

A Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário: Estudo de Caso da Escola Secundária LC

Márcia de Oliveira Correia Patrício

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cunha

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Família e Género

Lisboa
2021

WWW.ISCSP.U LISBOA.PT

A Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário: Estudo de Caso da Escola Secundária LC

Márcia de Oliveira Correia Patrício

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cunha

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Família e Género

Júri

Presidente:

- Professor Associado Doutor Fernando Humberto Serra

Vogais:

- Professora Auxiliar Doutora Dália Costa

- Professor Auxiliar Convidado Mestre Bernardo Coelho

- Professora Auxiliar Doutora Maria João Cunha

Lisboa

2021

AGRADECIMENTOS

Este foi, sem dúvida, o maior desafio que enfrentei na minha vida académica e profissional. Ser trabalhador/a estudante em tempo de pandemia implica sacrifício, cedências e, acima de tudo, revelou mais que nunca a importância dos momentos de descanso e de lazer.

Primeiramente, agradecer à Professora Doutora Maria João Cunha. Desde o primeiro semestre do primeiro ano deste mestrado soube que seria a minha escolha para me guiar nesta jornada. O meu mais profundo obrigada, pela confiança no meu trabalho, pela prontidão e pelas palavras de incentivo que tanto fizeram a diferença em tempos de distância e incerteza.

Agradeço também à Professora Susana Oliveira. Não só por se mostrar prontamente disponível para me ajudar a concretizar o meu projeto de dissertação, mas também por ter feito parte do meu percurso até aqui, de forma tão marcante pelo seu jeito carinhoso de ser e que levarei comigo para sempre. Muito obrigada também a todas as professoras, mulheres, que generosamente aceitaram participar neste estudo.

Ao meu pai e à minha mãe, que sempre apoiaram as minhas escolhas e confiaram em mim o suficiente para me darem a liberdade de as começar a tomar desde cedo.

Ao Diogo, o meu parceiro de vida, obrigada por acreditares em mim e por mim, em todas as vezes que não o consegui fazer e me apanhei a desistir. Aos meus amigos e às minhas amigas, obrigada por todos os momentos de risada ou puro descanso. Ajudou mais do que imaginam.

Por fim, obrigada aos/às meus/minhas coordenadores/as do meu local de trabalho por se terem mostrado sempre disponíveis para facilitarem a conciliação entre o meu mestrado e o meu emprego, sem questionamentos ou entraves. É um privilégio trabalhar convosco.

RESUMO

A educação para a sexualidade tem vindo a sofrer grandes avanços desde a sua implementação compulsória na Suécia em 1955, o primeiro estado a decretar a sua obrigatoriedade na legislação. Contudo, os termos vagos em que os textos legislativos foram sendo elaborados por todo o mundo levou a que a sua obrigatoriedade fosse alvo de diversas interpretações, resultando em práticas educativas inconsistentes nesta matéria. Cada vez mais urgente é a questão do género e a sua influência nas tomadas de decisão, nas dinâmicas de poder nas relações amorosas e na própria forma como a educação para a sexualidade é conduzida e interpretada.

Foi objetivo deste estudo perceber de que forma as questões de género eram abordadas e percecionadas numa escola do ensino secundário e, para obter a resposta, foram analisados documentos oficiais do agrupamento no qual a escola está inserida bem como os documentos internos distribuídos no âmbito da educação para a sexualidade. De forma a colmatar possíveis discrepâncias entre o currículo expresso e o currículo oculto, foram realizadas entrevistas ao corpo docente dessa mesma escola. Foi também analisado o guião “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário” de forma a ter um termo de comparação com um documento oficial de uma entidade governamental.

Os resultados mostram que, apesar de continuar a haver um foco incidente nas questões biológico-preventivas, observam-se avanços a nível da abordagem da igualdade de género e diversidade sexual. Identificaram-se terrenos por explorar: a articulação família-escola, a educação para a sexualidade inclusiva para alunos/as sexualmente diversos/as e o papel do género não só como tema psicossocial da sexualidade, mas também como fator influenciador das aprendizagens.

Palavras chave: Género; Adolescentes; Educação para a sexualidade; Análise de conteúdo

ABSTRACT

Sexuality education has seen great progress since it's compulsory decretation in Sweden, year 1955, the first state to declare it as a mandatory subject in legislation. However, the vagueness of this same legislation has made this obligation up for interpretation, resulting in inconsistent educational pratices on this matter. The gender issue and it's influence on decision making, power dynamics in romantic affairs and the very way in which sexuality education is conducted and interpreted has gotten increasingly urgent.

The goal of this study was to explore de ways in which the gender issues were addressed and perceived on a highschool and, to achieve this, a series of official and internal documents from a school were analysed. To avoid loss of information due to differences between theory and educational practices, some interviews to this school's teachers were conducted. A governamental guide to sexual education was also analysed to serve as a comparison point to oficial guidelines.

The results show that, regardless of the emphasis of biological-preventive topics that still very much define sexuality education, there has been recorded progress in terms of gender equality and sexual diversity based approaches. Some territory to explore: family-school articulation, inclusive sexuality education for sexually diverse students and the gender role in sexuality education not only as a topic of discussion, but as an inffluence factor in the learning process.

Key words: Gender; Adolescents; Sexuality Education; Content Analysis.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

EUA – Estados Unidos da América

GND – Gravidez não desejada

IST – Infecções sexualmente transmissíveis

IVG – Interrupção voluntária da gravidez

PES – Projeto de Educação para a Saúde

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
SIGLAS E ABREVIATURAS	VI
INTRODUÇÃO.....	1
1. Sexualidade, Género e Adolescentes	4
2. A Educação para a Sexualidade	9
2.1. A Educação para a Sexualidade no Meio Familiar.....	9
2.2. A Educação para a Sexualidade em Meio Escolar	14
2.2.1. O Lugar do Género na Educação para a Sexualidade	18
3. A Educação para a Sexualidade em Portugal – Caminho, Obstáculos e Oportunidades	23
4. Opções Metodológicas	28
4.1. Definição da Metodologia	28
4.2. Caracterização do Objeto de Estudo	28
4.3. Percurso Metodológico	29
4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados	31
5. Apresentação dos Resultados.....	36
5.1. Análise Temática das Entrevistas	36
5.1.1. Género	37
5.1.2. Família.....	42
5.1.3. Estratégias de Integração da Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC	43
5.1.4. Obstáculos à Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário	48
5.1.5. Apoios à Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário.....	51
5.2. Análise de Conteúdo Lexical	53
5.2.1. Guião “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário”	53
5.2.2. Documentos da Escola Secundária LC	57
6. Discussão dos Resultados	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
BIBLIOGRAFIA	70
APÊNDICES.....	77

ÍNDICE DE TABELAS E APÊNDICES

Tabela 1. Caraterização do grupo de participantes.....	36
Tabela 2. Síntese dos Resultados da Análise de Conteúdo às Entrevistas	37
Tabela 3. Síntese da Análise de Conteúdo ao Guião da CIG	54
Apêndice 1. Guião de entrevista à coordenação do PES	
Apêndice 2. Guião de entrevista às restantes docentes	
Apêndice 3. Termo de Consentimento Informado	
Apêndice 4. Codebook das transcrições das entrevistas	
Apêndice 5. Codebook da análise às entrevistas	
Apêndice 6. Análise de conteúdo às entrevistas	
Apêndice 7. Codebook da análise de conteúdo ao Guião da CIG	
Apêndice 8. Transcrição da entrevista à docente E1	
Apêndice 9. Transcrição da entrevista à docente E2	
Apêndice 10. Transcrição da entrevista à docente E3	
Apêndice 11. Transcrição da entrevista à docente E4	

INTRODUÇÃO

A trajetória percorrida pela educação para a sexualidade nas escolas tem, na sua origem, uma história de abordagens mais conservadoras pró-abstinência versus abordagens mais liberais. Contudo, apesar de os modelos baseados no perigo e abstinência ainda atualmente serem comuns na educação para a sexualidade em países mais marcados pelo conservadorismo, os programas mais liberais também se marcam por temas como as infeções sexualmente transmissíveis e gravidezes indesejadas, negligenciando temas como as relações interpessoais, afetos e a diversidade sexual (Jackson & Weatherhall, 2010).

Aliada a este entrave, a escola é frequentemente desresponsabilizada da tarefa de informar as crianças e jovens em relação a temas da sexualidade e é colocado o ónus nas famílias dos/as alunos/as. Dada a história da educação para a sexualidade nos programas escolares quase inexistente e, quando presente, muito superficial, o resultado esperado não podia ser outro: os/as próprios/as pais e mães não têm as bases suficientes para transmitir este tipo de temas por a) não se sentirem confortáveis com a sua própria sexualidade, rodeada de tabus; b) não possuírem o conhecimento científico para passar as informações de forma fidedigna e livre de julgamentos.

Com efeito, que se acaba por observar é uma geração de crianças e jovens que inicia a sua vida sexual cada vez mais cedo, mas que não tem ferramentas para a explorar de forma saudável e informada. Estudos realizados (Formby, 2011 & Winges-Yanez, 2014 cit. in Formby & Donovan, 2020; Grant & Nash, 2018; METRO, 2014, pp. 133-134) com várias escolas em diversos países com alunos/as dos diversos ciclos de escolaridade têm concluído consistentemente que a educação para a sexualidade que recebem não é suficiente ou não é adaptada às suas necessidades e questionamentos, acabando estes/as jovens por recorrer a meios informais, nomeadamente a *internet* (METRO, 2014). O panorama agrava-se quando olhamos para as estatísticas sobre o período de iniciação sexual dos/as jovens e descobrimos que, muitas vezes, a primeira relação sexual não é consentida (Breuner & Mattson, 2016, p. 4).

O fator género e as dinâmicas de poder presentes nas relações interpessoais pode contribuir para que jovens tenham ideias pré-concebidas acerca do que deverá ser uma relação romântica e sexual, levando a situações de complacência sexual ou possíveis aproximações abusivas. Trabalhar a capacidade de comunicação e tomadas de decisão torna-se tão urgente como abordar as questões mais físicas e biológicas como o dito “sexo seguro” que, até atualmente, apenas é referido no sentido de sexo protegido, ignorando outras situações de risco que não as gravidezes indesejadas e as infeções sexualmente transmissíveis.

Mais do que um tema a abordar, o género constitui um fator influenciador da transmissão e receção da informação. Deste modo, torna-se urgente não só abordar as questões mais psicossociais e culturais da sexualidade (nas quais o género está incluído), mas também ter em consideração o fator género ao planear e construir um programa de educação para a sexualidade. Vários/as autores/as reconhecem as barreiras culturais existentes em relação a esta abordagem, mas concluem com os seus estudos que “uma educação para a sexualidade focada nos perigos é mais segura para as escolas do que para os/as jovens” (Jackson e Weatherhall, 2010, p. 181).

Com a presente pesquisa realizou-se um estudo de caso numa escola do ensino secundário de modo a perceber em que medida o género é tido em conta na elaboração dos seus programas de educação para a sexualidade. Foi escolhida uma escola inserida numa zona cultural, social e economicamente diversa com um corpo estudantil muito heterogéneo. A pesquisa foi norteadada pela pergunta de partida “De que forma é que as questões relacionadas com a sexualidade e a igualdade de género são abordadas e percecionadas pelos/as professores/as no ensino secundário da Escola Secundária LC?”. Para efeitos de anonimato, optou-se por substituir o nome factual da escola estudada pelo acrónimo LC.

Para responder a este questionamento optou-se por uma metodologia mista. A análise quantitativa utilizada foi a análise de conteúdo lexical ao guião “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário” da CIG, bem como vários documentos oficiais e internos da Escola Secundária LC, nomeadamente: o Projeto Educativo 2018-2021; o Plano de Articulação Curricular 2019-2021; o Plano Anual de Atividades 2019/2020; a

Estratégia de Educação para a Cidadania de 2018; e documentos internos disponibilizados pela coordenação do PES, incluindo questionários de levantamento de necessidades e interesses dos/as alunos/as e professores/as e o guião do projeto de educação sexual de turma (genérico), perfazendo sete documentos ao todo.

Já a componente qualitativa consistiu numa análise de conteúdo a quatro entrevistas realizadas a docentes da Escola Secundária LC, cujos principais objetivos foram identificar quais as práticas educativas existentes na Escola Secundária LC na área da sexualidade e recolher os pareceres dos/as docentes em relação à educação para a sexualidade. Escolheu-se realizar entrevistas a, pelo menos, uma pessoa com cargo de chefia no PES e uma pessoa em cargo de chefia da direção da escola. Os/as docentes foram também selecionados/as de forma a obter o máximo de heterogeneidade possível a nível de disciplinas lecionadas.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro aborda os conceitos base sexualidade, género e adolescência e explora quer a definição de cada um destes conceitos, como a sua evolução ao longo dos tempos e a forma como se relacionam no desenvolvimento pessoal dos/as jovens. O segundo capítulo trata da educação para a sexualidade, começando com uma revisão da literatura acerca da educação para a sexualidade em meio familiar, partindo posteriormente para o contexto escolar. É neste tópico que é aprofundada a influência que o género tem na educação para a sexualidade e a importância que tem a sua abordagem e discussão em sala de aula. O capítulo três afunila a pesquisa para o contexto português, fazendo uma síntese da história da educação sexual em Portugal, os desafios e obstáculos que tem encontrado e as oportunidades que ainda estão por explorar. O quarto capítulo diz respeito às opções metodológicas, sendo explicado ao detalhe todo o processo desde a seleção do objeto de estudo até às regras de enumeração das unidades de registo da análise de conteúdo, numa tentativa de tornar o trabalho o mais reproduzível possível. Os resultados são apresentados e discutidos no quinto capítulo, em constante relação com a teoria apresentada. Os mesmos permitiram não só tirar conclusões pertinentes para uma possível revisão do programa de educação para a sexualidade da escola, mas também servir de base para futuras pesquisas ou projetos de avaliação interna.

1. Sexualidade, Género e Adolescentes

O conceito da sexualidade varia na forma como é definido consoante diferentes áreas científicas. Para a sociologia, a exploração da influência das determinantes sociais culturais e históricas é importante para a operacionalização do conceito. Significa isto que, mais do que a reprodução humana, a sexualidade compreende em si os afetos, as relações e a comunicação com outras pessoas. Por sua vez, estes expressam-se através dos desejos, fantasias, valores, atitudes e comportamentos, que são influenciados por fatores como a etnia, a idade, a religião, a classe social, entre outros (Magalhães, 2013).

A sexualidade consiste também numa questão social e cultural em íntima ligação com o género, mais do que com o “sexo” no sentido de “fazer sexo” (Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2010, p. 150). Esta definição pode ser complementada com a definição de Aboim (2013), que descreve a sexualidade como sendo “o conjunto mais complexo de predisposições, orientações, imaginários e até identidades dos indivíduos” (*ibidem*, p. 12). Sendo o ser humano um ser social, estando em constante comunicação com o mundo exterior, dimensões íntimas tornam-se públicas e, como tal, a sexualidade tornou-se num instrumento que organiza as interações entre as pessoas e, consequentemente, define o acesso ao poder e a determinados recursos (Saavedra, Magalhães, Soares, Ferreira & Leitão, 2007).

Porém, até chegar a esta definição, o termo carregou diferentes significados que foram sofrendo mutações com o passar dos anos. Inicialmente, a sexualidade era abordada numa perspetiva de controlo de ordem moral e religiosa, do que é normal ou anormal, lícito ou ilícito (Neves, 2019). Com a rápida expansão das ciências ditas exatas como a medicina, veio desmistificar-se ideias preconizadas pela igreja, o que veio impulsionar a normalização da sexualidade não só nos discursos públicos, mas também nas ciências, ainda que, inicialmente, num prisma meramente biológico.

Estudar a sexualidade numa perspetiva sociológica requer a desconstrução de conceitos aceites inteiramente como pertencendo à esfera da biologia. Um claro exemplo desta atribuição de novos significados sociais será o caso do conceito de impulsos sexuais, muito estudados na adolescência, mas também importantes para o

estudo da sexualidade no geral. Inicialmente um conceito meramente biológico, os impulsos sexuais tinham como fim primário a reprodução. Contudo, Freud (1908 *cit. in* Ceccarelli & Andrade, 2018) concluiu que a primazia universal das zonas genitais era inexistente, pois as pulsões sexuais serviam à obtenção de prazer noutras partes do corpo, chamadas as zonas erógenas e não apenas à continuação da espécie. Assim, entende-se que mais do que um instinto inerente ao ser humano, os impulsos sexuais são também eles influenciados pelas fantasias e pelo erotismo no imaginário de uma sociedade, que por sua vez são regulados pelas normas sociais e aspetos culturais.

Surgiu aqui o conceito de comportamento sexual. Mais do que as práticas influenciadas pelos imaginários, o comportamento sexual inclui os posicionamentos e preconceitos face à sexualidade. Os comportamentos sexuais são fruto da socialização (Vieira, 2017, p. 320) que os autoriza, constrange e constrói.

Tal como a sexualidade, também as discussões acerca do género começaram num prisma biológico. O processo de evolução deste conceito pode ser dividido em 3 fases (Torres, 2018). Segundo a autora, desde os finais do século XIX até à primeira metade do século XX, o termo género era abordado enquanto sinónimo de sexo e ambos os termos eram usados para caracterizar indivíduos/as do sexo feminino e masculino, havendo ainda uma visão binária do conceito (*Ibidem*, p. 2).

Foi nos anos 60 do século XX que o termo género surgiu de forma independente do sexo nas Ciências Sociais, para romper a ideia de que o sexo por si só atribui diferentes características, interesses e competências a diferentes indivíduos/as, de formas opostas, mas, eventualmente, complementares (Vieira, Nunes & Ferro, 2017, p. 707). Esta distinção entre os dois termos, o sexo enquanto um elemento físico e biológico e o género como um conceito social e cultural, levou a discussão sobre o género ao palco político, impulsionada pelos contributos de autoras e autores dos movimentos feministas e LGBTQI+ (Torres, 2018, p. 3).

Numa terceira fase, entre os anos 80 e 90, apesar de se distinguir claramente género de sexo, a noção de sexo enquanto um conceito estático e binário começou também ela a ser desconstruída por autores/as da teoria *queer*. Surgiram no debate

questões como a incongruência do sexo hormonal com o sexo anatómico e a intersexualidade (*Ibidem*, p. 6). Embora, atualmente, a forma mais comum de as pessoas distinguirem o sexo do género continuar a ser nos termos da segunda fase supramencionada, é possível identificar questionamentos mais aprofundados acerca da relação entre sexo e género em diversas obras.

Segundo Dias & Machado (2008, *cit. in* Dias, 2017, p. 25), o género pode ser entendido como o conjunto de expectativas e comportamentos socialmente aprendidos que se associam a cada um dos sexos. Pearse & Connell (2015, p. 46) apresentam aquela que é a definição mais leiga do género: a diferença cultural entre homens e mulheres baseada na diferença biológica entre macho e fêmea, sendo esta dicotomia e a diferença os pontos fulcrais dessa ideia. Logo de seguida, questionam esta aceção, principalmente no que toca à questão do sistema binário do género, pois a visão dicotómica homem/mulher não permite ver as diferenças que existem entre os homens e entre as mulheres. Esta visão, que é remanescente de uma perspetiva pós-estruturalista do género, tenta romper com esse binarismo e apela à reflexão acerca dos vários tipos de masculinidades e feminilidades.

Assim, falar de género significa falar também da ordem social aprendida e apreendida pelos/as indivíduos/as, através dos diversos processos de socialização que têm início ainda durante o tempo de gestação (Butler, 2004). Particularmente, esta visão pós-estruturalista surgiu enquanto crítica ao essencialismo, binarismo e universalismo, reconhecendo que o sujeito se constrói não apenas através de, mas também dentro de representações culturais, que são também elas marcadas por relações de poder. Constitui, assim, uma forte crítica à visão unidimensional do estruturalismo, que analisa o sujeito/objeto segundo uma estrutura que o regula, não tendo em conta todo o contexto histórico e cultural da fundação dessa mesma estrutura.

De acordo com Aldred (2004), o feminismo pós-estruturalista surgiu como uma reação ao feminismo radical e é, de facto, observável a tentativa de rompimento por parte da teoria feminista pós-estruturalista e, mais especificamente, de Judith Butler, com perspetivas focadas na experiência, principalmente no que toca a feminismos

“*trans* excludentes”¹. Os esforços de Butler vão no sentido de conseguirmos reconhecer e analisar as diferenças dentro das próprias categorias geralmente colocadas em oposição, apelando à reflexão acerca das várias dimensões de cada sujeito (mulher branca, negra, pobre, rica, transgénero, cisgénero, etc.), ao invés de nos ficarmos apenas pelas categorias homem e mulher.

Em suma, mais do que estas ideias abstratas que são impostas ao/à indivíduo/a, o género é construído em sociedade, pelas pessoas (Butler, 2004; 2017). É através dos maneirismos, da forma de vestir, de falar, de se apresentar, que se constrói o género. Esta aceção performativa veio abrir caminho a novas formas de encarar as identidades e a agência e resistência de cada indivíduo/a no seu processo de desenvolvimento.

Em semelhança aos conceitos de sexualidade e género, também o termo adolescência é relativamente recente e só em finais do séc. XIX começaram a surgir as primeiras teorizações acerca desta etapa de desenvolvimento (Demos & Demos, 1969, p. 634). As primeiras teorizações de Stanley Hall sobre a adolescência (Hall, 1898), ainda que com um foco biológico e reducionista, ajudaram a pavimentar o caminho para os estudos sobre a influência da sexualidade, género e imagem corporal na adolescência.

Bock (2007) analisa a influência do género nesta matéria e dá dois exemplos distintos dos significados sociais de diferentes processos biológicos: Enquanto que, nos rapazes, músculos significavam aptidão para trabalhar, guerrear ou caçar, atualmente são marcas de beleza, sensualidade e masculinidade; Já nas raparigas, se antigamente o crescimento das mamas eram sinal de preparação para amamentar, atualmente são um símbolo de sensualidade (Bock, 2007, p. 68) e marcam um ponto de viragem na vida de jovens raparigas em que o seu corpo começa, desde cedo, a ser sexualizado e alvo de pudor e censura. É importante denotar que, ainda que no Ocidente se verifiquem estas mudanças nos significados sociais, isto não invalida a persistência destes modelos noutras culturas nos tempos presentes.

¹ ou *Trans Exclusionary Radical Feminism*

Efetivamente, a tendência das últimas décadas tem vindo a ser estudar a sexualidade na adolescência numa perspetiva preventiva de potenciais riscos para a saúde pública (Boislard, Bongardt & Blais, 2016). Não obstante, ainda que seja um *tabu* pensar na adolescência enquanto um período de descoberta e experimentação sexual, já se reconhecem ao nível das ciências e, mais especificamente da sociologia, as pressões sociais que os/as jovens sofrem para reprimirem as suas experiências com a sexualidade. Diversos/as autores/as defendem que, apesar de ser na adolescência que se dá o processo de maturação sexual, esta ainda não é reconhecida perante a sociedade (Scott & Marshall, 2009, p. 8; Bruce & Yearley, 2006, p. 5).

O facto de se lidar com a sexualidade e identidade de género na adolescência como algo desviante ou *tabu*, poderá ter uma série de implicações para a educação para a sexualidade por todo o mundo. Assim, falar sobre a sexualidade implica também falar sobre as representações e papéis de género. Estes estão subjacentes a mitos e pré-conceitos acerca das emoções, dos afetos e de conceitos mais básicos da sexualidade.

2. A Educação para a Sexualidade

2.1. A Educação para a Sexualidade no Meio Familiar

O tema da educação para a sexualidade em Portugal e qual o contexto mais apropriado para o seu lecionamento tem vindo a ser cada vez mais debatido em conversas informais, em artigos de opinião de jornais nacionais e em discursos políticos. Acompanhada deste interesse pela matéria, vem uma crescente preocupação relativamente às informações que possam estar a ser transmitidas às crianças e jovens na escola, no âmbito da sexualidade. Neste sentido, a sexualidade na adolescência, mais do que um problema público, é também um problema político (Resende, Beirante, & Gouveia, 2018). Se por um lado existe um consenso relativamente à importância da educação para a sexualidade, o seu conteúdo, quem a leciona e em que espaço social deve ser ministrada ainda é alvo de fortes divergências.

Sendo a família o primeiro contexto de socialização da criança/jovem, a influência familiar representa um papel fundamental nas decisões dos/as adolescentes. Entre as fontes mais poderosas de influência social estão os/as pais/mães, os/as amigos/as e parceiros/as sexuais (Beakley *et al.* 2009; Brudelin-Nelson, 2011, Secor-Turner *et al.* 2011 *cit. in* Wisnieski, Sieving & Garwick, 2015, p. 144-145). Estudar a educação para a sexualidade implica olhar para todos/as os/as intervenientes, incluindo a família. Apesar de constituir uma fonte informal de informação sobre a sexualidade, a família tem o potencial de ser um agente de prevenção de comportamentos de risco, pelo que a colaboração entre a família e a escola é de extrema importância (Resende *et al.*, 2018,).

Foi realizada uma revisão da literatura acerca da educação para a sexualidade no meio familiar, que consistiu numa análise de artigos de diversas áreas científicas, tais como a sociologia, psicologia, enfermagem, ciências da educação e ciências da comunicação. Os artigos foram selecionados de acordo com a sua proximidade ao tema da educação para a sexualidade em meio familiar e a recentidade da publicação.

Foram identificadas, nos artigos analisados, duas principais dimensões da comunicação acerca da sexualidade em meio familiar: o conteúdo das conversas e as barreiras na comunicação.

2.1.1. O Conteúdo das Conversas em Família sobre a Sexualidade

No seu estudo, Wisnieski *et al.* (2015) aplicaram 28 entrevistas individuais a jovens raparigas entre os 19 e os 29 anos. Durante as entrevistas exploraram as relações familiares e a perceção que as participantes tinham da influência destas relações no seu desenvolvimento sexual/afetivo durante e adolescência.

O procedimento metodológico de excluir, à partida, a possibilidade de terem participantes do sexo masculino limitou a pesquisa a apenas uma realidade (a feminina). A influência do género quer dos/as adolescentes, quer dos/as familiares, professores/as ou profissionais foi um ponto discutido por vários/as autores/as (Kuhle *et al.*, 2014; Toor, 2012; Flores & Barroso, 2017; Montemurro, Bartasavich & Wintermute, 2015), pelo que foi perdida a valiosa oportunidade de analisar a problemática numa abordagem comparativa.

As autoras concluíram que foram os pais a quem as participantes recorreram mais frequentemente para obter aconselhamento amoroso, e não às mães. Já um terço das participantes teve a mãe como a sua primeira fonte de informação reprodutiva (Wisnieski *et al.*, 2015, p. 149). Esta conclusão corrobora o que foi exposto anteriormente, pois demonstra a vantagem que a família tem em relação a contextos mais formais, por ser o primeiro contexto de socialização da criança/jovem. Em contraponto, mais de um terço das participantes revelou não ter tido um único adulto com quem falar ou tirar as suas dúvidas no campo da sexualidade, relações e afetos.

Kuhle *et al.* (2014) realizaram um estudo mais abrangente, tendo aplicado 617 questionários *online* a alunos/as de uma escola católica dos EUA. As perguntas tinham como objetivo identificar os principais temas e mensagens passadas durante conversas sobre sexualidade, entre pais/mães e filhos/as. Destes 617 inquéritos, os/as autores/as selecionaram 512 questionários válidos. As conclusões mostraram que, no geral, as filhas têm maior probabilidade do que os filhos de receber mensagens que encorajam a

abstinência, a negação e defesa contra avanços sexuais e que definem a idade a que podem começar a namorar e com quem. Estas conclusões evidenciam as expectativas sociais de género em relação aos comportamentos sexuais, numa tendência de homem iniciador/mulher guardiã (Jozkowski, Marcantonio & Hunt, 2017, p. 237).

Uma revisão bibliográfica de estudos relacionados com esta temática entre 2003 e 2015 permitiu a Flores & Barroso (2017) concluir que, de um modo geral, existem mais estudos empíricos realizados só com as mães (44%) do que apenas com os pais (7%), o que, se verificarmos a importância dos pais no aconselhamento relacional e afetivo para jovens adolescentes inquiridas no estudo de Wisnieski *et al.* (2015), acaba por ser um território importante por explorar.

Flores e Barroso (2017) conseguiram também concluir que a maioria das conversas acerca da sexualidade surge ao ver televisão, em viagens longas de carro ou quando se dá uma situação no seio familiar que envolvam questões sexuais (uma gravidez, abuso sexual, etc.). Contudo, observaram também que a educação para a sexualidade na maioria das famílias consiste numa única conversa inaugural (a chamada *the birds and the bees*) ao invés de uma comunicação recorrente e consistente. Estes resultados complementam-se com as conclusões de Nery *et al.* (2014) que, com as suas 22 entrevistas a pais e mães, verificaram que o desconforto em abordar este tipo de temas leva a uma abordagem muito superficial e pouco frequente. Nery e restantes autores/as (2014) frisaram o facto de este desconforto levar a que os temas de conversa se centrem em apenas questões biológicas e preventivas.

Um ponto forte no estudo de Flores & Barroso (2017) foi a reserva de um dos tópicos para a temática no contexto de famílias com adolescentes LGBTQI+ ou com deficiências físicas e/ou motoras, o que não se verificou em mais nenhum artigo e mostra, novamente, território por explorar nesta temática.

2.1.2. As Barreiras na Comunicação em Família sobre a Sexualidade

Os resultados obtidos através dos estudos sobre as barreiras na comunicação foram semelhantes e complementares entre si. A principal conclusão a se retirar é que

existe um certo paradoxo em relação à forma como a sociedade perceciona ser o papel da família na educação para a sexualidade dos/as adolescentes.

Pinheiro *et al.* (2017) realizaram entrevistas a sete enfermeiros/as e médicos/as de quatro equipas diferentes de saúde familiar e a 30 professores/as de uma escola municipal do ensino fundamental da capital do estado de Rondônia, no Brasil. Os/as autores/as concluíram que a família se considera e é considerada pelos/as profissionais como a principal responsável pela educação para a sexualidade dos/as jovens. Porém, simultaneamente, os/as participantes do estudo indicaram que a família não está preparada a nível de conhecimentos para abordar estes temas, nem demonstram abertura para que os mesmos sejam abordados em contexto escolar.

Esta conclusão é complementada pelo estudo de Toor (2012) que concluiu, através de um questionário aplicado a 100 adolescentes, 50 professores/as e 50 pais/mães, que a maioria dos/as professores/as respondeu que a família devia ser a única responsável pela educação para a sexualidade dos/as jovens. Porém, a família tende a considerar-se também ela a principal e mais importante fonte de educação para a sexualidade, receando mesmo a passagem de conhecimentos sobre esta temática em contextos formais sobre os quais não têm controlo.

Resende *et al.* (2018), através da condução de entrevistas, questionários e pesquisa documental, concluíram que os pais/mães receiam que os/as filhos/as recebam valores morais contraditórios aos que recebem em casa, porém, não se sentem preparados/as para abordar a sexualidade num contexto de mudança social e tecnológica acelerada.

Morawska *et al.* (2015) conduziram um estudo recorrendo a inquéritos por questionário *online* a 557 pais/mães de crianças entre os 3 e os 10 anos. Apesar de o artigo não abordar especificamente a temática num contexto de famílias com adolescentes, a abordagem das barreiras na comunicação puderam ser extrapoladas para fases de desenvolvimento. Os/as autores/as concluíram que a maioria dos/as pais/mães que participaram no estudo se consideraram suficientemente conhecedores/as para ter estas conversas com os/as filhos/as, porém, nunca as tinham

iniciado aquando do estudo. Tal como em estudos anteriores, consideraram-se também a principal fonte de informação acerca da sexualidade, apesar de reconhecerem a importância dos *media* e da internet.

Apesar de terem optado por metodologias divergentes, os resultados do estudo de Pariera (2016) e de Malacane *et al.* (2016) complementaram-se no sentido de identificar as principais barreiras em abordar a sexualidade com jovens, sentidas pela família adulta. Pariera (2016) utilizou a técnica de inquéritos por questionário, que aplicou a 167 pais e mães dos EUA. Com as respostas aos questionários concluíram que a barreira mais comum é a família considerar o/a adolescente ainda demasiado/a novo/a para falar sobre a sexualidade. A autora refletiu no seu estudo sobre a importância de ter uma comunicação repetida e consistente, ao invés de uma só conversa “inaugural” que não se ousa repetir, tópico este presente também no estudo de Flores & Barroso (2017), mencionado no subtópico anterior. Já Malacane *et al.* (2016) realizaram uma revisão da literatura e construíram uma lista das principais barreiras na comunicação sobre a sexualidade entre o/a adolescente e a família e usaram-na para elaborar recomendações para estas famílias. Os/as autores/as concluíram, tal como Pariera (2016), que uma das principais barreiras é os/as adultos/as acharem que o/a jovem ainda não tem idade suficiente para discutir sobre a sexualidade. Igualmente expressivas foram as barreiras da limitação dos seus conhecimentos sobre o tema, o desconforto sentido em abordar estes assuntos e fatores demográficos como a idade dos/as pais /mães, a cultura, a religião e o género.

As principais conclusões a serem retiradas desta análise são: A educação para a sexualidade em meio familiar consiste, na larga maioria das vezes, numa única conversa “inaugural”, não havendo continuidade da aprendizagem; A literatura tem um claro viés de género, havendo mais estudos realizados apenas com mães (fonte primária de informação reprodutiva) do que apenas com pais (fonte primária de aconselhamento relacional e amoroso); Apesar de a família ser vista como a principal responsável pela educação para a sexualidade dos/as jovens, tanto as famílias como profissionais da saúde/ensino reconhecem que ainda existem barreiras como o desconhecimento e o desconforto alimentado por *tabus* e indefinições em relação à sua própria sexualidade.

2.2. A Educação para a Sexualidade em Meio Escolar

Não obstante a importância inegável da família na educação para a sexualidade, foi possível constatar a diversidade de obstáculos que advêm da pluralidade de contextos nas quais as diferentes famílias se inserem.

Sendo que é na escola que os/as adolescentes passam grande parte dos seus dias, naturalmente, é no recinto escolar que se desenvolvem as primeiras relações amorosas (Ramiro, 2013). Por este motivo, a escola constitui um meio privilegiado para a educação para a sexualidade num modelo que fomente a responsabilidade, a tolerância, o espírito crítico e a capacidade de tomada de decisão consciente e informada.

De acordo com a UNESCO (2018), a educação para a sexualidade deve ser integral², significando isto que deverá abordar todos os aspetos da sexualidade (na íntegra) e não apenas um conjunto de temas (como a fisiologia e componente biológica). A UNESCO define, assim, a educação para a sexualidade integral como um processo, baseado num plano de estudos, que implica o ensinamento e aprendizagem sobre os aspetos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade (UNESCO, 2018, p. 16). A organização defende ainda que a educação para a sexualidade integral deve fornecer aos/as alunos/as as ferramentas necessárias para que consigam desenvolver relações sociais e sexuais de forma saudável e respeitosa e que reconheçam a importância da sua saúde e bem-estar, bem como a dos/as outros/as.

Para a UNESCO, a educação para a sexualidade deve também atender a uma série de critérios, entre eles (UNESCO, 2018, pp. 16-17):

- a. Ser baseada em factos e evidências científicas;
- b. Ser um processo faseado gradual, baseado em conhecimentos anteriores;
- c. Ser adaptado e apropriado às idades e desenvolvimento do público-alvo;
- d. Ser baseada num plano de estudos, com objetivos claros;
- e. Abordar todas as dimensões da sexualidade já acima mencionadas;
- f. Ter uma abordagem centrada nos direitos humanos;

² Do inglês *comprehensive* (*Comprehensive Sexual Education* ou *CSE*).

- g. Ser culturalmente relevante e apropriada ao contexto em que se insere;
- h. Ser capaz de desenvolver a capacidade de tomadas de decisão saudáveis.

Esta operacionalização do conceito não é nova. De facto, já no final dos anos 90 o *Sexuality Information and Education Council of the United States* (SIECUS) mencionava a importância da educação para a sexualidade integral (Rodriguez, Young, Renfro, Asencio & Haffner, 1996). Em 2004, a organização definia a educação para a sexualidade integral como um processo, não apenas durante a infância e adolescência, mas ao longo de toda a vida, de aquisição de informação e formação de atitudes e valores sobre a identidade, relações interpessoais e intimidade. Nesta definição, o SIECUS destacava a importância de abordar as várias componentes da sexualidade (sociocultural, biológica, psicológica e espiritual), prestando informação factual, explorando sentimentos, valores e atitudes, bem como desenvolvendo capacidades de comunicação, tomada de decisão e pensamento crítico (SIECUS, 2004, p. 13).

Numa definição mais recente, para Nogueira, Zocca, Muzzeti & Ribeiro (2016, p. 320), a educação para a sexualidade no seu formato mais formal (“educação sexual”, conceito que será abordado no próximo capítulo) é categorizada como, mais do que um processo, um direito. Definem então a educação sexual como o direito das pessoas à informação sobre a sexualidade e as suas nuances como as relações sexuais, o corpo, sentimentos e afetos, *tabus* e valores ligados ao sexo, ultrapassando assim os conteúdos mais fisiológicos da biologia.

O debate em torno da definição de educação para a sexualidade no contexto escolar é, atualmente, um dos temas mais polémicos e divergentes na área da educação, quer no contexto político, quer no contexto da discussão pública. Este debate, que frequentemente acontece entre adultos/as, envolve agendas políticas, económicas e sociais diversas e raramente convida à participação os/as jovens alunos/as (Trudell, 2017, p. 2). Como tal, verificam-se constantes mutações, quer no espaço quer no tempo, dos modelos, das matérias e do enquadramento legal da educação para a sexualidade em torno do globo, muito antes do surgimento da educação para a sexualidade integral.

No início do século XX, a discussão pública em torno da sexualidade humana era rodeada de fortes *tabus*. Consequentemente, a educação para a sexualidade nas escolas era construída maioritariamente através de analogias com o reino animal e a fauna, sob o argumento de que a exposição precoce a imagens sexuais aumentaria o interesse das crianças e jovens em iniciar a sua vida sexual (Zimmerman, 2015, p. 3).

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma intervenção cada vez mais baseada num currículo ou plano de estudos (Boonstra, 2015, p. 18) quer seja ele a nível micro (das escolas) ou macro (definido pelos Estados). Contudo, estes currículos são, na maior parte das vezes, arbitrários. Significa isto que a decisão de os aplicar integralmente ou adaptar o conteúdo fica ao critério do/a docente.

É o caso da Suécia, o primeiro Estado a decretar a obrigatoriedade da educação para a sexualidade, em 1955, constituindo um marco histórico na educação e saúde reprodutiva dos/as jovens. Mais de uma década depois, em 1969, a maioria dos/as alunos/as suecos/as ainda não tinha assistido ou participado em nenhuma aula sobre o tema, sendo que cerca de metade dos/as professores/as admitiram evitar ou ignorar a educação para a sexualidade nas suas aulas por vergonha ou falta de conhecimentos (Zimmerman, 2015, p. 4).

Os/as professores/as têm um papel fundamental na implementação da educação para a sexualidade, pois a sua disponibilidade (ou resistência) para abordar determinados temas vai influenciar a quantidade e a qualidade da informação prestada aos/às alunos/as. Alguns fatores que influenciam a adesão dos/as professores/as à educação sexual são: A opinião e atitude dos/as professores/as em relação à sexualidade, a importância que atribuem à educação sexual, o conforto pessoal para abordar certos temas e a formação formal na área da sexualidade (Ramiro, 2013, p. 42).

Desde então, o currículo sueco da educação para a sexualidade tem vindo a sofrer alterações, tendo passado de uma disciplina para um tópico multidisciplinar abordado nas várias unidades curriculares como a biologia, formação cívica e religião. Um estudo publicado em 2011 concluiu que, das 225 jovens inquiridas, 97% tinha tido acesso a educação para a sexualidade na escola (Ekstrand, Engblom, Larsson & Tydén, 2011),

representando uma clara evolução desde os primeiros anos após a implementação de uma educação sexual compulsória.

Contudo, os temas abordados e a profundidade com que eram discutidos ainda tinham pontos de melhoria. Vejamos: 96% das inquiridas deste estudo reportaram que a violação era insuficientemente abordada na educação para a sexualidade; 94% reportou que o assédio sexual era também ele insuficientemente falado; 81% e 80% indicam que o aborto e a contraceção de emergência eram também insuficientemente estudados, respetivamente; e mais de dois terços do total de inquiridas classificaram a educação para a sexualidade recebida nas escolas como “pobre” ou “muito pobre” (Ekstrand *et al.*, 2011). Temos, assim, um exemplo claro de que o fator da obrigatoriedade não se traduz diretamente num maior benefício para os/as alunos/as, se não houver uma constante reavaliação dos temas abordados e um levantamento das necessidades do público alvo: as crianças e os/as jovens.

Paralelamente à passagem da educação para a sexualidade para uma disciplina compulsória na Suécia, nos EUA a educação para a sexualidade foi redesenhada e apelidada de “educação para a vida familiar”, estando focada nos cuidados parentais e reforço dos papéis de género. Apesar desta perspetiva ter sido abandonada com o passar das décadas, ainda se faz sentir neste e outros países uma forte presença de um modelo conservador focado na abstinência (Zimmerman, 2015, p. 4). Dividia-se assim a educação para a sexualidade em dois grandes polos: um mais conservador com uma perspetiva focada na prevenção de riscos através da abstinência antes do casamento, e um modelo mais progressista centrado nos direitos e liberdades sexuais do ser humano. Ainda atualmente, diferentes países com diferentes contextos sociais, políticos e económicos são palco de disputa entre estes dois extremos do espectro. É o exemplo da Nova Zelândia que, ao longo de 30 anos, tem sofrido sucessivas tentativas de implementação de uma educação para a sexualidade integral por parte dos governos mais liberais e consecutivas rejeições por parte dos governos mais conservadores. É o exemplo também dos EUA, onde o conservadorismo tem dominado os debates acerca dos modelos de implementação e conteúdo dos programas (Jackson & Weatherall, 2010, p. 167)

Apesar desta dualidade entre modelos exclusivamente conservadores *versus* exclusivamente liberais, os resultados mostram que, de um modo geral, a educação para a sexualidade não é a mais adequada para os/as jovens e a sua maioria sente que é insuficiente.

Estudos realizados no Reino Unido, Irlanda, EUA, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Japão, Irão, Brasil e Suécia foram analisados numa revisão de literatura e, de um modo geral, concluíram que a educação para a sexualidade é maioritariamente negativa e heterossexista (Pound, Langford & Campbell, 2016). Concluíram também que os rapazes tinham muita dificuldade em admitir o seu desconhecimento na área da sexualidade perante os pares, acabando por não participar, ao passo que as raparigas tinham receio de se estarem a sujeitar a assédio sexual ao participarem nas aulas, pelo que se verificou um sentimento geral de insegurança e desconfiança por parte dos/as alunos/as. Estes resultados são também um reflexo da forma como o género influencia a receção e interpretação de conteúdo.

2.2.1. O Lugar do Género na Educação para a Sexualidade

Sendo o género uma parte integrante e fundamental da sexualidade humana, é também um fator que interfere não só na forma como as pessoas percecionam a informação que lhes está a ser prestada (Pound *et al.*, 2016), mas também a forma como o/a próprio/a informador/a a transmite. De acordo com Haberland & Rogow (2015, p. 15), a educação sexual integral é mais eficaz quando realça uma perspetiva de género e tanto investigadores/as, como a própria UNESCO, destacam a importância da abordagem de um contexto social (especialmente no que toca ao género e direitos) nos programas de educação para a sexualidade.

Vários estudos realizados mostram-nos que a abordagem de temas como os papéis e estereótipos de género são uma mais valia nos programas de educação para a sexualidade. É o exemplo do projeto “The Horizons Project”, uma iniciativa focada em questões de género e etnicidade, HIV, comunicação, uso de preservativo e relações saudáveis, sendo o foco de intervenção raparigas afro-americanas a viver nos EUA. A iniciativa acabou por diminuir o risco entre participantes de contrair clamídia em 35%;

É também exemplo o programa “Stepping Stones”, que constituía num programa curricular situado na África do Sul, orientado para o género e empoderamento, na sequência do qual se reportou uma redução da incidência do vírus Herpes em 33%; Um estudo com meninas no Quênia em contexto escolar, que se focou nos riscos de relações intergeracionais, utilizando métodos interativos de fomentação do pensamento crítico e que mostrou reduzir a gravidez em 28%; Ou o "Programa H", aplicado/adaptado em 32 países diferentes, com uma abordagem focada nos estereótipos de género e reflexões acerca da masculinidade hegemónica, que resultou numa diminuição de violência física auto relatada (Haberland & Rogow, 2015, p. 17).

Apesar das evidências de sucesso, noções binárias do género continuam a permear a educação para a sexualidade (Jackson & Weatherall, 2010, p. 169). O conceito de "sexo seguro" nos programas explora apenas o ato coital heterossexual, ignorando questões psicossociais, também elas dimensões que se podem incluir no conceito de “sexo seguro”, bem como atos sexuais de outra natureza que não a penetrativa.

Quanto à dimensão psicossocial do “sexo seguro”, são vários os estudos que exploraram as dinâmicas de género na vida sexual de adolescentes e jovens adultos/as e como existem pressões e regras não explícitas que podem colocar em causa sua segurança e saúde, bem como a noção geral do que significa o consentimento sexual.

Apesar de uma parte dos/as adolescentes experienciarem o desenvolvimento da sua sexualidade num ambiente seguro, esta não é a realidade para todos/as os/as jovens. Por exemplo, um estudo publicado nos EUA em 2011 concluiu que 11% dos/as jovens que tiveram a sua primeira experiência sexual antes dos 20 anos reportaram que a mesma foi contra a sua vontade (Breuner & Mattson, 2016, p. 4). Adicionalmente, os/as jovens que tiveram a sua primeira experiência sexual com 14 ou menos anos de idade apresentaram uma maior probabilidade de reportar que a experiência tinha sido não-voluntária em comparação com os/as jovens que reportaram ter a sua primeira experiência sexual entre os 17 e os 19 anos (Breuner & Mattson., 2016, p. 4).

A pressão dos pares poderá ter uma influência muito grande no desejo urgente de um/a jovem de iniciar a sua vida sexual, ao ponto de se envolverem em atos sexuais não

desejados e, por isso, não seguros. Porém, estudos mostram (Darden, Ehman, Lair, & Gross, 2018) que uma maior capacidade de comunicação sexual é um fator protetor em situações de possível coerção sexual.

O tema das pressões e coerções a que os/as jovens estão expostos/as no quotidiano das suas relações e a forma como negociam o seu consentimento sexual tem sido abordado numa perspetiva que engloba duas dimensões do consentimento sexual: fatores internos (desejo sexual) e externos (consentimento expresso). Um desequilíbrio destas duas dimensões, interna e externa, pode levar a situações de complacência sexual, nas quais o/a jovem não quer ou não se sente confortável com um determinado ato sexual, mas dá o seu consentimento expresso pelas mais variadas razões.

Darden *et al.* (2018), com o seu estudo quantitativo de regressão linear múltipla, conseguiram constatar que, quanto maior a capacidade de comunicação sexual do/a participante (assertividade sexual), menor a discrepância entre o desejo sexual e o consentimento expresso, resultando em menores níveis de complacência sexual. Por outras palavras, quanto maior à vontade tiver o/a jovem para abordar questões como fantasias e limites sexuais, menor a probabilidade de se envolver complacentemente em práticas sexuais indesejadas.

Porém, os/as autores/as concluíram também que as mulheres são mais complacentes do que os homens quando tanto os níveis de assertividade sexual como os níveis de desejo sexual são baixos. Significa isto que as mulheres concordam mais frequentemente do que os homens em participar em atos sexuais contra a sua vontade, quando ambos têm menores níveis de assertividade sexual. Apesar de limitar o consentimento à responsabilidade da mulher se expressar verbalmente, os/as autores/as reconhecem que a coerção sexual é mais complexa do que isto e que existem outras variáveis, como as pressões subtis presentes em relações íntimas, abordadas no estudo de Burkett & Hamilton (2012). Neste estudo, no decorrer das entrevistas, as autoras identificaram diversas formas de coerção utilizadas pelos parceiros das entrevistadas, tais como: o recurso a discussões, pressão verbal e manipulação

emocional através de *guilt trips*, levando a que as jovens adultas se envolvessem sexualmente com os parceiros contra a sua vontade, para conservar a estabilidade da relação e evitar confrontos.

Estas ilações vão ao encontro do estudo de Jackson & Weatherhall (2010, p. 176), que reportaram, igualmente, que jovens raparigas confessam a necessidade de dar uma justificação aos parceiros quando não se querem envolver num ato sexual num determinado momento. Nesta investigação, a educadora recorreu a um discurso de empoderamento sexual feminino focado em desconstruir o porquê de as jovens raparigas necessitarem obrigatoriamente de uma justificação para negarem avanços sexuais dos seus parceiros (ao contrário de um simples “não”). De um modo geral, as repostas das inquiridas constituíram-se em momentos *eureka* (*Ibidem*, p. 178), com expressões como: "nunca tinha pensado sobre isso", "abriu-me os olhos" e "nunca me tinha apercebido".

Neste sentido, integrar estes temas básicos da sexualidade humana na educação para a sexualidade poderá constituir uma forma de evitar situações de complacência sexual ou comportamentos sexuais de risco além dos tradicionalmente discutidos.

Este tema é particularmente preocupante quando pensamos na intensidade com que os/as adolescentes vivem as suas relações amorosas *versus* os seus níveis de assertividade sexual, ainda muito embrionários. Estes poderão ser trabalhados com recurso a uma educação para a sexualidade consistente e que fomente o pensamento crítico e capacidade de tomada de decisões, abordando assim o “sexo seguro” num espectro mais abrangente.

Já a dimensão não-heteronormativa do “sexo seguro” tem vindo a ser cada vez mais discutida num momento em que, apesar de se verificarem avanços a nível dos conteúdos e formatos de programas mais liberais da educação para a sexualidade, esta continua a parecer não ser inclusiva para adolescentes sexualmente diversos, de acordo com os estudos a seguir apresentados.

São vários os estudos que concluíram que a educação para a sexualidade estabelecida nos diversos países não atendeu às necessidades de jovens LGBTQI+. Nos EUA e no Reino Unido, estudos sugerem que jovens LGBTQI+ se sentiam excluídos/as nos momentos em que a educação para a sexualidade era abordada (Formby, 2011 & Winges-Yanez, 2014 *cit. in* Formby & Donovan, 2020). Na Austrália, foi reportada a inexistência (documentada) de educação para a sexualidade inclusiva com questões LGBTQI+ (Grant & Nash, 2018). Já na Inglaterra, através de um inquérito aplicado a jovens LGBTQI+ entre os 16 e os 25 anos em 2014, constatou-se que 36% dos/as inquiridos/as consideraram as suas experiências com a educação para a sexualidade em meio escolar inúteis para o saudável desenvolvimento da sua sexualidade e relações interpessoais, sendo que apenas 18% da amostra consideraram útil ou muito útil. Importante é também destacar que, apresentadas diversas fontes de informação além da escola (como amigos/as e parceiros/as, a família, organizações LGBTQI+, internet, entre outros), cerca de 84% da amostra considerou os/as amigos/as e parceiros/as como uma fonte útil ou muito útil, face aos 28% que consideraram a família como uma fonte útil ou muito útil de informação sobre a sexualidade e relações interpessoais saudáveis (METRO, 2014, pp. 133-134). Estes resultados vão ao encontro de uma das conclusões do estudo de Formby & Donovan (2020, pp. 10-11), cujos/as jovens LGBTQI+ inquiridos/as definiram o seu grupo de amizades como a sua primeira linha de apoio, ao invés da família.

Em resultado da ausência de tópicos e linguagem inclusivos para jovens LGBTQI+ na educação para a sexualidade formal e em meio familiar, os/as adolescentes recorrem, frequentemente, à internet e, mais especificamente às redes sociais para observar as experiências pessoais de indivíduos/as que estão a passar por situações comuns, incluindo celebridades (Formby & Donovan, 2020, p. 11). Deparamo-nos então com um cenário em que uma parte da população jovem, por considerar que a educação para a sexualidade formal as exclui da narrativa, recorre a meios informais.

3. A Educação para a Sexualidade em Portugal – Caminho, Obstáculos e Oportunidades

Apesar de a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter recomendado em 2002 a utilização em contexto educativo do termo “educação para a sexualidade”, em Portugal fala-se em “Educação Sexual” (Britton, 2006, p. 72; Alves, 2010, p. 9).

Foi na época do Estado Novo, mais precisamente na última fase da ditadura política, que a equipa de Marcelo Caetano começou a encarar a sexualidade na juventude e a necessidade de educação para a sexualidade nas escolas enquanto uma questão a ser trabalhada (Resende & Beirante, 2018, p. 393). Sob a alçada da Reforma Educativa de Veiga Simão, nos anos 70 do séc. XX, surgiu a primeira Comissão Interministerial de “Sexualidade e Educação” que, apesar de nunca ter chegado a concluir o seu trabalho e apresentar o relatório, abriu caminho para a integração destes temas na esfera política e educacional.

Até então demarcado pela segregação de sexos nas escolas, o sistema educativo português foi sofrendo profundas reformas em reflexo dos avanços no resto do mundo, muito por influência dos comunicados da igreja católica (Pinto, 1999, p. 128). No seguimento de uma vaga de maior aceitação das turmas mistas e avanços na área da coeducação na Europa, o Papa Pio XII reconheceu a necessidade de que o sistema vigente da separação dos sexos nas escolas fosse repensado. Seguindo esta tendência no resto da Europa, foi aprovado em Portugal o Decreto-Lei n.º 482/72 de 28 de novembro de 1972, que veio permitir novamente a existência de turmas mistas, abordando o texto legislativo temas como a igualdade social entre homens e mulheres e a necessidade de fazer corresponder o ambiente escolar à evolução social.

Em consequência dos debates políticos em torno da questão da despenalização do aborto, surgiu novamente a necessidade de se abordarem temas relacionados com a sexualidade em ambiente escolar, ainda que num prisma da saúde reprodutiva e planeamento familiar (Resende & Beirante, 2018). Ainda assim, apesar da publicação da lei 3/84 de 24 de março de 1984 “Educação Sexual e Planeamento Familiar”, que definiu

a Educação Sexual como uma componente fundamental do direito à educação, não se verificou um reflexo do quadro legal nas práticas educativas em Portugal.

Contudo, questões como a prevenção de ISTs foram ganhando terreno e foi nesse âmbito que em 1995 a Associação para o Planeamento Familiar (APF) apresentou a sua proposta de um projeto pioneiro de educação para a sexualidade em Portugal. Este projeto passou pela constituição de turmas piloto entre os anos letivos 1995/1996 e 1997/1998, cujo sucesso levou, em parte, à implementação da lei 120/1999 de 11 de agosto de 1999, que teve como objetivo promover a saúde reprodutiva, abordando temas como a prevenção de ISTs, métodos contraceptivos, planeamento familiar e a IVG (Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014).

Em outubro de 2000, e no seguimento da lei 120/1999 de 11 de agosto de 1999, foram traçadas várias diretrizes de como implementar gradualmente a educação para a sexualidade nas escolas portuguesas. A Secretaria de Estado da Educação e Inovação acabou assim por publicar no âmbito de uma equipa multidisciplinar (Resende e Beirante, 2018), em parceria com os Ministérios de Educação e da Saúde e com a APF, um documento designado por “Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar” (Matos *et al.*, 2014).

Apesar de se ter começado a fazer notar um crescendo na importância atribuída à discussão de temas relacionados com a sexualidade e saúde reprodutiva no ensino português, foram surgindo debates acerca dos apoios disponibilizados aos/às docentes para que a implementação da educação sexual nas escolas fosse bem-sucedida (Resende & Beirante, 2018, p. 395). Entre os principais obstáculos identificados, enfatizava-se a falta de formação e os temas controversos presentes em algumas das diretrizes supramencionadas. Em 2005, um artigo do Expresso (*ibidem*) mencionava um parágrafo de um dos livros presentes na bibliografia das linhas orientadoras definidas no início do milénio: “A Educação Sexual na Escola” de Júlio Machado Vaz, Duarte Vilar e Susana Cardoso, publicado pela Universidade Aberta em 1996. O parágrafo em questão fazia menção à importância de se abordar com as crianças e jovens a necessidade de praticar a autoestimulação infantil (vulgo masturbação) em privado e nunca em espaços

públicos: “Aprender a realizar a masturbação, se existir, na privacidade” (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996, p. 88). A interpretação deste segmento de texto por parte do público divergia profundamente daquelas que eram as intenções dos autores e autora (Vaz, 2005), surgindo então em discussão pública a questão de que se deveriam ou não, os/s docentes discutir temas polémicos como a masturbação nas suas aulas.

Para dar resposta a esta e outras polémicas que foram surgindo com o passar dos anos, foi constituído o GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual, criado pela então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues. Entre outras medidas de igual importância, o GTES teve as seguintes propostas aprovadas: Organização de gabinetes de saúde nas escolas, a designação obrigatória de um/a professor/a coordenador/a para a saúde por escola e a concretização da celebração de um protocolo entre os Ministérios da Saúde e da Educação.

Com a Lei 60/2009 de 6 de agosto de 2009, foi decretada a obrigatoriedade da aplicação de temas relacionados com a educação para a sexualidade no currículo escolar em todas as escolas portuguesas. Contudo, esta obrigatoriedade é decretada em termos muito vagos (Britton, 2006, p. 72) e não existe uma entidade que avalie o cumprimento desta lei. Para colmatar a falta de diretrizes na lei para as escolas, foram concebidos guiões para os diversos ciclos escolares pela organização governamental CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género). Nestes guiões constam diversas estratégias de integração de temas relacionados com a sexualidade no currículo já existente. Porém, a sua aplicação não é acompanhada ou avaliada.

Esta ambiguidade entre lei *versus* prática que tem acompanhado toda a evolução da educação sexual em Portugal leva a que não haja espaço ou oportunidades para estudar qual o panorama atual da educação para a sexualidade nas escolas portuguesas, os seus pontos fortes e as suas fraquezas, de forma a se apurar o que é necessário melhorar e o que falta explorar. De facto, segundo Rocha, Leal e Duarte (2015), a lei prevê uma avaliação periódica da implementação dos programas nas várias escolas portuguesas, mas esta avaliação, além de muito esporádica, apenas analisa dados referentes às horas cumpridas, conteúdos passados e níveis de participação, deixando

para trás questões mais relacionadas com o efeito dos programas nos comportamentos e perceções dos/as alunos/as. De acordo com as autoras, e à semelhança das conclusões do capítulo anterior, as barreiras enfrentadas por Portugal no que toca à educação para a sexualidade são semelhantes às verificadas noutros países.

A criação dos PES (Projetos de Educação para a Saúde) nas escolas veio a tornar-se num dos maiores pontos fortes da educação para a sexualidade nas escolas portuguesas. O facto de muitos destes grupos serem multidisciplinares, constitui uma mais valia para países com histórico de uma educação para a sexualidade focada na componente biológica-preventiva, como é o caso de Portugal. Apesar disto, uma análise de conteúdo aos documentos de 89 escolas portuguesas constatou que a componente biológica focada na prevenção do risco ainda tem um peso consideravelmente superior às restantes dimensões da sexualidade (Rocha *et al.*, 2015). Este facto pode dever-se a dois fatores: Por um lado, a falta de enquadramento teórico da lei portuguesa que, apesar de apelar a uma abordagem holística, os pontos chave dos conteúdos continuam a ter um maioritariamente um foco biológico-preventivo; Por outro lado, a exigência da integração de temas relacionados com a sexualidade ao longo dos planos de estudos das várias disciplinas, levando a que estes temas sejam abordados nas aulas de biologia que tendem a destacar as componentes da sexualidade relacionada com a saúde reprodutiva, deixando as questões sociais e relacionais para segundo plano.

Da mencionada análise de conteúdo, foi também possível concluir que ainda existe uma grande falta de atividades que envolvam as famílias dos/as jovens nos planos elaborados pelas escolas.

No cenário global, verifica-se uma falha no que toca à falta de instrumentos (informais ou oficiais) de avaliação da implementação da educação para a sexualidade nos vários países e, em particular, em Portugal. Uma limitação clara dos estudos semelhantes àquele que é o objetivo do presente trabalho (análise de conteúdo) é a incerteza acerca da aplicação prática dos planos incluídos nos documentos teóricos analisados (Rocha *et al.*, 2015). Neste sentido, torna-se de máxima relevância recolher também os pareceres e experiências da comunidade escolar (docentes, estudantes,

famílias e profissionais externos/as), de forma a perceber realmente quais os temas que estão a ser abordados, a frequência e o *feedback* devolvido pelos/as alunos/as.

A importância da educação para a sexualidade não se prende apenas com a passagem de ideais de igualdade, tolerância e diversidade. Mais do que isso, é necessário tornar a escola num palco de formação de crianças e jovens, com a meta de desenvolver com eles/as valores, atitudes, capacidades e conhecimentos de cidadania, participação e pensamento crítico. Uma estratégia de educação para a sexualidade estritamente biopsicossocial e cultural, ou estritamente biológica e preventiva não demonstra ser eficaz por si só. Uma abordagem interseccional é a ferramenta necessária para ajudar a desenvolver nos/as jovens capacidades de tomada de decisão, trabalhar a autoestima e enfrentar as dificuldades próprias do crescimento (Magalhães, 2013).

4. Opções Metodológicas

4.1. Definição da Metodologia

Conforme anteriormente exposto, a educação para a sexualidade em Portugal (e no resto do mundo) encontra-se à mercê de diversos fatores fora do controle dos/as jovens que constituem o seu público alvo.

Dada a complexidade do presente estudo não só pela incerteza face à aplicação da educação para a sexualidade em meio escolar, mas também pela complexidade do tema, foi necessário definir uma metodologia mais flexível e aberta a diferentes realidades escolares e interpretações de um mesmo conceito. Neste sentido, foi escolhida uma metodologia mista, na qual a transcrição das entrevistas qualitativas constituirão um dos suportes de análise para a vertente quantitativa do presente estudo e que será discutida posteriormente: a análise de conteúdo.

4.2. Caracterização do Objeto de Estudo

Para atender ao objetivo principal deste estudo, foi selecionada uma escola do ensino secundário, de forma a se realizar um estudo de caso, o que permitiu fazer uma análise mais aprofundada sem comprometer os prazos inerentes à entrega do trabalho.

A escolha da escola selecionada deu-se, principalmente, por estar inserida numa área residencial de grande diversidade sociocultural e por apresentar um corpo estudantil muito heterogéneo, o que facilita a reprodução do estudo noutras unidades orgânicas, em possíveis investigações futuras.

A escola situa-se numa freguesia do concelho de Sintra no distrito de Lisboa. A oferta formativa de ensino secundário do ano letivo 2019/2020 é constituída por cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, contando com 1321 alunos/as distribuídos/as por 50 turmas. Os cursos científico-humanísticos são o curso de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e de artes visuais. Os cursos profissionais são de Cursos de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Multimédia, Técnico de Informação e Animação Turística e Técnico de Desporto. Já o

ensino noturno oferece cursos de educação e formação de adultos (EFA) - nível básico, de certificação de qualificações, cursos científico-humanísticos para o ensino recorrente e, por fim, língua portuguesa para falantes de outras línguas.

Quanto a esta oferta formativa, por conta do contexto atual de pandemia do vírus SARS-CoV-2, a grande maioria do ano letivo 2019/2020 desenrolou-se através de um modelo de *e-learning*, com a conjugação de aulas por videoconferência com o programa de telescola transmitido pela RTP1 e na plataforma *online* oficial da RTP, “Estudo em Casa”, dirigido a alunos/as do ensino básico e secundário.

4.3. Percurso Metodológico

A metodologia descrita neste capítulo foi selecionada e orientada no sentido de responder à seguinte pergunta de partida: “De que forma é que as questões relacionadas com a sexualidade e a igualdade de género são abordadas e percecionadas pelos/as professores/as no ensino secundário da Escola Secundária LC?”

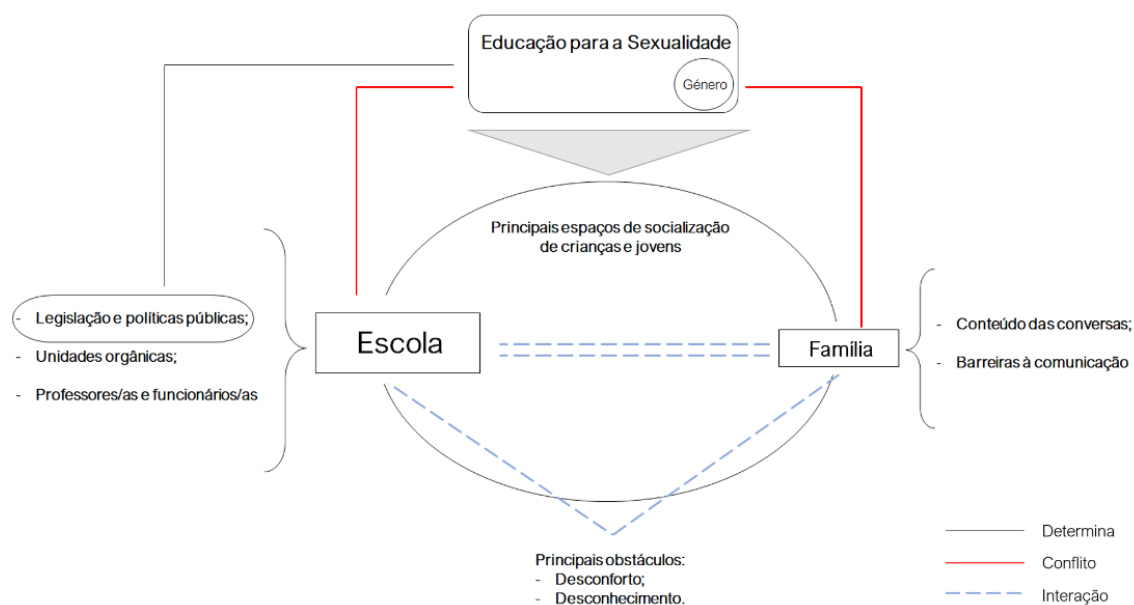
Tendo em vista o objetivo final de explorar a abordagem de questões relacionadas com o género e a sexualidade na Escola Secundária LC, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a abordagem de temas relacionados com a sexualidade e a igualdade de género nas práticas educativas da Escola Secundária LC, ao nível das atividades curriculares e extracurriculares;
2. Avaliar a aplicação e cumprimento do atual Guião Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário, da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), pela Escola Secundária LC, do 10º ao 12º ano;
3. Compreender as perceções dos/as docentes responsáveis por lecionar temas relacionados com a sexualidade e igualdade de género, acerca da abordagem desses mesmos temas na Escola Secundária LC, bem como as perceções dos/as respetivos/as alunos/as destes/as docentes.

Partindo do conhecimento obtido no enquadramento teórico, foi possível elaborar um modelo de análise (Figura 1) que condensa os principais fatores em jogo no que toca à educação para a sexualidade, centrado nos três principais conceitos: A educação para a sexualidade, na qual estão incluída questões relacionadas com o género; a escola, definida não só pela legislação e políticas, mas também pelos estabelecimentos de ensino, docentes, funcionários/as, e toda a comunidade escolar; e a família, em ligação com a escola quer direta quer indiretamente, com laços mais fortes ou mais enfraquecidos.

Tanto a escola como a família enfrentam uma série de obstáculos, muitos deles comuns entre si, que contribuem para uma relação conflituosa com a educação para a sexualidade, movida pelo desconhecimento e desconforto em relação a determinados temas. Importante ressaltar que estas relações conflituosas acontecem fora dos limites daqueles que são os vários espaços de socialização de crianças e jovens, no sentido em que as suas opiniões e contributos não são tidos em conta nas tomadas de decisão.

Figura 1. Modelo de Análise



4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados

As técnicas de recolha de dados foram selecionadas com a finalidade de conhecer a realidade da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC, face a diretrizes oficiais publicadas por uma organização governamental. Neste sentido, foram selecionadas as técnicas de análise de conteúdo documental e aplicação de entrevistas.

De acordo com Severino (2010, p. 124), a análise documental inclui todas as formas de registo e sistematização de informação, bem como a submissão dessa mesma informação a um processo de análise. Deste modo, procedeu-se à leitura quer dos documentos oficiais da escola publicados no site do agrupamento, quer documentos internos com atividades de educação para a sexualidade elaborados e fornecidos pela coordenação do PES, perfazendo um total de sete documentos. O objetivo da conjugação da análise de documentos oficiais e internos da escola com a realização das entrevistas aos/às docentes foi colmatar uma eventual perda de dados importantes, decorrente de possíveis discrepâncias entre o suporte teórico disponível (currículo formal) e as práticas em sala de aula (currículo oculto) (Pinto & Fonseca, 2017; Rocha *et al.*, 2015).

Os documentos disponíveis no site do agrupamento selecionados foram: o Projeto Educativo 2018-2021, o Plano de Articulação Curricular 2019-2021, o Plano Anual de Atividades 2019/2020, a Estratégia de Educação para a Cidadania de 2018. Quanto aos documentos internos disponibilizados pela coordenação do PES, estes incluem questionários de levantamento de necessidades e interesses dos/as alunos/as e professores/as e o guião do projeto de educação sexual de turma (genérico).

Foi ainda selecionado um documento de recomendações e diretrizes sobre o género e a sexualidade no ensino secundário, publicado pela organização governamental CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género): “Guião de Educação – Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário”, publicado em 2017 sob a coordenação de Cristina Vieira.

Paralelamente, foram realizadas entrevistas a quatro professoras de variadas formações base e que lecionam diferentes unidades curriculares. A seleção dos/as participantes foi definida de acordo com a vontade e disponibilidade dos/as docentes em participar no estudo. Contudo, as propostas de participação foram feitas de acordo com alguns critérios, não cumulativos: posição de autoridade na área da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC (foi selecionada a coordenadora do PES da escola e agrupamento), ser membro da direção da Escola Secundária LC, ter um conjunto de participantes heterogéneo no que toca ao género, formação base e disciplinas lecionadas.

As entrevistas foram realizadas entre 1 de outubro e 18 de dezembro, sendo que foi realizada uma entrevista pré-teste a uma das participantes no dia 16 de junho, de forma a aprimorar as questões colocadas e direcionar melhor as respostas aos objetivos das entrevistas. Severino (2010, p. 126) menciona a importância da aplicação de pré-testes na elaboração de um guião, de forma a avaliar a sua eficácia e fornecer bases para a sua reformulação, caso necessário. Após a entrevista de pré-teste, foi identificada a necessidade de serem elaborados dois guiões diferentes (Apêndices 1 e 2) para a coordenadora do PES e para as restantes participantes, tendo em conta os diferentes níveis de envolvimento nos assuntos do projeto. Durante a elaboração e aplicação dos dois guiões, teve-se em conta a regra da homogeneidade (Bardin, 1977, p. 98), no sentido em que as entrevistas foram realizadas pela mesma pessoa (a investigadora), foram colocadas questões semelhantes e utilizadas as mesmas técnicas, de forma que os resultados das entrevistas a participantes com diferentes níveis de responsabilidade continuassem a ser passíveis de serem comparados.

As propostas de participação foram feitas em parceria com a direção da Escola Secundária LC, sendo feito um primeiro contacto com os/as docentes por parte da direção, de modo a aferir a disponibilidade para a participação no estudo. Posteriormente, foi enviado um e-mail às docentes que se mostraram disponíveis com uma breve apresentação da investigadora, da pesquisa e dos objetivos da entrevista, com um pedido de agendamento da mesma.

As entrevistas aplicadas foram semiestruturadas, constituindo o tipo de entrevista mais utilizado em investigação social (Quivy & Campenhoudt, 1992). A escolha desta estrutura para a aplicação das entrevistas deveu-se ao facto de a investigação partir de um desconhecimento acerca da realidade da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC, pelo que se pretendia uma maior flexibilidade no conteúdo das perguntas e na ordem das mesmas.

A média de duração da entrevistas foi de 54 minutos, sendo a duração mais curta de cerca de 27 minutos e a mais longa de cerca de uma hora e 39 minutos. As mesmas foram realizadas através da plataforma *Zoom Meetings*, de forma a atender às diretrizes da DGS de afastamento social tanto quando possível. O registo das respostas foi feito através da gravação do áudio da entrevista recorrendo à funcionalidade nativa de gravação da plataforma *Zoom Meetings*, com a autorização de cada participante obtida através do termo de consentimento informado (Apêndice 3).

Quanto à transcrição das entrevistas, foi escolhida uma transcrição não integral do conteúdo das respostas. De acordo com Azevedo *et al.* (2017), existem dois tipos de transcrição: a naturalista (*verbatim* ou integral) e a não naturalista (seletiva). Ao passo que alguns e algumas autores/as defendem que uma transcrição se deve focar na exatidão do conteúdo transmitido, outros/as defendem a inclusão de informação contextual e linguagem corporal, visto que a comunicação não-verbal é tão importante como a verbal. Neste sentido, e tendo em conta uma possível natureza mais dispersa do discurso dos/as entrevistados/as, o/a investigador/a poderá beneficiar de uma transcrição mais polida, livre de particularidades discursivas, não descurando da exatidão e objetividade.

Segundo Azevedo *et al.* (2017, p. 165), quando o discurso de um/a entrevistado/a possui erros flagrantes de sintaxe ou gramática, estes devem ser ignorados ou corrigidos. Porém, a metodologia adotada deverá ser sempre mencionada. Em algumas transcrições das entrevistas verificou-se a necessidade de correção sob o risco de, ao se optar por ignorar, ser perdida informação valiosa para a análise dos dados. Como tal, foi elaborado um *codebook* (Apêndice 4) que foi aplicado consistentemente na transcrição

de todas as entrevistas, de forma facilitar a interpretação e análise dos resultados obtidos.

Tendo em mente o objetivo de analisar os diferentes suportes de análise (documentos e resultados das entrevistas) de forma a comparar as temáticas presentes em cada um deles, a metodologia identificada como a mais apropriada foi a análise de conteúdo. De acordo com Neuendorf (2010, p. 277), esta metodologia consiste, resumidamente, numa análise sumativa e quantitativa de um determinado conjunto de mensagens (um suporte de análise), norteadas pelo método científico.

Planear o âmbito da investigação de antemão é importante para se definir exatamente aquilo que se vai analisar. Para o estudo dos documentos oficiais e internos da Escola Secundária LC, do guião da CIG e das entrevistas às docentes da escola foi feita não só uma análise ao conteúdo das mensagens, como também às relações entre as variáveis das mensagens, que constitui a técnica mais comumente utilizada nos Estudos de Género (Neuendorf, 2010, p. 278). Adicionalmente, foi também analisada a relação entre a mensagem e a sua fonte ou origem, sendo que o pretendido seria comparar a abordagem de temas relacionados com a sexualidade e género na Escola Secundária LC face às diretrizes do guião da CIG.

A análise do conteúdo dos diferentes suportes de análise anteriormente apresentados iniciou-se com uma pré-análise, que consistiu numa leitura “flutuante” (Bardin, 1977, p. 96) dos diversos textos e na transcrição das entrevistas, o que permitiu fazer um primeiro levantamento das diferentes temáticas presentes em cada um dos suportes. Posteriormente foram definidas as unidades de registo e regras de enumeração que fossem pertinentes e eficazes para cada um dos três tipos de suportes de análise utilizados durante a pesquisa. As unidades de registo selecionadas foram:

- a) Categorização por palavras: Para os documentos escritos, será feita uma comparação da presença/ausência e frequência de palavras entre os documentos oficiais/internos da escola e o guião da CIG. Foi escolhido não se realizar esta enumeração por palavras às entrevistas porque as respetivas transcrições sofreram edições já mencionadas anteriormente e

que, apesar de terem sido feitas de forma a não afetar as temáticas abordadas, o ato de editar um texto obriga ao corte de palavras, o que resultaria numa análise incompleta;

- b) Categorização por temas e significados: Na sequência de uma primeira leitura “flutuante” dos textos, foi possível perceber que os documentos da escola apenas faziam menções muito superficiais aos tópicos a serem abordados na área da sexualidade e género. Por sua vez, o guião da CIG e as entrevistas constituíram suportes mais completos para se realizar este tipo de análise.

Desta forma, foi possível comparar a realidade da Escola Secundária LC com as diretrizes do guião da CIG sem se perder informação ou enviesar os resultados.

Posteriormente, e através de leituras mais aprofundadas aos mesmos suportes, foi possível identificar diversas categorias e subcategorias. A seleção das categorias foi feita recorrendo a uma junção do método dedutivo, no qual as categorias surgiram como resultado da revisão da literatura, e do método indutivo, em que as categorias surgiram na sequência da análise dos documentos e entrevistas. Este método de codificação misto surgiu da necessidade de que a análise das mensagens atendesse aos objetivos da pesquisa, mas, por esta partir de um total desconhecimento da realidade da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC, o método indutivo veio ajudar a aproveitar toda a riqueza de cada um dos documentos/entrevistas (Bardin, 1977).

5. Apresentação dos Resultados

5.1. Análise Temática das Entrevistas

Foram realizadas quatro entrevistas a quatro docentes da Escola Secundária LC, sendo que são todas do sexo feminino. De ressaltar que não houve qualquer critério de seleção baseado no sexo dos/as participantes e apenas se entrevistou as docentes que se mostraram disponíveis a participar no estudo. A tabela 1. sintetiza visualmente a caracterização do grupo de entrevistadas.

Tabela 1. Caracterização do grupo de participantes

<i>Entrevistadas</i>	<i>Formação base</i>	<i>Tempo de carreira (em anos)</i>	<i>Disciplina(s) que leciona</i>	<i>Formação específica em E.S.</i>	<i>Aborda a sexualidade com os/as alunos/as</i>
E1	Biologia Ramo Educacional	42	Biologia	Sim	Sim
E2	História via Ensino História e Cultura da Arte via Ensino	27	História A História e Cultura da Arte	Sim	Sim
E3	Educação Física	27	Educação Física	Não	Sim
E4	Desenvolvimento Pessoal e Social	40	TIC	Não	Sim

Um dos critérios de seleção dos/as participantes era que a formação base e disciplinas lecionadas fossem o mais heterogéneo possível, de forma a se obter uma maior diversidade de experiências e opiniões. A formação base da entrevistada E1 é Biologia (ramo educacional) e atualmente leciona a disciplina homóloga; a formação base da E2 é História e História e Cultura da Arte (via ensino), sendo que leciona História A e História e Cultura da Arte também; a formação da E3 é Educação Física, que leciona também a disciplina com o mesmo nome; e a formação base da E4 é Desenvolvimento Pessoal e Social, sendo que atualmente leciona TIC numa turma de jovens com necessidades educativas especiais.

A média do tempo de carreira entre as participantes é de 34 anos, constituindo assim um grupo de participantes com um certo nível de maturidade na sua carreira de

docência. Entre as quatro participantes, apenas duas já tiveram formação especificamente direcionada para a sexualidade ou educação sexual. As restantes duas, apesar de já terem tido contacto com o tema em formações de outras áreas, não tiveram formação especificamente direcionada para o tema:

“(…) Eu sei que lá na nossa escola temos o PES e a professora já deu várias formações. Eu fiz uma já há bastantes anos atrás, mas eu penso que nem era diretamente relacionada com a área da sexualidade ou da educação sexual.” (E3)

“No meu curso de Desenvolvimento Pessoal e Social abordámos essas temáticas.” (E4)

Relativamente à questão da abordagem de temas relacionados com a sexualidade com os/as alunos/as, todas as participantes afirmaram que o fazem e relataram as suas experiências e opiniões em relação à educação para a sexualidade nas escolas. Foram identificadas cinco principais categorias e 12 subcategorias. Na tabela 2 segue uma síntese dos resultados da análise. O *codebook* está disponível no Apêndice 5 e a análise completa no Apêndice 6.

Tabela 2. Síntese dos Resultados da Análise de Conteúdo às Entrevistas

<i>Categoria</i>	<i>UR</i>
Género	18
Família	8
Estratégias de integração	27
Obstáculos	16
Apoios	7

5.1.1. Género

Uma das questões centrais da presente pesquisa é, precisamente, o lugar do género na educação para a sexualidade no ensino secundário. Foram colocadas questões direcionadas para este tema ao longo das entrevistas e verificou-se a

emergência de quatro pontos distintos: A influência do género e maternidade na transmissão da mensagem; A influência do género na receção da mensagem; A diversidade sexual e a igualdade de género.

a) Influência do género e maternidade na transmissão da mensagem

Ao longo das entrevistas foi possível perceber que, na perceção das participantes, o seu papel enquanto mulher e mãe deu-lhes um conjunto de ferramentas facilitadoras à abordagem de temas relacionados com a sexualidade e, simultaneamente, aumenta o à vontade com que os/as alunos/as tiram as suas dúvidas. Fizeram também o recorte entre alunos e alunas, referindo que as raparigas tiram dúvidas com maior frequência do que os rapazes, associando este fenómeno ao facto de as docentes serem mulheres.

“(…) Não é que toda a gente se sinta à vontade para falar sobre [sexualidade], não sei se tem a ver como o facto de eu ter três filhos.” (E2)

“Hum... eu pela experiência enquanto mãe acho que me ajudou muito a perceber os meus alunos.” (E4)

“Se calhar as raparigas fazem mais perguntas [do que os rapazes], mas também se calhar porque eu sou mulher, digo eu não sei... Ou porque eles também não têm dúvidas (risos).” (E3)

“Não sei se por eu ser mulher, as raparigas procuravam-me muitas vezes depois da aula, se me encontravam, hum... diziam que queriam falar comigo e abordavam o tema e colocavam questões. Os rapazes provavelmente tive dois ou três. (...) Não sei se sendo com um professor, um homem, abordar a temática – e eu penso que há poucos a fazê-lo, infelizmente – se eles se sentiriam mais à vontade para me poder questionar e ficar esclarecidos.” (E4)

b) Influência do género na receção da mensagem

A forma como o género dos elementos do público alvo (neste caso em particular, os/as alunos/as) constitui um dos fatores preponderantes na forma como este mesmo público recebe e interpreta os conteúdos partilhados foi também ele um tema transversal nas entrevistas.

“As raparigas são mais atrevidas, fazem mais perguntas. Mas noto os rapazes claramente muito interessados. Às vezes nem se mexem, sequer. O olhar deles diz muito e depois há sempre um que avança. Mas as raparigas são muito mais assertivas a perguntar e a querer saber.” (E2)

“(…) [A enfermeira] levava um *PowerPoint*, fazia o debate e depois eu reparava que quando acabava os alunos saíam (segmento de áudio impercetível) e ficavam uma, duas meninas que nos faziam perguntas a mim e à enfermeira, porque estavam já a iniciar a sua vida sexual (...) E, portanto, os rapazes não. A maior parte dos rapazes saíam, cabisbaixos, também... também os rapazes iniciam, se calhar, um pouco mais tarde a sua vida sexual do que as meninas. (...) mas nota-se que eles se sentiam mais inibidos em tentar esclarecer as suas dúvidas. (...) Reparo em muitas diferenças, as reações das raparigas e dos rapazes são muito diferentes. (E4)

No entanto, a professora E3, refere que, nas sessões de educação para a sexualidade no auditório, onde há várias turmas e consequentemente mais alunos/as, não nota estas diferenças reportadas pelas restantes participantes:

“(…) Mas é engraçado, porque nas atividades que fizemos, não necessariamente com as minhas turmas, havia rapazes que perguntavam ali em público com mais pessoas... perguntavam!” (E3)

c) *Diversidade sexual*

Em três das entrevistas aplicadas, as participantes lembraram os casos de alunos/as que, por não irem ao encontro da norma seja em termos de orientação sexual, seja em termos de identidade e género, sofreram preconceito na escola e no seio das suas famílias.

(...) Nós tivemos um aluno da minha tutoria que era homossexual e viveu uma vida muito dura... e quando ganhou coragem de dizer à mãe o que era, a mãe foi uma fixe e pô-lo na rua, logo. E quem lhe deu abrigo foi uma aluna e a mãe dessa aluna. (...) E ele dizia uma coisa que eu acho que acontece muito em relação a esse tema – Eu não quero assumir uma vida que não é aquela que eu quero ter, que é a que a minha família quer que eu tenha”. (E2)

“Já tive situações na escola de alunos... Um aluno que agora é aluna (sorriso). Esse processo deu-se ao fim do regresso dele (sic) à escola, ao fim de ter saído por causa disso. Foi para uma escola profissional, voltou. Não conseguiu fazer o curso profissional dada essa questão, não conseguia fazer os estágios porque implicavam o relacionamento com o outro e ele (sic) não conseguia. Acabou por voltar para a [Escola Secundária LC].” (E3)

“No fim da aula vêm-me perguntar, muitas vezes... eu percebo que estão ali dúvidas, pelas perguntas que me fazem no final da aula... eu percebo que têm dúvidas na sua orientação sexual. E eu digo – então vamos conversar em gabinete quando se sentir à vontade para falar comigo. E eles vão. (...) Às vezes também falo com os pais. Um diretor de turma veio-me dizer se eu não me importava de falar com a mãe, porque estava o aluno a ter muitos problemas porque era gay, e lá em casa aquilo estava tudo em guerra porque o pai achava que a mãe é que tinha a culpa, a mãe destruída de todo... (...) [a mãe] veio falar comigo e estivemos duas horas em gabinete.” (E1)

Nos três casos abordou-se a questão da diversidade sexual e as dificuldades ultrapassadas pelos/as jovens quer na escola e nos estágios profissionais, quer em casa com a própria família. A docente E3 relatou ainda o nível de engajamento da aluna *trans* que se tornou ativa nas atividades e projetos do PES:

“Ela era muito interessada, era a minha delegada do PES, recolhia os questionários com os temas de interesse e ela é que recolhia e gostava e dava ideias. Uma vez perguntou-me – Ó professora, género aqui... será que não falta?” (E3).

d) Igualdade de género

Cada vez mais polémica, a inserção do tema da igualdade de género nos conteúdos programáticos escolares fez parte dos vários pontos discutidos pelas participantes. De um modo geral, todas concordaram que constitui um elemento fulcral da educação para a sexualidade e que constitui um tema ainda de grande desconhecimento por parte dos/as alunos/as. A participante E2 reflete acerca do que significa para si a igualdade de género e expressa o seu desejo de passar valores de tolerância e respeito às suas turmas, apesar de admitir que não tem os conhecimentos suficientes para abordar o tema com a profundidade com que gostaria.

“Deve ser integrado olhe, a começar pela questão do respeito pelo corpo e da opção de cada um. Para mim isso é basilar numa sociedade que se diz civilizada e democrática. (...) Eu não posso prosseguir bem a minha vida se não respeitar as opções daqueles que me rodeiam. Igualdade de género, não consigo *ipsis verbis* dizer o que deve ser mesmo [abordado], eu acho que devia haver o respeito entre géneros, a colaboração entre géneros, o companheirismo (...). A igualdade de género, digo muitas vezes aos meus alunos que não é necessariamente eu passar a mudar pneus ou deixar de estar na cozinha. Vai muito, muito longe disso (...) acho que o acesso à oportunidade deve ser dado independentemente do género.” (E2)

Já a docente E3 realça a falta de conhecimento por parte dos/as alunos/as, aliada à desinformação que os/as mesmos/as recebem.

“Sem dúvida, acho muito importante [a igualdade de género] e acho que ainda há muito por esclarecer em relação a isso. Há muita gente pouco esclarecida e às vezes mal-esclarecida, lá está, e oprimida por quem têm em casa.” (E3)

A professora E4 refere a importância de abordar a igualdade de género na educação para a sexualidade nas escolas face a uma noção diferenciada de responsabilidades entre rapazes e raparigas, no que toca a lidar com as consequências de uma gravidez precoce.

“(Sobre a importância do género na educação para a sexualidade) Obviamente! (risos) Eu acho que um tema está ligado ao outro. Sem sombra de dúvida. Porque nós temos de preparar e esclarecer não só as raparigas como também os rapazes. E.... por exemplo... hum... quando eu era mais jovem acontecia muitas vezes uma rapariga ficar grávida - e hoje infelizmente também acontece - e o rapaz não assume. Não acompanha. Eu tive vários exemplos de alunas a quem isso acontece ainda hoje. Portanto, foi uma coisa que infelizmente não mudou muito, embora tenha mudado um bocadinho, mas ainda continua a haver hum... uma forma de encarar de encarar as coisas de forma diferente consoante se é rapaz ou rapariga.” (E4)

5.1.2. Família

Constituindo um dos principais espaços de socialização dos/as adolescentes, a família foi um dos principais conceitos explorados ao longo da pesquisa, nomeadamente no que toca ao seu desconforto em abordar a sexualidade com os/as jovens.

Na generalidade, as participantes referiram o impacto negativo que este desconforto e desconhecimento por parte da família tem nos/as alunos/as e a escola enquanto forma de colmatar esta falha na aprendizagem dos/as jovens.

“Porque [os/as alunos/as] têm de crescer enquanto pessoas e infelizmente a maioria não tem pais que se sintam à vontade para falar sobre esta temática com os filhos.” (E4)

“Acho que [a educação para a sexualidade no contexto escolar] é muito importante, porque se há aqueles alunos que em casa são esclarecidos e têm um acompanhamento e que à medida do tempo na altura certa e na medida certa vão tendo esse acompanhamento em casa pelos pais ou por familiares (...) acho que há muitos que não têm. Depois vão ter acesso a aprendizagens e conhecimento desta área de outras formas que os vai prejudicar e que não lhes vai fazer de todo felizes. Porque em casa não têm, porque quem está em casa também não teve e não sabe como fazer, ou não têm tempo em casa para o poder fazer... não se julga ninguém por isto. Portanto, considero muito importante.” (E3)

A docente E4 refere o facto de os pais e as mães dos/as alunos/as da Escola Secundária LC terem sido já eles/as também alunos/as da mesma escola e que, ao contrário do que se estaria à espera, têm a mesma dificuldade que os/as restantes pais e mães.

“Uma coisa curiosa que eu tenho notado é que atualmente, os pais dos nossos alunos foram nossos alunos. (...) E, ao contrário daquilo que era expectável, hum... eles não se sentem à vontade para abordar essas temáticas com os filhos.” (E4)

A docente E2 revela, inclusive, que alguns pais e algumas mães se mostram indignados/as pelo facto de a sexualidade ser uma temática abordada na Escola Secundária LC, referindo também que, norma geral, são os/as filhos/as destes/as adultos/as que mais dúvidas colocam nas ações de formação.

“Os pais cujos às vezes os filhos são os que fazem as perguntas mais banais ficam muito chocados que se fale destas coisas nas aulas e depois muitas vezes os filhos quando os pais não estão, são os primeiros a perguntar. Porque se sentem sós, porque se sentem desorientados” (E2).

De acordo com Rocha *et al.* (2015), uma das grandes preocupações dos/as professores/as é uma possível oposição das famílias em relação aos conteúdos que são passados na escola em relação à sexualidade e afetos. Efetivamente, uma das participantes relatou uma experiência em que um pai se mostrou indignado.

“(...) Depois veio-me um pai, como foi agora por causa da Cidadania e Desenvolvimento, fez aquela barulheira toda porque as crianças estão a ouvir falar sobre coisas horrendas que só ele é que pode falar... e pronto, andamos assim.” (E2)

Contudo, a perspetiva da coordenadora do PES revela um lado diferente da relação escola-família no que toca à educação para a sexualidade, referindo já ter realizado sessões de formação para os/as encarregados/as de educação e fazer consultas em gabinete com a família dos/as alunos/as:

“Já trouxemos muitos convidados, (...) até sessões para os pais, está a ver? (...) Também faço consultas em gabinete... Às vezes até com os pais.” (E1).

A professora E3 relatou ainda o caso da aluna *trans* mencionado na subcategoria “diversidade sexual”, bem como o papel ativo que a avó teve na autoafirmação da sua identidade:

“O encarregado de educação dela era a avó, fantástico. Graças àquela avó conseguiu ser o que é hoje (...) Foi incrível, ela é que deu voltas e voltas a hospitais, médicos, psicólogos. Foi a heroína da vida dela.” (E3)

5.1.3. Estratégias de Integração da Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC

a) Integração de temas no plano de estudos

De um modo geral, todas as participantes referiram que abordam temas relacionados com a sexualidade nas suas aulas, aproveitando o plano de estudos.

“É assim, em biologia eu sei o que vou dar. Preocupo-me com estratégias e atividades que motivem os meus alunos, mas eu tenho um programa a cumprir (...) que logo dou um jeito ao programa à minha maneira, de modo a motivar os alunos.” (E1)

“Costumo abordar muito a propósito da Grécia (*tema presente no plano de estudos da disciplina*)” (E2)

“Em termos das aulas práticas corriqueiras que nós temos- já me têm abordado a mim (sorriso) (...) Sem ser assim neste caso, nas aulas teóricas que damos e porque um dos temas é os hábitos de vida saudável e aí sim abordo um bocadinho mais as doenças sexualmente transmissíveis, sem aprofundar muito.” (E3)

Já a docente E4, para além de mencionar que sempre conseguiu incluir temas relacionados com a sexualidade nas aulas de qualquer uma das várias disciplinas que tem vindo a lecionar, refere ainda os momentos em que conversa com os/as alunos/as enquanto diretora de turma.

“(...) Eu como já dei muitas disciplinas, desde que comecei a dar aulas (...) considero que em qualquer disciplina eu consigo encaixar... Até numa simples conversa com a turma, enquanto diretora de turma (sorriso). Enquanto diretora de turma, em qualquer momento eu consigo introduzir uma conversa sobre este tema, perguntar se têm dúvidas, aplicar o inquérito – Então querem ter uma aula sobre este assunto, o que é que vos preocupa...” (E4)

De acordo com a professora E1, o PES da Escola Secundária LC propõe temas e atividades todos os anos aos/às diretores/as de turma, passíveis de serem incluídos no currículo de cada disciplina.

“Nós vamos propor aos diretores de turma, os diretores de turma em conselho de turma vão elaborar o seu plano curricular e vão ver, perante as sugestões que nós damos, como é que as podem integrar nas várias disciplinas.” (E1)

b) Atividades extracurriculares

O formato de integração de temas relacionados com a sexualidade na Escola Secundária LC mais frequentemente mencionado pelas professoras entrevistadas foi a realização de atividades extracurriculares. Desde palestras no auditório, *roleplays* e

dramatizações. Porém, a visita de profissionais externos, nomeadamente associações e enfermeiros/as do centro de saúde pareceu ser a mais comum.

“Mas temos feito nos últimos quatro anos sessões no auditório, com uma associação que é a Associação de Apoio à Vida. Este ano já lhes perguntei se podiam vir. (...) Temos tido também a colaboração da enfermeira e de algum médico que a gente convida também para vir, há professores que conhecem enfermeiros e que os convidam para ir à turma, pronto.” (E1)

“Às vezes vai lá o centro de saúde com as enfermeiras, mostram como se coloca o preservativo, como se usa a pílula, vou quase sempre eu. (...) Quando às vezes temos de abordar um tema, eu aproveito a disponibilidade das enfermeiras (...)” (E2)

“Depois fiz uma experiência (segmento de texto inaudível) de convidar uma enfermeira do centro de saúde [da freguesia], para fazer a apresentação da temática aos alunos. Portanto, ela levava um *PowerPoint*, fazia o debate (...)” (E4)

“(...) Depois percebi que elas tinham tido uma sessão com uma entidade que veio à escola, com a diretora de turma.” (E3).

c) Temas biológicos da sexualidade

Apesar de, segundo a literatura, haver um maior enfoque na componente biológica da educação para a sexualidade nas escolas, na perspetiva das docentes entrevistadas este é ainda território desconhecido para a maioria dos/as jovens. Entre as maiores preocupações nesta área estão as ISTs e as gravidezes na adolescência. Porém, foram também mencionados temas como o cuidado e higiene pessoal e os métodos contracetivos.

“(sobre ISTs) Penso que era... é fundamental batalharmos na prevenção. É fundamental. E penso que é pouco feito nas escolas.” (E4)

“(...) Por exemplo, a gravidez na adolescência, a interrupção voluntária da gravidez, com vários depoimentos (...) as infeções sexualmente transmitidas (...) Riscos que correm, as manifestações da sexualidade, desmontar a masturbação, desmontar um bocadinho as secreções e o estímulo.” (E1)

“Falo muito também na gravidez precoce que acontece às vezes e às vezes até falo na pílula do dia seguinte, porque é uma coisa que elas falam comigo até no âmbito da tutoria. (...) Agora fizemos a reflexão sobre o dia da SIDA. A importância da proteção. (...) Eles às vezes são muito engraçados porque acham sempre que não têm assim tantas experiências para contrair [HIV], portanto acham que nesta fase e nesta idade esta coisa ainda não é muito para eles.” (E2)

“Primeiro, acho que eles deviam perceber que têm de conhecer o corpo e as funções dos órgãos sexuais, nomeadamente. Depois, perceberem de facto que também são alvo de acompanhamento médico, esse órgãos. Era urgente aprenderem a conhecer o corpo. (...) Perceberem muito antes que para partirem para o sexo têm de facto de ter outras aprendizagens obrigatórias. Nomeadamente, as doenças sexualmente transmissíveis, nomeada a contraceção, nomeadamente o médico de família, essas coisas todas.” (E2)

“(...) abordo um bocadinho mais as doenças sexualmente transmissíveis, sem aprofundar muito.” (E3)

“Mas apesar de eu achar que está melhor, continuo a achar que é um assunto importante... A maternidade precoce. Acho que continua a ser... Apesar de a gente dizer – Ah! Mas como é que é possível? Toda a gente já sabe! – continua a acontecer.” (E3)

As docentes E1 e E4 alertam, porém, que nem todos os temas são apropriados para todas as idades e fases de desenvolvimento, corroborando com os critérios da UNESCO (2018) para uma educação para a sexualidade eficaz:

“A abordagem pode ser diferente de turma para turma. Não é? Se nós estivermos na presença de uma turma do 10º ano obviamente que as coisas são diferentes do que se estivermos na presença de uma turma do 12º, ou mesmo do 11º.” (E4)

“É evidente que eu não vou falar em masturbação com uma criança de 10 anos ou 8 ou 9..., mas as aproximações abusivas, sim!” (E1)

d) Temas psicossociais e culturais da sexualidade

Apesar de em menor frequência do que os temas biológico-preventivos, temas psicossociais e culturais da sexualidade também foram mencionados ao longo de todas

as entrevistas, nomeadamente a iniciação da vida sexual, violência de género e a diversidade sexual.

“Há alguns que não podemos mesmo deixar de falar. A primeira relação sexual, as decisões...” (E1)

“(sobre uma atividade com uma das turmas) – Vamos imaginar uma relação em que os dois deram o seu consentimento. Tem de dar o consentimento! E se ele disser que não? – aqui tenho sempre cuidado porque não é só a rapariga que diz que não. Vou sempre ao outro lado. A violência, também não é só o rapaz que é violento! Temos menos, é verdade, mas tenho sempre muito cuidado.” (E1)

“(...) Depois, muitas vezes quando falamos dos movimentos feministas, do aparecimento da pílula, dessa possibilidade que a mulher ganha de usar os métodos contraceptivos como forma de independência e afirmação social. (...) Depois, acho que tem de haver nessa empatia uma vontade firme de falar sobre afetos. Porque eu penso que não se pode dissociar uma coisa de outra. (...) Gosto de falar sobre opções [sic] sexuais, héteros e homos, gosto muito de falar sobre isso. Gosto muito de abrir [mentes].” (E2)

“(...) Os abusos, também. Tanto em família como fora da família, acho que é muito importante, deve ser falado (...) As primeiras vezes também, a iniciação da vida sexual, acho que deve ser se calhar uma coisa que os jovens também se questionam e que os atormentam (...)” (E3)

A docente E4 dá ainda um exemplo de como aborda um tema mais do foro biológico-preventivo e dá a conhecer a realidade de outras culturas.

“(Sobre debates em turma) Sobretudo, quando eu lhes explico porque é que Portugal tem uma percentagem de meninas a ficarem grávidas muito precocemente [mais alta] em relação a outros países da Europa, e que a Inglaterra ainda tem uma taxa superior à nossa. (...) Depois também lhes explico o que acontece em alguns países em África... Eu acho que é importante para eles perceberem que existem realidades diferentes e que eles têm a sorte de viverem num local onde têm acesso à informação” (E4)

5.1.4. Obstáculos à Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário

Uma questão relacionada com os obstáculos encontrados à implementação da educação para a sexualidade no ensino secundário foi incluída em ambos os guiões de entrevista. Contudo, os obstáculos foram sendo referidos naturalmente ao longo das respostas a todas as perguntas. Pelos discursos foi possível perceber que as participantes consideram a resistência dos/as docentes, a necessidade de formação especializada e a legislação e políticas públicas grandes obstáculos à educação para a sexualidade no ensino secundário.

a) Resistência dos/as docentes à educação para a sexualidade

De um modo geral, todas as entrevistadas elencaram os/as professores/as como o maior obstáculo à educação para a sexualidade, por demonstrarem uma forte resistência à lecionação de temas relacionados com a sexualidade, seja por desconforto pessoal, seja por considerarem que a disciplina que lecionam não abarca temas da sexualidade e afetos.

A entrevistada E1, coordenadora do projeto PES, relatou as suas experiências com os/as professores/as a quem enviava atividades e dinâmicas. As participantes refletiram acerca do sentimento de impunidade que se generalizou face ao não cumprimento da lei no que toca à educação para a sexualidade, por conta da inexistência de ferramentas que monitorizem o cumprimento.

“Dizem que não têm jeito e que isso não é trabalho deles! Como um professor de educação física que me disse que o trabalho dele não é esse e que é trabalho para os médicos, enfermeiros e pessoal preparado para isso. Portanto... não querem. Percebe? Acham que não é da competência deles, que não lhes pagam para isso, e o mais grave é que não são responsabilizados. Quem faz, faz. Quem não faz, temos pena. Nem na avaliação dos professores isto é contabilizado, infelizmente.” (E1)

“Um obstáculo que me deparo todos os dias com ele e às vezes também vem de mim é os professores. Porque os professores têm de dar, está na lei, mas muitos professores não gostam, estão reticentes. (...) Muitos professores não dão, apesar de estar na lei que têm de dar” (E3)

A participante E4 raramente vê professores/as de disciplinas menos tradicionalmente associadas a questões da sexualidade e afetos a abordar estes temas com as suas turmas.

“Difícilmente vejo um professor ou uma professora de Português ou de Geografia... Há exceções, evidentemente. Na nossa escola temos algumas (segmento de áudio impercetível). Mas a generalidade dos professores considera – Não! Então eu sou de Inglês, não tenho de abordar essas temáticas – ... ou – Eu sou de matemática, não tem cabimento no meu programa” (E4)

Para as docentes E2 e E4, a resistência dos/as outros/as professores/as tem raízes nas suas próprias dificuldades enquanto adultos/as em falar abertamente sobre relações e afetos, acabando por dificultar a criação da empatia necessária com os/as alunos/as para se abordar a sexualidade.

“(...) E depois também compreender que há muitos colegas que não querem de todo. Não querem. Hum... Não se sentem à vontade, há colegas que eles próprios não sabem falar dos sentimentos deles, portanto é muito difícil. Têm dificuldade até em criar empatia com os alunos que têm à frente.” (E2)

“Reconheço [obstáculos à educação para a sexualidade] por parte dos professores, pela maior parte dos professores. Não se sentem à vontade e se calhar também não se sentiram à vontade com os próprios filhos, em abordar este tipo de assuntos com os alunos.” (E4)

b) Necessidade de formação especializada

Apesar de uma clara resistência por parte dos/as professores/as em relação aos temas da área da sexualidade, seja por desconforto e tabus pessoais, seja por simplesmente não acharem que se enquadre nas suas disciplinas, a necessidade de formação especializada foi também identificada como uma das possíveis razões desta resistência por parte do corpo docente.

A docente E3 referiu que a formação poderia ser um contributo para sentir um maior à vontade para falar sobre temas relacionados com a sexualidade:

“(…) Se calhar não desenvolvo mais porque se calhar devia fazer formação relativamente a isso para saber como é a melhor maneira de, o quê, como... Mas não me custa nada falar com eles sobre estes assunto, não é tabu de todo. Se não faço mais, vão sendo eles a perguntar, mas sinto que eu devia ter mais formação para o fazer.” (E3).

“Quando se trata de aprofundar muito tenho medo porque tenho medo de poder estar a falar mais com o coração e com aquilo que eu penso e isso não é científico. Na realidade, eu não me importo de falar sobre qualquer assunto dentro daquilo que eu sei. (...) Agora estar plenamente à vontade, precisava de ter formação.” (E3).

A professora E1 relembra as várias formações de educação para a sexualidade ministradas na escola dirigidas a professores/as. Já para a professora E4, a sua formação constitui uma vantagem neste aspeto.

"Porque não tenho tempo, porque tenho conteúdos muito extensos, porque não tenho formação"... Na verdade, formação dei várias, várias. Umas mesmo com trabalhos para fazer, outras todas as quartas feiras de 15 em 15 dias e dizia-lhes "Hoje vamos abordar o preconceito na sexualidade", "Hoje vamos trabalhar os afetos" (...) Portanto, [os/as professores/as] não querem. Porque, nem que tenham mil horas de formação, quando não se quer..." (E1).

“Porque [os/as professores/as] têm dificuldade em falar destes assuntos. Não sei se também tem a ver com a minha formação, hum... o Desenvolvimento Pessoal e Social, não o podemos dissociar da sexualidade” (E4).

c) Legislação e políticas públicas

Se, por um lado, o enquadramento legal da educação para a sexualidade em Portugal poderia ser uma vantagem no sentido de a tornar compulsória, por outro o facto de mesma estar em constante redefinição consoante as agendas dos diferentes governos e não haver dispositivos legais que avaliem o seu cumprimento poderá torná-la num obstáculo.

No testemunho que se segue, a docente E2 demonstra a sua preocupação com a existência de um programa de educação para a sexualidade inconsistente e que poderá levar a que os/as jovens procurem fontes de informação informais, como a internet.

“Acho que depois, um problema quando se começa a ter um projeto melhor, é que quando muda a pasta do ministério mudam também as políticas. Logo, ao mudar as políticas, há uns que acham que estas coisas são muito válidas. Depois vem um mais conservador e acha que isto não é apropriado para a idade [dos/as alunos/as], depois [os/as alunos/as] vão à internet e veem tudo errado.” (E2)

Já a professora E1 considera que, apesar de a legislação ter linhas orientadoras bem especificadas, os/as professores/as ainda a encaram como passível de diferentes interpretações no que toca à sua obrigatoriedade.

“É assim, temos a legislação (...) onde definem objetivos, os conteúdos de acordo com as idades. (...) Ora, acontece que como os conteúdos dizem "Educação Sexual: Direitos, deveres..." e diz que o professor pode escolher, [os/as professores/as] esquecem-se que diz lá que a educação sexual é obrigatória.” (E1)

Para as docentes E2 e E3, a integração de temas relacionados com a sexualidade nos planos de estudos das várias disciplinas ajudaria a consolidar a obrigatoriedade da educação para a sexualidade nas escolas.

“As coisas já têm de vir já muito bem consolidadas e acho que falta um programa de raiz que não sofra interferência de sucessivos governos, de sucessivas agendas.” (E2)

“Mas se calhar ajudaria a que a coisa não fosse tão repelida por alguns professores haver pessoas com formação para poderem estar nas escolas para poderem dinamizar esta temática e, inclusive, a nível curricular mesmo. Não me choca nada haver curricularmente... quer dizer, há, mas sem ser desta maneira.” (E3)

5.1.5. Apoios à Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário

Quando questionadas acerca dos apoios, todas as participantes reconheceram pelo menos um. Os apoios mais frequentemente mencionados foram a existência dos Projetos de Educação para a Saúde e a parceria com entidade externas, nomeadamente associações e o centro de saúde da freguesia.

a) Projeto de Educação para a Sexualidade

As participantes reconheceram que a existência do PES na Escola Secundária LC ajuda a que a educação para a sexualidade seja mais ativa e mais consistente e que, em termos gerais, pode ajudar docentes que não se sintam tão à vontade para abordar estes temas.

“Eu acho que os projetos de educação para a sexualidade ajudam muito, muito, muito, muito... Quando eles existem é porque há alguém à frente que os põem em pé, que os promovem, que não param de mandar informação e chamar pessoas para fazerem parte do grupo... Se eles existem é porque têm alguém à frente que gosta e que promove e que consegue levá-lo adiante. Acho isso fundamental. Porque na [Escola Secundária LC] tem sido fundamental para a educação sexual a existência do PES e nomeadamente a [coordenadora do PES] e outras [professoras] que têm feito parte da equipa, logicamente. Acredito que a [coordenadora do PES] tenha ensinado muitas colegas, sobre como dinamizar as sessões.” (E3)

“Reconheço do meu diretor, que é fundamental. (...) O núcleo do PES, o núcleo da biologia, os professores da tutoria de ação social.” (E2)

Contudo, a participante E1 afirma que o PES ainda não é reconhecido e valorizado como um recurso disponível aos/às alunos/as, muitas vezes causado por um total desconhecimento da existência do projeto.

“(...) Agora, que há turmas que nem nunca ouviu falar do Projeto de Educação para a Saúde, nem sabem onde é o gabinete, nem sabem quem é a coordenadora, nem nunca ouviram falar no caso... (silêncio).” (E1)

A docente E1, coordenadora do PES, apesar de ser professora de biologia, falou sobre os seus esforços para tornar o projeto um núcleo multidisciplinar, de forma a contrariar esta tendência.

“Então já estive com vários colegas de várias formações, que é o que eu gosto mais. Já tive de filosofia, ótimas (...), já tive de educação física e também da área de biologia e das ciências. Eu gosto mais de ter de outras áreas, porque há muito colegas que dizem – educação sexual só os professores de ciências – e eu quero desconstruir isto.” (E1)

b) Parcerias com entidades externas

No que toca às parcerias, apenas foi identificada uma unidade de registo. A participante E4 reconheceu que o centro de saúde constitui um apoio à educação para a sexualidade e descreveu uma relação de proximidade e de grande disponibilidade por parte dos/as enfermeiros/as para dinamizar sessões com as turmas.

“(sobre os apoios) Do centro de saúde. Sempre que telefonava, a enfermeira que estava destacada para dar apoio nas escolas... encontravam sempre disponibilidade da parte deles.” (E4)

5.2. Análise de Conteúdo Lexical

Como já anteriormente referido, o *corpus* a ser analisado serão os oito documentos oficiais e internos da Escola Secundária LC e o guião “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário” publicado pela CIG. Nesta análise de conteúdo lexical procedeu-se à categorização com base em categorias e subcategorias emergentes da revisão da literatura e das entrevistas realizadas, de forma a ter um termo de comparação entre as recomendações da CIG e as práticas educacionais da Escola Secundária LC relatadas (currículo oculto) além dos documentos oficiais (currículo exposto).

5.2.1. Guião “Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário”

Foram identificadas 10 categorias, sendo que as unidades de registo constituem a própria palavra/expressão da categoria, ou “ocorrências” e outras palavras/expressões da mesma família de palavras e do mesmo campo lexical, designadas por “vocábulos” (Bardin, 1977, p. 82). As categorias identificadas foram: Género; Família; ISTs; IVG; Gravidez; Sexo Protegido; Igualdade de Género; Estereótipos de Género; Violência de Género; Diversidade Sexual. Foi feito um recorte ao corpus de forma a excluir conteúdo irrelevante para a análise, nomeadamente: a capa, folha de rosto, índice, introdução, páginas com apenas e só bibliografia e o glossário. Assim, o documento analisado contou com 452 páginas, perfazendo um total de 177100 palavras.

A categoria “género” é, simultaneamente, uma unidade de registo, visto ser um dos conceitos centrais desta pesquisa. Porém, teve-se em consideração que a palavra “género” está incluída em algumas das restantes categorias e esses casos não foram enumerados na contagem da unidade de registo “género”.

A principal regra aplicada aquando da enumeração das unidades de registo foi desconsiderar palavras utilizadas em diferentes contextos e campos semânticos. É um exemplo disto a unidade de registo “familiar”, que apenas foi contabilizada nos casos em que o significado atribuído era de família ou parentesco, sendo desconsiderada da contagem quando utilizada no contexto de “familiaridade”.

Foram excluídas da enumeração das unidades de registo todas as ocorrências e vocábulos presentes os cabeçalhos e bibliografia. A unidade de registo “género” foi também encontrada em 21 instâncias ao longo do documento com a cor do texto igual à cor de fundo da página, não estando enquadrada em nenhum contexto, estando assim “escondida”. Estas 21 ocorrências foram também excluídas da contagem.

O objetivo desta análise de conteúdo lexical foi perceber o nível de importância atribuído a determinados tópicos explorados na componente teórica da pesquisa e discutidos no momento das entrevistas às docentes da Escola Secundária LC, de forma a estabelecer um termo de comparação. O codebook está disponível no Apêndice 7 e os resultados da análise estão representados seguidamente na tabela 3.

Tabela 3. Síntese da Análise de Conteúdo ao Guião da CIG

<i>Categoria</i>	<i>UR</i>	<i>%UR/T</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>UR</i>
Género	614	52%		
Família	332	28%	“Família(s)”	117
			“Familiar(es)”	86
			“Pai(s)”	59
			“Mãe(s)”	70
ISTs	19	2%	“Infecção(ões) sexualmente transmissível(eis)”	5
			“VIH”	8
			“SIDA”	6

Gravidez	24	2%	“Gravidez”	12
			“Gestação”	4
			“Grávida(s)”	2
			“Aborto”	4
			“Interrupção voluntária da gravidez/Interrupção da gestação”	2
Sexo protegido	5	0%	“Preservativo”	3
			“Contracetivo(s)”	2
Igualdade de Género	76	6%	“Igualdade de género”	42
			“Igualdade entre homens/mulheres e mulheres/homens”	34
Estereótipos de género	82	7%	“Estereótipos de género”	32
			“Estereótipos” (no contexto do género)	50
Violência	20	2%	“Violência(s) de género”	7
			“Violência no namoro/em relações de intimidade”	2
			Violência doméstica	5
			Violência contra/sobre as mulheres	6
Diversidade sexual	19	2%	“Diversidade sexual”	3
			“Homossexual(idade)”	4
			“Transgénero/Transexual(ais)”	3
			“Lésbica(s)”	3
			“Gay(s)”	3
			“Intersexo(ais)”	2

É possível observar, através da tabela 3, que as duas categorias com mais unidades de registo ao longo do guião são: o “Género”, que constitui 52% do total das unidades de registo desta análise; e a “Família”, que representa 28% do total.

Primeiramente, é necessário ter em consideração o peso da palavra género no corpus analisado, visto ser o tema ao redor do qual o guião foi concebido. Assim, faz sentido que seja o mais citado ao longo do texto. O objetivo da separação desta unidade de registo com as unidades “igualdade de género”, “estereótipos de género” e

“violência(s) de género” era desconstruir o conceito em vários temas de modo a perceber exatamente o que é dito sobre o género neste guião.

Com efeito, uma das categorias com maiores frequências de unidades de registo na análise das entrevistas às docentes da Escola Secundária LC foi também a categoria “Género”, para a qual foi elaborada uma pergunta direcionada no guião de entrevista de forma a diminuir o viés desta palavra no guião da CIG.

De seguida, a categoria “Família” contou com 28% do total de unidades de registo analisadas. Esta categoria albergou quatro unidades de registo diferentes: família(s), familiar(es), pai(s) e mãe(s). Numa primeira análise, é possível perceber que o termo mãe(s) é utilizado com maior frequência ao longo de todo o texto, apesar de não ser uma diferença significativa. Porém, é importante salientar que o termo “pais” é neste guião empregue igualmente no contexto “pais e mães” (com oito ocorrências), no contexto de pais homens (oito ocorrências) e com o significado de “pais e mães” apenas fazendo referência a “pais” (oito ocorrências). A categoria “Família”, apesar de ter a segunda maior expressão nesta análise, teve um peso superior àquele das entrevistas.

A categoria com menor expressão foi a “sexo protegido”. A escolha de analisar esta categoria e respetivas unidades de registo tendo em conta a sua baixa expressão face ao total da categorias teve como objetivo enfatizar o facto de se abordar os riscos e perigos da sexualidade como as ISTs e a gravidez (ainda que em baixa escala, com 2% cada categoria), mas a abordagem das diferentes formas de prevenção não é abordada com o mesmo ênfase, ainda que diminuto. Importante também referir a ausência de ocorrências da palavra “pílula”, mencionada ao longo das entrevistas.

É também observável na tabela que, de um modo geral (e com um espectro de análise limitado, visto terem sido enumeradas apenas nove categorias) os temas biológico-preventivos (ISTs, gravidez, sexo protegido) são abordados em menor número do que os temas psicossociais (diversidade sexual, violência, igualdade de género e estereótipos), ao contrário daquela que foi a tendência verificada nas entrevistas.

5.2.2. Documentos da Escola Secundária LC

Constituem o *corpus* da presente análise os sete documentos mencionados no capítulo das opções metodológicas. Dada a natureza mais abrangente dos documentos oficiais, que incluem diversas temáticas além do género e sexualidade, corria-se o risco de uma análise com base em frequências ser limitadora face à ausência de resultados. Deste modo, a análise foi feita com base na enumeração da presença e ausência (Bardin, 1977, p. 108) das categorias e unidades de registo verificadas no tópico anterior e de temas emergentes nos próprios documentos a serem analisados, de forma a ser possível estabelecer um ponto de comparação mais fiável.

Tendo ainda em consideração que o documento Estratégia de Educação para a Cidadania 2018 engloba diversos ciclos de ensino e, por isso, diversas escolas do agrupamento, foram apenas consideradas para a enumeração as unidades de registo presentes nas secções referentes à Escola Secundária LC.

a) *Género, Igualdade de Género e Estereótipos de Género*

O termo “género” esteve presente ao longo dos documentos oficiais da Escola Secundária LC, apesar de não estar presente nos documentos internos (que consistem em questionários de recolha de interesses e necessidades dos/as alunos/as e docentes). O ponto essencial a retirar é o facto de a palavra “género” ter sido empregue ao longo dos documentos maioritariamente no contexto da expressão “igualdade de género”, sendo que no que toca à Escola Secundária LC a palavra “género” não foi usado em mais nenhum contexto para além deste. Já o tema dos estereótipos de género não foi abordado de todo ao longo dos sete documentos, apenas se verificando uma ocorrência do termo “estereótipos” no contexto do tema “Os Media como construção social” no ensino secundário.

b) *Família*

A família foi mencionada ao longo de todos os documentos analisados, inclusive num dos questionários internos em que se questiona aos/às alunos/as onde adquirem a sua informação acerca da sexualidade. Foram também identificadas instâncias em que a família foi mencionada ao exprimir o objetivo do agrupamento de promover uma

maior relação escola-família. Também se registaram ocorrências das unidades de registo “pai(s)” e “mãe(s)”. Ao contrário do que se verificou no guião da CIG, a palavra “pais” foi maioritariamente empregue para representar ambos os pais e as mães, apenas se verificando esta distinção (“pais e mães”) no documento Estratégias de Educação para a Cidadania, na secção da igualdade de género no ensino secundário.

c) ISTs

Os termos “transmissíveis” e “IST” apresentaram ocorrências nos documentos internos (questionários de levantamento de interesses e necessidades). Porém, tal não se verificou nos documentos oficiais da Escola Secundária LC, sendo que as únicas ocorrências que se verificaram foram nas secções dos restantes ciclos de ensino, não se verificando a abordagem ao tema na secção do ensino secundário. Já a palavra “SIDA” teve uma ocorrência apenas ao longo dos sete documentos, na secção do 3º ciclo. O termo “VIH” não apresentou ocorrências.

d) Gravidez

Identificada pelas docentes entrevistadas como uma problemática na Escola Secundária LC, a gravidez precoce foi também mencionada nos documentos da escola. O “gravidez” contou com diversas ocorrências nos documentos internos, ao passo que nos documentos oficiais do agrupamento apenas se verificou uma no contexto do ensino secundário.

Apesar de a palavra “aborto” não ter sido utilizada no contexto do ensino secundário, nos documentos internos foi mencionada não só a gravidez na adolescência, como também se verificaram ocorrências do termo “IVG” ou “interrupção voluntária da gravidez”. O termo “gestação” não teve nenhuma ocorrência e “grávida” teve uma ocorrência nos documentos internos.

e) Violência

O tema da “violência”, mais especificamente da violência de género não foi abordada nos questionários de levantamento de interesses e necessidades da Escola Secundária LC. Já nos documentos oficiais, o termo “violência” ocorreu

maioritariamente no contexto de violência nas imediações da escola, ao passo que a violência de género, violência no namoro, doméstica e contra as mulheres não foi mencionada de todo para o ensino secundário.

f) Diversidade Sexual

Os entraves e oportunidades que podem surgir para os/as alunos/as sexualmente diversos/as foram abordados ao longo de todas as entrevistas, com vários relatos de casos reais que ilustraram a importância de cada vez mais, haver uma educação para a sexualidade inclusiva e aberta a estas temáticas. A palavra “diversidade” foi empregue no sentido de diversidade sexual apenas uma vez ao longo dos documentos oficiais e internos analisados. Já o termo “homossexualidade” registou três ocorrências no documentos internos (questionários). Nestes documentos, não só foi mencionada a homossexualidade, mas também a bissexualidade. À semelhança do guião da CIG, apesar de se verificarem referências a estes temas nos documentos internos, estes não foram muito aprofundados e as frequências das unidades de registo não tiveram uma expressão significativa. Já no que diz respeito a questões *trans* ou intersexo, não se constatou a ocorrência de nenhuma palavra do mesmo campo lexical.

6. Discussão dos Resultados

Através das entrevistas às docentes do ISCSP foi possível perceber a forma com o género influencia a lecionação de temas relacionados com a sexualidade. As professoras mencionaram várias vezes que, talvez o seu papel enquanto mulheres e mães no seu círculo familiar as tenha ajudado a se sentissem mais confortáveis em abordar estes temas com os/as adolescentes da Escola Secundária LC. Por outro lado, também os/as próprios/as jovens se sentiam mais confortáveis ou inibidos/as consoante o género, havendo relatos de os rapazes terem maior dificuldade em expor as suas dúvidas do que as raparigas.

Como referido no capítulo 2, Pound *et al.*, (2016) concluíram no seu estudo que os rapazes se sentem mais inibidos em esclarecer dúvidas ou demonstrar interesse por receio que a sua performance sexual seja posta em causa pelos/as colegas. Esta ideia é corroborada por Claussen (2018), que referiu que a masculinidade é popularmente construída encorajando jovens rapazes a serem eles os iniciadores das relações românticas e sexuais. Deste modo, os adolescentes aprendem desde cedo a usar a sua sexualidade para estabelecer hierarquias. Porém, uma das docentes entrevistadas fez referência ao facto de, nas ações dinamizadas no auditório com várias turmas, não notar tanto na inibição dos rapazes em expor dúvidas.

Um estudo realizado em 58 universidades dos EUA concluiu que o rácio de alunos do sexo masculino e alunas do sexo feminino em cursos de educação para a sexualidade era elevado e sem padrões aparentes relacionados com o rácio institucional ou com o género do/a instrutor/a (King, Burke & Gates, 2019). Os/as autores/as deste estudo concluíram também que, apesar de existir uma menor probabilidade de homens se inscreverem nestes cursos do que as mulheres, o panorama altera-se quando se fala em cursos de ensino à distância (*e-learning*). Neste caso, a probabilidade de os alunos se inscreverem era superior à probabilidade de as alunas se inscreverem. Isto poderá dever-se a um possível sentimento de anonimato, levando a um maior conforto em esclarecer dúvidas e demonstrar interesse. Este sentimento de anonimato pode também ser experienciado em plateias maiores do que o habitual grupo mais próximo

que é a turma numa sala de aula, como é o exemplo das atividades no auditório, descritas pela docente.

Porém, estudos realizados com adolescentes concluem também que rapazes consideram a educação para a sexualidade mais relevante para as raparigas, quando esta é mais focada nos perigos e na saúde reprodutiva (King *et al.*, 2019). Assim, uma abordagem demasiado (ou exclusivamente) focada em temas biológico-preventivos poderá explicar esta menor adesão dos alunos face às alunas.

Em linha com o que foi exposto no enquadramento teórico, existe um “vazio” por preencher na educação para a sexualidade no que toca à diversidade sexual e questões LGBTQI+, e a Escola Secundária LC não é exceção. Ao longo das entrevistas foram dados a conhecer casos de alunos/as sexualmente diversos/as e as dificuldades por eles/as passadas no âmbito familiar e escolar. O caso relatado pela docente E3 mostrou que, pelo facto de a aluna participar ativamente nas sessões e atividades promovidas pelo PES e fazer sugestões de temas que atendessem às necessidades de alunos/as sexualmente diversos/as, a lacuna em temas relacionados com a diversidade sexual era também ela sentida pelos/as próprios/as jovens.

Contudo, através da análise ao guião da CIG, foi possível perceber que as percentagens de frequência da palavra “género” nas entrevistas estão longe de estarem ao mesmo nível que no guião da CIG (nas entrevistas representou 18% do total de unidades de registo, face aos 52% do guião). Já nos documentos da Escola Secundária LC, o género é abordado maioritariamente numa abordagem da cidadania e direitos e menos numa perspetiva direcionada para a sexualidade. Apesar disto, a análise aos documentos internos e oficiais da Escola Secundária LC mostram que o tema da violência de género é menos explorado na Escola Secundária LC, da mesma forma que a sua expressão nas entrevistas foi muito pouco representativa (houve uma ocorrência deste tema com uma entrevistada, pelo que não se configurou como unidade de registo aquando da análise).

Foram vários os estudos apresentados anteriormente que demonstram a eficácia de programas de educação para a sexualidade com o foco particular no género em

termos de cidadania, como é exemplo o tema da igualdade de género. Claussen (2018) defende que jovens rapazes que aderem a um modelo de masculinidade hegemónica têm maior probabilidade de desenvolver depressão, baixa performance académica e de se envolverem em atos sexuais de risco. Uma educação para a sexualidade que ignore as questões relacionadas com o género corre o risco de negligenciar as necessidades emocionais destes jovens rapazes. Por sua vez, numa tentativa de se fazerem corresponder a um determinado modelo de masculinidade, estes rapazes acabam por não adquirir as ferramentas necessárias para aprender a construir relações íntimas saudáveis e significativas.

De facto, os diferentes suportes de análise focam-se em diferentes contextos do género, as entrevistas estando direcionadas para a sexualidade e o guião da CIG e documentos da Escola Secundária LC estando focados nas questões da cidadania, apesar de ambos os temas estarem ligados: tanto a cidadania foi abordada ao longo das entrevistas como o guião e documentos da Escola Secundária LC incluíram ao longo de todo o seu corpo de texto várias referências a temas da sexualidade. De um modo geral, a principal conclusão que se retira destas análises é que o género ainda é falado mais frequentemente como um tema (seja ele do âmbito da sexualidade ou cidadania) e menos pensado como um interveniente na forma como a educação para a sexualidade é transmitida e recebida. Revela-se também uma grande diferença na forma como o género é abordado nos documentos oficiais da Escola Secundária LC em comparação às entrevistas, o que poderá ser explicado pela diferença das fontes de informação, visto o papel ativo que o PES tem nesta matéria e o facto de os documentos oficiais da Escola Secundária LC não terem sido elaborados pelo PES.

Quanto ao peso do conceito da família nas entrevistas, guião da CIG e documentos da Escola Secundária LC, de facto, vários estudos mostram que a família se considera e é considerada aquela que devia ser a primeira fonte de informação sobre a sexualidade e relações interpessoais. Contudo, esses mesmos estudos concluem que a mesma não possui as bases necessárias para o fazer de forma eficaz e benéfica para as crianças e jovens (Toor, 2012; Pinheiro *et al.*, 2017; Nery *et al.*, 2014) e identificam várias

dificuldades, nomeadamente os preconceitos e *tabus* dos/as adultos/as em torno da sua própria sexualidade e o desconhecimento científico.

Foram relatadas nas entrevistas várias instâncias em que as docentes se aperceberam de que os/as alunos/as não têm o acompanhamento necessário na área da sexualidade no seio das suas famílias, e reconheceram o potencial da educação para a sexualidade em contexto escolar neste aspeto. Contudo, foi também mencionada uma certa resistência por parte dos/as encarregados/as de educação em relação aos temas lecionados.

Não obstante a oposição de algumas famílias, foram também relatadas experiências positivas com a família, como é o caso da avó da aluna *trans* e os/as pais/mães que têm consultas em gabinete com a coordenação do PES. Estas experiências revelam uma oportunidade de colaboração entre a família e a escola e que, talvez desmistificando os conteúdos que estão a ser lecionados, poderá levar a uma maior aceitação por parte dos/as encarregados/as de educação. Este foi um dos pontos identificados ao longo das entrevistas às docentes, no sentido em que este trabalho com as famílias apesar de ser feito por parte do PES, não tem a expressão que seria desejável para construir um programa de educação para a sexualidade adaptado às necessidades dos/as jovens e suas famílias. Assim se concluir que o trabalho com as famílias ainda é algo que a Escola Secundária LC tem por explorar nas suas práticas educativas relacionadas com o género e a sexualidade. Já nos textos analisados, quer o guião da CIG como os documentos da Escola Secundária LC demonstraram dar uma maior atenção à articulação entre família e escola.

De acordo com Rocha *et al.* (2015), as barreiras no envolvimento das famílias na educação sexual em contexto escolar não é inteiramente responsabilidade dessas famílias, mas também das escolas que têm receio de uma possível perda de controlo sobre a gestão de projetos e de uma oposição ainda não concretizada. Deste modo, é necessário desmistificar estes receios e planear atividades de integração inicial das famílias nestes projetos.

Quanto às estratégias de integração da educação para a sexualidade nas práticas educativas da Escola Secundária LC, Rocha *et al.* (2015) concluíram, com a sua análise a mais de 89 documentos, que apesar de a estratégia mais comum de integração da educação para a sexualidade nas escolas ser através das unidades curriculares não disciplinares, algumas escolas integraram temas relacionados com a sexualidade ao longo das várias disciplinas, sendo as mais frequentes Biologia, Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católica.

Pelas entrevistas foi possível concluir que, para as docentes inquiridas, existe um equilíbrio entre o número de atividades extracurriculares e as discussões em sala de aula. Porém, a resistência que demonstra a maioria dos/as professores/as da Escola Secundária LC poderá levar a que a prática mais comum sejam as atividades fora do contexto do plano de estudos, tais como: apresentações no auditório, visitas de profissionais externos, entre outros.

Em termos do tipo de temas abordados na Escola Secundária LC, os resultados das entrevistas e da análise de conteúdo aos documentos oficiais e internos revelaram que, apesar de haver um maior equilíbrio entre os temas biológico-preventivos e psicossociais e culturais da sexualidade, os primeiros continuam a constituir a principal preocupação dos/as docentes, nomeadamente no que toca à gravidez na adolescência e ISTs. Contudo, apesar desta preocupação nas entrevistas e documentos internos da Escola Secundária LC em sensibilizar os/as adolescentes para a prevenção de GNDs e ISTs, o mesmo esforço não se verificou nos documentos oficiais da Escola Secundária LC, sendo não se registaram quaisquer ocorrências de palavras relacionadas com ISTs e GNDs para o ensino secundário.

Uma das docentes entrevistadas levantou um ponto importante relativamente ao interesse dos/as alunos/as que, segundo a professora, aumentava quando se geravam debates acerca da vivência da sexualidade entre diversas culturas. Esta partilha de experiências entre países com diferentes culturas e formas de viver a sexualidade é também muito importante para o desenvolvimento de um plano de estudos mais abrangente, inclusivo e eficiente (Rocha *et al.*, 2015, p. 2).

Um dos grandes obstáculos à educação para a sexualidade identificado pelas docentes entrevistadas, além da resistência dos/as docentes, foi os termos vagos em que a legislação é constituída, o que leva a que os/as professores/as a considerem passível de ser incumprida, o que corrobora com o que Britton (2006, p. 72) dizia antes mesmo da publicação da Lei 60/2009 de 6 de agosto, relativamente aos termos vagos com que a obrigatoriedade da educação para a sexualidade estava decretada em Portugal. Os efeitos desta problemática foram explorados por Rocha *et al.* (2015), que concluíram que a avaliação ao cumprimento desta lei era realizada de forma demasiado esporádica e superficial para se traduzir em resultados fiéis à realidade.

Podemos concluir que os/as jovens enfrentam obstáculos à educação para a sexualidade quer no seio familiar como no contexto escolar, o que dificulta o seu acesso a informação factual e adaptada às suas necessidades. Esta conclusão é remanescente das conclusões de Trudell (2017, p. 2), que mencionou que os programas de educação para a sexualidade são construídos maioritariamente por adultos/as, influenciados/as por agendas políticas e que raramente consultam os/as jovens nos seus processos de decisão.

Contudo, um dos apoios mais referidos pelas entrevistadas foi a existência do PES. Esta perspetiva do PES enquanto apoio vai ao encontro de uma das conclusões de Rocha *et al.* (2015), que classifica a existência dos PES nas escolas como um dos pontos fortes da educação para a sexualidade com grande potencial em Portugal. As autoras dizem ainda que muitos destes projetos são, simultaneamente, multidisciplinares. Isto constitui uma vantagem para países com um histórico de uma educação para a sexualidade focada na componente biológica-preventiva, como é o caso de Portugal.

Apesar de se verificar uma crescente presença de temas psicossociais da sexualidade nos programas educativos, o nível de desequilíbrio que se constata na tabela 3 não constitui necessariamente um ponto positivo. Se, por um lado, experiências anteriores de projetos de educação para a sexualidade demonstraram que informação científica e factual acerca da saúde reprodutiva tende a impactar menos as práticas diárias dos/as jovens (Claussen, 2018), por outro lado, uma educação para a sexualidade focada apenas nos aspetos psicossociais e culturais da sexualidade não dá as

ferramentas necessárias às crianças e jovens para explorar e viver a sua vida sexual de forma saudável e feliz. Assim, deve haver um equilíbrio entre estes dois modelos.

De um modo geral é possível concluir que os documentos internos parecem ter uma maior diversidade de temas do que os documentos oficiais, apesar de não refletirem a diversidade de temáticas abordadas nas entrevistas. Se nos estudos realizados na área da educação para a sexualidade existe uma preocupação em relação à incerteza acerca da aplicação prática dos planos incluídos em documentos teóricos (Rocha *et al.*, 2015), no caso da Escola Secundária LC observa-se que é necessário fazer refletir nos seus documentos teóricos as práticas educacionais relatadas. Uma possível causa para este abismo entre a prática e a teoria poderá ser a forte resistência por parte dos/as docentes em relação à educação para a sexualidade, tendo em conta que foi o obstáculo mais mencionado aquando das entrevistas. Esta resistência generalizada poderá levar a que a educação para a sexualidade não seja uma realidade consistente e constante na Escola Secundária LC e que tal se reflita nos seus documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da conjugação das técnicas de análise de conteúdo temática e lexical do guião “Conhecimento, Género e Cidadania” da CIG, dos documentos oficiais e internos da Escola Secundária LC e de entrevistas ao corpo docente da Escola Secundária LC, procurou-se entender de que forma o género é percebido e abordado pelos/as docentes na área da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC e comparar essa realidade com um documento oficial de uma entidade governamental.

De um modo geral, foi possível atender aos objetivos inicialmente traçados, ainda que em escala menor que a prevista. Relativamente ao primeiro objetivo – “caracterizar a abordagem de temas relacionados com a sexualidade e a igualdade de género nas práticas educativas da Escola Secundária LC, ao nível das atividades curriculares e extracurriculares” – foi possível perceber que a Escola Secundária LC utiliza quer as aulas e planos de estudos nacionais, como as atividades curriculares como meio de implementação da educação para a sexualidade. Contudo, através da análise às entrevistas foi possível perceber que, apesar de haver um esforço por parte das docentes entrevistadas em desenvolver atividades no âmbito da educação para a sexualidade e fomentar discussões em aula, tal não é levado a cabo pela maioria dos/as professores/as.

Esta fraca adesão por parte do corpo docente, em parte por mero desconforto com o tema da sexualidade, mas também pela falta de formação especializada, reflete-se no conjunto de alunos/as que, de acordo com os testemunhos das docentes, têm ainda muitas dúvidas acerca dos temas mais básicos da sexualidade. Estas dúvidas relatadas expressam não só uma falha a nível do ensino secundário, mas de todo o percurso escolar dos/as jovens que, desde cedo, não lhes forneceu as ferramentas necessárias para descobrirem a sua sexualidade de forma segura, saudável e informada.

Quanto ao segundo objetivo – “avaliar a aplicação e cumprimento do atual Guião Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário, da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), pela Escola Secundária LC, do 10º ao 12º ano” – concluiu-se que, apesar de o conjunto de documentos teóricos da Escola Secundária LC e do

respetivo agrupamento não refletirem de todo a realidade das atividades do PES sugeridas e levadas a cabo ao longo do ano letivo (tal como o estudo de Rocha *et al.*, 2015 permitiu antecipar), a análise às entrevistas revelaram uma variedade de temas que são abordados, quer a nível das temáticas biológico-preventivas quer a nível de temáticas psicossociais e culturais da sexualidade, bem como uma variedade de atividades realizadas ao longo do ano.

É importante também ressaltar que, no que toca aos documentos oficiais analisados, estes não tiveram a intervenção do PES na sua construção o que se por um lado explica o fenómeno, por outro lado constitui uma oportunidade de melhoria para a transparência do processo de construção dos programas de educação para a sexualidade.

Quanto ao terceiro e último objetivo – “identificar as perceções dos/as docentes responsáveis por lecionar temas relacionados com a sexualidade e igualdade de género, acerca da abordagem desses mesmos temas na Escola Secundária LC, bem como as perceções dos/as respetivos/as alunos/as destes/as docentes – foi possível cumpri-lo parcialmente, através da realização das entrevistas ao corpo docente.

As limitações da presente pesquisa prendem-se com a existência de uma facilidade de acesso ao terreno gravemente diminuída em consequência das restrições impostas pelo governo na sequência da pandemia Sars-CoV-2. Ainda que tenha sido possível adaptar as metodologias utilizadas, nomeadamente através da realização de entrevistas por videoconferência na plataforma Zoom Meetings, este foi considerado pela investigadora como pouco viável para a realização de *focus group* com os/as jovens. O facto de não se conseguir garantir a 100% um espaço seguro e com a privacidade necessária para que os/as participantes se sentissem à vontade para discutir questões relacionadas com a sexualidade com os/as colegas foi o principal fator.

Contudo, através das entrevistas realizadas aos/as professores/as, concluiu-se que as questões de género, no contexto da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC, ainda são referidas pelos/as professores/as maioritariamente no espectro da cidadania, direitos e deveres, bem como a história dos movimentos

feministas. Apesar de estes temas serem de extrema relevância na área da sexualidade, o aporte teórico da presente pesquisa permite afirmar que na educação para a sexualidade importa também ter em consideração as influências que o género poderá ter na forma como o/a facilitador/a passa a mensagem à turma e na forma como os/as alunos/as percebem essa mesma mensagem (Pound *et al.*, 2016; Jackson & Weatherhall, 2010; King *et al.*, 2019; Claussen, 2018).

Um ponto forte identificado na generalização da educação para a sexualidade na Escola Secundária LC foi a presença do PES que, apesar de receber alguma resistência por parte dos/as docentes, constitui várias vezes uma fonte de informação fidedigna e de não julgamento para muitos/as jovens e as suas famílias. Um ponto fraco identificado foi a fraca presença de uma supervisão pedagógica no que toca a esta temática, visto que a educação para a sexualidade não é tida em consideração na avaliação do corpo docente e, por não ser levada a cabo esta monitorização, tanto o programa da Escola Secundária LC como a lei acabam por não ser cumpridos.

Serve a presente pesquisa como uma possível base para investigações e projetos futuros em escolas dos vários ciclos de escolaridade, trazendo consigo algumas sugestões de território por explorar com as escolas portuguesas: o papel da família na educação para a sexualidade e a importância da articulação entre os espaços de ensino e as famílias dos/as crianças e jovens; a necessidade de generalizar uma educação para a sexualidade inclusiva e informativa para jovens sexualmente diversos/as; a importância que o género tem não só nas vivências da sexualidade dos/as jovens, mas também nos espaços de aprendizagem sobre estas temáticas.

BIBLIOGRAFIA

- Aboim, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Aldred, R. (29 de Novembro de 2004). In perspective: Judith Butler. *International Socialism Journal*, Issue 103. Disponível em: <https://isj.org.uk/in-perspective-judith-butler/>
- Alina Morawska, Anthony Walsh, Melanie Grabski & Renee Fletcher (2015). Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, DOI: 10.1080/14681811.2014.996213
- Alves, C. (2010). *O impacto de um Programa de Educação Sexual nos Comportamentos Protetores dos Adolescentes*. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., Maia, A. (2017) Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência* IV(14): 159-168.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Bock, A. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. 2(1): 63-76
- Boislard, M., Bongardt, D., Blais, M. (2016). Sexuality (and Lack Thereof) in Adolescence and Early Adulthood: A Review of the Literature. *Behav. Sci.* 6(8). DOI: 10.3390/bs6010008
- Boonstra, H. (2011). Advancing Sexuality Education in Developing Countries: Evidence and Implications. *Guttmacher Policy Review* 14(3): 17-23.

- Breuner, C. & Mattson, G. (2016). Sexuality Education for Children and Adolescents. *Pediatrics* 138(2):e20161348. DOI: 10.1542/peds.2016-1348
- Britton, A. (Coord.). (2006). *Sexuality Education in Europe*. Bélgica: IPPF European Network
- Bruce, S., & Yearley, S. (2006). *The SAGE Dictionary of Sociology*. Grã-Bretanha: SAGE Publications Ltd.
- Burkett, M. & Hamilton, K. (2012). Postfeminist sexual agency: Young women's negotiations of sexual consent. *Sexualities*, 15(7): 815-833. DOI: 10.1177/1363460712454076
- Butler, J. (2017). *Problemas de Género* (1ª ed.). Lisboa: Orfeu Negro
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. EUA: Taylor & Francis Ltd.
- Ceccarelli, P. & Andrade, E. (2018). O Sexual, a Sexualidade e as suas Apresentações na Atualidade. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.* 21(2). 229-250. DOI: 10.1590/1415-4714.2018v21n2p229.2
- Claussen, C. (2018) Men engaging boys in healthy masculinity through school-based sexual health education. *Sex Education*. DOI: 10.1080/14681811.2018.1506914
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gender in a World Perspective*. Reino Unido: Polity Press
- Darden, M., Ehman, A., Lair, E. & Gross, A. (2018). Sexual Compliance: Examining the Relationships Among Sexual Want, Sexual Consent, and Sexual Assertiveness. *Sexuality & Culture*. DOI: 10.1007/s12119-018-9551-1
- Demos, J. & Demos, V. (1969) Adolescence in Historical Perspective. *Journal of Marriage and the Family*. 31(4): 632-638
- Ekstrand, M., Engblom, C., Larsson, M. & Tydén, T. (2011). Sex education in Swedish schools as described by young women. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*. 16: 210-224.

- Flores, D. & Barroso, J. (2017). 21st Century Parent–Child Sex Communication in the United States: A Process Review. *The Journal of Sex Research*. 00(00): 1-17. DOI: 10.1080/00224499.2016.1267693
- Formby, E. & Donovan, C. (2020). Sex and relationships education for LGBT+ young people: Lessons from UK youth work. *Sexualities* 0(0): 1-24. DOI: 10.1177/1363460719888432
- Grant, R. & Nash, M. (2018). Educating queer sexual citizens? A feminist exploration of bisexual and queer young women’s sex education in Tasmania, Australia. *Sex Education*. DOI: 10.1080/14681811.2018.1548348
- Haberland, N. & Rogow, D. (2015) Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health* 56: S15-S21.
- Hall, S. (1898). Adolescence. *The Journal of Education*. 48(4): 75-76.
- Jackson, S. & Weatherall, A. (2010). The (Im)possibilities of Feminist School Based Sexuality Education. *Feminism & Psychology*, 20(2): 166-185.
- Jozkowski, K., Marcantonio, T. Y Hunt, M. (2017). College Students’ Sexual Consent Communication. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 49(4): 237-244. DOI: 10.1363/psrh.12041
- King, B., Burke, S., Gates, T. (2019) Is there a gender difference in US college students’ desire for school-based sexuality education? *Sex Education* DOI: 10.1080/14681811.2019.1668762
- Kuhle, B. et al. (2015) “Birds and the Bees” Differ for Boys and Girls: Sex Differences in the Nature of Sex Talks. *Evolutionary Behavioural Sciences*, 9(2): 107-115. DOI: 10.1037/ebs0000012
- Lei nº 3/84 de 24 de março de 1984. *Diário da República n.º 71/1984, Série I de 1984-03-24*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei nº 60/2009 de 6 de agosto de 2009. *Diário da República n.º 151/2009, Série I de 2009-08-06*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei nº 120/1999 de 11 de agosto de 1999. *Diário da República n.º 186/1999, Série I-A de 1999-08-11*. Lisboa: Assembleia da República.

Magalhães, A. (2013) *A Importância da Educação Sexual no Sexto ano de Escolaridade: Ações de Informação e Sensibilização para uma Educação Sexual Precoce Saudável*. Felgueiras: ISCE.

Malacane, M. & Beckmeyer, J. (2016). A Review of Parent-Based Barriers to Parent–Adolescent Communication about Sex and Sexuality: Implications for Sex and Family Educators. *American Journal of Sexuality Education*. 11(1): 27-40. DOI: 10.1080/15546128.2016.1146187

Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J., Leal, I., 2014. Educação sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2): 335-355. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150203>

METRO (2014). *Youth Chances Survey of 16-25 year olds: First reference report*. Londres: METRO.

Montemurro, B., Bartasavich, J. & Wintermute, L. (2014). Let's (Not) Talk about Sex: The Gender of Sexual Discourse. *Sexuality & Culture*. 19:139-156. DOI: 10.1007/s12119-014-9250-5

Nery, I., Feitosa, J., Sousa, Á. & Fernandes, A. (2015). Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. *Acta Paulista de Enfermagem* 28(3): 287-292. DOI: 10.1590/1982-0194201500048

Neuendorf, K. (2010) Content Analysis—A Methodological Primer for Gender Research. *Sex Roles* 64: 276–289. DOI: 10.1007/s11199-010-9893-0.

Neves, D. (2019). Sexualidade: Saber e Individualidade. *Revista Estudos Feministas*. 27(2): 1-11. DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n254146

- Nogueira, N., Zocca, A., Muzzeti, L. & Ribeiro, P. (2016). Educação sexual no contexto escolar: As estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. *HOLOS*, 32:3. DOI: 10.15628/holos.2016.2302
- Pariera, K. (2016): Barriers and Prompts to Parent-Child Sexual Communication. *Journal of Family Communication*, DOI: 10.1080/15267431.2016.1181068
- Pinheiro, A., Silva, L. & Tourinho, M. (2017). A Estratégia Saúde da Família e a Escola na Educação Sexual: Uma Perspetiva de Intersectorialidade. *Trab. Educ. Saúde*. 15(3): 803-822. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00084
- Pinto, T. (1999). Caminhos e encruzilhadas da co-educação. *Ex-aequo* 1: 123-135. URI: <http://hdl.handle.net/10400.2/7042>
- Pinto, F. & Fonseca, L. (2017) O Currículo Oculto e sua Importância na Formação Cognitiva e Social do Aluno. *Projeção e Docência* 8(1): 59-66.
- Pound, P., Langford, R. & Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open* 2016;6:e011329. DOI: 10.1136/bmjopen-2016-011329
- Quivy, R., & Compenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações Lda.
- Ramiro, L. (2013). *A educação sexual na mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Resende, J. & Beirante, D. (2018) educar a sexualidade a várias temperaturas na escola portuguesa. *ETD - Educação Temática Digital* 20(2): 391-412. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8650670

- Resende, J., Beirante, D. & Gouveia, L. (2018). Educação sexual entre a escola e a família: afinidades difíceis de afinar. *Revista de Sociologia de la Educación*. 11(1): 101-115. DOI: 10.7203/RASE.11.1.10622
- Rocha, A., Leal, C. Duarte, C. (2015). School-based sexuality education in Portugal: strengths and weaknesses. *Sex Education*. DOI: 10.1080/14681811.2015.1087839
- Rodriguez, M., Young, R., Renfro, S., Asencio, M. & Haffner, D. (1996) Teaching our teachers to teach: A SIECUS study on training and preparation for HIV/AIDS prevention and sexuality education. *Relatório da SIECUS* 28:2. Nova Iorque: SIECUS.
- Saavedra, L. Magalhães, S., Soares, D., Ferreira, S. & Leitão, F. (2007, março). *Género, cultura e sexualidade em jovens portuguesas e portugueses: um programa de educação sexual*. Comunicado em IV Congresso Astur-Galaico de Sociologia.
- Saavedra, L., Nogueira, C. & Magalhães, S. (2010). Discursos de Jovens Adolescentes Portugueses Sobre Sexualidade e Amor: Implicações para a Educação Sexual. *Educ. Soc.* 31(110), 135-156.
- Scott, J., & Marshall, G. (2009). *A Dictionary of Sociology*. Grã-Bretanha: Oxford University Press.
- Severino, A. (2010). *Metodologia do Trabalho Científico (23ª ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- SIECUS (2004). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten-12th Grade (3ª ed.)*. EUA: SIECUS.
- Toor, K. (2012). A Study of the Attitude of Teachers, Parents and Adolescents Towards Sex Education. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*. 2(2): 177-189.

- Torres, A. (2018). *Sexo e Género: problematização conceptual e hierarquização das relações de género*. Lisboa: ISCSP.
- Trudell, B. (2017). *Doing Sex Education: Gender Politics and Schooling (Vol. 15)*. Nova Iorque e Oxfordshire: Routledge.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. Paris: UNESCO. Publicado em parceria com UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women e OMS.
- Vaz, J. (19 de maio 2005). *Esclarecimento* [mensagem de blog]. Disponível em: <http://murcon.blogspot.com/2005/05/esclarecimento.html>
- Vaz, J., Vilar, D., Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, C. (coord). (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
- Vieira, C., Nunes, M. & Ferro, M. (2017). *Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Wisnieski, D., Sieving, R. & Garwick, A. (2015) Parent and family influences on young women's romantic and sexual decisions. *Sex Education*, 15(2): 144-157. DOI: 10.1080/14681811.2014.986798
- Zimmerman, J. (2015). *Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education*. Oxfordshire: Princeton University Press.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guião de Entrevista

Tema: A Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário

Entrevistadora: Márcia de Oliveira Correia Patrício, aluna do Mestrado em Família e Género, ISCSP-UL

Entrevistados/as: Coordenadora do Projeto de Educação para a Saúde da escola.

Objetivos gerais: 1. Identificar o papel da docente e do PES em questões relacionadas com a Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC;

2. Conhecer a metodologia de abordagem de temas relacionados com a sexualidade e o género na Escola Secundária LC.

Local: *Online* (plataforma *Zoom Meetings*) | **Dia e hora:** 1 de outubro de 2020 às 15h00.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões
1. Identificar o papel da Prof.ª Celeste e do PES em questões relacionadas com a Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC.	1.1. Conhecer a formação base e avançada da entrevistada; 1.2. Conhecer as funções desempenhadas pela entrevistada na Escola Secundária LC.	- Qual é a sua formação base? - Que disciplina/s leciona? - Teve alguma experiência de formação na área da sexualidade/educação para a sexualidade? - Quais as principais funções que desempenha enquanto coordenadora do PES?

2. Conhecer a metodologia de abordagem de temas relacionados com a sexualidade e o género na Escola Secundária LC.	2.1. Conhecer as representações da entrevistada sobre a Educação para a Sexualidade em meio escolar; 2.2. Perceber se existe alguma metodologia/programa de Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC; 2.3. Identificar o nível de participação dos/as professores/as da Escola Secundária LC nas atividades dos PES acerca da sexualidade; 2.4. Conhecer as representações da entrevistada e professores/as da Escola Secundária LC sobre a importância do género na Educação para a Sexualidade.	- Reconhece algum/s obstáculo/s à Educação para a Sexualidade no ensino secundário? E apoios? - Existe alguma estratégia delineada de abordagem da Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC? Se sim, qual? - Qual é o formato mais comum de integração de temas sobre a sexualidade nos planos de atividades da Escola Secundária LC? - Em termos de atividades realizadas no âmbito do PES, qual é o peso das atividades relacionadas com a sexualidade? - Qual costuma ser o nível de adesão dos/as professores/as às atividades na área da sexualidade? - Que seja do seu conhecimento, de que forma é que os/as professores/as abordam a sexualidade nas suas aulas? - Tem conhecimento de algum tema com o qual os/as professores/as se tenham mostrado pouco à vontade para abordar? - Na sua opinião, que temas ainda são tabu e que acharia pertinente abordar com os/as alunos/as? - Que importância tem para si abordar questões relacionadas com o género num programa de Educação para a Sexualidade? - Na sua opinião, os/as professores/as estão preparados para abordar questões de género durante as aulas ou atividades extracurriculares? - Quais os temas que para si são de maior relevância na Educação para a Sexualidade?
---	--	---

APÊNDICE 2

Guião de Entrevista

Tema: A Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário

Entrevistadora: Márcia de Oliveira Correia Patrício, aluna do Mestrado em Família e Género, ISCSP-UL

Entrevistados/as: Professores/as do ensino secundário da Escola Secundária LC.

- Objetivos gerais:**
1. Obter informações demográficas do/a entrevistado/a;
 2. Identificar o percurso formativo e profissional do/a entrevistado/a;
 3. Conhecer a perspetiva do/a entrevistado/a em relação à educação para a sexualidade e igualdade de género em meio escolar.
 4. Sintetizar as experiências do/a entrevistado/a como facilitador/a da educação para a sexualidade.

Local: *Online* (plataforma *Zoom Meetings*) | **Dia e hora:** TBD.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões
1. Obter informações demográficas do/a entrevistado; 2. Identificar o percurso formativo e profissional do/a entrevistado/a;	1.1. Determinar há quanto tempo o/a entrevistado/a exerce a profissão. 2.1. Conhecer a formação base e avançada do/a entrevistado/a; 2.2. Conhecer as funções desempenhadas pelo/a entrevistado/a na Escola Secundária LC.	- Qual é a sua formação base? - Há quanto tempo é professor/a? - Que disciplina/s leciona atualmente? - Há quanto tempo leciona Escola Secundária LC? - Já teve alguma experiência de formação na área da sexualidade/educação para a sexualidade?

3. Conhecer a perspectiva do/a entrevistado/a em relação à educação para a sexualidade e igualdade de género em meio escolar; 4. Sintetizar as experiências do/a entrevistado/a como facilitador/a da educação para a sexualidade.	3.1. Perceber a importância atribuída pelo/a entrevistado/a à educação para a sexualidade em meio escolar; 3.2. Perceber a importância atribuída pelo/a entrevistado/a à dimensão do género na educação para a sexualidade em meio escolar; 3.3. Conhecer quais os temas da educação para a sexualidade com que o entrevistado/a se sente mais confortável e desconfortável; 4.1. Identificar se o/a entrevistado/a aborda a sexualidade e género nas suas aulas; 4.2. Conhecer os temas sobre a sexualidade e o género que mais aborda nas suas aulas; 4.3. Perceber se o/a entrevistado/a utiliza metodologias específicas de integração da educação para a sexualidade nas suas aulas; 4.4. Perceber o nível de engajamento do/a entrevistado/a com as atividades do PES relacionadas com a sexualidade.	- Costuma abordar temas relacionados com a sexualidade nas suas aulas? Se sim, quais? - De que forma integra estes temas nos planos das suas aulas? (visualização de filmes, visita de profissional externo/a, palestras...) - Descreva as suas experiências ao realizar/participar nas atividades relacionadas com a educação para a sexualidade propostas no âmbito do PES? - Qual costuma ser o feedback dos/as alunos/as face à educação para a sexualidade? - Quais os temas que para si são de maior relevância na educação para a sexualidade? - Em que medida considera que a igualdade de género constitui um tema da educação para a sexualidade? - Com que aspetos/dimensões da educação para a sexualidade se sente menos confortável? E com quais se sente mais confiante? - Qual é a sua perspectiva em relação à educação para a sexualidade na adolescência, nomeadamente em meio escolar? - Reconhece algum/s obstáculo/s à educação para a sexualidade no ensino secundário? E apoios?
--	--	--

Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que alguma informação não está bem explícita, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar no final do presente documento.

É no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado da discente Márcia Oliveira com o título provisório de *A Educação para a Sexualidade no Ensino Secundário: Estudo de Caso* que se aplicará uma entrevista a diversos/as docentes de diversas unidades curriculares. A mencionada dissertação está a ser desenvolvida no âmbito da conclusão do mestrado em Família e Género do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria João Cunha – docente do ISCSP-UL.

O principal objetivo desta entrevista será recolher os pareceres e experiências dos/as docentes acerca da educação para a sexualidade em Portugal e na escola em que lecionam. Devido ao contexto de pandemia, a aplicação da entrevista será através da plataforma Zoom Meetings e contará apenas com a presença da entrevistadora e entrevistado/a. O áudio da entrevista será gravado de modo a facilitar a recolha de informação e o ficheiro será utilizado apenas para efeitos desta investigação, sendo posteriormente eliminado na íntegra. A entrevistadora compromete-se a salvaguardar a privacidade e anonimato do/a entrevistado/a.

Caso surjam dúvidas poderá contactar-me através de: marciaoliveirapat@gmail.com ou 915594658.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela entrevistadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

APÊNDICE 4

Codificação de Transcrição das Entrevistas

Adaptado de Azevedo *et al.* (2017)

Na gravação	Na transcrição	Exemplo
Corte no áudio da gravação/inaudível	Indicação entre parêntesis	(segmento de texto inaudível)
Discurso não perceptível	Indicação entre parêntesis	(segmento de texto impercetível)
Interrupção/corte na palavra	Travessão no final	“São termos que arre- que lhes ficam ali atravessados na garganta, percebe?”
Enfatiza o discurso	Texto sublinhado	“Há muitos que nem leem os e-mails, dizem-me mesmo ' <u>eu não abro</u> os e-mails do PES'.”
Interjeições	A interjeição verbatim	“Hum...”; “Oh!”
Elementos não verbais	Indicação entre parêntesis	(silêncio) (risos) (suspiro)
A pessoa usou a expressão errada	Transcrição da fala exata com proposta entre parêntesis retos.	“LBGTs [LBGTs]”
Palavra/expressão pode não ser entendida pelo/a leitor fora de contexto	Proposta entre parêntesis retos.	“Porque podemos magoar [os/as alunos/as]”
A pessoa aborda temas alheios à pergunta ou ao tema da entrevista.	Reticências entre parêntesis	(...)
Notas/explicar o contexto da resposta	Texto em itálico entre parêntesis	“(sobre as atividades propostas pelo PES) Muito poucos fazem.”

APÊNDICE 5

Codebook da Análise de Conteúdo às Entrevistas

Temática	Descrição	Exemplo
Influência do género e maternidade na transmissão da mensagem	As participantes mencionam a influência que a sua identidade de género e papel de mães tem na abordagem de temas da sexualidade	“Não sei se por eu ser mulher, as raparigas procuravam-me muitas vezes depois da aula.”; “(…) eu pela experiência enquanto mãe acho que me ajudou muito a perceber os meus alunos.”
Influência do género na receção da mensagem	As participantes mencionam as diferenças na receção da educação para a sexualidade entre alunos e alunas.	“As raparigas são mais atrevidas, fazem mais perguntas. Mas noto os rapazes claramente muito interessados.”
Diversidade sexual	As participantes mencionam casos reais de alunos/as sexualmente diversos/as.	“(…) Nós tivemos um aluno da minha tutoria que era homossexual e viveu uma vida muito dura...(…)”
Igualdade de género	Sobre a importância da igualdade de género enquanto tema na educação para a sexualidade.	“Deve ser integrado olhe, a começar pela questão do respeito pelo corpo e da opção de cada um”
Família	Menções ao papel das famílias na educação para a sexualidade dos/as jovens. Exclui relatos de alunos/as sexualmente diversos/as, registando-se na temática “Diversidade Sexual”.	“Já trouxemos muitos convidados, (...) até sessões para os pais, está a ver? (...) Também faço consultas em gabinete... Às vezes até com os pais.”
Integração de temas no plano de estudos	Sobre a integração de temas relacionados com a sexualidade durante as aulas, no seguimento do plano de estudos da disciplina.	“Costumo abordar muito a propósito da Grécia (tema presente no plano de estudos da disciplina)”
Atividades extracurriculares	Participantes descrevem atividades fora do plano de estudos das disciplinas ou fora da sala de aula.	“(…) Depois percebi que elas tinham tido uma sessão com uma entidade que veio à escola, com a diretora de turma.”
Temas biológicos da sexualidade	São mencionados temas biológicos da sexualidade.	“(…) abordo um bocadinho mais as doenças sexualmente transmissíveis, sem aprofundar muito.”
Temas psicossociais e culturais da sexualidade	São mencionados temas psicossociais e culturais da sexualidade.	“Há alguns que não podemos mesmo deixar de falar. A primeira relação sexual, as decisões...”

Resistência dos docentes à educação para a sexualidade	É mencionada a resistência mostrada pelos/as docentes da Escola Secundária LC em participarem em atividades da educação para a sexualidade.	“Reconheço [obstáculos à educação para a sexualidade] por parte dos professores, pela maior parte dos professores.”
Necessidade de formação especializada	Referências à necessidade expressa pelos/as docentes de terem acesso a formação especializada na área da educação para a sexualidade.	“(…) Agora estar plenamente à vontade, precisava de ter formação.”
Legislação e políticas públicas	Menções à forma como a legislação é estruturada e cumprida (ou não) e à forma como as políticas públicas são definidas.	“É assim, temos a legislação (...) onde definem objetivos, os conteúdos de acordo com as idades.”
Projeto de Educação para a Sexualidade	As participantes relatam o papel do PES enquanto apoio à educação para a sexualidade na Escola Secundária LC. Inclui também relatos da coordenadora do PES sobre a constituição dos membros do projeto.	“Eu acho que os projetos de educação para a sexualidade ajudam muito, muito, muito, muito...”; “Então já estive com vários colegas de várias formações, que é o que eu gosto mais.”
Parcerias com entidades externas	Referências a parcerias com entidades externas enquanto apoio à educação para a sexualidade na Escola Secundária LC.	“(sobre os apoios) Do centro de saúde. Sempre que telefonava, a enfermeira que estava destacada para dar apoio nas escolas... encontravam sempre disponibilidade da parte deles.”

APÊNDICE 6

Análise de conteúdo temático das entrevistas

<i>Categoria</i>	<i>UR</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>UR</i>
<i>Estratégias de integração da Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC</i>	<i>Género</i>	Influência do género e maternidade na transmissão da mensagem	5
		Influência do género na receção da mensagem	4
		Diversidade sexual	6
		Igualdade de género	3
	<i>Família</i>		
	<i>Integração de temas no plano de estudos</i>	Integração de temas no plano de estudos	5
		Atividades extracurriculares	6
		Temas biológicos da sexualidade	9
		Temas psicossociais e culturais da sexualidade	7
	<i>Obstáculos</i>	Resistência dos docentes à educação para a sexualidade	8
		Necessidade de formação especializada	4
		Legislação e políticas públicas	4
	<i>Apoios</i>	Projeto de Educação para a Sexualidade	6
		Parcerias com entidades externas	1

APÊNDICE 7

Codebook da Análise de Conteúdo ao Guião da CIG

Temática	Descrição	Exemplo
Género	Todas as ocorrências da palavra “género(s)”. Exclui da enumeração cabeçalhos, secções denominadas “referências bibliográficas” e texto da mesma cor que o fundo da página.	“(…) da identidade de género nos primeiros anos de vida.”
Família	Todas as ocorrências da palavra “família(s)”, “familiar(es)”, “pai(s)” e “mãe(s)”. Exclui todas as ocorrências da palavra “país”, “pais” enquanto apelido de um nome, e da palavra “familiar” no sentido de familiarizado e enquanto nome de doença (“Polineuropatia Amiloidótica Familiar”).	“Com base em ideias sem qualquer suporte científico, a família e todos os restantes (…)”
ISTs	Todas as ocorrências do termo “infecção(ões) sexualmente transmissível(eis)”, “VIH” e “SIDA”.	“(…) as infeções sexualmente transmissíveis como o VIH/Sida (…)”
Gravidez	Todas as ocorrências das palavras “Gravidez” (excluindo o termo “Interrupção voluntária da gravidez”, “Gestação” (excluindo o termo “interrupção da gestação”), “Grávida(s)”, “Aborto”, “Interrupção voluntária da gravidez”, “Interrupção da gestação”	“(…) pode prevenir, simultaneamente, a gravidez (…)”
Sexo protegido	Todas as ocorrências das palavras “preservativo” e “contracetivo(s)”	“(…) os métodos contracetivos, (…)”
Igualdade de Género	Todas as ocorrências das expressões “Igualdade de género” e “Igualdade entre homens/mulheres e mulheres/homens”	“(…) a igualdade entre mulheres e homens como princípio essencial, (…)”
Estereótipos de género	Todas as ocorrências das expressões “Estereótipos de género” e “Estereótipos” (no contexto do género)	“A publicidade, utilizando estereótipos, também contribuiu para definir imagens visuais de feminidade.”
Violência	Todas as ocorrências das expressões “Violência(s) de género”, “Violência no namoro/em relações de intimidade”, “Violência doméstica” e “Violência contra/sobre as mulheres”	“(…) incluem-se as sequelas da violência de género e doméstica.”
Diversidade sexual	Todas as ocorrências “Diversidade sexual” “Homossexual(idade)” “Transgénero/Transexual(ais)” “Lésbica(s)” “Gay(s)” e “Intersexo(ais)”	“(…) jovens homossexuais (…)”

APÊNDICE 8

- Qual é a sua formação base?

E1: Eu sou licenciada em biologia e fiz um estágio integrado. (...) Fui colocada numa escola, D. Pedro Nunes, com mais quatro colegas e uma orientadora. Ela assistia às nossas aulas, nós assistíamos às dela. Foi uma licenciatura em Biologia Ramo Educacional

- Que disciplina/s leciona?

E1: Tenho duas turmas de 12º de biologia. Mas já dei todos os outros anos, básico, 10º, 11º e agora dou só biologia de 12º. Como calcula, em 42 anos já dei todos os currículos, já apanhei muitas reformas... Comecei em 1978, a 1 de outubro de 1978.

- Teve alguma experiência de formação na área da sexualidade/educação para a sexualidade?

E1: Sim, foi na faculdade de psicologia, cerca de 2008 ou 2009. Durou um ano, foi uma pós-graduação em Educação Sexual e Relacional. Éramos 6 pessoas, 4 professoras e 2 psicólogas. (...) Foi um ano inteiro com 3 cadeiras em cada semestre, a apresentar trabalhos, dinamizar atividades com a presença de psicólogos a assistir e a avaliar. (...) Valeu a pena, gostei muito.

- Quais as principais funções que desempenha enquanto coordenadora do PES?

E1: Já sou coordenadora do PES há muitos anos (...) Só há relativamente pouco tempo é que [a Escola Secundária LC] passámos a ser um agrupamento. Por isso, antes eu era só coordenadora da [escola]. Agora sou do agrupamento, que inclui 1º ciclo e o básico, portanto 2º e 3º ciclos. Então já estive com vários colegas, de várias formações, que é o que eu gosto mais. Já tive de filosofia, ótimas (...), já tive de educação física e também da área de biologia e das ciências. Eu gosto mais de ter de outras áreas, porque há muito colegas que dizem 'educação sexual só os professores de ciências' e eu quero desconstruir isto.

É assim, em biologia eu sei o que vou dar. Preocupo-me com estratégias e atividades que motivem os meus alunos, mas eu tenho um programa a cumprir (...) que logo dou um jeito ao programa à minha maneira, de modo a motivar os alunos. Aqui, eu também tenho, uma lei, uma portaria, com uma série de conteúdos que nós escolhemos, mas eu estou sempre preocupada a pensar 'O que é que eu vou fazer ou propor de diferente?' (...) Porque quando se chega a uma reunião, quem é coordenadora tem de motivar e dar o pontapé de saída e depois ouve os outros, óbvio. (...) Em termos de funções, na [Escola Secundária LC] sou só eu, tenho três colegas, duas de ciências, uma de educação visual na [Escola Básica Padre Alberto Neto] e tenho uma colega no primeiro ciclo. Já nos reunimos, este ano reunimo-nos pelo Zoom, eu já disse que este ano é muito complicado (...) Se eu nos anos anteriores já tenho uma ideia, que é negativa relativamente à abordagem da Educação Sexual, quer pela qualidade quer pela quantidade, este ano muito pior. Então, o que é que eu faço? Reúno-me com elas, apresentamos as nossas ideias, vemos que documentos vamos enviar aos professores para eles começarem, damos o pontapé de saída... Dizemos que estamos aqui, que estamos disponíveis (...) Que perguntas podem fazer para explorar, que cartazes, que questionários vamos aplicar... isto é tudo falado. E costumamos

lançar sempre na plataforma. (...) Também faço consultas em gabinete... Às vezes até com os pais. (...)

- Reconhece algum/s obstáculo/s à Educação para a Sexualidade no ensino secundário? E apoios?

E1: O obstáculo são eles que não querem.

- Os professores ou os alunos?

E1: Não, não são os alunos! Claro que se eu chegar e disser assim (tom aborrecido e monocórdico) 'Hoje vamos falar sobre educação sexual', assim eu não dou nada, nem os puxo para o meu lado nem aqui nem em sítio nenhum. Olhe, eu já fiz questionários *(para os professores)* onde perguntava e dava várias hipóteses... *(sobre as respostas do porquê de não darem Educação para a Sexualidade)* "Porque não tenho tempo, porque tenho conteúdos muito extensos, porque não tenho formação"... Na verdade, formação dei várias, várias. Umas mesmo com trabalhos para fazer, outras todas as quartas feiras de 15 em 15 dias e dizia-lhes "Hoje vamos abordar o preconceito na sexualidade", "Hoje vamos trabalhar os afetos" (...) Portanto, [os/as professores/as] não querem. Porque, nem que tenham mil horas de formação, quando não se quer, não há (segmento de texto inaudível). Dizem que não têm jeito e que isso não é trabalho deles! Como um professor de educação física que me disse que o trabalho dele não é esse e que é trabalho para os médicos, enfermeiros e pessoal preparado para isso. Portanto... não querem. Percebe? Acham que não é da competência deles, que não lhes pagam para isso, e o mais grave é que não são responsabilizados. Quem faz, faz. Quem não faz, temos pena. Nem na avaliação dos professores isto é contabilizado, infelizmente. É assim, temos a legislação (...) onde definem objetivos, os conteúdos de acordo com as idades. É evidente que eu não vou falar em masturbação com uma criança de 10 anos ou 8 ou 9..., mas as aproximações abusivas, sim! Por exemplo. Mas agora, o problema é que foi criada aquela disciplina de cidadania e desenvolvimento... Que é a mesma disciplina até ao 3º ciclo. No secundário, não há disciplina, ela será transversal e depois tem de ser trabalhada no conselho de turma. Ora, acontece que como os conteúdos dizem "Educação Sexual: Direitos, deveres..." e diz que o professor pode escolher, eles esquecem-se que diz lá que a educação sexual é obrigatória.

- Existe alguma estratégia delineada de abordagem da Educação para a Sexualidade na Escola Secundária LC? Se sim, qual?

E1: Não há uma intervenção que não tenha um planeamento, com o nome da atividade, com os objetivos, com os materiais que precisamos, tudo. (...) Tem de se ter muito cuidado com aquilo que se faz, não pode ser mais do mesmo. (...) Nós vamos propor aos diretores de turma, os diretores de turma em conselho de turma vão elaborar o seu plano curricular e vão ver, perante as sugestões que nós damos, como é que as podem integrar nas várias disciplinas (...) A educação sexual não é 'carregar pela boca', como se costuma dizer. Vamos aplicar isto, não temos cuidados nenhuns e depois... Não! Porque podemos magoar [os/as alunos/as] (...) Como é que eu vou ouvi-los? Respeitando se eles querem ou não querem falar. Portanto, sempre este cuidado... é fundamental, isto é passado sempre nas formações. Quando fazemos formações

para professores temos de passar nem que seja 20 minutos a chamar à atenção para os riscos. A parte teórica é fundamental.

- Qual é o formato mais comum de integração de temas sobre a sexualidade nos planos de atividades da Escola Secundária LC?

E1: Há de tudo. Este ano vamos ver. Mas temos feito nos últimos quatro anos sessões no auditório, com uma associação que é a Associação de Apoio à Vida. Este ano já lhes perguntei se podiam vir, mas teria de ser em moldes diferentes, porque eles juntavam duas turmas no auditório... Mas é muito interativo! (...) Temos tido também a colaboração da enfermeira e de algum médico que a gente convida também para vir, há professores que conhecem enfermeiros e que os convidam para ir à turma, pronto. (...) Já trouxemos muitos convidados, desde o Daniel Sampaio ao Eduardo Sá, psicólogas que vêm, até sessões para os pais, está a ver? Fazemos muita coisa. Agora, que há turmas que nem nunca ouviu falar do Projeto de Educação para a Saúde, nem sabem onde é o gabinete, nem sabem quem é a coordenadora, nem nunca ouviram falar no caso... (silêncio). Na minha sala, eu faço (atividades do PES) e quando me chamam também vou fazer a outras turmas, mas também... têm de ser os próprios professores porque nós damos sugestões.

- Qual costuma ser o nível de adesão dos/as professores/as às atividades na área da sexualidade?

E1: Na [Escola Secundária LC] fiz várias formações para professores à quarta feira, inscreviam-se voluntariamente, sempre com dinâmicas ativas. (...) (sobre as atividades propostas pelo PES) Muito poucos fazem. (a sussurrar) Eu diria que em 50 turmas que temos, se meia dúzia delas abordarem algumas coisas... E é pouco, digo-lhe, é pouco. (...) Mesmo assim, quando eles têm hipótese de assistir (*às sessões de sensibilização no auditório*), a maioria até assiste. Mas muitas vezes eu tenho o cartaz [das inscrições nas sessões] vazio um tempo e tenho de ser eu a dizer 'olhem, já viram aquilo?'. Há muitos que nem leem os e-mails, dizem-me mesmo 'eu não abro os e-mails do PES'.

- Que seja do seu conhecimento, de que forma é que os/as professores/as abordam a sexualidade nas suas aulas?

E1: Claro que há professores que têm muita dificuldade. Às vezes começam com um filme, eu também proponho filmes. Por exemplo, a gravidez na adolescência, a interrupção voluntária da gravidez, com vários depoimentos. Os sentimentos estão ali, portanto a raiva, vergonha, tristeza, arrependimento... Como é que podemos evitar isto tudo? (...) Portanto, a partir de filmes, a partir de músicas, cada disciplina pode depois aproveitar para [abordar a educação para a sexualidade]. Aproveitam? Não.

- Tem conhecimento de algum tema com o qual os/as professores/as se tenham mostrado pouco à vontade para abordar?

E1: Não se sentem com nenhum. Haverá alguns que se sentem à vontade... Por exemplo, quando se fala nas manifestações da sexualidade, por exemplo: masturbação, ejaculação... São termos que arrepiam-lhes ficam ali atravessados na garganta, percebe? Também a história da orientação

sexual. Houve uma aluna que há uns anos me veio dizer "A minha professora de inglês disse que a orientação sexual é uma doença! Oh professora, já discuti com ela!" (risos).

- Na sua opinião, que temas ainda são tabu e que acharia pertinente abordar com os/as alunos/as?

E1: Para os professores é tudo tabu.

- Que importância tem para si abordar questões relacionadas com o género num programa de Educação para a Sexualidade?

E1: Eu acompanhava um aluno em gabinete, ele tinha problemas em casa gravíssimos, pronto... a sua orientação sexual eu depois soube qual era... ainda hoje ele me comunica. Foi um aluno que cortou pulsos e tudo, esteve internado. Um dia eu e a psicóloga levámo-lo ao hospital, ele a nós contava-nos tudo. (...) No fim da aula vêm-me perguntar, muitas vezes... eu percebo que estão ali dúvidas, pelas perguntas que me fazem no final da aula... eu percebo que têm dúvidas na sua orientação sexual. E eu digo "então vamos conversar em gabinete quando se sentir à vontade para falar comigo. E eles vão.

Um diretor de turma veio-me dizer se eu não me importava de falar com a mãe, porque estava o aluno a ter muitos problemas porque era gay e lá em casa aquilo estava tudo em guerra porque o pai achava que a mãe é que tinha a culpa, a mãe destruída de todo... (...) [a mãe] veio falar comigo e estivemos duas horas em gabinete. (...) Portanto, para os nossos jovens está na altura de abrir a mentalidade e pensar que não somos todos iguais, temos o direito à diferença e temos de respeitar.

- Quais os temas que para si são de maior relevância na Educação para a Sexualidade?

E1: Eu direi que são todos, mas há alguns que não podemos mesmo deixar de falar. A primeira relação sexual, as decisões... Porque depois é assim, há percalços da adolescência. Amor e desamor? Isso é saudável! Dá-nos tristeza? Pois claro que dá, mas vamos crescendo com isso. Agora, as infeções sexualmente transmitidas, a gravidez na adolescência (...) Riscos que correm, a questão do género, as manifestações da sexualidade, desmontar a masturbação, desmontar um bocadinho as secreções e o estímulo. (sobre uma atividade com uma das turmas) "Vamos imaginar uma relação em que os dois deram o seu consentimento. Tem de dar o consentimento! E se ele disser que não?" aqui tenho sempre cuidado porque não é só a rapariga que diz que não. Vou sempre ao outro lado. A violência, também não é só o rapaz que é violento! Temos menos, é verdade, mas tenho sempre muito cuidado.

APÊNDICE 9

- Qual é a sua formação base?

E2: Sou de História via ensino e História e Cultura da Arte, também via ensino.

- Há quanto tempo é professor/a?

E2: Há 27 anos.

- Que disciplina/s leciona atualmente?

E2: História A e História e Cultura da Arte.

- Há quanto tempo leciona Escola Secundária LC?

E2: Há 17 anos. Entretanto saí para 5 escolas e voltei sempre para a [Escola Secundária LC]. Agora estou lá há 6 anos seguidos.

- Já teve alguma experiência de formação na área da sexualidade/educação para a sexualidade?

E2: Já. Até já fiz uma formação, não me lembro agora o nome, que tinha mesmo a ver... Já fiz no âmbito da gravidez para a adolescência, já fiz no âmbito da educação sexual na escola. Já fiz algumas coisas nessa área, e trabalho muito com o PES.

- Costuma abordar temas relacionados com a sexualidade nas suas aulas? Se sim, quais?

E2: Costumo. Costumo abordar muito a propósito da Grécia, que eu acho que [os/as alunos/as] dizem sempre muito em tom de provocação em relação à homossexualidade. Depois, muitas vezes quando falamos dos movimentos feministas, do aparecimento da pílula, dessa possibilidade que a mulher ganha de usar os métodos contraceptivos como forma de independência e afirmação social. Falo muito também na gravidez precoce que acontece às vezes e às vezes até falo na pílula do dia seguinte, porque é uma coisa que elas falam comigo até no âmbito da tutoria. Porque acham que é o método mais corriqueiro, mais fácil e talvez seja, até... E faço também muitas vezes apologia para elas irem ao centro de saúde, à consulta de medicina. Quando há alguma coisa assim do âmbito da biologia, eu mando para as colegas. Mas muitas vezes eles não querem ir. Eles têm uma certa afinidade [com a entrevistada], porque eu tenho uma certa abertura e eles colocam-me muitas questões e muitas vezes também fico com essas coisas porque as pessoas têm vergonha de falar sobre elas. (...) Muitas vezes, os próprios alunos perguntam, porque eles estão numa área de humanidades e ficam muito confinados. Se nós não abrirmos para essa área da saúde e sexualidade, os [alunos/as]

também não conseguem... Eles são muito ignorantes em tudo o que é educação sexual, ainda há daqueles... Às vezes vai lá o centro de saúde com as enfermeiras, mostram como se coloca o preservativo, como se usa a pílula, vou quase sempre eu. E eles fazem perguntas aterradoras pelo grau de ignorância. Se se lava o preservativo, coisas absolutamente básicas. Se o coito interrompido não é mesmo seguro... Coisas que uma pessoa pensa que, aliás, pelo acesso que há à informação, que eles conseguem compreender melhor, mas não. Há uma grande falha nessa área.

- De que forma integra estes temas nos planos das suas aulas? (visualização de filmes, visita de profissional externo/a, palestras...)

E2: Agora fizemos a reflexão sobre o dia da SIDA. A importância da proteção. Aquela ideia peregrina que eles continuam a ter "só teve este namorado ou só tem esta namorada" e acham que isto vale por si, que protege. Portanto, eu explico muitas vezes às vezes nem tudo se conta, nem tudo se fala. (...) Eles às vezes são muito engraçados porque acham sempre que não têm assim tantas experiências para contrair [HIV], portanto acham que nesta fase e nesta idade esta coisa ainda não é muito para eles. No dia da SIDA o PES, que é muito ativo, mandou uma atividade com um filme de uma rapariga que se passava no Alentejo (...) sobre como as pessoas são tratadas e segregadas da sociedade. Depois tinha perguntas, onde se percebe que eles sabem muito pouco, de facto. E alguns ainda pensam pior, pensam que praticamente já não existe. Mas é bom porque podemos enquadrar isso nos projetos de Desenvolvimento e Cidadania, é das coisas boas que tem. Porque não precisamos de justificar muito mais. Se precisar de parar uma aula, independentemente do conteúdo, para esclarecer alguma coisa desse âmbito, eu faço. Nunca deixo adiar dúvidas, porque acho que as consequências são sempre piores de resolver. Mas a Cidadania dá-nos cobertura. Não é que toda a gente se sinta à vontade para falar sobre isto, não sei se tem a ver como o facto de eu ter três filhos. Cá em casa ensino numa perspetiva de diálogo. Muito mais até com o meu pai do que com o meu pai, a minha mãe ficava muito mais atordoada. Às vezes eles começam a chorar, vêm cá fora, pergunto o que foi e às vezes são perguntas irrelevantes do foro da educação sexual, que eu pergunto "porque é que não fala com a sua mãe?" (a imitar a aluna) "Oh professora, se eu for a falar disto com a minha mãe, se a minha mãe sonhasse que tomava a pílula" e eu dizia "Pronto, ok... Quando precisar eu estou aqui. Pergunte, então."

- Descreva as suas experiências ao realizar/participar nas atividades relacionadas com a educação para a sexualidade propostas no âmbito do PES?

E2: Às vezes, a [coordenadora do PES] vai lá (às aulas). Outras vezes eu faço, ela envia-me os materiais. Mas acho que a nossa escola nesse aspeto é atenta. Não quer dizer que toda a gente (segmento de texto inaudível). Às vezes a tendência é "Ah, isso é para a [entrevistada]! Ela que fique a coordenar isso" Hum... Eu só posso ver isso até... não é

que eu acho que o tema é simples, não acho nada. Acho que até que quando expomos alguma coisa do âmbito sexual ficamos sempre um bocado alerta porque a linguagem tem de ter ali um cuidado muito maior e quando é do domínio científico ainda pior. Porque nós muitas vezes não temos preparação específica para isso, o que nos cria alguma dificuldade. Uma pessoa não pode pensar "vamos falar sobre educação sexual e vai disto", não pode mesmo ser assim. Portanto, quando às vezes temos de abordar um tema, eu aproveito a disponibilidade das enfermeiras, ou da professora Celeste, ou de alguma ação que vi, ou de algum dia como foi este da SIDA, ou o dia da mulher, o dia da não-violência (...) Depois, acho que tem de haver nessa empatia uma vontade firme de falar sobre afetos. Porque eu penso que não se pode dissociar uma coisa de outra. Para isso temos as biológicas, que estudam o lado mais físico do âmbito sexual. Eu acho que alguma coisa está a faltar, não sei dizer muito bem o quê (...) Depois, porque nós temos ali muitas religiões, sendo uma região multicultural (...) E portanto temos de fazer ali um controlo de linguagem, não fugindo à especificidade que é preciso a nível de educação sexual, mas às vezes não é fácil. (...) Eu tenho alguma facilidade em lidar com isso com naturalidade. Acho que foi da minha educação (...) Mas precisava de saber muito mais. Não posso é deixar de ajudar pelo menos no mínimo que sei, quando eles têm essa dificuldade. Um professor não pode ser só de História, ou de Biologia ou de Física ou de Química. Tem de ser muito mais transversal.

- Qual costuma ser o feedback dos/as alunos/as face à educação para a sexualidade?

E2: As raparigas são mais atrevidas, fazem mais perguntas. Mas noto os rapazes claramente muito interessados. Às vezes nem se mexem, sequer. O olhar deles diz muito e depois há sempre um que avança. Mas as raparigas são muito mais assertivas a perguntar e a querer saber. Interessados noto que ficam todos. Muito atentos, muito observadores. Às vezes quando as senhoras da enfermagem ensinavam a pôr um preservativo e eu pensava "Bem, vai ser bonito, ali com aquilo..." Nada. Nada, rigorosamente. Prestam muita atenção, ficam envergonhados, mas vê-se pelos olhos que querem aprender. E eu acho que eles têm muita necessidade desses espaços, os que não têm coragem de fazer perguntas, ouvem. E às vezes pedem ao do lado para perguntar.

- Quais os temas que para si são de maior relevância na educação para a sexualidade?

E2: Primeiro, acho que eles deviam perceber que a educação sexual tê que conhecer o corpo e as funções dos órgãos sexuais, nomeadamente. Depois, perceberem de facto que também são alvo de acompanhamento médico, esse órgãos. E depois acho que eles deviam aprender com verdade sobre as dúvidas que têm. Não faz sentido darmos uma aula e dizermos como se toma a pílula, como se põe o preservativo- eu acho sim, que é tudo educativo, mas muito antes disso há um trabalho muito maior. Nomeadamente quando e como iniciar a vida sexual. E porquê. Eu acho que isso está a falhar muito, não

pode ser um ato gratuito de prova de amor a ninguém. Tem de se desmistificar isso urgentemente, aquela ideia de que "vou entregar-me ao meu amor, ao meu cavalo branco para todo o sempre, é o meu príncipe". E o respeito pelo corpo. Eu acho que não podemos educar para o sexo sem educarmos para o respeito pelo corpo. Isso para mim é premente, é uma situação aflitiva. Era urgente aprenderem a conhecer o corpo, é urgente aprenderem o que a vida ou o corpo depois se pode transformar numa relação mais íntima, mas perceberem muito antes que para partirem para o sexo sem de facto terem outras aprendizagens obrigatórias. Nomeadamente, as doenças sexualmente transmissíveis, nomeada a contraceção, nomeadamente o médico de família, essas coisas todas. [33:23]

- Em que medida considera que a igualdade de género constitui um tema da educação para a sexualidade?

E2: Deve ser integrado olhe, a começar pela questão do respeito pelo corpo e da opção de cada um. Para mim isso é basilar numa sociedade que se diz civilizada e democrática. Eu não posso prosseguir bem a minha vida se não respeitar as opções daqueles que me rodeiam. Igualdade de Género às vezes não consigo *ipsis verbis* dizer o que deve ser mesmo [abordado], eu acho que devia haver o respeito entre géneros, a colaboração entre géneros, o companheirismo (...). A igualdade de género digo muitas vezes aos meus alunos que não é necessariamente eu passar a mudar pneus ou deixar de estar na cozinha. Vem muito, muito longe disso (...) acho que o acesso à oportunidade deve ser dado independentemente do género. Porque eu posso ser uma mulher que não tem competências nenhuma e lá pela igualdade de género numa quota qualquer num decreto de lei qualquer, vou fazer parte. Não é essa a igualdade de género que eu quero, de todo. E quando falamos sobre isso eu explico-lhes isso. Na minha ótica essa igualdade de género não é os homens fazer o que eu faço e eu fazer o que os homens fazem, e essa é a ideia que está na cabeça da maior parte da juventude. Nada disso. Eu acho que a igualdade de género deve ser dada a oportunidade numa sociedade de mérito, por respeito, por consideração pelo outro sexo.

- Com que aspetos/dimensões da educação para a sexualidade se sente menos confortável?

E2: Acho que seria falar de sexo, puro e cru. Aí acho que não teria perfil nem teria grande interesse. Pelo menos aquele que eu tenho ou aquele a que eu subscrevo, tem um caminho que leva a isso. Assim, falar daquela relação que as pessoas às vezes têm de um só dia, aí eu não tenho... não é falsa moralidade nem julgamento, tem a ver com a minha pessoa. Mas há coisas que eu sou muito clara de perfil. Há coisas que eu não consigo entender e, provavelmente colava-me a mim ao transmitir alguma coisa e acho que seria errado não ser imparcial. Tudo o resto não me incomoda muito (...) Mas se for

mais sério e mais íntimo, não sou eu que nessa parte mais sexual mesmo, que vou ensinar nada a ninguém. Para isso há os 500 especialistas nessa área.

- E com quais e sente mais confiante?

E2: Gosto de falar sobre opções sexuais, heteros e homos, gosto muito de falar sobre isso. Gosto muito de abrir [mentes]. Eu tenho esta minha maneira de ser porque tenho muita dificuldade em julgar alguém e, portanto, eu gosto muito de mostrar que o mundo tem uma base muito simples: que é respeitarmos o outro nas opções que tem sem julgarmos. E se tudo fosse assim, seria mais fácil. (...) Nós tivemos um aluno da minha tutoria que era homossexual e viveu uma vida muito dura... e quando ganhou coragem de dizer à mãe o que era, a mãe foi uma fixe e pô-lo na rua, logo. E quem lhe deu abrigo foi uma aluna e a mãe dessa aluna. (...) E ele dizia uma coisa que eu acho que acontece muito em relação a esse tema "eu não quero assumir uma vida que não é aquele que eu quero ter, que é a que a minha família quer que eu tenha", por isso eu gosto muito de falar sobre estes temas. Porque eu acho que estes temas pressupõem valores que devem ser muito perenes na sociedade, o respeito a tolerância... até a própria humildade de aceitar de facto a diferença dos outros. Tenho uma proteção imensa com esses alunos mais frágeis, porque eles ainda têm graves problemas, os colegas não aceitam, afastam-se... Eu acho que a ignorância é tal que parece que têm medo de que aquilo se pegue.

- Qual é a sua perspetiva em relação à educação para a sexualidade na adolescência, nomeadamente em meio escolar?

E2: Eu acho que devia ser estrutural, devia ser tão importante como estudar ciências sociais, história, matemática, essas coisas todas. A minha dificuldade, e digo-lhe, não sei com se deve pôr em prática. É uma obrigação nossa, enquanto docentes, aproveitar para esclarecer para ajudar e abrir [mentes] e ver mais além do que os conteúdos teóricos. Isso é uma obrigação nossa, é um imperativo para qualquer professor, eu acho. Depois, como fazer não sei, que faz falta e é muito importante, é. Sinto que esse aspeto não tem evoluído como devia. (...) Parece que acham sempre que é um tema para se falar atrás do sofá. Não sei se tem a ver com todo este meu processo de vida, tive muita sorte com os meus pais em particular com o meu pai que era de outra geração. Sou muito espontânea, que também ajuda. (...) Acho que depois é um problema quando se começa a ter um projeto melhor, quando muda a pasta do ministério mudam também as políticas. Logo, ao mudar as políticas, há uns que acham que estas coisas são muito válidas. Depois vem um mais conservador e acha que isto não é apropriado para a idade [dos/as alunos/as], depois [os/as alunos/as] vão à internet e veem tudo errado. É um tema que devia ser como matemática, ter um currículo do início ao fim. No 12º eu não vou abordar a mesma coisa que vou abordar num 4º ano ou 5º ano (...) As coisas já têm de vir já muito bem consolidadas e acho que falta um programa de raiz que não sofra

interferência de sucessivos governos, de sucessivas agendas. (...) Depois veio-me um pai, como foi agora por causa da Cidadania e Desenvolvimento, faz aquela barulheira toda porque as crianças estão a ouvir falar sobre coisas horrendas que só ele é que pode falar... pronto, e andamos assim. Por isso é preocupante, é urgente esclarecer melhor esta juventude e orientar, fundamentalmente, porque há muita informação, não há é a capacidade de fazer a seleção. (...) Acho que estamos muito atrasados no âmbito da educação sexual nas escolas.

- Portanto para si um grande obstáculo é a ausência de um currículo livre de agendas políticas.

E2: Claro. E depois também compreender que há muitos colegas que não querem de todo. Não querem. Hum... Não se sentem à vontade, há colegas que eles próprios não abem falar dos sentimentos deles, portanto é muito difícil. Têm dificuldade até em criar empatia com os alunos que têm à frente. Eu gosto muito, sou uma apaixonada por aprender e (segmento de texto inaudível). (...) Mas sinto essa falta e também compreendo quando um colega diz "(suspiro) eu queria ser como tu mas não consigo ser". E eu digo "isso aprendes com a idade"... pronto, às vezes alguns já vão para os 60, já é mais difícil. (...) Os pais cujos às vezes os filhos são os que fazem as perguntas mais banais ficam muito chocados que se fale destas coisas nas aulas e depois muitas vezes os filhos quando os pais não estão, são os primeiros a perguntar. Porque se sentem sós, porque se sentem desorientados. Esta forma muito conservadora de nós atuarmos e de sermos tem um bocadinho a matriz judaico-cristão do pecado. Portanto estas coisas de educação sexual e de sexo numa aula... Eu acho que as pessoas ainda veem a escola do século passado. É um edifício retangular com umas janelas, um quadro preto e as pessoas vão decorar umas matérias para um dia tirarem um curso e seguirem com a sua vida. Não pode ser, é onde continua a falhar o desenvolvimento da educação sexual nas escolas.

- E apoios?

E2: Reconheço do meu diretor, que é fundamental. Por isso é que eu lhe digo que na [Escola Secundária LC] podemos ter um projeto mais arrojado nesse âmbito que o diretor está de acordo com o esclarecimento. O núcleo do PES, o núcleo da biologia, os professores da tutoria de ação social. Reconheço que a [Escola Secundária LC] dá abertura para isso, as pessoas podem querer ou não querer.

APÊNDICE 10.

- Qual é a sua formação base?

E3: Tenho uma licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade Técnica de Lisboa.

- Há quanto tempo é professor/a?

E3: Sou professora há 27 anos.

- Que disciplina/s leciona atualmente?

E3: Educação Física.

- Há quanto tempo leciona Escola Secundária LC?

E3: Há 15 anos.

- Já teve alguma experiência de formação na área da sexualidade/educação para a sexualidade?

E3: Hum... Olha... Eu sei que lá na nossa escola temos o PES e a professora já deu várias formações. Eu fiz uma já há bastantes anos atrás, mas eu penso que nem era diretamente relacionada com a área da sexualidade ou da educação sexual. Tenho assistido- aproveitado, porque [a coordenadora do PES] também promove atividades, tenho aproveitado quando tenho direções de turma, porque os diretores de turma é que promovem, são os coordenadores de educação sexual da turma... e tenho aproveitado as sessões que a [coordenadora do PES] consegue levar lá à escola, por profissionais da temática.

- Costuma abordar temas relacionados com a sexualidade nas suas aulas? Se sim, quais?

E3: Em termos das aulas práticas corriqueiras que nós temos- já me têm abordado a mim (sorriso). Curiosamente, alunas às vezes... no ano passado tinha uma turma do 10º ano e [a aluna] vinha a correr e de repente param duas ao pé de mim. Depois percebi o porquê da pergunta. Fizeram uma pergunta que eu fiquei assim (expressão surpreendida) (risos) e respondi, naturalmente, tudo bem, mas (risos), mas achei engraçado porque elas vinham a correr, pararam "Oh professora!" E eu lá respondi, sendo normal. Depois percebi que elas tinham tido uma sessão com uma entidade que veio à escola, com a diretora de turma. Acho que pode ter vindo daí a pergunta que elas me fizeram. Sem ser assim neste caso, nas aulas teóricas que damos e porque um dos temas é os hábitos de vida saudável e aí sim abordo um bocadinho mais as doenças

sexualmente transmissíveis, sem aprofundar muito. Quando são turmas de ciências, tive a sorte de ter a [coordenadora do PES] como professora de biologia no 12º ano, o que foi ótimo porque ela aborda isso nas suas aulas, dá o que tem de dar relacionado com o programa, mas claro que aprofunda e é muito bom para eles, fazem trabalhos espetaculares até de dramatização (...). Sendo diretora de turma, assisti a isso muito diretamente.

- De que forma integra estes temas nos planos das suas aulas? (visualização de filmes, visita de profissional externo/a, palestras...)

E3: Geralmente costuma ser mais no âmbito do PES, porque a [coordenadora do PES] promove muitas atividades e aparecem-nos lá para nos inscrevermos e facilita-nos esse trabalho. (...) Se calhar, por falta de formação e admito que poderia desenvolver mais... Também tenho tido sorte. Mas a [coordenadora do PES] está para se reformar, portanto, temos de ter cuidado para a [educação para a sexualidade] não desaparecer da escola... vamos ver se se continua e se a coisa não se perde.

- Descreva as suas experiências ao realizar/participar nas atividades relacionadas com a educação para a sexualidade propostas no âmbito do PES?

E3: Eu gosto muito e aproveito porque gosto e porque quem tem lá ido e quem a professora convida são pessoas que desenvolvem estes temas muito bem. O feedback dos alunos é muito positivo, eles todos vão, nunca reclamaram e até participam. (...) Oferecem-se para as atividades, que eram teatralizações [dramatizações]. Eu sinto-me à vontade e se eles me perguntarem nas aulas, não tenho problema nenhum. Se calhar não desenvolvo mais porque se calhar devia fazer formação relativamente a isso para saber como é a melhor maneira de, o quê, como... Mas não me custa nada falar com eles sobre estes assunto, não é tabu de todo. Se não faço mais, vão sendo eles a perguntar, mas sinto que eu devia ter mais formação para o fazer.

- Qual costuma ser o feedback dos/as alunos/as face à educação para a sexualidade?

E3: (Silêncio). A última referência que eu tenho, da última turma que eu tive, era uma turma muito participativa a todos os níveis (...) de à vontade. (...) Se calhar as raparigas fazem mais perguntas [do que os rapazes], mas também se calhar porque eu sou mulher, digo eu não sei... Ou porque eles também não têm dúvidas (risos). Mas é engraçado porque nas atividades que fizemos, não necessariamente com as minhas turmas, havia rapazes que perguntavam ali em público com mais pessoas e perguntavam!

- Quais os temas que para si são de maior relevância na educação para a sexualidade?

E3: (Silêncio) (Suspiro) Olha... Eu acho que, apesar de tudo, que o problema... Ou se calhar também é da nossa realidade ali na escola... Mas apesar de eu achar que está melhor, continuo a achar que é um assunto importante... A maternidade precoce. Acho

que continua a ser... Apesar de a gente dizer "Ah! Mas como é que é possível? Toda a gente já sabe!" continua a acontecer. Não sei estatísticas, apenas o que está à minha volta, mas eu acho que é sempre importante. E apesar de a gente achar que não há dúvidas nesse respeito, continua a haver e a haver raparigas que ficam com esses assuntos para elas e que lhes faz muito mal e não têm ninguém que as apoiem. Isso continua a acontecer e tem de ser trabalho. (...) Os abusos, também. Tanto em família como fora da família, acho que é muito importante, deve ser falado, porque eu acho que as pessoas continuam a esconder muito e quando há a hipótese... continuam a esconder e acabam por sofrer cada vez mais e a níveis cada vez piores e eu acho que é um assunto que deve ser tratado. As primeiras vezes também, a iniciação da vida sexual, acho que deve ser se calhar uma coisa que os jovens também se questionam e que os atormentam ou não, pode haver as duas facetas. Por um lado pode ser uma coisa que querem muito, mas por outro lado ser uma coisa que têm medo ou não sabem como.

- Em que medida considera que a igualdade de género constitui um tema da educação para a sexualidade?

E3: Eu não referi porque me veio logo à cabeça, mas (...) sim. Sem dúvida, acho muito importante e acho que ainda há muito por esclarecer em relação a isso. Há muita gente pouco esclarecida e às vezes mal esclarecida, lá está, e oprimida por quem têm em casa. Já tive situações na escola de alunos... Um aluno que agora é aluna (sorriso). Esse processo deu-se ao fim do regresso dele à escola, ao fim de ter saído por causa disso. Foi para uma escola profissional, voltou. Não conseguiu fazer o curso profissional dada essa questão, não conseguia fazer os estágios porque implicavam o relacionamento com o outro e ele não conseguia. Acabou por voltar para a [Escola Secundária LC]. Quando voltou, veio para a minha direção de turma. Ele era muito interessado, era o meu delegado do PES, recolhia os questionários com os temas de interesse e ele é que recolhia e gostava e dava ideias. Uma vez perguntou-me "Oh professora, género aqui... será que não falta?". O encarregado de educação dele era a avó, fantástico. Graças àquela avó conseguiu ser o que é hoje (...) Foi incrível, ela é que deu voltas e voltas a hospitais, médicos, psicólogos. Foi a heroína da vida dele.

- Com que aspetos/dimensões da educação para a sexualidade se sente menos confortável?

E3: É assim, como já tinha dito, a formação faz falta. E claro que a gente sabe as coisas que sabe porque nem sequer no meu curso eu tenho coisas específicas, é mais uma ou outra parte, mas... (silêncio) Sei lá. Eu acho que até mesmo sobre esta parte que falámos agora (*identidade de género*) eu gostaria de saber mais, para mais delicadamente poder esclarecer e pôr toda a gente a pensar de uma forma diferente do que pensam. Gostava de estar mais cientificamente esclarecida. Relativamente à parte das relações sexuais,

isso claro que eu gostaria de saber qual a melhor forma de abordar e gostaria muito de ter formação em relação a isso para poder dar. Porque me sentiria muito mais à vontade e eles também sentiriam que eu estaria mais à vontade, que também é importante.

- E com quais e sente mais confiante?

E3: Olha, é como te digo. Até estou recetiva a falar um bocadinho de tudo, mas assim... Quando se trata de aprofundar muito tenho medo porque tenho medo de poder estar a falar mais com o coração e com aquilo que eu penso e isso não é científico. Na realidade, eu não me importo de falar sobre qualquer assunto dentro daquilo que eu sei. Claro que a parte do amor (...) Como eu sou uma mulher de afetos a todos os níveis, acho que nessa parte eu poderia ser mais útil e poderei... pela minha experiência, por aquilo que eu sou, lá está. Agora estar plenamente à vontade, precisava de ter formação. (...) Estamos muito tempo com eles e nós apercebemo-nos de muita coisa que muitas vezes os pais não se apercebem e, portanto, acho que cada vez mais precisamos de ter essas ferramentas e estar o mais à vontade possível para falar desses temas.

- Qual é a sua perspetiva em relação à educação para a sexualidade na adolescência, nomeadamente em meio escolar?

E3: Acho que é muito importante porque se há aqueles alunos que em casa são esclarecidos e têm um acompanhamento e que à medida do tempo na altura certa e na medida certa vão tendo esse acompanhamento em casa pelos pais ou por familiares (...) acho que há muitos que não têm. Depois vão ter acesso a aprendizagens e conhecimento desta área de outras formas que os vai prejudicar e que não lhes vai fazer de todo felizes nesta área. Às vezes têm traumas (...) daí eu achar super importante. Porque se eles já sabem, ótimo, maravilha. Ou se calhar sabem e uma maneira que não é [completa] e correta para a felicidade deles, vão conhecer de outra maneira. E há aqueles que não sabem, pura e simplesmente, e que podem sofrer por causa disso. Porque em casa não têm, porque quem está em casa também não teve e não sabe como fazer, ou não têm tempo em casa para o poder fazer... não se julga ninguém por isto. Portanto, considero muito importante.

- Reconhece algum/s obstáculo/s à educação para a sexualidade no ensino secundário? E apoios?

E3: Um obstáculo que me deparo todos os dias com ele e às vezes também vem de mim é os professores. Porque os professores têm de dar, está na lei, mas muitos professores não gostam, estão reticente. Se houvesse pessoas formadas para, seria muito bom, e não estou a dizer com isto que acho que nós não devêssemos ter à mesma essa formação. Acho que devíamos ter porque estamos com os jovens e pode ser na nossa aula que eles façam a pergunta e que eles tenham o problema e que eles mostrem uma fragilidade. Mas se calhar ajudaria a que a coisa não fosse tão repelida por alguns

professores haver pessoas com formação para poderem estar nas escolas para poderem dinamizar esta temática e, inclusive, a nível curricular mesmo. Não me choca nada haver curricularmente... quer dizer, há, mas sem ser desta maneira. Muitos professores não dão, apesar de estar na lei que têm de dar, portanto há esta retração dos professores. Portanto para além da formação que devíamos ter, alguém profissional nas escolas para abordar esta temática.

- E apoios?

E3: Eu acho que os projetos de educação para a sexualidade ajudam muito, muito, muito, muito... Quando eles existem é porque há alguém à frente que os põem em pé, que os promovem, que não param de mandar informação e chamar pessoas para fazerem parte do grupo... Se eles existem é porque têm alguém à frente que gosta e que promove e que consegue levá-lo adiante. Acho isso fundamental. Porque na [Escola Secundária LC] tem sido fundamental para a educação sexual a existência do PES e nomeadamente a [coordenadora do PES] e outras [professoras] que têm feito parte da equipa, logicamente. Acredito que a [coordenadora do PES] tenha ensinado muitas colegas, sobre como dinamizar as sessões. É também um ponto de contacto com as entidades exteriores, também. Alguém que pode promover, que pode informar, pronto... tentar abarcar o máximo possível de alunos e professores para as atividades. E as pessoas experimentando percebem que é bom e que resulta.

APÊNDICE 11

- Qual é a sua formação base?

E4: A minha formação base é na António Arroio, curso de cerâmica. Fui durante muitos anos a professora de cerâmica lá da escola. Depois fiz uma licenciatura em Desenvolvimento Pessoal e Social e mais tarde um mestrado Educação (segmento de áudio impercetível) e Multimédia.

- Há quanto tempo é professor/a?

E4: Há 40 anos.

- Que disciplina/s leciona atualmente?

E4: Estou a dar apoio, a coadjuvar uma colega com turmas ACS, que são meninos com problemas cognitivos e outro tipo de deficiências, na disciplina de TIC.

- Há quanto tempo leciona Escola Secundária LC?

E4: Desde que a escola abriu. Há... 34 anos.

- Já teve alguma experiência de formação na área da sexualidade/educação para a sexualidade?

E4: É assim, no meu curso de Desenvolvimento Pessoal e Social abordámos essas temáticas. Portanto, a partir daí eu dava uma disciplina que é a Área de Integração, nos cursos profissionais, fazia sempre essa abordagem. E também quando dava as TIC, no secundário, na altura em que existia no secundário a disciplina de TIC, também fazia sempre a abordagem à educação sexual.

- Costuma abordar temas relacionados com a sexualidade nas suas aulas? Se sim, quais?

E4: Sim, agora com estes meninos é diferente... são alunos com problemáticas diferentes. Mas até aqui tenho sempre abordado essa temática.

- E neste tema [disciplina] específico, nas TIC e nas turmas com quem trabalha, que temas costuma abordar?

E4: Bem, nós temos um uma linha condutora este ano que tem que ver com um livro que é... que eles estão a analisar em Português... que é A Sementinha... A Vida Livre da Sementinha. Portanto, são alunos que têm muitos deles uma idade cognitiva de 5, 6, 7 anos... embora tenham 18 (segmento de texto inaudível). Portanto, isto tem a ver com o sistema educativo que nós temos, com a inserção deste tipo de alunos na escolaridade obrigatória (...) É uma coisa com a qual não concordo, pessoalmente, e muitos dos meus colegas também não, mas é o que está em vigor e nós temos de aceitar, trabalhar e fazer o melhor possível por estes alunos. (...) Nenhum de nós tem formação para isto e fazemos o nosso melhor.

- Claro. E neste livro d'a Sementinha, que temas é que são abordados com maior frequência, na sua experiência?

E4: É assim, quando eu estava com a disciplina de área de Integração, até há bem pouco tempo, nós temos um tema-problema que é o ser pessoa e nesse tema eu aproveitava sempre para abordar a temática da sexualidade, porque é um tema que infelizmente os pais ou a maioria dos pais não aborda com os filhos, não se sentem, talvez à vontade para abordar com os filhos... Uma coisa curiosa que eu tenho notado é que atualmente, os pais dos nossos alunos foram nossos alunos. Portanto, são uma geração de pais que já foram os nossos alunos. E, ao contrário daquilo que era expectável, hum... eles não se sentem à vontade para abordar essas temáticas com os filhos. Portanto, nota-se nos adolescentes uma ignorância (aspas com os dedos) muito grande relativamente às precauções que devem ter, aos cuidados que devem ter, apesar de, nalgumas disciplinas no básico, como as ciências naturais, eles abordarem o aparelho sexual masculino, o aparelho sexual feminino. Depois, tudo o que diz respeito a... cuidados... hum... não... pronto, não conhecem em absoluto.

- Cuidados a nível...

E4: -A prevenção das DSTs, a higiene pessoal, hum... o evitar uma gravidez, por exemplo, hum... Portanto, eu acho que em geral, dentro do tema, na generalidade eles têm muitas dúvidas. Não têm conhecimentos.

- De que forma integra estes temas nos planos das suas aulas? (visualização de filmes, visita de profissional externo/a, palestras...)

E4: Portanto, eu elaborei um PowerPoint, sobre este tema que costumava passar aos alunos e depois verificava que quando discutíamos o assunto, muitas vezes ficavam calados, ficavam com... de certo modo inibidos de falar sobre a temática. Depois fiz uma experiência (segmento de texto inaudível) de convidar uma enfermeira do centro de saúde, para fazer a apresentação da temática aos alunos. Portanto, ela levava um powerpoint, fazia o debate e depois eu reparava que quando acabava os alunos saíam (segmento de texto impercetível) e ficavam uma, duas meninas que nos faziam perguntas a mim e à enfermeira, porque estavam já a iniciar a sua vida sexual e ficavam espantadas com algumas coisas que eram ditas na formação. E, portanto, os rapazes não. A maior parte dos rapazes saíam, cabisbaixos, também... também os rapazes iniciam, se calhar, um pouco mais tarde a sua vida sexual do que as meninas. Hum... e... mas nota-se que eles se sentiam mais inibidos em tentar esclarecer as suas dúvidas. Muitas vezes a estratégia que eu utilizava era dizer "ah... conheci... tive uma aluna que teve esta dúvida assim e assim... e então depois veio ter comigo e eu esclareci... ou um rapaz e eu esclareci-o! percebe? tentava de arranjar maneira de esconder, porque percebia que eles tinham essas dúvidas mas sentiam-se inibidos de as colocar". Reparo em muitas diferenças, as reações das raparigas e dos rapazes são muito diferentes. Não sei se por eu ser mulher, as raparigas procuravam-me muitas vezes depois da aula, se me encontravam hum... diziam que queriam falar comigo e abordavam o tema e colocavam questões. Os rapazes provavelmente tive dois ou três. Curiosamente, um dos rapazes não tinha encontrado ainda a sua preferência sexual, mas... eu já tinha reparado que... de facto ele... hum... tinha uma tendência diferente da maior parte dos colegas e portanto conversei bastantes vezes com esse rapaz. Mas aconteceu-me uma vez com um rapaz, que se

aproximou de mim e que colocou as suas dúvidas, as suas incertezas, o medo de... de aceitar, de encarar a sua própria realidade. mas também não sei se isso tem a ver com o facto de eu ser mulher. Não sei se sendo com um professor, um homem, abordar a temática (e eu penso que há poucos a fazê-lo, infelizmente), se eles se sentiriam mais à vontade para me poder questionar e ficar esclarecidos.

- Descreva as suas experiências ao realizar/participar nas atividades relacionadas com a educação para a sexualidade propostas no âmbito do PES?

E4: Bom, eu enquanto professora costumo sempre apresentar um inquérito que tenho para que eles respondam. Depois de analisar esses inquéritos de cada uma das turmas, quais são as dúvidas que eles têm, o que é que os perturba, o que eles gostariam de ver esclarecido. Portanto, a partir daí, depois a abordagem pode ser diferente de turma para turma. Não é? Se nós estivermos na presença de uma turma do 10º ano obviamente que as coisas são diferentes do que se estivermos na presença de uma turma do 12º, ou mesmo do 11º. (Sobre gerar debates em turma) Sobretudo, quando eu lhes explico porque é que Portugal tem uma percentagem de meninas a ficarem grávidas muito precocemente em relação a outros países da Europa, e que a Inglaterra ainda tem mais... uma taxa superior à nossa. Eles ficam muito admirados, em fazer os cliques que no período da adolescência muitas vezes existem problemas com os pais, eles querem sair de casa e as meninas em Inglaterra, ficando grávidas têm direito a uma casa, têm direito a uma... hum... a um subsídio para os bebés e para elas enquanto mães solteiras e portanto isso leva muitas adolescentes inglesas a engravidarem intencionalmente para sair- porque é uma forma que têm de sair de casa, o que é um disparate, não é? E portanto, quando faço esse tipo de abordagem, eles acabam por tanto os rapazes como as raparigas participarem mais e darem as suas opiniões. E depois explicar-lhes porque é que em Portugal isso acontece, quando em Portugal o Estado não dá as benesses que dá o Estado Inglês. É um bocado por aí. Depois também lhes explico o que acontece em alguns países em África... E eu acho que é importante para eles perceberem que existem realidades diferentes e que eles têm a sorte de viverem num local onde têm acesso à informação. É muito importante saberem que se forem ao centro de saúde a parti dos 14 anos há um gabinete que os atende, há um gabinete que os esclarece, há um gabinete que dá as pílulas às meninas, que dá os preservativos às meninas e aos meninos, hum... são tudo informações que eles não têm, não sabem, desconhecem em absoluto. E felizmente nos centros de saúde e particularmente no centro [da freguesia], com quem eu trabalhei muito de perto, esse tipo de apoio é dado aos jovens.

- Quais os temas que para si são de maior relevância na educação para a sexualidade?

E4: Olhe, eu acho que é fundamental- eu tenho duas filhas raparigas, não tenho rapazes, e eu costumava dizer assim para os meus alunos: Quando eu era da vossa idade, a preocupação dos pais das meninas da nossa idade era 'Ai meu deus se ela aparece grávida'. (...) Hoje em dia o que me preocupa não é se uma filha aparecer grávida. É se uma filha aparecer com uma doença sexualmente transmissível. E, portanto, penso que era... é fundamental batalharmos na prevenção. É fundamental. E penso que é pouco feito nas escolas.

-Portanto, considera que seja abordado de forma muito superficial ou pouco frequente, as questão das ISTs?

E4: Sim, e porque a maior par- ou são os professores de biologia, ou os professores que estão ligados ao PES, ou então a maior parte dos professores não abordam essas temáticas.

- Em que medida considera que a igualdade de género constitui um tema da educação para a sexualidade?

E4: Obviamente! (risos) Eu acho que um tema está ligado ao outro. Sem sombra de dúvida. Porque nós temos de preparar e esclarecer não só as raparigas como também os rapazes. E... por exemplo... hum... quando eu era mais jovem acontecia muitas vezes uma rapariga ficar grávida - e hoje infelizmente também acontece - e o rapaz não assume. Não acompanha. Eu tive vários exemplos de alunas a quem isso acontece ainda hoje. Portanto, foi uma coisa que infelizmente não mudou muito, embora tenha mudado um bocadinho, mas ainda continua a haver hum... uma forma de encarar de encarar as coisas de forma diferente consoante se é rapaz ou rapariga.

- Com que aspetos/dimensões da educação para a sexualidade se sente menos confortável? E com quais se sente mais confiante?

E4: Sinto-me confortável com todos. Sinto-me confortável em abordar todos estes assuntos com os alunos. Porque eles têm que crescer enquanto pessoas e infelizmente a maioria não tem pais que se sintam à vontade para falar sobre estas temáticas com os filhos. Hum... eu pela experiência enquanto mãe acho que me ajudou muito a perceber os meus alunos. E considero que nós enquanto professores e enquanto educadores não devemos ter problemas em abordar coisas que são naturais e que fazem parte da nossa vida enquanto seres humanos. Acho que me sinto confortável com qualquer um dos temas da sexualidade. Não tenho problemas em falar com os meus alunos sobre qualquer um dos temas.

- Qual é a sua perspetiva em relação à educação para a sexualidade na adolescência, nomeadamente em meio escolar?

E4: Eu acho que é sempre pertinente e acho que deve ser obrigatório. Principalmente, aliás, até lhe ia dizer que devia começar mais cedo. Não só no secundário, mas penso que...eu não tenho conhecimento do que se passa no básico, mas a ideia que tenho é que é a disciplina de ciências que aborda estas temáticas mas na perspetiva do que é o funcionamento dos aparelhos sexuais feminino e masculino. Não sei até que ponto e duvido mesmo que abordem depois outras questões que são paralelas, no fundo, à questão da sexualidade. Porque nós reparamos que, cada vez mais cedo os jovens começam a sua vivência sexual. Portanto, era pertinente que esses temas fosse abordados mais cedo.

- Reconhece algum/s obstáculo/s à educação para a sexualidade no ensino secundário? E apoios?

E4: Reconheço... Reconheço. Reconheço por parte dos professores, pela maior parte dos professores. Não se sentem à vontade e se calhar também não se sentiram à vontade com os próprios filhos, em abordar este tipo de assuntos com os alunos. Muitas vezes dizem "Ah!

Deixamos isso para que venha cá uma enfermeira ou para alguém que queira fazê-lo". Porque têm dificuldade em falar destes assuntos. Não sei se também tem a ver com a minha formação, hum... o Desenvolvimento Pessoal e Social, não o podemos dissociar da sexualidade (...). Dificilmente vejo um professor ou uma professora de Português ou de Geografia... Há exceções, evidentemente. Na nossa escola temos algumas (segmento de áudio impercetível). Mas a generalidade dos professores considera "Não! Então eu sou de Inglês, não tenho de abordar essas temáticas"... ou "eu sou de matemática, não tem cabimento no meu programa". Hum... Pronto, nós temos de respeitar a opinião dos outros, não é? Mas eu como já dei muitas disciplinas, desde que comecei a dar aulas (...) considero que em qualquer disciplina eu consigo encaixar... Até numa simples conversa com a turma, enquanto diretora de turma (sorriso). Enquanto diretora de turma, em qualquer momento eu consigo introduzir uma conversa sobre este tema, perguntar se têm dúvidas, aplicar o inquérito "Então querem ter uma aula sobre este assunto, o que é que vos preocupa...", não é? Acho que para mim é natural, flui naturalmente.

- E apoios?

E4: Do centro de saúde. Sempre que telefonava, a enfermeira que estava destacada para dar apoio nas escolas... encontravam sempre disponibilidade da parte deles. Pronto, quando não havia disponibilidade de horários eu avançava sozinha, também não havia problema.