Inquérito A).....	98
Gráfico nº 11 – Usas mais o computador em casa (Inquérito A).....	99
Gráfico nº 12 – Escolaridade dos alunos inscritos na plataforma do Projecto	121
Gráfico nº 13 – Idade dos inquiridos (Inquérito Final)	132
Gráfico nº 14 – Sexo dos inquiridos (Inquérito Final)	132
Gráfico nº 15 – Escolaridade dos inquiridos (Inquérito Final)	133
Gráfico nº 16 – De que forma participaste? (Inquérito Final)	136

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de Imagens	vii
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	xi
INTRODUÇÃO.....	2
1. O ensino a distância	8
1.1 O conceito de ensino a distância.....	9
1.2 A evolução do ensino a distância	11
1.3 O e-learning	16
1.3.1 Vantagens e desvantagens do e-learning.....	18
1.4 O b-learning	20
2. A Educação para a Sexualidade	22
2.1 A Educação para a Sexualidade ao longo dos tempos.....	24
2.1.1 A Educação para a Sexualidade no contexto actual	26
2.1.2 A Educação para a Sexualidade em Portugal e o seu enquadramento legal	28
2.1.2.1 Ponto da Situação Actualmente	38
2.2 A Educação para a Sexualidade na Adolescência.....	41
2.2.1 A Adolescência.....	42
2.2.2 A Sexualidade na Adolescência.....	45
2.3 A Educação para a Sexualidade na Família.....	51
2.4 Falar de Educação para a Sexualidade na Escola.....	54
2.4.1 Os programas de Educação para a Sexualidade	56
2.4.2 Sobre a eventual disciplina de Educação para a Sexualidade	60
2.4.3 Os Professores e a Educação para a Sexualidade	63
2.4.4 Algumas experiências nas escolas	67
3. A Investigação-acção como metodologia.....	69
3.1 Algumas notas sobre a Investigação-acção	70
3.2 Características da Investigação-acção	72
3.3 Fases do processo da Investigação-acção	73
3.4 A investigação para a acção e intervenção educativa.....	76
3.6 Conhecimento da realidade	77
3.7 Contextualizar o problema	78

4. Projecto SER MAIS	80
4.1 Enquadramento.....	81
4.1.1 Metodologia.....	82
4.1.2 Plataforma LiveLearn	83
4.2 Destinatários	89
4.2.1 Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde	89
4.2.2 Os alunos dos 8º e 9º anos	93
4.2.2.1 Preenchimento do Inquérito A e análise dos dados	94
4.3 Planificação.....	114
4.3.1 Objectivos gerais do Projecto SER MAIS	114
4.4 Desenvolvimento.....	115
4.4.1 Calendarização	115
4.4.2 Execução.....	116
4.5 Avaliação.....	140
4.5.1 Avaliação do processo	142
4.5.2 Avaliação da eficácia e eficiência do projecto.....	142
5. Notas finais	147
5.1 Autocrítica	148
5.2 Perspectivas de futuro /recomendações	149
5.3 Conclusões finais.....	151
BIBLIOGRAFIA.....	152
ANEXOS.....	158
Anexo I – Lei 3/84 de 24 de Março	159
Anexo II – Lei 120/99 de 11 de Agosto.....	164
Anexo III – Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro	168
Anexo IV – Lei 12/2001 de 29 de Maio.....	176
Anexo V – Resolução da Assembleia da República nº 28/2004 de 19 de Março.....	179
Anexo VI – Inquérito A	182
Anexo VII – Divulgação do Projecto SER MAIS	196
Anexo VIII – Informação destinada aos Pais e Encarregados de Educação	201
Anexo IX – Imagens das sessões síncronas.....	203
Anexo X – Inquérito Final.....	214
Anexo XI – Notícias da Comunicação Social sobre o Projecto	220

"Há pessoas que desejam saber só por saber, e isso é curiosidade; outras, para alcançarem fama, e isso é vaidade; outras, para enriquecerem com a sua ciência, e isso é um negócio torpe; outras, para serem edificadas, e isso é prudência; outras, para edificarem os outros, e isso é caridade."

S. Tomás de Aquino

"A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio."

Martin Luther King Jr.

"A verdadeira educação sexual é a educação da capacidade de amar"

Muller

INTRODUÇÃO

*"Ainda que os teus passos pareçam inúteis,
vai abrindo caminhos, como a água que
desce cantando da montanha. Outros te
seguirão..."*

Saint-Exupéry

As questões relacionadas com a educação para a sexualidade e para a saúde são hoje preocupações presentes na sociedade portuguesa e nas políticas educativas e de saúde. Portugal tem registado nos últimos anos significativas melhorias neste campo. Veja-se, por exemplo, na área educativa, toda a legislação saída desde 1984 sobre o assunto, os protocolos estabelecidos entre o Ministério da Educação e algumas Organizações Não Governamentais e as experiências pontuais que se têm feito em várias escolas.

Contudo, apesar de todos estes esforços e de se poder afirmar que o conhecimento sobre comportamentos de risco está relativamente generalizado continuamos com um "amargo de boca". As estatísticas são claras. Portugal apresenta, actualmente, 22 casos de gravidez na adolescência em cada mil jovens entre os 10 e os 19 anos, valores que se encontram muito longe de países como Espanha, Bélgica, Itália ou Suíça com 10 casos por cada mil adolescentes.

Por outro lado, enquanto que no resto da Europa a incidência de doenças sexualmente transmissíveis diminuiu, em Portugal continua a subir. São 27.013 casos de infecção pelo HIV acumulados desde 1983. Só no primeiro semestre de 2005 foram registados 1.174 novos casos. Vários estudos, no nosso país e no estrangeiro, têm vindo a provar que os adolescentes iniciam a sua vida sexual activa cada vez mais cedo.

Estes dados permitem-nos afirmar que a abordagem da Educação para a Sexualidade na escola não deve apenas transmitir conhecimentos sobre os riscos associados à sexualidade, mas incutir nos adolescentes e jovens uma atitude preventiva. *"O conhecimento é fundamental, mas não chega"* (Américo Baptista, DD, 2006).

Como temos ainda muito para fazer neste campo, julgamos ser necessário aliar as novas tecnologias a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação dos

nossos alunos. Sobretudo em matéria de educação a distância, parece-nos que, menos do que o desejável, tem sido feito em Portugal.

Assim sendo, propusemo-nos desenvolver esta experiência com o nome de *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação na vertente de ensino a distância para os alunos dos 8º 9º anos de escolaridade da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde.

Quando falamos das novas tecnologias, não podemos deixar de lado a importância, cada vez mais crescente, do ensino a distância. Estamos, efectivamente, a referir-nos a uma vertente importante das novas tecnologias que pode contribuir para a formação individual da pessoa, quer inicial quer contínua. Esta forma de transmissão de saberes, embora ainda desconhecida por muitos em Portugal, começa a ganhar espaço e a afirmar-se, sobretudo na formação contínua de muitos quadros.

Escolhemos, para esta experiência, a plataforma LiveLearn, desenvolvida pela Netliz, Sistemas de Informação, Lda. Este software possui boas ferramentas, nomeadamente a sala de aula virtual – a que mais nos fascinou. A qualquer momento os professores e os alunos podem fazer conferências (áudio e vídeo) em tempo real, gravar e ver aulas, partilhar discussões interactivas de uma forma síncrona, etc. Para facilitar ainda mais a comunicação entre os diversos intervenientes existe um quadro virtual partilhado por todos, onde o professor coloca, também em tempo real, os conteúdos programáticos da aula, podendo desta forma colocar problemas e responder no momento às questões colocadas pelos alunos.

Importa salientar que, somos adeptos de uma formação a distância no sistema b-learning (*blended learning*), isto é, mista: presencial e online. É de extrema importância que este tipo de formação tenha esta vertente presencial. O estabelecer de um contacto entre o professor e os alunos para se conhecerem e saberem quem é a pessoa que estará do outro lado da linha, irá permitir o estabelecimento de empatias necessárias para o sucesso da formação. E isto é tanto mais verdade quanto mais baixa for a faixa etária dos destinatários.

É nossa convicção que no processo ensino-aprendizagem não se pode colocar à margem, ou até mesmo eliminar, o contexto das relações interpessoais. As relações professor/aluno, aluno/aluno são fundamentais para se criar um ambiente humanizante dentro da sala de aula. Quando estas interacções faltam ou, simplesmente não existem, que tipo de “homem” estamos a formar? É no encontro e confronto com os outros que eu me encontro e descubro, encontrando e descobrindo os outros.

O *b-learning* é, assim, o sistema que configura um bom “casamento” entre os métodos da escola actual/tradicional com os sistemas de ensino a distância.

Pretendemos, com esta experiência de Educação para a Sexualidade a distância, que os constrangimentos que se colocam aos alunos, sejam minimizados ou mesmo dissipados pelo facto das abordagens das temáticas relacionadas com a sexualidade humana serem mais naturais e sem preconceitos, condições nem sempre conseguidas dentro da sala de aula.

A metodologia usada neste Projecto foi a metodologia da Investigação-acção. Esta metodologia destina-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 1998).

O grande objectivo desta metodologia é, pois, a reflexão sobre a acção a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade, ou, como afirma Cembranos (1995) na “*superação da realidade actual*”.

Antes da preparação e desenho das cinco sessões síncronas deste Projecto, foram analisadas as narrativas dos alunos nos fóruns que, de certa forma, denotaram a apropriação de discursos sociais relacionados, nomeadamente, com papéis de género, “normalidade” das relações afectivas, com os sentires, comportamentos e atitudes no âmbito das relações entre pares, entre outras.

Assim, e a partir destas problemáticas emergentes, foram organizadas as sessões que englobaram cinco temas: *Sexualidade, Relações interpessoais, Namoro, Comunicação e relação e Gravidez na adolescência e DSTs*.

As metodologias usadas foram interactivas centradas nos interesses dos participantes e englobaram a chuva de ideias, os dilemas, as histórias valorativas, o barómetro de atitudes, entre outras.

Durante as sessões síncronas tentou-se criar um espaço informal de reflexão e debate, em que o moderador/facilitador funcionou mais como um participante e não tanto como um “transmissor” de informação. Desta forma, todas as sessões previamente desenhadas, foram sendo reestruturadas de acordo com as necessidades que foram

emergindo ao longo dos diferentes momentos. Para tal, no final de cada sessão foi criado um fórum onde os participantes deixavam os seus comentários e/ou sugestões.

Temos consciência que este Projecto permite uma mudança na forma de abordar a Educação para a Sexualidade. Mudar implica alterar, além das infra-estruturas tecnológicas as estruturas mentais (talvez principalmente). Mas, a mudança só será possível se começar por nós próprios. Um professor não é bom professor se não for um agente de mudança. É necessário e urgente mudar mentalidades, mudar as formas de ver o mundo que nos rodeia. Mudar, mudando...

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

Na primeira parte é feito o enquadramento teórico centrado em três aspectos fundamentais:

- O ensino a distância. Neste ponto é feito o enquadramento e a respectiva evolução do ensino a distância. Apresenta-se seguidamente os dois tipos de ensino a distância mais utilizados actualmente: o *e-learning* e o *b-learning*.
- A Educação Para a Sexualidade. Neste ponto é feito um enquadramento histórico da sexualidade, o enquadramento legal em Portugal e o ponto da situação actualmente. Faz-se, seguidamente, uma abordagem da sexualidade na adolescência, fazendo, para isso, uma breve abordagem desta fase do crescimento humano. Apresenta-se depois a abordagem da sexualidade no contexto familiar e posteriormente na escola. Neste último ponto são referidos os programas de Educação para a Sexualidade e a necessidade ou não de existir uma disciplina específica de Educação para a Sexualidade. São, também, referidas as motivações e a preparação profissional dos professores para a abordagem da sexualidade na escola e ainda relatadas algumas experiências pontuais efectuadas nas escolas portuguesas.
- A Investigação-acção como metodologia. Apresenta-se neste ponto o conceito, as características e as fases deste tipo de metodologia. Faz-se o seu enquadramento na intervenção educativa e contextualiza-se a problemática que está na base deste Projecto.

Na segunda parte é apresentado o trabalho de campo. Começa-se por fazer o enquadramento do Projecto SER MAIS. Caracteriza-se o público-alvo e faz-se a planificação do Projecto. Seguidamente apresenta-se as diversas etapas do seu desenvolvimento e a respectiva avaliação.

Este trabalho termina com algumas considerações finais, a jeito de autocrítica, e são apontadas sugestões para o futuro.

É importante que o ensino a distância se faça, não de forma pontual, mas que se estruture de maneira mais sistemática e se aplique nas nossas escolas, nomeadamente, e em primeiro lugar, para os professores. Era bom que as instituições que têm competências para tal criassem condições favoráveis à implementação deste tipo de ferramentas e suportes que permitem uma melhor e maior abordagem dos assuntos relacionados com a Educação para a Sexualidade, para a Cidadania e para os Valores Humanos. Muito importante é a mudança de mentalidade dos agentes educativos (pais, professores, etc). Estamos em querer que as tecnologias podem ajudar. É urgente que os nossos jovens adquiram estratégias de auto-conhecimento e um conjunto de competências e valores no domínio da sexualidade, para que a sociedade de amanhã seja mais justa, humana e fraterna.

1. O ensino a distância

“Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.”

Galileu Galilei

1.1 O conceito de ensino a distância

A nossa sociedade depende, actualmente, cada vez mais dos meios de informação e comunicação. Os equipamentos tecnológicos e as tecnologias que lhe estão associadas têm, cada vez mais, contribuído e auxiliado o ser humano na realização das suas tarefas do dia-a-dia. O acesso à Internet e a disseminação do uso do computador está a possibilitar uma mudança na forma de produzir, armazenar e disseminar a informação (Bolzan, 1998).

Podemos, assim, afirmar que as tecnologias percorrem, de mãos dadas, os caminhos dos Homens. Lendo e entendendo esta imagem no seu sentido mais nobre do desenvolvimento sustentado da humanidade, bem como numa leitura mais pessimista de algumas realidades presentes nas sociedades contemporâneas. É o belo e o harmonioso em confronto com a massificação e o “caos”.

Quando falamos das novas tecnologias, não podemos deixar de lado a importância, cada vez mais crescente, do ensino a distância. Estamos, efectivamente, a referir-nos a uma vertente importante das novas tecnologias que pode contribuir para a formação individual da pessoa, quer inicial quer contínua. Esta forma de transmissão de saberes, embora ainda desconhecida por muitos em Portugal, começa a ganhar espaço e a afirmar-se, sobretudo na formação contínua de muitos quadros. Esta será, certamente, a forma de responder mais eficazmente aos actuais constrangimentos de formação e qualificação de muitos profissionais.

O conceito de ensino a distância foi ganhando maturidade e foi-se afirmando ao longo das últimas décadas do século passado. As primeiras abordagens conceptuais estabeleciam uma *“comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, directa ou face-a-face, onde o professor, presente*

na sala de aula, é a figura central” (Nunes, 1994). Na opinião deste mesmo autor, este conceito não é de todo incorrecto mas encerra em si uma visão parcial do que é o ensino a distância.

O próprio termo “distância” tem sido motivo para muitas discussões, surgindo, assim, outras designações como “educação a distância”, “aprendizagem a distância”, “teleformação”, “teleensino” apresentadas por diversos autores (Lima e Capitão, 2003). A “teleeducação” é outra expressão utilizada, sobretudo no Brasil.

Nunes (1994) apresenta-nos uma visão conceptual do ensino a distância referido por alguns autores e pesquisadores.

Para Dohmen (1967) o ensino a distância é uma maneira sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno aprende a partir dos conteúdos que lhe são apresentados. O acompanhamento e a supervisão do seu estudo são assegurados por um grupo de professores.

Peters (1973) refere que o ensino a distância (*Fernunterricht*) “é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender”.

Para Moore (1973) o ensino a distância é definido como sendo uma “família de métodos instrucionais onde as acções dos professores são executadas à parte das acções dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes.” No entanto a forma de comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitado por meios impressos, electrónicos, mecânicos ou outros.

Para Holmberg (1977) o ensino a distância “esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local”.

Perry e Rumble (1987) afirmam que a característica básica do ensino a distância é o facto de se estabelecer uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos no mesmo espaço da sala de aula requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos como “a correspondência postal, a correspondência electrónica, o telefone ou fax, rádio, “modem”, vídeo-disco controlado por computador, televisão apoiada em meios abertos de dupla comunicação, etc.”

Keegan (1991) centra o ensino a distância nos aspectos que se seguem:

- *“Separação física entre o professor e o aluno, que a distingue do ensino presencial;*
- *Influência da organização educacional (planeamento, sistematização, plano, projecto, organização dirigida etc), que a diferencia da educação individual;*
- *Utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;*
- *Previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;*
- *Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didácticos e de socialização;*
- *Participação de uma forma industrializada de educação.”*

Para Lima e Capitão (2003) o ensino a distância é *“um modelo educacional que proporciona a aprendizagem sem os limites do espaço ou do tempo.”* Pressupõe, portanto, uma separação temporal ou geográfica entre o professor e o aluno e a *“utilização da tecnologia como instrumento de distribuição (excepto nos cursos por correspondência) e de comunicação educacional e o controlo da aprendizagem pelo aluno.”*

Para estes autores as principais características do ensino a distância são as seguintes:

- Professor e aluno separados no espaço e no tempo, assim como os alunos separados entre si;
- A comunicação e a distribuição da informação entre professor e aluno e entre os alunos é mediada por meios técnicos;
- O processo de ensino integra uma equipa multidisciplinar (professores, designers, técnicos, etc);
- O controlo do itinerário da aprendizagem é decidido pelo aluno;
- Os alunos que utilizam este tipo de ensino são adultos com mais de 25 anos e com um elevado grau de motivação.

1.2 A evolução do ensino a distância

O nascimento e a evolução do ensino a distância estão intimamente associadas às grandes mudanças económicas e sociais que foram acontecendo ao longo da

segunda metade do século XIX e às revoluções tecnológicas que temos vindo a assistir nas últimas décadas. Como refere Nunes (1994), ela tem uma *“longa história de experimentações, sucessos e fracassos.”*

Na razão dos sucessivos fracassos está, certamente, a desvalorização que se foi dando às iniciativas e propostas da educação a distância.

Ultimamente, o facto da educação a distância ser uma segunda oportunidade de estudo e valorização pessoal e profissional das pessoas que fracassaram nos estudos na juventude, vem contrariar os fracassos até aqui sofridos. Foi preciso percorrermos várias décadas para que este tipo de ensino se instalasse *“no mundo dos estudos como uma modalidade competitiva frente às ofertas da educação presencial”* (Cooperberg, 2001). Este mesmo autor apresenta outra razão para este sucesso: o conceito de aprender deixou de estar confinado a idades definidas e a tempos estipulados. A necessidade de saber e aprender percorre toda a vida da pessoa, exigindo dela uma constante actualização de novos saberes que constantemente vão surgindo na vida pessoal, social e profissional.

Para se entender um pouco como foram evoluindo os recursos, as metodologias e a aceitação desta forma de transmitir saber, é necessário fazer uma retrospectiva histórica da sua evolução, descrevendo e analisando as sucessivas etapas.

Cooperberg (2001) descreve esta evolução do ensino a distância em quatro etapas consoante as inovações tecnológicas que lhe estão associadas: *“ensino por correspondência”, “ensino multimédia”, “ensino telemático”* e por último *“ensino colaborativo baseado na Internet”*.

Lima e Capitão (2003) apresentam esta evolução em quatro gerações assim distribuídas: Primeira geração entre 1840 e 1970, definida como a geração dos *“cursos por correspondência”*; a segunda geração entre 1970 e 1980, a geração das *“universidades abertas”*; a terceira geração entre 1980 e 1990, a geração da *“televisão e das cassetes de vídeo”*; a quarta de geração entre 1990 e 2000, a geração dos *“computadores multimédia, da interactividade, dos ambientes de aprendizagem virtuais com recursos distribuídos e do e-learning”*.

Como já referimos, a primeira forma de ensino a distância surge com o *“ensino por correspondência”*. O desenvolvimento dos serviços postais foi crucial para o desenvolvimento e a expansão deste tipo de ensino.

Em 1840 nasce, assim, o *Sir Isaac Pitman Correspondance College*, uma das mais antigas escolas de ensino por correspondência da Europa.

Em 1892, a Universidade de Chicago criava, também, um curso por correspondência.

O final do século XIX e princípio do século XX marca uma grande revolução nas tecnologias da comunicação: telégrafo, telefone, rádio e o filme. O filme começa a ser usado na formação dos soldados dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial (Cação e Dias, 2003).

Em 1930 trinta e nove universidades dos Estados Unidos ofereciam cursos a distância (Cooperberg, 2001).

No Brasil, desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram iniciadas e concretizadas com algum sucesso. A de maior destaque é a criação do Movimento de Educação de Base, cuja grande preocupação era a alfabetização de jovens e adultos através das "escolas radiofónicas", principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Nunes, 1994).

Os meios disponíveis para o processo de aprendizagem eram os materiais impressos e os serviços postais. Pouco a pouco foram aparecendo as gravações de voz. As metodologias eram simplesmente aulas presenciais reproduzidas e impressas. Só mais tarde aparecem guiões de ajuda para o aluno juntamente com actividades complementares, cadernos de trabalho, exercícios e avaliações para se estabelecer uma relação próxima entre o aluno e o centro de ensino.

A partir destas experiências nasce a figura do tutor ou orientador que, por correio, vai respondendo às questões ou dúvidas colocadas pelo aluno. Aparece, também, a inclusão de contactos presenciais entre tutor e aluno.

"Os únicos meios de interacção eram, normalmente, a correspondência e o telefone. Em síntese, constituía um processo de teleformação centrado no processo de ensino e no docente, no qual a interacção aluno-professor era mínima" (Cooperberg, 2001).

A década de 40 do século passado vê nascer o mais poderoso meio de comunicação: a televisão. Com ela, surgem novas tentativas do uso desta tecnologia para a formação, mas também ela veio a revelar-se, em muitos casos, em fracassos, como aliás já tinha acontecido com algumas das anteriores, nomeadamente o filme. Esta é a etapa do *ensino multimédia* definida por Cooperberg ou das *universidades abertas* definida por Lima e Capitão.

O aparecimento do videogravador poderia ser um motivo para o incremento do ensino a distância mas *"a unilateralidade da transferência de informação e a consequente*

falta de interacção formador-formando foram a principal causa de fracasso” (Cação e Dias, 2003). Na opinião destes mesmos autores, as dificuldades não se ficaram por aqui. “A falta de preocupações pedagógicas e a inexistência de preocupações de design instrucional, fizeram da «televisão educativa» algo aborrecido e monótono. A utilização de vídeos nos ambientes de aprendizagem tradicionais foi também pouco pacífica: os professores não sabiam como integrá-los nos seus velhos métodos de instrução e dificilmente conseguiam avaliar as situações em que a televisão e os vídeos eram os métodos mais adequados. A grande distância para uma pequena televisão, em sala de aula, também dificultava. A falta de estruturas físicas das escolas não foi também grande ajuda para o sucesso do vídeo e da televisão no meio escolar. Raras são as pessoas que não se lembram de ter perdido metade de uma aula para que o professor conseguisse pôr um vídeo a funcionar e a transmitir a imagem para a televisão, ou em que os alunos das últimas filas não tivessem tido problemas de som, ou em que não houvesse demasiada luz e reflexos para se conseguir ver em condições.”

Esta segunda etapa do ensino a distância surge a partir da criação da *Open University Britânica* em 1960. Esta educação era destinada a adultos. As metodologias combinavam vários recursos como o telefone, a televisão, os meios audiovisuais, nomeadamente diapositivos, as cassetes áudio e posteriormente também as cassetes de vídeo.

Nos Estados Unidos aparece a *Universidade de Wisconsin* marcando um importante contributo para o desenvolvimento da educação a distância naquele país.

Também, um pouco por todo o mundo, o ensino a distância dá um verdadeiro salto. Perry e Rumble referidos por Nunes (1994) citam algumas dessas experiências, sobretudo aquelas que mais se destacaram. “A nível do ensino secundário: **Hermods NKI Skolen**, na Suécia; **Radio ECCA**, na Ilhas Canárias; **Air Correspondence High School**, na Coreia do Sul; **Schools of the Air**, na Austrália; **Telesecundária**, no México; e **National Extension College**, no Reino Unido. A nível universitário: **Open University**, no Reino Unido; **FernUniversität**, na Alemanha; **Indira Gandhi National Open University**, na Índia; **Universidade Estatal a Distância**, na Costa Rica. As quais podemos acrescentar a **Universidade Nacional Aberta**, da Venezuela; **Universidade Nacional de Educação a Distância**, da Espanha; o **Sistema de Educação a Distância**, da Colômbia; a **Universidade de Athabasca**, no Canadá; a **Universidade para Todos os Homens** e as 28 universidades locais por televisão na China Popular, entre muitas outras.”

Em Portugal, a Universidade Aberta é fundada em 1988 (Lima e Capitão, 2003).

Para Cooperberg (2001), este período marca uma mudança importante e fundamental nos programas de ensino a distância pelo facto das metodologias serem substancialmente diferentes dos cursos por correspondência.

Em Dezembro de 1964 surge também em Portugal a Telescola. Foi um modelo de ensino através da televisão que durou até Junho de 2003. Os conteúdos das diferentes disciplinas dos 5º e 6º anos de escolaridade eram apresentados durante um período de 15 minutos. Durante o restante tempo da aula, o professor que acompanhava a turma, fornecia aos alunos fichas de trabalho e outros textos de apoio.

Este modelo foi importante e essencial para as zonas rurais onde a construção de escolas ou o transporte dos alunos para outras zonas saíria muito mais dispendioso.

“É certo que a Telescola não foi um sistema de formação a distância puro, já que os alunos tinham de estar no mesmo espaço físico e a horas predefinidas e dispunham de um tutor que acompanhava a aula presencialmente, mas foi um caso de sucesso da aplicação da televisão à educação” (Cação e Dias, 2003).

Os anos 70 e 80 trazem mais uma revolução tecnológica com grandes expectativas sobre as suas capacidades de revolucionar o ensino a distância. É a etapa do *ensino telemático*. Para Cooperberg (2001), esta fase caracteriza-se pela inserção das telecomunicações com outros meios educativos, nomeadamente informáticos. Surge o ensino a distância interactivo, no qual o CD-ROM é o meio predominante.

O CBT (Computer-Based Training) surge, nessa altura, com grande expectativa, mas vem a fracassar *“por causa das limitações do hardware e do software; das constantes evoluções tecnológicas e falta de standards e compatibilização de plataformas; da crescente instabilidade dos conteúdos e no desajuste instrucional dos seus programas”* (Cação e Dias, 2003).

A Internet surge e depressa faz esquecer o fracasso do CBT. As potencialidades deste meio de comunicação são de tal ordem grandes que provavelmente ainda não se conseguiu medir as reais consequências. Encontramo-nos, neste momento, no meio deste manancial inesgotável de possibilidades e formas de transmitir informação. É a fase do *ensino colaborativo baseado na Internet* de Cooperberg.

“A facilidade e o baixo custo de actualização dos conteúdos, a capacidade de interacção, num curto espaço de tempo, com o formador e outros formandos, e o boom da economia do clique que se gerou nos últimos anos da década de 90 ajudaram a reforçar as expectativas da utilização da Internet na formação. Ao contrário dos ciclos anteriores, pautados pelo fracasso e pela fragilidade do conceito implícito em cada ciclo,

aqui, nem mesmo as desilusões dos negócios de Internet, e concretamente com o comércio electrónico, abalaram a aposta na utilização da Web e da Internet na criação de novas metodologias de formação” (Cação e Dias, 2003).

Esta nova forma de ensino a distância foi-se solidificando em diversas partes do mundo, surgindo várias universidades baseadas neste modelo de ensino, gerando propostas diferentes das universidades tradicionais. São exemplo disso a *Universidad Autónoma de México*, o *Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Honduras*, o *Pedagógico Nacional*, também das Honduras e os programas de ensino a distância da *Universidad de Buenos Aires*.

As novas metodologias que estão presentes neste novo tipo de ensino são, para além das ferramentas tradicionais, as comunicações de tipo síncrono (chat, videoconferência, quadros interactivos, sala de aula virtual) ou assíncronas (correio electrónico, fóruns de discussão, Wikis, etc).

Com estas metodologias e esta forma de ensinar, o aluno deixa de ser um elemento passivo para se converter num activo construtor do seu “arsenal” de conhecimentos. Por outro lado, a figura do tutor também mudou. Já não é um mero transmissor de textos mas sim um facilitador, um criador de *“pontes entre o conhecimento e as estratégias que utiliza o aprendiz para ir construindo a aprendizagem de novos temas”* (Cooperberg, 2001).

Para este mesmo autor, esta forma de ensino levanta muitas questões. A utilização dos recursos técnicos melhora a comunicação, mas é necessário que estes sejam acompanhados dos aspectos pedagógicos e didácticos.

1.3 O e-learning

O e-learning apresenta-se, hoje em dia, como a forma mais utilizada do ensino a distância potenciada pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Pelas suas características, o e-learning tem, na opinião de Rosenberg apresentado por Lima e Capitão (2003), uma *“abrangência um pouco mais restrita que o ensino a distância porque não abrange os cursos por correspondência, as cassetes de áudio e de vídeo, a televisão, e outras tecnologias restritas à distância.”*

Ao falarmos de e-learning estamos a referir-nos a *“um tipo de aprendizagem na qual a informação e o material de estudo se encontram disponíveis na Internet”* (Cação e

Dias, 2003). Por outras palavras, é a *“aprendizagem electrónica”* ou *“formação a distância via Internet”*. Na opinião destes mesmos autores o e-learning caracteriza-se pela sua grande mobilidade e versatilidade. Isto é, o aluno/formando e o seu tutor/formador podem estar separados fisicamente por milhares de quilómetros, mas o acesso à formação pode ser feito a qualquer altura e os conteúdos podem ser alterados, adaptados, actualizados com rapidez e grande facilidade.

Para Figueira (2003) o e-learning deve ser visto como *“um processo que permite criar um ambiente de aprendizagem suportado pelas tecnologias Internet, permitindo a transformação da informação em conhecimento independentemente da hora ou local. Este processo integra formação on-line e gestão do conhecimento.”*

Na perspectiva de Machado (2001) o e-learning utiliza as novas tecnologias *“para fornecer a distância um conjunto de soluções para o aperfeiçoamento ou a aquisição de conhecimentos e da aplicabilidade dos mesmos, com resultado na vida de cada um”*.

Lima e Capitão (2003) entendem que no e-learning o fundamental não é a tecnologia mas sim a forma de transmitir o saber. *“Embora o e-learning combine tecnologia e pedagogia, o importante é a experiência vivida pelo aluno na aprendizagem. Além disso, nem todo o tipo de conteúdos requer interacção social.”*

Devine referido por Cação e Dias (2003) apresenta-nos o e-learning numa visão diferente mas não menos importante. Podemos mesmo referir que é uma visão sociológica do e-learning. *“O e-learning não é mais do que uma manifestação do que podemos chamar de e-vida [...] nesse sentido, devemos começar por tentar perceber a dimensão sociocultural do nosso mundo tecnológico, particularmente o sentido do imediato e de presença que assimilamos através de dispositivos de comunicação ubíquos.”*

O e-learning vem, desta forma, alterar a *“forma de encarar a aprendizagem a distância e tornou-se o paradigma de aprendizagem dominante, embora algumas instituições de ensino e formação estejam apenas preocupadas com a componente da “distância”. São desejáveis e-conteúdos interactivos, de qualidade, e em formato multimédia”* (Lima e Capitão, 2003).

1.3.1 Vantagens e desvantagens do e-learning

No seguimento desta linha de pensamento dos autores referidos anteriormente, verificamos que, efectivamente, alguns sistemas de e-learning não funcionam devido à falta de *“uma estratégia clara ao nível das metodologias e dos conteúdos”* (Figueira, 2003). Na opinião deste mesmo autor a chave do sucesso encontra-se na *“interacção entre o formando e o sistema (conteúdos, tutor e outros formandos).”* O autor apresenta, a partir de experiências de insucesso nacionais e internacionais, algumas causas que estão na origem desse insucesso.

- *“Falta de interactividade dos conteúdos;*
- *Maior importância ao aspecto gráfico do que ao conteúdo;*
- *Inadequação às necessidades;*
- *Existência de barreiras tecnológicas;*
- *Conteúdos não reutilizáveis (só são úteis na primeira utilização);*
- *Falta de estratégia formativa;*
- *Não estão de acordo com a cultura da organização.”*

Paiva et al (2004) referem outros aspectos também relevantes e que, na opinião destes autores, são entendidos como *constrangimentos* do e-learning. O principal situa-se na *“ausência da relação humana entre formador e formandos e entre formandos”*. As limitações tecnológicas, sobretudo no que se refere à largura de banda para se poder fazer o streaming de áudio e vídeo em boas condições é outro constrangimento a ter em conta.

Contudo, esta forma de ensino a distância tem sido utilizada cada vez mais e com grandes sucessos.

Se analisarmos as vantagens do e-learning, quer do ponto de vista das escolas/organizações quer do aluno/formando, depressa nos damos conta do manancial de potencialidades que lhe permite ter este sucesso.

Num estudo realizado pela *Forreste Research (2000)* e apresentado por Figueira (2003), as grandes vantagens do e-learning para as organizações que recorrem a este tipo de ensino/formação são as seguintes:

- *“Sistema disponível a qualquer hora e em qualquer local;*
- *Processo Just-in-Time por oposição ao Just-in-Case;*
- *Optimização do tempo do formador;*
- *Facilidade de utilização do sistema em termos de gestão;*
- *Rápida distribuição dos conteúdos;*
- *Fácil alteração dos conteúdos.”*

No entanto, nas conclusões deste estudo, é na redução de custos para a organização que este formato apresenta a sua maior vantagem.

Para o aluno/formando as vantagens também são várias como podemos ver:

- *“Acesso a um largo número de «formadores» informais;*
- *Processo Just-in-Time;*
- *Actualização constante;*
- *Envolvimento do formando;*
- *Personalização do percurso formativo;*
- *Eficiência do processo de comunicação;*
- *Custo;*
- *Tecnologia disponível.”*

Para Paiva et al (2004), as virtudes deste método de ensino a distância situam-se na sua flexibilidade, na acessibilidade, na centralidade no aluno, convergência com as necessidades do aluno, a racionalização de recursos, a melhor integração dos alunos com dificuldades e ainda a sua interactividade.

Lima e Capitão (2003) apresentam-nos, em síntese, as vantagens e desvantagens deste tipo de ensino a distância (ver tabela nº 1).

e-learning	
<u>Vantagens</u>	<u>Desvantagens</u>
Aluno/Formando	
Flexibilidade no acesso à aprendizagem (24 horas por dia)	Internet pode oferecer uma largura de banda pequena para determinados conteúdos
Economia de tempo	Obriga a ter uma motivação forte e um ritmo próprio
Aprendizagem mais personalizada	
Controlo e evolução da aprendizagem ao ritmo do aluno/formando	
Recursos de informação globais	
Acesso universal e aumento da equidade social e do pluralismo no acesso à educação e a fontes de conhecimento	
Professor/Formador	
Disponibilizar recursos de informação que abranjam todo o ciberespaço	Mais tempo na elaboração de conteúdos
Construir um repositório de estratégias pedagógicas	Mais tempo de formação
Optimizar a aprendizagem de um número elevado e diversificado de alunos/formandos	
Facilidade de actualizar a informação	

Reutilização de conteúdos	
Beneficiar da colaboração com organizações internacionais	
Organização formativa (escola, empresa)	
Fornecer oportunidades de aprendizagem com qualidade elevada.	Custos de desenvolvimento mais elevados
Alcançar um número mais elevado e diversificado de alunos/formandos	Resistência humana manifestada por alguns professores
Flexibilidade na adição de novos alunos/formandos sem incorrer em custos adicionais	
Custos de infra-estrutura física (sala de aula) são eliminados ou reduzidos	

Tabela nº 1 – Vantagens e desvantagens do e-learning. Fonte: Lema e Capitão (2003)

1.4 O b-learning

O b-learning (*blended learning*), conhecido como a *formação mista ou modelo misto de aprendizagem ou ainda, formação combinada* (Pimenta, 2003), ou *aprendizagem híbrida* (Lima e Capitão, 2003) é um conceito que terá surgido por volta do ano 2000.

Na opinião de Pimenta (2003), o termo *blended* aparece “*depois de considerar as alternativas disponíveis à condução de formação (em sala/presencial, CD-ROM, Internet com largura de banda reduzida, Internet com acesso de banda larga, etc.), sugere que a melhor alternativa seria optar por uma solução mista (blended solution, no original).*”

Este método de ensino a distância vem associar o e-learning ao ensino presencial. Isto é, “*tirar o máximo partido do melhor que o ensino presencial e a distância oferecem ao aluno*” (Lima e Capitão, 2003).

Para Pimenta (2003), o b-learning pode ser definido como a “*combinação de diferentes métodos de aprendizagem (formação multimétodo), com a inclusão de princípios de e-learning.*”

Na opinião de Cação e Dias (2003), este método pode ser definido “*como uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios de disponibilizar parte da formação on-line, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato*

de ensino que privilegie a aprendizagem do aluno, integrado num grupo de alunos, reunidos em sala de aula com um formador ou professor.”

É feliz a analogia que é explícita em Figueira (2005), entre o Whisky/Vinhos e o b-learning. *“A maior parte dos whiskys que estão no mercado são resultado da mistura de vários cereais. Os vinhos também misturam várias castas de forma a conseguir um sabor mais ao gosto dos seus consumidores. Quem já experimentou os vinhos de casta única sentiu diferenças. Mas o que tem o vinho e o whisky a ver com o e-Learning? Este conceito de mistura, na sua designação anglo-saxónica – blended, tem como objectivo apurar o produto para melhor satisfazer o gosto dos consumidores. O sucesso do e-Learning, do ponto de vista metodológico, resulta exactamente da capacidade de misturar equilibradamente diversas metodologias e tecnologias com o objectivo de melhorar a eficácia e eficiência do processo de aprendizagem.”*

Efectivamente, o sucesso presente e futuro do ensino a distância encontra-se na conjugação equilibrada das tecnologias com as metodologias. Por si só o e-learning não se configura como a alternativa desejada. Contudo, deve ser tido em conta quando associada a componente presencial. Ou melhor: *“poderá influenciar positivamente o actual sistema de ensino”* (Cação e Dias, 2003).

Nesta linha de pensamento, é nossa convicção que no processo ensino-aprendizagem não se pode colocar à margem, ou até mesmo eliminar, o contexto das relações interpessoais. As relações professor/aluno, aluno/aluno são fundamentais para se criar um ambiente humanizante dentro da sala de aula. Quando estas interacções faltam ou, simplesmente não existem, que tipo de “homem” estamos a formar? Desta forma, não conseguimos conceber um sistema de ensino, principalmente na forma inicial, sem a presença, mesmo que mínima, da componente relacional. Porque, é no encontro e confronto com os outros que eu me encontro e descubro, encontrando e descobrindo os outros.

Em síntese, o b-learning é o sistema que configura um bom “casamento” entre os métodos da escola actual com os sistemas de ensino a distância e apresenta fortes potencialidades para um futuro próximo (Fernandes e Paiva, 2005).

2. A Educação para a Sexualidade

“Se a escola se continuar a alhear dos ideais que nos tornaram mais humanos, onde é que os alunos, os futuros homens e mulheres, vão aprender a raciocinar sobre os princípios éticos que são expressão da nossa natureza comum e que nos unem mais do que as nossas parecenças físicas, a nossa língua e os nossos costumes?”

Ramiro Marques

Falar de sexualidade é falar de uma realidade complexa que *“não pode ser definida a partir de um único ponto de vista, uma só ciência ou umas quantas palavras”* (López e Fuertes, 1999). Para estes mesmos autores, estamos perante uma realidade *“que tanto nos motiva e condiciona, que pode impedir de dormir o adolescente, transformar a vida do enamorado, levar o adulto a fazer uma loucura, encher os cartazes dos cinemas...”*

Efectivamente, vida sexual humana constitui-se num paradigma complexo e não foi Freud o descobridor da importância dela. Foi o próprio homem no desenvolvimento da sua existência familiar e social que percebeu o papel vital da sexualidade, como espaço e *“fonte de alegrias, conflitos, tristezas, esperanças”* (Soares, 1985).

A Organização Mundial da Saúde define a Sexualidade Humana como *“uma energia que nos motiva para encontrar 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, 2003).

A sexualidade humana é, sem dúvida, uma realidade que nos envolve no nosso quotidiano, que nos projecta como um impulso, quer para o amor, quer para a violência. Ela faz parte integrante do ser humano ao longo da sua existência.

A Educação para a Sexualidade engloba, na opinião de Cortesão et al (1989), *“não só a informação sexual, mas a discussão de valores do domínio sócio-afectivo que vão emergindo no processo de socialização que se faz através da família, da escola e de toda a envolvente social, valores que são veiculados de forma explícita ou implícita desde o nascimento”*.

Desta forma a sexualidade aparece como um dos *“núcleos estruturantes da personalidade humana, que não se reduz a alguns momentos e comportamentos, mas é, pelo contrário, um complexo que se integra no pleno e global desenvolvimento da pessoa”* (CEP, 2005). Ela integra *“componentes sensoriais e emotivo-afectivos, cognitivos e volitivos, sociais, éticos e espirituais”*, adquirindo o verdadeiro sentido no *“contexto de um projecto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio e o conhecimento e aceitação do outro”* (Dias et al, 2002). Ela deve ser, na opinião de Bastos (2003), *“parte integrante do desenvolvimento da personalidade e da identidade, bem como do processo educativo, já que caracteriza o homem e a mulher, não somente no plano físico, mas também no psicológico e espiritual, marcando toda a sua inerente expressão.”*

2.1 A Educação para a Sexualidade ao longo dos tempos

A preocupação pelas questões relacionadas com a vida sexual humana é muito antiga. Podemos mesmo afirmar que ela surge no momento em que o homem começa a sua estrutura organizacional familiar. Já as questões relativas à educação sexual são relativamente recentes.

Os primeiros estudos científicos sobre a sexualidade surgem no final do século XIX e princípio do século XX, utilizando critérios ainda pouco perfeitos e, sobretudo, bastante influenciados pelos códigos morais dominantes.

Krafft Ebbing, considerado um dos pioneiros da Sexologia, escreve, em 1886, *Psicopatía Sexual*, apresentando uma *“catalogação das formas de comportamento sexual consideradas patológicas”* (Vilar, 2003). Como referem López e Fuertes (1989) apresentado por Vilar (2003), a homossexualidade ou a masturbação eram consideradas condutas patológicas.

A obra polémica de Sigmund Freud (1856-1939) que estuda, através da psicanálise, os *“mecanismos internos da sexualidade no desenvolvimento psíquico global, nomeadamente na infância”* vem trazer um grande contributo para a compreensão da sexualidade humana (Frade et al, 2003).

As investigações de W. Reich (1897-1957) estão na base do que entendemos hoje como *Revolução Sexual* do século XX. Na opinião de (Silva, 2001) as suas obras *“estão nos bastidores conceituais deste tempo, as suas ideias, ainda que expropriadas da*

sua identidade original, encontram-se presentes nos fragmentos da revolução comportamental e conceptual que marcou a trajectória moral e estética deste século XX."

Outros autores debruçaram-se, ao longo do século XX, sobre o tema da sexualidade. Podemos destacar a obra de M. Foucault (1926-1984) numa abordagem original da sexualidade. Silva (2001) refere que o *"seu método e natureza de investigação epistemológica apontam para campos inusitados de reflexão e análise: a dinâmica de poder e normalização de todos os discursos e saberes sobre Sexualidade e Sexo."*

Em Portugal é o Prof. Egas Moniz quem publica, em 1913, a obra *A Vida Sexual* onde os comportamentos sexuais são objecto de uma abordagem científica. De referir que a *"sexologia do início do século constituiu o primeiro corpo estruturado de considerações de ordem científica que reconhece claramente o valor da sexualidade na natureza e nos comportamentos humanos"*, (Vilar, 2003) apesar de apresentar traços do paradigma do final do século XIX. Por exemplo, em relação à masturbação, Egas Moniz apresenta-a já como sendo natural.

Contudo, como refere Soares (1985), a educação sexual continuava restrita ao meio familiar e, em seguida à igreja. *"Geralmente, as primeiras informações que os jovens receberam no seio da família e da igreja estavam profundamente orientadas pela ideia de pecado, isto é, que o sexo levava em si perigos tão grandes que podia destruir o ser humano."* Aliás, podemos referir, neste sentido a história do "puritanismo vitoriano" na Grã-Bretanha até 1901 associando o sexo com o pecado e o prazer sexual com a culpa (Martí et al, s/d).

Nos anos 20 surgem vários movimentos sociais (Liga da Reforma Sexual, Sexpol e movimentos neo-malthusianos) que se formam para debaterem questões ligadas à moral sexual. São, como refere Vilar (2003), *Movimentos de Reforma Sexual*. Durante essa década realizam-se vários Congressos Mundiais para a Reforma Sexual, organizados pelos movimentos referidos e pelos sexólogos europeus.

Na escola, a educação sexual surge, de forma explícita, já em pleno século XX. Na Europa, é a Noruega, em 1950, que estabelece a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas.

O Ministério da Educação Inglês publicou em 1943 *"Educação Sexual para as Escolas e Organizações Juvenis"*. No entanto, só mais tarde (1967) assume a educação sexual de crianças e adolescentes mas com a colaboração dos pais.

Em Itália, a educação sexual começa em 1958. Em 1967 surge o Centro de Estudos para a Educação Sexual em Veneza e em Roma surge, na mesma altura, o Centro Italiano de Sexologia.

Os Estados Unidos seguem o exemplo na década de 60-70. Em 1968 os Ministros da Educação dos Estados Alemães tornam a educação sexual obrigatória em todo o país.

No Brasil, o primeiro projecto de lei que tornava a educação sexual obrigatória surge em 1968, mas é rejeitado pelo Congresso (Soares, 1985).

Em França, já em 1948 se discute as questões da educação sexual nos estabelecimentos de ensino. Mas será o Maio de 68 que, inundando os liceus de turbulência e contestação, traz a *terreiro* a informação sexual. No Liceu Racine, 200 adolescentes e uma dúzia de professores discutem a contracepção na companhia de um médico. Três anos mais tarde a informação sexual ou educação sexual dão lugar à *animação sexual*, onde o educador passa a ser um *animador*. O papel deste animador seria “*contribuir com informações adaptadas à maturidade das crianças e fazer de modo que cada uma, sem deixar de se exprimir, respeite a opinião de outrem*” (Lejeune, 1982).

Em Portugal, como veremos no ponto 2.1.2, só se começa a falar de educação sexual na reforma de Veiga Simão (1970-1974).

2.1.1 A Educação para a Sexualidade no contexto actual

A Educação para a Sexualidade já faz parte dos currículos das escolas de vários países, sobretudo nos países do norte da Europa como a Dinamarca, Bélgica e a Holanda, produzindo taxas de sucesso consideráveis (Lottes, 2002 referido por Palhares, 2005).

Como afirma Dias et al (2002), é conveniente conhecer melhor o que se está a fazer nesses países para podermos “*usufruir dos ensinamentos colhidos, sem repetir os equívocos em que se possam ter enredado*”. Este deve ser o caminho a tomar. Aproveitar as experiências já concretizadas por países que, nesta matéria, estão à nossa frente vários anos, para não se dizer décadas. Seguindo o mesmo raciocínio do autor já referido, convém fazer-se uma avaliação serena e segura de algumas experiências de países como a Suécia que, ao fim de vários anos de trabalho numa educação sexual do “*tipo meramente informativo*” – aquela que, segundo Dias et al (2002), se pretende para

as nossas escolas – verificou-se que tal estratégia produziu resultados contrários aos objectivos propostos.

Nos Estados Unidos, vários estudos recentes mostraram que as políticas para a educação sexual não estavam a ter, também, os resultados desejados. Como refere Lottes (2002), os profissionais de saúde e os cientistas sociais estão a deparar-se, desde os anos 80, com taxas elevadas de gravidezes na adolescência, aborto e de doenças sexualmente transmissíveis. E as questões surgem, provavelmente, sem respostas muito concretas: *“Porque tem os Estados Unidos taxas mais elevadas do que outros países industrializados ocidentais?”* (Lottes, 2002).

Também o Reino Unido fez, em Junho de 2000, profundas alterações nas linhas orientadoras dos programas de educação sexual que tinha no terreno há mais de dez anos, por não terem atingido os objectivos traçados: diminuição das gravidezes na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis (Dias et al, 2002). É consensual, que o Reino Unido atingiu, durante esse período, a taxa de gravidez na adolescência mais elevada da Europa, à frente de Portugal. Na opinião de Dias et al (2002), não podemos atribuir o facto apenas e exclusivamente à falha nas abordagens metodológicas dos programas de educação sexual, mas também a outras *“causas múltiplas e complexas”*.

A própria Organização Mundial de Saúde, depois de vários estudos desenvolvidos nas últimas décadas em países como a Inglaterra, França, Itália, Dinamarca, Estados Unidos e Canadá, *“revela uma crescente preocupação perante a ineficiência das estratégias educativas até agora adoptadas”* (Dias et al, 2002).

Perante este cenário bastante “cinzento”, será necessário que se faça, “na nossa casa” uma séria análise do que tem sido feito ou não para que a educação sexual seja um caminho clarificador e valorizador para o crescimento saudável e harmonioso do individuo. Será importante deixar aqui, como reflexão, algumas linhas orientadoras consensuais para os actuais e/ou futuros programas educativos de países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, referidos por Dias et al (2002):

- *“A promoção das vantagens de se evitar o início precoce do relacionamento sexual.*
- *A aquisição de aptidões pessoais de afirmação em contexto relacional (capacidade de comunicação, negociação e recusa).*
- *A disponibilização de informação adequada sobre a sexualidade nas suas diversas dimensões.*

- *A transmissão da mensagem de que os riscos inerentes às relações sexuais podem ser, até certo ponto, reduzidos pelo recurso a métodos específicos cujo conhecimento se deve proporcionar.*
- *A divulgação das vantagens de, após o início da actividade sexual, se manter relações sexuais com um único parceiro (para evitar a promiscuidade e diminuir o risco de contrair doenças de transmissão sexual).*
- *A consideração de que os jovens menores de 16 anos que mantêm actividade sexual regular constituem um grupo de especial risco, pelo que se justifica sempre o seu acompanhamento personalizado.”*

Em Portugal, apesar de termos consciência que a educação sexual não é matéria de consensos e os medos e inseguranças ainda são muitos, é urgente fazer-se alguma coisa. Fazer-se, mas bem. Quem toma decisões nesta matéria, que as faça “*com discernimento e decisões fundadas em valores*”, sem nunca se perder de vista a “*necessária avaliação dos resultados*” (Dias et al, 2002). O Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual liderado pelo professor Daniel Sampaio, publicado em Outubro de 2005, e o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre *Educação Sexual nas Escolas*, vêm acrescentar contributos importantes para uma melhor clarificação da educação para a sexualidade no nosso país.

2.1.2 A Educação para a Sexualidade em Portugal e o seu enquadramento legal

Podemos considerar que a história da educação sexual em Portugal é relativamente recente.

Propomos iniciar esta retrospectiva a partir da década de 60. Para Vilar (2002), é nesta época que se sente com mais visibilidade a ruptura com o “*modelo de relações familiares dominante na primeira metade do século XX. Esta ruptura vai ter como principais protagonistas os dois grupos tradicionalmente submetidos no seio das relações familiares – as mulheres e os jovens.*” Efectivamente, é consensual, nesta época, a emergência de novos estilos e formas de estar na família e na sociedade, sobretudo vindo dos movimentos feministas e na “*contracultura juvenil especialmente encarnada na música, no audiovisual e no fenómeno hippie*” (Vilar, 2002). Este mesmo autor refere,

ainda, outras transformações que vão contribuir para transformar os contextos de relação no seio da família. Aponta para isso, o desenvolvimento da indústria e serviços, envolvendo mais mulheres no mercado de trabalho; o alargamento da escolaridade; a mobilidade das populações, sobretudo migrações e o impacto dos meios de comunicação na sociedade.

Estas transformações também se fazem sentir no nosso país, abalando fortemente as estruturas da família tradicional. Começavam a ser evidentes as grandes mudanças no paradigma vigente do nosso país.

Estávamos, então, numa época de forte contestação em relação à política repressiva imposta pela ditadura. A própria Igreja Católica inicia nesta altura o debate sobre as questões da sexualidade, sobretudo por parte de sectores mais abertos, nomeadamente a Acção Católica. Nas aulas de Religião e Moral a educação sexual começava a ser tratada com alguma naturalidade. O Seminário dos Olivais introduz, mesmo, na formação dos futuros sacerdotes, uma disciplina sobre “sexualidade, amor, matrimónio e família” (Vaz, 1996).

A nível governamental, surgem as primeiras orientações durante as reformas do Ministro da Educação Veiga Simão que, por despacho, cria, em 1971, uma Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade. Na opinião de Vaz (1996), esta decisão do Ministro *“parece algo surpreendente se tivermos em conta a ideologia conservadora do regime político de Marcelo Caetano”*. Este mesmo autor refere que o texto produzido por esta Comissão surpreendeu pela sua ousadia e pelo seu carácter ainda hoje actual.

Esta Comissão interrompeu os seus trabalhos no início de 1973, nunca chegando a ser concluídos. No entanto, do documento então produzido, ficou a recomendação no sentido de não serem mutilados os esquemas do corpo humano nos livros escolares. Esta mesma Comissão participou na preparação da Lei sobre coeducação, aprovada no início de 1973, dando origem ao ensino misto nas escolas públicas (Vaz, 1996).

Mas será somente após a “Revolução dos Cravos”, em Abril de 1974, que começam a surgir, com mais firmeza, grupos e pessoas que defendiam a necessidade da educação sexual na escola (Frade et al, 2003), devido, sobretudo, às transformações ocorridas noutros países europeus e ao número alarmante de grávidas adolescentes. O aparecimento de novas doenças sexualmente transmissíveis, como a SIDA e a Hepatite B, é outro factor que leva os profissionais da saúde e educação a pressionarem o poder político de então para que a educação sexual se faça nas escolas.

A partir de 1977, como refere Sampaio (1987), a Direcção-Geral do Ensino Básico, solicita aos professores de Ciências da Natureza propostas que incluam

“aspectos de educação sexual na rubrica “Reprodução” nos conteúdos do 2º ano do Ensino Preparatório – actual 6º ano – e a ser abordadas no início do ano lectivo. No entanto, os professores normalmente remetiam estes conteúdos para o final do ano lectivo para, com a desculpa da falta de tempo para os abordar, não se sentirem constrangidos perante tais assuntos. Como veremos no ponto 2.4.3, a maioria dos professores ainda não se sente à vontade para abordar as problemáticas das questões relacionadas com a Educação para a Sexualidade.

Em 1982 o Diário de Notícias faz uma sondagem de opinião sobre o problema da implementação da educação sexual nas escolas. Os resultados mostraram que 56,3% dos inquiridos desejavam que os seus filhos pudessem ter a oportunidade de ter educação sexual na escola. No ano seguinte o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento faz idêntico estudo onde 89,4% dos homens e 81,4% das mulheres concordavam com a necessidade das aulas de educação sexual (Sampaio, 1987).

São precisos, pois, dez anos para que a Assembleia da República aprove a primeira lei regulamentando a educação sexual e o planeamento familiar: Lei 3/84 de 24 de Março (anexo I).

No articulado desta lei podemos constatar que o estado compromete-se a garantir o *“direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação”* (Lei 3/84, artigo 1º) e assegurar *“condições adequadas de apoio aos pais no que diz respeito à educação sexual dos seus filhos”* (Lei 3/84, artigo 2º). A lei prevê, também, que os programas escolares incluam, *“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”* (Lei 3/84, artigo 2º). A formação inicial e contínua dos profissionais da educação também não é esquecida, *“por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens”* (Lei 3/84, artigo 2º).

Sampaio (1987) faz referência às grandes discussões públicas de grupos ligados a diferentes ideologias surgidas após a saída desta Lei. De salientar o seminário de 5 e 6 de Abril de 1984 em Lisboa, organizado pela Associação para o Planeamento da Família e pelo Sindicato dos professores da Grande Lisboa. Em Julho desse mesmo ano a Direcção-Geral da Família, departamento do Ministério dos Assuntos Sociais organiza, também, um seminário sobre o tema *“Família e Educação Sexual”*. O Movimento de Defesa da Vida promove, em Setembro desse ano, um curso para educadores com o título *“Pedagogia da Educação Sexual”*, referindo que a educação sexual é *“uma opção inadiável para todos os responsáveis pela educação e uma necessidade urgente para*

todas as escolas e movimentos de jovens". As Associações de Pais e a Igreja Católica, liderada pelo então Bispo de Santarém, promovem encontros de estudo e reflexão em torno da referida Lei.

Em Agosto de 1984, o então Ministro da Educação, José Augusto Seabra, cria um grupo de trabalho com o objectivo de elaborarem propostas para a regulamentação da Lei 3/84. Surge, também, um outro grupo com os mesmos objectivos, organizado pela Direcção-Geral da Família, departamento dependente do então Ministério dos Assuntos Sociais (Sampaio, 1987).

Mas, dadas as conjunturas socio-políticas da época, derivadas, nomeadamente, de grupos de pressão, este conjunto de boas intenções não foi logo colocado em prática na sociedade portuguesa. Apenas foi regulamentada a parte referente ao planeamento familiar, através da Portaria nº 52/85, revogando o impedimento do acesso dos jovens às consultas de planeamento familiar (Vaz, 1996).

Mesmo assim, como refere Frade et al (2003), algumas escolas, profissionais de saúde e, sobretudo, a Associação para o Planeamento da Família, foram desenvolvendo, por iniciativa sua, actividades de educação sexual, sobretudo para alunos e professores. No entanto, uma queixa feita por uma associação de pais de uma escola da Grande Lisboa vai colocar, por parte do Ministério da Educação, um certo travão à actuação de profissionais exteriores ao sistema educativo na escola. O Despacho nº9/EBS refere a necessidade de se fazer a *articulação prévia* entre os vários actores da comunidade educativa para a realização de actividades de educação sexual (Vaz, 1996).

Será, no entanto, este dinamismo que irá influenciar o articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) no seu ponto 2 do artigo 47º: *"Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito"*.

A reforma educativa subsequente à Lei 46/86 introduz uma nova disciplina no currículo escolar dos alunos dos 2º e 3º ciclos chamada *Desenvolvimento Pessoal e Social*, integrada na área disciplinar de Formação Pessoal e Social, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões religiosas). Esta nova disciplina desenvolvia os seus conteúdos programáticos assentes no articulado do ponto 2 do artigo 47º. Concretamente no que diz respeito à componente da educação

sexual eram abordados conteúdos relativos ao planeamento familiar, saúde e responsabilidade na sexualidade e a dimensão afectiva (Marques, 1990). Na opinião de Vaz (1996), *“a solução adoptada parece ser de alguma forma influenciada por experiências de outros países, em que se procura criar uma nova área voltada para as preocupações sociais e pessoais dos jovens e do sistema educativo, incluindo temas ligados à vida e problemas quotidianos...”*

São, também, introduzidos conteúdos ligados à reprodução humana nos programas de Ciências da Natureza (2º ciclo), Ciências Naturais/Biologia (3º ciclo e ensino secundário) – aspectos anátomo-fisiológicos da reprodução humana, métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (aspectos biológicos e médicos da vertente reprodutiva da sexualidade). Surge, ainda, uma área de desenvolvimento de projectos, a Área Escola, onde, entre outros temas era tratada a educação sexual (DGIDC, 2005).

Com o emergir da SIDA durante os anos 80, como já foi referido atrás, surgem novas preocupações na acção educativa, como refere Frade et al (2003). Neste contexto, o PPES – Programa de Promoção e Educação para a Saúde, que inicialmente era direccionado para a prevenção da toxicod dependência, vai, também, ocupar-se com as questões relacionadas com os comportamentos sexuais dos jovens.

É também neste contexto de preocupação que surge, em 1995, uma proposta, por parte da Associação para o Planeamento da Família, para o desenvolvimento de um projecto experimental de educação sexual nas escolas. Durante os anos lectivos de 1995/96 e 1997/98, várias escolas do país participaram neste projecto.

O Despacho Conjunto nº 271/98 de 15 de Abril de 1998 sobre a Reorganização do Centro de Apoio Nacional (CAN) à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS) surge *“com a finalidade de incrementar a Educação Sexual em Meio Escolar e de apoiar o CAN nesta tarefa, foi criada uma equipa multidisciplinar e multisectorial constituída por elementos de reconhecido mérito, a qual foi responsável por um conjunto de iniciativas para a consolidação da intervenção em meio escolar.”* (DGIDC, 2005)

Em 1998/99, a RNEPS era formada por 662 escolas e 222 Centros de Saúde, tendo este número aumentado no ano 2001/02 para 3.407 escolas e 265 Centros de Saúde. A adesão à rede era voluntária, a pedido da escola e do respectivo centro de saúde (Sampaio, 2005).

Na sequência destes projectos e iniciativas surge a divulgação faseada do documento das Linhas Orientadoras – Educação Sexual em Meio Escolar, documento

editado em Outubro de 2000 pelo Ministério da Educação – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde, do Ministério da Saúde – Direcção-Geral da Saúde, da Associação para o Planeamento da Família e do Centro de Apoio Nacional – Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

Em consequência deste dinamismo surgem estas duas resoluções: a primeira do Conselho de Ministros do dia 21 de Outubro de 1998 (Resolução nº 124/98) definindo o *Plano de Acção Interministerial sobre Educação Sexual e Planeamento Familiar* e a outra da Assembleia da República do dia 2 de Novembro de 1998 (Resolução nº 51/98) sobre *Educação Sexual e Planeamento Familiar*.

O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio vem aprovar o regime de *autonomia, administração dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Com este diploma, os estabelecimentos de ensino podem desenvolver, com autonomia, os seus projectos educativos adequando-os ao contexto local as orientações nacionais.

Os debates em torno do referendo sobre a despenalização do aborto, em Junho de 1998, vieram trazer mais “achas para a fogueira”, num ambiente já de si bastante aceso que foi o do referendo. No entanto, neste ponto o consenso instalou-se: a educação sexual é necessária “*como forma de prevenir e reduzir a ocorrência de gravidezes não desejadas e o consequente recurso ao aborto*” (Frade et al, 2003).

A partir de então e, ao longo dos últimos anos, o tema da educação sexual, sobretudo em meio escolar, esteve sempre presente nos debates públicos. A própria legislação que se seguiu, como veremos, “*deixou transparecer uma ligeira evolução conceptual*”. Daí as sucessivas correcções legislativas, “*demonstrando a complexidade e a delicadeza destas questões*” (Dias et al, 2002).

Na opinião de Dias et al (2002), passa-se da referência simplista da Lei 3/84, quando refere: “*Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas...*” (Lei 3/84, artigo 2º) para um conceito de educação sexual “*que não se restringe aos aspectos biológicos e médicos, uma vez que se lhe associam as vertentes de formação pessoal e social*”. Concretamente, o autor refere-se ao conteúdo do texto do já referido Relatório Interministerial para a Elaboração de um Plano de Acção em Educação Sexual e Planeamento Familiar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, de 21 de Outubro de 1998), onde é referida a promoção do “*desenvolvimento de referências éticas, de atitudes, de afectos e de valores na família, na escola e na sociedade*” e da “*consciência clara da importância da tomada de decisão, de recusa de*

comportamento não desejado e do conhecimento dos recursos para apoio quando este for considerado necessário” (ESME).

Em Fevereiro de 1999, a Resolução do Conselho de Ministros nº 7/99 de 9 de Fevereiro de 1999, aprova o Plano para uma Política Global da Família. Este Plano preconiza um maior envolvimento da família na escola e refere a *“necessidade de assegurar maior equidade no acesso aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, por parte dos adolescentes e dos jovens”* (ESME).

Em Agosto de 1999 é publicada a Lei 120/99 de 11 de Agosto, (anexo II) reforçando *“as garantias do direito à saúde reprodutiva”*. O artigo 2º desta Lei, através de cinco pontos, apresenta a forma como a educação sexual deve ser encarada dentro da comunidade educativa.

“1- Nos estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário será implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, sida e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros.

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 responsável quanto a sexualidade humana e 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 associações de estudantes e 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. “

Um dia após a publicação da Lei 120/99 é publicado o Despacho Ministerial nº 15.587/99 de 12 de Agosto que cria a *Comissão de Coordenação da Promoção e*

Educação para a Saúde (CCPES), que sucedeu ao Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES).

A referida Comissão é definida neste Despacho como sendo "uma estrutura apta a fomentar a iniciativa e a inovação na promoção e educação para a saúde em meio escolar, a priorizar intervenções específicas, a assegurar a articulação consistente entre os diferentes serviços e a parceria com o Ministério da Saúde e a consolidar e conferir carácter estrutural e permanente à intervenção para a saúde no âmbito do sistema educativo". Cabia então à Coordenadora da Comissão, em articulação com os Directores Regionais de Educação, a coordenação das acções a desenvolver no âmbito da promoção da saúde pelos profissionais inseridos nas estruturas regionais e locais do Ministério da Educação, bem como a definição de orientações técnicas e metodologias de intervenção em áreas específicas" (pontos 4/4.1 e 5 do Despacho nº 15.587/99).

"Assim, de acordo com a Lei, era da responsabilidade do sector da educação, no âmbito da promoção da saúde e da prevenção, a realização de acções concertadas, quer com outros serviços do Ministério da Educação, quer com os serviços do Ministério da Saúde e com outros Ministérios e entidades, incluindo as Organizações Não Governamentais" (DGIDC, 2005).

Em Outubro de 2000, o Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro vem regulamentar a Lei 120/99 e *"clarifica algumas das possíveis estratégias de integração da educação sexual, como prática regular, no quotidiano das escolas"* (Frade et al, 2003).

O artigo 1º do referido Decreto-Lei aponta formas explícitas de promover a educação sexual na escola: nos currículos com abordagens de carácter obrigatório; nos projectos educativos de cada escola integrando estratégias claras de promoção da saúde sexual em estreita articulação com as famílias e as entidades locais promotoras de saúde; nos projectos curriculares de cada turma compreendendo uma abordagem interdisciplinar da promoção da saúde sexual. Todas estas sinergias devem garantir uma intervenção educativa integrada e favorecer o equilibrado desenvolvimento dos alunos ao longo do seu percurso educativo, refere ainda o diploma.

Efectivamente, o grande objectivo da educação sexual nas escolas tem que passar, necessariamente, por *"uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade"*, (ESME) passando pela intervenção na área dos conhecimentos, das competências e das atitudes dos alunos e não apenas pelos meros conteúdos limitados aos conhecimentos biológicos, como muitas vezes se traduz nas aulas de Ciências da Natureza e nas Ciências Naturais.

Estas linhas orientadoras com uma fundamentação teórica muito rica e abrangente acabam por não se concretizarem na prática do dia-a-dia nas nossas escolas pelas mais diversas razões, que passam, nomeadamente pela falta de formação específica dos professores que os leva, naturalmente, ao pouco “à vontade” para a abordagem séria e efectiva dos conteúdos da educação sexual. Por outro lado nota-se, também, a falta de à vontade dos alunos para poderem confrontar, na aula, as suas questões e inquietações (Fernandes e Paiva, 2005). Sobre estes constrangimentos faremos, mais à frente, uma abordagem mais aprofundada.

Também em Outubro de 2000 é publicada a nova versão das “Orientações Técnicas” com o nome de “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras”, como já foi referido anteriormente. Na opinião de Dias et al (2002), o Ministério da Educação pretendeu, com este documento, definir *“uma linha programática que vai desde a clarificação dos conceitos basilares até ao estabelecimento de um quadro ético de referência, passando pela identificação de um modelo, pela enumeração das competências requeridas aos professores dinamizadores e a listagem das aptidões a desenvolver nos educandos.”* No entanto, na opinião deste autor, ele *“carece de harmonia interna relativamente aos seus pressupostos”*, bem como a ausência de materiais pedagógicos necessários para a prática pedagógica.

Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico em 2001 (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, anexo III), a educação sexual é integrada no Currículo Nacional do Ensino Básico como temática transversal. *“Alguns conteúdos encontram-se integrados quer nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar quer nos programas de diversas áreas/disciplinas. A Educação Sexual integra matérias diversas que ganham um sentido único na organização do Projecto Curricular de cada Turma. Este irá ser implementado nos espaços e nos tempos das áreas curriculares disciplinares e das áreas curriculares não disciplinares”* (DGIDC, 2005).

Em Maio desse mesmo ano é publicada a Lei nº 12/2001 de 29 de Maio (anexo IV) sobre a *contracepção de emergência*. Este documento visa, essencialmente, *“reforçar os meios de prevenção da gravidez não desejada, nomeadamente na adolescência”* (ponto 2, artigo nº1 da Lei nº 12/2001). No entanto, é importante referir o articulado do ponto 2 do artigo 3º, sobretudo para os adolescentes: *“A dispensa e a venda de contraceptivos de emergência serão efectuadas sob orientação de um profissional de saúde que promove o aconselhamento inicial e o encaminhamento para consultas de planeamento familiar”*.

Ainda nesse ano, o Decreto-Lei nº 210/2001 de 28 de Julho, remete para o Ministério da Saúde a tutela da Saúde Escolar.

A mais recente medida política surge com a Resolução da Assembleia da República nº 28/2004 de 19 de Março (anexo V) sobre as *medidas de prevenção no âmbito da interrupção voluntária da gravidez*. Entre outras medidas, é importante salientar aquelas que dizem directamente respeito à educação sexual na escola referidas no ponto 1:

- 1.1 - *Apostar na educação para a saúde, criando uma área curricular autónoma de formação e desenvolvimento pessoal dirigida especificamente aos alunos do 3.º ao 9.º ano de escolaridade;*
- 1.2 - *Esta área curricular, ou disciplina, a partir do 7.º ano, deve ser obrigatória, salvaguardando a responsabilidade dos pais, nos termos da Constituição e da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, sujeita a avaliação, e vocacionada para a educação dos comportamentos nos domínios da civilidade e da saúde física e mental, com especial prioridade à saúde sexual e reprodutiva;*
- 1.3 - *Dotar cada centro de apoio social escolar (CASE) dos recursos indispensáveis à promoção da saúde, bem como ao apoio, acompanhamento e rastreio dos alunos em situação de risco, nomeadamente nos domínios da alimentação, do consumo de substâncias aditivas que geram dependências e da saúde sexual."*

Importa ainda salientar outro documento que surge nesse mesmo ano: o Plano Nacional de Saúde, 2004-2010 de 30 de Junho. Neste documento pode-se ler no Volume I – Prioridades – o seguinte: *"A escola desempenha um papel primordial no processo de aquisição de estilos de vida, que a intervenção da saúde escolar, dirigida ao grupo específico das crianças e dos jovens escolarizados, pode favorecer, ao mesmo tempo que complementa a prestação de cuidados personalizados"* e ainda *"O apoio ao desenvolvimento curricular da promoção e educação para a saúde, pelas equipas de saúde escolar, cobre áreas tão diversas como a educação alimentar, vida activa saudável, prevenção da violência, educação para a cidadania e educação sexual e afectiva, SIDA, consumos nocivos, com destaque para o consumo excessivo de álcool, tabaco e drogas, nos diferentes níveis de ensino."*

No Volume II – Orientações Estratégicas – Uma Juventude à Descoberta de um Futuro Saudável – podemos ler o seguinte: *"Os adolescentes são grupos de intervenção prioritária, no âmbito da saúde reprodutiva e da prevenção de IST; (...). Há que persistir,*

também, no reforço das actividades de educação nas áreas da sexualidade e reprodução, baseadas nas escolas e com o apoio dos serviços de saúde. (...) Serão estabelecidas parcerias com outras instituições e sectores, nomeadamente a educação, para uma abordagem integrada da saúde dos adolescentes, incluindo a possibilidade de se criarem Departamentos de Saúde no seio das próprias instituições de ensino, e do desenvolvimento de actividades de promoção da saúde e prestação de cuidados nos serviços oficiais de saúde" (MS-DGS, 2004).

Frade et al (2003) refere que actualmente existe *"um quadro legal e conceptual bastante mais claro, e uma vontade política publicamente explicitada de desenvolver esta componente da educação das crianças e jovens deste país."*

No ponto seguinte faremos uma análise da conjuntura actual para tentarmos verificar qual é o paradigma vigente no que concerne às políticas para a educação sexual.

2.1.2.1 Ponto da Situação Actualmente

Esta vontade política referida por Frade et al (2003) é expressa pelo Ministério da Educação, ao estabelecer protocolos com algumas organizações portuguesas que se encontram vocacionadas para a problemática da educação sexual. Estabelece, inicialmente, protocolo com a *Associação para o Planeamento da Família (APF)* em Outubro de 2000 e, posteriormente, com a *Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA"* e o *Movimento de Defesa da Vida (MDV)* em Dezembro de 2003.

Estas três organizações foram contactadas, no sentido de nos serem facultados dados resultantes das acções realizadas nas escolas, ao abrigo dos respectivos protocolos.

A Associação para o Planeamento da Família teve a gentileza de nos remeter o documento *"Elementos de Avaliação do Trabalho Desenvolvido pela APF nas Escolas, no Contexto do Protocolo entre a APF e o ME"*. Desse documento recolhemos algumas informações.

Assim, podemos ver, através da tabela nº2, o total de acções realizadas (2.096) pela Associação para o Planeamento da Família ao longo do período referente ao protocolo, abrangendo 44.968 pessoas. Os gastos financeiros foram de 624.300€.

Tipo de acção	Nº acções realizadas	Nº de escolas ou agrupamentos abrangidos	Nº pessoas abrangidas
Acções de sensibilização para professores	489	508	10 860
Acções de sensibilização para pais e EE	197	244	5 656
Consultoria técnica e apoios a escolas	528	528	-
Acções para profissionais não docentes	132	131	2 309
Acções realizadas para jovens	550	397	23 829
Reuniões c/ centros formação	70	70	-
Comunicações em congressos e outras	102	-	-
Acções com a CCPES	10		340
Encontro de reflexão e intercâmbio	18	-	1 992
Total	2 096	1 878	44 986

Tabela nº 2 – Acções realizadas no âmbito do Protocolo entre a APF e o ME (1 de Outubro de 2000 a 31 de Março de 2005 – Fonte: “Elementos de Avaliação do Trabalho Desenvolvido pela APF nas Escolas, no Contexto do Protocolo entre a APF e o ME”

As acções realizaram-se sobretudo em escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e em escolas do ensino secundário. Na região do Alentejo as acções abrangeram, sobretudo, agrupamentos de escolas.

As regiões do Algarve e do Alentejo foram as mais cobertas chegando a índices de 100% em alguns níveis de ensino na região do Algarve e tendo sido cobertos quase todos os agrupamentos de escolas na região do Alentejo.

Nas restantes regiões, a cobertura rondou os 50% das escolas EB 2,3 e Secundárias.

O documento refere, ainda, que os níveis de cobertura alcançados foram bastante satisfatórios, tendo em conta os universos a cobrir e os recursos que foram disponibilizados pelo protocolo.

Esta associação em Setembro de 2002 foi acreditada como Centro de Formação de Professores o que permitiu promover directamente acções de formação de

professores co-financiadas pelo PRODEP. No decorrer dos anos 2003, 2004 e 2005 foram realizadas cerca de 40 acções para professores sob a forma de cursos e oficinas de formação.

Das outras duas organizações contactadas não obtivemos qualquer resposta. Contudo, pesquisas efectuadas permitiram saber que o Movimento de Defesa da Vida esteve envolvido no apoio a projectos em 310 escolas. Esse apoio foi particularmente dirigido a acções de sensibilização/informação, a materiais e dinamização de sessões. A intervenção foi solicitada sobretudo para actividades a desenvolver junto de alunos (74%), professores (70%) mas também junto de pais e encarregados de educação (66%), auxiliares de acção educativa (59%) e da equipa que dinamizava o projecto (46%) (DGIDC, 2005).

Nestes últimos anos a educação sexual foi tema de conversa e debate público em todas as instâncias, desde a Assembleia da República, Comunicação Social, as mais diversas organizações, passando pelos partidos políticos até às confederações de Pais e Encarregados de Educação. Correram abaixo-assinados, petições, produziram-se páginas e páginas de opinião e, até mesmo no mundo *internauta* este tema foi motivo para a criação de vários blogs e fóruns, muitos deles com participações *record*. Referimo-nos, concretamente, ao fórum com o título “*É esta a Educação Sexual que queremos???*” aberto no dia 14 de Maio de 2005 e disponível em <http://www.paroquias.org/forum/read.php?1,15636>. Desde Maio de 2005 até Janeiro de 2006, teve a participação de 393 opiniões e foi visitado por 4495 pessoas. Este é apenas um exemplo da acalorada discussão que a Educação para a Sexualidade está a ter, neste momento, no nosso país.

Neste contexto, de referir ainda os dois pareceres trazidos a público recentemente. O primeiro parecer sobre “*Educação Sexual nas Escolas*”, do Conselho Nacional de Educação e aprovado em Sessão Plenária de 27 de Outubro de 2005. O segundo documento é o “*Relatório Preliminar*”, de 31 de Outubro de 2005, elaborado por um grupo de trabalho de educação sexual coordenado pelo Prof. Doutor Daniel Sampaio. Este grupo de trabalho foi criado por despacho do Ministério da Educação (Despacho nº 19.737/2005 de 15 de Junho de 2005). Debruçar-nos-emos com mais detalhe sobre estes documentos mais à frente no ponto 2.4.

Continuamos a assistir a um desenrolar de novas iniciativas por parte do poder político relativamente à educação sexual nas escolas. A mais recente prende-se com o protocolo estabelecido entre os Ministérios da Educação e da Saúde, celebrado a 7 de Fevereiro de 2006, com o objectivo de serem desenvolvidas actividades de promoção da educação para a saúde em meio escolar. A cláusula segunda deste protocolo nos pontos h) e i) refere o seguinte:

- *“Criação, nas Escolas Secundárias, de um gabinete de Apoio aos alunos no âmbito da educação sexual. Implementação, nos estabelecimentos do ensino básico e secundário, de um programa de educação sexual.*
- *Este programa será desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar e nas áreas disciplinares não curriculares. Será adequado aos diferentes níveis etários e utilizará um modelo pedagógico compreensivo, envolvendo a comunidade educativa e dinamizado em colaboração estreita com os serviços de saúde, associações de pais e encarregados de educação, associações de estudantes e outras entidades externas devidamente credenciadas. “*

Neste sentido, o Ministério da Educação através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, lançou recentemente um edital solicitando aos Agrupamentos/Escolas que pretendessem ser apoiados na concretização dos Programas/Projectos sobre *Educação para a Saúde*, elaborassem um plano de trabalho concreto com um professor coordenador e em articulação com as famílias, os Centros de Saúde e, se possível, com as escolas da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS).

2.2 A Educação para a Sexualidade na Adolescência

Para entendermos melhor as razões que nos levaram à escolha, para este Projecto, de um grupo-alvo tão vulnerável, inseguro e versátil como são os adolescentes, faremos seguidamente um breve enquadramento sobre a adolescência e a forma como encaram e vivem a sua sexualidade.

2.2.1 A Adolescência

Talvez a forma mais “simplista” de respondermos às sempre inquietantes e preocupantes questões: “Afinal o que é ser adolescente?” ou “O que é adolescência?” colocadas pelos adolescentes seria a que Samantha Rugen (2005) arranjou, quando questionada por uma adolescente:

*“Quando chegas à adolescência
a tua vida não é agradável.
As glândulas sebáceas descontrolam-se
e irrompe uma imensidão de pêlos!
A roupa deixa de te servir...
e o teu estrogénio entra em acção,
ficas coberta de borbulhas,
depois vêm-te os impulsos sexuais!
Segue-se então o soutien,
o desodorizante e a gilette
e de repente notas uma
mudança no comportamento.
Quando as tuas hormonas acalmarem,
não tardarás a descobrir
que ser adolescente
não é na verdade um frete!”*

Efectivamente, a adolescência, como comportamento instável e intermitente, foi e é das etapas da vida humana que mais tinta tem feito correr.

A palavra *adolescência* advém da palavra latina *adolescere* que significa “estar em crescimento”.

Se recorrermos a um dicionário vulgar, podemos definir a adolescência como sendo o período de desenvolvimento humano entre o início da puberdade, isto é, desde que começam a aparecer os caracteres sexuais secundários e o estado adulto.

Na Wikipédia podemos encontrar a seguinte definição *“A adolescência é uma fase do desenvolvimento psicológico e físico do ser humano, entre a infância e a maturidade plena. O adolescente, em geral, ainda não consegue firmar-se emocional e economicamente na sociedade. A adolescência engloba a pré-adolescência (10 aos 15 anos de idade), a adolescência propriamente dita (15 aos 20 anos) e a pós-adolescência (21 aos 26 anos)”*.

O dicionário de psicologia menciona que é o período de crescimento e desenvolvimento humano que decorre entre a puberdade e a idade juvenil. A sua aparição está marcada pela puberdade, mas o surgir deste fenómeno biológico é somente o começo de um processo contínuo e mais geral, tanto no plano somático como no psíquico, e que decorre ao longo de vários anos até à formação completa do adulto. Para além do aspecto biológico deste fenómeno, as transformações psíquicas estão profundamente influenciadas pelo ambiente social e cultural, inclusive podem faltar por completo em alguns povos primitivos. Certas culturas reconhecem um período de transição de uma década ou mais entre a infância e a idade adulta, enquanto que noutras consideram que essa transição ocorre no decurso de um breve ritual de iniciação que pode durar alguns dias ou horas (Pagès-Poly e Pagès, 1997).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência ocorre desde a idade de 10 anos até aos 19, existindo notável diferença, sob o ponto de vista da saúde, entre a etapa precoce – que vai dos 10 aos 14 anos – e a tardia – que abarca dos 15 aos 19 anos (Velasco 1998).

Para Pagès-Poly e Pagès (1997), a adolescência propriamente dita inicia pelos treze ou catorze anos. Até à “maturidade sexual” (aparecimento dos ciclos menstruais regulares na rapariga e a ejaculação no rapaz), fala-se de “pré-adolescência”.

Para López e Fuertes (1999), a adolescência é referida como sendo *“um período da vida no qual se produz um conjunto de alterações biofisiológicas, psicológicas, intelectuais e sociais que situam o indivíduo perante uma nova forma de se encarar a si próprio e tudo o que o rodeia.”*

Fleming (1993) apresenta-nos a adolescência nestes termos: *“Após um longo período de imaturidade, dependência e protecção, o filho do homem conhece, num curto período de tempo, um surto rápido de crescimento – a puberdade – que pelas mudanças biológicas, fisiológicas, cognitivas e outras, o prepara finalmente para a autonomia. No entanto, uma longa moratória o aguarda antes do reconhecimento do seu status de adulto.”*

No entanto, Braconnier e Marcelli (2000) afirmam que definir a adolescência é *“certamente uma diligência vã, falaciosa e ilusória”*. Isto, porque, na opinião destes autores, a adolescência encerra, em si, uma série de paradoxos. Daí que a adolescência, para estes autores, *“consiste talvez em fazer a experiência de tais paradoxos, em desenvolver a paciência e a tolerância face ao sofrimento que daí advém, até que estes paradoxos encontrem pouco a pouco, com a entrada na idade adulta, senão a resolução, pelo menos a sua aceitação.”*

Não existe uma certeza quando foi introduzido o termo *adolescência*. No entanto, a noção de adolescência tem as suas raízes na Grécia Antiga. Aristóteles considerou os adolescentes como: *"Apaixonados, irascíveis, capazes de serem arrebatados pelos seus impulsos e altas aspirações"* (Günther, s/d).

Na nossa cultura o conceito é relativamente recente. Alguns autores associam-no às transformações que tiveram lugar nos finais do século XX. Este conceito está associado, como refere Martí et al (1996), a certos factores que se interligam como, por exemplo:

- O impacto que os progressos tecnológicos tiveram no mercado de trabalho, atrasando a entrada no mundo laboral do jovem, adiando a sua independência económica e o processo de autonomia pessoal a ela associada. Em França, antes de 1831, trabalhava-se a partir dos dez anos e até essa época deixava-se a família para ser colocado como criada ou aprendiz.
- O facto dos jovens permanecerem mais tempo na escola, decorrente do aumento da escolaridade obrigatória, que nos países ocidentais se situa entre os 16 e os 18 anos. Este facto, associado à característica anterior, e ao papel passivo do estudante na estrutura social, vai-se prolongando até à idade que até há bem pouco tempo era considerada própria da idade adulta.

"Estas circunstâncias e o impacto das teorias evolucionistas começaram a criar interesse pelo estudo da adolescência como uma fase específica do desenvolvimento humano, pretendendo caracterizá-la como uma época de trânsito para a vida adulta (...)" (Martí et al, 1996) ou a idade do movimento (Giordano et al, 1999).

Para Velasco (1998) a adolescência é caracterizada pelo desenvolvimento físico, mental, emocional e social da pessoa. É um período crítico para a formação de valores e padrões de conduta, distinguindo-se por uma maior rebeldia, busca de independência e visão diferenciada da vida.

Nesta etapa da vida, o adolescente vive, pessoalmente, na busca de definição e de identidade pessoal, agitado por duas ordens de forças: internamente pelo intenso e perturbador funcionamento glandular e exteriormente condicionado por diversas coordenadas sociais que o envolvem. Este violento desentranhar e afirmar das próprias virtualidades imanentes, facilmente gera conflitos internos e sociais (Bernardo, 1987). Anna Freud, filha de Sigmund Freud, vai mais longe: *"É normal que o adolescente se comporte de maneira inconsciente e imprevisível. Lutar contra os seus impulsos e aceitá-los; amar os seus pais e odiá-los; ter vergonha de os assumir perante os outros e querer conversar com eles; identificar-se e imitar os outros enquanto procura uma identidade própria"* (Pereira e Freitas, 2001). É, sem dúvida, um período de transição e de intensa

crise, de tensão e desequilíbrio. Como afirmam Braconnier e Marcelli (2000), é a fase dos paradoxos.

A nossa experiência na educação leva-nos a afirmar que os adolescentes, apesar de viverem interiormente este período como um turbilhão, são pessoas com quem se pode conviver e partilhar uma série de experiências. Têm uma energia impressionante e chegam a dar ideias com as quais se romperia qualquer paradigma. São muito sensíveis ao sentido da justiça, aos valores estéticos, da simplicidade e generosidade, apreciando a verdade e a coerência, embora experimentem quanto isso é difícil. E note-se que os seus critérios sobre estes valores só ocasionalmente coincidem com os dos adultos (Bernardo, 1987). Mas também há momentos na vida do adolescente que poderíamos concluir como desagradáveis. Este processo de autonomia e necessidade de independência está muitas vezes associado a certos traços de rebeldia (Martí et al, 1996) com consequências, muitas das vezes, nefastas para o próprio adolescente. Mas, essencialmente, o que o adolescente necessita, e que muitas vezes nós os adultos esquecemos, é de uma dose especial de afecto.

Na forma como lidamos com os adolescentes, muitas vezes esquecemo-nos que já não são mais crianças, mas continuamos a exigir-lhes que continuem sendo, ou, por outro lado, os adolescentes ainda não são adultos e, no entanto, exigimos-lhes que o sejam. São, certamente, as contradições do mundo adulto.

2.2.2 A Sexualidade na Adolescência

As transformações físicas que ocorrem no corpo, acompanhadas por mudanças hormonais e pelo desenvolvimento sexual que se repercute na esfera psíquica – sentimentos e impulsos que experimentam – confundem o adolescente. Estas transformações, associadas a variações a nível cultural, educacional e ambiental, podem marcar o rumo definitivo da vida do adolescente.

Para Martí (1996), o facto do corpo se desenvolver a um ritmo desigual nos rapazes e nas raparigas vai produzir *“circunstâncias de socialização de particular relevância na sua vida e nas suas formas de conviver”*. Na opinião do mesmo autor, *“o culto pelo corpo e a preocupação pela sua aparência”* é importante para a imagem e a auto-estima do adolescente. Na opinião de Pereira e Freitas (2002), o adolescente vai construindo a sua imagem do corpo *“pelas sensações e emoções que lhe são*

transmitidas", do mundo que os rodeia. Para Braconnier e Marcelli (2000), o *"desenvolvimento da imagem sexuada assenta, primeiro, no reconhecimento e, depois, na aceitação da nova imagem do corpo"*.

Por outro lado, é consensual que, de todas as mudanças que ocorrem na adolescência, o aumento do impulso sexual, *"acompanhado de sentimentos e ideias novas e muitas vezes estranhas"*, é dos mais característicos. (Cunha, 2000) Efectivamente, para os adolescentes, *"uma das tarefas mais difíceis de realizar, nessa altura, é a de lidarem com a sexualidade nascente e ajustarem-na ao seu sentido de identidade e aos seus valores, sem conflitos ou ansiedades excessivos."* (ibidem) Para Pereira e Freitas (2002) este *"despertar de pulsões com as quais ainda não sabem lidar e a necessidade de se distanciar das suas imagens de referência geram sentimentos de grande insegurança e por vezes inadaptação."*

A fase da adolescência marca, em definitivo, a afirmação de si mesmo e abertura aos outros (Nueva, 2001; Braconnier e Marcelli, 2000; Frade et al, 2003).

Apesar de ainda encontrarmos no grupo de pertença o domínio monossexual, começam a surgir espaços e possibilidades de se estabelecer relações de convívio e amizade com adolescentes do sexo oposto. Nestas abordagens podem surgir as *"primeiras relações amorosas"*, quase sempre sem carácter duradouro. É nestas circunstâncias que pode acontecer a *"experimentação sexual"* a dois. Esta experiência pode traduzir-se numa série de comportamentos que podem ir *"desde as carícias até às relações sexuais com ou sem penetração"* (Frade et al, 2003). Na opinião destes mesmos autores, *"estes comportamentos dão-se de uma forma frequentemente não programados, acompanhados por um elevado grau de expectativa e por uma sensação de desafio, comuns a todas as coisas não vivenciadas e desejadas."*

Estudos referidos por Braconnier e Marcelli (2000) mostram que a idade mediana¹ dos adolescentes que trocaram o primeiro beijo situa-se para os dois sexos nos 14 anos. Quanto às carícias, os rapazes mostraram mais precoces (15 anos e 7 meses) contra os 15 anos e 11 meses para as raparigas. A primeira relação sexual, na opinião destes autores, situa-se nos rapazes na idade mediana dos 17 anos e 3 meses e nas raparigas nos 17 anos e 6 meses. A primeira relação sexual ocorre, para 63% dos adolescentes, durante as férias.

Sobre a sexualidade na adolescência, têm sido realizados vários estudos ultimamente, a exemplo do já referido. Estes estudos, realizados no nosso país (Sampaio, 1987; Almeida, 1996; Pais e Cabral (coord), 1998; Pais (coord), 1998;

¹ Idade mediana: *"idade em que 50% dos jovens de um grupo de idades praticou um determinado acto"*. H. Lagrange e B. Lhomond recriados por Braconnier e Marcelli (2000)

Cardoso, 1999; Nodin, 2000; Vilar, 2002; Sim-Sim, 2003) e no estrangeiro (Pagès-Poly e Pagès, 1997; Lopez e Fuertes, 1999; Braconnier e Marcelli, 2000), têm vindo a provar que os adolescentes iniciam a sua vida sexual activa cada vez mais cedo.

No inquérito sobre *Os Jovens Portugueses de Hoje* realizado por Pedro Vasconcelos em 1997, 24% dos inquiridos iniciaram a sua vida sexual entre os 10 e os 15 anos. Os jovens, entre os 16-18 anos, que tiveram a primeira relação sexual situam-se nos 43%. Este estudo confirma os dados do estudo referido atrás relativamente ao facto de serem os rapazes os primeiros a iniciarem a vida sexual. Neste estudo de Vasconcelos (1997), 57% dos rapazes afirma ter iniciado a sua vida sexual até aos 16 anos, apesar de 50% das raparigas afirmar que iniciou antes dos 19 anos. Também neste estudo, as preferências vão para as férias, fins de semana e o verão, para a iniciação sexual (Rodrigues, 2002).

No estudo realizado em 2002 por Matos et al (2004), integrado na rede europeia HBSC/OMS (*Health Behaviour in School-aged Children*), com um universo de 6131 jovens portugueses de 135 escolas do 6º ao 10º ano de escolaridade refere que 14,6% dos alunos com 13 anos já tinham tido relações sexuais e 12,6% tiveram relações sexuais associadas ao álcool/drogas. Os alunos com 15 anos ou mais a percentagem sobe para os 31,3%, mas desce nas relações sexuais associadas ao álcool/droga para os 11,7%. Os dados apresentados apenas se referem a alunos do 8º ao 10º ano.

Na opinião de Bastos (2003), muitos destes comportamentos estão associados à pressão exercida pelo grupo de colegas/amigos, sobretudo nos rapazes. O *"conceito estereotipado de masculinidade leva muitos rapazes a serem sexualmente agressivos, muitas vezes pressionados pelos colegas."*

Relativamente aos sentimentos que estão presentes e conduzem ao acto sexual, não são os mesmos nos rapazes e raparigas. Para Braconnier e Marcelli (2000), 60% das raparigas fazem-no por amor. Elas são mais exigentes relativamente ao *"compromisso emocional e amoroso necessário para a relação sexual acontecer"* (Bastos, 2003). Para os rapazes, cerca de 50% fazem-no por atracção ou por desejo físico. O sentimento do amor só está presente para 38% deles (Braconnier e Marcelli, 2000). Para estes autores, existe pois, um *"desfasamento entre o motivo invocado para a primeira relação sexual e o sentimento declarado pelo seu parceiro; dizer que se está apaixonado legitima a primeira relação sexual."* O sentimento é, sem dúvida, o factor que demarca claramente as raparigas dos rapazes. Ainda, para estes autores, rapazes e raparigas não chegam à primeira relação sexual com a mesma experiência. Isto porque 70% das raparigas tiveram a sua primeira experiência com o parceiro que já não era virgem, o que só acontece para 47% dos rapazes.

A primeira relação sexual se for vivida apenas no aspecto puramente físico, sem sentimentos, pode, por vezes, ser uma experiência traumatizante, sobretudo para as raparigas. Pode inclusivamente criar um certo tipo de frigidez (Spitz, 1996).

A narrativa destas primeiras experiências raramente chega ao conhecimento dos pais, pois só 16% dos rapazes e 26% das raparigas o fizeram. A acrescentar a estes dados o facto de existir um clima de confiança mútua, pois 90% dos pais tiveram uma reacção positiva (Braconnier e Marcelli, 2000). Retomaremos este assunto da relação pais-filhos e filhos-pais no ponto seguinte.

Relativamente aos comportamentos de risco dos adolescentes inerentes às suas práticas sexuais, estes e outros estudos mostram que os adolescentes e jovens ainda encaram estes comportamentos e experiências com muita dose de aventura e irresponsabilidade. Podemos referir, entre outros, os quatro estudos que apresentamos a seguir realizados em Portugal ultimamente. O primeiro realizado pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, junto da população juvenil universitária (Nodin, 2000). Neste estudo, 57,4% dos inquiridos nunca ou quase nunca se recusaram a ter relações sexuais casuais ou ocasionais por falta de preservativo. Nunca utilizaram preservativo 44,6% dos inquiridos. Na última relação sexual, 56,3% dos estudantes não utilizaram o preservativo.

O segundo estudo foi realizado com 658 adolescentes do Alentejo, na sua maioria estudantes do ensino secundário (Sim-Sim, 2003). Neste estudo verificamos que são as raparigas (56,4%) que usam de forma mais sistemática a contracepção. Os rapazes usam-na apenas em 37,3% das situações. Este estudo conclui que as raparigas revelaram-se mais sensibilizadas para comportamentos protectores.

No estudo realizado por Matos et al (2004) já referido atrás, não usaram preservativo na última relação sexual 5,1% dos adolescentes com 13 anos e 8,8% dos adolescentes com 15 anos.

Um outro estudo realizado por Lopes (2004) com 1000 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade, pertencentes a 32 escolas do país, distribuídas por 15 distritos. O autor apresenta os seguintes dados: *"A maioria afirma ainda não ter iniciado relações sexuais coitais e os que já tiveram relações sexuais coitais (com uma ou mais pessoas) são preferencialmente do sexo masculino e com 16 anos de idade; Os jovens (22.6%) afirmam que, ao longo da vida, nunca tiveram quaisquer experiências sexuais; apenas trocaram beijos e carícias (40.8%); já tiveram intimidades sexuais, próximas ao coito (16.4%); experiências sexuais coitais (com uma ou mais*

peçoas) 20.1%. Actualmente, 63.3% não têm relações sexuais e 12.3% têm relações sexuais coitais. Em breve, 39.0% pensam ter relações sexuais.”

Este mesmo autor refere as variáveis que podem influir negativamente no uso dos contraceptivos.

“a) A idealização da sexualidade. Os jovens podem recusar os anticoncepcionais, porque pensam que desvirtua a relação sexual romântica, apaixonada e espontânea.

b) A dificuldade de acesso a serviços de informação sexual; ao desconhecimento da sua existência; ter medo de que se perca o anonimato.

c) As características próprias da adolescência, que fazem deste período de insegurança, impulsividade e interesses imediatos, não seja o momento mais adequado para a contracepção planificada; as consequências não são pensadas e consideram que a eles nada lhes acontece.

d) Não possuir habilidades sociais para conseguir informação e anticoncepcionais, ou mesmo não conseguir falar com o parceiro sexual.

e) Ter fracas expectativas de futuro.

f) A escassa informação sobre contracepção e gravidez, em parte por ausência de um programa sexual nas escolas;

g) A mudança de atitudes e valores da sociedade actual. Os jovens estão em contacto com imensas informações, que são por vezes contraditórias. Enquanto que os amigos, e os meios de comunicação estimulam a sexualidade, os pais e os educadores desaprovam, vendo até com maus olhos o facto de os filhos irem a consultas de planeamento familiar; A sociedade é ambígua em relação à adolescência e sexualidade.”

Outro tipo de comportamentos e experiências que os adolescentes experienciam nesta fase é a masturbação, *“vivenciada de forma mais ou menos positiva”* pelos adolescentes (Frade et al, 2003). Para Braconnier e Marcelli (2000), os adolescentes nunca a referem no seu discurso espontâneo. No entanto, confrontados com o facto, revelam que 90% dos rapazes e 40% das raparigas o fazem com mais ou menos frequência durante a adolescência. Esta masturbação leva à primeira ejaculação em 68% dos rapazes e ao primeiro orgasmo em 84% das raparigas.

Na opinião de Frade et al (2003), este tipo de acontecimentos na vida do adolescente vai permitir-lhe consolidar os sentimentos, as atitudes e os valores pessoais face à sua sexualidade, *“nomeadamente no conforto/desconforto em relação ao corpo e*

aos diversos sentimentos, às fantasias, aos comportamentos sexuais e às formas de comportamento e de relacionamento."

Desta forma o adolescente chega, pouco a pouco à maturidade no amor, graças a uma série de passos sucessivos: primeiro dirige a sua atenção para si mesmo, depois para os outros, na procura inicial da amizade com os do seu próprio sexo e depois com os do outro, chegando à juventude com a eleição do seu parceiro estável (Nueva, 2001).

Ao longo deste percurso o adolescente vai descobrindo a sexualidade adulta e completa. Spitz (1996) afirma que *"ela cria laços fortíssimos que nos transformam e que nos permitem aceder a uma sexualidade global: corporal e sentimental. O que descobrimos causa sensações que vão muito além das descrições que possamos fazer. Mas o despertar necessita desse amadurecimento, dessa lenta e progressiva descoberta de si próprio e do outro. Sem ela, a relação sexual não passa de uma relação física, incompleta, enganosa e fonte de insatisfações."*

Neste caminho que o adolescente vai percorrendo necessita, pois, de ter ao lado dele pessoas que o ajudem a encontrar o *rumo certo* para a sua vida. Para Rodrigues (2002), a (in)formação é necessária e urgente *"a fim de que toda esta "nova" tolerância seja um caminho consciente de cada um de nós, que favoreça a reflexão sobre a forma como vivemos a sexualidade, respeitando diferentes formas de a viver e de integrar os afectos e os desejos sexuais, que estimule o desenvolvimento da nossa auto-estima e a assertividade dos nossos comportamentos, de forma a que cada um tenha a capacidade de escolher e decidir os seus comportamentos de acordo com planos de vida e valores pessoais e não com pressões sociais ou circunstâncias pontuais."*

Em conclusão, podemos afirmar com Paiva e Paiva (2002), *"o sexo é bom"*. Isto é, *"o facto de sermos sexuados é algo de bom, de muito bom, valendo a pena não usar a nossa sexualidade de qualquer maneira. As sensações e o prazer associáveis à nossa sexualidade podem ser de tal maneira bons que há que desfrutar deles da melhor forma."* Desta forma, a sexualidade que apenas é encarada como prazer carnal ou genital, parece, na opinião de Galvão (2000), que *"não poder ser verdadeiramente uma sexualidade humana"*. Na opinião deste mesmo autor, *"a sexualidade, o sexo e a vida sexual são necessários ao amor e ao equilíbrio emocional dos seres humanos. Importa viver estes valores do amor de uma forma responsável, consciente e humana."*

2.3 A Educação para a Sexualidade na Família

A família, como comunidade base da sociedade, deve ser a primeira responsável pela educação das crianças, adolescentes e jovens. Este deve ser um espaço *“privilegiado onde, de forma vivencial e com o esforço de todos os seus membros, se estabelecem relações interpessoais, cada um se descobre a si próprio, se desenvolvem e assumem valores como “a generosidade, a disponibilidade para partilhar, a compreensão, a tolerância, [...] o respeito pela vida e pela dignidade de cada elemento que integra a comunidade familiar, a intimidade construída na ternura e na doação” (CEP, 2005).*

É, pois, consensual que os pais têm, ou devem ter, um papel activo no que concerne, também, à educação sexual dos seus filhos. Para Vaz et al (1996), os pais são considerados os *“modelos mais importantes”* porque assumem, simultaneamente, as *“figuras de apelo e de identificação”*. Para estes autores, os pais são indispensáveis para que a criança adquira a identidade sexual e o papel de género: *“é com os pais que a criança primeiramente se familiariza com as características do homem e mulher e o modo de ser do género masculino e feminino.”* Para Kelly, (1981) e Sanchez e Fuertes, (1989) referidos por Vaz et al (1996), os pais são a *“fonte de influência mais precoce e prevalecente no desenvolvimento do ser sexuado.”* Esta influência é um factor decisivo para a construção da personalidade e da sexualidade dos filhos, refere Cortesão et al (1998). Na opinião destes autores, esta influência pode ser positiva ou negativa. Se a criança assiste a manifestações de carinho entre os pais, se há um clima de inter-ajuda e compreensão, se os pais lhe dão atenção, estão disponíveis assistimos a uma influência positiva para o desenvolvimento psicoafectivo da criança. Se, pelo contrário, os pais não têm a devida atenção, são violentos e agressivos, quer no diálogo até nos castigos corporais, a criança vai ter uma influência negativa no seu crescimento.

Assim sendo, o exercício paternal tem que ser visto como um *“direito-dever”* e tem que estar em primeiro lugar relativamente a outras instituições de carácter educativo/formativo, como a escola ou a igreja. Esta é uma responsabilidade que é *“inalienável e insubstituível”* envolvendo todo o período da vida dos filhos desde o seu nascimento até à vida adulta (CEP, 2005).

Actualmente, o tempo de vivência familiar acaba por ser restrito pelo facto dos pais estarem, normalmente, envolvidos pelos afazeres profissionais, situação que não acontecia nas gerações passadas, acabando por ser muito restrito o tempo que dispõe para os filhos. Por tal facto e maioria de razão, a família não pode ceder à tentação de

transferir o seu dever de educar para a responsabilidade de outras instituições ou comunidades. É, portanto, o ambiente familiar, animado pelo amor, o espaço e atmosfera educativa por excelência. *"As outras instituições nunca podem substituir os pais, mas devem ajudá-los no cumprimento da sua missão educativa"* (CEP, 2002).

Importa, pois, referir que, infelizmente, muitos dos pais acabam por se demitir das suas funções de educadores, ou se o fazem, fazem-no de forma insuficiente ou deturpada (Galvão, 2000). Na opinião de Bastos (2003), os pais estão sempre a exercer a sua influência nos filhos, isto é, *"estão sempre a formar ou a deformar os filhos através das suas condutas, da forma como expressam os seus próprios valores sexuais, dos comportamentos, das suas atitudes, das suas palavras."*

A tarefa da educação dos filhos no que concerne, sobretudo, às questões da sexualidade deve exigir dos pais uma preparação adequada e continuada, *"de modo a capacitá-los para o diálogo, em clima de simplicidade e abertura à comunicação, que permita esclarecimento e orientação dos filhos. Mas, acima de tudo, espera-se dos pais o testemunho dos valores da sexualidade, o que implica o esforço permanente por a viverem com equilíbrio e sentido"* (CEP, 2005).

Para Braconnier e Marcelli (2000), é importante que os pais mantenham um diálogo com os filhos, *"mesmo conhecendo os limites e o carácter frequentemente insatisfatório desse diálogo."* Na opinião destes autores, a ausência ou a fuga ao diálogo, por parte dos pais, são vistas pelos adolescentes como um sinal de indiferença ou até mesmo de abandono.

É mais que evidente que, apesar de difícil, o diálogo entre pais e filhos tem que existir. No entanto, este diálogo, sobretudo com os adolescentes, apresenta dois tipos de problemas para os pais. *"Primeiro, o da autoridade parental que se exerceu na infância e que continua a exercer-se na adolescência, mas com arranjos que serão alvo de incessantes compromissos. Em seguida, o da "crise parental", isto é, o conjunto de manifestações emocionais, afectivas e relacionais que a presença, os pensamentos e a actuação dos adolescentes suscitam num ou noutro progenitor"* (Braconnier e Marcelli 2000).

Estudos realizados confirmam que os pais exercem alguma influência sobre as atitudes dos filhos face à sua sexualidade *"apesar de constituírem uma fonte mínima de informação sobre sexualidade"* (Vaz, 1996). O mesmo autor refere que a comunicação entre pais e filhos não é feita de *"forma explícita e aberta"*, mas surge pontualmente a partir de uma questão ou interpelação que é feita, quase sempre, entre mãe e filho(a).

Para Almeida, (1996) a sexualidade do adolescente *"está particularmente sujeita ao controle parental, devido não só à vigilância social que desde há muito sobre ela se*

exerce como também à resistência dos pais em aceitar a intimidade e autonomia psicológica dos filhos". Esta resistência tem a ver, na opinião deste autor, com a dificuldade que os pais têm em aceitar a autonomia dos filhos. O autor justifica esta resistência com os "factores relacionados com as revisões de vida próprias desta etapa do seu próprio ciclo vital. Nestas revisões inclui-se a da sua própria sexualidade, nomeadamente enquanto adolescentes, o que terá repercussões a nível da estimulação ou repreensão do comportamento dos seus filhos."

Apesar destas interacções, nem sempre pacíficas, entre pais e filhos, os estudos referem que os adolescentes continuam a preferir os pais como fonte de informação preferencial (Vaz, 1996). Este facto vem, de forma relevante, reforçar a necessidade de uma comunicação mais aberta e constante sobre a sexualidade no seio familiar. *"Os pais deveriam recordar a sua própria adolescência, de forma a poderem ir ao encontro dos filhos, de coração para coração"* (Bastos, 2003).

Mais pertinente se torna esta comunicação, quando sabemos que a principal fonte de informação dos adolescentes, nesta matéria, continua a ser o grupo de pares. O inquérito que realizamos neste trabalho veio confirmar isto mesmo. Para Vaz, (1996) apesar desta influência ser benéfica, na medida em que a aprendizagem é feita numa *"relação horizontal e recíproca"*, ela acarreta em si vários aspectos negativos. As informações que circulam entre os grupos de pares são, quase sempre, imprecisas, acompanhadas de risos e anedotas associados. Contudo é a pressão que o grupo exerce sobre o adolescente que o leva a fazer a sua primeira experiência sexual, muitas vezes sem a devida preparação e desrespeitando o seu ritmo pessoal de crescimento.

"É precisamente, neste quadro de referências que se compreendem os comportamentos de risco ao nível da sexualidade dos jovens, por exemplo, o aumento de certas doenças sexualmente transmissíveis. Parece-nos, assim, que na base da dificuldade de previsão e adopção de medidas preventivas na adolescência, para além do valor que o jovem dá à espontaneidade do comportamento, estará essencialmente o facto de a educação não promover a consciencialização de si como ser sexuado" (Vaz, 1996).

Ficou claro que a família é, por natureza, a primeira instância de educação e formação dos adolescentes. Contudo, e pelo facto do tempo efectivo de vivência familiar ser cada vez mais restrito, a escola deve ter, em si, responsabilidades acrescidas na ajuda e apoio a esta educação/formação. A escola deve ser a *"parceira"* ideal nesta aliança.

A família, sem querer ceder à tentação de transferir as suas responsabilidades para a escola, deve fazer esta aproximação, para que juntos (família e escola) possam proporcionar um crescimento saudável a todos os níveis do adolescente. *“É sabido que a cooperação da família com a escola potencia a aprendizagem dos alunos e promove um desenvolvimento mais adequado”* (CEP, 2005). Faremos esta reflexão no ponto seguinte.

2.4 Falar de Educação para a Sexualidade na Escola

A necessidade de se falar de Educação para a Sexualidade na escola assume, hoje, uma enorme relevância por várias ordens de razão. Cortesão et al (1998) apresentam cinco razões para que a educação para a sexualidade seja não só *“desejável e necessária como inevitável”*.

A primeira razão prende-se com a discussão dos assuntos da sexualidade humana nas aulas de forma clara e aberta, desdramatizando situações, esclarecendo atitudes e abrindo caminhos de auto e hetero conhecimento para o aluno *“aprender a ser homem e mulher”*. É vulgar ouvir-se dizer que as abordagens e esclarecimentos sobre a sexualidade conduzem os jovens para a prática sexual prematura. Vários estudos realizados vieram demonstrar que tal não acontece. Os jovens que tiveram educação sexual formal começaram mais tarde a actividade sexual e, como consequência, surge uma taxa menor de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.

A segunda razão encontra-se na concorrência que os *mass-media*, nomeadamente a televisão, faz à escola.

Outra das razões está no facto da escola ter hoje, mais do que nunca, um papel essencial no processo de socialização e de aquisição de atitudes e comportamentos cívicos. *“A escola tem que ajudar a descobrir a diferença entre sexualidade e genitalidade, a descobrir a importância do seu próprio corpo, a importância do respeito pelo corpo e pela pessoa do outro.”*

O aumento das doenças sexualmente transmissíveis, nomeadamente a SIDA, é outra das razões para que a escola assuma a educação para a sexualidade. Portugal continua no topo dos países da Europa com maior número de gravidezes na adolescência e SIDA.

A quinta razão é referida por estes autores nestes termos: *“É grave deixar que o acesso das crianças e dos jovens à realidade sexual seja feita ao sabor do acaso,*

acabando muitas vezes por ser alcançada pelas piores vias: a pornografia, a curiosidade mórbida, a experimentação às escondidas e em condições geralmente traumatizantes." As consequências destas aprendizagens feitas ao "acaso" estão já referidas no ponto anterior. No 4º Simpósio de Sexologia da Universidade Lusófona de Lisboa, realizado em Janeiro de 2006 sobre o tema *Educação Sexual*, Américo Baptista, especialista em sexologia, referiu que Portugal é o segundo país da Europa Ocidental com maior número de mães adolescentes e o primeiro na infecção pelo VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana). Portugal apresenta 22 casos de gravidez na adolescência em cada mil jovens entre os 10 e os 19 anos, valores que se encontram muito longe de países como Espanha, Bélgica, Itália ou Suíça com 10 casos por cada mil adolescentes.

Relativamente ao VIH, Portugal é referido pelas piores razões. São 27.013 casos de infecção pelo HIV acumulados desde 1983. Só no primeiro semestre de 2005 foram registados 1.174 novos casos.

Para Américo Baptista, *"o conhecimento é fundamental, mas não chega"*. Por isso, a abordagem da educação sexual na escola não deve apenas transmitir conhecimentos sobre os riscos associados à sexualidade, mas incutir nos adolescentes e jovens uma atitude preventiva (DD, 2006).

Efectivamente, a escola desempenha nos dias de hoje um papel primordial na transformação dos adolescentes e jovens e das suas atitudes. *"A democratização do ensino, o prolongamento da escolaridade obrigatória e a generalização do acesso a níveis superiores vieram fazer da escola a instância educativa onde se desenvolve quase todo o processo educativo"* (CEP, 2002). É na escola que os adolescentes passam a maior parte do seu dia e *"a maior parte da sua vida numa fase crucial para a sua formação como pessoa"* (Cortesão et al, 1998) o que, naturalmente se percebe, este é o *"espaço por excelência para a socialização, para aprendizagens de vida que o vão marcar "ad aeternum" positiva ou negativamente"* (Bastos, 2003). Na opinião desse mesmo autor, a escola deve ter por objectivo *"proporcionar felicidade, realização pessoal, satisfação, deve promover a dignidade humana... e a educação da sexualidade tem um papel preponderante em todas estas dimensões."*

A escola deve, pois, assegurar uma educação para a sexualidade assente nas seguintes finalidades expressas por Sampaio, (1987):

- "a) Reduzir a ignorância acerca dos problemas sexuais através da informação sexual;*
- b) Desenvolver a pessoa como um todo, com vista a permitir um desenvolvimento pessoal integral;*

- c) *Melhorar as relações interpessoais;*
- d) *Estabelecer códigos morais pessoais em relação ao comportamento sexual."*

Temos consciência que a escola não pode limitar-se a proporcionar aos alunos apenas informação sexual. Tem o dever de ir mais longe. Como refere Santos et al (2001), falar de Educação para a Sexualidade *"é falar de educação global, completa, contínua, constante, ao longo de toda a vida"*, não se resumindo só aos aspectos biológicos do corpo mas às questões do foro psico-afectivo.

Para Paiva e Paiva (2002), falar de Educação para a Sexualidade é *"mergulhar em nós"*, ultrapassando, certamente, *"os fenómenos da técnica sexual, da colocação do preservativo, das doenças sexualmente transmissíveis, etc."*

Cortesão et al, (1998) apresentam de forma clara a importância da educação para a sexualidade na escola. Ela deverá contribuir para a formação integral do indivíduo e para a construção do seu projecto de vida. *"É necessário que contribua para que os alunos dêem os primeiros passos para poderem mais tarde viver com plenitude a sua sexualidade. (...) É necessário que se ligue a sexualidade à ideia de felicidade, à comunicação com o outro, a níveis de intimidade diferentes e em que, a certa altura, se privilegiará alguém ou algum outro projecto com alto valor humano ou moral. Para isso é necessário criar na escola espaços de reflexão e de debate, que permitam a formação moral e social dos alunos. Sabemos hoje que essa formação não se adquire actuando apenas a nível cognitivo, nem muito menos se pode esperar que a formação moral e social resulte de uma aquisição espontânea. Conseguir que cada um veja o outro como diferente, mas com direitos semelhantes, é uma longa construção, exigindo aprendizagem"*.

2.4.1 Os programas de Educação para a Sexualidade

No momento em que se está a elaborar este trabalho, não temos indicações precisas quanto à forma como irá ser feita a implementação da educação para a sexualidade nas escolas portuguesas. Após a *onda* de debates, protestos, opiniões, abaixo-assinados, experiências realizadas com mais ou menos sucesso e, nomeadamente, depois da avaliação feita pela equipa liderada pelo professor Daniel Sampaio e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação

prepara-se para fazer uma reformulação profunda na forma como a educação para a sexualidade irá ser abordada nas escolas.

Actualmente, as escolas portuguesas não têm um programa oficial de educação sexual *“com conteúdos específicos e com manuais homologados”* (CNE, 2005) que permita aos alunos o acesso à educação/(in)formação. O que existe são apenas orientações e alguns documentos que nos dão algumas pistas relativamente aos objectivos, conteúdos e estratégias a adoptar. Referimo-nos concretamente às Linhas Orientadoras *“Educação Sexual em Meio Escolar”*, emanadas pelos Ministérios da Educação e Saúde, a Associação para o Planeamento da Família e a Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde.

Para Vaz et al (1996), a educação sexual apresenta-se como uma opção de maior sucesso se for introduzida no currículo formal. Para estes autores a educação sexual não formal traz consigo várias limitações pelo *“facto de se tratar de um processo extra-curricular que se desenvolve num tempo muito restrito e podem sintetizar-se da forma seguinte:*

- é frequentemente realizada por especialistas, o que lhe confere um carácter especial no processo educativo e não a sua integração;*
- a possibilidade de opção (frequentar ou não a sessão de educação sexual) conota-se como tema ideológico e não como área educativa de interesse para todos;*
- é mais difícil adequar a programação às necessidades da população alvo porque esta, normalmente, não é familiar ao educador, nem é homogénea entre si;*
- o ritmo de formação será necessariamente mais rápido, mais superficial e menos didáctico;*
- não é garantida, em geral, a realização sistemática através de diferentes ciclos, estando dependente do interesse de elementos e equipas responsáveis num dado momento.”*

Na educação sexual formal existe um *“processo intencional e programado através do currículo”*. Nesta forma de abordagem existe uma estruturação sequenciada de objectivos e conteúdos a desenvolver ao longo dos ciclos de estudo. As actividades previstas são integradas *“por níveis de conhecimento, competências e valores/atitude de acordo com as fases de desenvolvimento”*, implicando uma adequação correcta das respectivas metodologias. É importante referir, também, o contexto avaliativo de todo o processo.

Na opinião dos autores referidos atrás, *“a programação curricular da educação sexual”* deve estruturar-se tendo em conta estes quatro níveis: sociológico, psicológico, epistemológico e pedagógico.

Para Gottfredson, D. (1997) referido por Sampaio et al (2005), os programas são “bem sucedidos” se tiverem em conta os seguintes aspectos:

- “1) têm como objectivo criar a capacidade de iniciar e manter mudanças,*
- 2) envolvem equipas baseadas nas escolas,*
- 3) incluem objectivos de clarificar normas,*
- 4) incluem a promoção de competências pessoais e sociais das crianças e adolescentes (auto-controlo, gestão do stress, auto-gestão, comunicação, decisão) e*
- 5) são programas longos”*

Por outro lado os programas que não funcionam são aqueles que:

- “1) se baseiam apenas no aconselhamento*
- 2) fornecem apenas actividades extra curriculares pontuais*
- 3) fornecem apenas actividades de ocupação de tempo*
- 4) fornecem apenas informação*
- 5) se baseiam na indução do medo*
- 6) se baseiam apenas num apelo moral”*

Alcobia et al (2004) referem que a implementação de qualquer programa ou projecto de educação sexual terá que depender do contexto sociocultural onde a escola está inserida. Importa referir ainda outros aspectos como, por exemplo, a definição clara no projecto educativo do tipo de educação que a escola deve transmitir, os alunos a quem se destina o programa/projecto, o perfil dos professores que o vão assegurar e não descurar o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente os pais.

Lopes (2004), está em consonância com os autores referidos e vai mais longe quando afirma que o programa de educação sexual deve *“assentar em princípios e valores que: informem; ensinem competências (skills); a formar e fortalecer a personalidade; aprender a resistir às pressões, em particular do grupo de iguais e, em geral, do meio social e cultural em que vivem. Este programa deve iniciar – se aos 9/10 anos (e de forma continuada embora variando nas metodologias e estratégias), até aos 16/17 anos de idade.”*

Sampaio (2005), faz referência ao percurso da educação para a saúde / educação sexual de alguns países da Europa, nomeadamente, no que diz respeito às metodologias de abordagem nos currículos escolares dos referidos países, como podemos ver na Tabela 3.

Países	Designação	Abordagem
Finlândia NOTA: As escolas dispõem de autonomia no que diz respeito ao currículo local e aos métodos de ensino-aprendizagem.	Educação para a Saúde (7º ao 9º)	• A promoção do bem-estar físico, psicológico e social dos alunos é um objectivo central da Educação; • O Currículo Nacional para a Educação Básica (grau 1-4) não menciona explicitamente "Educação Sexual". No entanto, o programa de Ciências Naturais e Ambientais contempla conteúdos no âmbito da Educação Sexual; • No 5º e 6º anos, a "Educação para a Saúde" é incorporada no ensino da biologia e geografia; • Do 7º ao 9ºano, há o tema "Educação para a Saúde", dispondo de tempo lectivo próprio e a "Educação Sexual" inclui-se no ensino da biologia; • A "Educação para a Saúde" é um tema obrigatório e inclui vários aspectos relacionados com a Educação Sexual, nomeadamente a "capacidade de ponderar e justificar um comportamento responsável"; • O Currículo Nacional para o Secundário integra a "Educação Sexual" no ensino da Biologia e da "Educação para a Saúde".
Inglaterra NOTA: As escolas dispõem de autonomia no âmbito da gestão curricular, dos conteúdos e dos métodos de ensino-aprendizagem.	Desenvolvimento pessoal, social e Educação para a Saúde (PSHE: 11-14 anos) Educação Sexual (14-16 anos)	• O Currículo Nacional tem um conjunto de disciplinas obrigatórias e opcionais; • A escola oferece obrigatoriamente algumas áreas: <i>Educação Religiosa, Orientação para a carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação para a saúde</i> (PSHE- para o grupo de alunos dos 11 aos 16 anos) e <i>Educação Sexual</i> (para o grupo de alunos dos 14 aos 16 anos).
Espanha NOTA: As escolas decidirão qual o tema transversal que pretendem realçar, tendo em conta as suas necessidades e experiência.	Ética (14-16 anos, 4ºcurso)	• O Currículo Nacional apresenta um leque de conteúdos transversais, tais como "Educação para o Ambiente", "Educação Sexual", "Educação para os Direitos Humanos", etc"; • A cadeira de Ética inclui conteúdos atinentes ao currículo da área de <i>Ciências Sociais, Geografia e História</i> e destina-se aos alunos de 14 a 16 anos.
França NOTA: A "Educação para a Saúde" não é uma disciplina nova: ela atravessa os diferentes conteúdos da vida escolar.	(Sem designação específica). A "Educação para a Saúde/Sexualidade" consiste num trabalho pluridisciplinar, inscrito num projecto de escola ou mesmo numa "política" do estabelecimento.	• Transversal: os programas das diferentes disciplinas proporcionam momentos de reflexão sobre a "sexualidade" de acordo com objectivos previamente definidos; • As "Ciências da Vida" proporcionam as bases científicas dos fenómenos fisiológicos e biológicos; • Os professores das disciplinas devem ter consciência da relação existente entre os conteúdos científicos e os comportamentos humanos, preparando os discentes a adoptar atitudes responsáveis e a prevenir riscos; • Tendo em vista a continuidade educativa, é prevista a organização de três sessões de "informação e educação para a sexualidade" durante o ano lectivo – estas sessões devem integrar o projecto educativo do estabelecimento.

Tabela nº 3 – Metodologias de abordagem da Educação para a Saúde/Sexualidade em alguns Países da União Europeia. Fonte: Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual, Sampaio, 2005

Por cá, será importante que o Ministério da Educação, ao implementar o programa de educação sexual, defina de forma clara o *como*, *quando*, e *com quem* se pode concretizar esse programa (Lopes, 2004). Nos pontos seguintes tentaremos produzir alguma reflexão em torno destas questões.

Na hora de se implementarem os programas de educação sexual em contexto escolar, *“vários autores insistem na necessidade de os programas não serem centrados, essencialmente, em aspectos informativos, mas terem também uma componente de treino de competências, nomeadamente as capacidades de autocontrolo, assertividade e o desejo e necessidade de alterar determinados comportamentos não desejados”* ou de risco, nomeadamente gravidez indesejada ou doença sexualmente transmissível (Vaz et al, 1996). Estes autores justificam esta necessidade pelo facto dos vários estudos realizados ultimamente para avaliar a eficácia da educação sexual referirem que apesar de se assistir a um aumento efectivo de conhecimento dos jovens e de haver uma mudança parcial nas suas atitudes, ainda não temos uma mudança de comportamentos, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento de “sexo seguro”.

Que este investimento sirva, não somente para prevenir ou sanar os males imediatos, mas que sirva, essencialmente, para se *“investir numa potencial melhoria da qualidade das relações interpessoais do futuro”* (Vaz et al, 1996).

Por outro lado, está presente a ideia que os programas têm que se basear nas necessidades dos alunos. *“É destas que derivam as metas e objectivos, que se referem a um quadro de valores decorrentes da noção de pessoa humana. Falhar na identificação dessas necessidades e alhear-se do referencial ético compromete totalmente o programa”* (CEP, 2005). Este mesmo documento refere *“que os métodos de trabalho e os suportes pedagógicos se harmonizem com aqueles, de forma a não permitir desvios entre o ideal a atingir e os resultados alcançados. Se tal harmonia é quebrada, os resultados serão inevitavelmente negativos e afectarão globalmente a personalidade dos alunos, comprometendo o seu desenvolvimento.”*

2.4.2 Sobre a eventual disciplina de Educação para a Sexualidade

A forma como irá ser implementada a educação para a sexualidade nas escolas portuguesas ainda é, neste momento, uma incógnita. Várias são as opiniões sobre a forma como se deve articular a educação sexual com as demais disciplinas do currículo

escolar. No ponto 2.4.1, tabela 3, fizemos referência à experiência, nesta matéria, de alguns países da União Europeia. Entre nós, pensamos ser consensual a abordagem transdisciplinar da educação para a sexualidade.

As conclusões do Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual sugerem *“o estudo, reorganização e revitalização dos curricula das disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico na perspectiva da Educação para a Saúde. Esta revitalização deverá ter carácter obrigatório com implicações a nível do desenvolvimento curricular, das disciplinas do projecto de turma e da avaliação dos alunos. Propõe-se, também em cada agrupamento/escola, o aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares (“área de projecto”, “estudo acompanhado”, “formação cívica” e “opção de escola”), para a abordagem da Educação para a Saúde em função das características da escola e dos docentes disponíveis com formação adequada.”* Este espaço curricular deverá ser de carácter obrigatório e com avaliação dos alunos (Sampaio, 2005).

Este mesmo grupo de trabalho aponta para a eleição de um professor responsável pela *“área de Educação para a Saúde”* e ainda a criação de um *“espaço tutorial”* onde os alunos possam ter um atendimento personalizado e individualizado. As parcerias com os centros de saúde locais é outra das recomendações dadas. Sugerem ainda que, *“dada a importância do grupo de pares na formação e desenvolvimento dos alunos e a maior abertura de muitos estudantes à informação transmitida por quem está mais próximo geracionalmente, recomenda-se o recurso a jovens mais velhos para intervenções na área de Educação para a Saúde, recrutados a partir de escolas superiores em áreas relevantes (Medicina, Enfermagem, Psicologia, Farmácia, Biologia, entre outras), após formação adequada.”*

Nas conclusões do parecer da Comissão Nacional de Educação, (CNE, 2005) *“a educação sexual em meio escolar é uma componente da área de Formação Pessoal e Social, que se enquadra na educação em valores e para os valores.”*

Este grupo de trabalho aponta para o modelo *“transdisciplinar da Educação Sexual, desde que existam orientações para a integração desta área de Formação Pessoal e Social nas actividades curriculares. A ambiguidade curricular que se verifica necessita de ser devidamente ponderada. A Educação Sexual é uma educação para os afectos e, quando se sai da informação científica, será necessário pensar devidamente o como fazer, já que é uma área aberta ao pensar e aos valores. A complexidade desta decisão jamais pode ser ultrapassada pelo recurso ao saber livresco e a um modelo disciplinar.*

Decidir sobre a Educação Sexual no âmbito da Formação Pessoal e Social, não sendo plausível e recomendável que transforme cada uma destas áreas numa disciplina.

A Educação Sexual é transversal aos conteúdos e actividades desenvolvidas no seguimento do cumprimento dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, nomeadamente ao nível dos conteúdos programáticos, das experiências de aprendizagem formais e informais e das relações interpessoais que ocorrem em contextos escolares.

Criar uma nova área curricular não disciplinar, que integra diversas áreas da Formação Pessoal e Social, incluindo a Educação para a Sexualidade, a Educação para a Saúde (não podendo ser ignorada a problemática da saúde pública ao nível da gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis) e a Educação Cívica. Esta medida deve ser inscrita numa política de avaliação das actuais áreas curriculares não disciplinares. As orientações curriculares e o perfil de formação dos docentes devem ser objecto de homologação por parte do Ministério da Educação.”

Apontam ainda outras sugestões como, “ancorar” a educação para a sexualidade no Projecto Educativo de Escola, de acordo com a legislação em vigor, e ainda “manter a política de flexibilização das cargas horárias semanais em cada um dos anos de escolaridade” podendo a escola gerir essa carga horária em função das prioridades apontadas pelo Projecto Educativo, “sem que isso signifique o aumento da carga horária dos alunos.”

Para Vaz et al (1996), a abordagem da educação para a sexualidade apresenta vantagens e inconvenientes ora se trate interdisciplinarmente ou através de uma área de conhecimento específico.

Para estes autores, a integração da educação para a sexualidade em várias disciplinas “é mais congruente com a temática da sexualidade, que exige na sua abordagem o contributo de várias áreas de conhecimento.” No entanto, isto implica uma equipa muito bem formada neste domínios e no trabalho em conjunto. Porque, se assim não for, o processo educativo fica sujeito a diversos riscos: “a responsabilidade de se diluir nas diferentes áreas e comprometer a formação em determinados temas essenciais; a parcialização da educação (inconsistência dos métodos, incoerência na sequenciação de conteúdos), resultante de deficiências na coordenação entre tempos das diferentes áreas.”

Desta forma, estes autores argumentam que a integração da educação para a sexualidade numa área disciplinar ou disciplina é mais viável. A razão é simples: “ser contraproducente exigir ao sistema educativo e a todos os professores a preparação sistemática das suas aulas considerando que têm de fazer educação sexual formal.” Para a CEEC (2005) a transversalidade também oferece bastantes dúvidas “pela inevitável

desorientação resultante da multiplicidade de mentalidades e de critérios dos professores em matéria onde, apesar de uma matriz cultural comum, as visões são plurais.”

Esta opção pela integração da educação para a sexualidade numa “*área específica pode de facto assegurar a aprendizagem formal de acordo com os seguintes princípios:*

- *Garantir unidade espaço-temporal de objectivos e conteúdos;*
- *Considerar uma perspectiva multidisciplinar;*
- *Centralizar as responsabilidades de programação e implementação;*
- *Sensibilizar as outras áreas ou disciplinas para a educação sexual incidental;*
- *Organizar a colaboração das outras áreas disciplinares na educação sexual intencional, ao nível de temas específicos” (Vaz et al,1996).*

Resta-nos, neste momento, aguardar pelas novas medidas da política educativa que o Ministério da Educação se prepara para implementar nesta matéria.

2.4.3 Os Professores e a Educação para a Sexualidade

Sabemos que o contributo para a educação sexual das crianças, adolescentes e jovens é tarefa e responsabilidade de todos os cidadãos. Mas, sabemos também que o papel e o contributo do professor como educador/formador é necessário e essencial neste processo. Já foi referido anteriormente que a escola desempenha um papel decisivo na construção da identidade do indivíduo. Quem, na escola, tem a responsabilidade nesta tarefa é, em primeiro lugar, o corpo docente. Ao professor, como actor de mudança e transformação, de transmissão de saberes e experiência ou, como refere Teixeira (1995), “*um ser de relação numa profissão de relação*”, deverá, também no campo da sexualidade humana, assumir essa responsabilidade e compromisso.

Para Cortesão (1998), os professores têm consciência que actualmente a escola não é só um espaço “*para a aquisição de informação e preparação para o mundo do trabalho.*” Como tal, os professores têm que estar preparados para responder como educadores profissionais às necessidades deste tempo. Para Dias et al (2002), “*o professor tem de possuir uma variedade de competências e de saber adaptar-se à mudança, investindo continuamente na sua própria formação.*”

O papel do professor em educação sexual não é muito diferente do papel que lhe é atribuído nas demais áreas do processo educativo. Será talvez necessário apenas um

“apoio técnico que lhe permita reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade” (ESME, 2000). Este auxílio deve ser encarado desde a formação inicial dos professores e educadores. Actualmente são *“pouco relevantes os programas de formação das instituições de ensino superior em termos da Formação Pessoal e Social”* (CNE, 2005). Enquanto que tal não acontece, a formação contínua deve ser encarada como uma necessidade profissional e uma exigência pessoal. A Lei nº 3/84 de 24 de Março (anexo I) no seu artigo 2º, ponto 3 é clara no diz respeito a este assunto: *“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.”*

O que está a acontecer nas nossas escolas, em virtude desta fragilidade na formação, quer inicial quer contínua, é a demissão do seu papel de educador/formador, apesar de sabermos que, no que diz respeito à formação contínua já alguma coisa tem sido feita.

O Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual apresenta a formação realizada pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) nas áreas ligadas à saúde e sexualidade, co-financiado pelo PRODEP, como podemos ver na tabela 4.

Regiões	N.º Acções	Nº de formandos	Nº de Horas (Volume de Formação)
Norte	23	558	20.415
Centro	100	2.735	26.903
Lisboa e Vale do Tejo	255	7.329	88.190
Alentejo	41	750	22.692
Algarve	38	967	18.793
Totais	457	12.339	176.993

Tabela nº 4 – Acções de formação realizadas no âmbito da medida 5: Educação para a Saúde/Educação Sexual. Dados de 1 de Janeiro de 2000 a 30 de Setembro de 2005. Fonte: Sampaio, et al – Grupo de Trabalho de Educação Sexual – Relatório Preliminar, 2005.

Estes dados, juntamente com aqueles que nos foram fornecidos pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) referidas no ponto 2.1.2.1, permite-nos saber, como refere o relatório, que, neste momento, já existe uma bolsa de professores a nível local e regional para implementarem nas escolas um programa eficaz de educação para a sexualidade.

Os dados estatísticos do inquérito sobre *Educação Sexual em meio Escolar* da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Divisão de Orientação e Apoios Educativos, realizado em 2003 apresentam-nos, efectivamente uma evolução de 30% em 2001 para 48% em 2003 de agentes educativos com formação adequada para a promoção da educação para a sexualidade (DGIDC, 2003). Nos valores apresentados pelo gráfico nº 1, somente o 1º ciclo apresenta um decréscimo.

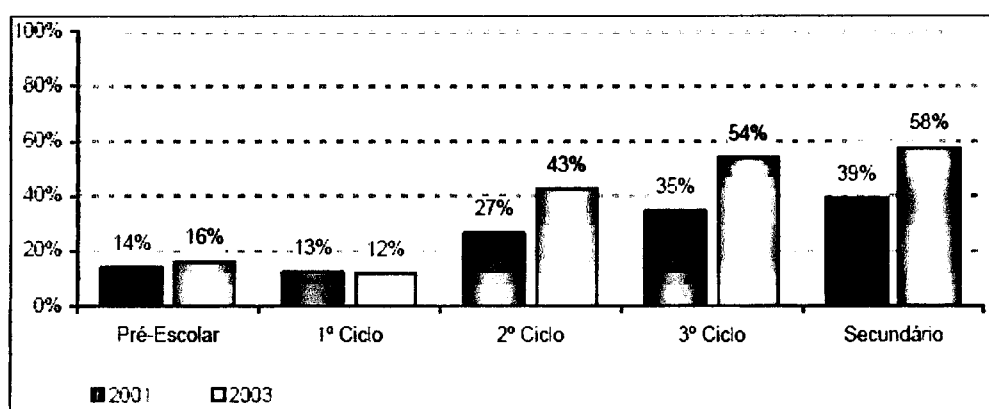


Gráfico nº 1 – Percentagem de Escolas com agentes educativos dotados de formação adequada para promover a Educação Sexual, por Ciclo/Nível de Ensino. Fonte: DGIDC – Divisão de Orientação e Apoios Educativos, 2003

Os dados do estudo realizado por Reis (2004) com 600 professores revelam que 27,7% dos professores já tinham participado em acções de educação sexual para alunos. Contudo, 35,4% referem que ainda necessitam de mais formação.

Como já foi referido no ponto 2.1.2, o objectivo da educação sexual nas escolas tem que passar, necessariamente, por *“uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade”*, (ESME, 2000) passando pela intervenção na área dos conhecimentos, das competências e das atitudes dos alunos. No entanto, o que ainda está a acontecer é apenas isto: os professores ainda se limitam apenas aos conhecimentos biológicos, como muitas vezes acontece nas aulas de Ciências da Natureza e nas Ciências Naturais. Ou então, pior ainda: os professores deixam os conteúdos específicos ligados à sexualidade para o fim do ano, sabendo que depois não têm tempo para os poderem dar. Noutras disciplinas, os professores não encontram (ou não querem encontrar) conteúdos nas matérias que leccionam que, de alguma forma, se relacionem com a educação sexual. Mais ainda: os professores de Área de Projecto ou Formação Cívica, áreas privilegiadas para a abordagem da educação sexual, adiam constantemente para o ano seguinte essa abordagem (Fernandes e Paiva, 2005).

Deparamo-nos, efectivamente, com o pouco “à vontade” dos professores para a abordagem séria e efectiva dos conteúdos da educação sexual. Para a CNE (2005), *“uma percentagem significativa de professores afirma que não está preparada para abordar a Educação Sexual porque a sua formação é débil.”*

“No entanto, mesmo sem uma preparação específica, há já muitos professores cuja prática lectiva contribui positivamente para uma educação sexualizada dos seus alunos. Assim, um professor que nas aulas utiliza uma metodologia activa, que estimula nos seus alunos a aquisição de reflexão, de avaliação do seu próprio comportamento, que fomenta a inter-ajuda, o respeito mútuo, criando um clima em que os alunos se sintam activos, responsáveis e felizes, está a fazer educação sexualizada – a educação sexualizada é a educação da afectividade” (Cortesão et al, 1998). E, felizmente, ainda encontramos muitos professores com esta postura e perfil nas nossas escolas.

Será, pois, importante ter presente que, para além das competências científicas e pedagógicas, o formador/educador deverá ter um perfil onde a maturidade afectiva e humana seja realçada. Estes aspectos aliados à *“fidelidade, aos valores que sustentam os projectos propostos pela escola. Só assim, poderão merecer a indispensável confiança das famílias”* (CEP, 2005).

A questão do perfil do professor que deve abordar a educação para a sexualidade na escola tem sido, também, objecto de análise e discussão. Segundo Went (1985) referido nas linhas orientadoras (ESME, 2000), o perfil desejável para este professor deve assentar nos seguintes aspectos:

- *Genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos outros;*
- *Aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros;*
- *Respeito pelas opiniões das outras pessoas;*
- *Atitude favorável ao envolvimento dos pais e encarregados de educação e outros agentes de educação;*
- *Compromisso de confidencialidade sobre informações pessoais que possam ser explicitadas pelos alunos;*
- *Capacidade para reconhecer as situações que requerem a intervenção de outros profissionais/técnicos para além dos professores.”*

Para Dias et al (2002), o perfil deste professor deverá possuir, para além das qualidades intelectuais as afectivas e éticas. Deverá *“ajudar os seus alunos a ler e a integrar o mundo onde vivem, a construir a autonomia e a gerir a relação destes com os complexos sistemas de valores que pautam as actuais sociedades democráticas.”* Por outro lado deverá, também, ser um professor empenhado, saber trabalhar em equipa, abertura e capacidade de diálogo com toda a comunidade educativa e parceiros

educativos. Para estes mesmos autores, “o professor, enquanto promotor de mudança, deve perceber que, para o sucesso das intervenções educativas, a discussão sobre as estratégias de aula e a selecção de metodologias se revela aqui tão determinante quanto os conteúdos programáticos.” É obvio que este discurso se aplica a qualquer área curricular se queremos ter sucesso na educação dos nossos alunos.

2.4.4 Algumas experiências nas escolas

Ao longo deste últimos anos, as escolas foram fazendo, na medida das suas possibilidades, algumas experiências de educação para a sexualidade em meio escolar (Tabela nº 5). Estas experiências, realizadas com mais ou menos sucesso, permitiram avaliar o impacto produzido nos respectivos alunos que foram alvo. O *Grupo de Trabalho de Educação Sexual* (Sampaio et al, 2005) avaliou, durante os meses de Setembro e Outubro de 2005, algumas dessas experiências de norte a sul do país.

Escola	Abordagem da Educação para a Sexualidade
Escola EB 2,3 Dr. José Lopes de Oliveira Mortágua	Abordagem com os professores de Ciências Naturais e Directores de Turma do 8º ano. Criação de um espaço na Internet intitulado <i>Educação Sexual e Saúde</i> . http://clubedasaude.no.sapo.pt/ Pretendem que a educação sexual passe a fazer parte integrante da educação dos jovens, com o objectivo de estarem mais preparados para tomar decisões e atitudes conscientes e responsáveis.
Escola EB 2,3 de Cerva – Ribeira de Pena	Desenvolve um Projecto de Educação Sexual para os alunos com o objectivo de desenvolver nos alunos várias competências ligadas à sexualidade humana.
Escola EB 2,3 de Mondim de Bastos	Criação de um espaço na Internet com o nome “Sem Tabus”. http://www.eb23-mondim-basto.rcts.pt/sem-tabus.html Parceria com o Centro de Saúde local.
Escola EB 2,3 de S. João da Ponte – Guimarães	Abordagem pontual da educação sexual com acções para toda a comunidade educativa.
Escola EB 2,3 de Ribeirão – Famalicão	Possui projecto ligado à Educação Sexual direccionado para os alunos e restante Comunidade Educativa. Possui espaço destinado à “Caixa de Perguntas” ligadas à sexualidade. Com espaço sobre o Projecto na página da escola. http://www.eb23-ribeirao.rcts.pt/index.htm
Escola EB 2,3 de Maria Lamas Porto	Tema abordado na área da disciplina de Ciências. Actividades de reforço com sessões temáticas dirigidas à escola, incluindo pais. Parcerias estreitas com Centro de saúde/Centro de Atendimento a Jovens.
Escola Secundária do Cerco	Criação de um espaço “Clube de Educação e Formação” e

Porto	gabinete de atendimento aberto aos alunos dos 10º aos 12º anos.
Escola EB 2,3 da Lavra	Abordagem transversal da Educação Sexual através do "Projecto Crescer" para os alunos dos 5º aos 9º anos. Acções pontuais de formação para pais e encarregados de educação. Parcerias com o Centro de Saúde de Leça da Palmeira.
Escola Secundária de Ermesinde	Abordagem transversal do tema dos 7º aos 9º anos. Actividades de reforço com sessões temáticas/debates ocasionais com envolvimento de pais. Abordagem em Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Leque alargado de parcerias instituídas. Existência de um gabinete de Saúde associado ao Projecto Vida e Saúde
Escola Secundária de Tondela	Criação de um espaço na Internet dedicado à educação sexual. http://www.esec-tondela.rcts.pt/sexualidade/inicio.htm
Escola Secundária D. Dinis Coimbra	Abordagem transversal da "Educação Sexual". Actividades de reforço do tema: Sessões/debate sobre filmes específicos. Abordagem do tema "Educação para a Saúde". Intervenções externas. Gabinete de atendimento aos alunos. Parcerias instituídas
Escola EB 2,3 de Inês de Castro – S. Martinho do Bispo Coimbra	Abordagem centrada nos conteúdos da disciplina. Promoção de estratégias de envolvimento de pais. Abordagem centrada na despistagem de riscos ocasionais. Parcerias com o Centro de Saúde.
Escola EB 2,3 de Telheiras, Nº1 Lisboa	Os professores de Ciências Naturais trabalham os conteúdos relacionados com a Promoção da Saúde/sexualidade. Há intervenções externas: sessões pontuais dirigidas aos alunos, na área da saúde, nomeadamente "tabaco". Gabinete de Apoio com um psicólogo. Dificuldades em estabelecer algumas parcerias.
Escola EB 2,3 Cardoso Lopes Amadora	Foi criada a disciplina de "Educação para a Saúde" no âmbito do Dec-Lei nº209/2002, 17 de Outubro Dispõe de um "Gabinete Jovem", onde os alunos se dirigem livremente. Pais são informados. Dificuldade em estabelecer parcerias.
Escola Secundária Lima de Freitas Setúbal	Criação de um Gabinete de atendimento na Escola com um atendimento personalizado a todos os seus alunos. Criação de um Site com o objectivo de apoiar os jovens na sua saúde sexual e reprodutiva. http://www.esec-viso.rcts.pt/gabinete.htm
Escola EB 2,3 André de Resende Évora	A Educação sexual integra o Projecto Educativo de Escola. A abordagem do tema é transversal às diferentes disciplinas. Também há intervenções/sessões externas. Os pais são informados no Conselho Pedagógico e Direcção de Turma. Existe gabinete de Atendimento ao Aluno com apoio de enfermagem. Presença de psicólogo. Têm parcerias, nomeadamente com a Escola Superior de enfermagem.
Escola EB 2,3 Moura Moura	A Educação sexual é abordada na disciplina de Ciências da Natureza e Estudo Acompanhado. São dadas informações aos pais. Fazem sessões temáticas sobre saúde. Existe um gabinete de atendimento ao aluno: <i>Gabinete de Apoio ao Adolescente</i> . Têm várias parcerias, nomeadamente com o Centro de saúde. Presença de psicólogo.

Tabela nº 5 – Escolas que abordam a Educação para a sexualidade em Portugal. Fontes: Sampaio et al (2005) e pesquisa do autor.

3. A Investigação-acção como metodologia

"A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula."

R. Arends

3.1 Algumas notas sobre a Investigação-acção

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.

No campo da investigação sócio-educativa encontramos uma grande variedade de metodologias das quais destacamos a Investigação-Acção (Lewin, 1977; Pérez Serrano, 1990); Investigação Participativa (Quintana, 1986; Ander-Egg, 1990); e a Investigação Colaborativa/Cooperativa (Corey, 1982; Lieberman, 1986) como sendo as que mais interesse despertam na actualidade (Quintas, 1998).

Debruçar-nos-emos um pouco sobre a metodologia da Investigação-acção, por ser a metodologia de investigação que se enquadra, no nosso entender, e pelas suas características, no desenvolvimento deste Projecto.

A Investigação-acção considera o "processo de investigação em espiral", interactivo e focado num problema. *Luiza Cortesão e Stephen Stoer defendem que "o professor, através da metodologia de investigação- acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo."*

Para Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004), *"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analizada criticamente) dos membros do grupo"*

Segundo Quintas (1994), a Investigação-acção utilizada actualmente teve origem em dois programas de investigação distintos e independentes, baseados em desenvolvimentos da acção no domínio da psicologia social dos anos quarenta.

Kurt Lewin desenvolveu a Investigação-acção nas suas investigações sobre a teoria de campo no domínio da psicologia social, no Centro de Investigação para a Dinâmica de Grupos da Universidade de Michigan. Os primeiros trabalhos de Lewin debruçaram-se sobre o comportamento individual. As suas orientações metodológicas assentaram, nomeadamente, na importância do contexto social para se compreender o indivíduo. Procurou realçar as noções de objectividade, validade e credibilidade deste novo tipo de investigação (Grabauska e Bastos, 1998).

Uma perspectiva diferente de Investigação-acção foi desenvolvida em Inglaterra, depois da 2ª guerra mundial, no Instituto Tavistock, como uma ajuda para lidar com os problemas sociais e psicológicos resultantes da guerra. O Instituto utilizava esta metodologia para estudar os distúrbios psicológicos e sociais dos veteranos e prisioneiros de guerra.

Assim, Lewin e o Instituto de Tavistock foram os inspiradores dum vasto conjunto de trabalhos no domínio da Investigação-acção, embora a adesão à mesma se tenha processado lentamente.

Nos anos setenta a Investigação-acção é potenciada pelos estudos de Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Allal (1978), apresentando distintos modelos alternativos à investigação educativa tradicional.

Argyris e Schön (Argyris e Schön 1985) foram os principais autores a retomar e desenvolver os conceitos de Investigação-acção, tratando-os como uma abordagem científica específica, na qual o investigador gera um novo conhecimento acerca do sistema social e, ao mesmo tempo, esforça-se por o mudar.

3.2 Características da Investigação-acção

Mas afinal o que é a Investigação-acção?

Como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick 2000).

De uma forma simplificada podemos afirmar que a Investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção (Jaume Trilla, 1998 e Elliott, 1996). Por conseguinte, o duplo objectivo básico e essencial é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 1998).

Aliás, Ventosa Pérez (1996) acrescenta: *“encontramo-nos perante um tipo de investigação qualitativo como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a acção.”*

O grande objectivo desta metodologia, é pois, a reflexão sobre a acção a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade, ou, como afirma Cembranos (1995) na *“superação da realidade actual”*.

Os autores Brown e McIntyre (1981) referidos por Chagas (2005), apresentam a Investigação-acção como uma metodologia bastante *“apelativa e motivadora”* porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior. *“O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas*

informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente...”

Para Benavente et al (1990), a Investigação-acção, pelas características que reúne e *“a imprecisão dos seus instrumentos e limites”*, tanto pode ser encarada com uma *“grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidades e de ilusões”*.

Chagas (2005) refere ainda que a Investigação-acção, *“usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994), e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente.”*

Almeida (2001) vem a “terreiro” em defesa da Investigação-acção, porque, para este autor, ela tem sido *“a parente pobre no campo das ciências sociais”* porque é pouco falada, insuficientemente praticada, dadas as suas grandes potencialidades. Quando se utiliza, raramente é divulgada nos meios científicos. *“Desde que, em 1948, Kurt Lewin lançou a ideia da action research, tal proposta não foi bem aceite nos círculos científicos”*, refere o autor.

Para Almeida (2001) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. *“Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.”*

3.3 Fases do processo da Investigação-acção

A Investigação-acção deve estar definida por um plano de investigação e um plano de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases neste processo metodológico.

De entre várias propostas de autores: Hill/Kerber (1967), De Miguel (1989, 1990), Cohen/Manion (1988) e ainda Pérez Serrano (1990) apresentados por Froufe Quintas

(1998), seguimos neste nosso projecto a proposta apresentada por Pérez Serrano (1994).

Assim, para se concretizar um processo de Investigação-acção, segundo Pérez Serrano (1994) apresentado por Jaume Trilla (1998) será necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”.
2. Construção do plano de acção.
3. Proposta prática do plano e observação de como funciona.
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

Para Kuhne e Quigley (1997) apresentado por Almeida (2005), as fases da Investigação-acção assumem a configuração apresentada na figura seguinte:

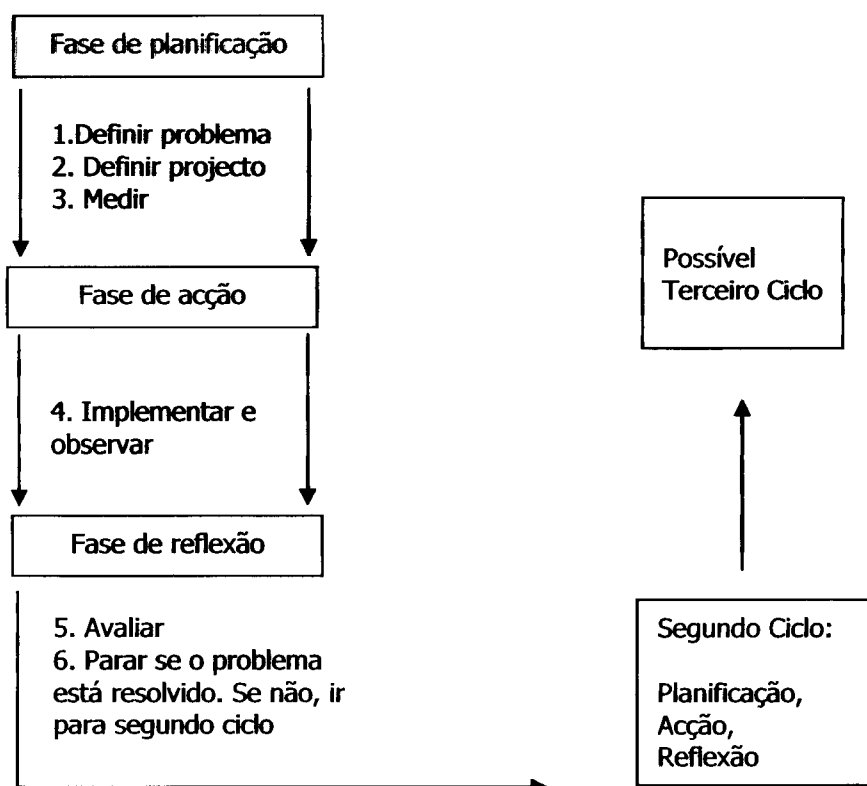


Figura nº 1 – Fases da Investigação-acção apresentada por Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Fonte: Almeida(2005)

Da comparação da Investigação-acção com as metodologias quantitativas, torna-se claro que a Investigação-acção sugere uma intervenção que pode ser benéfica quer para a organização quer para o investigador e para a comunidade.

O tipo de aprendizagem proporcionado pela Investigação-acção permite a compreensão e a vivência de um problema sócio-organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido activamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer

para o investigador; o conhecimento adquirido / obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática.

Quase todos os autores apresentam unanimidade nas principais características da metodologia, nomeadamente (Baskerville 1999, Santos et al, 2004):

- Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de revisão, crítica e reflexão;
- Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da acção;
- Proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento;
- Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

Santos et al (2004) apresenta-nos, através da espiral auto-reflexiva lewiniana (figura 2), o processo cíclico das fases que estão presentes na Investigação-acção referidas anteriormente.

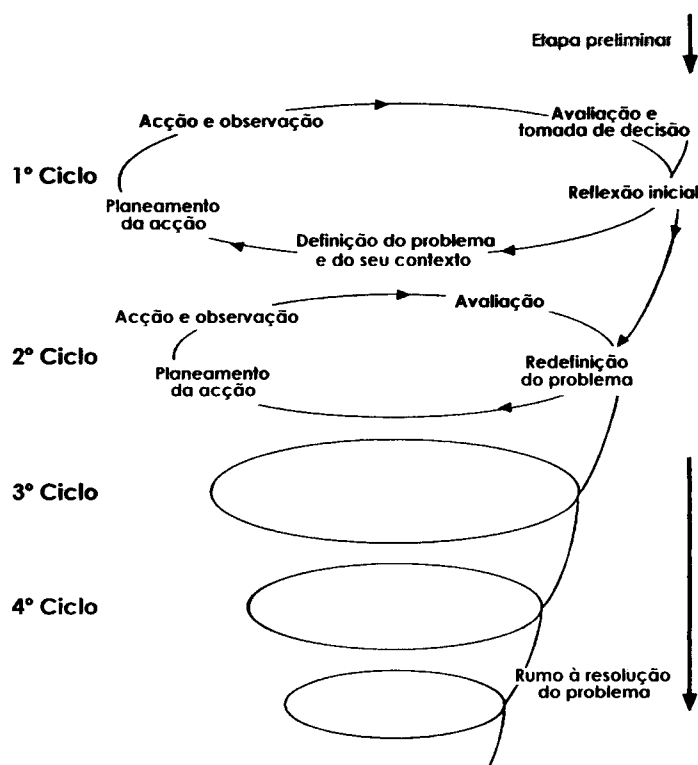


Figura nº 2 – Espiral auto-reflexiva lewiniana. Fonte: SANTOS, Elci; MORAIS, Carlos; PAIVA, João (2004)

Podemos, assim, afirmar que a Investigação-acção é uma metodologia dinâmica, *“uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção”* (Matos, 2004).

3.4 A investigação para a acção e intervenção educativa

O contributo da Investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança.

Como refere Benavente et al (1990), *“os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-acção”*. Ao utilizarmos esta metodologia neste Projecto, aquilo que, efectivamente, se pretende é a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia no palco da nossa acção – a escola. É aquilo que Perrenoud (1989) apresentado por Benavente et al (1990) designa por *“Sociologia da Intervenção”*. Esta intervenção capaz de produzir mudança só é possível quando nos implicamos todos (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de acção e intervenção.

Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e actuar. É complicado, *“porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela.”* (Sanches, 2005) Ainda o mesmo autor refere que a Investigação-acção vai permitir que os destinatários também assumam as responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem. É da análise destas decisões que podemos dar o próximo passo no processo da Investigação-acção. Deste processo resulta a qualidade e a eficácia do Projecto.

A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção. Neste sentido, a Investigação-acção surge como uma metodologia eficaz.

Nesta perspectiva, e na opinião de Froufe Quintas (1998), a Investigação-acção pode ajudar o professor/educador a *“desenvolver estratégias e métodos”* para que a sua actuação seja mais adequada, bem como, *“propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.”* O contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar. E este é o grande desafio que se impõe a todos nós, actores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de acção na intervenção educativa.

Associar a Investigação-acção à prática educativa do professor significa, para Matos (2004), tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.

Moreira (2001) apresentada por (Sanches (2005) refere isso mesmo: *“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.”*

3.6 Conhecimento da realidade

Como afirma Carrasco (2002), a análise da realidade ou o diagnóstico de uma situação social supõe uma fase importante do método de acção e intervenção social.

Para Ander-Egg citado por Carrasco (2002), *“o diagnóstico social é um processo de elaboração e sistematização de informação que implica conhecer e compreender os problemas e necessidades dentro de um contexto determinado, as suas causas e evolução ao longo do tempo, assim como os factores condicionantes e de risco e as suas tendências previsíveis; permitindo uma descrição dos mesmos segundo a sua importância, possibilitando o estabelecimento de prioridades e estratégias de intervenção, de maneira que possa ser determinado de antemão o seu grau de viabilidade e funcionalidade, considerando tanto os meios disponíveis como as forças e actores sociais implicados nas mesmas.”*

Podemos, assim, afirmar que o objectivo fundamental do diagnóstico ou da análise da realidade, é conhecer a situação problema para a transformar. Deste objectivo se depreende que não podemos apenas saber o que se passa ou sucede em determinada situação social concreta, mas que esse conhecimento nos sirva para actuar de uma forma eficaz.

Neste Projecto, a opção foi, inicialmente, fazer o diagnóstico através da elaboração do instrumento inquérito (Inquérito A, anexo VI) e notas de campo. Na

sequência deste diagnóstico foram propostos fóruns de discussão para auscultação dos interesses e motivações dos participantes. Podemos ver os resultados da participação dos alunos nos fóruns no ponto 4.4.2.

3.7 Contextualizar o problema

“Problema é o desacordo entre os pensamentos e os factos, ou o desacordo de pensamentos entre si.”

Mach

Se recorrermos a um dicionário de filosofia, vemos que a palavra *problema* vem das palavras gregas *pro* (na frente) e *ballein* (jogar). Isto é, problema significa *jogar na frente*.

Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta. Definir o problema, é pois, comunicar em que se está a trabalhar e quais os objectivos desse trabalho. Para González (2000), a identificação de um problema existente não significa a ausência de soluções *“apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável.”*

Dewey referido por Padrón (1996) afirma que *“a situação não resolvida ou indeterminada, poder-se-ia chamar situação “problemática”, torna-se problemática no preciso momento em que é submetida a investigação.”*

Para Austin (2005), devemos aceitar como problema de investigação a *“proposição acerca de uma situação que requer mais e melhor conhecimento daquela que se tem no instante presente”*. Este mesmo autor define três tipos de problemas: os *Teóricos*, cujos objectivos são gerar novos conhecimentos; os *Práticos*, cujos objectivos são destinados ao progresso e os *Teórico-práticos*, essencialmente destinados a obter informação desconhecida para a solução de problemas.

O problema de investigação pode ser enunciado, segundo Austin (2005), de duas formas: *interrogativo* ou *declarativo*. Apesar de, na opinião do autor, o problema em forma de pergunta não ser *“prático e claro.”*

O problema na forma declarativa, reduzido a uma simples proposição ou enunciado (Padrón, 1996), foi a nossa opção para este trabalho. A tabela 6 apresenta a nossa análise da realidade na Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde e mais concretamente dos alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade.

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA		
Problema	Dados significativos	Condições desejáveis
Falta de um programa de educação sexual na escola, associado aos constrangimentos sentidos pelos alunos quando se abordam, nas aulas, assuntos relativos à sexualidade.	- A educação sexual não está a ser feita, na escola, para os alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade. - Os alunos não se sentem à vontade, na aula, para colocar as suas dúvidas ou problemas. - A família não está, na sua maioria, preparada para responder eficazmente a uma educação para a sexualidade dos seus filhos.	- Permitir que os alunos dos 8º e 9º anos tenham espaços de (in)formação e educação para a sexualidade. - Criar um programa de educação para sexualidade que responda aos problemas sentidos na comunidade educativa da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde. - Criar condições para que os alunos possam colocar as suas dúvidas e problemas sem se sentirem constrangidos. - Desenvolver, junto das famílias, um programa de educação para sexualidade, juntando a escola e as instituições locais, nomeadamente o Centro de Saúde e os gabinetes de psicologia.

Tabela nº 6 – Identificação do problema.

Com a certeza de que conjugamos harmoniosamente todos os passos necessários para a análise do problema, nomeadamente na observação atenta da realidade da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde, passaremos a apresentar, desde o ponto de vista operativo, a planificação e o desenvolvimento do *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*.

4. Projecto SER MAIS

A planificação ajuda-nos a conjugar a utopia com a realidade, a harmonizar o que é e o que devia ser, a analisar onde estamos e para onde pretendemos ir.

Pérez Serrano

4.1 Enquadramento

O nome “*SER MAIS*” para este Projecto surge associado a dois conceitos que nos parecem importantes nesta fase etária dos destinatários. Em primeiro lugar o termo “*SER*” que está ligado à pessoa, ao indivíduo, ao ente humano. A filosofia diz-nos que “*todos os seres singulares são o ser, mas cada um é-o de um modo peculiar.*” (Vilhena, 1977) Isto é, cada ser humano, cada pessoa é ela e só ela, na sua individualidade, originalidade e particularidade. Conceitos importantes quando falamos da sexualidade humana. Cada ser humano possui a sua própria sexualidade, a sua forma muito peculiar e especial de se afirmar nela. Ser pessoa, ser adolescente, ser rapaz, ser rapariga, mas *SER*. Ser em todas as dimensões do *SER*: social, espiritual, afectiva/sexual, ambiental/ecológica.

O termo “*MAIS*” surge associado ao sinal positivo das coisas, da vida, da existência,... Podemos igualmente associar à intensidade, energia, força, com que o adolescente encara e vive esta fase da sua vida.

“*SER MAIS*” é apenas ser mais adolescente, ser mais jovem. Desenvolver a sua personalidade, conhecer outras coisas, descobrir os outros, saber mais, sem nunca deixar de ser mais pessoa. Descobrir melhor a sua sexualidade, tomar as suas próprias decisões, construir o seu projecto de vida, sem deixar de ser mais pessoa.

Por tudo isto, fizemos a opção pelo “*SER MAIS*”.

4.1.1 Metodologia

A Educação para a Sexualidade não se pode limitar aos aspectos meramente informativos. É necessário um debate de ideias sobre os valores pessoais e deve facultar-se aos seus destinatários os elementos necessários para que possam construir o seu quadro de referências, definidor das suas opções individuais (ESME, 2000).

Neste sentido, e como foi já referido anteriormente, o Projecto SER MAIS utiliza preferencialmente uma metodologia de carácter activo e participativo centrado nos interesses dos participantes.

Este tipo de metodologia permite que o participante se envolva na planificação e organização das actividades, passando, entre outros, pelos seguintes processos:

- pesquisa e recolha de informação;
- condução de debates para clarificação de valores;
- *brainstormings* ("chuva de ideias");
- resolução de histórias e/ou casos inventados e reais;
- *role play* (simulação de pequenas histórias ou casos);
- caixa de perguntas;
- fichas de trabalho para recolha, exploração e síntese de informação.

Estas actividades são desenvolvidas através do método misto de ensino/aprendizagem presencial e *online* (*b-learning*). Isto é, teremos alguns momentos presenciais na Escola, nas aulas de Formação Cívica, e os outros *online*, através da Internet. As actividades *online* têm também duas vertentes: uma **síncrona**, onde todos os participantes estão *online* em simultâneo, simulando uma aula presencial na sala de aula e outra **assíncrona**, onde se pode participar nos fóruns, fazer as aprendizagens pessoalmente, enviar trabalhos, colocar questões, fazer pesquisa e recolha de informação, etc.

Com esta metodologia, pretendemos que se estabeleça uma relação interpessoal que permita uma abordagem facilitadora da expressão das dúvidas e opiniões dos alunos participantes.

Assim, o Projecto SER MAIS poderá contribuir para que os alunos adquiram uma perspectiva positiva e gratificante da sua sexualidade

4.1.2 Plataforma LiveLearn

Esta plataforma, foi desenvolvida pela Netliz, Sistemas de Informação, Lda. O LiveLearn foi lançado oficialmente ao público em geral em 27 de Janeiro de 2005 (LiveLearn, 2005).

O LiveLearn é um software de e-learning em directo, pois incorpora numa plataforma de formação electrónica, uma ferramenta de formação síncrona, suportando áudio e vídeo em tempo real. Contém ainda um quadro electrónico controlado pelo formador e difundido pelos formandos presentes na sala de formação virtual, em tempo real, através de sinal de vídeo e áudio.

Os formandos comunicam com a sala através de chat ou em directo, caso possuam Webcam com microfone e após permissão do formador.

Uma das principais inovações reside no facto de a utilização do LiveLearn não requerer a instalação de qualquer software adicional. Esta é uma das vantagens da vertente síncrona do produto.

O LiveLearn é compatível com a norma SCORM1.2 (SCORM, 2005), permitindo o intercâmbio de conteúdos formativos entre plataformas de e-learning.

Podemos, de uma forma resumida referir as principais características do LiveLearn:

- Uma ferramenta para formação electrónica: b-learning ou e-learning
- Internet based, multiplataforma, de elevada disponibilidade (24/7) e de fácil utilização
- Facilitadora de condução de sessões de formação síncronas
- Uma solução abrangente, flexível, de utilização intuitiva
- Elevado índice de disponibilidade e mobilidade.

Arquitectura do Sistema

O sistema assenta numa estrutura cliente/servidor. O servidor contará com conectividade permanente à Internet e suportará toda a estrutura tecnológica de apoio à formação (figura 3).

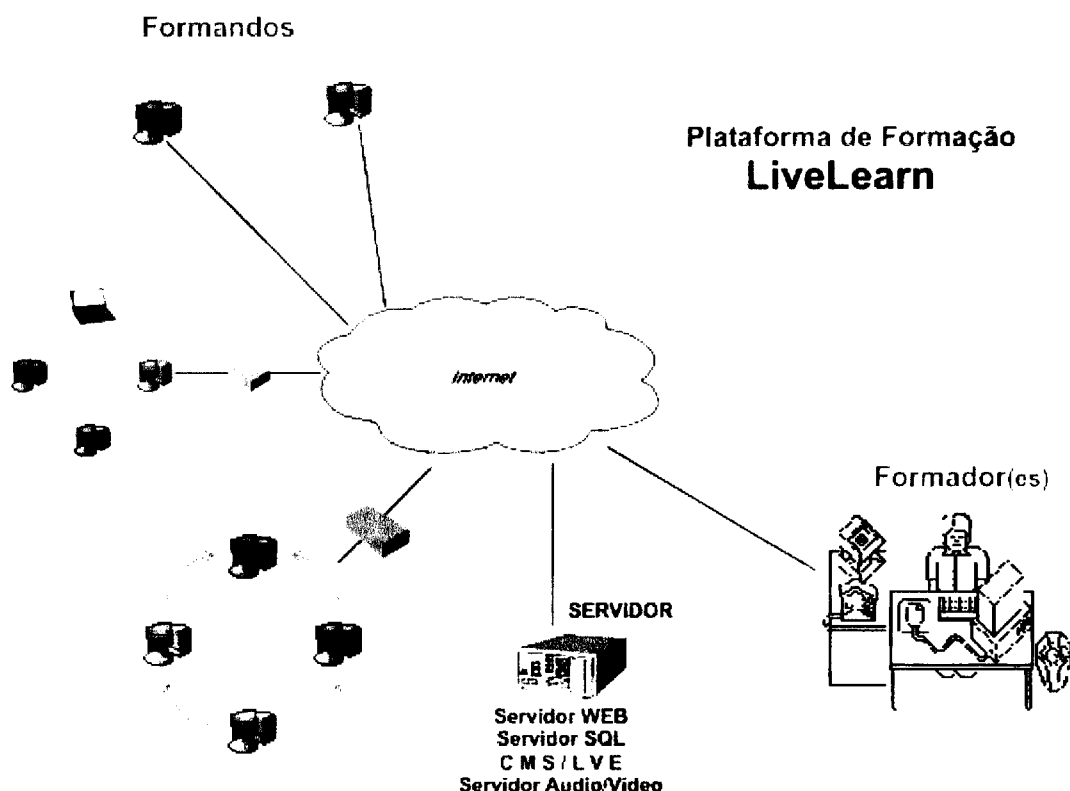


Figura nº 3 – Estrutura tecnológica da plataforma LiveLearn

A métrica dos componentes e sua colocação obedece às especificações da World Wide Web. A utilização destes standards tem por objectivo uma rápida adequação dos utilizadores às aplicações desenvolvidas, bem como uma redução do tempo de formação.

Em sessões síncronas é utilizado um software servidor proprietário baseado no protocolo RTP (Real-time Transmission Protocol).

Descrição funcional

O LiveLearn funciona baseado em servidores Windows ou Linux, com recurso a servidores web, php e mysql, em duas vertentes principais:

- Plataforma de elearning – Área de gestão de conteúdos formativos, agenda, anúncios, avaliação, grupos de trabalho, fóruns, etc.
- Sessões síncronas – Condução de aulas e sessões de esclarecimentos, em directo com recurso a vídeo, áudio, whiteboard partilhado e chat, em tempo real.

A vertente **assíncrona** conta as funcionalidades seguintes:

ADMINISTRAÇÃO DA PLATAFORMA

- Os administradores da plataforma terão disponíveis as seguintes ferramentas:

UTILIZADORES

- Pesquisa de utilizadores (alunos / formadores)
- Gestão de alunos
- Gestão de turmas

CURSOS

- Pesquisa
- Gestão de cursos
- Gestão de categorias (faculdades)

CONFIGURAÇÃO / APOIO

- Definições de ambiente (look & feel)
- Estatísticas Globais
- Localização de Falhas Técnicas
- Cursos sem alunos
- Alunos sem curso
- Contas com o mesmo username
- Diferentes utilizadores com o mesmo email
- Acessos sem utilização posterior
- Cursos não utilizados
- CMS (gestão dos cursos, turmas, alunos)
- Aos formadores, na sua função de gestão da formação online são atribuídas as seguintes permissões e tarefas:
 - Descrição do curso
 - Gestão das ferramentas de formação:
 - Agenda
 - Anúncios
 - Documentos e links
 - Exercícios
 - Sequências de formação
 - Trabalhos
 - Fóruns
 - Grupos de trabalho
 - Inscrição de alunos
 - Sala de chat
 - Condução de sessões síncronas
 - LMS (formação em e-learning)

Aos alunos é facultado o acesso às ferramentas disponibilizadas pelo professor responsável do curso. Os alunos podem ser divididos em grupos de trabalho pelo professor. O processo de aprendizagem é feito através dos objectos formativos colocados pelo professor na área de documentos e organizados em sequências de formação.

A vertente assíncrona não tem limitações quanto ao número de utilizadores, salvo as relacionadas com a capacidade do hardware e largura de banda disponíveis.

As sessões **síncronas** não requerem qualquer software adicional por parte de alunos ou formadores, funcionando com recurso a um browser com o plugin do macromedia flash e têm a estrutura que apresentamos na imagem seguinte:

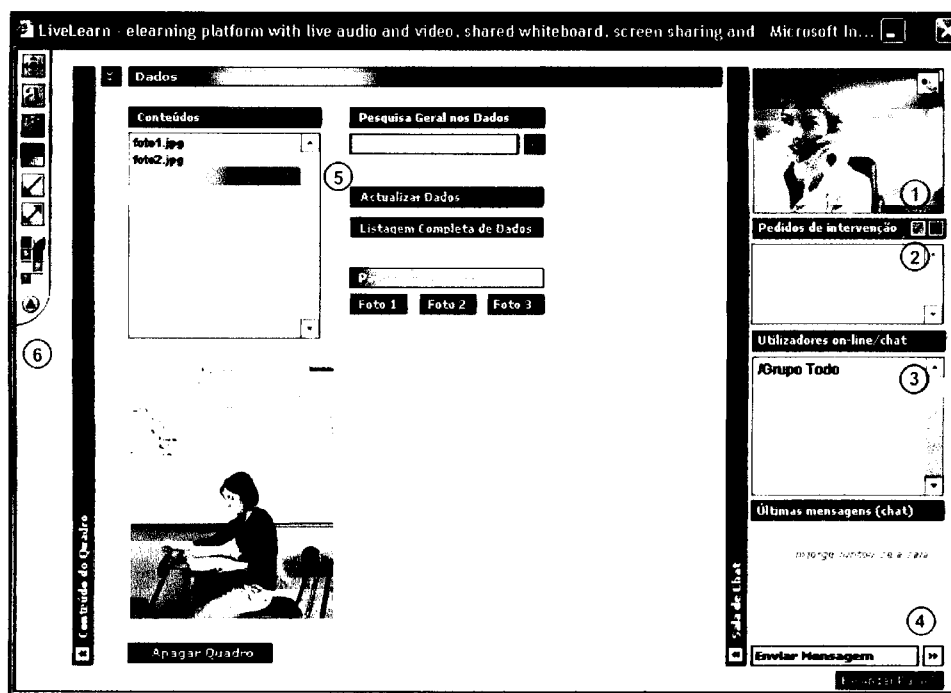


Imagem nº 1 – LiveLearn - Layout da sala de aula

1 - Câmara do formador – por opção deste pode ser desligada clicando no canto superior direito.

2 - Pedidos de intervenção dos alunos – Após o pedido de intervenção, entram em directo para a sala por autorização do formador no ícone verde. A intervenção é cancelada pelo clique do formador ícone vermelho.

3 - Utilizadores presentes na sala – Utilizado para envio de mensagens privadas pelo chat.

4 - Chat – Últimas mensagens e envio de mensagens. Para envio de mensagens privadas é necessário seleccionar o utilizador de destino da mensagem. Clicando na barra lateral obtém o chat em maiores dimensões.

5 - Conteúdos do quadro partilhado – Os conteúdos do quadro são controlados pelo formador na mesma área onde disponibiliza os conteúdos formativos do curso, mas numa directoria específica, escondida dos utilizadores. Para integração em plataforma externa os dados serão transmitidos por XML, sendo que deverá ser dada permissão de leitura para os documentos a utilizar. Apenas são visualizáveis no quadro ficheiros do tipo JPG ou SWF.

6 - Quadro virtual e ferramentas – O quadro virtual é o local onde são colocados os ficheiros do ponto anterior para visualização por parte dos alunos. As ferramentas permitem ao formador sinalizar e fazer anotação nas imagens que disponibiliza no quadro virtual. Com recurso a software externo (drivers de web cam virtuais), o formador pode mostrar o seu ambiente de trabalho ou mesmo virtualmente qualquer tipo de informação.

A diversidade cada vez maior de softwares de apoio ao ensino a distância levam-nos, na hora de fazer opções, a comparar as várias plataformas existentes. Para esta escolha deveremos considerar alguns parâmetros como *“custos para obter licenças e actualizações, assistência técnica, requisitos técnicos, ferramentas de gestão do curso, ferramentas de comunicação professor-aluno e aluno-aluno e facilidade de acesso a conteúdos”* (Paiva et al, 2004).

No nosso caso concreto a opção pela plataforma LiveLearn teve a ver, essencialmente, com dois factores, sendo um deles fundamental: o facto de possuir a sala de aula virtual possibilitando criar as interacções síncronas já referidas anteriormente. Outro aspecto, também importante para nós, prende-se com o facto deste software ser desenvolvido no nosso país e, por conseguinte, em língua portuguesa. Para além destes factores decisivos, juntamos os outros parâmetros atrás mencionados e que se encontram, em termos comparativos, apresentados na tabela nº 7. Convém, no entanto, frisar que a plataforma LiveLearn apresenta ainda outras características não menos importantes como a *Wiki*, uma ferramenta de trabalho colaborativo baseado na *Wikipedia* e que permite a qualquer utilizador ajudar na criação de um determinado conjunto de temas através dessa ferramenta interactiva. A gestão de tarefas e de trabalhos do curso e ainda um espaço de anúncios são outras características que não se encontram mencionadas na tabela comparativa.

	Formare	Learning Space	Luvit	TelEduc	Toolbook	Top Class	WebCT	Live Learn
Ferramentas para alunos								
<u>Acesso ao material do curso</u>								
Pesquisa por palavra-chave	✓	✓	✓			✓	✓	✓
Impressão do curso	✓	✓				✓	✓	✓
Interface ergonómico	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
<u>Espaço próprio e pessoal</u>								
Criação de <i>bookmarks</i>		✓	✓		✓	✓	✓	
Possibilidade de retomar uma aula no ponto onde ficou		✓		✓		✓	✓	✓
Agenda	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Página pessoal		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Definição de <i>login</i> e <i>password</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<u>Comunicação assíncrona</u>								
<i>e-mail</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fórum de discussão	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<u>Comunicação síncrona</u>								
Sala de <i>chat</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<u>Ferramentas pedagógicas</u>								
Acompanhamento do progresso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ferramentas para autores								
Importação/conversão de materiais existentes	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Glossário		✓				✓	✓	✓
Editor de <i>quiz</i>	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Questões de múltipla escolha	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Definição de tempo limite para submeter os testes	✓					✓	✓	✓
Testes para preenchimento de espaços	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Questões de resposta curta	✓	✓	✓			✓	✓	✓
Ferramentas para os professores								
Definição de grupos de trabalho	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Orientação assíncrona dos alunos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Orientação síncrona dos alunos		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Acompanhamento dos alunos pelos módulos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Relatórios estatísticos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabela nº 7 – Resumo comparativo da plataforma LiveLearn com outras do género. Adaptação de Paiva et al (2004)

4.2 Destinatários

Escolhemos como destinatários para este Projecto os alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde pelo seguinte argumento: o facto deste estabelecimento de ensino ser o local do exercício da nossa profissão de docente e, obviamente, conhecermos bem a sua realidade ao longos destes últimos dezasseis anos.

4.2.1 Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde

A Escola E. B. 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde é um estabelecimento de ensino público dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico dependente do Ministério de Educação. Pertence ao Agrupamento Vertical de S. Lourenço – Ermesinde. Tem a sua sede na Rua das Escolas da Costa, na cidade de Ermesinde, concelho de Valongo (imagem nº 2).



Imagem nº 2 – Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde (1993)

Foi criada pelo Decreto-lei nº48541 de 23 de Agosto de 1968 como Escola Preparatória de S. Lourenço e começou por funcionar em instalações arrendadas, na Rua de Porto Carreiro na mesma cidade. Possuía ainda anexos em Cabeda – Alfena, para servir alunos dessa localidade, onde se encontravam destacados alguns professores e funcionários supervisionados por dois representantes do Conselho Directivo e subdelegados de disciplina.

Passou a ter as actuais instalações a partir de 4 Janeiro de 1981. A actual designação foi-lhe conferida pela Portaria nº560-A/97 de 25 de Julho.

A Escola tem como patrono S. Lourenço que adoptou por ser orago da paróquia de Ermesinde e patrono da mesma cidade. S. Lourenço foi diácono da Igreja de Roma no séc. III onde sofreu o martírio pelo fogo.

A Escola E.B. 2, 3 de S. Lourenço ocupa dois pavilhões pré-fabricados, implantados num amplo espaço, parte arborizada e parte destinada a actividades recreativas e desportivas (ver imagens nº 3, nº 4, nº 5 e nº 6). Num dos pavilhões estão instaladas as salas de aula e no outro localizam-se os serviços e apoios. Estas estruturas, apesar de já terem feito 25 anos de existência em 4 de Janeiro de 2006, encontram-se na generalidade em razoável estado de conservação em resultado de um trabalho contínuo dos responsáveis que têm vindo a levar a cabo sucessivas obras de manutenção, adaptação e melhoramento. No entanto muitos são os problemas que vão apresentando quase diariamente, aqui e ali.



Imagem nº 3 – Entrada da Escola



Imagem nº 4 – A escola vista da placa de jogos



Imagem nº 5 – Placa de jogos



Imagem nº 6 – Pavilhão da biblioteca e cantina

Embora a Escola disponha de muitos espaços exteriores, a inexistência de áreas cobertas, onde os alunos possam permanecer durante os intervalos e tempos livres é um dos problemas existentes. Os alunos dispõem, apenas, de um polivalente situado no edifício que não o das aulas, o qual se revela de pequenas dimensões em dias de chuva.

A Escola dispõe, desde Fevereiro de 2005, de uma nova biblioteca equipada pela rede de Bibliotecas Escolares.

Possui também duas salas equipadas com material informático, uma destinada às aulas de TIC e a outra para apoio aos alunos

Na Escola funciona o Centro de Formação das Escolas de Valongo desde 1 de Janeiro de 1999.

O actual corpo docente é constituído na sua maioria por professoras. O intervalo de idade que predomina é 30-50 anos.

A área de residência é bastante diversificada, sendo cerca de 20% da cidade de Ermesinde e os restantes da zona do Grande Porto, sendo uma pequena percentagem de locais distantes.

Em relação às habilitações profissionais a maioria dos docentes fez a sua formação profissional já no exercício da sua função docente. Os professores mais jovens possuem estágio integrado no curso.

No concernente à situação profissional, a grande maioria pertence ao quadro da Escola.

Os elementos que constituem os agentes da acção educativa, são maioritariamente do sexo feminino e a idade da maioria é superior a 50 anos. A maioria trabalha há mais de 25 anos. A maioria habita na cidade de Ermesinde.

No concernente às habilitações literárias, a grande maioria tem apenas o 4º ano de escolaridade.

O elevado número de anos de serviço, a idade e motivos de saúde são factores favoráveis ao absentismo.

A falta de formação sentida por parte dos funcionários, torna-os menos eficazes na resolução de situações que a nova conjuntura e as profundas alterações da política educativa têm trazido à vida da Escola. O “currículo oculto” dos alunos de hoje é de tal modo diversificado que só um agente da Acção Educativa com formação adequada é capaz de ajudar a encontrar a resposta mais adequada a cada situação que vai surgindo no dia-a-dia da vida escolar.

No presente ano lectivo, 2005/2006, a escola conta com 943 alunos assim distribuídos: 5º ano 337 alunos, 6º ano 325 alunos, 7º ano 110 alunos, 8º ano 73 alunos e 9º ano 98 alunos.

O corpo discente é bastante heterogéneo e em termos sócio-económicos pode ser classificado como pertencente a todos os estratos sociais.

No entanto, é de salientar que uma parte significativa dos alunos é proveniente de vários bairros sociais da cidade com problemas de integração social e onde existem ambientes familiares degradados e destruturados, dificultando a integração desses alunos no ambiente escolar. Alguns alunos têm pais ausentes por diversas razões. São crianças e adolescentes entregues a si próprias e que passam o dia todo ou na rua ou na Escola, não tendo a maioria das vezes, a noção das mais elementares regras cívicas.

Não obstante existirem casos concretos de alunos provenientes de famílias que vivem com grandes carências económicas, a verdade é que a maioria, como a prática o confirma, vive com um satisfatório nível económico ou é remediada, embora o número de alunos que beneficiam do subsídio do SASE o contradiga.

A maioria dos alunos possui um número de irmãos inferior a três e quase a totalidade vive com os pais. Uma pequena percentagem vive só com o pai ou com a mãe ou com os avós. Cerca de 20% dos alunos não vive integrado numa família tradicional.

A Escola recebe alunos provenientes de duas instituições locais de acolhimento para jovens: Instituto do Bom Pastor (raparigas) e Lar Marista (rapazes). Estes jovens são enviados, na sua maioria, para estas instituições pelo Tribunal de Menores. São alunos que em muitas situações revelam uma grande revolta e uma grande dificuldade de integração na comunidade educativa.

Existem, também, 29 alunos a beneficiarem de apoios educativos especiais (23 alunos do 2º ciclo e 6 alunos do 3º ciclo).

Este retrato do perfil global dos alunos justifica a oportunidade e acutilância do tema, já que se adivinham enormes lacunas na Educação para a Sexualidade dos alunos. Referiremos no ponto 5.2 algumas sugestões de trabalho para o futuro com estes alunos, nomeadamente com as instituições locais (Centro de Saúde, Junta de Freguesia e outras).

4.2.2 Os alunos dos 8º e 9º anos

O Projecto SER MAIS teve como destinatários os alunos dos 8º e 9º anos da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde num total de 171 alunos, assim distribuídos: 73 do 8º ano e 98 do 9ºano (gráfico nº 2). Esta opção teve, na sua decisão, o facto destes alunos se encontrarem na fase etária do início da adolescência, fase esta que é determinante para a construção da identidade do indivíduo.

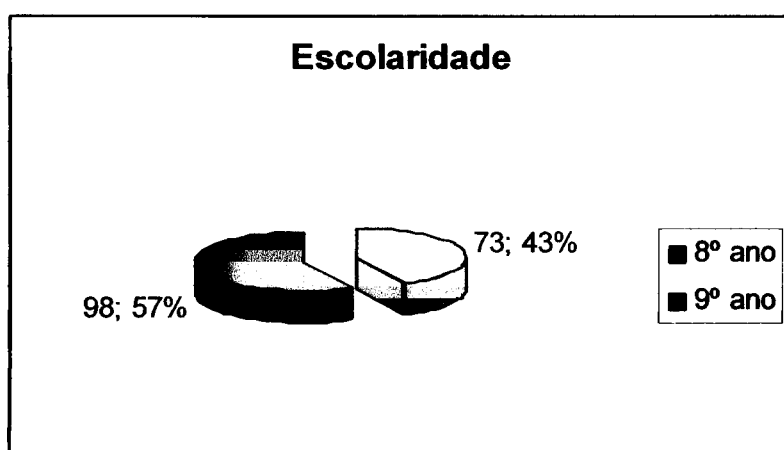


Gráfico nº 2 – Escolaridade dos inquiridos

Dos elementos solicitados a cada Director de Turma, podemos constatar, (gráfico nº3) que destes 171 alunos, 85 são do sexo masculino e 86 do sexo feminino.

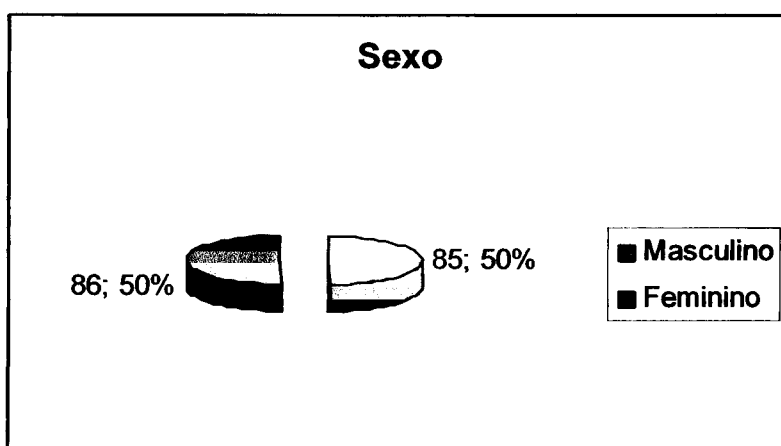


Gráfico nº 3 – Sexo dos inquiridos

O extracto socio-económico destes alunos é considerado médio-baixo como podemos constatar através dos relatórios de caracterização das turmas elaborados pelos directores de turma.

4.2.2.1 Preenchimento do Inquérito A e análise dos dados

No dia da apresentação do Projecto às turmas referidas atrás, foi solicitado a todos os alunos que, depois de explorarem e tomarem conhecimento do conteúdo do site onde era apresentado o Projecto (<http://projectosermais.no.sapo.pt>) preenchessem o Inquérito A (ver anexo VI). Para esta actividade os alunos deslocaram-se à sala 1, sala equipada com 16 computadores e usada especificamente para as aulas de Tecnologia de Informação e Comunicação. O Inquérito, depois de preenchido individualmente, era enviado, via e-mail, para a caixa de correio do Projecto. Os alunos que o desejassem poderiam, de seguida, fazer a sua inscrição no Projecto.

Este primeiro inquérito teve como finalidade fazer uma primeira avaliação do impacto do Projecto e verificar, também, as interacções que os alunos estabelecem com a Educação para a Sexualidade, nomeadamente na família, grupo de amigos e escola. Serviu igualmente para verificar quantos alunos dispõem de computador e Internet em casa, condições ideais para participar no desenrolar das actividades do Projecto como já foi referido na metodologia.

Este instrumento de observação era constituído por 37 itens, dos quais, 8 eram de resposta fechada (itens 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 e 10), 12 eram de escolha múltipla (itens 4, 7 e do 11 ao 20) e os restantes 17 do tipo Lickert (itens 21 ao 27).

O Inquérito foi preenchido por 129 alunos. Constata-se que existe uma grande discrepância entre a totalidade dos inquiridos (171) e o número dos inquéritos considerados válidos. Este facto prende-se essencialmente com problemas técnicos com o acesso à Internet na escola, surgidos aquando do preenchimento dos Inquéritos. Muitos deles não foram enviados correctamente em sequência dessas falhas momentâneas que ocorreram em vários momentos do preenchimento dos Inquéritos.

Da análise efectuada aos dados deste inquérito, verificamos, pelo gráfico que se segue, que 62 são do sexo masculino (48%), 66 do sexo feminino (51%) e 1 aluno não respondeu (1%).

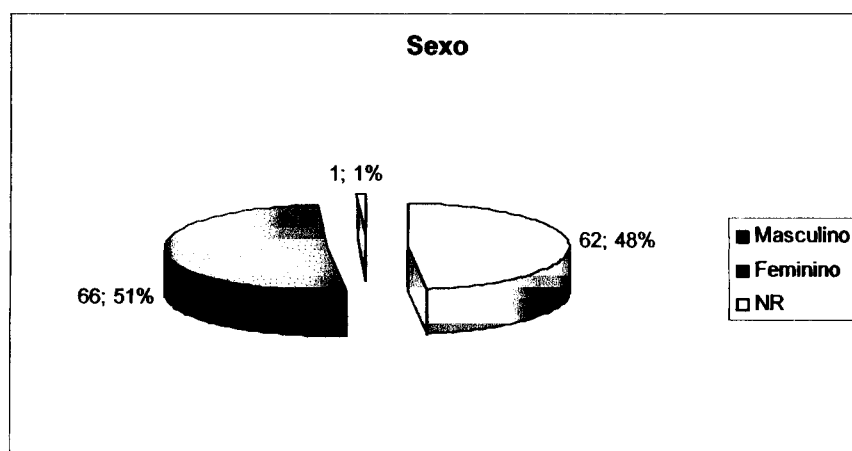


Gráfico n° 4 – Sexo dos inquiridos (Inquérito A)

As idades dos inquiridos situam-se entre os 12 anos (2 alunos) e os 18 anos (3 alunos). No entanto é entre os 13 e os 16 anos que se situam a quase totalidade dos alunos inquiridos (119 alunos). Certamente a faixa etária mais problemática e mais vulnerável, como podemos confirmar no ponto 2.2.1.

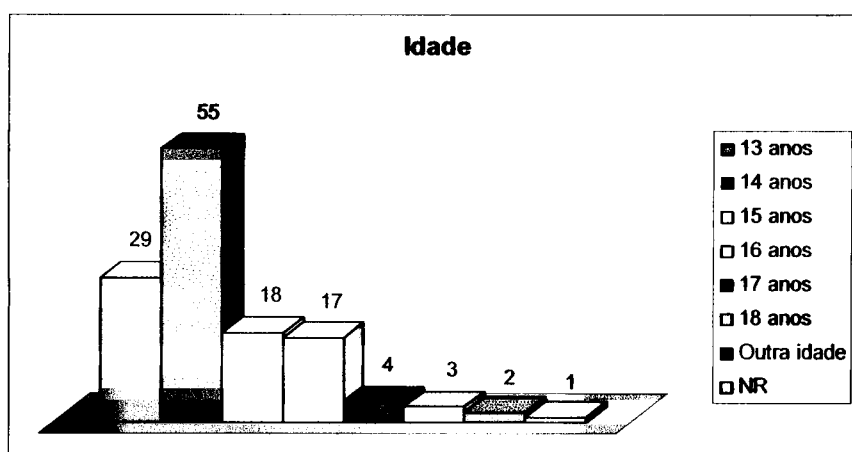


Gráfico n° 5 – Idade dos inquiridos (Inquérito A)

Podemos verificar pelo gráfico seguinte que dos 129 inquiridos, 60 são do 8º ano e 69 são do 9ºano. Não preencheram o Inquérito 13 alunos do 8º ano e 19 alunos do 9º ano.

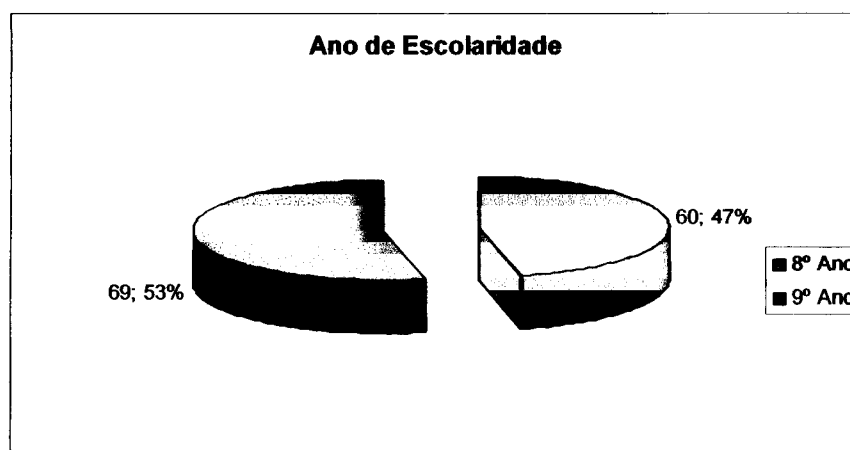


Gráfico nº 6 – Que Ano de Escolaridade frequentas? (Inquérito A)

Podemos verificar pela tabela seguinte que 110 alunos (85,3%) vivem com a mãe e 85 alunos (65,9%) vivem com o pai. Dezanove alunos não vivem com a mãe biológica (14,7%). Relativamente aos irmãos, só 49 alunos (38%) vivem com os irmãos. Em “Outra situação” aparecem os alunos que se encontram em instituições de acolhimento locais.

4.	Com quem vives?	Nº	%
4.1	Com o pai	85	65,9
4.2	Com o padrasto	4	3,1
4.3	Com a mãe	110	85,3
4.4	Com a madrasta	2	1,6
4.5	Com os meus Irmãos	49	38,0
4.6	Com os avós	13	10,1
4.7	Com os tios	2	1,6
4.8	Outra situação	7	5,4
4.9	NR	2	1,6

Tabela nº 8 – Com quem vives? (Inquérito A)

Relativamente às tecnologias da informação e comunicação podemos verificar que a grande maioria possui computador em casa (101 alunos, 78%). (gráfico nº 7) Já o mesmo não se verifica relativamente ao acesso à Internet. (gráfico nº 8) Apenas um terço tem acesso à Internet (42 alunos, 33%). Este facto, como veremos na avaliação, constituiu um constrangimento para a execução ideal do Projecto.

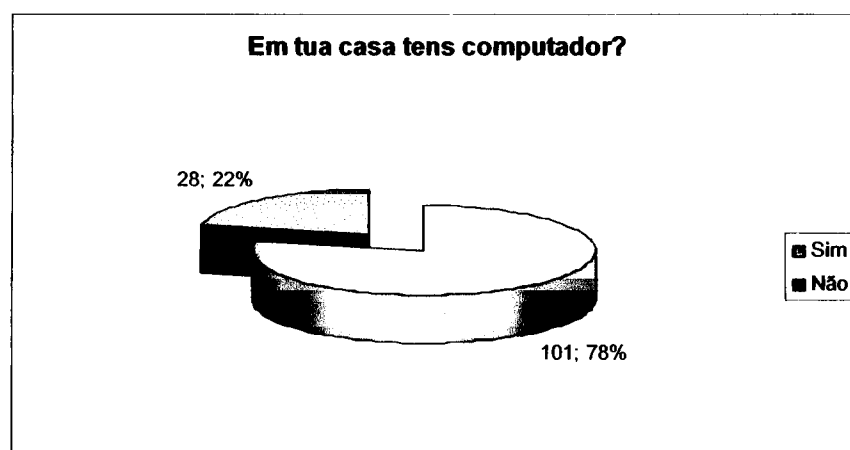


Gráfico nº 7 – Em tua casa tens computador? (Inquérito A)

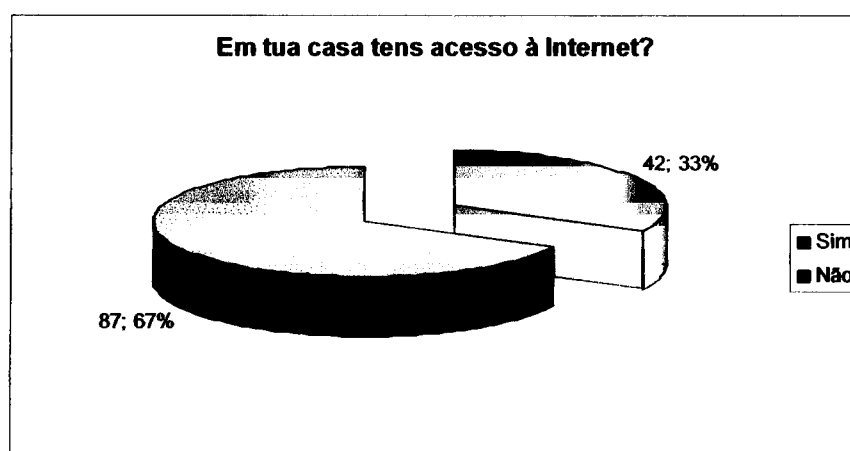


Gráfico nº 8 – Em tua casa tens acesso à Internet? (Inquérito A)

O uso do computador (gráfico nº 9) é utilizado, preferencialmente, para jogar (79 alunos, 61,2%) e fazer os trabalhos de casa (73 alunos, 56,6%). Os que têm acesso à Internet (42 alunos), a grande maioria usa-a para fazer pesquisas na Internet (38 alunos, 90,5%) e para falar com os amigos (34 alunos, 81%). O uso do correio electrónico já não é tão usado (24 alunos, 57%). A preferência pelo uso de ferramentas de comunicação síncrona como o MSN é notória. Em "Outra situação" aparecem o tratamento de imagens e ouvir música.

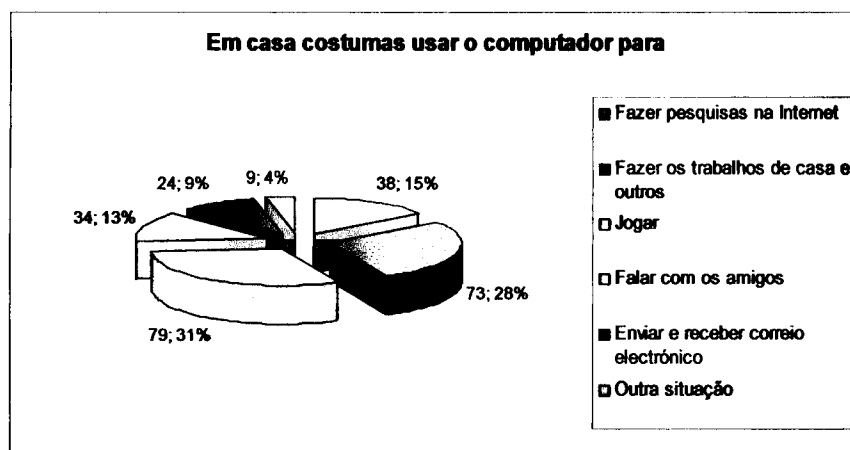


Gráfico nº 9 – Em casa costumam usar o computador para (Inquérito A)

O tempo gasto por dia ao computador (gráfico nº 10) é para 82 alunos (81%) de uma hora ou mais. Os que utilizam mais de duas horas são 28 alunos (27%). O que significa que já é considerável o tempo gasto por dia à frente do computador.

É à noite (gráfico nº 11) que os alunos mais usam o computador (54 alunos, 53%). No entanto 27 alunos (27%) não têm altura do dia definida para a sua utilização. Estes dados foram importantes para a tomada de decisão relativamente à hora das sessões síncronas do Projecto.

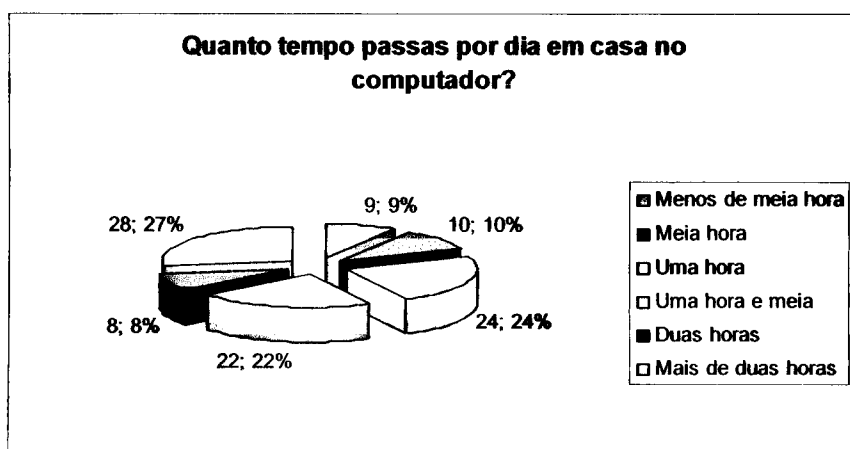


Gráfico nº 10 – Quanto tempo passas por dia em casa no computador? (Inquérito A)

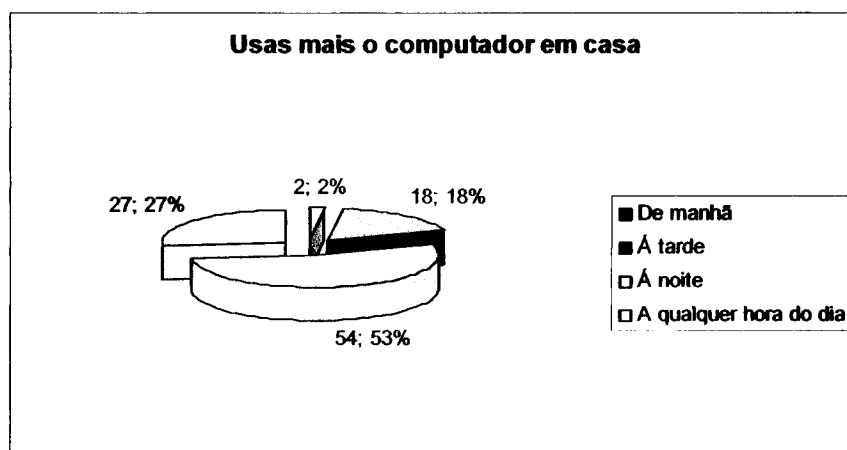


Gráfico nº 11 – Usas mais o computador em casa (Inquérito A)

O objectivo do item “Convives com o mesmo grupo de amigos do ano passado?” (tabela nº 9) era perceber se o grupo de amigos não tinha sofrido muitas alterações a ponto de poder influenciar ou perturbar o normal e/ou necessário bom funcionamento do Projecto, isto é, “à vontade” para a abordagem das questões relativas à sexualidade. Efectivamente 85 alunos têm os mesmos amigos (30 alunos, 23,3%) ou a maioria são os mesmos (55 alunos, 42,6%).

10	Convives com o mesmo grupo de amigos do ano passado?	Nº	%
10.1	Sim, os meus amigos são os mesmos	30	23,3
10.2	A maioria dos meus amigos é a mesma	55	42,6
10.3	Cerca de metade dos meus amigos são os mesmos	18	14,0
10.4	Cerca de mais de metade dos meus amigos são novos	6	4,7
10.5	Quase todos os meus amigos são novos	17	13,2
10.6	Outra situação	3	2,3
10.7	NR	0	0,0

Tabela nº 9 – Convives com o mesmo grupo de amigos do ano passado? (Inquérito A)

As tabelas seguintes mostram de forma clara e evidente que os adolescentes preferem abordar os assuntos relativos com a sua sexualidade com os seus amigos e colegas. Estudos realizados por Vaz, (1988); Neubauer e Melzer, (1989); Sprinthall e Collins, (1994), apresentados por Almeida, (1996) e Vilar, (2002) demonstram isso mesmo. A família aparece logo a seguir e dentro do ambiente familiar é a mãe que ocupa o primeiro lugar nas preferências dos alunos inquiridos. Os resultados do estudo realizado por Vilar (2002), também coincidem com os resultados do nosso inquérito. No entanto, quando a questão é colocada aos progenitores, “Com quem conversavam sobre sexualidade na adolescência”, estes referem em segundo lugar o(a) namorado(a) (Vilar, 2002). Os itens “Com quem falas...” (tabela nº 10), “Com quem gostas mais de falar...”

(tabela nº 11) e “Com estás mais à vontade...” (tabela nº 12) traduzem o que acabamos de referir. Em “Outras pessoas” referem os namorados, primos, padrinhos e melhor amigo(a).

11	Com quem falas de assuntos relacionados com a sexualidade?	Nº	%
11.1	Com ninguém	9	7,0
11.2	Com o pai	27	20,9
11.3	Com o padrasto	0	0,0
11.4	Com a mãe	49	38,0
11.5	Com a madrasta	0	0,0
11.6	Com a irmã	16	12,4
11.7	Com o irmão	10	7,8
11.8	Com os avós	0	0,0
11.9	Com outras pessoas da família	7	5,4
11.10	Com os amigos e colegas	88	68,2
11.11	Com os professores	13	10,1
11.12	Com outras pessoas	8	6,2
11.13	NR	2	1,6

Tabela nº 10 – Com quem falas de assuntos relacionados com a sexualidade? (Inquérito A)

13	Com quem gostas mais de falar de sexualidade?	Nº	%
13.1	Com ninguém	9	7,0
13.2	Com o pai	15	11,6
13.3	Com o padrasto	0	0,0
13.4	Com a mãe	28	21,7
13.5	Com a madrasta	0	0,0
13.6	Com o irmão	6	4,7
13.7	Com o irmã	11	8,5
13.8	Com os avós	0	0,0
13.9	Com os amigos e/ou colegas	81	62,8
13.10	Com os professores	9	7,0
13.11	Com outras pessoas	9	7,0
13.12	NR	3	2,3

Tabela nº 11 – Com quem gostas mais de falar de sexualidade? (Inquérito A)

15	Com quem estás mais à vontade para falar de assuntos relacionados com a sexualidade?	Nº	%
15.1	Com ninguém	7	5,4
15.2	Com o pai	15	11,6
15.3	Com o padrasto	0	0,0
15.4	Com a mãe	31	24,0
15.5	Com a madrasta	0	0,0
15.6	Com o irmão	10	7,8
15.7	Com a irmã	16	12,4

15.8	Com os avós	1	0,8
15.9	Com os amigos e/ou colegas	83	64,3
15.10	Com os professores	10	7,8
15.11	Com outras pessoas	10	7,8
15.12	NR	1	0,8

Tabela nº 12 – Com quem estás mais à vontade para falar de assuntos relacionados com a sexualidade? (Inquérito A)

Em família (tabela nº 13) o local escolhido para as conversas sobre a sexualidade são normalmente o sofá, o quarto ou durante as refeições. Mas é o “Não falo” que atinge os 45% dos inquiridos (58 alunos). Este dado associado com o da tabela nº 14 “Quem toma a iniciativa...” leva-nos a concluir que os pais continuam a “demitir-se” da mais elementar e necessária tarefa da Educação para a Sexualidade dos seus filhos.

12	Em família onde falas de assuntos relacionados com a sexualidade?	Nº	%
12.1	Não falo	58	45,0
12.2	Durante a refeição	12	9,3
12.3	No sofá da sala de estar	31	24,0
12.4	No meu quarto	23	17,8
12.5	Durante as viagens de fim-de-semana	3	2,3
12.6	Outra situação	10	7,8
12.7	NR	3	2,3

Tabela nº 13 – Em família onde falas de assuntos relacionados com a sexualidade? (Inquérito A)

Na tabela seguinte (tabela nº 14) os pais assumem o terceiro lugar, atrás dos amigos e colegas. E quem “salva” este lugar acaba por ser a mãe (36 alunos, 27,9%), porque o pai acaba por estar em pé de igualdade com “Outras pessoas”, nomeadamente os namorados e primos. Acaba por ser o próprio quem toma a iniciativa da conversa (62 alunos, 48,1%).

Os avós (13 vivem com os avós – tabela nº 8) apenas foram referidos uma vez: “Com quem estás mais à vontade...” (tabela nº 12).

14	Quem toma mais a iniciativa de conversar sobre sexualidade?	Nº	%
14.1	Eu	62	48,1
14.2	O pai	11	8,5
14.3	O padrasto	0	0,0
14.4	A mãe	36	27,9
14.5	A madrasta	0	0,0
14.6	O irmão	8	6,2
14.7	A irmã	9	7,0
14.8	Os avós	0	0,0

14.9	Os amigos e/ou colegas	50	38,8
14.10	Os professores	10	7,8
14.11	Outras pessoas	11	8,5
14.12	NR	2	1,6

Tabela nº 14 – Quem toma mais a iniciativa de conversar sobre a sexualidade? (Inquérito A)

As quatro tabelas que se seguem (tabelas nº 15, nº 16, nº 17 e nº 18) traduzem as escolhas dos assuntos sobre sexualidade que os inquiridos abordam nos diferentes contextos: com os pais, com os irmãos, com amigos e colegas e nas aulas.

Os temas que são motivo de conversa em casa com os pais são os mais variados. No entanto, são os assuntos relacionados com a “Adolescência” (70 alunos, 54,3%), “Namoro” (63 alunos, 48,8%) e “Gravidez na adolescência” (54 alunos, 41,9%) que mais preocupam certamente os pais. Logo a seguir surgem as “DSTs” (46 alunos, 35,7%) e a “Prevenção” (44 alunos, 34,1%). Com menos incidência aparecem as “Revistas e/ou filmes pornográficos” (12 alunos, 9,3%) e a “Masturbação” (13 alunos, 10,1%). As relações interpessoais dos filhos também não parecem ser preocupação dos pais (16 alunos, 12,4%).

16	Quais os assuntos sobre sexualidade que costumam falar com os teus pais?	Nº	%
16.1	Nenhum	17	13,2
16.2	Adolescência	70	54,3
16.3	Aborto	39	30,2
16.4	Abusos sexuais	33	25,6
16.5	Gravidez na adolescência	54	41,9
16.6	Gravidez indesejada	28	21,7
16.7	Doenças sexualmente transmissíveis	46	35,7
16.8	Namoro	63	48,8
16.9	Relações interpessoais	16	12,4
16.10	Relações sexuais	39	30,2
16.11	Prevenção	44	34,1
16.12	Preservativos	40	31,0
16.13	Pílula	30	23,3
16.14	Afectos e/ou amizade	31	24,0
16.15	Revistas e/ou filmes pornográficos	12	9,3
16.16	Higiene e saúde	41	31,8
16.17	Menstruação e/ou ciclo menstrual	36	27,9
16.18	Puberdade	37	28,7
16.19	Prostituição	34	26,4
16.20	Homossexualidade	24	18,6
16.21	Masturbação	13	10,1
16.22	Outros assuntos	3	2,3
16.23	NR	1	0,8

Tabela nº 15 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar com os teus pais? (Inquérito A)

Os assuntos sobre sexualidade abordados com os irmãos também são variados e muito próximos aos valores anteriores. Surgem, no entanto, aqui em primeiro lugar o “Namoro” (36 alunos, 27,9%) seguido da “Adolescência” (32 alunos, 24,8%) e em terceiro lugar as “Relações sexuais” e “Os preservativos” com 24 inquiridos cada (18,6%). Os valores demasiado altos para “Nenhum” (73 alunos, 56,6%) tem a ver com os inquiridos que não têm irmãos e por conseguinte assinalaram a opção “Nenhum”.

17	Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar com os teus irmãos?	Nº	%
17.1	Nenhum	73	56,6
17.2	Adolescência	32	24,8
17.3	Aborto	14	10,9
17.4	Abusos sexuais	16	12,4
17.5	Gravidez na adolescência	20	15,5
17.6	Gravidez indesejada	15	11,6
17.7	Doenças sexualmente transmissíveis	19	14,7
17.8	Namoro	36	27,9
17.9	Relações interpessoais	11	8,5
17.10	Relações sexuais	24	18,6
17.11	Prevenção	22	17,1
17.12	Preservativos	24	18,6
17.13	Pílula	14	10,9
17.14	Afectos e/ou amizade	18	14,0
17.15	Revistas e/ou filmes pornográficos	11	8,5
17.16	Higiene e saúde	19	14,7
17.17	Menstruação e/ou ciclo menstrual	13	10,1
17.18	Puberdade	14	10,9
17.19	Prostituição	17	13,2
17.20	Homossexualidade	14	10,9
17.21	Masturbação	9	7,0
17.22	Outros assuntos	0	0,0
17.23	NR	4	3,1

Tabela nº 16 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar com os teus irmãos? (Inquérito A)

Também com os amigos (tabela nº 17) continuamos a verificar praticamente as mesmas incidências do quadro anterior: “Namoro” (90 alunos, 69,8%), “Adolescência” (71 alunos, 55%) e “Relações sexuais” (68 alunos, 52,7%). Logo a seguir aparecem como motivo de conversa os “Preservativos” (60 alunos, 46,5%), a “Gravidez na adolescência” (60 alunos, 46,5%) e as “DSTs” (56 alunos, 43,4%). Mas ainda encontramos

adolescentes que não conversam com os seus colegas e amigos sobre estes assuntos (15 alunos, 11,6%).

O facto dos valores desta tabela serem muito superiores relativamente às duas anteriores e não haver nenhum valor muito baixo, leva-nos a afirmar, mais uma vez, que é no grupo de pares que os adolescentes estão mais à vontade para abordarem todos os assuntos relacionados com a sua sexualidade.

18	Quais os assuntos sobre sexualidade que costumam falar com os teus amigos e/ou colegas?	Nº	%
18.1	Nenhum	15	11,6
18.2	Adolescência	71	55,0
18.3	Aborto	40	31,0
18.4	Abusos sexuais	43	33,3
18.5	Gravidez na adolescência	60	46,5
18.6	Gravidez indesejada	42	32,6
18.7	Doenças sexualmente transmissíveis	56	43,4
18.8	Namoro	90	69,8
18.9	Relações interpessoais	32	24,8
18.10	Relações sexuais	68	52,7
18.11	Prevenção	53	41,1
18.12	Preservativos	60	46,5
18.13	Pílula	35	27,1
18.14	Afectos e/ou amizade	47	36,4
18.15	Revistas e/ou filmes pornográficos	48	37,2
18.16	Higiene e saúde	41	31,8
18.17	Menstruação e/ou ciclo menstrual	41	31,8
18.18	Puberdade	47	36,4
18.19	Prostituição	48	37,2
18.20	Homossexualidade	45	34,9
18.21	Masturbação	44	34,1
18.22	Outros assuntos	5	3,9
18.23	NR	0	0,0

Tabela nº 17 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumam falar com os teus amigos e/ou colegas?
(Inquérito A)

O quadro seguinte é elucidativo da forma como a escola assume a responsabilidade da Educação para a Sexualidade. Quase um terço dos inquiridos (41 alunos, 31,8%) afirma que nas aulas não são tratados quaisquer assuntos relacionados com a sexualidade. A nosso ver este quadro faz transparecer a situação pouco conformável em que se encontra a escola como lugar privilegiado para a abordagem (in)formativa e esclarecedora das questões da sexualidade humana.

Dos assuntos abordados surgem a “Prevenção” (53 alunos, 41,1%), os “Preservativos” (48 alunos, 37,2%) e a “Adolescência” (47 alunos, 36,4%) como os mais discutidos. Logo a seguir surgem outros temas como a “Pílula” (42 alunos, 32,6%), as “DSTs” (41 alunos, 31,8%), a “Gravidez na adolescência” (39 alunos, 30,2%), a “Higiene e saúde” (38 alunos, 29,5%) e a “Puberdade”, (37 alunos, 28,7%).

Outro dado que nos pode ajudar a reflectir sobre o papel da escola na construção da pessoa – ser em relação com e para os outros – e como cidadão responsável e interventivo tem a ver com a pouca reflexão sobre as “Relações interpessoais” (13 alunos, 10,1%) detectada neste inquérito.

A este item não responderam um número relativamente elevado de inquiridos (8 alunos, 6,2%).

Nestas três tabelas, em “Outros assuntos” aparece a indicação de “todos”.

19	Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar nas aulas?	Nº	%
19.1	Nenhum	41	31,8
19.2	Adolescência	47	36,4
19.3	Aborto	31	24,0
19.4	Abusos sexuais	24	18,6
19.5	Gravidez na adolescência	39	30,2
19.6	Gravidez indesejada	27	20,9
19.7	Doenças sexualmente transmissíveis	41	31,8
19.8	Namoro	28	21,7
19.9	Relações interpessoais	13	10,1
19.10	Relações sexuais	35	27,1
19.11	Prevenção	53	41,1
19.12	Preservativos	48	37,2
19.13	Pílula	42	32,6
19.14	Afectos e/ou amizade	23	17,8
19.15	Revistas e/ou filmes pornográficos	9	7,0
19.16	Higiene e saúde	38	29,5
19.17	Menstruação e/ou ciclo menstrual	30	23,3
19.18	Puberdade	37	28,7
19.19	Prostituição	21	16,3
19.20	Homossexualidade	27	20,9
19.21	Masturbação	15	11,6
19.22	Outros assuntos	5	3,9
19.23	NR	8	6,2

Tabela nº 18 – Quais os assuntos sobre sexualidade que costumas falar nas aulas? (Inquérito A)

A tabela seguinte traduz a opinião claramente favorável dos inquiridos em terem aulas de educação sexual através da Internet. Seria uma boa opção para quase metade

dos inquiridos (64 alunos, 49,6). O facto de estarem mais à vontade, revelado por 59 alunos (45,7%), para colocarem as suas dúvidas e questões é uma mais-valia para os adolescentes mais introvertidos e constrangidos com o que os outros possam pensar a seu respeito.

Apenas 5 alunos (3,9%) não vêem essa necessidade e 11 alunos (8,5%) continuam a preferir as aulas tradicionais na sala de aula.

Em “Outra opinião” aparecem opiniões como “ótima ideia” e “tanto faz”.

20	Se houvesse aulas de educação sexual na Internet (Ensino a Distância)...	Nº	%
20.1	Estaria mais á vontade para colocar as minhas dúvidas	59	45,7
20.2	Seria uma boa opção	64	49,6
20.3	Continuaria a preferir as aulas na sala de aula com o professor c	11	8,5
20.4	Não vejo necessidade das aulas na Internet	5	3,9
20.5	Poderia ser uma ajuda para tirar as dúvidas surgidas na sala de aula	37	28,7
20.6	Outra opinião	6	4,7
20.7	NR	4	3,1

Tabela nº 19 – Se houvesse aulas de educação sexual na Internet (Ensino a Distância. (Inquérito A)

Na segunda parte do Inquérito A foi pedido a cada inquirido que expressasse a sua opinião acerca de cada uma das afirmações que se encontram no cabeçalho das tabelas que se seguem.

No Inquérito, os itens não tinham qualquer ordem. Aqui, tentamos organizá-las para facilitar uma leitura mais interpretativa dos resultados do Inquérito.

Nestes itens que se seguem tentamos saber a opinião dos inquiridos sobre a importância da educação sexual na sua formação pessoal e quem deveria deter a responsabilidade da educação sexual, se a família ou a escola ou então ambas.

Podemos ver, pelos resultados da tabela nº 20, que 111 alunos (86,1%) concordam ou concordam plenamente na importância que a educação sexual tem na sua formação humana.

21	"É importante a educação sexual para a minha formação pessoal e social"		
21.1	Não concordo	3	2,3
21.2	Concordo mais ou menos	10	7,8
21.3	Concordo	41	31,8
21.4	Concordo plenamente	70	54,3
21.5	Não tenho opinião	3	2,3
21.6	NR	2	1,6

Tabela nº 20 – "É importante a educação sexual para a minha formação pessoal e social" (Inquérito A)

Como podemos verificar nas duas tabelas seguintes, a concordância na necessidade de se falar, na família e na escola, das questões relacionadas com a educação sexual é também evidente relativamente à questão anterior.

22	"É importante e necessário que se fale de educação sexual na família"	Nº	%
22.1	Não concordo	2	1,6
22.2	Concordo mais ou menos	22	17,1
22.3	Concordo	54	41,9
22.4	Concordo plenamente	46	35,7
22.5	Não tenho opinião	4	3,1
22.6	NR	1	0,8

Tabela nº 21 – "É importante e necessário que se fale de educação sexual na família" (Inquérito A)

24	"É importante e necessário que se fale de educação sexual na escola"	Nº	%
24.1	Não concordo	2	1,6
24.2	Concordo mais ou menos	14	10,9
24.3	Concordo	54	41,9
24.4	Concordo plenamente	54	41,9
24.5	Não tenho opinião	1	0,8
24.6	NR	4	3,1

Tabela nº 22 – "É importante e necessário que se fale de educação sexual na escola" (Inquérito A)

Quanto à responsabilidade da família ou da escola na educação sexual das crianças e adolescentes as opiniões dividem-se (tabelas nº 23 e nº 24). É à família que os inquiridos atribuem mais responsabilidade na educação sexual dos filhos dando a sua concordância e concordância plena 91 alunos (70,5%) contra os 58 alunos (45%) que concordam e concordam plenamente na responsabilidade da escola na educação sexual dos alunos.

23	"Penso que a família tem a responsabilidade da educação sexual dos filhos"	Nº	%
23.1	Não concordo	10	7,8
23.2	Concordo mais ou menos	21	16,3
23.3	Concordo	56	43,4
23.4	Concordo plenamente	35	27,1
23.5	Não tenho opinião	3	2,3
23.6	NR	4	3,1

Tabela nº 23 – "Penso que a família tem a responsabilidade da educação sexual dos filhos" (Inquérito A)

37	"Penso que a escola deveria ter a responsabilidade da educação sexual da criança e do adolescente"	Nº	%
37.1	Não concordo	15	11,6
37.2	Concordo mais ou menos	41	31,8
37.3	Concordo	33	25,6
37.4	Concordo plenamente	25	19,4
37.5	Não tenho opinião	8	6,2
37.6	NR	7	5,4

Tabela nº 24 – "Penso que a escola deveria ter a responsabilidade da educação sexual da criança e do adolescente" (Inquérito A)

Há mais consenso quando associamos a família e a escola na educação sexual das crianças e adolescentes, como podemos confirmar pela tabela seguinte. São 91 alunos (70.5%) os que concordam e concordam plenamente nesta forma de educação: juntar a família e a escola para, em conjunto, fazerem a educação sexual das crianças e adolescentes.

29	"Cabe tanto à escola como à família a educação sexual da criança e do adolescente"	Nº	%
29.1	Não concordo	7	5,4
29.2	Concordo mais ou menos	24	18,6
29.3	Concordo	60	46,5
29.4	Concordo plenamente	31	24,0
29.5	Não tenho opinião	2	1,6
29.6	NR	5	3,9

Tabela nº 25 – "Cabe tanto à escola como à família a educação sexual da criança e do adolescente" (Inquérito A)

Relativamente ao professor que pode dar as aulas de educação sexual na escola, as opiniões dividem-se, apesar do "Não concordo" (35 alunos, 27,1%) ser superior ao "Concordo" (32 alunos, 24,8%). No entanto continuamos a ter uma concordância e concordância plena de uma grande parte dos alunos (56 alunos, 43,4%).

32	"Na escola qualquer professor pode dar educação sexual"	Nº	%
32.1	Não concordo	35	27,1
32.2	Concordo mais ou menos	28	21,7
32.3	Concordo	32	24,8
32.4	Concordo plenamente	24	18,6
32.5	Não tenho opinião	3	2,3
32.6	NR	7	5,4

Tabela nº 26 – "Na escola qualquer professor pode dar educação sexual" (Inquérito A)

Nas duas afirmações seguintes (tabelas nº 27 e nº 28) pretendemos saber qual o opinião dos inquiridos sobre as dificuldades dos pais nas abordagens das questões relativas à educação sexual e o acanhamento ou vergonha que os filhos sentem quando falam com os pais sobre estas questões.

Pelos resultados podemos confirmar que os inquiridos concordam mais na frase em que *"Os filhos sentem-se envergonhados quando falam com os pais sobre os problemas sexuais"* (concordam e concordam plenamente 81 alunos, 62,8%) do que na frase em que *"Os pais têm dificuldade em falar com os filhos sobre a educação sexual"* (concordam e concordam plenamente 70 alunos, 54,2%).

25	"Os pais têm dificuldade em falar com os filhos sobre a educação sexual"	Nº	%
25.1	Não concordo	13	10,1
25.2	Concordo mais ou menos	39	30,2
25.3	Concordo	39	30,2
25.4	Concordo plenamente	31	24,0
25.5	Não tenho opinião	4	3,1
25.6	NR	3	2,3

Tabela nº 27 – "Os pais têm dificuldade em falar com os filhos sobre educação sexual" (Inquérito A)

26	"Os filhos sentem-se envergonhados quando falam com os pais sobre os problemas sexuais"	Nº	%
26.1	Não concordo	10	7,8
26.2	Concordo mais ou menos	32	24,8
26.3	Concordo	36	27,9
26.4	Concordo plenamente	45	34,9
26.5	Não tenho opinião	3	2,3
26.6	NR	3	2,3

Tabela nº 28 – "Os filhos sentem-se envergonhados quando falam com os pais sobre os problemas sexuais" (Inquérito A)

As duas tabelas seguintes mostram que os nossos inquiridos não se sentiram à vontade com as frases que lhes foram propostas. As opiniões dividiram-se claramente, sobressaindo uma concordância pouco convicta. O "Não concordo" ganhou terreno denotando, quer numa quer noutra, que os adolescentes acreditam nos seus pares, não tendo necessidade de recorrer a pessoas mais velhas, acreditando que as informações dos seus colegas são correctas

27	"Os adolescentes procuram pessoas mais velhas para obter informações sobre sexualidade"	Nº	%
27.1	Não concordo	22	17,1
27.2	Concordo mais ou menos	43	33,3
27.3	Concordo	38	29,5
27.4	Concordo plenamente	17	13,2
27.5	Não tenho opinião	5	3,9
27.6	NR	4	3,1

Tabela nº 29 – "Os adolescentes procuram pessoas mais velhas para obter informação sobre sexualidade" (Inquérito A)

28	"Penso que muitas vezes as informações sobre sexualidade que o adolescente recebe dos seus colegas são erradas"	Nº	%
28.1	Não concordo	23	17,8
28.2	Concordo mais ou menos	47	36,4
28.3	Concordo	32	24,8
28.4	Concordo plenamente	16	12,4
28.5	Não tenho opinião	7	5,4
28.6	NR	4	3,1

Tabela nº 30 – "Penso que muitas vezes as informações sobre sexualidade que o adolescente recebe dos seus colegas são erradas" (Inquérito A)

Também na afirmação que se segue a concordância é pouco convicta a exemplo das duas anteriores. O "Concordo mais ou menos" continua a ser dominante (44 alunos, 34,1%). No entanto, se juntarmos, a exemplo das análises anteriores, a concordância com a concordância plena, continuamos a ter valores superiores.

33	"Os filhos procuram os pais para se aconselharem sobre as suas preocupações acerca do seu relacionamento com colegas do sexo oposto"	Nº	%
33.1	Não concordo	25	19,4
33.2	Concordo mais ou menos	44	34,1
33.3	Concordo	35	27,1
33.4	Concordo plenamente	13	10,1
33.5	Não tenho opinião	5	3,9
33.6	NR	7	5,4

Tabela nº 31 – "Os filhos procuram os pais para se aconselharem sobre as suas preocupações acerca do seu relacionamento com os colegas do sexo oposto" (Inquérito A)

As duas tabelas que se seguem denotam a total falta de consenso entre os inquiridos, apesar do concordo e concordo plenamente prevalecer: 52 alunos, (40,4%) na frase "O processo de educação sexual é natural e não precisa de agentes alheios à pessoa para se desenvolver" e 54 alunos (41,8%) na frase "Os pais pensam que os filhos

não têm maturidade suficiente para falar sobre sexualidade". Na primeira afirmação o "Não tenho opinião" e o "NR" (24 alunos, 18,6%) é demonstrativo de uma certa complexidade da frase para alguns alunos nesta faixa etária.

34	"O processo de educação sexual é natural e não precisa de agentes alheios à pessoa para se desenvolver"	Nº	%
34.1	Não concordo	27	20,9
34.2	Concordo mais ou menos	26	20,2
34.3	Concordo	38	29,5
34.4	Concordo plenamente	14	10,9
34.5	Não tenho opinião	16	12,4
34.6	NR	8	6,2

Tabela nº 32 – "O processo de educação sexual é natural e não precisa de agentes alheios à pessoa para se desenvolver" (Inquérito A)

35	"Os pais pensam que os filhos não têm maturidade suficiente para falar sobre sexualidade"	Nº	%
35.1	Não concordo	34	26,4
35.2	Concordo mais ou menos	30	23,3
35.3	Concordo	27	20,9
35.4	Concordo plenamente	27	20,9
35.5	Não tenho opinião	5	3,9
35.6	NR	6	4,7

Tabela nº 33 – "Os pais pensam que os filhos não têm maturidade suficiente para falar sobre sexualidade" (Inquérito A)

A afirmação seguinte demonstra que a maioria dos adolescentes estão convictos que possuem uma clara e ampla informação e formação sobre educação sexual. Apenas 19 alunos (14,7%) não concordam categoricamente com a frase que é apresentada.

36	"Todos os adolescentes têm actualmente uma ampla e adequada informação e educação sobre a sexualidade"	Nº	%
36.1	Não concordo	19	14,7
36.2	Concordo mais ou menos	28	21,7
36.3	Concordo	46	35,7
36.4	Concordo plenamente	19	14,7
36.5	Não tenho opinião	9	7,0
36.6	NR	8	6,2

Tabela nº 34 – "Todos os adolescentes têm actualmente uma ampla e adequada informação e educação sobre a sexualidade" (Inquérito A)

Provavelmente a tabela seguinte explica a anterior. Os meios de comunicação social têm contribuído, na opinião dos inquiridos, para que os adolescentes desenvolvam

esta ideia positiva para uma educação sexual informada. Concordam e concordam plenamente 75 alunos (58,2%). Talvez o que falta mesmo é a formação e a educação para a sexualidade.

31	"Os meios de comunicação social (TV, rádio, cinema, revistas, jornais) têm contribuído para desenvolver e esclarecer conceitos positivos para a educação sexual dos jovens"	Nº	%
31.1	Não concordo	5	3,9
31.2	Concordo mais ou menos	39	30,2
31.3	Concordo	38	29,5
31.4	Concordo plenamente	37	28,7
31.5	Não tenho opinião	4	3,1
31.6	NR	6	4,7

Tabela nº 35 – "Os meios de comunicação social (TV, rádio, cinema, revistas, jornais) têm contribuído para desenvolver e esclarecer conceitos positivos para a educação sexual dos jovens" (Inquérito A)

No final do Inquérito o inquirido era convidado a expressar algum comentário pessoal. Responderam a este convite apenas 13 alunos (10,1%). Deixamos aqui o registo de alguns desses comentários:

A – *"Acho que isto irá ser benéfico para o desenvolvimento sexual dos jovens."*

B – *"Eu acho que este projecto é bom, e foi feito numa boa altura já que os filhos em casa não têm a ajuda dos pais para este assunto."*

C – *"Eu concordo plenamente em a escola tar a fazer este tipo de temas talvez por vezes os alunos não tem coragem de falar sobre este tema com alguém, mas acho que é por isso que andam a fazer estes inquéritos. (...) Apesar de ter bons conhecimentos, vou entrar neste grupo... nunca se aprende sozinho... com os outros aprendemos sempre cada vez mais!!!! Era bom que todos pensassem como eu... que não tenham vergonha."*

D – *"gostei bastante do projecto devido a sua composição e por falar sobre a maturidade"*

E – *"Os inquéritos deveriam ser menos "seca"*

F – *"axo k este projecto vai tirar as duvidas de mts jovens e é mt interessante"*

G – *"Acho que este projecto vai-nos ajudar a tirar duvidas muitas vezes pessoais."*

H – *"acho este projecto excelente! já o deviam ter criado á mais tempo! obrigada!"*

I – *"acho que foi muito bom terem feito um espaço para os jovens e adiante para tirar as suas dúvidas...no entanto devo concordar que é um pouco embaraçoso falar sobre coisas k são para nós íntimas"*

J – *"Para mim este projecto vai ser muito benefico para nos adolescentes. Pois sempre que tiver-mos uma duvida com que tenhamos "vergonha" de falar com os nossos amigos/pais/colegas podemos sempre recorrer a este projecto.*

Felicito os responsabeis por este projecto pelo excelente trabalho que estão a desenvolver..."

Também foi pedido ao inquirido que desse a sua sugestão para o nome do projecto. Aceitaram este desafio 27 alunos (20,9%). Transcrevemos aqui o texto que colocamos no Inquérito e as respectivas sugestões.

Dá-nos a tua opinião

Como já sabes, o Projecto SER+ é um projecto de Educação para a Sexualidade para adolescentes como tu.

Se fosses tu o responsável por este projecto que outro nome lhe darias?

Sugestões dadas: "Projec of sex"; "Projecto saber + sobre nós"; "Ser mais eu"; "preserva-te"; "Sexo na juventude"; "A Tua Adolescência"; "Aprender a Crescer"; "A sexualidade na adolescência"; "Tu e a sexualidade"; "Sexoalidade????Informa-te aqui!"; "Sexualidade Online"; "aprende a conhecerte"; "a sexualidade e eu"; "o começo de uma nova vida"; "Aprender a Crescer"; "aprender a viver"; "sem tabus"; "saber ser"; "ajuda em sexualidade"; "ser adolescente e encarar de uma forma natural"; "sexualidade virtual"; "a sexualidade na escola"; "xexualidade"; "sexualidade jovem"; "Projecto Viver"; "ser humano"; "sexualidade na adolescência"; "Crescer na Sexualidade"; "Viver melhor"; "O teu futuro"; "A tua preparação".

Provavelmente alguns inquiridos foram condicionados e sugestionados pelo nome do Projecto: "SER MAIS".

Este primeiro Inquérito permitiu tomar conhecimento da opinião dos destinatários deste Projecto, de questões, para nós importantes, para o correcto desenvolvimento do mesmo.

Ficaram por esclarecer algumas ideias, nomeadamente que perfil de professor seria o ideal para abordar os assuntos relacionados com a educação para a sexualidade. Faremos estas devidas correcções num dos próximos instrumentos de observação.

Com a elaboração deste Inquérito ficamos mais convictos que o Projecto SER MAIS será bem-vindo e necessário para uma abordagem mais facilitadora e esclarecedora da Educação para a Sexualidade neste público-alvo.

4.3 Planificação

4.3.1 Objectivos gerais do Projecto SER MAIS

De acordo com as Linhas Orientadoras sobre a Educação Sexual em meio Escolar emanadas pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF e rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, podemos considerar como objectivo primordial da Educação Sexual o de *“contribuir, ainda que parcialmente, para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade”* (ESME, 2000).

Tendo como base os objectivos da Educação para a Sexualidade no domínio dos conhecimentos, sentimentos, atitudes e competências individuais, enunciados no documento referido, propomos para este projecto os seguintes objectivos:

- a. Contribuir para a aceitação positiva da sexualidade e das suas mais variadas manifestações que permita entendê-la como uma parte integrante da vida das pessoas;
- b. Facilitar a compreensão entre sexualidade, genitalidade e afectividade;
- c. Permitir a aquisição de conhecimentos relativos aos órgãos sexuais no que diz respeito à anatomia, fisiologia e desenvolvimento;
- d. Desenvolver uma atitude positiva e de aceitação relativamente ao seu corpo;
- e. Desenvolver a auto-estima;
- f. Promover o respeito pelas outras pessoas, o respeito pela diferença e promover atitudes e comportamentos não discriminatórios entre sexos;
- g. Desenvolver a capacidade de tomar decisões e de recusar comportamentos não desejados;
- h. Valorizar a afectividade como um aspecto fundamental das relações humanas;
- i. Expressar os sentimentos e os afectos;
- j. Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude preventiva em matéria de saúde nos aspectos relacionados com a sua sexualidade;
- k. Desenvolver competências para pedir ajuda e saber recorrer a apoios, quando necessário;
- l. Proporcionar uma abordagem da Educação para a Sexualidade utilizando as novas tecnologias da comunicação, nomeadamente a Internet;
- m. Facilitar a envolvimento e a participação da família e da escola no processo da promoção da Educação para a Sexualidade.

4.4 Desenvolvimento

4.4.1 Calendarização

O Projecto SER MAIS teve a seguinte calendarização:

1. Em Outubro de 2005 foi construída a página da Internet e respectivos conteúdos para apresentação do Projecto. Foi também feito o teste de usabilidade.
2. Em Novembro de 2005 foi feita a apresentação do Projecto ao Conselho Pedagógico do Agrupamento Vertical de S. Lourenço – Ermesinde e aos Conselhos de Turma das turmas dos 8º e 9º anos da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde.
3. De 21 de Novembro e 2 de Dezembro de 2005 foi feita a apresentação do Projecto aos alunos dos 8º e 9º anos e o preenchimento do Inquérito A pelos alunos.
4. Em Dezembro de 2005 foi realizada a inscrição, na plataforma LiveLearn, dos alunos que aderiram ao Projecto.
5. Em Janeiro e Fevereiro de 2006 foram apresentados, por parte dos alunos participantes, os temas de Educação para a Sexualidade que gostariam de ser abordados no Projecto e foi feita a planificação das sessões síncronas e dos momentos assíncronos.
6. De Março a Maio de 2006 foi desenvolvido e avaliado o Projecto na sua vertente síncrona.
Sessão síncrona 1 – 7 de Março de 2006, 3ª feira, das 21.00h às 22.00h
Sessão síncrona 2 – 14 de Março de 2006, 3ª feira, das 21.00h às 22.00h
Sessão síncrona 3 – 21 de Março de 2006, 3ª feira, das 21.00h às 22.00h
Sessão síncrona 4 – 28 de Março de 2006, 3ª feira, das 21.00h às 22.00h
Sessão síncrona 5 – 18 de Abril de 2006, 3ª feira, das 21.00h às 22.00h
7. Final de Abril foi promovido o fórum de avaliação final.
8. Em Maio de 2006 concluiu-se o Projecto e foram apresentados à Comunidade Educativa do Agrupamento Vertical de S. Lourenço – Ermesinde os resultados do impacto do mesmo nos participantes.

4.4.2 Execução

Depois de definidas as estratégias e as actividades e a respectiva calendarização das mesmas passou-se à fase da execução.

Como estava previsto na calendarização apresentada, o desenrolar das actividades foram acontecendo sem grandes sobressaltos.

Apresentaremos, de seguida, o “filme” dessa execução, em formato de diário de bordo. Seguiremos este modelo, mas sem sermos demasiado rigorosos quanto à temporalidade dos acontecimentos inerentes às actividades. Também não levaremos os acontecimentos à exaustão, dado que o processo avaliativo do Projecto irá, por seu lado, fazer um acompanhamento muito próximo da execução, com a vantagem que uma avaliação permite: fazer a retroalimentação (Froufe Quintas, 1998).

Ponto 1 da calendarização.

A construção da página da Internet decorreu em duas fases. A primeira fase constou da elaboração dos conteúdos a inserir e do respectivo design.

Para a construção da página definitiva, tivemos a colaboração e assessoria de uma designer gráfica que lhe deu o arranjo definitivo. Tivemos em conta os argumentos dos especialistas que referem que num “bom” site deve transparecer a originalidade e a qualidade de conteúdos, assim como a exactidão das informações que transmite (Carvalho, 2001).

Apresentamos nas imagens nº 7, nº 8, nº 9 e nº10 os respectivos layouts de algumas páginas do site (num total de dez) que ficou alojado no servidor “sapo.pt” e com o seguinte endereço: <http://projectosemais.no.sapo.pt>. Tivemos também a preocupação que houvesse coerência e coesão ao longo de todas as páginas do site para permitir uma navegação fácil e acessível. O teste de usabilidade foi realizado com três adolescentes, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Foram introduzidas ligeiras alterações após essa consulta, nomeadamente na cor do texto dos conteúdos.

A imagem nº 7 apresenta o início do filme em Flash onde apresentamos algumas palavras-chave em Educação para a Sexualidade. Estas palavras vão aparecendo no ecrã e desaparecem seguidamente, dando lugar ao conjunto de imagens de adolescentes formando como que um puzzle.

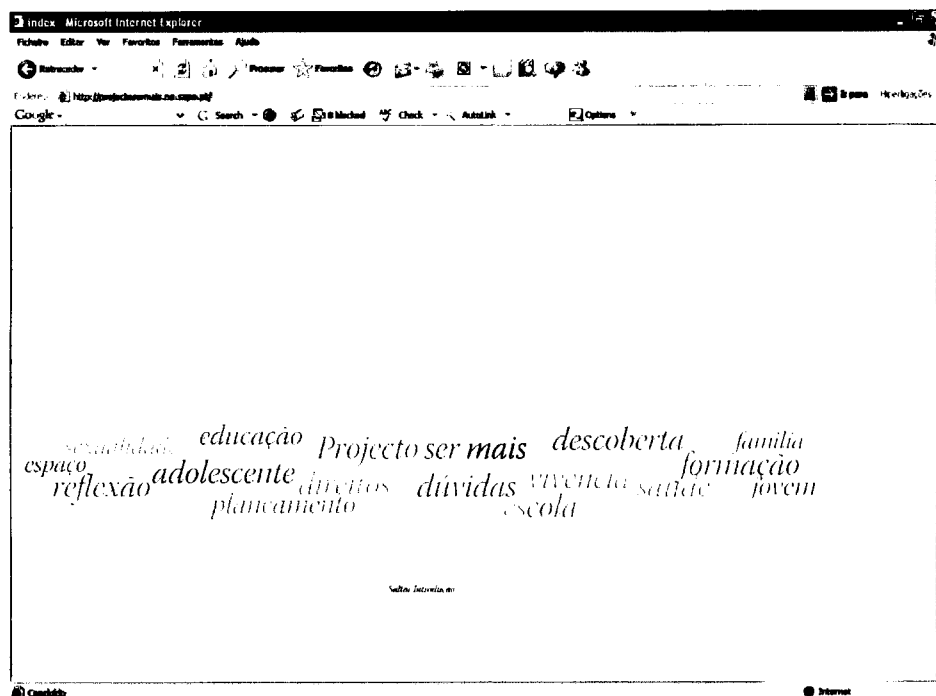


Imagem nº 7 – Layout da página inicial do site: <http://projectosermais.no.sapo.pt>. (Início da apresentação em Flash)

Neste puzzle da imagem nº 8, layout final do filme em Flash, pretendemos realçar o contexto das relações interpessoais e de pares, aspectos importantes da vivência e das interações do adolescente com ele próprio e com os outros que o rodeiam.



Imagem nº 8 – Layout da página inicial do site: <http://projectosermais.no.sapo.pt>.

A imagem nº 9 apresenta-nos o layout das páginas do corpo do site, num total de nove páginas idênticas com os seguintes conteúdos: apresentação, objectivos, destinatários, metodologias, contactos, créditos, inquérito, nova inscrição e utilizador.

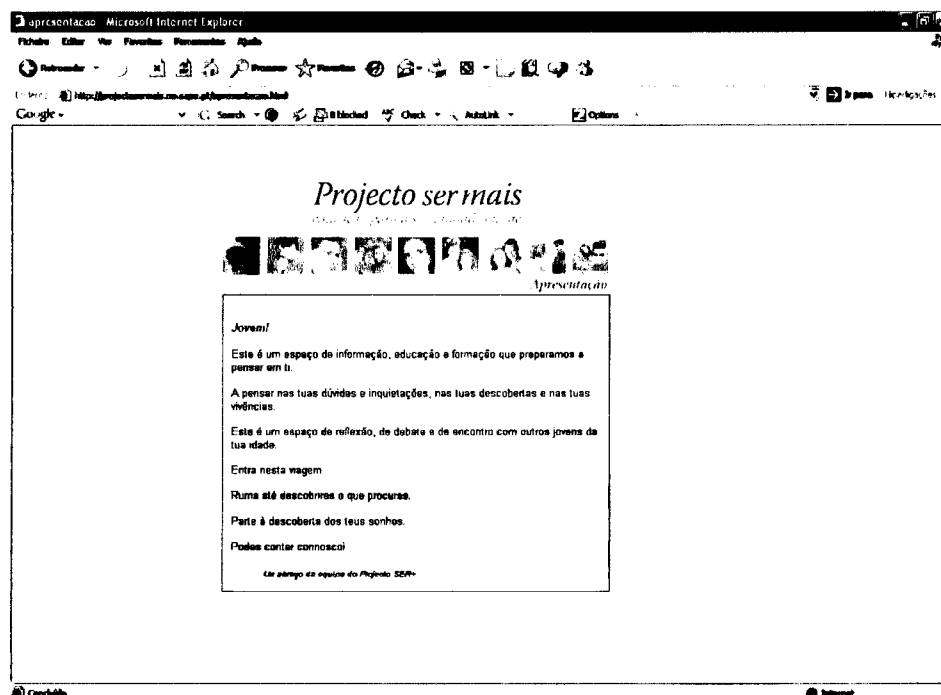


Imagem nº 9 – Layout da página de apresentação do Projecto SER MAIS.

Na última página do site, imagem nº 10, servia para o aluno inscrito no Projecto aceder à Plataforma LiveLearn onde se desenvolveu todo o Projecto. Como a opção foi criar um acesso restrito à Plataforma, os alunos tinham que introduzir o seu nome e a respectiva password para poderem usar as ferramentas que a Plataforma colocava à sua disposição, como veremos mais à frente.

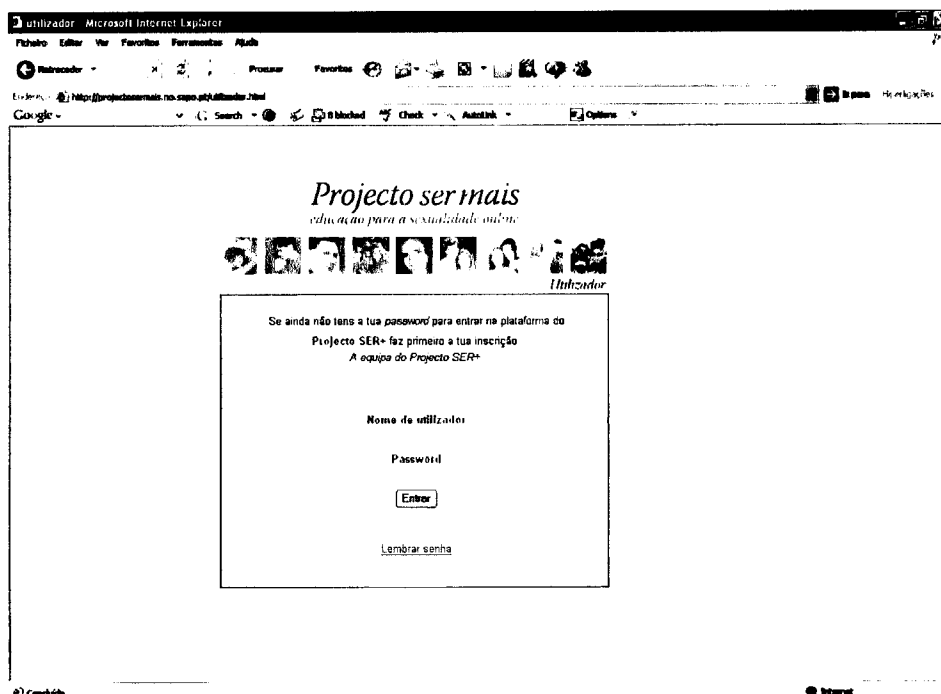


Imagem nº 10 – Layout da página de utilizador da Plataforma LiveLearn onde se desenvolveu o Projecto SER MAIS.

Ponto 2 da calendarização.

O passo seguinte foi fazer a divulgação do Projecto pelas entidades competentes (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico do Agrupamento Vertical de S. Lourenço – Ermesinde).

Aproveitou-se a oportunidade das reuniões intercalares dos Conselhos de Turma para aí se fazer a divulgação do Projecto. Foi elaborado um desdobrável (ver anexo VII) com os conteúdos apresentados na página da Internet e entregue em todos os Conselhos de Turma dos 8º e 9º anos. O representante dos Pais e Encarregados de Educação presentes nesses Conselhos de Turma foi, em todas as turmas, favorável à execução do Projecto. O Projecto SER MAIS ficou, assim, integrado no Projecto Curricular de cada Turma.

Ponto 3 da calendarização.

No período de 21 de Novembro a 2 de Dezembro de 2005 foi feita a apresentação do Projecto a todos os alunos dos 8º e 9º anos. As sessões de apresentação decorreram durante a aula de Formação Cívica, com a presença do Director de Turma respectivo, na sala de TIC. Após a apresentação, os alunos foram convidados a visitar o site e a preencher o Inquérito A (ver anexo VI). Muitos alunos aproveitaram a oportunidade e

fizeram logo a sua inscrição no Projecto. Nas imagens nº 11 e nº 12 vemos o layout das páginas do Inquérito e da inscrição na Plataforma.

Imagem nº 11 – Layout da página do Inquérito A

Imagem nº 12 – Layout da página da Inscrição na Plataforma do Projecto

Nessa mesma aula foi distribuída informação destinada aos Pais e Encarregados de Educação (ver anexo VIII).

Ponto 4 da calendarização.

Durante o mês de Dezembro de 2005 os alunos foram fazendo a sua inscrição no Projecto.

Inscreveram-se na plataforma do Projecto SER MAIS 52 alunos, dos quais 15 são do 8º ano e 37 do 9º ano, conforme podemos verificar na tabela nº 36 e no gráfico nº 12.

	8º Ano					9º Ano					Total
	M	%	F	%	Total	M	%	F	%	Total	
Total de alunos	30	41,1%	43	58,9%	73	55	56,1%	43	43,9%	98	171
Alunos inscritos	7	46,7%	8	53,3%	15	22	59,5%	15	40,5%	37	52

Tabela nº 36 – Alunos inscritos na plataforma do Projecto SER MAIS

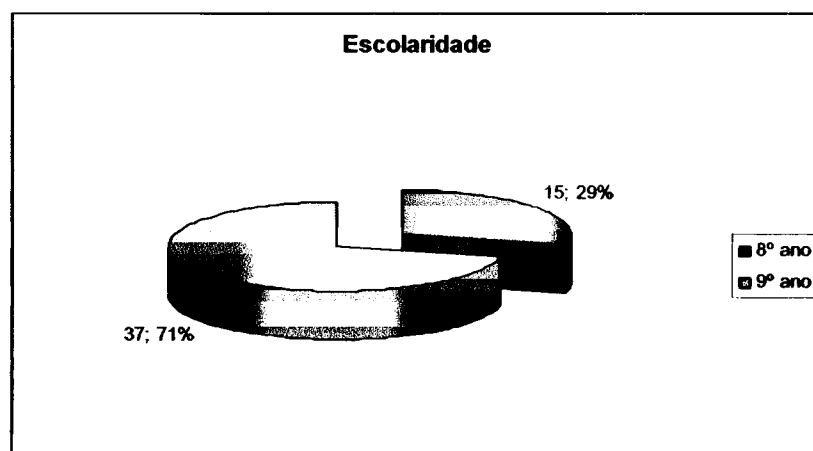


Gráfico nº 12 – Escolaridade dos alunos inscritos na plataforma do Projecto

Podemos confirmar pela tabela nº 37 que mais da metade dos alunos inscritos (51,9%) têm 14 anos de idade. Isto é natural, porque no 8º ano são mais os alunos que têm 13 anos (46,6%), assim como no 9º os que têm 14 anos (56,8%).

Idades	8º Ano	%	9º Ano	%	Total	%
13 anos	7	46,6%	2	5,4%	9	17,4%
14 anos	6	40%	21	56,8%	27	51,9%
15 anos	1	6,7%	5	13,5%	6	11,5%
16 anos	1	6,7%	7	18,9%	8	15,4%
17 anos	0	0%	1	2,7%	1	1,9%
18 anos	0	0%	1	2,7%	1	1,9%

Tabela nº 37 – Idade dos alunos inscritos na plataforma do Projecto SER MAIS

Ponto 5 da calendarização.

A participação dos alunos inscritos no Projecto nos fóruns ficou muito aquém do esperado. O objectivo era fazer o convite a todos os alunos para apresentarem sugestões de temas e assuntos para serem debatidos nas sessões síncronas. Surgiram poucas sugestões ou dúvidas. No ponto 4.5.2 faremos uma análise mais detalhada das possíveis causas da fraca participação dos alunos nesta fase do Projecto.

Apresentamos a seguir algumas das sugestões e opiniões apresentadas pelos alunos nos fóruns da plataforma do Projecto durante o mês de Janeiro e Fevereiro de 2006.

Enviado em: 09 de Janeiro de 2006 às 16:48

olá para mim a sexualidade e uma coisa vulgar espero aprender muito com estas seccões de sexualidade tenho muitas questões a colocar espero que tudo corra bem beijos até uma nova oportunidade

Enviado em: 09 de Janeiro de 2006 às 16:51

bem em primeiro lugar gostava de saber porque é que se deve ter relações sexuais apartir dos 18 anos

Enviado em: 12 de Janeiro de 2006 às 10:07

ola!!! eu acho que é um bom assunto mas acho que tambem podiamos falar sobre as varias doenças transmissíveis, homossexualidade e os desgostos de amor na juventude. bem é tudo.beijinhos e adeus!!!!

Enviado em: 13 de Janeiro de 2006 às 16:07

Oi ! sinceramente acho q já tda a gente sabe como se deve prevenir da sida .. Acho que se devia de falar de assuntos que interresem aos jovens ... Por exemplo .. desgostos de amor como disse a catarina em cima .. Beijinho

Enviado em: 18 de Janeiro de 2006 às 12:52

Olá colegas ... Gostava de saber a vossa opiniao sobre o tema "namoro" ... Bjinho

Enviado em: 26 de Janeiro de 2006 às 09:33

eu axo que tem um tema interessante poque há varios tipos de namoros namoro de criança e um namoro a serio pois atravez de um namoro serio conseguimos constituir familia isto é um dia mais tarde! falo de isso porque tenho experiencia namoro á 8 meses e sei que para isso e presiso confiança

Enviado em: 28 de Janeiro de 2006 às 19:34

Ol... eu axo que o namoro e uma coisa seria, ou seja se andas uma semana com um rapaz e depois acabam isso nao e namoro, isso é mais uma curte... ou seja namoro é uma coisa que dura mais tempo, como meses ou

ate anos!!! e se num namoro nao ouver confiança nao vale a pena continuar, um namoro é uma coisa seria onde é preciso existir confiança e sinceridade:) bjs ass:arcilia

Enviado em: 23 de Janeiro de 2006 às 20:04

ola!!! eu tenho uma questao que ja a muito a queria ter colocado mas nao tinha tido a "coragem" ou mesmo quem quisesse ou pudesse responder, que e a seguinte: quando e como é que sabemos que estamos apaixonados por alguem e qual a reaccao que por norma, uma pessoa costuma ter, isto é, embora ache que cada um tem a sua maneira de se manifestar...bem é tudo por isso beijos e abraços para todos!!!!

Enviado em: 26 de Janeiro de 2006 às 13:12

as minhas questões são se se pode ter relações sem tomar a pilula usando só o preservativo bj aguardo a resposta

Enviado em: 26 de Janeiro de 2006 às 13:12

Queria se fosse possível tratar do tema a gravidez na adolescência e sobre o aborto.

Enviado em: 28 de Janeiro de 2006 às 19:42

oi...o tema é sexo? pois... eu axo que sexo se deve ser feito quando existe amor entre os dois, nao é assim? ah... so queria dizer uma coisa pa quem inda é novo(a) como eu, th calma nao prexiam faxer amor com outra pessoa so pk do nosso grupo somos os unicos virgens...estao a perceber? nao se apremem pa faxer amor pk ah mt tempo pela frente para o faxer.... bjs

Enviado em: 31 de Janeiro de 2006 às 22:31

ja agora eu esqueci m de colocar outra pergunta que e: quando se ama so se tem vontade de estar com essa pessoa, conversar e agradecer??sera que isto e verdade?sera que esta tambem e uma forma de amar ou estarei enganada?
por favor digam m o que pensam e dêem m a vossa opiniao.
adeus

Enviado em: 01 de Fevereiro de 2006 às 17:30

Ola.....

Bem antes de mais nada gostava de dizer que sexualidade e anticoncepcionais é um assunto muito bom mesmo para discutir neste fórum, pois como Luciana Sousa diz é algo que as pessoas podem disfrutar ao longo da vida e que ao contrario do que muita gente pensa não é só uma mera relação sexual, mas sim uma troca de carinhos e afectos e tambem nos permite ter um filho...

Quanto aos anticoncepcionais isso é algo que tambem devemos discutir, pois alem de permitir que não haja gravidez indesejada tambem nos permite proteger das DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), que são um dos maiores flagelos da sociedade....

Para já não tenho mais nada para dizer....

Obrigado e continue assim...

Abraços

Enviado em: 09 de Fevereiro de 2006 às 09:38

as vezes o meu namorado trata-me de sretas formas(e um pouco frio da maneira como fala comigo diz-me

coisas que magoão mas não gosto de falar com ele sobre essas falhas tenho medo das suas reacções! queria pedir a voxa ajuda para resolver o que faxo! bj aguardo a voxa resposta fiquem bem!

Ponto 6 da calendarização.

Conteúdos das sessões síncronas

Os conteúdos da educação para a sexualidade que apresentamos a seguir surgem a partir das sugestões, dúvidas e inquietações que os alunos inscritos na plataforma do Projecto foram colocando ao longo da fase 5 da calendarização.

As participações referidas permitiram-nos fazer uma abordagem da sexualidade nas suas três dimensões: Biológica, Sócio-cultural e Psico-afectiva.

Os conteúdos foram distribuídos pelas cinco sessões síncronas. Na organização dos objectivos, conteúdos e actividades das sessões tivemos em conta os seguintes autores: Cortesão et al, 1998; Dias et al, 2002; Pereira e Freitas, 2002; Paiva e Paiva, 2002; Frade et al, 2003; Alcobia et al, 2004.

Ao longo de duas reuniões de preparação com os técnicos que colaboraram no Projecto foram definidos os objectivos, conteúdos e estratégias a seguir em cada uma das sessões síncronas.

A planificação das sessões síncronas foi colocada na biblioteca da plataforma do LiveLearn para que todos os alunos pudessem ter acesso a ela. Apresentamos a seguir essa planificação.

Sessão síncrona 1

SEXUALIDADE E SUAS DIMENSÕES



Objectivos da sessão 1:

Compreender as diferentes dimensões da sexualidade.

Conceptualizar a sexualidade numa perspectiva desenvolvimental e biopsicossocial.

Conteúdos da sessão 1:

Dimensões da Sexualidade

Conceito de Sexualidade.

Sexualidade ao longo do ciclo vital.

Estratégias da sessão 1:

Brainstorming sobre a sexualidade.

Diálogo com os alunos

Sessão síncrona 2

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS



Objectivos da sessão 2:

Reflectir sobre o tipo de relações interpessoais estabelecidas com as diferentes pessoas

Identificar sentimentos, comportamentos existentes nos diferentes contextos de socialização

Conteúdos da sessão 2:

Relações interpessoais

Sentimentos e comportamentos

Pais e Filhos

Grupo de Pares

As relações de amizade

Estratégias da sessão 2:

Brainstorming: Relações Interpessoais

Debate: Relações Pais e Filhos; Relações que se estabelecem no seio do grupo de pares

Sessão síncrona 3

O NAMORO



Objectivos da sessão 3:

Perceber as semelhanças e diferenças entre curtir e namorar.

Reflectir sobre as relações de namoro e enamoramento.

Determinar que sentimentos estão subjacentes ao Amor e à Paixão

Conteúdos da sessão 3:

O Namoro

O "curtir"

O Amor

A Paixão

Estratégias da sessão 3:

Individualmente, cada elemento vai escrever o que pensa sobre a palavra namoro.

Posteriormente e em subgrupos de três pessoas, cada um dos elementos apresenta o seu conceito ao restante subgrupo e relaciona-o:

1º sub-grupo: **Namoro com o curtir**

2º sub-grupo: **Namoro com o ser amado**

3º sub-grupo: **Namoro com estar apaixonado(a)**

4º sub-grupo: **Namoro com amar**

Apresentar em Plenário as conclusões e debate-las.

Sessão síncrona 4

COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO



Objectivos da sessão 4:

Saber expressar os nossos próprios sentimentos e opiniões e respeitar as dos outros.

Aumentar a capacidade de comunicar de forma assertiva

Entender que as nossas decisões podem ser influenciadas pela pressão dos pares.

Conteúdos da sessão 4:

Pressão dos pares

Relações de poder

Estratégias da sessão 4:

Apresentação e discussão de 2 dilemas.

Barómetro de valores e atitudes.

Sessão síncrona 5

Gravidez na adolescência e DST



Objectivos da sessão 5

Conhecer os riscos inerentes à prática sexual desprotegida

Conhecer as principais doenças de transmissão sexual e as estratégias de protecção das mesmas

Conhecer as implicações da gravidez na adolescência

Conhecer os diferentes métodos contraceptivos e seus mecanismos de acção

Conteúdos da sessão 5:

É importante conhecer os riscos que estão associados à prática sexual desprotegida.

Os métodos anticoncepcionais permitem que os jovens vivam com responsabilidade a sua sexualidade.

Apresentar o quadro das mais importantes DST.

As DST podem ser causadas por bactérias, por vírus ou por parasitas

A gravidez na adolescência e as suas implicações.

Os métodos contraceptivos

Estratégias da sessão 5:

Diálogo com os alunos sobre os riscos da relação sexual desprotegida.

Apresentar o quadro das DSTs.

Apresentar os vários métodos anticoncepcionais.

A participação dos alunos ao longo das 5 sessões encontra-se expressa na tabela nº 38. Os números entre parêntesis correspondem aos alunos inscritos no Projecto. Podemos constatar, por estes números, que a participação dos alunos não foi, francamente, a desejada.

Sessões Sincronas	8º Ano (15)		9º Ano (37)		Total alunos	Prof. e técnicos	Total
	M (7)	F (8)	M (22)	F (15)			
Sessão 1	0	2	1	2	5	4	9
Sessão 2	0	3	2	2	7	4	11
Sessão 3	0	4	2	1	7	4	11
Sessão 4	0	3	3	2	8	4	12
Sessão 5	0	3	1	1	5	3	8

Tabela nº 38 – Participação dos alunos nas sessões síncronas.

Aqueles que participaram e se envolveram activamente nas sessões apresentam comentários satisfatórios delas, como podemos comprovar pelas suas participações nos fóruns.

Comentários à sessão síncrona 1:

Enviado em: 07 de Março de 2006 às 22:44

ola!!!

a meu ver eu achei muito interessante esta sessao sincrona embora nao tenha participado muito...foi pena porque eu ate sabia algumas coisas que se foram dizendo ao longo da sessao mas tive medo pq iria ter vergonha caso estivesse errada a minha ideia.

axo que os temas que tratamos foram interessantes e muito lucrativos para todos nos e e pena que n tenha aparecido mais gente.

ja agora queria agradecer a Drª Carla visto nao ter conseguido pq o meu computador estava um bocado lento...lol

e tudo e ate a proxima...fikem bem

Enviado em: 08 de Março de 2006 às 20:00

olá pessoal!!!

eu gostei muito da sessão!! achei muito interessante e até divertida!!! acho que foi mt bom termos metido algumas brincadeiras plu meio!! lol!

ate a proxima sessão.. bjs

e bgd à doutora Carla e ao setor Arménio :)

Enviado em: 08 de Março de 2006 às 22:39

A sessão síncrona 1 foi fixe, parabéns pelo trabalho desenvolvido!!!

Enviado em: 13 de Março de 2006 às 13:00

ola.... gostei bastante da sessao sincrona..!!!

eu acho que estava tudo muito bem organizado..embora n ouvisse muito bem a drª Carla Serrão..

foi bastante divertido i produtivo para uma melhor sabedoria sobre a sexualidade..

ggostaria de agradecer a todos que elaboraram este projecto, pois é uma mais valia para nós(os jovens)

Muito obrigado**

Comentários à sessão síncrona 2:

Enviado em: 15 de Março de 2006 às 00:36

Bem, como já tinha dito, gostei bastante da sessão síncrona, talvez mais do que a da semana passada... mas foi fixe...continuem com o vosso excelente trabalho...

Enviado em: 15 de Março de 2006 às 20:22

ola...

bem a sessão síncrona de ontem foi altamente...;)

gostei mt mm...

espero que sejam sempre assim ...

bijituhx pa tdx**

Enviado em: 17 de Março de 2006 às 17:23

Gostei desta sessão, porque foi a primeira e trataram-se coisas interessantes.

Comentários à sessão síncrona 3:

Enviado em: 22 de Março de 2006 às 20:06

A sessão síncrona foi fixe, embora n tenha participado muito mas gostei...
Foi muita fixe assim como as outras duas lol
parabens a todos pelo projecto...

Comentários à sessão síncrona 4:

Enviado em: 30 de Março de 2006 às 00:00

Bem , foi fixe a sessão síncrona aliás como todas as outras, é pena é ser a penultima, mas o que é bom não dura para sempre, paciência...
Está 5***** este projecto
Mais uma vez PARABÉNS...

Comentários à sessão síncrona 5:

Enviado em: 20 de Abril de 2006 às 23:54

Bem, esta sessão foi espectacular aliás como todas as outras, é pena é que tenha sido a última, mas pronto é como tudo, o que é bom acaba depressa ... espero que não acabem com este projecto, por uma razão muito simples porque é ESPECTACULAR.
E acima de tudo MUITOS PARABÉNS... a toda a gente que contribuiu para que este projecto fosse para a frente.

No anexo IX podemos ver algumas imagens recolhidas no decorrer das cinco sessões realizadas. Na sessão síncrona 3 esteve presente uma jornalista do *educare.pt* (Portal da Educação da Porto Editora) que acompanhou o decorrer da sessão. No anexo XI encontramos o artigo que saiu no *educare.pt* no dia 26 de Abril de 2006.

Ponto 7 da calendarização.

Após a fase das sessões síncronas, foi criado o fórum "E agora?" para auscultar as reacções dos alunos no final das sessões. Para além deste fórum foi, também, elaborado e colocado na biblioteca da plataforma o Inquérito Final (anexo X) para que todos os alunos inscritos o pudessem preencher. O objectivo do fórum e do inquérito era fazer a avaliação final do projecto e medir o seu impacto na vida dos destinatários.

Apresentamos a seguir os resultados.

Fórum "E agora?"

Enviado em: 24 de Abril de 2006 às 10:36

eu penso que deviam dar continuidade as sessoes pois penso que sao muito boas para nós. Foi tudo muito bem elaborado, e a plataforma tambem estava bem eleborada e no meu caso nunca tive nenhum problema com o bloqueio da mesma. So houve um problema num das sessoes pois nao conseguimos entrar nas salas de chat, pois estava um pouco confuso e muita gente nao tinha percebido...Mas de resto penso que tudo correu muito bem e espero que haja mais sessoes. beijos

Enviado em: 24 de Abril de 2006 às 10:41

Eu penso que todos queremos que continuem as sessões sincronas, pois foram muito interessantes e gostamos muito. foram todas muito interessantes e ia ter pena se acabassem. so foi pena ter ocorrido alguns problemas técnicos. de resto acho que correu tudo bem!! Continuem assim e parabéns à equipa!! Bjs

Enviado em: 24 de Abril de 2006 às 10:53

penso que este projecto foi muito bom e deixou-nos mais à vontade em relação ao assunto em questão, pois comparando com uma aula normal na escola é muito melhor, visto que não gera tanta confusão e se por exemplo fizermos uma pergunta sobre o assunto se calhar algumas pessoas presentes vão começar a rir e "gozar" o que faz com que fiquemos com vergonha e não expomos mais as nossas opiniões e dúvidas. penso que não é necessário utilizarmos nicks nas sessões sincronas ou noutra actividade sobre o assunto do projecto, pois este é um assunto completamente normal e que nos vai acompanhar a vida toda. mesmo quem tenha vergonha de expor uma questão nas sessões sincronas podemos colocá-la numa conversa privada com o professor, psicóloga, enfermeira ou outro elemento deste projecto. acho que todos que quizeram escrever-se neste projecto deviam ter participado porque foi muito interessante e didático para todos. Todos os elementos da equipa técnica nao nos intimidaram em relação a nada, muito pelo contrário, deixaram nos muito à vontade em relação a assuntos que com os nossos pais já nao nos sentimos tao a vontade!! mais uma vez parabens a toda a equipa!! bjs

Enviado em: 24 de Abril de 2006 às 12:33

Bem, agora acho que este projecto tão bom não devia terminar assim, pois outros alunos mais novos, e até mesmo eu, que apesar de ser mais velho tenho algumas duvidas em relação a sexualidade, deviam de ter oportunidade de continuar a esclarecer as suas duvidas aqui. Porque aqui torna-se mais facil para eles, pois não precisam de dar a cara, para esclarecer as suas duvidas. Enfim, este projecto devia continuar para sempre. Abraços

Enviado em: 24 de Abril de 2006 às 17:24

Eu acho que este projecto devia de continuar para todo o sempre, porque com ele, eu aprendi muita coisa e mais pessoas irão aprender, portanto eu acho que ele devia de continuar e de ter mais apoios e devia-se espalhar este projecto por outras escolas, e quem sabe pelo país, era um espectáculo...

Enviado em: 27 de Abril de 2006 às 11:14

E agora? Um projecto destes acabar assim. Era muito bom se fisessem mais sessões porque toda gente esta a adorar. Ja não sei que escrever por isso adeus e por favor continuem com o projecto

Inquérito Final

Dos 52 alunos inscritos no Projecto, (conferir tabela nº 36 e nº 37 e gráfico nº 12 – pág. 121) preencheram o Inquérito Final 47 alunos.

A caracterização destes alunos encontra-se tipificada nos gráficos nº 13, nº 14 e nº 15 que se seguem.

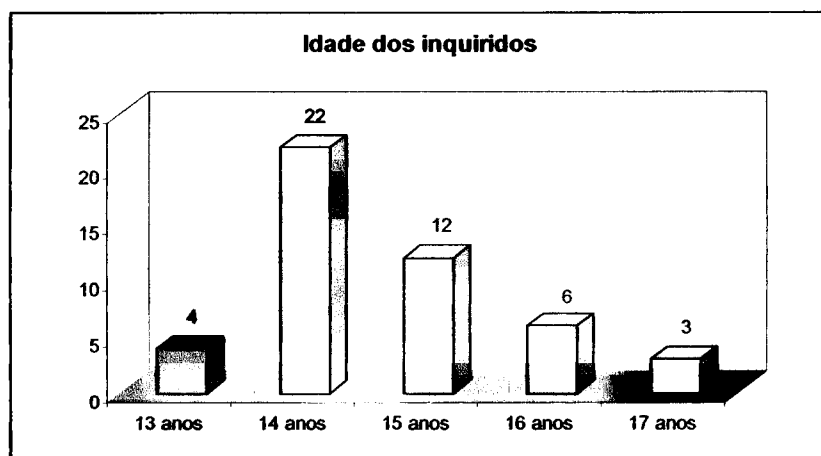


Gráfico nº 13 – Idade dos inquiridos (Inquérito Final)

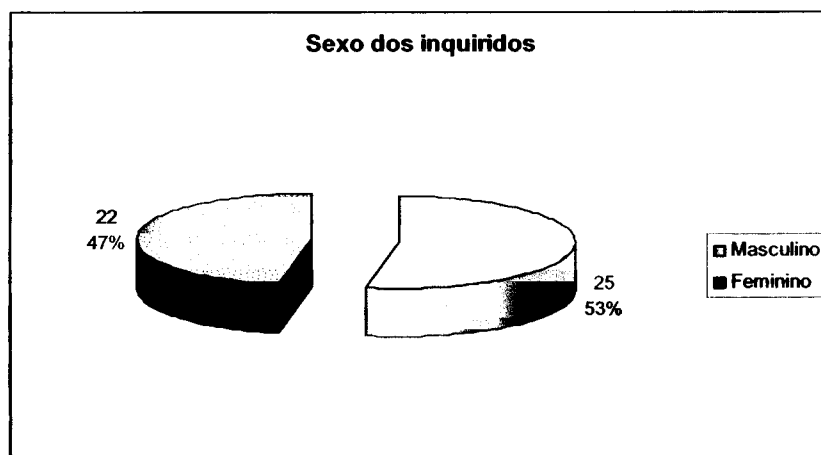


Gráfico nº 14 – Sexo dos inquiridos (Inquérito Final)

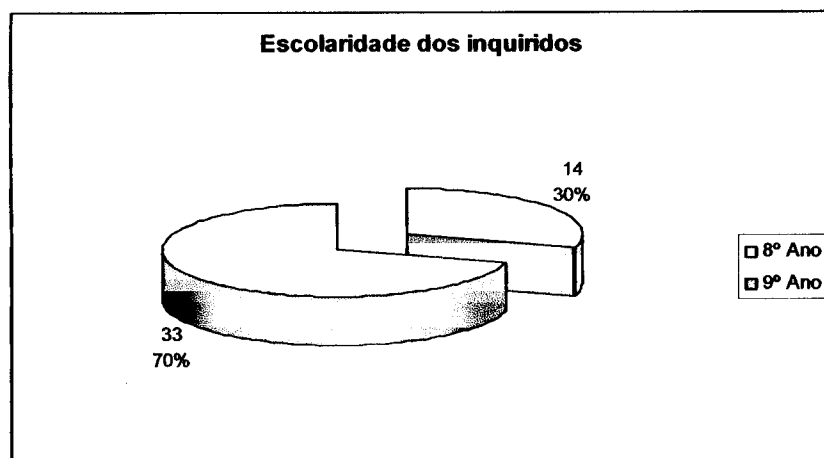


Gráfico nº 15 – Escolaridade dos inquiridos (Inquérito Final)

No Inquérito A ficaram por esclarecer algumas ideias, nomeadamente que perfil de professor seria o ideal para abordar os assuntos relacionados com a educação para a sexualidade (tabela nº 26 – pág. 108), para isso quisemos, neste inquérito, auscultar os alunos inscritos sobre este assunto. Colocamos a questão 4 no formato aberto e surgiram as seguintes opiniões:

<i>Respostas da questão 4</i>	<i>Alunos</i>
Não responderam	10
Professor divertido / fixe / bom professor / compreensivo e simpático / experiente e amigo / comunicativo / mentalidade aberta / sem preconceitos	9
Professor com conhecimentos na área	5
Professor de E. M. R. C.	4
Professor de Ciências	4
Tem de estar a vontade com os alunos sem ter vergonha de responder as suas perguntas. / Muita paciência e perceber dos assuntos	4
Professor desta área	3
Um professor que fale a vontade e que nos tire as nossas dúvidas / sem vergonhas...	3
Um professor que questione sempre as nossas opiniões e que nos ouça.	1
Bem para mim um Professor para dar este tipo de orientação, terá de ser alguém que não tenha problemas de falar sobre qualquer assunto ligado a sexualidade. Alguém com experiência e que os alunos respeitem.	1
Eu acho que deve ser um professor que tenha uma mentalidade jovem aberta a novas experiências actos e linguagens e que perceba que nos queremos tudo menos sentir-nos presos e pressionados.	1
Um professor, que fale connosco sem problemas, que nos ponha a vontade para falar de todos os assuntos relacionados com o tema. Que nos compreenda e nos ajude caso tenhamos algum problema deste aspecto, que nos ponha a par de todos os riscos que corremos.	1
Professor de TIC	1

Tabela nº 39 – Apresenta, na tua opinião, o perfil do professor ideal para dar a Educação para a Sexualidade na Escola. (Inquérito Final)

Efectivamente, os alunos inquiridos traçam um perfil muito objectivo do professor que deve ocupar-se desta área. Podemos comprovar que os aspectos relacionados com as relações interpessoais e a empatia professor/aluno são fundamentais para que se crie um clima de confiança mútua capaz de romper com os “muros” que, muitas vezes, separam os professores dos seus alunos. Contudo, 10 alunos não tiveram opinião sobre este item.

A questão 5 é colocada no sentido de termos uma melhor percepção quanto à pessoa indicada para a abordagem da Educação para a Sexualidade. Esta questão foi colocada neste inquérito pelo facto de termos uma melhor percepção de qual a pessoa, dentro deste leque de pessoas que poderão abordar as questões da sexualidade humana, será a mais indicada. A tabela nº 40 mostra as escolhas dos alunos inquiridos. A família (pai e mãe) ainda é remetida para os últimos lugares para muitos alunos. A falta de diálogo e de confiança mútua entre pais e filhos ainda é uma realidade que está bem presente nas nossas famílias.

Fora do contexto familiar, é o médico a pessoa que gera mais confiança nos nossos inquiridos. O psicólogo e o professor são remetidos para o meio da tabela. A figura do enfermeiro é remetida para último lugar.

<i>Prioridade</i>	1	2	3	4	5	6	7	NR
Pai	12	6	5	3	3	11	2	5
Mãe	10	14	2	4	10	4		3
Professor	3	1	10	14	7	6	4	2
Psicólogo	4	8	17	9	7	1		1
Médico	11	7	5	8	8	3	2	3
Enfermeiro		8	8	5	7	16		3
Outra pessoa								34
amigo(s)	3							
irmão/irmã	2	2					1	
namorado			1	1				
eu	1							
(sem nome)							2	

Tabela nº 40 – Coloca por ordem de prioridade (1, 2, 3, ...) as pessoas que achas indicadas para darem a Educação Para a Sexualidade. (Inquérito Final)

A questão seguinte tinha como objectivo saber as razões que levaram os alunos a aderir ao Projecto. A tabela nº 41 apresenta-nos essas razões. A maioria dos inquiridos apresenta como razão o facto do Projecto ser interessante e muito útil para esclarecer, tirar dúvidas e informar.

<i>Respostas da questão 6</i>	<i>Alunos</i>
Achei que ia ser interessante falar e aprender novas coisas... / Acho interessante falarem desse assunto hoje em dia nas escolas / Porque é um tema interessante "A Sexualidade" / É interessante discutir este temas com outras pessoas / O projecto é muito interessante e ajuda-nos a pensar sobre muitas coisas como a sexualidade. / Muito útil	11
Para saber mais de sexo seguro, para tiramos as minhas dúvidas que eu tenho sobre a sexualidade. / Falar sobre as nossas dúvidas sexuais. / Para falar e saber mais sobre sexualidade	5
Para esclarecimento de dúvidas	5
Por curiosidade	4
Para ter maior conhecimento	3
Ter mais informação	3
O Director de Turma obrigou-me	3
Não respondeu	3
Para participar	3
Porque ouvi os meus colegas a falar e decidi experimentar e inscrever-me	2
Querer saber mais para que não aconteça nada de mal no futuro	2
Poder falar com pessoas da minha idade sem ter problemas de ser gozado.	1
Achei interessante e didáctico. Também penso que é um bom projecto, pois muitos adolescentes têm problemas em falar sobre a sexualidade com os pais, não se sentem à vontade a falar sobre esses assuntos com os pais, assim como muitos pais também têm dificuldade em falar com os filhos sobre este assunto.	1
Porque acho que toda a gente tem muito a aprender com estes temas aqui dados.	1

Tabela nº 41 – Apresenta as razões que te levaram a fazer a tua inscrição no Projecto SER MAIS. (Inquérito Final)

A questão 7 pretendia saber as razões da não participação no Projecto depois de ter efectuado a sua inscrição na plataforma. A tabela nº 42 apresenta-nos essas razões. Os 19 alunos que não responderam correspondem aos alunos que participaram, de alguma forma, no Projecto.

Dos que não participaram podemos confirmar que a falta de tempo, disponibilidade e esquecimento foram factores que tiveram muita influência na sua não adesão. Outro aspecto a ter em conta prende-se com o facto de muitos alunos ainda não terem acesso à Internet a partir de suas casas. Sabemos que 67% dos alunos inquiridos no Inquérito A (gráfico nº 8, pág. 97) não têm, efectivamente, acesso à Internet. Este é, a nosso ver, um dos constrangimentos do nosso Projecto, como veremos mais à frente.

Para os alunos que se inscreveram mas não participaram no projecto, o Inquérito terminou nesta questão.

<i>Respostas da questão 7</i>	<i>Alunos</i>
Não respondeu	19
Não ter tempo / disponibilidade / esquecimento	11
Não ter acesso à Internet	8
Nenhuma razão	4

Só posso aceder à net no fim-de-semana	1
Não participei nas sessões síncronas porque não tive a oportunidade	1
Por não ter confiança... mas se começar de novo eu talvez participe.	1
Nunca compareci	1
Não me apeteceu	1

Tabela nº 42 – Apresenta as razões que te levaram a NÃO participar no Projecto SER MAIS. (Inquérito Final)

A tabela nº 43 apresenta-nos as motivações que levaram os alunos (19) a participar no desenvolvimento das actividades do projecto. As respostas aqui apresentadas vão ao encontro das razões da inscrição no Projecto (tabela nº 41).

<i>Respostas da questão 8</i>	<i>Alunos</i>
Não responderam	3
O interesse de falar com outras pessoas sobre este tema	2
Falar sobre as nossas dúvidas sexuais / Tirar as minhas dúvidas	2
Para saber mais sobre educação sexual / saber mais	3
Tinha um certo "bichinho" para conhecer um pouco melhor certos assuntos / para ter uma noção mais alargada da educação sexual	2
Porque achei que era interessante.	3
Foram, poder deixar a minha mensagem para que todos a pudessem ver.	1
Ficar esclarecida em vários assuntos.	1
Porque tenho Internet em casa!	1

Tabela nº 43 – Apresenta as razões que te levaram a participares no Projecto SER MAIS. (Inquérito Final)

A questão 9 pretendia saber o tipo de participação dos alunos no Projecto. O gráfico nº 16 representa um equilíbrio na participação dos alunos nos fóruns, sala de chat e nas sessões síncronas. A participação no envio de trabalhos pessoais foi muito escassa.

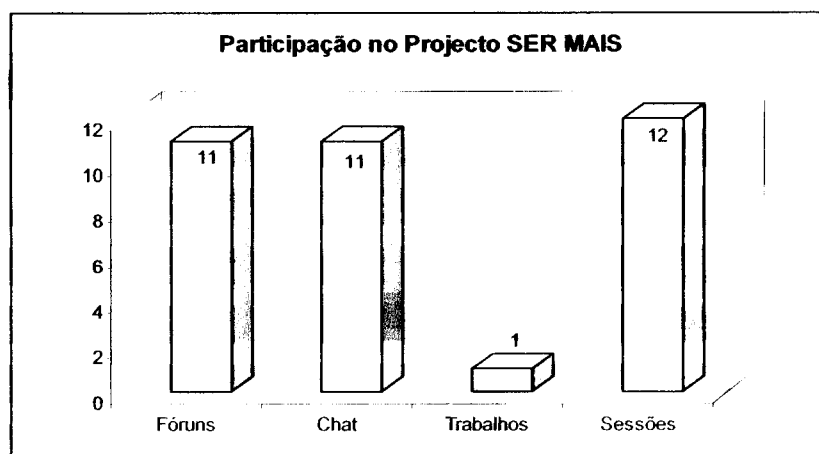


Gráfico nº 16 – De que forma participaste? (Inquérito Final)

As duas tabelas seguintes (tabelas nº 44 e nº 45) apresentam-nos uma visão daquilo que os alunos gostaram, mais e menos, no desenvolvimento do Projecto. As sessões síncronas marcaram a preferência dos inquiridos.

<i>Respostas da questão 10</i>	<i>Alunos</i>
Das sessões síncronas	6
De tudo	3
Da abertura dos participantes	2
Da sessão sobre o namoro	1
Da companhia	1
Do chat	1
Dos inquéritos	1
O facto de falarmos com pessoas que são formadas como por exemplo médicos	1
De ensinarem coisas sobre a sexualidade	1
O esclarecimento de dúvidas por parte da psicóloga e falar dos temas sem tabus	1
A liberdade de expressão	1

Tabela nº 44 – O que gostaste mais no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final)

<i>Respostas da questão 11</i>	<i>Alunos</i>
Nada a referir	7
Não responderam	5
Comentar nos fóruns	2
Das pessoas que não participaram nos fóruns	1
Não poder falar pessoalmente com os outros participantes	1
Não ter conseguido participar em todas as sessões síncronas.	1
As aulas não terem mais continuidade	1
Das bocas que "algumas" alunas me mandavam...	1

Tabela nº 45 – O que gostaste menos no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final)

A tabela nº 46 apresenta-nos os resultados à questão “*Como te sentiste ao participar no Projecto SER MAIS?*”. Pretendemos, com esta questão, saber que sentimentos e emoções estiveram presentes nos nossos inquiridos ao participar no Projecto. Contudo, será conveniente fazer referência a um inquirido que se sentiu mal ao participar. Provavelmente o mesmo que na questão anterior refere as “bocas” das colegas no chat. Certamente que são indicações muito pertinentes e que não podemos deixar passar na avaliação do projecto. Os valores do respeito e da aceitação do outro são cruciais para se construir um caminho de sã convivência na comunidade onde nos integramos.

<i>Respostas da questão 12</i>	<i>Alunos</i>
Senti-me bem	9
Mais instruída / mais Informada / mais esclarecida	4
Não respondeu	1
Senti-me mal	1
Normal	1
Senti-me bem e diverti-me ao mesmo tempo, também me senti muito à vontade.	1
Senti-me diferente estava a falar de coisas que ainda não sabia	1
No princípio senti um pouco de vergonha... mas depois fui-me habituando!	1

Tabela nº 46 – Como te sentiste ao participar no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final)

Pretendemos, com a questão 13, saber até que ponto o Projecto trouxe mais valias aos participantes. A tabela nº 47 apresenta-nos os resultados. A maioria dos inquiridos refere que o Projecto contribuiu de forma positiva para uma perspectiva mais gratificante da Educação para a Sexualidade.

<i>Respostas da questão 13</i>	<i>Alunos</i>
Muitas coisas sobre sexualidade	7
Não respondeu	3
Nada	2
Algumas questões sobre alguns assuntos mais pessoais!	1
Muitas coisas no sentido de gravidez e métodos contraceptivos e etc...	1
Sei lá...tantas coisas...	1
Acho que já tinha uma ideia de todos os temas abordados, mas mesmo assim penso que ajudou bastante.	1
Infelizmente não me foi possível para já aprender muita coisa pois não tenho "net" em casa e só posso participar nos fóruns.	1
Aprendi que devemos estar informados	1
Coisas sobre a pílula e a gravidez... sobre as dst...	1

Tabela nº 47 – O que aprendeste de novo no Projecto SER MAIS? (Inquérito Final)

A tabela nº 48 apresenta-nos as razões dos inquiridos para que projectos deste tipo possam desenvolver-se futuramente.

<i>Respostas da questão 14</i>	<i>Alunos</i>
Sim	3
Sim, porque é interessante as pessoas falarem abertamente sobre este tema	2
Sim, é muito educativo	1
Não respondeu	1
Acho que sim... porque os alunos aprendem muito... e se não tiverem vergonha nem complexos tiram bastante duvidas... e conseguem arranjar amigos neste projecto...	1
Claro... Porque tal como eu muitas mais pessoas podem ter acesso a mais informação e melhor...	1

Sim, claro...Porque assim os alunos que agora são mais novos, vão ter a mesma oportunidade que eu estou a ter agora.	1
Sim porque há sempre alguém que queira saber mais sobre determinados assuntos sobre a educação sexual	1
Sim, acho que sim e também espero que continuem este projecto. Porque gostei bastante e não fui a única.	1
Sim, pois é um projecto muito bem conseguido e que ajuda muitos jovens	1
Claro...pois nos próximos anos haverá novas pessoas como nos que não estão informadas sobre o assunto.	1
Acho que sim porque os jovens de hoje em dia não sabe exactamente de que se trata da sexualidade	1
Sim iria tirar as dúvidas à juventude de hoje em dia! Têm muitas dúvidas a cerca destes assuntos	1
Sim porque é muito importante para os jovens	1
Claro que sim... porque acho que ainda há muitas questões a apresentar...e mais temas a tratar!	1
Sim porque nos ajuda sempre a saber mais coisas que não sabemos	1

Tabela nº 48 – Achas que este Projecto deveria continuar nos próximos anos? Apresenta as razões.
(Inquérito Final)

A avaliação global do Projecto encontra-se expressa na tabela nº 49. A grande maioria faz uma avaliação muito positiva do desenvolvimento do Projecto. Contudo, cinco inquiridos não expressaram qualquer comentário avaliativo.

<i>Respostas da questão 15</i>	<i>Alunos</i>
Não respondeu	5
Foi muito bom em todos os aspectos	4
Excelente	1
Tudo óptimo	1
Acho que é um pouco complicado navegar na plataforma!	1
Apresentação: excelente. Funcionalidade: mais ao menos deveria continuar de resto ta tudo muito bem (haveria ter mais animação!)	1
A equipa técnica era muito fixe, era muito importante para nos tirar as nossas dúvidas. A apresentação está muito bem feita. O funcionamento era muito agradável	1
Achei que tudo estava muito bem organizado, a nível de psicóloga e enfermeira	1
Tem uma boa apresentação assim como importância e funcionalidade. A equipa técnica foi muito boa só é pena ter havido alguns problemas técnicos.	1
Satisfaz Bastante. Para ser excelente só falta poder vir para aqui sem "net"...lol	1
Teve uma boa apresentação... Teve uma funcionalidade óptima... Teve muita importância porque aprendeu-se muito... A equipa técnica era excelente mesmo...	1
Particpei poucas vezes, mas penso que tive uma participação positiva	1

Tabela nº 49 – Tenta fazer uma avaliação global do Projecto SER MAIS focando os seguintes aspectos: apresentação, funcionalidade, importância, equipa técnica, ... (Inquérito Final)

No final do Inquérito os inquiridos foram convidados a fazer um comentário pessoal. Apenas responderam 3 inquiridos com os seguintes comentários:

A – *“só quero dar os parabens principalmente ao professor armenio porque foi graças a ele que tivemos este projecto intrexantissimo... e agradesser por todo este projecto maravilhoso que forneceu a nossa escola.... Obrigado”*

B – *“Continuem...”*

C – *“não axo que deveria terminar axim que deveria ter continuidade!!!!!!!!!!”*

Ponto 8 da calendarização.

Como tinha sido programado na calendarização do Projecto, procedeu-se, no mês de Maio, à avaliação final e à apresentação das conclusões à Comunidade Educativa do Agrupamento Vertical de S. Lourenço – Ermesinde.

Os resultados dessa avaliação estão referidos no ponto 4.5.2.

4.5 Avaliação

Sabendo que a avaliação é uma parte importante deste processo metodológico, tentamos, neste ponto, fazer uma avaliação do Projecto no que diz respeito ao desenho e concepção, ao processo de desenvolvimento e à sua eficácia e eficiência.

Julgamos, contudo, importante referir previamente alguns aspectos conceptuais da avaliação.

Para Cembranos *et al* (1995) a avaliação significa *“recolher e analisar sistematicamente uma informação que nos permita determinar o valor e/ou mérito daquilo que se faz.”*

Pérez Serrano (2002) acrescenta: *“A avaliação permite-nos reconhecer os erros da nossa prática, a fim de os podermos corrigir no futuro. É uma perspectiva dinâmica que nos permite reconhecer os avanços, retrocessos e desvios no processo de consolidação e nos situa na etapa actual com as suas luzes e sombras.”*

Para Espinoza, apresentado por Pérez Serrano (2002), *“avaliar é comparar, num momento determinado, o que se conseguiu através de uma acção com o que se deveria ter conseguido de acordo com a programação prévia.”*

Ventosa Pérez (1996) refere que a avaliação *“tenta valorizar o grau de avanço de um grupo, o cumprimento do programa global no que diz respeito aos objectivos*

estabelecidos inicialmente e as dificuldades e os erros surgidos durante o percurso.” Com base nestes argumentos ensaiam-se conclusões operativas de forma a dar início ao novo ciclo metodológico. A avaliação é, portanto, um processo onde podemos receber os “feedbacks” que nos permitem melhorar ou reajustar o projecto. Por outras palavras, é a recolha sistemática de uma informação que, na sua aplicação, não só vai ajudar a valorizar, como também, e sobretudo, melhorar o que se está a avaliar.

Para Cembranos *et al* (1995), a avaliação deve cumprir uma série de condições para que se torne prática e útil dentro do processo: ter capacidade de resposta, flexibilidade metodológica, temporalidade, sensibilidade social, criatividade, continuidade, realismo e participação.

Este mesmo autor apresenta da seguinte forma a avaliação no processo metodológico.

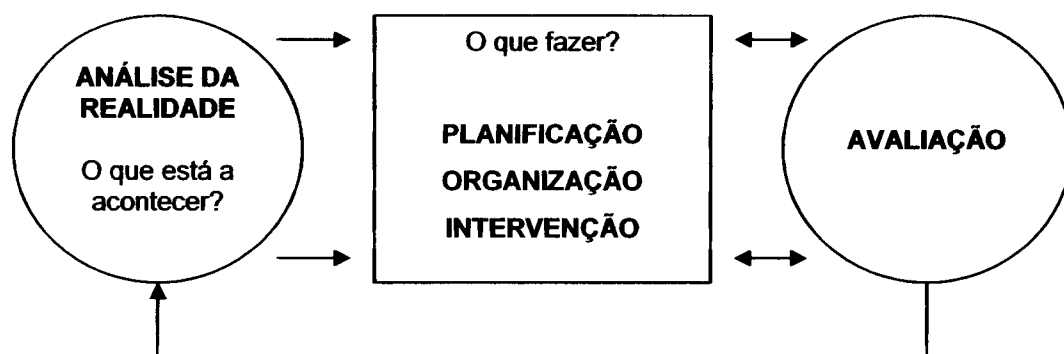


Figura nº 4 – A avaliação no processo metodológico Fonte: Cembranos *et al*, 1995

Do que foi referido, podemos afirmar que o objectivo da avaliação é o aperfeiçoamento de um projecto. No entanto, para Collado, referido por Pérez Serrano (2002), a avaliação em ciências sociais é uma fase que raramente se chega e isto por razões várias como, por exemplo, a falta de recursos metodológicos para realizá-la e, sobretudo, porque não existe consciência da sua necessidade. *“O perigo que existe é que um projecto se reduza somente à acção ou actividade que se realiza, considerando-se assim que a mera execução de algo programado supõe alcançar automaticamente os objectivos do projecto. Isto é, considera-se a acção como um fim em si mesma e não como um meio.”*

Na opinião de González (1988), a avaliação de programas em ciências sociais deve cumprir os seguintes objectivos:

- Oferecer um conhecimento longitudinal e sucessivo das diferentes etapas do projecto, dando informação do que está a acontecer nesse momento.

- Conseguir dados relativos às diferentes fases do projecto, aos sujeitos implicados, aos materiais usados, aos processos de coordenação e apoio. Estes dados servirão para valorizar, apreciar, analisar e criticar a prática e a execução do projecto.
- Permitir uma avaliação participativa, aberta e democrática.

Relativamente ao Projecto SER MAIS, tentamos que estes objectivos fossem uma realidade. Desta forma fizemos, como já referimos, uma avaliação nas várias fases do Projecto.

4.5.1 Avaliação do processo

A avaliação do processo, também chamada *contínua* pelo facto de estarmos continuamente alerta e atentos ao desenvolvimento do projecto para podermos comprovar de que forma o projecto tem capacidade de modificar a situação problemática inicial. Esta avaliação deve ser feita numa "*perspectiva dinâmica e diacrónica*" (Froufe Quintas, 1998). Assim sendo, tivemos em conta a observação do desenvolvimento das diversas actividades do projecto, a análise das mesmas e a aplicação de provas de diagnóstico para fazer realçar os pontos fortes e as debilidades no desenvolvimento do projecto (Pérez Serrano, 2002).

Para podermos fazer a retroalimentação permanente do projecto, recorreremos aos seguintes instrumentos: inquéritos, entrevistas informais, fóruns de discussão e das notas de campo.

4.5.2 Avaliação da eficácia e eficiência do projecto

Os resultados de um projecto ou programa são as modificações ou transformações que se produziram com a implementação do referido projecto ou programa num dado grupo ou num contexto determinado. Como refere Froufe Quintas (1998), a avaliação dos resultados tem a ver com "as mudanças que foram previstas ou

esperadas e aos não previstos”. O mesmo autor refere que é também importante salientar que não podemos esquecer os impactos que um projecto pode produzir à sua volta, nem os efeitos colaterais que pode provocar.

Tomando como base os argumentos referidos, é importante destacar alguns aspectos que fomos detectando ao longo do processo. Colocaremos os resultados traduzidos em potencialidades e fragilidades do Projecto.

Potencialidades

a) - Consideramos a avaliação do processo de diagnóstico muito positiva pelos factos que salientamos: Muito boa receptividade e aceitação da nossa proposta por parte do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde. Boa colaboração e disponibilidade por parte de todos os Directores de Turma. Muito boa a maneira, sempre simpática e cooperante, como todos os alunos acolheram o Projecto.

b) - A participação dos alunos inscritos nos fóruns foi, na nossa opinião, bastante boa. Na imagem nº 13 apresentamos os três fóruns principais.

Forum	Tópicos	Mensagens	última mensagem
SESSÕES SÍNCRONAS - a tua opinião Depois de cada sessão, queremos que nos digas a tua opinião sobre a sessão realizada: o que gostaste mais, o que gostaste menos, que sugestões tens para as próximas sessões? Também podes deixar aqui outras questões ou dúvidas que queiras ver abordadas nas sessões seguintes. Participa! Contamos contigo!	8	30	Abr 27 11:14
As minhas dúvidas Todos temos dúvidas, todos queremos saber mais. Se não nos questionarmos, se não buscarmos respostas aos nossos porquês, como poderemos crescer? Nesta sentido, que assuntos ou temas de Sexualidade gostarias de conversar com os teus colegas e as pessoas que não fazer este percurso contigo? Esperamos pelo teu contributo. Beijinhos e abraços da equipa SERMAIS.	3	30	Fev 28 10:17
Educação para a sexualidade Esta é o desafio que te deixamos hoje. Pensa um pouco nas três questões que se seguem e apresenta a tua opinião pessoal. Será que é mesmo importante a Educação para a sexualidade na minha vida? Quem me poderá, objectivamente, proporcionar essa educação? Que papel poderá ter a escola neste sentido?	10	37	Mar 23 01:30

Imagem nº 13 – Layout da página dos Fóruns da Plataforma LiveLearn.

Como podemos comprovar pela tabela nº 39, registaram-se bastantes intervenções e o número de visitas aos fóruns é francamente positivo. Estes dados fazem-nos pensar que o Projecto esteve presente nas vidas dos alunos. Contudo, a participação nos fóruns denota, provavelmente, o pouco à vontade e falta de hábito para participar em fóruns e debates.

<i>Fórum principal</i>	<i>Tópico</i>	<i>Mensagens</i>	<i>Vistos</i>
As minhas dúvidas!	Temas sobre educação para a sexualidade	10	178
	Caixa de Perguntas	3	68
	duvidas	17	210
Educação para a Sexualidade	educação para a sexualidade	7	110
	olá a todos espero que esteja a correr tudo bem!	4	45
	continuar ...	2	19
	nós e o caminho...	6	104
	sexo e sexualidade	3	42
	Sexualidade & Anticoncepcionais	2	21
	namoro	6	51
	A Sexualidade está em Nós!	4	28
SESSÕES SÍNCRONAS – a tua opinião	SESSÃO SÍNCRONA 1	9	79
	SESSÃO SÍNCRONA 2	4	37
	SESSÃO SÍNCRONA 3	2	20
	SESSÃO SÍNCRONA 4	4	27
	protecção para as DST e gravidez	1	18
	SESSÃO SÍNCRONA 5	2	18
	E AGORA??????	8	41
<i>Total</i>		89	1.116

Tabela nº 50 – Participação dos alunos nos Fóruns do Projecto SER MAIS

c) – A avaliação final feita pelos alunos participantes através do fórum “E agora?” e do Inquérito Final é muito positiva, porquanto este Projecto contribuiu para uma melhor informação e esclarecimento das questões ligadas à Educação para a Sexualidade. Importa aqui referir que o grupo de alunos participantes nas sessões síncronas ficaram muito tristes e despondados pelo facto do Projecto ter chegado ao fim, nomeadamente as sessões síncronas. Este grupo, que foi sempre muito assíduo ao longo de todo o projecto, insiste, com muita frequência e quase em tom de exigência, que o projecto continue. Estes “desabafos” dos alunos nos corredores da escola levam-nos a crer que, efectivamente, esta forma de abordagem das questões ligadas à sexualidade está num bom caminho.

d) – O Projecto SER MAIS teve também impacto mediático. Dois meios de Comunicação Social ligados à educação: *educare.pt – Portal da Educação* e *A Página – Jornal da Educação* fizeram notícia do desenvolvimento do Projecto. No anexo XI apresentamos as notícias publicadas. Já no decorrer da avaliação do Projecto tivemos, também, o contacto de uma jornalista do Jornal de Notícias com o intuito de fazer reportagem de uma sessão síncrona.

e) – Este Projecto contribuiu, também, para uma maior sensibilização da utilização das novas tecnologias ao serviço de uma educação mais activa e participativa por todos os actores envolvidos nesta nobre tarefa de construir saberes e aprendizagens. Neste aspecto, muito contribuiu o congregar de saberes, quer a nível técnico, quer científico.

f) – A utilização da sala de aula virtual da Plataforma LiveLearn com todas as suas potencialidades, quer técnicas quer pedagógicas, foi, sem dúvida, uma mais valia para este Projecto e a que mais cativou os alunos. A disponibilidade e apoio dos responsáveis pela plataforma permitiram que este projecto se concretizasse.

O áudio e o vídeo em tempo real produzido nas sessões síncronas permitiu criar uma atmosfera de sala de aula e, como tal, de proximidade entre o professor/técnico e os alunos.

Fragilidades

a) – A grande fragilidade deste projecto situa-se nos aspectos temporais do mesmo. Pelo facto de termos apenas e pontualmente realizado algumas actividades e usado apenas algumas ferramentas da Plataforma LiveLearn, não nos permitiu fazer uma avaliação global do processo para podermos fazer uma retroalimentação eficaz como prevê a metodologia adoptada.

b) – A fraca participação nas sessões síncronas e, de uma maneira geral, a pouca adesão ao projecto, deve-se, no nosso entender, a alguns factores a ter em conta, como por exemplo:

- O factor inovador do Projecto trouxe consigo uma certa desconfiança e descrédito por parte dos alunos.
- O facto das questões relacionadas com a sexualidade ainda serem consideradas do foro íntimo e pessoal resultante de uma educação/formação parental associada a esses comportamentos.
- O pouco à vontade para se exporem, mesmo que de forma virtual.
- Poucos hábitos de participação em debates, fóruns e expressão das suas ideias e opiniões pessoais.
- A geral desmotivação dos alunos para aderirem aos projectos que se vão fazendo na escola.
- O facto de muitos alunos ainda não terem acesso à Internet a partir de casa.

- O facto do Projecto se desenvolver num espaço temporal bastante curto, não permitindo solidificar uma prática continuada que, provavelmente, se traduziria numa bola de neve.
- A limitação do Projecto a uma única comunidade escolar. Tivemos vários pedidos de adesão de alunos de outras escolas.

c) – Algumas fragilidades na Plataforma LiveLearn dificultaram a realização de algumas actividades síncronas, nomeadamente as salas de chat. Esta Plataforma não permite a criação de salas de conversação para trabalhos de discussão em grupo. Na única sala de chat que possui, esta também não permite saber quem se encontra presente na sala naquele momento.

Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento do Projecto SER MAIS foi positivo e, de certa forma, podemos referir que os alunos estão mais à vontade neste ambiente virtual para debaterem as questões ligadas à sexualidade humana.

5. Notas finais

"Se todos nós fizéssemos as coisas de que somos capazes, ficaríamos espantados connosco mesmos."

Thomas Edison

5.1 Autocrítica

Com este Projecto quisemos testar as potencialidades do ensino a distância, sobretudo na sua vertente síncrona, na abordagem das questões relacionadas com a sexualidade humana.

Se tivéssemos de optar por um formato "só virtual" ou "só presencial", comparando estas duas formas de abordar o tema, continuaríamos a preferir a aula presencial. Aí pode-se avaliar com mais rigor as reacções dos alunos, os constrangimentos e fazer um diagnóstico mais preciso sobre as reais necessidades deles. As dinâmicas de grupo, os *brainstormings*, as caixinhas de perguntas, as discussões, são momentos que deixam sempre recordações muito positivas nos alunos.

Com a aula síncrona vemo-nos a falar para o computador e, apesar de sabermos que do outro lado há alguém que nos está a ouvir e a prestar atenção ao desenvolvimento da aula, não os vemos, não presenciamos as suas reacções ou comportamentos, o que é deveras importante.

As sessões virtuais possuem, também, benefícios potenciais neste domínio da sexualidade, permitindo, como já foi referido, que os alunos se expressem com uma maior desinibição do que presencialmente.

No nosso entender o formato misto (*b-learning*) ajusta-se bem a esta faixa etária dos destinatários deste projecto. Esta é, na nossa opinião, a solução para esta grande mudança na forma de encarar a educação no futuro próximo. É o sistema que configura um bom "casamento" entre os métodos da escola actual/tradicional com os sistemas de ensino a distância.

Pretendemos, assim, com este modesto contributo, partilhar experiências que permitam uma educação/formação dos nossos jovens mais profícua para o seu futuro.

Alinhamos, contudo, alguns aspectos que poderíamos melhorar, se hoje tivéssemos começado ou se fizéssemos novos estudos:

a) O uso das novas tecnologias, nomeadamente as plataformas de ensino a distância, ainda não são ferramentas que os alunos dominem. Tal facto poderá inibir a participação dos alunos. Nesta situação deveríamos dar mais tempo aos alunos para se familiarizarem com este recurso. Provavelmente, a aula de apresentação do Projecto foi pouco.

b) Conseguir mais participação, envolvendo mais os Directores de Turma nas aulas de Formação Cívica e na participação nos fóruns e sessões síncronas.

c) Criar mais momentos de envolvência dos pais e encarregados de educação. Apenas foi enviada a informação no início do Projecto. A calendarização das sessões síncronas que foi distribuída aos alunos participantes também deveria ter sido distribuída aos pais.

d) Fazer algumas sessões síncronas durante o período de aulas, permitindo, assim, facilitar a participação dos alunos que não têm acesso à Internet em casa.

e) A utilização do instrumento de avaliação "entrevista" deveria estar contemplada no nosso plano avaliativo. Certamente iríamos encontrar com mais certeza algumas das fragilidades e/ou potencialidades que, sem ele, não foi possível.

f) A falta de mais aulas presenciais na sala de aula pode ter criado algum receio aos alunos pelo facto de não conhecerem muito bem os professores e técnicos que colaboraram no Projecto. As aulas presenciais são necessárias para que os alunos se sintam à vontade e sem constrangimentos para poderem participar activamente e sem medos nas várias actividades do Projecto.

g) Criar condições (ainda não existentes na maioria dos alunos) para participar em fóruns de discussão. Na faixa etária em que se encontram estes alunos, ainda é muito difícil a expressão das suas próprias opiniões, sobretudo quando são ditas publicamente.

h) A utilização de outros recursos fora da plataforma LiveLearn, nomeadamente as salas de chat, para melhor rentabilizar algumas das metodologias utilizadas no Projecto.

5.2 Perspectivas de futuro / recomendações

Esta experiência e a autocrítica subsequente permitir-nos-ão, de futuro, redesenhar, estruturar uma formação mais sólida e consistente, usando, para tal, as vantagens e potencialidades do ensino a distância.

Como em qualquer processo educativo, é importante que uma formação a disponibilizar on-line esteja bem estruturada, tendo em vista a resposta às seguintes questões: Qual é o público-alvo; quais são os objectivos que os alunos devem alcançar; que conteúdos se devem abordar; qual a sua ordem e que instrumentos de avaliação se irão usar (Paiva, 2004).

É importante, também, que o ensino a distância se faça, não de forma pontual, mas que se estruture de maneira mais sistemática e se aplique nas nossas escolas, nomeadamente, e em primeiro lugar, para os professores. Neste Projecto tivemos a adesão e desejo de participar de muitos docentes.

Era desejável que as instituições que têm competências para tal criassem condições favoráveis à implementação deste tipo de ferramentas e suportes que permitem uma melhor e maior abordagem dos assuntos relacionados com a educação para a sexualidade, para a cidadania e para os valores humanos.

Concretamente, no que diz respeito ao futuro deste Projecto, podemos seguramente afirmar que é imprescindível o apoio técnico, quer no que diz respeito às tecnologias (de referir que a Plataforma utilizada é um software comercial) quer a nível dos profissionais de saúde. Neste sentido, foram feitos contactos com o Centro de Saúde de Ermesinde, APF e MDV para assegurar, de futuro, projectos desta natureza.

O Projecto deve ser alargado a outras escolas e a outros níveis de escolaridade, nomeadamente de faixas etárias mais elevadas. Temporalmente deverá estender-se ao longo do percurso escolar dos alunos, sendo estruturado para seguir o crescimento/desenvolvimento do aluno.

Para que o Projecto possa chegar a todos os alunos será necessário a colaboração das instituições locais para a cedência de espaços informatizados com acesso à Internet. Neste sentido, podemos contar com a colaboração de entidades como a Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde, a Escola Secundária de Ermesinde, o Fórum Cultural de Ermesinde, Junta de Freguesia de Ermesinde, Centro Social de Ermesinde e os Bombeiros Voluntários de Ermesinde.

É igualmente importante que as sessões síncronas se façam em momentos diferentes do dia para que todos possam ter oportunidade de participar nas sessões.

Em síntese, muito importante é a mudança de mentalidade dos agentes educativos (pais, professores, etc). Estamos em querer que as tecnologias podem dar uma ajuda. É urgente que os nossos jovens adquiram estratégias de auto-conhecimento

e um conjunto de competências e valores no domínio da sexualidade, para que a sociedade de amanhã seja mais justa, humana e fraterna.

5.3 Conclusões finais

Terminamos, sabendo que nada está terminado, porque a vida é um constante recomeçar, reconstruir, viver, pensando que amanhã será melhor. Foram estes os motivos que nos trouxeram até aqui e confiamos que o olhar para o amanhã será visto nesta mesma perspectiva.

O trabalho desenvolvido mostra que há “caminhos” para fazer mais e melhor Educação para a Sexualidade e que as tecnologias de informação e comunicação (e o *e-learning* em particular) podem ser excelentes contributos.

A sexualidade não é uma área “avulsa” e separável do todo da pessoa humana. Embora as questões técnicas sejam também importantes, educar para a sexualidade é educar, integralmente, para a vida.

Com este “modus vivendi” deixamos, como último pensamento, as palavras de Bernardo (1987):

Vive a tua vida.

Viver – não é deixar passar, inconsciente, o dia-a-dia;

*Viver – é crer nalguma coisa e sobretudo em Alguém,
é sonhar com algo belo, grande e definitivo,
é ter esperança que amanhã será melhor;*

*Viver – é cada dia renascer,
é cada dia crescer,
é cada dia desabrochar,
é ser cada dia melhor,
é em cada momento sorrir e confiar;*

*Viver – é nunca esquecer o bem que aprendemos,
é esforçarmo-nos por sermos Pessoas,
é ajudar os outros a serem plenamente.*

BIBLIOGRAFIA

- ALCOBIA, Helena; MENDES, Alexandra Ribeiro e SERÓDIO, Helena M. – *Educar para a Sexualidade*. Porto Editora, Porto, 2004.
- ALMEIDA, António C. P. Fragoso – *Uma introdução à Investigação-Ação*. [Online]. [Consulta em 14-01-06] Disponível em <http://w3.ualg.pt/~aalmeida/>.
- ALMEIDA, Filomena A. C. – *Atitudes e Comportamentos Sexuais de Adolescentes – Estudo Exploratório de Influências Sociais e Familiares*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 1996.
- ALMEIDA, José-Carlos Ferreira de – *Em defesa da investigação-ação*. *Sociologia*, nov. 2001, no.37, p.175-176. [Online]. [Consulta em 14-01-06] Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300010&script=sci_arttext&tIng=pt.
- AMMANITI, Massimo – *Crescer Com os Filhos*. Editorial Presença, Lisboa, 1999.
- ANDREOLA, Balduino A. – *Dinâmica de Grupos – Jogo da Vida e Didática do Futuro*. Editorial Vozes, Petrópolis, 2001.
- AUSTIN, Tomás M. – *Definición del problema a investigar y de los objetivos de investigación*. [Online]. [Consulta em 14-01-06] Disponível em <http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/Met/guiadosproblema.HTM>, 2005.
- BARBIER, Jean-Marie – *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto Editora, Porto, 1996.
- BASTOS, Ana Paula – *Afectividade na Adolescência – Sexualidade e Educação para os Valores*. Edições Paulinas, Lisboa, 2003.
- BEÇA, Humberto – *Ermezinde – Monografia*. Companhia Portuguesa Editora, Porto, 1921.
- BERKENBROCK, Volney J. – *Brincadeiras e Dinâmicas Para Grupos*. Editorial Vozes, Petrópolis, 2002.
- BERNARDO, Fr. – *Viver Com Amor e Humor*. Edição do autor, Porto. 1991.
- BOLZAN, Regina F. de Andrade – *O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional*. [Online]. [Consulta em 02-02-06] Disponível em www.eps.ufsc.br/disserta98/regina/index.htm, 1998.
- BRACONNIER, Alain e MARCELLI, Daniel – *As Mil Faces da Adolescência*. Climepsi Editores, Lisboa, 2000.
- BRANDES, Donna e PHILLIPS, Howard – *Manual de Jogos Educativos*. Moraes Editores, Lisboa, 1997.
- BRUNED, Joaquin Villa - *La Animación de Grupos*. Editorial Escuela Española, Madrid, 1998.
- CAÇÃO, Rosário – *O E-Learning Como Oportunidade de Negócio*. Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., Porto, 2003.
- CAÇÃO, Rosário e DIAS, Paulo Jorge – *Introdução ao E-Learning*. Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., Porto, 2003.
- CANOVA, Francisco e outros - *Tudo o Que o Rapaz Quer Saber*. São Paulo, Lisboa, 1995.
- CARVALHAL, António – *Design de páginas WEB*. [Online]. [Consulta em 17-01-06] Disponível em <http://sepi.no.sapo.pt/sepiadest.html>, 2001.
- CASTILLO, José Luis Alvarez – *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Ediciones Mensajero, Bilbao, 1998.
- CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã – *Parecer sobre Educação Sexual em meio escolar: a dimensão ética e moral*. [Online]. [Consulta em 02-02-06] Disponível em http://www.7arte.net/cgi-bin/VP/editorwww/ler_outras.pl?diranter374, 2005.
- CEP – Conferência Episcopal Portuguesa - *EDUCAÇÃO: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*. [Online]. [Consulta em 02-02-06] Disponível em <http://www.ecclesia.pt/cep/documentos/2002/educacao.htm>, 2002.

- CEP – Conferência Episcopal Portuguesa – *Educação da Sexualidade*. [Online]. [Consulta em 02-02-06] Disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticia.asp?noticiaid=20417>, 2005.
- CHAGAS, Isabel – *Caracterização da Investigação-acção*. [Online]. [Consulta em 14-01-06] Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>.
- CIAN, Luciano – *Nacidos Para Voar*. Edições Salesianas, Porto, 1994.
- CNE – Conselho Nacional de Educação – *Parecer sobre "Educação Sexual nas Escolas"*. [Online]. [Consulta em 14-12-05] Disponível em <http://www.cnedu.pt/parc2005.html>, 2005.
- COOPERBERG, Andrea Fabiana – *Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia*. [Online]. [Consulta em 14-12-05] Disponível em <http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pdf>, 2001.
- CORDEIRO, J. Dias – *Os Adolescentes Por Dentro*. Edições Salamandra, Lisboa, 1988.
- CORDEIRO, Mário – *Dos 10 aos 15 – Adolescentes e Adolescência*. Quatro Margens Editora, Lisboa, 1997.
- CORTESÃO, Irene, SILVA, M^a Alcina e TORRES, M^a Arminda – *Educação para uma Sexualidade Humanizada – Guia para Professores e Pais*. Edições Afrontamento, Porto, 1998.
- DD – Diário Digital – *Portugal no topo da gravidez adolescente e VIH*. [Online]. [Consulta em 22-02-06] Disponível em http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section_id=62&id_news=210838, 2006.
- DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – *Divisão de Orientação e Apoios Educativos – Educação Sexual em Meio Escolar. Tratamento Estatístico dos Dados de Inquérito aplicado em 2003*. [Online]. [Consulta em 14-02-06] Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/RelatoriodaAnalisedosDadosES.pdf>, 2005.
- DIAS, Manuel Augusto e PEREIRA, Manuel Conceição – *Ermesinde – Registos Monográficos*. Câmara Municipal de Valongo, Valongo, 2001.
- DIAS, Alda Maria e outros – *Educação da Sexualidade – No Dia-a-dia da Prática Educativa*. Edição da Casa do Professor, Braga, 2002.
- ELLIOTT, J. – *El Cambio Educativo Desde la Investigación-acción*. Ediciones Morata, Madrid, 1996.
- ELIAS, Maurice J., e outros – *Os Pais e a Educação Emocional*. Editora Pergaminho, Cascais, 2000.
- ESME – Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família & Centro de Apoio Nacional, *"Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras"*, Lisboa, 2000.
- ESTANQUEIRO, António – *Saber Lidar Com as Pessoas – Princípios da Comunicação Interpessoal*. Editorial Presença, Lisboa, 1997.
- FARRÉ MARTÍ, José M. e Outros – *Programa de Formação de Educadores*. Editora de Livros, Lda, Lisboa. 1996.
- FERNANDES, Arménio M. e PAIVA, João – *Educação Para a Sexualidade: uma experiência em Ensino a Distância*. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional de Informática Educativa, Leiria, 16-18 Novembro, 2005.
- FIGARI, Gérard – *Avaliar. Que Referencial?* Porto Editora, Porto, 1996.
- FIGUEIRA, Mário – *O Valor do E-Learning*. Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., Porto, 2003.
- FIGUEIRA, Mário – *Blended Learning: A chave para o sucesso*. [Online]. [Consulta em 18-05-05]. Disponível em <http://www.saf.pt/artigos.asp?x1=34555155>, 2005.
- FLEMING, Manuela – *Adolescentes e Autonomia*. Edições Afrontamento, Porto, 1993.
- FRADE, Alice e outros – *Educação Sexual na Escola – Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Texto Editora, Lisboa, 2003.

- GALVÃO, Joaquim José C. L. – *Um Olhar Sobre a Sexualidade Humana – Para uma Paternidade Responsável*. Edições Paulinas, Lisboa, 2000.
- GESELL, Arnold – *O Jovem dos 10 aos 16 anos*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996.
- GIORDANO, E.; LASCONI, T. e BOSCATO, G. – *Adolescentes: As Perguntas Inquietantes*. Edições Salesianas, Porto, 1999.
- GISPERT, Carlos e outros – *Programa de Formação de Educadores*. Liarte Editora de Livros Lda, Lisboa, 1996.
- GONZÁLEZ, M^a Teresa Martín (coord) - *Planificación y Diseño de Proyectos en Animación Sociocultural*. Sanz y Torres, Madrid, 2000.
- GRABAUSKA, Claiton José e BASTOS, Fábio da Purificação de – *Investigação-acção educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa*. [Online]. [Consulta em 12-01-06]. Disponível em <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>, 1998.
- GUERRA, Jordi Curell (coord) – *Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil – Adolescência*. Lusodidacta, Braga, s/d.
- GUERRA, M^a Filomena e FONSECA, Lígia Maria – *Mutações Sociais, Mentalidades, Comportamentos*. Ministério da Educação, Lisboa, 1997.
- GÜNTHER, Isolda de Araújo – *Adolescência e Projeto de Vida*. [Online]. [Consulta em 12-01-06]. Disponível em <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap09/cap09.htm>.
- JARDIM, Jacinto – *O Método da Animação*. AVE, Porto, 2002.
- KOHNER, Nancy – *Como Falar às Crianças Sobre Sexo*. Lyon Edições, Mem Martins, 1997.
- LAMAS, Estela P. R. e outros – *Contributos Para Uma Metodologia Científica Mais Cuidada*. Instituto Piaget, Lisboa, 2001.
- LASCONI, Tonino – *A Idade Explosiva*. Edições Salesianas, Porto, 1993.
- LEJEUNE, Claude – *A Educação Sexual na Escola*. Editorial Estampa, Lisboa, 1982.
- LIMA, Jorge Reis e CAPITÃO, Zélia – *e-Learning e e-Conteúdos*. Centro Atlântico, V. N. Famalicão, 2003.
- LIVELEARN, <http://www.livelearn.net/>.
- LOPES, Orquidea – *Crenças e Atitudes como "Co-Factores" do VIH/SIDA*. Comunicação no 5º Congresso de AIDS Portugal. [Online]. [Consulta em 2-03-06] Disponível em <http://www.aidscongress.net/pdf/232.pdf>, 2004.
- LÓPEZ, Emilio e ZAYAS, Barajas – *Educación y Tolerância*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, s/d.
- LÓPEZ, Félix e FUERTES, Antonio. *Para Compreender a Sexualidade*. Associação para o Planeamento da Família, Lisboa, 1999.
- LOSTADO, Dário – *Viver Como Pessoa – Ser Algo...Ou Ser Alguém?*. Editorial Missões, Cucujães, 1993.
- LOTTE, I. L. - *Sexual health policies in other industrialized countries: are there lessons for the United States? - Statistical Data Included*. Journal of Sex Research. [Online]. [Consulta em 31-01-06] Disponível em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2372/is_1_39/ai_87080446.
- LUBICH, Chiara – *Famílias Para Um Mundo Unido*. Editora Cidade Nova, Parede, 1993.
- MACHADO, José – *E-Learning em Portugal*, FCA, Lisboa, 2001.
- MARQUES, Ramiro – *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Texto Editora, Lisboa, 1990.
- MARTÍ, José M. Farré e outros – *Psicologia Infantil e Juvenil – Programa de Formação de Educadores*. Liarte, Lisboa, 1996.
- MARTÍ, José M. Farré e outros – *Enciclopédia da Sexualidade*. Oceano-Liarte, Lisboa, s/d.

- MATOS, João Filipe – *Investigação-acção*. [Online]. [Consulta em 14-01-06] Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.
- MATOS, Margarida G. de e outros – *Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*. [Online]. [Consulta em 04-03-06] Disponível em http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/risco_e_proteccao_adolescentes.pdf, 2004.
- MELGOSA, Julián – *Para Adolescentes e Pais*. Publicadora Atlântico, Almargem do Bispo. 2000.
- MILLET, Louis – *A Agressividade*. Editorial Pórtico, Lisboa, s/d.
- MONTEIRO, A. Reis – *A revolução dos Direitos da Criança*. Campo das Letras Porto, 2002.
- MS-DGS – Ministério da Saúde – Direcção-Geral da Saúde – *Plano Nacional de Saúde 2004-2010*. [Online]. [Consulta em 14-02-06] Disponível em <http://www.dgsaude.min-saude.pt/pns/capa.html>, 2004.
- NABAIS, João António – *Pedagogia da Educação Sexual*. Ed autor, s/d.
- NODIN, Nuno (coord) – *Os Jovens Portugueses e a Sexualidade em Finais do Século XX*. Associação para o Planeamento da Família, Lisboa, 2000.
- NORONHA, Zélia e NORONHA, Mário. *Escola Conflitos – Como Evitá-los?, Como Geri-los?*. Escolar Editora, Lisboa, 1992.
- NUEVA, Mujer – *Educar en la sexualidad al adolescente y al joven*. Mujer Nueva, [Online]. [Consulta em 03-02-06] Disponível em <http://www.mujiernueva.org/articulos/articulo.phtml?id=13&td=1&tse=DOC>, 2001.
- NUNES, Ivónio Barros – *Noções de Educação a Distância*. [Online]. [Consulta em 03-02-06] Disponível em <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/artigos/nocoesead.PDF>, 1994.
- PADRÓN, J.- *Qué es un problema de investigación*. [Online]. [Consulta em 15-01-06] Disponível em http://www.geocities.com/josepadron.geo/Que_es_un_problema.htm, 1996.
- PAGÈS-POLY, Marie-Françoise e PAGÈS, Jean-Sylvain – *Quando os Adolescentes Despertam Para a Sexualidade*. Terramar, Lisboa, 1997.
- PALHARES, Sandra Manuela A. deO. – *A Internet e a Educação para a Sexualidade: Uma Actividade Online*. Dissertação de tese de mestrado em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências – Universidade do Porto, 2005.
- PAIS, José Machado (coord) – *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Instituto de Ciências Sócias da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.
- PAIVA, João e outros – *E-learning: o estado da arte*. Sociedade Portuguesa de Física – Softciências, 2004.
- PAIVA, João e PAIVA, Jacinta "Sexualidade e Afectos", Plátano Editora, Lisboa, 2002.
- PEREIRA, Mª Manuela e FREITAS, Filomena – *Educação Sexual: Contextos de Sexualidade e Adolescência*. Edições Asa, Porto, 2002.
- PIMENTA, Pedro – *Processos de Formação Combinados*. Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., Porto, 2003.
- QUERIDO, Paulo – *Amizades Virtuais, Paixões Reais*. Centro Atlântico, Lisboa, 2005.
- QUINTAS, Sindo Froufe e CASTAÑO, Mª Angeles Sánchez – *Construir la Animación Sociocultural*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1998.
- REIS, Mª Helena de A. e VILAR, Duarte G. R. – *A Implementação da Educação Sexual na Escola: Atitudes dos Professores*. *Análise Psicológica*, N.º 4 Série XXII, 2004.
- RIBEIRO, Marcos (org) – *Educação Sexual: Novas Ideias, Novas Conquistas*. Editora Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro, 1993.
- RODRIGUES, João – *Os Jovens e a Sexualidade*. Centro de Atendimento a Jovens, Coimbra, 2002.

RODRIGUES, R. Schwarz – *Modelo de avaliação para cursos no ensino à distância: estrutura, aplicação e avaliação*. [Online]. [Consulta em 13-01-06]. Disponível em <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/index.htm>, 1998.

RUGEN, Samantha – *Tudo o Que Deves Saber*. Editorial Presença, Lisboa, 2005.

SAMPAIO, Daniel – *Inventem-se Novos Pais*. Editorial Caminho, S. A., Lisboa, 1994.

SAMPAIO, Daniel e outros – *Grupo de Trabalho de Educação Sexual – Relatório Preliminar*. [Online]. [Consulta em 14-01-06]. Disponível em http://www.dgdc.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf, 2005.

SAMPAIO, Maria Manuela A. – *Escola e Educação Sexual*. Livros Horizonte, Lisboa, 1987.

SANCHES, Isabel – *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. [Online]. [Consulta em 14-01-06]. Disponível em http://rieducacao.ulusofona.pt/artigos_isabelsanches.pdf.

SANTOS, Ana Cristina e outros – *Educação da Sexualidade na Escola*. Didáctica Editora, Lisboa, 2001.

SANTOS, Elci; MORAIS, Carlos; PAIVA, João – *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Cáceres, 2004.

SCHMIDT, Mª Junqueira – *Educar Para a Responsabilidade*. Agir, Rio de Janeiro, 1974.

SCORM, [Online]. [Consulta em 13-01-06]. Disponível em <http://scorm.com/>.

SEELMANN, Kurt – *Os Jovens Frente à Vida*. Livraria A. I., Braga, 1988.

SILVA, Edna Aparecida da – *Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de FREUD, REICH e FOUCAULT para a abordagem educacional da Sexualidade Humana*. Universidade Estadual de Campinas, [Online]. [Consulta em 13-01-06]. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=27&page=16>, 2001.

SIM-SIM, Mª Margarida S. F. – *Ser e Parecer Sexual na Adolescência*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2003.

SOARES, José António da Silva – *Os Problemas do Namoro*. Edições São Paulo, Lisboa, 1994.

SOARES, Maria da Graça – *Educação Sexual na Escola: Percepção de Pais, Alunos e Educadores; Sugestão de Programa*. Dissertação de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1985.

SULLEROT, Evelyne – *A Família – Da Crise à Necessidade*. Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

SPITZ, Christian – *Tudo o Que os Adolescentes Querem Saber*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996.

TEIXEIRA, Manuela – *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Editora McGraw-Hill, Lisboa, 1995.

VAZ, Júlio Machado (coord) – *Educação Sexual na Escola*, Universidade Aberta, Lisboa, 1996.

VEIGA, Feliciano H. – *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Fim de Século Edições, Lisboa, 1995.

VELASCO, Victor I. P. – *Estudo epidemiológico das gestantes adolescentes de Niterói*. [Online]. [Consulta em 12-01-06]. Disponível em <http://portalteses.cict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/1998/velascovipm/capa.pdf>.

VENAVENTE, Ana e outros – *Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. [Online]. [Consulta em 14-01-06]. Disponível em http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al_pp.55-80.pdf.

VILAR, Duarte – *Falar Disso – A Educação Sexual nas Famílias dos Adolescentes*. Edições Afrontamento, Porto, 2002.

WIKIPEDIA, [Online]. [Consulta em 12-01-06]. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal.

ANEXOS

Anexo I – Lei 3/84 de 24 de Março

Lei n.º 3/84 de 24 de Março

Educação sexual e planeamento familiar

A Assembleia da República decreta, nos termos dos artigos 164.º, alínea d), e 169.º, n.º 2, da Constituição, o seguinte:

ARTIGO 1.º

(Direito à educação sexual e de acesso ao planeamento familiar)

- 1 - O Estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação.
- 2 - Incumbe ao Estado, para protecção da família, promover, pelos meios necessários, a divulgação dos métodos de planeamento familiar e organizar as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma maternidade e paternidade conscientes.

ARTIGO 2.º

(Educação sexual dos jovens)

- 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 sexual dos seus filhos.

ARTIGO 3.º

(Objecto do planeamento familiar)

- 1 - O direito de se informar e de ser informado sem impedimentos nem discriminações inclui o livre acesso aos conhecimentos científicos e sociológicos necessários à prática de métodos salutareis de planeamento familiar e ao exercício de uma maternidade e paternidade responsáveis.
- 2 - O planeamento familiar tem por objecto proporcionar aos indivíduos e aos casais informações, conhecimentos e meios que lhes permitam uma decisão livre e responsável sobre o número de filhos e o intervalo entre o seu nascimento.
- 3 - Os métodos de planeamento familiar constituem instrumento privilegiado de defesa da saúde das mães e dos filhos, de prevenção do aborto e de defesa da saúde e da qualidade de vida dos familiares.

ARTIGO 4.º

(Conteúdo do planeamento familiar)

- 1 - O planeamento familiar postula acções de aconselhamento genético e conjugal, de informação de métodos e fornecimento de meios de contracepção, tratamento da infertilidade e prevenção de doenças de transmissão sexual e o rastreio do cancro genital.

2 - São do foro pessoal e conjugal as opções sobre meios e métodos contraceptivos.

ARTIGO 5.º

(Centros e meios de consulta sobre planeamento familiar)

1 - É assegurado a todos, sem discriminações, o livre acesso às consultas e outros meios de planeamento familiar.

2 - Com esse objectivo, o Estado promoverá a cobertura progressiva do território nacional com meios de consulta sobre planeamento familiar, implantados em todos os centros e postos de saúde, bem como nos serviços de ginecologia e obstetria de todos os hospitais, com pessoal devidamente habilitado.

3 - As autarquias e as comunidades em que as consultas sobre planeamento familiar se inserem participam activamente na difusão dos métodos de planeamento familiar, em estreita colaboração com os centros, postos e outras estruturas de saúde.

ARTIGO 6.º

(Gratuidade das consultas sobre planeamento familiar)

1 - As consultas sobre planeamento familiar e os meios contraceptivos proporcionados por entidades públicas são gratuitos.

2 - As informações e os conselhos prestados devem ser objectivos e baseados exclusivamente em dados científicos.

3 - Só pode ser recusada pelos serviços de planeamento familiar a utilização de um determinado método de contracepção com base em razões de ordem médica devidamente fundamentadas.

ARTIGO 7.º

(Divulgação de métodos e meios de planeamento familiar)

1 - É dever do Estado e demais entidades públicas, designadamente as autarquias e as empresas públicas de comunicação social, promover e praticar periodicamente, com sentido pedagógico, informação eficaz sobre a existência e as vantagens dos métodos e meios de planeamento familiar, bem como sobre os locais, os horários e o regime de funcionamento dos respectivos centros de consulta.

2 - É dever especial dos serviços de saúde, da Comissão da Condição Feminina e das associações de protecção da família colaborar em acções e campanhas de divulgação dos métodos e meios de planeamento familiar.

3 - A informação prestada nos termos dos números anteriores deve respeitar os princípios consignados no n.º 2 do artigo 6.º e promover a assunção consciente e responsável de opções em matéria de planeamento familiar.

ARTIGO 8.º

(Incentivo a iniciativas privadas)

O Estado deve incentivar e apoiar iniciativas de associações e outras entidades privadas que visem a difusão dos métodos e meios de planeamento familiar, sem intuítos confessionais, políticos, demográficos ou discriminatórios.

ARTIGO 9.º

(Tratamento da esterilidade e inseminação artificial)

1 - O Estado deve promover e proporcionar a todos, através de centros especializados, o estudo e o tratamento de situações de esterilidade, bem como o estudo e a prevenção de doenças de transmissão hereditária.

2 - O Estado aprofundará o estudo e a prática da inseminação artificial como forma de suprimento da esterilidade.

3 - Compete aos centros de saúde detectar e estudar, de acordo com o estado de desenvolvimento da medicina e os meios ao seu alcance, e encaminhar para os centros especializados os casos previstos nos números anteriores.

ARTIGO 10.º

(Esterilização voluntária)

1 - A esterilização voluntária só pode ser praticada por maiores de 25 anos, mediante declaração escrita devidamente assinada, contendo a inequívoca manifestação de vontade de que desejam submeter-se à necessária intervenção e a menção de que foram informados sobre as consequências da mesma, bem como a identidade e a assinatura do médico solicitado a intervir.

2 - A exigência do limite de idade constante do n.º 1 é dispensada nos casos em que a esterilização é determinada por razões de ordem terapêutica.

ARTIGO 11.º

(Direito à objecção de consciência)

É assegurado aos médicos o direito à objecção de consciência, quando solicitados para a prática da inseminação artificial ou de esterilização voluntária.

ARTIGO 12.º

(Adopção de menores)

Os centros de consulta para planeamento familiar prestarão informações objectivas sobre a adopção de menores e respectivas consequências sobre a família dos adoptantes e dos adoptados, bem como sobre estes, e colaborarão com os serviços especializados na detecção de crianças que possam ser adoptadas e de indivíduos ou casais que desejem adoptá-las.

ARTIGO 13.º

(Centros de atendimento de jovens)

1 - O Estado e as autarquias incentivarão a instalação de centros de atendimento de jovens, em que o planeamento familiar constitua uma valência obrigatória.

2 - Nas localidades onde não existam centros de atendimento de jovens poderão estes dirigir-se aos centros de consulta sobre planeamento familiar, onde serão acolhidos e informados tendo em conta o seu grau de desenvolvimento físico e psicológico, bem como as interrogações por eles formuladas, a situação e os problemas por eles expostos.

3 - Os centros de atendimento de jovens, bem como os centros de consulta sobre planeamento familiar, agindo por si ou em substituição daqueles, prestarão às famílias e aos estabelecimentos de ensino a colaboração que lhes for solicitada.

ARTIGO 14.º

(Publicidade e prescrição médica)

1 - Será regulamentada a publicidade relativa aos produtos ou meios contraceptivos, assegurando que a sua difusão se processe após experiências técnicas e clínicas realizadas de acordo com padrões legalmente fixados.

2 - Os meios anticoncepcionais de natureza hormonal só poderão ser vendidos ou fornecidos gratuitamente nos estabelecimentos de saúde mediante receita médica.

ARTIGO 15.º

(Dever de sigilo profissional)

Os funcionários dos centros de consulta sobre planeamento familiar e dos centros de atendimento de jovens ficam sujeitos à obrigação de sigilo profissional sobre o objecto, o conteúdo e o resultado das consultas em que tiverem intervenção e, em geral, sobre actos ou factos de que tenham tido conhecimento no exercício dessas funções ou por causa delas.

ARTIGO 16.º

(Formação profissional)

Os currículos de formação dos profissionais de saúde envolvidos em acções de planeamento familiar devem incluir o ensino de conhecimentos científicos adequados sobre educação sexual, contracepção e tratamento da infertilidade.

ARTIGO 17.º

(Legislação complementar)

O Governo aprovará, no prazo máximo de 120 dias a contar da entrada em vigor da presente lei, a legislação necessária à regulamentação da execução do que nela se dispõe.

ARTIGO 18.º

(Entrada em vigor)

A presente lei entra em vigor no 30.º dia posterior ao da sua publicação.

Aprovada em 14 de Fevereiro de 1984.

O Presidente da Assembleia da República, Manuel Alfredo Tito de Morais.

Promulgada em 1 de Março de 1984.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

Referendada em 7 de Março de 1984.

O Primeiro-Ministro, Mário Soares.

Anexo II – Lei 120/99 de 11 de Agosto

Lei n.º 120/99 de 11 de Agosto

Lei n.º 120/99 de 11 de Agosto

Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Âmbito

O presente diploma visa conceder maior eficácia aos dispositivos legais que garantam a promoção a uma vida sexual e reprodutiva saudável, mais gratificante e responsável, consagrando medidas no âmbito da educação sexual, do reforço do acesso ao planeamento familiar e aos métodos contraceptivos, tendo em vista, nomeadamente, a prevenção de gravidezes indesejadas e o combate às doenças sexualmente transmissíveis, designadamente as transmitidas pelo HIV e pelos vírus das hepatites B e C.

CAPÍTULO II

Promoção da saúde sexual

Artigo 2.º

Educação sexual

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

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 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 estudantes e 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.

Artigo 3.º

Promoção de doenças sexualmente transmissíveis

1 - Deve ser promovida a criação de um gabinete de apoio aos alunos, que entre outras finalidades a definir pela escola, ouvidas as associações de pais, realizará acções diversas para promoção da educação para a saúde, particularmente sobre sexualidade humana e saúde reprodutiva, em articulação com os serviços de saúde.

2 - Considerando a importância do uso do preservativo na prevenção de muitas das doenças sexualmente transmissíveis, nomeadamente a sida, será disponibilizado o acesso a preservativos através de meios mecânicos, em todos os estabelecimentos do ensino superior e nos estabelecimentos de ensino secundário, por decisão dos órgãos directivos ouvidas as respectivas associações de pais e de alunos.

CAPÍTULO III

Planeamento familiar

Artigo 4.º

Campanhas de divulgação destinadas aos jovens

O Estado e demais entidades públicas, no cumprimento das obrigações estabelecidas no artigo 7.º da Lei n.º 3/84, de 24 de Março, promoverão, com as finalidades e objectivos ali previstos, campanhas de divulgação especificamente dirigidas aos jovens.

Artigo 5.º

Atendimento dos jovens

Os jovens podem ser atendidos em qualquer consulta de planeamento familiar, ainda que em centro de saúde ou serviço hospitalar que não seja da área da sua residência.

Artigo 6.º

Serviços de saúde dos estabelecimentos do ensino superior

Sempre que existam serviços de saúde dos estabelecimentos do ensino superior poderão ser criadas, por solicitação da escola e das associações de estudantes, consultas de planeamento familiar para o atendimento dos estudantes do respectivo estabelecimento, onde será assegurado apoio técnico para a utilização dos meios contraceptivos e, se necessário, o encaminhamento para o centro de saúde da área de influência da escola.

Artigo 7.º

Consultas de planeamento familiar nos locais de trabalho

Nos serviços de saúde existentes nos locais de trabalho a cargo de entidades públicas ou privadas serão garantidas consultas de planeamento familiar para atendimento dos trabalhadores em serviço no respectivo estabelecimento.

Artigo 8.º

Maternidades

Será garantida às puérperas, nas maternidades, informação sobre contracepção, em consulta de planeamento familiar.

CAPÍTULO IV

Interrupção voluntária da gravidez

Artigo 9.º

Prevenção da taxa de repetição da interrupção voluntária da gravidez

O estabelecimento de saúde que tiver efectuado a interrupção voluntária da gravidez, ou o estabelecimento de saúde que tiver atendido qualquer caso de aborto, de aborto tentado ou qualquer das suas consequências, providenciará para que a mulher, no prazo máximo de sete dias, tenha acesso a consulta de planeamento familiar.

Artigo 10.º

Proibição de selectividade

Fica vedada aos estabelecimentos de saúde oficiais ou oficialmente reconhecidos, salva justificada carência dos meios técnicos necessários, e sem prejuízo do direito à objecção de consciência dos profissionais de saúde nos termos já consagrados na lei, seleccionar de entre as causas de justificação da interrupção voluntária da gravidez aquelas que, no estabelecimento, serão atendidas para a prática da interrupção, ao abrigo da legislação actual.

Artigo 11.º

Estatísticas

1 - Apenas para fins estatísticos, sem qualquer identificação, e com total garantia da privacidade, todos os estabelecimentos de saúde oficiais ou oficialmente reconhecidos ficam obrigados a elaborar um relatório semestral a enviar ao Ministério da Saúde de onde constem os abortos espontâneos nos mesmos atendidos, todos os abortos legais nos mesmos praticados, com indicação da causa de justificação, os abortos retidos e os abortos provocados, ou tentativas de aborto, com indicação das consequências dos mesmos, sendo irrelevante eventual desconformidade entre os dados constantes dos mesmos relatórios e o que constar de outros documentos revestidos de publicidade.

2 - Os relatórios deverão ainda mencionar, também sem qualquer identificação, a repetição da interrupção voluntária da gravidez relativamente a cada uma das utentes atendidas, o tempo decorrente entre as interrupções ou tentativas de interrupção efectuadas, o acesso das utentes a consultas do planeamento familiar e métodos contraceptivos pelas mesmas utilizados.

CAPÍTULO V

Disposições finais

Artigo 12.º

Regulamentação

O Governo regulamentará o presente diploma através de decreto-lei, no prazo de 90 dias a contar da sua publicação.

Artigo 13.º

Entrada em vigor e produção de efeitos

O presente diploma entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação, produzindo efeitos quanto às normas com repercussão orçamental na data da entrada em vigor da primeira lei do Orçamento posterior àquela publicação.

Aprovada em 24 de Junho de 1999.

O Presidente da Assembleia da República, António de Almeida Santos.

Promulgada em 28 de Julho de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 28 de Julho de 1999.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

Anexo III – Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacte directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da educação básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1.º ciclo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

As escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas e como resultado da reflexão e dos debates realizados, assim como da experiência adquirida, importa reequacionar a organização curricular do ensino básico.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através

da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 - O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 - Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Artigo 2.º

Curriculo

1 - Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 - As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 - As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

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

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;

- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

- 1 - O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.
- 2 - O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.
- 3 - O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

- 1 - São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.
- 2 - Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.
- 3 - Para efeito do número anterior, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:
 - a) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
 - b) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
 - c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.
- 4 - O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.
- 5 - As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.
- 6 - As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

7 - No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

Artigo 6.º

Formações transdisciplinares

1 - A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

2 - Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

Artigo 7.º

Línguas estrangeiras

1 - As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 - A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.

3 - A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

Artigo 8.º

Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Artigo 10.º

Educação especial

1 - Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 - Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

3 - O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria.

Artigo 11.º

Diversificação das ofertas curriculares

1 - Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

2 - Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

3 - As orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de despacho do Ministro da Educação ou de despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade quando, para além da certificação escolar, conferem um certificado de qualificação profissional.

CAPÍTULO III

Avaliação

Artigo 12.º**Avaliação das aprendizagens**

- 1 - A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.
- 2 - Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.
- 3 - A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno.
- 4 - Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.
- 5 - No âmbito da sua autonomia, compete à escola, em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.
- 6 - As medidas de desenvolvimento do disposto no presente diploma em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos são aprovadas por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 13.º**Modalidades**

- 1 - A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.
- 2 - A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.
- 3 - A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.
- 4 - A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.
- 5 - No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.
- 6 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

Artigo 14.º**Efeitos da avaliação**

- 1 - A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma.
- 2 - Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade.
- 3 - Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

Artigo 15.º**Conclusão e certificação do ensino básico**

1 - Aos alunos que concluíam com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de direcção executiva da respectiva escola.

2 - A requerimento dos interessados, podem, ainda, ser emitidas, pelo órgão de direcção executiva da escola, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais podem discriminar as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares concluídas e respectivos resultados de avaliação.

Artigo 16.º

Avaliação do desenvolvimento do currículo nacional

O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

Artigo 17.º

Provas nacionais de aferição

1 - As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.

2 - O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objecto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 18.º

Formação de professores

1 - Na organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico são respeitados os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 - A organização de acções de formação continua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares.

3 - A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

Artigo 19.º

Grupos de docência e distribuição de serviço

1 - Por portaria do Ministro da Educação são reorganizados os grupos de docência, por forma a corresponder aos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

2 - Até à publicação da portaria a que se refere o número anterior, a distribuição de serviço aos docentes em cada escola deve obedecer a uma lógica de gestão integrada de recursos humanos, no respeito pelos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

3 - A adequação da componente lectiva dos docentes à nova organização da carga horária dos alunos, de acordo com o previsto nos anexos II e III ao presente diploma, é definida por despacho do Ministro da Educação, no respeito pelo disposto no artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

Artigo 20.º

Produção de efeitos

1 - O presente diploma produz efeitos no ano lectivo de 2001-2002 no que respeita a todos os anos de escolaridade dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

2 - O presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de:

- a) 2002-2003 no que respeita ao 7.º ano de escolaridade;
- b) 2003-2004 no que respeita ao 8.º ano de escolaridade;

c) 2004-2005 no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.

3 - Os mecanismos de transição para os desenhos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 21.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico, de acordo com a calendarização definida no artigo anterior.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 2 de Novembro de 2000. - Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho - Guilherme d'Oliveira Martins - Joaquim Augusto Nunes Pina Moura - Eduardo Luis Barreto Ferro Rodrigues - Augusto Ernesto Santos Silva - Alberto de Sousa Martins.

Promulgado em 6 de Janeiro de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 11 de Janeiro de 2001.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

Anexo IV – Lei 12/2001 de 29 de Maio

Lei n.º 12/2001 de 29 de Maio

Contracepção de emergência

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

1 - A presente lei visa:

- a) Garantir o recurso atempado à contracepção de emergência;
- b) Reforçar o direito à informação sobre o significado, a natureza e as condições de utilização da contracepção de emergência;
- c) Garantir o acesso às consultas de planeamento familiar subsequente.

2 - Visa ainda reforçar os meios de prevenção da gravidez não desejada, nomeadamente na adolescência.

Artigo 2.º

Conceitos

1 - Para efeitos da presente lei considera-se contracepção de emergência a utilização pela mulher de uma pílula anticoncepcional, nas primeiras setenta e duas horas após uma relação sexual não protegida, não consentida, ou não eficazmente protegida por qualquer outro meio anticoncepcional regular.

2 - Consideram-se contraceptivos de emergência, para efeitos da presente lei, os medicamentos, com indicação para o efeito, com autorização de introdução no mercado.

Artigo 3.º

Acesso

1 - Os meios contraceptivos de emergência são disponibilizados:

- a) Gratuitamente, nos centros de saúde, nos horários normais de funcionamento, nas consultas de planeamento familiar, ginecologia e obstetria dos hospitais, nos centros de atendimento de jovens com protocolo de articulação com o Serviço Nacional de Saúde;
- b) Nas farmácias, mediante prescrição médica ou, na ausência desta, os de venda livre.

2 - A dispensa e a venda de contraceptivos de emergência serão efectuadas sob orientação de um profissional de saúde que promove o aconselhamento inicial e o encaminhamento para consultas de planeamento familiar.

3 - A solicitação de contraceptivos de emergência constitui motivo de atendimento em tempo útil e prioritário nos serviços de saúde, bem como na marcação das subsequentes consultas de planeamento familiar, se a mulher assim o desejar.

Artigo 4.º

Informação

1 - O Estado promoverá e apoiará campanhas nacionais de divulgação e de esclarecimento, envolvendo entidades públicas e privadas, entre as quais as organizações não governamentais da promoção da saúde, organizações profissionais, associações de pais e de estudantes e organizações de juventude, com os seguintes objectivos:

- a) Informação sobre os métodos contraceptivos e o acesso aos cuidados de planeamento familiar;
- b) Informação sobre a contracepção de emergência, nas suas indicações, contra-indicações e condições de utilização;
- c) Informação e sensibilização sobre as doenças sexualmente transmissíveis e os seus meios de prevenção.

2 - Os centros de saúde, as farmácias e os centros de atendimento deverão disponibilizar, em permanência, informação sobre os métodos contraceptivos e serviços de planeamento familiar e a contracepção de emergência.

3 - Serão igualmente desenvolvidas campanhas de sensibilização e encaminhamento para serviços de saúde dirigidas a populações com necessidades de saúde específicas.

Artigo 5.º

Formação

O Governo promoverá formação específica dos profissionais sobre a contracepção de emergência, incluindo a dimensão do aconselhamento e do atendimento, tendo em conta as necessidades específicas das populações alvo.

Artigo 6.º

Regulamentação

O Governo regulamentará a presente lei no prazo máximo de 90 dias a contar da data da sua entrada em vigor e adoptará os mecanismos necessários tendentes à sua divulgação.

Artigo 7.º

Entrada em vigor

A produção de efeitos financeiros da presente lei inicia-se com a entrada em vigor do Orçamento do Estado para 2002.

Aprovada em 15 de Março de 2001.

O Presidente da Assembleia da República, António de Almeida Santos.

Promulgada em 8 de Maio de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 17 de Maio de 2001.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

***Anexo V – Resolução da Assembleia da República nº 28/2004 de
19 de Março***

Resolução da Assembleia da República n.º 28/2004

Medidas de prevenção no âmbito da interrupção voluntária da gravidez

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo o seguinte:

1 - Na área da educação:

- 1.1 - Apostar na educação para a saúde, criando uma área curricular autónoma de formação e desenvolvimento pessoal dirigida especificamente aos alunos do 3.º ao 9.º ano de escolaridade;
- 1.2 - Esta área curricular, ou disciplina, a partir do 7.º ano, deve ser obrigatória, salvaguardando a responsabilidade dos pais, nos termos da Constituição e da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, sujeita a avaliação, e vocacionada para a educação dos comportamentos nos domínios da civilidade e da saúde física e mental, com especial prioridade à saúde sexual e reprodutiva;
- 1.3 - Dotar cada centro de apoio social escolar (CASE) dos recursos indispensáveis à promoção da saúde, bem como ao apoio, acompanhamento e rastreio dos alunos em situação de risco, nomeadamente nos domínios da alimentação, do consumo de substâncias aditivas que geram dependências e da saúde sexual;
- 1.4 - Instituir a figura do tutor escolar vocacionado para a ajuda e o aconselhamento e para a primeira abordagem no despiste e identificação de situações de risco entre os alunos, bem como na articulação com a intervenção especializada ao nível dos CASE;
- 1.5 - Promover acções de informação, formação e prevenção junto das comunidades educativas visando a circunscrição das condutas e práticas de agressão e violência sobre e entre menores;
- 1.6 - Criar condições de flexibilização de horários escolares e de exames com vista a que os mesmos se adequem à continuação do percurso escolar das mães ou grávidas adolescentes e jovens.

2 - Na área do apoio à maternidade:

- 2.1 - Criar condições especiais no acesso a creches e jardins-de-infância por parte dos filhos de jovens mães estudantes com o objectivo de lhes permitir a manutenção no sistema de ensino;
- 2.2 - Reforçar a fiscalização das empresas no que respeita ao cumprimento da lei sobre a protecção da maternidade e da paternidade;
- 2.3 - Apoiar as instituições particulares de solidariedade social que prestam ajuda e aconselhamento a jovens mães em situação de carência económica ou de vulnerabilidade social;
- 2.4 - Estimular a criação e o desenvolvimento dos centros de apoio à vida com o objectivo de apoiar mães grávidas solteiras e mães com dificuldades económicas e sociais;
- 2.5 - Flexibilizar os mecanismos de atribuição de licenças de maternidade, ajustando-os melhor ao objectivo da conciliação de responsabilidades familiares e profissionais;
- 2.6 - Acompanhar o cumprimento da Lei da Adopção no sentido da sua plena aplicação e da sua premência, tendo em conta as alterações de procedimentos e práticas nos domínios da segurança social, da justiça e da saúde.

3 - Na área do planeamento familiar:

- 3.1 - Garantir que todas as farmácias, de forma permanente, assegurem a dispensa de todos os meios e métodos contraceptivos previstos na legislação em vigor;
- 3.2 - Promover a efectiva articulação entre os centros de atendimento a jovens, os centros de saúde e os hospitais da área de referência, bem como com as unidades móveis de saúde, com o objectivo de alargar a efectiva cobertura de consultas de planeamento familiar e de saúde materna a um grupo particularmente vulnerável como são os adolescentes e jovens;
- 3.3 - Reforçar as condições de acesso aos meios e métodos contraceptivos de forma a prevenir e evitar a gravidez indesejada e ou inesperada, especialmente em grupos particularmente vulneráveis, devido a exclusão social, carência económica ou dificuldades de acesso à rede de saúde pública;
- 3.4 - Reduzir os tempos de espera das cirurgias de laqueação e de vasectomias.

4 - Na área da interrupção voluntária da gravidez:

- 4.1 - Garantir, através de orientações precisas aos hospitais do SNS, o integral e atempado cumprimento da Lei da Interrupção Voluntária da Gravidez, garantindo às mulheres, em situação que preencha as condições legais, a interrupção voluntária;

4.2 - Em caso de impossibilidade, o hospital deve garantir o imediato acesso a outro estabelecimento público ou privado, suportando o SNS os respectivos encargos;

4.3 - Apresentar um relatório anual na Assembleia da República sobre o grau de cumprimento da Lei da Interrupção Voluntária da Gravidez.

Aprovada em 3 de Março de 2004.

O Presidente da Assembleia da República, João Bosco Mota Amaral.

Anexo VI – Inquérito A

Inquérito A

Este inquérito é anónimo e tem como objectivo apenas ajudar a nossa equipa a estruturar melhor o Projecto SER MAIS.

Desde já o nosso obrigado pela tua participação e colaboração.

A equipa do Projecto SER MAIS

1. Idade

☐ 13 anos

☐ 14 anos

☐ 15 anos

☐ 16 anos

☐ 17 anos

☐ 18 anos

☐ Outra idade

2. Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

3. Que ano de escolaridade frequentas?

☐ 5º Ano

☐ 6º Ano

☐ 7º Ano

☐ 8º Ano

☐ 9º Ano

☐ 10º Ano

☐ 11º Ano

☐ 12º Ano

☐ Outra

4. Com quem vives?

- ☐ Com o pai
- ☐ Com o padrasto
- ☐ Com a mãe
- ☐ Com a madrasta
- ☐ Com os meus irmãos
- ☐ Com os avós
- ☐ Com os tios
- ☐ Outra situação

5. Em tua casa tens computador?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Em tua casa tens acesso à Internet?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Em casa costumavas usar o computador para

- ☐ Fazer pesquisas na Internet
- ☐ Fazer os trabalhos de casa e outros
- ☐ Jogar
- ☐ Falar com os amigos
- ☐ Enviar e receber correio electrónico
- ☐ Outra situação

8. Quanto tempo passas por dia em casa no computador?

- ☐ Menos de meia hora
 - ☐ Meia hora
 - ☐ Uma hora
 - ☐ Uma hora e meia
 - ☐ Duas horas
 - ☐ Mais de duas horas
-

9. Usas mais o computador em casa

- ☐ De manhã
- ☐ À tarde
- ☐ À noite
- ☐ A qualquer hora do dia

10. Convives com o mesmo grupo de amigos do ano passado?

- ☐ Sim, os meus amigos são os mesmos
- ☐ A maioria dos meus amigos são os mesmos
- ☐ Cerca de metade dos meus amigos são os mesmos
- ☐ Cerca de mais de metade dos meus amigos são novos
- ☐ Quase todos os meus amigos são novos
- ☐ Outra situação

11. Com quem falas de assuntos relacionados com a sexualidade?

- ☐ Com ninguém
- ☐ Com o pai
- ☐ Com o padrasto
- ☐ Com a mãe
- ☐ Com a madrastra
- ☐ Com a irmã
- ☐ Com o irmão
- ☐ Com os avós
- ☐ Com outras pessoas da família
- ☐ Com os amigos e colegas
- ☐ Com os professores
- ☐ Com outras pessoas

12. Em família onde falas de assuntos relacionados com a sexualidade?

- ☐ Não falo
- ☐ Durante a refeição
- ☐ No sofá da sala de estar

- ☐ No meu quarto
- ☐ Durante as viagens de fim de semana
- ☐ Outra situação
-

13. Com quem gostas mais de falar de sexualidade?

- ☐ Com ninguém
- ☐ Com o pai
- ☐ Com o padrasto
- ☐ Com a mãe
- ☐ Com a madrasta
- ☐ Com o irmão
- ☐ Com o irmã
- ☐ Com os avós
- ☐ Com os amigos e/ou colegas
- ☐ Com os professores
- ☐ Com outras pessoas
-

14. Quem toma mais a iniciativa de conversar sobre sexualidade?

- ☐ Eu
- ☐ O pai
- ☐ O padrasto
- ☐ A mãe
- ☐ A madrasta
- ☐ O irmão
- ☐ A irmã
- ☐ Os avós
- ☐ Os amigos e/ou colegas
- ☐ Os professores
- ☐ Outras pessoas
-

15. Com quem estás mais à vontade para falar de assuntos relacionados com a sexualidade?

- ☐ Com ninguém
- ☐ Com o pai
- ☐ Com o padrasto
- ☐ Com a mãe
- ☐ Com a madrastra
- ☐ Com o irmão
- ☐ Com a irmã
- ☐ Com os avós
- ☐ Com os amigos e/ou colegas
- ☐ Com os professores
- ☐ Com outras pessoas

16. Quais os assuntos sobre sexualidade que costumás falar com os teus pais?

- ☐ Nenhum
- ☐ Adolescência
- ☐ Aborto
- ☐ Abusos sexuais
- ☐ Gravidez na adolescência
- ☐ Gravidez indesejada
- ☐ Doenças sexualmente transmissíveis
- ☐ Namoro
- ☐ Relações interpessoais
- ☐ Relações sexuais
- ☐ Prevenção
- ☐ preservativos
- ☐ Pílula
- ☐ Afectos e/ou amizade
- ☐ Revistas e/ou filmes pornográficos
- ☐ Higiene e saúde

- ☐ Menstruação e/ou ciclo menstrual
- ☐ Puberdade
- ☐ Prostituição
- ☐ Homossexualidade
- ☐ Masturbação
- ☐ Outros assuntos

17. Quais os assuntos sobre sexualidade que costumam falar com os teus irmãos?

- ☐ Nenhum
- ☐ Adolescência
- ☐ Aborto
- ☐ Abusos sexuais
- ☐ Gravidez na adolescência
- ☐ Gravidez indesejada
- ☐ Doenças sexualmente transmissíveis
- ☐ Namoro
- ☐ Relações interpessoais
- ☐ Relações sexuais
- ☐ Prevenção
- ☐ Preservativos
- ☐ Pílula
- ☐ Afectos e/ou amizade
- ☐ Revistas e/ou filmes pornográficos
- ☐ Higiene e saúde
- ☐ Menstruação e/ou ciclo menstrual
- ☐ Puberdade
- ☐ Prostituição
- ☐ Homossexualidade
- ☐ Masturbação
- ☐ Outros assuntos

18. Quais os assuntos sobre sexualidade que costumam falar com os teus amigos e/ou colegas?

- ☐ Nenhum
- ☐ Adolescência
- ☐ Aborto
- ☐ Abusos sexuais
- ☐ Gravidez na adolescência
- ☐ Gravidez indesejada
- ☐ Doenças sexualmente transmissíveis
- ☐ Namoro
- ☐ Relações interpessoais
- ☐ Relações sexuais
- ☐ Prevenção
- ☐ preservativos
- ☐ Pílula
- ☐ Afectos e/ou amizade
- ☐ Revistas e/ou filmes pornográficos
- ☐ Higiene e saúde
- ☐ Menstruação e/ou ciclo menstrual
- ☐ Puberdade
- ☐ Prostituição
- ☐ Homossexualidade
- ☐ Masturbação
- ☐ Outros assuntos

19. Quais os assuntos sobre sexualidade que costumam falar nas aulas?

- ☐ Nenhum
- ☐ Adolescência
- ☐ Aborto
- ☐ Abusos sexuais
- ☐ Gravidez na adolescência
- ☐ Gravidez indesejada

- ☐ Doenças sexualmente transmissíveis
- ☐ Namoro
- ☐ Relações interpessoais
- ☐ Relações sexuais
- ☐ Prevenção
- ☐ Preservativos
- ☐ Pílula
- ☐ Afectos e/ou amizade
- ☐ Revistas e/ou filmes pornográficos
- ☐ Higiene e saúde
- ☐ Menstruação e/ou ciclo menstrual
- ☐ Puberdade
- ☐ Prostituição
- ☐ Homossexualidade
- ☐ Masturbação
- ☐ Outros assuntos

20. Se houvesse aulas de educação sexual na Internet (Ensino a Distância)...

- ☐ Estaria mais á vontade para colocar as minhas dúvidas
- ☐ Seria uma boa opção
- ☐ Continuaria a preferir as aulas na sala de aula com o professor e os colegas
- ☐ Não vejo necessidade das aulas na Internet
- ☐ Poderia ser uma ajuda para tirar as dúvidas surgidas na sala de aula
- ☐ Outra opinião

21. "É importante a educação sexual para a minha formação pessoal e social"

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não tenho opinião

22. "É importante e necessário que se fale de educação sexual na família"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

23. "Penso que a família tem a responsabilidade da educação sexual dos filhos"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

24. "É importante e necessário que se fale de educação sexual na escola"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

25. "Os pais têm dificuldade em falar com os filhos sobre a educação sexual"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

26. "Os filhos sentem-se envergonhados quando falam com os pais sobre os problemas sexuais"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

27. "Os adolescentes procuram pessoas mais velhas para obter informações sobre sexualidade"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

28. "Penso que muitas vezes as informações sobre sexualidade que o adolescente recebe dos seus colegas são erradas"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

29. "Cabe tanto à escola como à família a educação sexual da criança e do adolescente"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

30. "A sexualidade do ser humano não é essencial na pessoa"

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não tenho opinião

31. "Os meios de comunicação social (TV, rádio, cinema, revistas, jornais) têm contribuído para desenvolver e esclarecer conceitos positivos para a educação sexual dos jovens"

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não tenho opinião

32. "Na escola qualquer professor pode dar educação sexual"

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não tenho opinião

33. "Os filhos procuram os pais para se aconselharem sobre as suas preocupações acerca do seu relacionamento com colegas do sexo oposto"

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não tenho opinião

34. "O processo de educação sexual é natural e não precisa de agentes alheios à pessoa para se desenvolver"

- ☐ Não concordo

- ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

35. "Os pais pensam que os filhos não têm maturidade suficiente para falar sobre sexualidade"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

36. "Todos os adolescentes têm actualmente uma ampla e adequada informação e educação sobre a sexualidade"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

37. "Penso que a escola deveria ter a responsabilidade da educação sexual da criança e do adolescente"

- ☐ Não concordo
 - ☐ Concordo mais ou menos
 - ☐ Concordo
 - ☐ Concordo plenamente
 - ☐ Não tenho opinião
-

Dá-nos a tua opinião

Como já sabes, o Projecto SER MAIS é um projecto de Educação para a Sexualidade para adolescentes como tu.

Se fosses tu o responsável por este projecto que outro nome lhe davas?

Escreve a seguir as tuas sugestões.

1 -

2 -

3 -

Se quiseres fazer algum comentário pessoal utiliza o espaço que se segue.

Enviar Inquérito

Limpar Inquérito

Anexo VII – Divulgação do Projecto SER MAIS

Agrupamento Vertical de S. Lourenço — Ermesinde

Escola EB 2,3 de S. Lourenço

Ano Lectivo 2005/2006

Projecto ser mais

educação para a sexualidade online



APRESENTAÇÃO

As questões que se referem à educação sexual, ao planeamento familiar e à saúde reprodutiva têm merecido, ultimamente, particular atenção de todos os sectores da sociedade portuguesa.

O artigo 1º do Decreto-Lei 259/2000 de 17 de Outubro sobre Educação Sexual aponta formas explícitas de promover a educação sexual na escola: nos currículos com abordagens de carácter obrigatório; nos projectos educativos de cada escola integrando estratégias claras de promoção da saúde sexual em estreita articulação com as famílias e as entidades locais promotoras de saúde; nos projectos curriculares de cada turma compreendendo uma abordagem interdisciplinar da promoção da saúde sexual.

Todas estas sinergias devem garantir uma intervenção educativa integrada e favorecer o equilibrado desenvolvimento dos alunos ao longo do seu percurso educativo, refere ainda o diploma.

Efectivamente, o grande objectivo da educação sexual nas escolas tem que passar, necessariamente, por *“uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade”*, (Educação Sexual em meio escolar – Linhas orientadoras) passando pela intervenção na área dos conhecimentos, das competências e das atitudes dos alunos e não apenas pelos meros conteúdos limitados aos conhecimentos biológicos, como muitas vezes se traduz nas aulas de Ciências da Natureza e nas Ciências Naturais.

Estas linhas orientadoras com uma fundamentação teórica muito rica e abrangente acabam por não se concretizarem na prática do dia-a-dia nas nossas escolas pelas mais diversas razões, que passam, por exemplo, pela não definição de linhas estratégicas de acção dos projectos educativos de escola. Por outro lado, a falta de à vontade dos alunos para poderem confrontarem na aula as suas questões e inquietações, leva-nos a encarar a abordagem da educação para a sexualidade no domínio do ensino a distância.

Com a formação a distância, os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, são

minimizados ou mesmo dissipados, pelo facto da abordagem das problemáticas da educação para a sexualidade serem mais naturais e sem preconceitos que em grupo/aula nem sempre se proporciona.

Somos adeptos, neste projecto, de uma formação a distância no sistema *blended*, isto é, mista: presencial e online. É de extrema importância que este tipo de formação tenha esta vertente presencial. O estabelecer de um contacto professor com os alunos para se conhecerem e saberem quem é a pessoa que estará do outro lado da linha, irá permitir o estabelecimento de empatias necessárias para o sucesso da formação.

No formato online, a grande vantagem encontra-se nos momentos síncronos que possibilitem momentos de conversa (*chat*) e o uso do quadro branco (*whiteboard*). A utilização deste quadro branco controlado pelo professor e difundido pelos alunos presentes na sala de formação virtual, em tempo real, através de *streaming* de vídeo e áudio, é uma ferramenta muito útil e muito usada neste projecto. Os alunos comunicam com a sala através de chat e/ou em directo, via Webcam com microfone e após permissão do professor.

Este projecto apresenta-se naturalmente como uma mudança.

Temos consciência que mudar implica alterar, além das infra-estruturas tecnológicas, as estruturas mentais. A mudança só será possível se começar por nós próprios. É necessário e urgente mudar mentalidades, mudar as formas de ver o mundo que nos rodeia. Mudar, mudando...

Estamos em querer que este Projecto pode dar uma ajuda.

É urgente que os jovens adquiram estratégias de auto-conhecimento e um conjunto de competências e valores no domínio da sexualidade, para que a sociedade de amanhã seja mais justa, humana e fraterna.

OBJECTIVOS

De acordo com as Linhas Orientadoras sobre a Educação Sexual em meio Escolar emanadas pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF e rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, podemos considerar como objectivo primordial da Educação Sexual o de *contribuir, ainda que parcialmente, para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade.*

Tendo como base os objectivos da Educação para a Sexualidade no domínio dos conhecimentos, sentimentos, atitudes e competências individuais, enunciamos no documento atrás referido, propomos para este projecto os seguintes objectivos:

Contribuir para a aceitação positiva da sexualidade e das suas mais variadas manifestações que permita entendê-la como uma parte integrante da vida das pessoas;

- Facilitar a compreensão entre sexualidade, genitalidade e afectividade;
- Permitir a aquisição de conhecimentos relativos aos órgãos sexuais no que diz respeito à anatomia, fisiologia e desenvolvimento;
- Desenvolver uma atitude positiva e de aceitação relativamente ao seu corpo;
- Desenvolver a auto-estima;
- Promover o respeito pelas outras pessoas, o respeito pela diferença e promover atitudes e comportamentos não discriminatórios entre sexos;
- Desenvolver a capacidade de tomar decisões e de recusar comportamentos não desejados;
- Valorizar a afectividade como um aspecto fundamental das relações humanas;
- Expressar os sentimentos e os afectos;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude preventiva em matéria de saúde nos aspectos relacionados com a sua sexualidade;
- Desenvolver competências para pedir ajuda e saber recorrer a apoios, quando necessário;
- Proporcionar uma abordagem da Educação para a Sexualidade utilizando as novas tecnologias da

comunicação, nomeadamente a Internet;

- Facilitar a envolvimento e a participação da família e da escola no processo da promoção da Educação para a Sexualidade.

DESTINATÁRIOS

O Projecto SER MAIS destina-se aos alunos dos 8º e 9º Anos de Escolaridade do Agrupamento Vertical de S. Lourenço—Ermesinde que pretendem uma (in)formação mais esclarecedora e aprofundada relativamente a todos os assuntos que digam respeito à sua sexualidade.

Através deste projecto, terão à sua disposição, uma equipa de técnicos especializados (professores, psicólogos, enfermeiros e médicos) que tentarão, de uma forma clara e esclarecedora, dar resposta a todas as suas dúvidas.

O nosso objectivo é o seu crescimento harmonioso e saudável.

METODOLOGIAS

A Educação para a Sexualidade não se pode limitar aos aspectos meramente informativos. É necessário um debate de ideias sobre os valores pessoais e deve facultar aos seus destinatários os elementos necessários para que possam construir o seu quadro de referências, definidor das suas opções individuais. (Educação Sexual em meio escolar - Linhas Orientadoras)

Neste sentido, o Projecto SER MAIS utiliza preferencialmente uma metodologia de carácter activo e participativo centrado nos interesses dos participantes.

Este tipo de metodologia permite que o participante se envolva na planificação e organização das actividades, passando, entre outros, pelos seguintes processos:

- pesquisa e recolha de informação;
- condução de debates para clarificação de valores;
- *brainstormings* ("chuva de ideias");
- resolução de histórias e/ou casos inventados e reais;
- *role play* (simulação de pequenas histórias ou casos);
- caixa de perguntas;
- fichas de trabalho para recolha, exploração e síntese de informação.

Estas actividades são desenvolvidas através do método misto de ensino/aprendizagem (*b-learning*). Isto é, temos alguns momentos presenciais na Escola, nas aulas de Formação Cívica, e os outros *online*, através da Internet. As actividades *online* têm também duas vertentes: uma **síncrona** onde todos os participantes estão *online* em simultâneo, simulando uma aula presencial na sala de aula e outra **assíncrona** onde se pode participar nos fóruns, fazer as aprendizagens pessoalmente, enviar trabalhos, colocar questões, fazer pesquisa e recolha de informação, etc.

Com esta metodologia, pretendemos que se estabeleça uma relação interpessoal que permita uma abordagem facilitadora da expressão das dúvidas e opiniões dos alunos participantes.

Assim, o Projecto SER MAIS poderá contribuir para que os alunos adquiram uma perspectiva positiva e gratificante da sua sexualidade.

CALENDARIZAÇÃO

O Projecto SER MAIS terá a seguinte calendarização:

21 de Novembro a 2 de Dezembro de 2005

Apresentação do Projecto aos alunos e o preenchimento do Inquérito A

Dezembro de 2005

Inscrição dos alunos no Projecto; inscrição essa que lhes permitirá ter acesso à plataforma *LiveLearn* de ensino a distância onde se desenvolverão todas as sessões online síncronas e assíncronas.

Janeiro a Abril de 2006

Desenvolvimento e avaliação do Projecto

Abril de 2006

Preenchimento do Inquérito Final.

Maio de 2006

Avaliação final do Projecto.

Junho de 2006

Apresentação dos resultados do impacto do Projecto na comunidade.

Conclusão do Projecto

Equipa técnica

COORDENAÇÃO

Arménio Martins Fernandes, Professor

Carla Sónia Serrão, Psicóloga

Ernestina Barbosa Aires, Enfermeira

Fernando Ferreira Faria, Professor

ORIENTAÇÃO

João Paiva, Prof. Doutor

Anexo VIII – Informação destinada aos Pais e Encarregados de Educação

**Agrupamento Vertical de S. Lourenço – Ermesinde
Escola EB 2,3 de S. Lourenço**

INFORMAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Turma: ____

Conforme foi aprovado no Projecto Curricular de Turma dos 8º e 9º anos, vai desenvolver-se ao longo deste ano lectivo o projecto de Educação para a Sexualidade: ***“Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online”***.

De acordo com as Linhas Orientadoras sobre a Educação Sexual em meio Escolar emanadas pelo Ministério da Educação, o objectivo primordial deste Projecto é o de *contribui para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade*.

Poderá V. Exa. consultar toda a documentação relativa a este projecto junto do(a) Director(a) de Turma ou no endereço <http://projectosermais.no.sapo.pt>.

Este projecto será apresentado a cada turma na aula de Formação Cívica a partir do próximo dia 21 de Novembro. O seu desenvolvimento está previsto para Janeiro de 2006.

Com os respeitosos cumprimentos.

O Coordenador do Projecto

A Directora de Turma

(Arménio Martins)

(-----)

Anexo IX – Imagens das sessões síncronas

As Fotografias associadas aos documentos seguintes têm autorização dos intervenientes.

Sessão síncrona 1

Ola Pessoal! Boa Noite!

O tema da nossa sessão de hoje é

A Sexualidade e suas dimensões



SEXUALIDADE



Moderador

Chat Interun

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

Utilizadores on-line / chat

CarlaSerrao

ErnestinaAires

armeniomartins

Imfaria

Mensagens (chat)

uma boa aula

Imfaria: vou chamá-los

Imfaria: 1 seg

Imfaria: estou a ouvir-te perfeitamente

Imfaria: lol

Esconder Painel

SEXUALIDADE

relações sexuais

desejos

vontade

amor

prazer

emoções

violência

impotencia

existir

sexo

troca de carinho

órgãos genitais

criar felicidade

gostar, sentir, amar

forma de amar

complemento do amor

para serem os melhores

diversão

arte de fazer amor fisicamente

para se armarem



CarlaSerrao

Chat Interun

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

CarlaSerrao

ErnestinaAires

armeniomartins

Imfaria

Mensagens (chat)

VaniaOliveira: tb pelos pais

HelderMoreira: sim

CatarinaJoao: n estou a perceber

CatarinaJoao: sim

CatarinaJoao: fax

Esconder Painel

SEXUALIDADE

CarlaSerrao

Chat Intervir

Mensagens Pre-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores online: chat

HelderMoreira
SaraTeixeira
VaniaOliveira
arimenomartins

Últimas mensagens: chat

SaraTeixeira: lol
VaniaOliveira: lol
AnaFreitas: por vexex
VaniaOliveira: pois
HelderMoreira: e o que normalmente acontece

Esconder Painel

Dimensões da SEXUALIDADE

CarlaSerrao

Chat Intervir

Mensagens Pre-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores online: chat

HelderMoreira
SaraTeixeira
VaniaOliveira
arimenomartins

Últimas mensagens: chat

AnaFreitas: lol
VaniaOliveira: lol
AnaFreitas: para a semana há mais
HelderMoreira: n
VaniaOliveira: acho q não

Esconder Painel

Sessão síncrona 2

> Sala de aula

Olá Pessoal!

Tema da sessão de hoje

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS



PARTICIPA!!!

Video call interface showing a participant's video feed at the top. Below it, a chat window displays the following text:

Chat Intervir
Mensagens Pré-definidas
Sem som
Enviar Mensagem

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo
AnaFreitas
CarlaSerrao
ErnestinaAires

Últimas mensagens (chat)

AnaFreitas: lol

SaraTeixeira:
*meninas
VaniaOliveira: qem é
?

Enviar Mensagem

> Sala de aula

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

relações com a pessoas

namorado(a)

amigos



Video call interface showing a participant's video feed at the top. Below it, a chat window displays the following text:

Chat Intervir
Mensagens Pré-definidas
Sem som
Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo
AnaFreitas
CarlaSerrao
ErnestinaAires

Últimas mensagens (chat)

HelderMoreira: FIEIS
SaraTeixeira:
simpáticos
AnaFreitas:
sinceridade
SaraTeixeira:
divertidos

Enviar Mensagem

> Sala de aula

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

relações com a pessoas

namorado(a) **amigos**

namorados **familia**

amizade **amor** **carinho** **dialogo**



Chat Intervir

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

AnaFreitas

CarlaSerrao

ErnestinaAires

Últimas mensagens (chat)

SaraTeixeira: i os pais no trabalho

VaniaOliveira: mas tipo s a gent lhes dizer oh maezinha eu namoro... ela ind nus tira a liberdade

Enviar Mensagem

> Sala de aula

AS DELAÇÕES INTERPESSOAIS

relações com a pessoas

namorado(a) **amigos**

namorados **familia**

amizade **amor** **carinho** **dialogo**



Chat Intervir

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de ErnestinaAires.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

AnaFreitas

CarlaSerrao

ErnestinaAires

Últimas mensagens (chat)

SaraTeixeira: LOOOOOOOOOOOOOOOO OOO

VaniaOliveira: LOOOOOOOO

VaniaOliveira: é bem

JoaoTSM: pois

Enviar Mensagem

Sessão síncrona 3

Olá pessoal!

Tema da sessão síncrona de hoje



PARTICIPA!!!


 Moderador

Chat
Intervir

Mensagens Pre-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

ArciliaTeixeira

CarlaSerrao

HeiderMoreira

Últimas mensagens (chat)

2 segundos

21.01, Karla_lipa

109 130 110 161

shandineira sala

109 130 110 161

Enviar Mensagem

Esconder Painel

amizade

vergonha

curtir

difícil




 Moderador

Chat
Intervir

Mensagens Pre-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

ArciliaTeixeira

CarlaSerrao

ErnestinaAires

Últimas mensagens (chat)

SilviaRocha: lol

SaraTeixeira: xim

ArciliaTeixeira: lol

fmfaria: uau!

VaniaOliveira: ela disse isso só pa s armar

Enviar Mensagem

Esconder Painel

O NAMORO

amizade

vergonha

curtir

difícil

apaixonar-se

seduzir

paixão

relação forte

química




 Moderador

Chat
Intervir

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

A intervenção foi interrompida pelo Formador.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

ArciliaTeixeira

CarlaSerrao

EmestinaAires

Últimas mensagens (chat)

treixao

PedroFerreira:

centimentos

VaniaOliveira: fogo

fala por ti arcilia

SaraTeixeira: tbm

axo

Enviar Mensagem

Esconder Painel

O NAMORO

amizade

vergonha

curtir

difícil

apaixonar-se

seduzir

paixão

relação forte

química




 Moderador

Chat
Intervir

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

ArciliaTeixeira

CarlaSerrao

EmestinaAires

Últimas mensagens (chat)

fmfaria: lol

SilviaRocha: é difícil...

SaraTeixeira: ele lá sentir

SaraTeixeira: lol

PedroFerreira: não concordo

Enviar Mensagem

Esconder Painel

Sessão síncrona 4

Tema da sessão de hoje:

Comunicação e Relação



Chat Intervir

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem



Participa !!!

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

CarlaSerrao

SaraTeixeira

VaniaOliveira

Últimas mensagens (chat)

vex

SaraTeixeira: lol

20:56, CarlaSerrao: entrou-se à sala

SaraTeixeira: + eu i a vania klaruh

SaraTeixeira: lol

Enviar Mensagem

Esconder Painel

Comunicação e Relação

Os rapazes são mais frios que as raparigas

concordo

carla

sara

catarina

discordo

vania

helder

silvia



Chat Intervir

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

CarlaSerrao

CatarinaJoao

HelderMoreira

Últimas mensagens (chat)

CarlaSerrao: Looool

karla_lipa: konkordo

VaniaOliveira: n é mto difícil isso sara

SaraTeixeira: pois tenx raxao

SaraTeixeira: lol

Enviar Mensagem

Esconder Painel



Participa !!!

Comunicação e Relação

Há uma idade para se iniciar a vida sexual

concordo

faria

discordo

vania

carla

sara

silvia

catarina



Participa !!!

Chat **Intervir**

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

CarlaSerrao

CatarinaJoao

HeiderMoreira

Últimas mensagens (chat)

fmfaria: 0-0

VaniaOliveira: empataram

HeiderMoreira: empatou o

benfica...ohhh

SaraTeixeira: lol

Enviar Mensagem

Esconder Painel

Comunicação e Relação

Estou preparado(a) quando...

confiança

não se sabe bem...

segurança

...me sentir preparada

maturidade

relação amadurecida

assumir responsabilidades dos nossos actos

a partir dos 18 anos



Participa !!!

Chat **Intervir**

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de CarlaSerrao.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

CarlaSerrao

CatarinaJoao

ErnestinaAires

Últimas mensagens (chat)

SaraTeixeira: pode n ter maturidade

fmfaria: exactto

SaraTeixeira: lol

ErnestinaAires: estar consciente do que pode surgir "na curva"

Enviar Mensagem

Esconder Painel

(Nesta sessão tivemos um problema técnico com a câmara web da Dra. Carla Serrão que se encontrava na ESE do Porto.)

Gravidez na adolescência e DST

irresponsabilidade **inconsciência**

falta de informação **falta de instrução**



Tricomoníase

Pediculose **Gonorreia**

Sífilis **SIDA**

Candidíase **Linfogranuloma**

CONDILOMAS **Granuloma**

Hepatite B **Herpes genital**



Chat **Intervir**

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de ErnestinaAires.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

ErnestinaAires

HelderMoreira

SaraTeixeira

Últimas mensagens (chat)

HelderMoreira: lol

VaniaOliveira: ontem no ab sexo ouvi falar em gonorreia

VaniaOliveira: isso é uma coisa q tem haver com o penis né ?

Enviar Mensagem

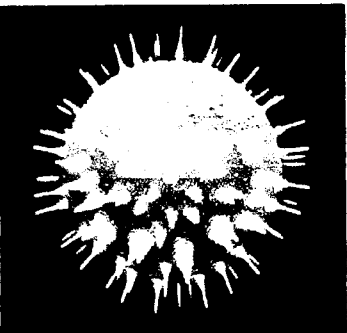
Esconder Painel

Gravidez na adolescência e DST

irresponsabilidade **inconsciência**

falta de informação **falta de instrução**





comoníase

Gonorreia

SIDA

Linfogranuloma

CONDILOMAS

Granuloma

Herpes genital

Hepatite B

Sífilis

Candidíase



Chat **Intervir**

Mensagens Pré-definidas

Sem som

Enviar Mensagem

De momento está a ver a intervenção de ErnestinaAires.

Utilizadores on-line / chat

/Grupo Todo

ErnestinaAires

HelderMoreira

SaraTeixeira

Últimas mensagens (chat)

SaraTeixeira: lol

HelderMoreira: mundo de assunto

HelderMoreira: *mudando de assunto

VaniaOliveira: afinal o q é q é a gonorreia ?

Enviar Mensagem

Esconder Painel

Anexo X – Inquérito Final

Inquérito Final

Este inquérito é anónimo e tem como objectivo apenas ajudar a nossa equipa a avaliar melhor o Projecto SER MAIS.

Desde já o nosso obrigado pela tua participação e colaboração.

A equipa do Projecto SER MAIS

1. Idade

☐ 13 anos

☐ 14 anos

☐ 15 anos

☐ 16 anos

☐ 17 anos

☐ 18 anos

☐ Outra idade

2. Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

3. Que ano de escolaridade frequentas?

☐ 5º Ano

☐ 6º Ano

☐ 7º Ano

☐ 8º Ano

☐ 9º Ano

☐ 10º Ano

☐ 11º Ano

☐ 12º Ano

☐ Outra

4. Apresenta, na tua opinião, o perfil do professor ideal para dar a Educação Para a Sexualidade na Escola.

5. Coloca por ordem de prioridade (1, 2, 3, ...) as pessoas que achas indicadas para darem a Educação Para a Sexualidade.

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Professor(a)
- ☐ Psicólogo(a)
- ☐ Médico(a)
- ☐ Enfermeiro(a)
- ☐ Outra pessoa. Qual? _____

6. Apresenta as razões que te levaram a fazer a tua inscrição no Projecto SER MAIS.

7. Apresenta as razões que te levaram a NÃO participar no Projecto SER MAIS.

Se não participaste no Projecto SER MAIS o teu Inquérito termina aqui.

Obrigado pela tua colaboração.

NÃO TE ESQUEÇAS DE FAZER O ENVIO DO TEU INQUÉRITO

8. Apresenta as razões que te levaram a participares no Projecto SER MAIS.

[illegible]

9. De que forma participaste?

- ☐ Nos fóruns
- ☐ No chat
- ☐ No envio de trabalhos
- ☐ Nas sessões síncronas

10. O que gostaste mais no Projecto SER MAIS?

[illegible]

11. O que gostaste menos no Projecto SER MAIS?

12. Como te sentiste ao participar no Projecto SER MAIS?

13. O que aprendeste de novo no Projecto SER MAIS?

**14. Achas que este Projecto deveria continuar nos próximos anos?
Apresenta as razões.**

**15. Tenta fazer uma avaliação global do Projecto SER MAIS focando
os seguintes aspectos:
apresentação, funcionalidade, importância, equipa técnica, ...**

1

Se quiseres fazer ainda algum comentário pessoal utiliza o espaço que se segue.

1

Enviar Inquérito

Limpar Inquérito

Anexo XI – Notícias da Comunicação Social sobre o Projecto



Educação sexual à distância
26.04.2006

Num projecto inovador, os alunos do Agrupamento Vertical de S. Lourenço, em Ermesinde, têm aulas de educação sexual à distância.

À noite, em casa, sem os constrangimentos provocados pelo "ao vivo e a cores" da sala de aula, até pode ser muito mais fácil falar de sexualidade. Durante este ano lectivo os alunos do 8.º e 9.º anos do Agrupamento Vertical de S. Lourenço, em Ermesinde, na Área Metropolitana do Porto, participam numa experiência de ensino à distância que parece estar a colher bons frutos.

O ambiente não tem nada que não se pareça com uma sala de aula: existe um professor, que orienta as conversas, vários alunos, debate e discussão. Só que a mediação do computador e a atracção exercida pelas novas tecnologias deixa mais espaço para o desembaraço.

Arménio Martins Fernandes é professor de Educação Moral e Religiosa em Ermesinde e na sequência de um mestrado em Educação Multimédia, da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, decidiu lançar um projecto de ensino à distância que tem por base a educação para a sexualidade.

Utilizando uma plataforma multimédia, construiu-se, assim, um verdadeiro ambiente de sala de aula. Na Escola Superior de Educação do Porto, a psicóloga Carla Serrão dá o mote à conversa. Na terceira aula do projecto "SER MAIS" os alunos são convidados a fazer um barómetro, partindo de um conjunto de frases que eles próprios foram pronunciando ao longo das últimas sessões.

Os participantes vão chegando a este encontro virtual. Vêem e ouvem Carla Serrão e Arménio Fernandes e a cada interpelação respondem num sistema de conversação semelhante a um *chat*. A primeira frase da noite é lançada: "Os rapazes são mais frios do que as raparigas". E em menos de dez segundos os pensamentos vão chegando: "É muito relativo", "concordo", "os rapazes nem são bons nem são maus, tal como as raparigas".

O tema de hoje é a comunicação e relação. Em cada frase, Carla Serrão tenta desmistificar ideias e preconceitos. Por exemplo: o estereótipo de que os rapazes pensam mais em sexo do que as raparigas, de que os comportamentos sexuais estão pre-determinados nos genes.

Tal como na sala de aula, há muitos risinhos, que aqui são expressivamente manifestados com abundantes "looooool". Só que, como lembra Arménio Fernandes, "os constrangimentos da sala de aula não se colocam tanto". Ou seja: "Estão cada um na sua família, não vêem o colega do lado e sai daqui uma forma mais natural de pôr as questões".

Se até este ponto da noite as opiniões do barómetro estavam relativamente equilibradas, já na última frase proposta, houve uma quase total unanimidade. "Há uma idade para iniciar a vida sexual", atirou Carla Serrão. Só um dos participantes, professor na mesma escola, concordou com a frase. No entanto, nenhum dos alunos soube explicar muito bem quando se está preparado e porque é que a idade não tem que ser uma fronteira. "O que é isso de estar

preparado?", questionou Carla Serrão. "Devemos pensar no outro como um companheiro. Se ele força a relação sexual é porque não nos está a respeitar", resumiu a psicóloga, em jeito de conclusão.

Além da versão síncrona, em que os alunos debatem em conjunto com todos os participantes os temas propostos, o "SER MAIS" tem uma vertente assíncrona onde se pode participar nos fóruns, fazer as aprendizagens pessoalmente, enviar trabalhos, colocar questões, fazer pesquisa e recolha de informação.

No final do ano lectivo Arménio Fernandes irá fazer uma avaliação do trabalho realizado, sendo certo que "esta é uma experiência que pode e deve ser alargada para que participem outras escolas", adiantou.

in www.educare.pt

© Copyright 2000-2006, Porto Editora.

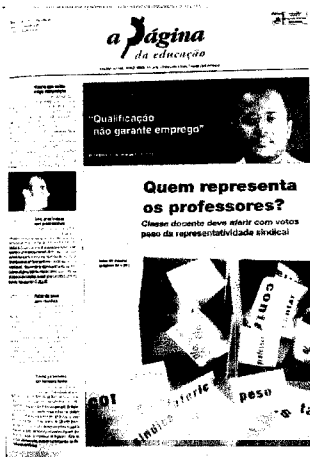
Endereço do artigo:

http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?Fich=NOT_20060426_4487

Jornal "A Página da Educação" de Maio de 2006

Educação Para a Sexualidade: uma experiência em Ensino a Distância

olhares
do fora



Ver também em:
<http://www.apagina.pt/>

As questões relacionadas com a educação para a sexualidade e para a saúde são hoje preocupações presentes na sociedade portuguesa e nas políticas educativas e de saúde.

Contudo, apesar de todos estes esforços, continuamos com um "amargo de boca". As estatísticas são claras: Portugal é o segundo país da Europa com maior número de adolescentes grávidas, apenas suplantado pelo Reino Unido, apesar de se poder afirmar que o conhecimento sobre comportamentos de risco está relativamente generalizado. Por outro lado, enquanto que no resto da Europa a incidência de Infecções Sexualmente Transmissíveis diminuiu, em Portugal continua a subir.

Devemos ainda muito para fazer neste campo, julgamos ser necessário aliar as novas tecnologias a este esforço de sensibilização, (informação e educação. Sobre tudo em matéria de educação a distância, parece-nos que menos do que o desejável tem sido feito em Portugal. No âmbito da tese de mestrado em Educação Multimédia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, propusemo-nos desenvolver esta experiência de ensino a distância com o nome de "Projecto SER MAIS – Educação Para a Sexualidade Online" para os alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade da Escola EB 2.3 de S. Lourenço – Ermesinde.

Escolhemos, para esta experiência, a plataforma "LiveLearn", desenvolvida pela Netiz, Sistemas de Informação, Lda. Este software possui boas ferramentas, nomeadamente a sala de aula virtual – a que mais nos fascinou. A qualquer momento os professores e os alunos podem fazer conferências (áudio e vídeo) em tempo real, gravar e ver aulas, partilhar discussões interactivas de uma forma síncrona, etc. Para facilitar ainda mais a comunicação entre os diversos intervenientes existe um quadro virtual partilhado por todos, onde o professor coloca, também em tempo real, os conteúdos programáticos da aula, podendo desta forma colocar problemas e responder no momento às questões colocadas pelos alunos.

Pretendemos, com esta experiência de formação a distância, que os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, sejam minimizados ou mesmo dissipados pelo facto das abordagens das temáticas relacionadas com a sexualidade humana serem mais naturais e sem preconceitos, condições nem sempre conseguidas dentro da sala de aula.

Importa salientar que, somos adeptos de uma formação a distância no sistema b-learning (blended learning), isto é, mista: presencial e online. É de extrema importância que este tipo de formação tenha esta variante presencial. O estabelecer de um contacto professor com os alunos para se conhecerem e saberem quem é a pessoa que estará do outro lado da linha, irá permitir o estabelecimento de empatias necessárias para o sucesso da formação. E isto é tanto mais verdade quanto mais baixa for a faixa etária dos destinatários.

Assim e antes da preparação e desenho das sessões, neste contexto denominado de aulas síncronas, foram analisadas as narrativas emergentes dos alunos nos fóruns que, de certa forma, denotaram a apropriação de discursos sociais relacionados, nomeadamente, com: papéis de género, "normalidade" das relações afectivas, com os sentimentos,

comportamentos e atitudes no âmbito das relações entre pares, etc.

Assim, e a partir das categorias emergentes, foram organizadas cinco sessões que englobaram cinco temas: Sexualidade, Relações Interpessoais, Namoro, Comunicação e Relação e Gravidez na adolescência e IST's. Centramos estas sessões em várias componentes do trabalho educativo, para o processo de decisão comportamental (a facilitação, a reflexão e a informação), com base em alguns modelos teóricos da saúde (e.g. Green & Kreuter, 1991; Mehnert & Carbar, 1990). Além disso e para o desenvolvimento dos diferentes temas, tivemos como pano de fundo a Metodologia de Paulo Freire (1975, 1978), utilizada para promover a reflexão do grupo sobre situações, histórias e palavras do quotidiano dos nossos adolescentes. Assim, os recursos e as dinâmicas foram interactivos e englobaram dilemas, histórias valorativas, barómetro de atitudes, entre outros.

Alado a estes princípios norteadores da nossa acção, tentámos criar um espaço informal de reflexão e debate, em que o moderador/facilitador funcionou mais como um participante e não tanto como um "transmissor" de informação. Desta forma, todas as sessões previamente desenhadas, foram sendo reestruturadas de acordo com as necessidades que foram emergindo ao longo dos diferentes momentos.

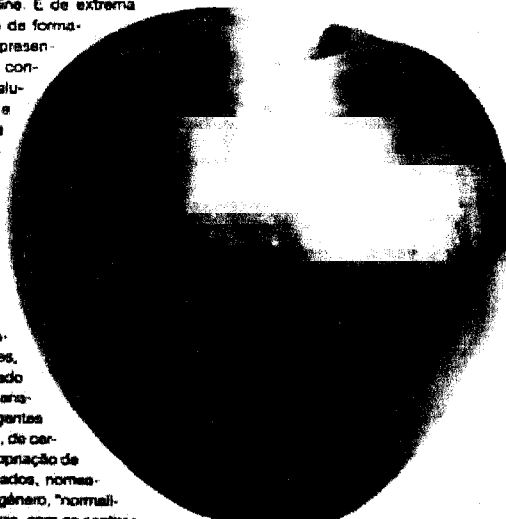
Em suma, consideramos que estas práticas síncronas, produziram importantes multiplicadores para a comunicação/ conversa interpessoal, transformando estes actores em protagonistas no âmbito dos seus pares.

SEXUALIDADE e escola

Arménio Martins
Fernandes
Docente na Escola
EB 2.3 de S. Lourenço

Carla Sordio
Mestre

Departamento de Educação
do Porto
e em colaboração com a



33
a página
da educação
maio 2006

E 1/1