

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Facilitadores, Barreiras e Materiais de Apoio à Educação Sexual em Contexto  
Escolar: Perceção de Profissionais**

**Mónica Santos Silva**

Novembro 2015

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pelo Professora Doutora Cidália Duarte  
(FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho não seria possível sem o apoio de diversas pessoas às quais agradeço e que menciono sucintamente dado que não existiriam palavras suficientes para descrever o contributo único de cada uma delas. Em especial,

À Professora Doutora Cidália Duarte, por me ter acompanhado ao longo de todo o percurso de forma incondicional, agradecendo também por me ter encorajado a entrar no desafio de estudar este tema e por me ter transmitido segurança e confiança nas minhas competências. À Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina por também me ter acompanhado durante todo o percurso, por todo o apoio prestado e também pelas partilhas das suas experiências práticas na investigação da ES, mais especificamente em contexto escolar.

A todos os participantes do estudo - Professores, Psicólogos e Enfermeira – que contribuíram para a concretização do mesmo, que me acolheram, estiveram disponíveis e partilharam as suas experiências comigo, fazendo-me “crescer” aos mais diversos níveis, sobretudo sobre as experiências práticas no terreno.

Aos que me fizeram chegar a todos os profissionais, especialmente à professora Teresa Silva e Tânia Costa que nunca desistiram de me apoiar nos objetivos pretendidos do estudo.

Aos meus Amigos de Faculdade que me ajudaram ao longo de todo este percurso e ficarão recordados para a vida, em especial à Priscila, Liliana e Carina.

Aos meus amigos da Terra que me proporcionaram o “espairecer” após dias de trabalho passados, oferecendo-me aconchego e motivação para regressar ao duro da investigação após as “pausas”.

Por último, mas não menos importantes, não posso deixar de agradecer à minha FAMÍLIA que nunca deixou de acreditar nas minhas competências desafiando-me sempre a acreditar nelas e a lutar por mais. Um Grande Obrigado ao meu Pai e Mãe, que juntos proporcionaram-me a vida académica nunca deixando que nenhum entrave destruísse este sonho. Obrigada à minha Irmã, minha grande Mestre de quem eu sigo as pisadas. Obrigada pelo gosto que me inculciste sem estares consciente, a minha e nossa área, a Psicologia. Obrigada pelos dias passados a discutir teorias e perspetivas, obrigada por nem sempre estarmos de acordo, obrigada por toda a confiança que me transmites academicamente e ao longo de toda a vida que passamos juntas de mãos dadas.

## RESUMO

A Educação Sexual (ES) tem sido alvo de interesse crescente nos últimos anos, também em Portugal, motivado pelos desafios da sua implementação em contexto escolar. Tendo por base a pesquisa encontrada na literatura atual, o presente estudo tem como principal objetivo estudar a ES em contexto escolar, especificamente pretende: 1) explorar a perceção de vários profissionais (professores, psicólogos e enfermeiros), que operacionalizam e/ou contribuem para a operacionalização da ES, quanto aos fatores facilitadores e às barreiras ao desenvolvimento da mesma; 2) explorar a perceção destes mesmos profissionais relativamente aos materiais existentes de apoio da ES e à necessidade de novos materiais. Realizaram-se 12 entrevistas semiestruturadas baseadas num guião de entrevista previamente preparado, com o intuito de explorar os temas inerentes às questões de investigação. Os resultados apontam para a identificação de dificultadores pelos vários profissionais, sobretudo ao nível político-legislativo. Indicam também facilitadores, entre os quais, medidas ao nível político-legislativo, o recurso a materiais de apoio, o estabelecimento de parcerias, entre outros. Estes fatores identificados apontam para um conjunto de propostas, tendo em vista a sua melhor implementação segundo uma abordagem holística/biográfica e profissional. Os vários profissionais revelam também a necessidade de se construírem novos materiais de apoio à ES em contexto escolar.

**Palavras-chave:** educação sexual, materiais de apoio, fatores facilitadores, fatores dificultadores.

## ABSTRACT

In latest years, interest in Sexuality Education (ES) has been increasing everywhere, including Portugal, due to the challenges to implement it in schools. Based on the current literature, this study aims to study SE in schools. Specifically it intends to: 1) explore the perception of many professionals (teachers, psychologists and nurses) working in SE about the facilitating factors and barriers to its implementation in schools; 2) explore the perceptions of the same professionals about the resources supporting SE implementation and the need for new resources. We did 12 semi-structured interviews based on an interview schedule previously prepared, in order to explore the themes of the research questions. The results point to the identification of hindering factors by all the

professionals, especially factors at political and legislative level. They also indicate facilitators, including also factors at the political and legislative level and the resources, and partnerships. The identified factors allow for a set of suggestions to improve SE implementation in schools according a holistic/biographic and professional approach. The several professionals also reveal the need to build new resources supporting SE implementation in schools.

**Key words:** sexuality education; resources; facilitating factors; barriers.

## RESUME

L'éducation sexuelle a été de plus en plus d'intérêt ces dernières années, aussi au Portugal, motivé par les défis de sa mise en œuvre dans les écoles. Sur la base de la recherche dans la littérature, cette étude vise à étudier l'éducation sexuelle (ES) dans les écoles, vise spécifiquement à: 1) explorer la perception de les divers professionnels (enseignants, psychologues et infirmières), concrétisant et/ou contribuer à l'opérationnalisation de ES, sur les facteurs qui facilitent et les obstacles au développement de la même; 2) explorer la perception de ces professionnels pour les matériaux de soutien de ES existants et de la nécessité de nouveaux matériaux. Il y avait 12 entretiens semi-structurés basés sur un guide d'entretien préalablement préparé, afin d'explorer les thèmes inhérents aux questions de recherche. Les résultats indiquent l'identification d'obstacles les divers professionnels, en particulier au niveau politique et législatif. Ils indiquent également les facteurs facilitant, que incluant facteurs au niveau politique et législatif, et l'utilisation de matériaux de soutien, partenariats, entre autres. Ces facteurs identifiés pointez sur un ensemble de propositions en vue d'une meilleure application selon une approche holistique/biographique et professionnel. Les divers professionnels révèlent également la nécessité de construire des nouveaux matériaux de support à la ES dans les écoles.

**Mots-clés:** éducation sexuelle, du matériel de soutien, les facteurs facilitant, facteurs de complication.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>2</b>
1.1. Educação Sexual: conceito e modelos .....	2
1.2. Educação Sexual: contexto internacional .....	7
1.3. A atualidade da implementação da ES nas escolas Portuguesas .....	9
1.4. Facilitadores, Barreiras, Materiais de Apoio à Educação Sexual .....	12
<b>PARTE II – METODOLOGIA .....</b>	<b>17</b>
2.1. Enquadramento Metodológico do Estudo.....	17
2.2. Método .....	17
2.2.1. Participantes.....	17
2.2.2. Procedimentos de Recolha da Informação: entrevistas .....	18
2.2.3. Procedimento de Tratamento da Informação: análise de conteúdo .....	18
<b>PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>20</b>
<b>PARTE IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>36</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	42
ANEXOS.....	46

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo 1.** Guião da entrevista

**Anexo 2.** Fatores facilitadores identificados pelos diversos papéis profissionais

## ÍNDICE DE QUADROS

**Quadro 1:** Sistema de categorias e subcategorias

## **ABREVIATURAS**

APAV- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

APF- Associação para o Planeamento Familiar

ACD- Áreas Curriculares Disciplinares

ACND- Áreas Curriculares Não Disciplinares

EpS- Educação para a Saúde

ES- Educação Sexual

EUA- Estados Unidos da América

GTES- Grupo de Trabalho de Educação Sexual

IST- Infecção Sexualmente Transmissível

MEC- Ministério da Educação e Ciência

OMS- Organização Mundial de Saúde

ONG- Organização Não Governamental

PRESSE- Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

PES- Promoção da Educação para a Saúde

SIDA- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UO- Unidades Orgânicas

VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

## INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Sexual (ES) pode ser definido de várias formas, desde a informal até à mais formal (implícita ou explícita). Os seus objetivos também podem ser variados consoante a necessidade de cada contexto e cultura. A ES funde-se na Educação para a Saúde (EpS) e, atualmente, a ES em contexto escolar tem como um dos grandes desafios a promoção da saúde. A ES em contexto escolar dá particular importância à saúde sexual sendo necessário uma grande compreensão do que significa sexualidade nos dias de hoje para que esta seja promovida de uma forma adequada. No entanto, a sexualidade nem sempre foi nem é entendida da mesma forma por todas as pessoas, sendo o conceito desta variável consoante a época, a cultura e o contexto. Mediante a compreensão do conceito de sexualidade assim como o de saúde, vários modelos, programas e projetos foram-se desenvolvendo, sendo atualmente possível identificar uma panóplia de formas de operacionalizar a ES.

O estudo da ES no contexto internacional revela-se útil na medida em que fornece meios de comparação de estratégias de implementação e das dificuldades e progressos sentidos nos vários países do mundo. A implementação da ES nas escolas Portuguesas revela-se um campo de estudo por parte de um número crescente de investigadores. O trabalho desenvolvido em ES em contexto escolar por parte dos profissionais estende-se a uma longa data, contudo ainda continua a ser um desafio implementá-la.

Existem vários estudos que apontam para facilitadores e barreiras às ES em contexto escolar. Ao nível legislativo é necessário ter em conta as alterações recentes como o fim das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND), pelo seu impacto no desenvolvimento da ES em contexto escolar. No que consta aos materiais de apoio, verifica-se a existência de uma panóplia de recursos, sem que haja uma avaliação do seu contributo para a implementação dos projetos de ES.

No enquadramento teórico será dado espaço às questões pertinentes ao estudo de forma a clarificar/sustentar a sua importância, aprofundando-se principalmente os assuntos já acima supracitados. Na segunda parte deste trabalho é apresentado o estudo exploratório, sendo explicado todo o processo metodológico e sendo apresentado no final os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Por fim, serão reunidas as conclusões intrínsecas ao estudo revelando-se os contributos do mesmo.

### 1.1. Educação Sexual: conceito e modelos

Vilar e Souto (2008) descrevem a ES como “um processo através do qual a pessoa se desenvolve como ser sexuado e sexual, mediante um conjunto de ações estruturadas e formais (a educação sexual explícita) e, simultaneamente, um conjunto de ações não estruturadas e informais (a educação sexual implícita)” (p.69). A ES é ainda entendida como “um processo que se faz ao longo da vida, não a partir do momento em que se inicia a atividade sexual, e adquirida em diferentes contextos (e.g., familiar, educativo, amigos, media)” (p.69). A ES pode ser sistematizada em três tipos: informal, não formal e formal (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). No primeiro, a aprendizagem processa-se de forma não intencional, é implícita e está presente nas diversas vivências do quotidiano. Mesmo que as pessoas não recebam qualquer formação específica na área da sexualidade, são sempre influenciadas pela contínua transmissão de atitudes, de crenças e valores sobre o tema, nos variados contextos onde se movem. Deve considerar-se este tipo de influência pois diversos fatores e contextos de vida como a família, pares, mass média, entre outros, vão implicitamente deixando mensagens às pessoas. Na ES não formal a aprendizagem é explícita, tendo uma intenção e uma estrutura, pode ser praticada em organismos como os escuteiros, os centros comunitários, os gabinetes de psicologia, etc. Contudo, numa sociedade desenvolvida, torna-se necessário complementar e garantir a ES formal em contexto escolar através da sua introdução no currículo, visando “intervenções estruturadas e sistematizadas”, tendo como objetivo “possibilitar aos jovens um conjunto organizado de conhecimentos de carácter intencional” (GTES, 2005, p.7; Vaz et al., 1996). Esta aprendizagem é explícita tendo uma intenção e uma estrutura. A escola, pelas suas características promotoras de conhecimento é um meio formal para se implementar a ES destacando-se como um local privilegiado que possibilita “aos jovens um aumento dos seus conhecimentos na área da sexualidade” (GTES, 2005, p.7). A investigação reconhece a importância do território educativo para a promoção também de atitudes e comportamentos. A ES formal alcança o “contexto Escola e o agente Professor como meios educativos por excelência” (Vaz et al., 1996, p.21).

A literatura demonstra que em vários países a ES em contexto escolar faz parte do processo educativo global embora existam diversas formas de a levar à prática. Em

Portugal a ES encontra-se integrada no currículo escolar (desde o 1º até ao 12º ano) considerando-se o desenvolvimento sexual ao longo do ciclo vital (GTES, 2005). Vilar e Souto (2008) referem que o grande objetivo da ES é “contribuir – ainda que parcialmente – para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade” (p.70).

Quando se fala de ES, direta ou indiretamente, fala-se de EpS, sendo esta uma abordagem global, ao invés da abordagem sectorial (utilizada até aos anos noventa). Daí, para além de se promover a EpS em temas como a ES esta pode também ser promovida em temas como educação alimentar, atividade física, prevenção de consumos nocivos e comportamentos de risco, prevenção da violência em meio escolar, entre outros. Na sua generalidade, a literatura dos últimos dez anos na área da EpS sublinha “a relevância de intervenções integradas, com impacto na diminuição do risco (pessoal e contextual) e da promoção da proteção (pessoal e contextual)” (GTES, 2005, p.8). A ES em contexto escolar tenta reunir esforços para promover a EpS tornando-se assim importante sublinhar o conceito de saúde sexual. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde sexual como um “estado de bem-estar físico, emocional, mental e social relacionado com a sexualidade e não apenas a ausência de doença. A saúde sexual requer uma atitude positiva face à sexualidade e ao relacionamento sexual bem como à possibilidade de ter prazer e experiências sexuais seguras livres de coerção, discriminação e violência. Para a saúde sexual ser atingida e mantida os direitos sexuais de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e realizados” (WHO, 2006, p.10, tradução nossa). Como constatado anteriormente a ES, a EpS e a saúde sexual são conceitos importantes e interligados aos quais se associa o conceito de sexualidade. Segundo a OMS a sexualidade define-se como “aspecto central ao longo do ciclo vital que engloba sexo, identidade e papel de género, orientação sexual, eroticismo, prazer, intimidade e reprodução. Pode ser experienciada e expressada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões nem todas são vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WHO, 2006, p.10, tradução nossa). São destes conceitos que derivam os diferentes modelos de ES.

## Modelos da ES

Existem vários modelos de ES e várias propostas na sua categorização. Por exemplo, Sánchez (2005) descreve pelo menos quatro: modelo de risco; modelo moral; modelo revolucionário; modelo biográfico e profissional. Recentemente o mesmo autor (Sánchez, 2013) prosseguiu ainda com outro modelo, o prescritivo. O modelo de risco também chamado de modelo médico ou preventivo surge com o aparecimento de problemas de saúde associados a práticas sexuais de risco (e.g., Infecções Sexualmente Transmissíveis-IST- e gravidez não desejada) sendo a saúde entendida como ausência de doença. O principal objetivo é evitar os problemas de saúde associados à atividade sexual tendo como conteúdos informação a técnica sobre riscos e as suas consequências pessoais e sociais. Os educadores neste modelo são os profissionais de saúde intervindo também em contexto escolar. Contudo, esta é uma perspetiva redutora da ES, já que, esta deve ir mais além da prevenção de riscos. Relativamente ao modelo moral, este revela como fundamentos teóricos a religião e a reprodução. Os principais objetivos deste modelo visam formar o caráter, contestar mensagens hedonistas, liberais e, evitar de raiz os riscos através da abstinência. Os conteúdos informativos estão relacionados com a castidade, e os valores conservadores da família sendo a metodologia de ordem diretiva (e.g., não se apresentam dúvidas) usando como instrumento real ou simbólico o catecismo. Existem também programas de promoção da abstinência (e.g., Estados Unidos da América- EUA) que podem ser incluídos no modelo moral e sobre os quais nos referiremos mais adiante no contexto internacional da ES. No modelo moral os educadores são os pais sendo a educação realizada preferencialmente em família dando estas as informações e os critérios morais, assim como pela igreja. Este modelo reconhece a importância do papel dos pais e dos conteúdos éticos, no entanto, é redutor na medida em que é pouco realista no que consta aos riscos, sendo culpabilizante (e.g., perseguição de manifestações sexuais) e transmitindo mensagens não hedónicas já que perspetiva a prática sexual motivada pelo prazer como imoral (Sánchez, 2005). Tanto o modelo moral como o modelo de risco enquadram-se num tipo de paradigma de EpS mais moralista que, segundo Jensen (1997), é incompatível com o paradigma democrático.

No modelo revolucionário os principais objetivos prendem-se com aumentar a consciência crítica sobre o sentido da exploração social e da repressão sexual assim como implicar os jovens na transformação revolucionária da sociedade. Os seus conteúdos abrangem temas como condições sociais no sentido da repressão sexual, função da família,

divórcio, aborto, anatomia, resposta sexual humana (e.g., desejo, excitação, orgasmo), críticas aos papéis de gênero. A metodologia deste modelo inclui a ES no currículo escolar em todos os ciclos e idades tendo como contexto principal de intervenção a escola. Os educadores são professores, profissionais de saúde, militantes. O surgimento deste modelo foi “libertador” trazendo várias vantagens como o direito à ES e sua implementação nas escolas. No entanto, este modelo não aceita a existência de diferentes formas também legítimas de viver a sexualidade, não se deve impor “nenhuma ditadura” (Sánchez, 2005, p.72).

O modelo prescritivo (Sánchez, 2013) é mais recente do que os anteriores modelos. Segundo o autor este é um modelo bastante presente entre sexólogos e educadores sexuais e a sua intervenção baseia-se no pressuposto de que todas as pessoas têm ou deveriam ter atividade sexual, incluindo o coito. O principal objetivo deste modelo é conseguir a vida sexual satisfatória através do coito de forma segura face a práticas de risco. No entanto, é um modelo que não defende o direito a outras escolhas biográficas (e.g., a abstinência).

Na origem do modelo biográfico e profissional descrito por Sánchez (2005) surgem os primeiros manuais escolares relativos à ES (Suécia, anos 50). Este modelo trouxe uma postura mais relativista e plural, baseada em conhecimentos científicos e atitudes democráticas, tolerantes e liberais. O objetivo deste modelo baseia-se na promoção da aceitação positiva da própria identidade sexual e aquisição de conhecimentos e competências que permitam viver as diversas possibilidades da sexualidade ao longo do ciclo de vida, conforme com o que a pessoa ou pessoas implicadas desejam. Os fundamentos teóricos apoiam-se num conceito positivo de saúde, entendida como bem-estar e qualidade de vida; baseiam-se também no direito de viver a sexualidade como um dos elementos que podem promover bem-estar; outro fundamento é uma visão positiva (erotofílica) da sexualidade humana e das possibilidades que oferece e; a aceitação da diversidade, a promoção dos direitos humanos e a promoção da liberdade enquadrada num discurso ético na ES. A laicização do estado levou a que os educadores e profissionais pudessem atuar sem serem meros transmissores da moral sexual religiosa. É um modelo que tenta integrar os elementos positivos de outros modelos, como a profissionalização dos conhecimentos do modelo de risco, a importância do papel dos pais e da ética do modelo moral, o direito a uma sexualidade positiva do modelo revolucionário, e a sexualidade como um dos elementos que pode promover bem-estar/satisfação estando este fator saliente no modelo prescritivo. É um modelo que diferencia distintamente os três tipos de

papéis: educador profissional, alunos e pais. A pessoa tem um papel fundamental como sujeito de direitos e de decisões, tem uma biografia única e uma certa capacidade de controlo sobre o que pode dizer e fazer e tem o direito de organizar a sua vida sexual consoante as suas características pessoais e dentro das suas possibilidades. No que consta aos pais, nem sempre é fácil resolver os possíveis conflitos entre os direitos dos filhos e a forma de pensar dos pais, no entanto, é necessário dar a oportunidade aos filhos de aprenderem com outros agentes educativos, como os professores, os profissionais de saúde, entre outros. É necessário ter em conta que quando os filhos dependem dos pais, não se pode fazer ES sem os pais nem contra os pais. Os pais dos menores têm o dever de educá-los e tutelá-los, o primeiro significa responder às suas perguntas, oferecer informações básicas sobre sexualidade, prestar-lhes ajuda, etc. e tutelá-los significa muitas coisas entre protegê-los e cuidá-los. No entanto, devem também apoiá-los e encorajá-los na construção da autonomia. Quanto aos profissionais, estes têm um papel bem distinto, têm a sua própria biografia, no entanto, não devem usá-la como critério de intervenção. São mediadores entre a pessoa e a saúde e não um modelo a seguir, estes devem oferecer conhecimentos profissionais bem fundamentados e ajudas profissionais mas não tomar decisões. Devem também promover a exploração e construção de uma biografia pessoal e a aquisição de valores universais. Neste modelo a decisão tem de partir da pessoa e não do profissional, este apenas deve intervir e tomar decisões se existir caso extremo de mau trato (Sánchez, 2005).

Com alguma similitude com os modelos propostos por Sánchez (2005,2013), a OMS refere que podem ser distinguidos três tipos de categorização de programas no mundo entre os quais: 1) programas que promovem a abstinência de relações sexuais antes do casamento, conhecidos como “dizer não” ou apenas “programas de abstinência”; 2) programas que incluem a abstinência como uma opção, também promovem a contraceção e práticas sexuais seguras, sendo conhecidos como *comprehensive sexuality education*” ou “*abstinence plus*”; 3) programas que incluem os elementos de tipo 2, mas colocando também uma ampla perspectiva de crescimento pessoal e desenvolvimento psicosexual, sendo conhecidos como “educação sexual holística (WHO/BZgA, 2010).

## 1.2. Educação Sexual: contexto internacional

No contexto internacional a OMS assume uma grande influência sobre a ES, sobretudo na Europa, assim como várias Organizações Não Governamentais (ONG). Existem princípios universais consagrados na lei constitucional ou em documentos internacionais (e.g., Declaração Universal dos Direitos Humanos). Princípios como liberdade ou igualdade “foram invocados como palavras-chave das montagens argumentativas, combinando especificidades políticas, ideológicas ou religiosas diversas, e foram legitimando diferentes orientações face à educação sexual em meio escolar” (Carvalho & Figueiredo, 2012, p.79; Loeber, Reuter, Apter, van der Doef, Lazdane, & Pinter, 2010). Estes princípios inscrevem-se numa ES segundo o modelo biográfico e profissional, proposto por Sánchez (2005), que corresponde à chamada ES holística (WHO/BZgA, 2010).

Existem exemplos de práticas de ES em contexto escolar na Europa, nos EUA e mesmo em alguns países em desenvolvimento, baseando-se em modelos e metodologias distintas para alcançar a ES. Assim, o mundo começa a abrir as portas à ES em contexto escolar. Os programas implementados nos países em desenvolvimento têm vindo a seguir abordagens dos países desenvolvidos, sobretudo dos EUA visto que as experiências desenvolvidas neste país são mais numerosas na literatura internacional, tornando-se assim mais acessíveis do que as Europeias, o que passa por vezes a impressão errada de que a experiência da Europa é escassa em matérias de ES (WHO/BZgA, 2010).

Na Europa a ES começou oficialmente na Suécia (Ketting & Winkelmann, 2013). Contudo os países europeus neste momento começam a apresentar algumas práticas/características distintas nas suas diversas partes. Por exemplo, a Bélgica, como está subdividida em regiões existem políticas diversas sendo que a qualidade e disponibilidade de ES ainda não depende das políticas escolares. No Chipre embora nos últimos anos as atitudes relacionadas com a sexualidade dos jovens parecem ter-se tornado mais liberais, o conservadorismo (e.g., influência da igreja) ainda é a norma e a desigualdade de género é comum, o mesmo acontece em Itália, seguindo estes países como linhas orientadoras o modelo moral, aproximando-se de programas de tipo 1. Na República Checa a implementação da ES cumpre todas as faixas etárias e na Dinamarca abrange apenas algumas idades. Em ambos os países a ES é obrigatória e ministrada nas escolas dentro do currículo. Na Finlândia, a ES voltou a ser obrigatória em alguns ciclos (7º ao 9º ano), sendo que alguns elementos da ES são fornecidos já no jardim-de-infância,

garantindo um equilíbrio entre os aspetos biológicos e emocionais de acordo com a faixa etária dos alunos, os programas implementados neste país seguem a abordagem do modelo educacional, aproximando-se de programas de tipo 3. A Eslovénia implementa programas que sege uma abordagem mais direcionada para o modelo médico, estando mais direcionada para os programas de tipo 2. Na França e na Alemanha a ES é obrigatória e as atitudes em relação à mesma geralmente são liberais reconhecendo que os jovens são seres sexuais. As orientações para a ES na França são geralmente boas, mas o financiamento público para a prestação de materiais de apoio e formação profissional são questionados por serem avaliados como inadequados e/ou escassos. Na Alemanha embora a ES esteja a ser implementada de uma forma holística (programas de tipo 3), os professores muitas vezes pensam no assunto exclusivamente como conhecimento da biologia e do corpo humano, sendo também que as diferentes nacionalidades existentes levam a que as questões em torno da diversidade cultural necessitem de ser integradas na ES. Espanha é um país católico e com fortes diferenças culturais regionais levando a impactos sobre a implementação da ES, no entanto, existe um certo grau de aceitação pública (Parker, Wellings, & Lazarus, 2009; Loeber et al., 2010; WHO/BZgA, 2010). Quanto à Inglaterra, tem a maior taxa de natalidade na adolescência da Europa Ocidental tendo o governo lançado estratégias para diminuir esta taxa. Contudo a ES não é obrigatória nem de qualidade uniforme entre as escolas (Department of Health 2006, cit in Parker et al., 2009). Apesar das diferenças entre países, à Europa ocidental tem sido associada uma ES holística, com programas do tipo 3, que são próximos do modelo biográfico e profissional (Sánchez, 2005).

Nos Estados Unidos existem vários programas de ES que promovem a abstinência, como preconizado nos programas de tipo 1 e no modelo moral, a exemplo, foram revisados 11 programas de abstinência, todos realizados nos Estados Unidos. Esses 11 estudos não foram satisfatórios, na medida que, a maioria dos programas avaliados não cumpriram os objetivos esperados como o retardar do início da atividade sexual, a redução da frequência do sexo e a redução do número de parceiros sexuais. Ainda nos EUA, alguns programas seguem também modelos como o de risco, sendo conhecidos como “*comprehensive sexuality education*” ou “*abstinence plus*”, em que defendem a abstinência mas promovem também outras práticas de prevenção do risco como o uso do preservativo (programas de tipo 2). (UNESCO, 2010).

Em alguns países em desenvolvimento, como já mencionado, seguem frequentemente como linha os EUA. Contudo mesmo dentro dos países em desenvolvimento as metodologias divergem. A exemplo temos países que se podem comparar com programas isolados e/ou integrados, como também acontece na Europa e EUA. No Maláui a ES é implementada numa disciplina isolada específica para a ES, sendo lecionada por professores habilitados, usando materiais de apoio preparados. No México a ES está integrada dentro de diferentes partes do currículo como formação cívica, saúde e biologia tendo a opção de disciplina isolada no ensino secundário. Na Tanzânia, a ES está integrada em disciplinas como ciência e formação cívica, não sendo incluída no currículo. No Vietnam, o Ministério da Educação pensa numa componente extracurricular obrigatória, que complete o conteúdo curricular. Também têm o intuito de utilizar abordagens participativas e o apoio de pares, reforçado por um programa paralelo dirigido aos responsáveis parentais (UNESCO, 2010).

### **1.3. A atualidade da implementação da ES nas escolas Portuguesas**

Em Portugal, a maioria das escolas implementam de alguma forma a ES. A sociedade portuguesa é relativamente liberal, existindo legislação (Lei nº 60/2009 e Portaria nº190-A/2010) que fornece diretrizes oficiais para a implementação da ES, estabelecendo-a como obrigatória nas escolas. A Lei estabelece as principais finalidades, os conteúdos mínimos para ES, assim como a carga horária mínima (6 horas para o 1º e 2º ciclo, e 12 horas para o 3º ciclo e ensino secundário). A Lei também recomenda que em cada escola haja um professor coordenador de uma equipa de ES/EpS que pode ser constituída por professores e médicos, enfermeiros ou psicólogos. Essa equipa deve ser responsável por coordenar a implementação da ES na escola e apoiar os professores no planeamento e implementação da mesma. A ES deve ser integrada transversalmente em todo o currículo (em todas as disciplinas) bem como nas ACND, podendo ser complementada com atividades extracurriculares. Ambas as atividades podem ser incluídas em projetos de ES das escolas e das turmas. Contudo, as ACND perderam o caráter obrigatório recentemente, druta da última revisão curricular. As escolas são encorajadas a estabelecer parcerias com os centros de saúde locais e ONG. Os serviços dos ministérios de educação e saúde regionais podem oferecer algum apoio às escolas, como o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE) desenvolvido na região norte

(Luís, 2013). De seguida serão apresentados alguns estudos recentes sobre a ES nas escolas Portuguesas e as evidências dos resultados dos mesmos na atualidade.

O estudo de Ramiro (2013) teve como objetivo verificar o estado da Promoção da Educação para a Saúde (PES) e da ES nas escolas portuguesas e se a ES influencia conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes no sentido da adoção/manutenção de estilos de vida saudáveis. Os resultados mostraram que as escolas selecionadas (10% das escolas públicas das cinco regiões escolares mais a região da Madeira) estão a implementar as medidas regulamentadas pela tutela. Os órgãos de gestão (professores e alunos) encontram-se envolvidos ativamente na PES/ES mas os pais mantêm dificuldade em promover e rentabilizar oportunidades de ES. Salientou-se a necessidade de formação específica na área da sexualidade para professores e pais. Não se verificou qualquer efeito negativo nos conhecimentos, atitudes ou comportamentos dos adolescentes portugueses na implementação da ES. Este estudo é pertinente na medida que reside numa avaliação do atual estado de ES e das escolas portuguesas.

O estudo realizado por Matos, Reis, Ramiro, Pais Ribeiro e Leal (2014) teve como finalidade “avaliar a implementação da educação sexual em meio escolar, nas escolas portuguesas, com o objetivo de informar e dar suporte às políticas de ES aos programas e intervenções dirigidos a adolescentes a nível nacional até à presente data” (p.4). Nos resultados ressalta que a Lei n.º 60/2009 está a ser cumprida no que diz respeito à apresentação dos conteúdos de ES previstos na Lei e da carga horária preconizada. As Unidades Orgânicas (UO) organizaram um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e gerem o respetivo funcionamento. A implementação da Lei é em geral classificada de Boa/Muito Boa. Contudo, dirigentes e professores relevam que as UO estão a fazer um enorme esforço para cumprir a Lei, alguns questionando a capacidade para continuar este processo nas atuais condições. Os professores consideram-se muito sobrecarregados, muito pouco valorizados e muito pouco reconhecidos nos seus esforços, lamentaram a extinção recentemente decretada das ACND, uma vez que, sem estas, são forçados a utilizar tempos das aulas curriculares para cumprir a Lei. Direções e professores referiram uma necessidade de “refrescar” este tema, dando revisão à Lei e ao seu cumprimento, relevando-se a necessidade de manutenção do edital anual a partir do qual o Ministério da Educação e Ciência (MEC) recebe propostas de solicitação de financiamento, por parte das UO, para projetos na área da promoção da saúde e da formação de docentes.

O estudo de Rocha, Leal & Duarte (2015) teve como objetivos explorar a forma como as escolas implementavam a ES no 3º ciclo, focando os pontos fortes e as fraquezas da mesma. Os resultados revelaram que, apesar da variabilidade, há procedimentos comuns relativamente à ES nas escolas portuguesas do 3º ciclo. Os resultados ilustram também que o fim das ACND implicou mudanças na integração curricular da ES, tal como no estudo de Matos et al. (2014).

O estudo de Rocha e Duarte (2015b) teve como objetivo descrever a sua implementação a nível local, seguindo o modelo ecológico. O estudo também analisou o impacto da última legislação no domínio, identificando potenciais pontos fracos e fortes que afetam a eficácia da implementação da ES em contexto escolar. A maioria das escolas portuguesas desenvolve ES, seguindo a linha das orientações técnicas portuguesas e recomendações internacionais. Existiram procedimentos comuns no planeamento, implementação e avaliação da ES. Alguns pontos fortes e fracos foram identificados. Os resultados evidenciaram o impacto dos vários sistemas no planeamento, implementação e avaliação da ES na escola.

Os últimos estudos apontam conclusões no sentido da ES estar a ser implementada nas escolas portuguesas, através da colaboração multissetorial, com a preocupação de ser orientada para o contexto e de seguir as recomendações internacionais relativamente à formação dos professores, participação da comunidade, natureza holística da sexualidade e envolvimento ativo dos alunos (Matos et al., 2014; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b). Estes autores têm concluído que as políticas recentes subjacentes à última legislação da ES trouxeram mudanças importantes à ES em contexto escolar, no sentido positivo mas também negativo.

Neste sentido, num estudo realizado por Baptista (2014) concluiu-se que “o empenho do poder político é determinante para conferir sustentabilidade ao trabalho desenvolvido pelas e nas escolas” (p.89). O estudo conclui ainda que “importa propor linhas de ação, importa legislar, mas importa também prosseguir as metas traçadas, acompanhá-las até à sua efetivação, (re)avaliar, produzir e devolver os resultados às escolas, para que as mesmas se revejam numa linha de ação consequente” (p.89). O estudo demonstra ainda que o relançamento do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) seria muito importante, assim como a designação de uma UO, no MEC, que pudesse acompanhar e seguir a concretização das políticas em contexto escolar.

#### **1.4. Facilitadores, Barreiras, Materiais de Apoio à Educação Sexual**

Existe ainda pouca pesquisa sobre os fatores facilitadores que levam à implementação eficaz da ES. O termo "fatores facilitadores" tem sido descrito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como as condições e ações encontradas que propiciam o desenvolvimento ou implementação da ES. Este processo envolve toda a escola, em vez de um grupo de indivíduos. Estes fatores podem ser gerais ou específicos, podendo alocar-se a vários níveis. A UNESCO (2010b) reconheceu que os fatores que afetam a implementação da ES nas escolas são menos bem compreendidos do que as características de um programa escolar de ES eficaz, particularmente aqueles que contribuem para a implementação bem-sucedida a nível local, regional ou nacional. Neste trabalho, assumimos a definição da UNESCO para "facilitadores", definindo "barreiras" como as condições e ações inversas que dificultam portanto a implementação da ES em contexto escolar. Apesar de não abundar literatura neste domínio, alguns estudos sobre a influência destes fatores na ES e EpS, quer nacionais quer internacionais, avançam com algumas conclusões.

Martínez, Rodrigo, Fuertes, Vicario-Molina, Fernández-Fuertes e Orgaz (2012) estudaram os obstáculos a nível legislativo, da escola e dos professores, e identificaram o modelo transversal, a falta de motivação, a falta de interesse da escola, a falta de formação específica, a falta de recursos materiais, a falta de tempo e a postura de "laissez-faire" do ministério como barreiras. No estudo de Eisenberg, Madsen, Oliphant e Sieving (2013) foram identificados obstáculos ao ensino de conteúdos específicos como falta de tempo, falta de recursos financeiros/estruturais, falta de plano estruturado, preocupações com a reação dos pais, dos estudantes e da direção da escola e política relativa aos conteúdos. O estudo de McIsaac, Read, Veugelers e Kirk (2013) também identificou barreiras, estruturais e sistémicas como a exigência dos objetivos académicos, questões financeiras, cultura, comunidade, capacidade organizacional e liderança política (top-down; liderança, cultura de apoio).

O estudo de Gugglberger (2011) menciona a estratégia de apoio às escolas como o intercâmbio entre escolas, certificação e controlo de qualidade (checklists), consultoria informativa, programas específicos e coordenação como facilitadores. Cohen, Byers e Sears (2012) estudaram fatores que influenciam a motivação dos professores e identificaram fatores como formação, conhecimento, conforto, apoio da direção, tempo

para a ES, atitudes da comunidade, reação dos pais e estudantes, crenças pessoais. O estudo de Woo, Soon, Thomas e Kaneshiro (2011) revelou fatores que influenciam os conteúdos lecionados assim como os valores pessoais, a disponibilidade do currículo e o recurso a materiais de apoio, a escola, os pais, a perspetiva cultural e religiosa da comunidade, a direção regional de escolas, governo. Kay e Jones (2010) também identificaram barreiras passando estas pela formação dos professores e as atitudes e o conforto dos mesmos, as crenças, as necessidades dos estudantes, a clareza dos objetivos da ES, a falta de tempo, os conteúdos, a falta de material, a religião e as crenças sexistas, a reação e a opinião de pais. Como constatado existem alguns estudos internacionais neste campo acrescentando-se ainda os estudos de Eisenberg, Madsen, Oliphant e Resnick (2012) Viig e Wold (2005) Scales e Kirby (1983), este último já se desenvolveu há uns anos, o que demonstra algum desinvestimento por parte dos investigadores relativamente à temática durante as duas últimas décadas do século XX.

No que consta a estudos sobre fatores facilitadores e dificultadores que a literatura nacional apresenta pode-se verificar que alguns vão de encontro aos estudos anteriormente referidos, ainda que também em Portugal a investigação não abunde. O estudo de Rocha e Duarte (2015a) teve como objetivo estudar, com base numa perspetiva ecológica, facilitadores à implementação da ES em contexto escolar ao nível micro e exossistemas ecológicos geralmente associados a uma implementação mais efetiva da ES. Os resultados do estudo revelaram que a probabilidade das escolas conceberem um projeto de ES aumentou significativamente quando não implementavam apenas atividades extracurriculares, quanto tinham uma equipa de ES e quanto existia estabelecimento de parcerias. Outras variáveis foram associadas com o desenvolvimento de um projeto, como o apoio oferecido pelo departamento regional de educação. O estudo concluiu a importância das variáveis do nível micro e exossistemas, tendo reforçado a abordagem ecológica como adequada à análise destes fatores na implementação da ES/EpS em contexto escolar.

Embora não foquem explicitamente fatores facilitadores e barreiras, outros autores apontam para pontos fortes e fragilidades/dificuldades na implementação da ES. Por exemplo, Matos, Reis, Ramiro, Pais Ribeiro, Leal e a Equipa Aventura Social (2013) elaboraram um relatório sobre a avaliação do impacto da última legislação (Lei 60/2009; Portaria 190-A/2010 no qual são identificadas forças e fraquezas a propósito da análise da avaliação do impacto da Lei nº 60/2009. Foram identificadas forças como: a participação

de 428 UO; 83,7% dos diretores consideraram que a implementação da ES na sua UO tem sido boa/muito boa; 98,6% das UO dinamizaram atividades no âmbito da ES e 83,2% cumpriram na íntegra a carga horária legal estipulada para a ES; 59,8% dos diretores consideraram que a implementação do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno na UO que dirigem tem sido boa/muito boa; a presença de legislação que regula a implementação da ES: a Lei n.º 60/2009 (de 6 de agosto) regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 (de 9 de abril); em 62,8% das UO mais de metade dos professores teve formação em ES; a maioria dos diretores, professores e representantes de associações de estudantes das UO revelaram estar envolvidos na PES; a filosofia da PES consolidada na cultura escolar; a colaboração regular de parcerias (centros de saúde, hospitais, unidades de saúde familiar, unidades de saúde pública, médicos de família e enfermeiros, centros de juventude, etc.); a possibilidade de fomentar uma colaboração com instituições de financiamento na comunidade (angariação de fundos); o facto de as UO serem atualmente sistemas mais alargados, permitindo uma melhor rentabilização dos recursos; a concessão anual (através de edital) de financiamento para projetos de saúde pelo MEC.

Ainda no que consta ao relatório elaborado pelos autores (Matos et al., 2013), como já mencionado foram identificadas também fraquezas, sendo estas: a falta de uma cultura de avaliação sistemática de medidas em meio escolar, que acarreta dificuldades de ordem administrativa e de comunicação; as UO atualmente ainda em processo de agrupamento, implicando dificuldades administrativas, de comunicação e de funcionamento acrescidas, que prejudicaram a disponibilidade dos diretores na participação neste estudo; as aparentes dificuldades na comunicação com as UO do ensino privado com contrato de associação; a falta de envolvimento dos representantes de associações de pais e encarregados de educação nas UO e um pobre sistema de comunicação; o período de realização da avaliação que coincidiu com o período de eleições anuais para as associações de estudantes; os professores manifestam não ter disponibilidade de horário para poder implementar a ES, têm o tempo muito ocupado e muitos não têm estabilidade efetiva na UO. Por outro lado, referem que o seu esforço não é reconhecido, nem pelos colegas nem pelo próprio MEC. Existe um número reduzido de professores motivados para realizar atividades no âmbito da ES. Os argumentos dos professores sugerem um desgaste pessoal e profissional; Os diretores têm um papel crucial na efetiva implementação da ES das suas UO, uma vez que deles depende a maior ou menor afetação de recursos à ES; Nos últimos anos as temáticas da saúde foram transferidas para as ACND como Formação Cívica, Área

de Projeto e Estudo Acompanhado. Os diretores, professores e alunos receiam que, uma vez a retirada destas áreas do currículo, tenha deixado de existir tempo para se falar de saúde; em vez de a PES ser um processo natural, sustentável e interno de cada UO, constitui-se como um conjunto de atividades específicas, como por exemplo: “o dia da contraceção” ou a semana da prevenção do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH) / Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), o que não se revela eficaz, tem baixo custo-benefício, não promove a capacitação e não muda a cultura escolar, dificultando a sustentabilidade do processo; a falta de formação dos novos professores, o desgaste dos mais velhos e o facto de a ES estar extremamente centrada na contraceção e prevenção de IST leva à desmotivação por parte dos alunos, referindo estes a necessidade de falar de outros temas, tais como afetos/sentimentos, relacionamento amoroso e questões de assertividade; a necessidade de formação específica para os psicólogos colocados nas UO, de modo a que estes adquiram competências nas temáticas da adolescência, além de supervisão de psicólogos experientes; com o fim das ACND e o fim da redução na componente letiva para os professores coordenadores de EpS se dedicarem à promoção da saúde, estes tendem a solicitar suporte a agentes externos (profissionais de ONG ou de saúde específicos, externos às UO) para dinamizar alguns temas no âmbito da ES. Assim existe uma menor possibilidade de responsabilização e concretização por parte dos professores, e menor impacto na comunicação e na colaboração entre professores-alunos-pais no que consta às questões da promoção da saúde, dificultando também a evolução da cultura da escola para uma cultura promotora de saúde.

Neste sentido, estudos de outros autores reforçam as conclusões da equipa autora do relatório supracitado já que identificam como principais dificuldades na implementação da ES: uma focalização excessiva na vertente informativa e biológica da sexualidade, a exigência inerente à operacionalização da transversalidade, o estabelecimento de parcerias que não promovem a participação da comunidade escolar, a baixa participação da mesma e a ausência de uma avaliação sobre a eficácia e o impacto da ES (Alves, 2012; Macário, 2010; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b; Santos, 2015). Outro estudo de Anastácio (2007) procurou explorar, ainda antes da última legislação, a perceção dos professores relativamente aos obstáculos à implementação da ES, apresentado como principais resultados nomeadamente: o receio da oposição dos pais e colegas e a falta de formação tanto dos professores como dos pais, a escassez de recursos materiais. O mesmo estudo ilustrou a importância da formação dos professores no domínio da ES.

## **Materiais de Apoio**

No contexto português no que consta aos materiais de apoio existem alguns que as escolas utilizam para desenvolver a ES. Existe um vasto quadro legal a seguir como guia da ES, existem também vários recursos bibliográficos concebidos sob a tutela do MEC. Salienta-se a divulgação/publicação de três obras de referência: 1) a Educação Sexual em Meio Escolar: linhas orientadoras (Ministério da Educação Comissão de Coordenação de Promoção e Educação para a Saúde, Associação para o Planeamento Familiar (APF), Ministério da Saúde, Direção Geral da Saúde, CAN e RNEPS Lisboa, 2000); 2) Educação Sexual – Guia anotado de recursos (IIE (Instituto de Inovação Educacional); DEB (Departamento da Educação Básica); DES (Departamento do Ensino Secundário); CCPES (Comissão de Coordenação de Promoção e Educação para a Saúde), 2001); sendo o capítulo 4 desta publicação dedicado ao registo de experiências e práticas que determinadas escolas desenvolveram em diversas regiões; 3) o “Relatório Preliminar” do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005).

Em 2005 o GTES considerou a necessidade de se constituir uma subcomissão para “proceder à avaliação dos materiais em uso, designadamente os manuais” no âmbito da ES no Sistema Educativo (Diniz, Albergaria & Guerreiro, 2007). Apesar dos esforços para que se reúnam materiais de apoio mais sólidos à ES, não existe nenhum estudo que avalie quer o seu contributo para a implementação da ES, quer as necessidades percecionadas a este nível por parte dos profissionais intervenientes na implementação da ES.

## **2.1. Enquadramento Metodológico do Estudo**

O presente estudo baseia-se numa metodologia qualitativa tendo como principal objetivo estudar a ES em contexto escolar, especificamente pretende: 1) explorar a perceção de vários profissionais, que operacionalizam e/ou contribuem para a operacionalização da ES, quanto aos fatores facilitadores e às barreiras ao desenvolvimento da mesma; 2) explorar a perceção destes mesmos profissionais relativamente aos materiais de apoio da ES existentes e à necessidade de novos materiais.

Assim, as principais questões de investigação do presente estudo são: 1) qual a perceção dos diferentes profissionais relativamente aos fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento da ES? Qual a avaliação por parte dos mesmos dos materiais de apoio à ES? E qual a sua perceção relativamente à necessidade de novos materiais de apoio à ES?

## **2.2. Método**

### **2.2.1. Participantes**

A seleção dos participantes teve como critérios de inclusão a atividade profissional na área da ES em contexto escolar, assim como o conhecimento e a experiência prática na mesma. Procurou-se na seleção que os profissionais não interviessem no mesmo contexto, de forma a não se explorar apenas a realidade de determinadas escolas/casos. Foram entrevistados 12 profissionais em separado (N=12), 10 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 34 e 56 anos ( $M=45,08$ ), sendo que a experiência profissional varia entre os 10 e 31 anos ( $M=20, 25$ ). Os entrevistados selecionados foram divididos por três atividades profissionais diferentes na área da ES em contexto escolar constituindo-se por: 5 Professores (P); 4 Professores Coordenadores do projeto de ES (PC); e 3 Profissionais de Saúde (PS), entre os quais dois Psicólogos Escolares (PSP) e uma Enfermeira de uma equipa de Saúde Escolar (PSE).

Relativamente aos Professores, quatro são da área de Educação Física (um deles lecionou Oficina de Teatro quando existia) e um é da área Inglês, sendo que lecionam desde o 2º ciclo ao ensino secundário. Todos os Professores exceto dois tiveram a formação do PRESSE. No que consta aos Professores Coordenadores do projeto de ES, estes são das áreas de Matemática e/ou de Ciências, lecionando desde o 2º até ao 3º ciclo de ensino. Também estes profissionais são detentores da formação do PRESSE. Tanto os Professores como os Professores Coordenadores já foram diretores de turma. Os Profissionais de Saúde implementam ES em todos os ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. A Enfermeira também é detentora da formação PRESSE e os dois Psicólogos encontram-se habilitados para dar a formação PRESSE.

### **2.2.2. Procedimentos de Recolha da Informação: entrevistas**

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e baseiam-se num guião previamente preparado (cf. Anexo 1), com o intuito de explorar os temas inerentes às questões de investigação. Algumas perguntas são totalmente abertas para que o entrevistado identifique de forma espontânea os fatores com influência no desenvolvimento da ES, e outras questões são dirigidas a temas específicos, como, por exemplo, os fatores de ordem politico-legislativa.

### **2.2.3 Procedimento de Tratamento da Informação: análise de conteúdo**

Na análise de conteúdo segundo Bardin (2011) são utilizadas técnicas “múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (p.11). A análise de conteúdo organiza-se em três fases: a “pré-análise”; a “exploração do material”; e o “tratamento de dados” (Bardin, 2011, p. 121). O objetivo na pré-análise é organizar e selecionar os dados, tendo-se transcrito os discursos produzidos nas entrevistas na totalidade, evidenciando alguma linguagem analógica e eliminando as apresentações iniciais e segmentos finais que não se relacionavam com o tema. Na exploração do material, codificou-se o texto bruto em categorias e subcategorias correspondentes às unidades de registo de ordem semântica e baseadas nas dimensões da ES em contexto escolar. A categorização manteve a estrutura adotada do guião da

entrevista (cf. Anexo1), apresentado no quadro que se segue. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a sua interpretação.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Definição</b>
ES no geral	Facilitadores		Fatores facilitadores do desenvolvimento da ES no geral
	Barreiras		Fatores dificultadores do desenvolvimento da ES no geral
Planeamento da ES	Facilitadores		Fatores facilitadores do planeamento da ES
	Barreiras		Fatores dificultadores do planeamento da ES
Implementação da ES	Facilitadores		Fatores facilitadores da implementação da ES
	Barreiras		Fatores dificultadores da implementação da ES
Avaliação da ES	Facilitadores		Fatores facilitadores da avaliação da ES
	Barreiras		Fatores dificultadores da avaliação da ES
Papel específico	Facilitadores		Fatores facilitadores do exercício do papel específico do profissional
	Barreiras		Fatores dificultadores do exercício do papel específico do profissional
Materiais de apoio	Exercício do papel específico	Materiais existentes	Materiais de apoio ao exercício do papel específico de cada profissional
		Pontos fortes	Pontos fortes dos materiais de apoio ao exercício do papel específico de cada profissional
		Pontos fracos	Pontos fracos dos materiais de apoio ao exercício do papel específico de cada profissional
	ES no geral	Materiais existentes	Materiais de apoio ao desenvolvimento da ES no geral
		Pontos fortes	Pontos fortes dos materiais de apoio ao desenvolvimento da ES no geral
		Pontos fracos	Pontos fracos dos materiais de apoio ao desenvolvimento da ES no geral
	Propostas	Espontâneas	Propostas de materiais de apoio identificadas espontaneamente
		Apresentadas	Avaliação das propostas de materiais de apoio apresentadas pela entrevistadora

**Quadro 1:** Sistema de categorias e subcategorias

#### **Desenvolvimento da Educação Sexual no geral**

Todos os profissionais identificaram fatores facilitadores de forma espontânea relativamente ao desenvolvimento da ES no geral, exceto um Professor que apenas identifica mais adiante, quando questionado sobre a fase da implementação da ES. Analisando especificamente esta categoria, ES no geral, o fator facilitador identificado espontaneamente com maior ocorrência pelos profissionais, independentemente do seu papel, foi a disponibilização de formação específica para docentes.

*PSP2: ...a formação dos Professores é importantíssima, eles adoram a formação, eu penso que eles próprios têm questões de ES, de sexualidade por resolver...*

Foi ainda identificado espontaneamente como fator facilitador, quer pelos Professores, quer pelos Professores Coordenadores do projeto de ES, o estabelecimento de parcerias.

*P1: ...algo que facilita ou que pelo menos complementa muito bem é o facto de haver a parceria com as Unidades de Saúde Familiares nos Centros de Saúde e também muitas vezes o Instituto Português da Juventude, outras instituições que venham complementar aquilo que a escola faz...*

Segue-se como fator facilitador identificado espontaneamente a forma como o apoio da direção da escola é exercido, quer por Professores Coordenadores do projeto de ES, quer por Psicólogos.

*PSP1: ...um facilitador também pode ser a direção da escola que em muito contribui para a implementação célere e facilitadora do projeto...*

Foi ainda identificado espontaneamente como fator facilitador pelos diversos profissionais o recurso a materiais de apoio.

*PC3: ...facilitar é o que nós temos, o manual de ciências e muitos dos conteúdos já vêm abordados nos manuais...*

A participação do Psicólogo também foi identificada espontaneamente como fator facilitador da ES no geral, tanto pelos Professores assim como pelos Profissionais de Saúde (inclusive o Psicólogo).

PSE: *...os Psicólogos têm um papel importante para depois trabalharem essas áreas do bullying ou da violência no namoro não é?*

Foi ainda identificado espontaneamente como fator facilitador a existência de um Professor Coordenador do projeto de ES, tanto pelos Professores assim como pelos Psicólogos.

PSP1: *...um fator facilitador é a existência de um Coordenador da ES...*

Identificado espontaneamente apenas por Professores, surgiram fatores facilitadores ao desenvolvimento da ES no geral como: participação do Enfermeiro, [facilitador] “...é muito mais rápido ter aqui uma Enfermeira ao lado...” (P2); apoio da equipa do projeto de ES, “...facilitar, pronto, desde que haja uma equipa de apoio nas escolas, desde que a equipa de apoio seja mais ao menos bem constituída e tudo isso consegue-se...” (P5); realização da avaliação das necessidades da comunidade escolar, “...porque acho que também cada escola tem o seu contexto, a sua especificidade geográfica, as escolas conseguem perceber mais o que têm a dizer os seus intervenientes diretos para conseguir ir mais direcionado ao assunto...” (P1); realização da avaliação das necessidades da turma, “...é primeiro conhecer a turma e ir ao encontro das necessidades...” (P5); envolvimento/características do corpo docente, “...eu acho que a motivação é geral...acho que se calhar nós transportamos isto connosco, quer dizer a ES, a EpS é da área de qualquer Professor...” (P2); tradição no trabalho em equipa, “...há sempre alguém e se o Professor tem alguma dúvida vai ter com o coordenador e arranja-se sempre não é? Ou então quando há assim uma dificuldade na turma, eu falo ao colega de ciências, por exemplo...” (P2); envolvimento/reacção dos alunos à ES, “...facilitar, eu acho que é uma matéria que os miúdos até estão interessados não é?...” (P3); relação próxima Professor-Aluno, “...o facto de conseguirmos ter uma relação relativamente próxima, uma relação com os alunos que permita abordar essas temáticas...” (P4). Todos os fatores supracitados (exceto dois) relativos aos facilitadores identificados espontaneamente no desenvolvimento da ES no geral foram novamente identificados aquando das questões sobre os facilitadores das diferentes fases de um projeto de ES (planeamento, implementação e avaliação) e do exercício do papel específico de cada profissional, sendo apresentados mais adiante na

análise dos resultados das respectivas categorias. Os únicos dois fatores que não voltam a ocorrer como facilitador foram a participação do Psicólogo e do Enfermeiro.

Ainda no desenvolvimento da ES no geral, foram identificados espontaneamente fatores facilitadores relacionados com as medidas politico-legislativas. A este nível, os diversos profissionais identificaram espontaneamente como fator facilitador a obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES. Este é o único fator facilitador identificado espontaneamente ao nível politico-legislativo que é reforçado noutra categoria, na implementação da ES, sendo possível constatar mais adiante na análise da mesma.

P1: [facilitador] *Acho que desde que a ES foi realmente regulamentada e legislada deu-se um passo muito importante para que os Professores compreendessem que isso era mesmo algo obrigatório... uma grande mudança a partir do momento em que isso foi decretado como obrigatório...*

PSP1: *A lei está clara, é fácil de se aferir e é seguir essas linhas, mas pronto, acho que os facilitadores são esses...*

Foi também identificado espontaneamente, mas apenas pelos Professores, como fator facilitador a transversalidade (abordagem em todas as disciplinas), “...fatores que facilitem, encontro, eu acho que há muitos conteúdos que são abordados em várias disciplinas que podem ter um paralelo com essas áreas em comum que se pode aí fazer uma ligação à área da sexualidade...” (P4).

Ainda a respeito do nível politico-legislativo, os diversos profissionais foram diretamente questionados sobre a influência de fatores específicos no desenvolvimento da ES. Assim, foi novamente reforçado pelos diversos profissionais, mas de forma não espontânea, a identificação do fator facilitador obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES. Surge ainda como novo fator facilitador a existência do gabinete de EpS, sendo identificado por Professores e Profissionais de Saúde, “...facilitador...regulamentar que tem de existir nas escolas um espaço onde os alunos se possam dirigir disponível para os ajudar, o gabinete...” (P1). O fator facilitador transversalidade (abordagem em todas as disciplinas) foi igualmente reforçado, contudo com a diferença que desta vez ocorreu através da identificação dos Profissionais de Saúde e não dos Professores. [facilitadores] “a obrigatoriedade de ser transversal nas disciplinas” (PSP2); “...o que é certo é que a Lei 60

veio pôr em nível de igualdade todos os Professores de todas as áreas, portanto, o de educação física pode falar de sexualidade, o de história, o de português...” (PSE).

Sobre o que pensavam acerca do fim da obrigatoriedade das ACND, apenas um Psicólogo identificou o fim da obrigatoriedade das ACND como um fator facilitador, [o que pensa acerca do fim da obrigatoriedade das ACND] “...Muito bem, acho que a sexualidade cabe em todos os temas, sem que haja um tabu ou... não tem que haver, penso eu que não tem que haver uma aula, hoje vamos falar sobre ES, as coisas acontecem não é? (PSP2). Quando questionados sobre o que pensavam acerca da importância atribuída pelo MEC à formação pessoal e social dos estudantes relativamente aos objetivos puramente académicos, apenas um Professor considerou a postura do MEC facilitadora, “...quer dizer o MEC faz tudo...acaba por... a importância que dá é tal que no fundo existe o decreto e legislação para promover a EpS e portanto ela é feita...” (P2). Mais adiante serão apresentados os resultados destes dois últimos fatores identificados de forma inversa como barreiras.

Partindo para às barreiras ao desenvolvimento da ES no geral, todos os profissionais conseguiram identificar fatores dificultadores de forma espontânea, exceto dois Professores Coordenadores do projeto de ES que apenas os identificam mais adiante, aquando da questão sobre a fase do planeamento da ES. No que consta aos fatores dificultadores do desenvolvimento da ES no geral, o que teve maior ocorrência foi o fator: falta de envolvimento/reação dos encarregados de educação à ES. Este fator nunca foi referido de forma inversa, ou seja, nunca nenhum profissional referiu como facilitador a existência de envolvimento por parte dos encarregados de educação, nem nunca polarizaram a reação destes como positiva ao desenvolvimento da ES.

P1: *...porque muitas das vezes os pais também se desresponsabilizam um bocadinho da educação...*

PC4: [dificultador] *...também os encarregados de educação que têm reações diferentes não é?*

Segue-se o fator falta de envolvimento/características do corpo docente identificado espontaneamente pelos diversos profissionais como barreira à ES no geral. Salienta-se que este fator foi identificado, por um Professor, de forma inversa (analisado acima), como

facilitador envolvimento/características do corpo docente, sendo identificado como barreira pelos restantes profissionais.

*PC2: E eu acho que é isso que dificulta é os Professores terem, não sei se a palavra aversão será a mais correta é... as pessoas sentem-se reticentes a tudo que seja novo ou que mude um bocado o dia-a-dia delas...*

Os diferentes profissionais também identificaram o fator falta de formação específica para docentes como uma barreira. Este fator foi identificado de forma inversa (analisado acima), tendo-o também os diversos profissionais identificado como fator facilitador da ES no geral. Contudo os diversos profissionais ainda continuam a sentir necessidade de mais formação específica para docentes, devido às características de alguns elementos do corpo docente, que consideram não ser as mais adequadas por falta de formação.

P1: [dificultador] *...formação específica que os Professores infelizmente não têm...*

Ainda no que consta às barreiras identificadas espontaneamente à ES no geral, surgiu o fator falta de envolvimento/reacção dos alunos à ES, identificado por Professores e Professores Coordenadores do projeto de ES. Este fator foi também identificado pelos Professores de forma inversa (analisado acima), como facilitador. Assim, se por um lado os alunos “até estão interessados” (P3), por outro lado “...há outros que levam aquilo para a palhaçada...” (P3); [dificultador] “...lidamos com seres humanos que também são os alunos, cada um tem as suas vivências...” (PC4).

Foi ainda identificado espontaneamente pelos Professores e pela Enfermeira o fator falta de materiais de apoio, fator identificado também como facilitador pelos Professores Coordenadores do projeto de ES. Se por um lado o recurso a materiais de apoio facilita o desenvolvimento da ES, a falta deles dificulta.

P1: [dificultador] *...falta de materiais...*

*PSE: ...os preservativos femininos temos que pedir porque também não há assim... no Centro de Saúde ou é a ARS Norte, que não nos fornece assim grandes quantidades de materiais e portanto isto para nós profissionais é muito complexo...*

Os Professores e a Enfermeira identificaram também espontaneamente como barreira ao desenvolvimento da ES a instabilidade do corpo docente.

P1: *...basta um destes diretores no ano letivo seguinte sair da escola e acaba por o projeto não ter a continuidade porque quem recebeu a formação sai e os outros Professores do conselho de turma ficam um bocadinho também sem ter o cabeça de lista não é?*

PSE: *A mudança dos Professores também não ajuda. Há anos em que eu tenho excelentes Professores coordenadores para a saúde, há anos que tudo que vem de novo hum... fica e cai assim uma coisa... todos os anos ter de explicar a mesma coisa, todos os anos iniciar um projeto novamente, o que é muito, muito difícil.*

Ainda quanto à identificação espontânea de barreiras, surgiram mais fatores mas apenas identificados pelos Professores, sendo estes: heterogeneidade das turmas, [dificultador] “...as turmas serem demasiado heterogéneas...” (P5); falta de recursos financeiros, “...se nós começarmos a pedir muitas fotocópias acaba por também nos criarem alguns entraves.” (P5); falta de recursos humanos “...tem menos recursos humanos a lecionar e que é se calhar mais difícil encontrar nesse pouco núcleo de Professores alguém que tenha formação especializada e que esteja motivada para isso.” (P1); excesso de alunos por turma, [dificultador] “As turmas serem muito grandes.” (P5); falta de envolvimento da comunidade escolar à ES [dificultador] “...podiam ser desenvolvidas iniciativas junto de toda a comunidade escolar.” (P4).

Todas as barreiras acima identificadas (exceto duas) foram reforçadas novamente nas questões relativas às diferentes fases de um projeto de ES (planeamento, implementação e avaliação) e ao exercício do papel específico de cada profissional, sendo mais adiante apresentada a análise das mesmas. Os únicos dois fatores dificultadores que não voltam a ser identificados nas restantes categorias são: o excesso de alunos por turma e a falta de recursos financeiros, que não é reforçado novamente como dificultador mas é identificado espontaneamente como fator facilitador, quando existe a sua disponibilização efetiva por parte da escola (na fase da implementação). Este é, contudo, um fator com pouca frequência.

Ainda quanto às barreiras identificadas especificamente no que consta ao nível político-legislativo, foi identificado espontaneamente pelos diversos profissionais o fator falta de tempo/espço para a ES. Salienta-se que este foi o único fator dificultador identificado em todas as categorias pelos diferentes profissionais, sendo também repetido quando os profissionais foram questionados diretamente sobre as medidas político-

legislativas dificultadoras do desenvolvimento da ES. Este fator será constatado como barreira ao longo de toda análise das restantes categorias. Seguem-se alguns exemplos de respostas do fator falta de tempo/espço para a ES pelos diversos profissionais.

P4: *...falta de tempo, não há tempo para conseguir enquadrar estas temáticas...*

PC3: *Agora precisávamos era de ter mais tempo para podermos dedicar a estes projetos.*

Ainda como barreira identificada de forma espontânea a este nível, surgiu por parte dos Professores e Professores Coordenadores do projeto de ES o fator fim da obrigatoriedade das ACND, fator considerado dificultador também pelos Profissionais de Saúde quando questionados diretamente sobre o assunto. Quanto a este fator dificultador pode-se constatar os seguintes tipos de respostas pelos diversos papéis profissionais à pergunta [o que pensa acerca do fim da obrigatoriedade das ACND?]:

P1: *Muito mal, muito, muito mal... era sempre preferível haver um tempo onde isso pudesse ser discutido.*

P4: *Vou responder com sinceridade, a finalidade era boa, só que nunca... ficou sempre muito aquém daquilo que seria a sua finalidade final...eu julgo que poderia ser benéfico conseguir uma coisa estruturada, talvez tentar novamente implementar... mas mais estruturado...*

PC4: *Muito mal, vai fazer muita falta.*

PSP1: *A formação cívica segue essencialmente para também não prejudicar as outras áreas curriculares não é? Não concordo com a retirada.*

Como se pode constatar através dos exemplos acima relatados, os diversos profissionais não concordam com as políticas governamentais alteradas recentemente pelo MEC ao nível da retirada das ACND, considerando um entrave à ES. No exemplo de P4, verifica-se que as ACND fazem falta sugerindo que poderia ser feito algo mais estruturado no caso de voltarem a implementar essas áreas, sendo também identificada esta lacuna por outros profissionais. Todos os entrevistados (exceto um Psicólogo), quando questionados, identificaram o fim da obrigatoriedade das ACND como barreira à ES. O Psicólogo foi da opinião de que as ACND não fazem falta porque a “sexualidade cabe em todos os temas” e por isso só veio facilitar a ES, como já analisado acima.

Ainda no que conta aos fatores dificultadores do desenvolvimento da ES a nível político-legislativo, os entrevistados consideraram haver uma desvalorização da formação pessoal e social dos alunos por parte do MEC. Apenas Professores e Professores Coordenadores do projeto de ES identificaram este fator, sendo que os Profissionais de Saúde não se pronunciaram acerca da postura do MEC. Neste fator, desvalorização da formação pessoal e social dos alunos por parte do MEC, foi constatado que:

P1: *...está a focar-se cada vez mais na matéria e menos no desenvolvimento pessoal, social...*

P3: *Neste momento, português e matemática é a prioridade.*

P4: *O ministério apenas valoriza o resultado final que sai na pauta.*

PC3: *O ministério só valoriza as disciplinas que eles [os alunos] vão ter que fazer exame, ponto final.*

PC4: *...continuamos sempre a valorizar o português e a matemática.*

Ainda quanto às barreiras identificadas a nível político-legislativo, o Psicólogo, refere a obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES argumentando que da sua experiência, quando começou a trabalhar, a ES era mais natural, relatando que “a partir do momento em que começou a ser escrito, legislado a obrigatoriedade da ES nas escolas, perdeu-se um bocadinho o naturalismo da coisa, entretanto, os Professores vendo-se obrigados a fazer e os alunos vendo-se obrigados a receber essa informação se calhar as coisas tornam-se pouco naturais e contraproducentes”. De salientar que este fator foi mencionado maioritariamente de forma inversa por outros profissionais.

### **Fases de desenvolvimento da Educação Sexual**

Partindo agora para as três categorias referentes às distintas fases do desenvolvimento da ES: o planeamento, a implementação e a avaliação, importa referir que alguns fatores identificados no nível geral da ES repetem-se/reforçam-se, sendo que outros surgem pela primeira vez.

Começando pelos facilitadores identificados relativamente ao planeamento da ES, surgiram por ordem decrescente de ocorrência os seguintes fatores: a existência de um

Professor Coordenador do projeto de ES; avaliação das necessidades dos alunos/associação de estudantes, da comunidade escolar e dos encarregados de educação/associações de pais; recurso a materiais de apoio; disponibilização de formação específica para docentes; estabelecimento de parcerias; apoio da direção da escola; reunião inicial do conselho de turma. Nesta fase em específico foram identificados fatores facilitadores pela primeira vez, assim como: avaliação das necessidades dos encarregados de educação/associações de pais, "...a planificação do projeto deveria começar até pelos pais... através do questionário do que eles pensam..." (P2); e reunião inicial do conselho de turma, "...as orientações dadas aos Professores logo nas primeiras reuniões do início do ano letivo em que se fala do que tem que ser trabalhado e de que forma é possível trabalhar dentro do conselho de turma... essas orientações é um fator facilitador..." (PC1).

Quanto aos dificultadores identificados relativamente à fase do planeamento da ES, foram identificados por ordem decrescente de ocorrência os seguintes fatores: falta de tempo/espço para a ES; instabilidade do corpo docente; falta de envolvimento/características do corpo docente; heterogeneidade das turmas; falta de recursos humanos; fim da obrigatoriedade das ACND.

Partindo para a análise da fase da implementação, foram identificados por ordem decrescente de ocorrência os seguintes fatores facilitadores: estabelecimento de parcerias; existência de um Professor Coordenador do projeto de ES; disponibilização de formação específica para docentes; recurso a materiais de apoio; envolvimento/características do corpo docente; envolvimento/reacção dos alunos à ES; obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES; apoio da equipa de ES; existência de recursos financeiros. Este último fator foi identificado pela primeira vez, sendo que um Professor Coordenador do projeto de ES relatou que "...facilita imenso, por exemplo, a escola dar hipótese aos Professores de estarem à vontade no sentido de terem fotocópias ou mandarem fazer as fotocópias para a realização das dinâmicas..." (PC1). Este fator já tinha sido identificado no desenvolvimento da ES no geral de forma inversa, como já constatado na análise acima (fator com poucas identificações).

No que consta às barreiras identificadas na fase da implementação, foram identificados por ordem decrescente de ocorrência os seguintes fatores dificultadores: falta de tempo/espço para a ES; falta de envolvimento/reacção dos encarregados de educação à ES; falta de formação específica para docentes; instabilidade do corpo docente; excesso de

alunos por turma; falta de envolvimento/características do corpo docente; heterogeneidade das turmas; mau funcionamento do gabinete de EpS. Este último fator, foi identificado pela primeira vez, sendo que um Professor Coordenador do projeto de ES relatou que: [dificultador do gabinete de EpS] “...é um atendimento personalizado que aqui na nossa escola não funciona...hum... investiu-se na indisciplina e eu acho que os afetos previnem a indisciplina portanto, deveria ser ao contrário”.

Por último, analisando a fase da Avaliação do projeto de ES, apenas foi identificado um fator facilitador pelos Professores Coordenadores do projeto de ES e Profissionais de Saúde, sendo o recurso a materiais de apoio.

*PC1: Há um inquérito inicial e final que é aplicado aos miúdos, portanto a avaliação, não só a opinião dos miúdos, mas também um inquérito inicial e final é feito. E há que ir um relatório por disciplina participante no projeto no final do ano... estamos a construir uma grelha que facilite e sistematize o trabalho dos Professores e que ao mesmo tempo seja fácil ver alguma evolução portanto, avaliar a evolução...*

*PSP1: A avaliação normalmente é feita por questionário, eu parece-me a mim que é a forma mais até eficaz de avaliar as atividades desenvolvidas...*

*PSE1: E a avaliação eu costumo fazer os questionários rápidos, em que depois faço e que custa fazer a avaliação, claro e é o que nos vai dar o conhecimento adquirido face a... já fiz a Professores e a alunos e dali surgiram outras questões... há coisas que nos questionários se descobre muito bem o assunto...*

Através dos relatos destes profissionais é possível verificar que o recurso a materiais de apoio é fundamental à fase de avaliação contudo, nenhum Professor não Coordenador identificou este fator nesta fase. Mesmo os profissionais que identificaram o recurso a materiais de apoio como facilitador da fase da avaliação não afirmaram existir materiais de apoio estruturados de forma a analisar especificamente se os objetivos da ES foram cumpridos e os seus efeitos na comunidade escolar, especialmente nos alunos, consistindo as suas respostas nos seguintes materiais: grelhas ainda em construção para avaliar a evolução, avaliação das atividades desenvolvidas e avaliação das necessidades de alunos e Professores (este último mais direcionado para o planeamento).

Partindo para as barreiras identificadas na fase da avaliação foram identificados por ordem decrescente de ocorrência os seguintes fatores dificultadores: não existir avaliação

dos efeitos da ES; descontinuidade na concretização do projeto de ES; falta de tempo/espaço para a ES; falta de formação específica para docentes; falta de materiais de apoio. Apesar do primeiro fator nunca ter sido identificado como dificultador, na fase da avaliação surgiu pelos vários profissionais como o fator com a maior ocorrência. Também se pode constatar que foi identificado como barreira à avaliação a falta de materiais de apoio. A propósito da avaliação inexistente dos efeitos da ES, os profissionais referiram:

*P5: Sobre os efeitos mesmo, aí é que está... uma coisa é nós fazermos os conteúdos, se as aulas foram dadas, se os assuntos foram abordados, agora saber exatamente que eu fiz isto na turma A e os resultados que obtive eram aqueles [materiais] que eu queria, é muito difícil...*

*PSP2: ...se há avaliação da eficácia do que se faz? Não existe.*

Quanto ao fator dificultador descontinuidade na concretização do projeto de ES, este também é identificado pela primeira vez, surgindo especificamente nesta fase da avaliação. A este propósito os Professores mencionam: [dificultadores] “como é que se vai avaliar algo que é tão desconcertado no tempo e tão desarticulado...”; “acabamos todos por falar a mesma linguagem, mas depois os alunos não conseguem ver esta articulação, é curioso porque acho que eles não partilham os mesmos valores, não partilham e eu acho que aí é a grande dificuldade. Eles não refletem na EpS enquanto um todo”; “eu acho um pouco difícil objetivamente avaliar quais foram os resultados porque nós não sabemos qual era exatamente o ponto inicial”.

### **Papel específico desempenhado pelos diferentes profissionais**

Realizando a análise dos fatores identificados espontaneamente na categoria relativa ao papel específico de cada profissional, foi possível notar-se a evidência de alguns fatores. Antes de partir para os fatores identificados como facilitadores e barreiras relativas a cada papel específico, ressalva-se que todos os profissionais identificaram como fator facilitador a recurso a materiais de apoio direcionados ao papel específico, podendo pautar-se que, ainda que a falta de alguns materiais de apoio seja uma barreira, os que existem apoiam de certa forma o desempenho das funções inerentes aos papéis específicos em causa. Estes serão analisados mais adiante.

Para além do recurso a materiais de apoio ser um facilitador do exercício do papel específico também do Professor, nesta categoria foi ainda identificado outro fator facilitador, a relação próxima Professor-Aluno, fator este já referido pelos Professores relativamente ao desenvolvimento da ES no geral. Quanto aos fatores dificultadores do exercício do papel específico do Professor, surgiu: falta de tempo/espço para a ES; falta de materiais de apoio; e falta de envolvimento/reação dos alunos à ES.

Relativamente ao papel específico do Professor Coordenador do projeto de ES, para além da identificação da existência dos materiais de apoio como facilitador, surgiram ainda fatores facilitadores como: apoio da direção da escola; estabelecimento de parcerias; envolvimento/características do corpo docente. Quanto à identificação de barreiras, os Professores Coordenadores do projeto de ES voltaram a reforçar o fator falta de tempo/espço para a ES, mas dentro da especificidade do seu papel. Também identificaram pela primeira vez como barreira, a falta de uma equipa de ES, sendo a existência desta equipa identificada de forma inversa (como facilitador) noutras categorias. Quanto à falta de uma equipa de ES, um Professor Coordenador do projeto de ES mencionou o seguinte como barreira ao seu papel: [dificultador] “...porque quando me convidaram para o cargo prometeram-me uma equipa e tem uma pessoa para 45 minutos, não é nada. E tem um agrupamento com muitas escolas, portanto é um bocadinho...”.

Apenas os Professores e Professores Coordenadores do projeto de ES consideraram a falta de tempo/espço para a ES uma barreira ao desempenho dos seus papéis, não se tendo os Profissionais de Saúde pronunciado sobre este fator.

Nos facilitadores identificados pelos Psicólogos quanto ao desempenho do seu papel específico, para além da identificação da existência dos materiais de apoio como facilitador, surgiu ainda outro fator facilitador, a tradição no trabalho em equipa, sendo este último reforçado, mas desta primeira vez por um Psicólogo.

*PSP1: Olhe, o que facilita é eu conhecer os Professores quando eu lhes dou a formação, dou 3 módulos de formação de Professores, de formação PRESSE, é conhecer os Professores, eu conhecendo-os ali é muito bom, depois quando eles têm dúvidas facilmente me procuram, facilmente me procuram. Quando eu vou, por exemplo, a uma turma falar sobre a violência no namoro eu sei que atividades foram desenvolvidas pelo coordenador do projeto de ES naquela turma e faço-lhes lembrar:*

*lembram-se que o Professor falou... Há uma ligação e a gente vai tentando rentabilizar tudo aquilo que partilhamos, não é?*

Ainda no papel do Psicólogo e apenas identificado nesta categoria, surgiu como único fator dificultador do papel a falta de contratação de Psicólogos, por exemplo, “...penso que o Psicólogo renderia mais se realmente existisse nas escolas, porque não existe, nós chegamos em Novembro e vamos embora em Julho... Não têm dinheiro para contratar Psicólogos, não têm dinheiro para fazer planos de prevenção. Não sei, porque depois também se gasta” (PSP2).

No que consta à Enfermeira, esta apenas referiu como facilitador do seu papel o recurso a materiais de apoio. Também refere apenas uma barreira ao seu papel, apenas identificada nesta subcategoria, a falta de conhecimento por parte do corpo docente sobre o exercício do papel do Enfermeiro, por exemplo, [dificultador] “...tem Professores agora que sabem muito bem o que nós fazemos, mas são anos que estou a trabalhar com eles, ao fim de 4/5 anos eles já percebem a utilidade dos Enfermeiros”.

Após a identificação dos fatores facilitadores e dificultadores ao longo da análise da classificação de todas as categorias até aqui referidas (ES no geral; planeamento, implementação e avaliação da ES; e papel específico) torna-se neste momento possível fazer uma síntese do número de ocorrências dos fatores identificados pelos diversos profissionais. Quanto aos facilitadores da ES foram identificados 22 fatores no total. Passemos a relatá-los por ordem decrescente com o número de vezes ocorridas dentro de cada fator: recurso a materiais de apoio (20); obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES (9); estabelecimento de parcerias (8); disponibilização de formação específica para docentes (7); existência de um Professor Coordenador do projeto de ES (7); transversalidade (5); apoio da direção da escola (5); avaliação das necessidades dos alunos/associação de estudantes (4); envolvimento/características do corpo docente (4); envolvimento/reação dos alunos à ES (3); avaliação das necessidades da comunidade escolar (3); relação próxima Professor-Aluno (3); participação do Psicólogo (3); existência do gabinete de Eps (2); apoio da equipa de ES (2); avaliação das necessidades dos encarregados de educação/associações de pais (2); tradição no trabalho em equipa (2); fim da obrigatoriedade das ACND (1); postura do MEC (1); existência de recursos financeiros (1); Participação do Enfermeiro (1); Reunião inicial do conselho de turma (1).

Quanto aos dificultadores da ES foram identificados 21 fatores no total. Estes serão apresentados, como acima, por ordem decrescente com o número de vezes ocorridas dentro de cada fator: falta de tempo/espço para a ES (28); fim da obrigatoriedade das ACND (16); falta de envolvimento/características do corpo docente (10); falta de envolvimento/reação dos encarregados de educação à ES (9); não existir avaliação dos efeitos da ES (8); falta de formação específica para docentes (8); desvalorização da formação pessoal e social por parte do MEC (8); falta de envolvimento/reação dos alunos à ES (6); falta de materiais de apoio (5); instabilidade do corpo docente (5); heterogeneidade das turmas (5); descontinuidade na concretização do projeto de ES (3); falta de recursos financeiros (2); falta de recursos humanos (2); excesso de alunos por turma (2); mau funcionamento do Gabinete de EpS (1); obrigatoriedade da ES/linhas orientadoras (1); falta de uma equipa de ES (1); falta de envolvimento da comunidade escolar à ES (1); falta de contratação de Psicólogos (1); falta de conhecimento por parte do corpo docente sobre o exercício do papel do Enfermeiro (1).

Os fatores com o maior número de ocorrências foram os dificultadores-falta de tempo/espço para a ES (28) e fim da obrigatoriedade das ACND (16), comparativamente aos facilitadores-recurso a materiais de apoio (20) e obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES (9).

### **Materiais de apoio**

Relativamente aos materiais de apoio direcionados ao exercício do papel de cada entrevistado, estes tiveram dificuldade em identificar materiais de apoio dirigidos ao seu papel, identificando materiais de apoio ao desenvolvimento da ES no geral. Os Professores identificaram alguns materiais como: manuais, fichas de trabalhos, vídeos, jogos, dinâmicas de grupo. Os Professores Coordenadores do projeto de ES não identificaram nenhum material que os ajudasse a coordenar e a exercer o seu papel específico de Professor Coordenador, mas materiais que apoiam a ES no geral. Quanto aos Profissionais de Saúde, apenas a Enfermeira referiu *checklists* elaboradas pelo próprio.

Quanto à análise dos materiais de apoio à ES no geral, esta revela que todos os Profissionais (exceto um) consideram existir necessidade de materiais de apoio. Apenas um Professor afirma já existir materiais, “basta querer pesquisar e encontra-se”. Também

um único Professor não conseguiu identificar nenhum material de apoio à ES no geral, apesar de os considerar importantes. Foram identificados os materiais do PRESSE, surgindo como pontos fortes: a abordagem por ciclos, fichas de trabalho, atividades, documentos por temas, são desenvolvidos para serem trabalhados por uma equipa, a segurança e o conforto que fomentam nos professores. Como pontos fracos revelou-se que esses materiais: podiam ser mais ajustados aos diferentes tipos de realidade, não são acessíveis a quem não tem formação, deviam estender-se a outras áreas temáticas da EpS e não são válidos a nível nacional. Foram ainda identificados manuais com atividades de grupo/dinâmicas/jogos/teatros sendo revelados como pontos fortes o permitir aos alunos a expressão, o debate, a reflexão, sendo que o professor passa por moderador e não como expositor de matéria. Outros materiais identificados foram os vídeos, DVDs, filmes de animação sobre as várias áreas da saúde inclusive sobre ES. Neste tipo de material apenas surgiram pontos positivos sendo referido que ajuda a iniciar a sessão, a quebrar o gelo, a desbloquear e a discutir em grupo. Foram ainda identificados materiais como manuais sobre ES por ciclos de ensino (e.g., manuais da Porto Editora, APF) surgindo apenas pontos fracos como a necessidade de mais especificidade dentro dos diferentes ciclos focando o que cada Professor pode contribuir. Ainda surgiram os antigos manuais de Formação Cívica (várias editoras), e outros materiais como a “Caixa de Perguntas” para recolher as necessidades dos alunos, Kits da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), manuais de alguns autores que contribuem para a ES.

Relativamente aos materiais de apoio, os entrevistados apresentaram as seguintes propostas:

- Materiais a ser utilizados pelos Professores de cada disciplina que cumpram simultaneamente os objetivos programáticos e os da ES
- Materiais para avaliar a ES
- Uma plataforma *online* criada pelo MEC que disponibilize o download de vídeos e outros materiais pedagógicos que possam adequar-se às necessidades e ao interesse pela tecnologia dos alunos.
- Manuais/guia disponibilizados pelo MEC que explicitassem de que forma os objetivos/conteúdos mínimos definidos por lei podem ser cumpridos para os Professores se sentirem mais seguros a operacionalizar ES.
- Um manual/guia com exemplos de boas práticas de outros agrupamentos

- Materiais para envolver os Encarregados de Educação
- Materiais para prevenir comportamentos de risco de forma holística, i.e., mais focados no desenvolvimento psicosssexual (e.g., manipulação, violência no namoro, etc.) e não tanto nas questões do ato sexual (e.g., métodos contraceptivos)
- Projeto a nível nacional com as características PRESSE

Ainda no que consta aos materiais de apoio, foram realizadas algumas propostas aos entrevistados, conforme consta no guião da entrevista (cf. Anexo 1). Na generalidade os participantes consideraram todos os materiais propostos como importantes/úteis à ES. Quanto à proposta A. (“manual com enquadramento teórico”), apesar da importância identificada os profissionais referiram que já existe muita literatura, um manual apenas teórico poderia ser redutor, sendo também difícil ser-se sintético nesta área. Quanto à proposta B. (“Grelhas/checklists com tarefas específicas”), todos os profissionais consideraram importante apesar de terem sugerido a possibilidade de ajustar à especificidade de cada escola e de necessitarem de tempo para aplicar. Referem também que poderia ser útil principalmente para o Coordenador de ES. Na proposta C. (“Questionário/guiões de entrevista para avaliação das necessidades”), também todos os profissionais consideraram importante contudo sugerem que os questionários deveriam ser principalmente para os pais e de forma anónima. Quanto à proposta D. (“Conjunto de exemplos de atividades/exercícios”), foi referido que já existe mas que não servem o propósito. Neste material as respostas demonstraram uma maior convicção por parte dos profissionais relativamente à sua importância (e.g., “...sim, sim, sim, isto era ouro sobre azul...”; “...esse era fabuloso!...”; “...isto era o ideal...”; “...isso acho ótimo...isto era assim ouro sobre azul...”; “...sim, isso é muito bom...”. Relativamente à proposta E. (“Conjunto de questionários de avaliação da eficácia”) os profissionais apesar de considerem-na de elevada importância gerou alguma reflexão por parte dos mesmos sendo sugerido que “...teriam de ser bem pensados...”; “...teria de se ter cuidado ao elaborar este material e estar-se bem a par das práticas é complicado medir os efeitos da ES nos alunos”.

## PARTE IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Para iniciar a discussão, torna-se necessário recordar as questões de investigação inicialmente colocadas: 1) qual a percepção dos diferentes profissionais relativamente aos fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento da ES? Qual a avaliação por parte dos mesmos dos materiais de apoio à ES? E qual a sua percepção relativamente à necessidade de novos materiais de apoio à ES?

Iniciando pela primeira questão, o estudo revelou 22 fatores facilitadores e 21 fatores dificultadores identificados pelos profissionais. Os fatores mais identificados neste estudo, tanto facilitadores como barreiras, vão de encontro ao já referenciado. O fator dificultador mais vezes referido, falta de tempo/espaço para ES, é corroborado em vários estudos (Eisenberg et al., 2013; Kay & Jones, 2010; Martínez et al., 2012) e outros autores têm vindo associar a falta de tempo no currículo ao fim da obrigatoriedade das ACND, medida política adotada pelo MEC no âmbito da revisão curricular e que veio sobrecarregar os currículos das áreas disciplinares (Matos et al., 2013; Matos et al., 2014; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b). Saliente-se que a falta das ACND foi o segundo dificultador mais identificado pelos participantes deste estudo, alguns também fizeram essa ligação entre fatores, sendo que um (fim das ACND obrigatórias) leva ao outro (falta de tempo). Os professores e os professores coordenadores referiram o fim das ACND espontaneamente, tendo reforçado a mesma ideia quando questionados diretamente. Os profissionais de saúde apenas o identificaram, quando questionados diretamente, classificando-o igualmente como barreira, mas não espontaneamente (exceto um profissional de saúde). Assim, os professores parecem estar mais conscientes deste fator como dificultador do que os restantes profissionais, o que indicia que parecem ter um maior conhecimento do contexto de intervenção relativamente aos profissionais de saúde, o que pode refletir o caráter externo e também a falta de tempo dos mesmos para aprofundarem o seu conhecimento sobre as realidades escolares e colaborarem mais efetivamente com a comunidade escolar.

Outro fator identificado ao nível político-legislativo foi a desvalorização da formação pessoal e social por parte do MEC, sendo que o estudo de Baptista (2014) demonstra que seria muito importante a designação de uma UO, no MEC, que pudesse acompanhar e seguir a concretização das políticas em contexto escolar. Martínez e

colaboradores (2012) também referem como dificultador a postura negligente do ministério. Contudo, os profissionais de saúde não identificaram este fator, havendo alguns que não pronunciaram opinião sobre o assunto, existindo diferenças de percepções entre os profissionais a este nível, o que pode ir de encontro à hipótese avançada de que conhecem menos a realidade dos contextos educativos onde intervêm. Os professores e coordenadores identificaram apenas questionados diretamente, parecendo não existir uma consciência imediata do mesmo, contudo quando questionados foi bastante comentado como dificultador.

Note-se que o segundo fator facilitador mais ocorrido neste estudo também foi relativo ao nível político-legislativo. Referimo-nos à existência de legislação reguladora, expressa no fator “obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES”. Este também foi identificado como facilitador por Matos e colaboradores (2013) quando concluem que a presença de legislação regula a implementação da ES: a Lei n.º 60/2009 (de 6 de agosto) regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 (de 9 de abril) e é positiva. Outro fator ainda identificado ao nível político-legislativo como facilitador, não tão frequente mas ainda assim no topo destes foi a transversalidade (abordagem em todas as disciplinas), o que vai de encontro a outros estudos (Alves, 2012; Macário, 2010; Martínez et al., 2012; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b; Santos, 2015). Embora este fator tenha surgido como facilitador, devido ao reconhecimento dos profissionais da ligação entre os conteúdos programáticos à ES e os das várias disciplinas e das vantagens inerentes, os profissionais reconhecem dificuldades na sua abordagem. Pois quando se referem a outros fatores como “falta de tempo/espço para ES”, “fim da obrigatoriedade da ACND”, “desvalorização da formação pessoal e social” ilustram a dificuldade em aplicar a transversalidade perante metas curriculares tidas como muito exigentes, que, como corroboram outros autores (Baptista, 2014; Parker et al., 2009; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b). Revela a exigência desta abordagem e a necessidade do MEC proporcionar outras condições para a sua implementação.

O estabelecimento de parcerias, que foi um dos fatores facilitadores mais referidos, parece surgir como consequência dos fatores dificultadores inerentes às medidas politico-legislativas, como sugerido no relatório de avaliação da legislação (Matos et al. 2013), já que as escolas por terem dificuldades em assumir a responsabilidade da implementação da ES, por falta de tempo/espço e de uma valorização efetiva desta área, procuram cumprir a legislação com o recurso a parcerias que não funcionam como um complemento ou

colaboração. Outras autoras avançaram conclusões semelhantes, referindo que as parcerias podem ser tanto facilitadoras como dificultadoras da participação da comunidade escolar (Rocha et al., 2015) e devem ser regulares (Matos et al., 2013).

A propósito da participação da comunidade escolar, foi identificado com elevada ocorrência quer a falta de envolvimento do corpo docente, sendo também identificado noutros estudos como obstáculo à ES (Anastácio, 2007; Eisenberg et al., 2013; Matos et al. 2013; Martínez et al., 2012), quer a falta de envolvimento dos encarregados de educação à ES como dificultador, indo também de encontro a alguns estudos (Kay & Jones, 2010; Ramiro et al., 2013; Matos et al., 2013). Ambos apontam para a necessidade de promover a autonomia e a participação destes agentes, parecendo que o envolvimento destes também pode ser dificultado pela perceção de oposição, especialmente por parte dos encarregados de educação, tal como concluído no estudo de Scales e Kirby (1983), mas também pela perceção de apoio por parte da direção, como evidenciado na literatura (Eisenberg et al., 2013) e por parte da equipa e/ou do professor coordenador (quando existem), como demonstrado em outros estudos (Gugglberger, 2011; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b).

Como promotores do envolvimento da comunidade e da implementação da ES consequentemente, surgiram os materiais de apoio identificados como facilitadores e como dificultadores quando é percecionada a sua escassez, o que corrobora outros estudos (Anastácio, 2007; Kay & Jones, 2010; Martínez et al., 2012; Woo et al., 2011) e que tentaremos compreender mais aprofundadamente adiante.

A disponibilização de formação específica para docentes também foi bastante identificada pelos entrevistados como facilitador do seu envolvimento, sendo também um fator encontrado na literatura. Matos e colaboradores (2013) concluíram que de 62,8% das UO estudadas, mais de metade dos professores teve formação em ES. Cohen, Byers e Sears (2012) mencionam a formação como um dos fatores que influencia a motivação dos professores. Note-se que também foi identificada a falta de formação específica para docentes, sendo apresentado por alguns estudos a necessidade de formação específica na área da sexualidade para professores (Anastácio, 2007; Kay & Jones, 2010; Martínez et al., 2012; Matos et al., 2014; Ramiro et al., 2013; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b).

De uma forma geral no que consta à descrição dos fatores mais identificados, os profissionais não demonstram ter perceções divergentes relativamente ao que mais dificulta e ao que mais facilita a operacionalização da ES. As diferenças entre eles surgem principalmente com os professores a identificarem uma maior variedade de fatores (facilitadores e barreiras) em comparação com os restantes profissionais. Contudo, apesar da hipótese já avançada, importa ressaltar que o número de participantes não é suficientemente homogéneo para se poderem retirar conclusões claras sobre este facto, sendo uma das limitações do estudo. De mencionar ainda que apenas dois professores não tinham formação, tendo-se evidenciado diferenças na visão dos mesmos sobre abordagem dentro das ACD, sendo que os professores com formação identificaram a ligação entre os conteúdos das suas disciplinas e os da ES, tendo os professores sem formação referido a ES como uma área isolada das restantes áreas disciplinares, o que indicia que tal como avançado sistematicamente pela investigação a formação específica dos professores pode ser essencial para a implementação da transversalidade em específico e da ES no geral.

Os fatores gerais e específicos não apresentaram diferenças significativas, sendo muitos dos fatores gerais novamente apresentados nas questões específicas sobre as diferentes fases do projeto e sobre o papel profissional de cada um. O único fator identificado com elevada ocorrência como específico foi a falta de procedimento de avaliação da eficácia do impacto da ES, sendo paralelo a alguns estudos que referem também a ausência da mesma (Matos et al., 2013; Rocha et al., 2015; Rocha & Duarte, 2015b). O facto de os fatores específicos não divergirem, de modo global, dos fatores gerais (com exceção da avaliação) pode ser explicado pela hipótese de que os fatores identificados são de tal forma estruturais que têm impacto geral nas diferentes fases e profissionais a intervir na ES, mas também pode ser explicado pelo facto de haver pouca consciência/conhecimento sobre as diferentes fases e papéis profissionais inerentes ao desenvolvimento da ES. Importa ainda referir que apesar de outros fatores não serem discutidos pela sua menor expressão merecem também ser tidos em conta.

Respondendo às duas últimas questões de investigação relativamente aos materiais de apoio, no geral os profissionais identificam os materiais como importantes ao desenvolvimento da ES. Estes tiveram dificuldade em identificar materiais para o exercício do seu papel, o que reforça também o facto de os participantes terem respondido positivamente à proposta B. (Grelhas/checklists com tarefas específicas) como um material importante para a implementação da ES, apesar de não o terem proposto espontaneamente.

Quanto à ES, no geral, identificaram alguns materiais (pontos fortes/pontos fracos). Contudo também não referiram com clareza a qual fase do projeto ou a que profissional, esses materiais eram dirigidos, sendo na sua generalidade referidos materiais para aplicação da ES diretamente dirigidos aos alunos e não aos profissionais. O que pode revelar que os materiais existentes não apoiam eficazmente o exercício do papel profissional dos vários intervenientes na operacionalização da ES ao longo das três fases da mesma. Quanto à necessidade de novos materiais de apoio os profissionais identificaram a importância de existirem todas as propostas de matérias expostas, contudo parecem considerar o E. (“Conjunto de questionários de avaliação da eficácia”) como o mais importante, como já constatado anteriormente, e que é fundamentado pela perceção da lacuna nesta fase como a mais grave.

Apesar do contributo deste estudo para a compreensão dos fatores com influência na implementação da ES e para o delineamento de políticas e condições favoráveis à mesma, este apresenta limitações, que se prendem sobretudo com a natureza exploratória do mesmo, especificamente com o número reduzido e a heterogeneidade dos participantes e com o facto de ter havido apenas um codificador, podendo ambos ter introduzido viés nos resultados. Assim, em futuras investigações, deve-se continuar a aprofundar a perceção dos profissionais operacionalizadores da ES relativamente ao tema proceder à construção de materiais de apoio cientificamente testados e validados que tenham em conta a formação e o papel profissional do público-alvo e as diferentes fases da ES, sendo especialmente necessários materiais de apoio para a fase de avaliação quer no que consta aos alunos quer no que consta aos profissionais.

Quanto às implicações práticas é importante ter em conta o nível político-legislativo, mais especificamente, as alterações recentes aquando da revisão curricular. Os resultados ilustram a necessidade de alteração das medidas adotadas pelo MEC no sentido de valorizarem a formação pessoal e social dos estudantes por oposição a uma excessiva centralização nos resultados puramente académicos e, assim, serem criadas condições apoiantes do cumprimento efetivo da lei, nomeadamente no que respeita a necessidade de haver espaço efetivo no currículo para a implementação da ES, através da obrigatoriedade das ACND e/ou da transversalidade, o que implica uma valorização dos conteúdos da ES na elaboração das metas curriculares. Ainda no que respeita a falta de tempo, fator dificultador mais referido, os resultados também apontam para a necessidade de se rever o fim da atribuição de tempo letivo à coordenação da ES/EpS. Parece haver necessidade

também de materiais de apoio que vão de encontro às necessidades dos profissionais do terreno, nunca antes avaliadas cientificamente, sendo que o MEC pode também adotar medidas que potenciem a construção do mesmo através de apoio a investigação no domínio. Neste sentido, os resultados do presente estudo constituem-se um ponto de partida importante sobre as necessidades percecionadas e possíveis propostas para a concretização de materiais. Concluímos salientando a importância que os fatores de ordem política assumem na implementação da ES. A este propósito, Baptista (2014) refere “o empenho do poder político é determinante para conferir sustentabilidade ao trabalho desenvolvido pelas e nas escolas...importa propor linhas de ação, importa legislar, mas importa também prosseguir as metas traçadas, acompanhá-las até à sua efetivação, (re)avaliar, produzir e devolver os resultados às escolas, para que as mesmas se revejam numa linha de ação consequente”(p.89).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, G. (2012). *Modelos em educação sexual e práticas de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico no Minho* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Anastácio, Z. (2007). *Educação sexual no 1º CEB: Concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Baptista, M., M. (2014). *Promoção da Saúde em Contexto Escolar – Modelos de Intervenção*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, L., M. & Figueiredo, C., C. (2012). Configurações de Conhecimento e Política na Regulamentação da Educação Sexual em Meio Escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 67-88.
- Cohen, J. N., Byers, S. E. & Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12 (3), 299-316.
- Diniz, A., Albergaria, M. & Guerreiro, C. (2007). *Subcomissão para Avaliação de Manuais: Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A. & Sieving, S. E. (2013). Barriers to Providing the Sexuality Education That Teachers Believe Students Need. *Journal of School Health*, 83 (5), 335-342.
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A. & Resnick, M. (2012). Policies, principals and parents: multilevel challenges and supports in teaching sexuality education. *Sex Education*, 12 (3), 317-329, 10.1080/14681811.2011.615614
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual [GTES] (2005). *Relatório Preliminar*.

- Gugglberger, L. (2011). Support for health promoting schools: a typology of supporting strategies in Austrian provinces. *Health Promotion International*, 26 (4), 447-456. doi:10.1093/heapro/dar009
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12 (4), 419-428.
- Kay, N. S. & Jones M. R. (2010). Teaching Sex Education in Thailand. *Journal of Research*, 5, 10-16.
- Ketting, E., & Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 56, 250-55. doi: 10.1007/s00103-012-1599-8
- Lei n° 60/2009 de 06 de agosto. *Diário da República n° 151 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., van der Doef, S., Lazdane, G., & Pinter, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe - definitions, differences and developments. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 15, 169-76. doi: 10.3109/13625181003797280
- Luís MP. (2013). Regional programme of sex education in health school [abstract]. *Atención primaria*, 45 (especial congreso I), 43-44.
- Macário, R. (2010). *Educação sexual em contexto escolar: Outro ano zero?!* (Tese de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.
- Martínez, J. L., Rodrigo, J. C., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. & Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex Education*, 12 (4) 425-436.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, I., Pais Ribeiro, J. & Leal, I. & Equipa Aventura Social (2013). Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. *Relatório Final*.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, I., Pais Ribeiro, J. & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal: Legislação e Avaliação da Implementação nas Escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*.

- McIsaac, J.-L., Read, K., Veugelers & Kirk, S. F. L (2013). Culture matters: a case of school health promotion in Canada. *Health Promotion International*, 1-11. doi:10.1093/heapro/dat055
- Parker, R., Wellings, K. & Lazarus, J., V. (2009). *Sexuality education in Europe: an overview of current policies*. *Sex Education*, 9 (3), 227–242.
- Portaria nº 196-A/2010 de 9 de abril. *Diário da República nº 69 – I Série*. Ministério da Saúde e da Educação. Lisboa.
- Ramiro, L., S. (2013). *A Educação Sexual na Mudança de Conhecimentos, Atitudes e Comportamentos Sexuais dos Adolescentes*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Sánchez, F. L. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sánchez, F. L. (2013). Sexuality in schools: The importance of work in community. *Atención Primaria*, 45 (especial congreso I), 2-3.
- Santos, S. A. (2015). School-based sex education under the spotlight of sexual and Intimate citizenship: a focus on Portugal and England. (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Scales, P. & Kirby, D. (1983). Perceived Barriers to Sex Education: A Survey of Professionals. *The Journal of Sex Research*, 19 (4), 309-326.
- Rocha, A. & Duarte, C. (2015a) Factors facilitating implementation of school-based sexuality education in Portugal. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, Epub ahead of print, 1-9. doi: 10.3109/13625187.2015.1057809
- Rocha, A & Duarte, C. (2015b). Sexuality education in a representative sample of Portuguese schools: Examining the impact of legislation. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 20, 47-56. doi: 10.3109/13625187.2014.951996

- Rocha, A., Leal, C & Duarte, C. (2015). School-based sexuality education in Portugal: strengths and weaknesses. *Sex Education, Epub ahead of print*, 1-12. doi: 10.1080/14681811.2015.1087839
- UNESCO (2010a). *Organização Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*.
- UNESCO (2010b). *Levers of success: case studies of national sexuality education programmes*. Paris: UNESCO.
- Vaz, J. M., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viig N. G. & Wold, B. (2005). Facilitating Teachers' Participation in School-Based Health Promotion - A Qualitative Study, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (1), 83-109, DOI: 10.1080/0031383042000302146
- Vilar, D. & Souto, E. (2008). *A Educação Sexual no Contexto da Formação Profissional*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- WHO (2006). *Defining sexual health - Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002*, Geneva. Sexual Health Document Series. Geneva, World Health Organisation.
- WHO/BZgA (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: WHO/BZgA.
- Woo, G. W., Soon, R., Thomas, J. M. & Kaneshiro, B. (2011). Factors Affecting Sex Education in the School System. *Pediatr Adolesc Gynecol*, 24, 142-146, doi:10.1016/j.jpag.2010.12.005

### Anexo 1- Guião da entrevista

Gostava então que falássemos acerca da implementação da Educação Sexual em Contexto Escolar, começo por fazer uma pergunta muito geral:

1. O que considera facilitar e dificultar a implementação e o desenvolvimento da educação sexual nas escolas?
2. Gostaria que pensasse nas políticas governamentais e na legislação da educação sexual, o que considera facilitar ou dificultar a educação sexual a este nível?
  - 2.1. Neste sentido o que pensa acerca do fim da obrigatoriedade das áreas curriculares não disciplinares?
  - 2.2. E sobre a importância atribuída pelo Ministério da Educação à formação pessoal e social dos estudantes relativamente aos objetivos puramente académicos?
3. Passando agora ao projeto de educação sexual que uma escola pode desenvolver, podemos considerar que este tem três fases fundamentais: o planeamento, a implementação e a avaliação.
  - 3.1. Pensando no planeamento como a fase na qual se definem nomeadamente os objetivos, os conteúdos, as estratégias e atividades a implementar, considera haver algo que possa facilitar ou dificultar esta fase?
  - 3.2. Pensando na implementação como a fase em que se abordam os conteúdos nas aulas e se realizam as atividades planeadas, o que pensa facilitar e dificultar esta etapa?
  - 3.3. Por fim, pensando na avaliação como o momento no qual se analisa se os objetivos foram cumpridos e o efeito da educação sexual na comunidade escolar, especialmente nos alunos, o que pensa facilitar e dificultar esta etapa?
4. Pensando agora especificamente no seu papel como professor coordenador da educação sexual/professor/profissional de saúde e nas funções e tarefas que tem de realizar, o que mais facilita e dificulta o seu papel?

- 4.1. Conhece ou imagina algum tipo de material como, por exemplo, grelhas, checklists, manuais, que pudesse apoiá-lo ou facilitar especificamente o seu trabalho?
- 4.2. Apenas se sim,
  - 4.2.1. Pode descrever-me resumidamente esses materiais?
  - 4.2.2. E porque o ajudam? [que pontos fortes têm?]
  - 4.2.3. Considera que poderiam ser melhorados? Como?
5. Não especificamente relacionado com o seu papel, mas de uma forma geral, considera haver necessidade de materiais de apoio ao desenvolvimento da educação sexual nas escolas, nas suas diversas fases?
  - 5.1. Porquê?
  - 5.2. Que materiais de apoio à educação sexual conhece?/Conhece algum material de apoio?
  - 5.3. Porque pensa serem bons materiais de apoio? [que pontos fortes têm?]
  - 5.4. Considera que poderiam ser melhorados? Como? [que pontos fracos têm?]
6. Imagina algum tipo de material que pudesse apoiar a educação sexual e que não exista?
  - 6.1. Se sim, em que consistiria esse material?
7. Para terminar, vou apresentar-lhe alguns materiais que poderiam ser desenvolvidos. Para cada um deles, gostava que me dissesse se lhe parecem bons materiais de apoio ou materiais que poderiam ajudar significativamente as escolas no desenvolvimento da educação sexual e acrescentasse alguma sugestão que lhe ocorra.
  - A. Manual com um enquadramento teórico focado no desenvolvimento psicosssexual e na educação sexual redigido de forma sintética e acessível a não-especialistas.
  - B. Grelhas/checklists com tarefas específicas para planear a educação sexual dirigidas a cada um dos intervenientes, como: equipa de educação para a saúde, direção da escola/agrupamento, coordenador de turma, professores, profissionais de saúde, etc.
  - C. Questionário/guiões de entrevista tendo em vista a avaliação de necessidades e interesses relativos à educação sexual junto dos alunos, mas também das associações de estudantes e de pais, por exemplo.
  - D. Conjunto de exemplos de atividades/exercícios a ser utilizados pelos professores de cada disciplina que cumpram simultaneamente os objetivos programáticos e os da educação sexual.

- A. Conjunto de questionários focados nos conteúdos/competências promovidos pela educação sexual que possam ser utilizados pelos professores no início e no fim do ano ou ciclo e que avaliem os efeitos da educação sexual.

## Anexo 2. Fatores facilitadores e dificultadores identificados

Fatores facilitadores identificados pelos diversos profissionais (espontaneamente e não espontaneamente)				
Fatores identificados (N=22)	N ocorrências encontradas	Identificação por papéis		
		P	PC	PS
Recurso a materiais de apoio	20	X	X	X
Obrigatoriedade/linhas orientadoras da ES	9	X	X	X
Estabelecimento de parcerias	8	X	X	
Disponibilização de formação específica para docentes	7	X	X	X
Existência de um Professor Coordenador do Projeto de ES	7	X	X	X
Transversalidade (abordagem em todas as disciplinas)	5	X		X
Apoio da direção da escola	5		X	X
Avaliação das necessidades dos alunos/associação de estudantes	4	X		X
Envolvimento/características do corpo docente	4	X	X	X
Envolvimento/reação dos alunos à ES	3	X	X	X
Avaliação das necessidades da comunidade escolar	3	X		X
Relação próxima Professor-Aluno	3	X		
Participação do Psicólogo	3	X		X
Existência do gabinete de Eps	2			
Apoio da equipa de ES	2	X	X	
Avaliação das necessidades dos encarregados de educação/associações de pais	2	X		
Tradição no trabalho em equipa	2	X		X
Fim da obrigatoriedade das ACND	1			X
Postura do MEC	1	X		
Existência de recursos financeiros	1		X	
Participação do Enfermeiro	1	X		
Reunião inicial do conselho de turma	1		X	
	Total	17	11	13

<b>Fatores dificultadores identificados</b> pelos diversos profissionais (espontaneamente e não espontaneamente)				
<b>Fatores identificados (N=21)</b>	<b>N ocorrências encontradas</b>	<b>Identificação por papéis</b>		
		<b>P</b>	<b>PC</b>	<b>PS</b>
Falta de tempo/espaço para a ES	28	X	X	X
Fim da obrigatoriedade das ACND	16	X	X	X
Falta de envolvimento/características do corpo docente	10	X	X	X
Falta de envolvimento/reação dos encarregados de educação à ES	9	X	X	X
Não existir avaliação dos efeitos da ES	8	X	X	X
Falta de formação específica para docentes	8	X	X	X
Desvalorização da formação pessoal e social por parte do MEC	8	X	X	
Falta de envolvimento/reação dos alunos à ES	6	X	X	
Falta de materiais de apoio	5	X		X
Instabilidade do corpo docente	5	X	X	X
Heterogeneidade das turmas	5	X		X
Descontinuidade na concretização do projeto de ES	3	X		
Falta de recursos financeiros	2	X		
Falta de recursos humanos	2	X		
Excesso de alunos por turma	2	X		
Mau funcionamento do Gabinete de EpS	1		X	
Obrigatoriedade da ES/linhas orientadoras	1			X
Falta de uma equipa de ES	1		X	
Falta de envolvimento da comunidade escolar à ES	1	X		
Falta de contratação de Psicólogos	1			X
Falta de conhecimento por parte do corpo docente sobre o exercício do papel do Enfermeiro	1			X
	Total	16	11	12