

RECEIOS E APOIOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE 1.º CEB

Zélia Caçador Anastácio¹
¹CIED, IEC – Universidade do Minho
zeliarf@iec.uminho.pt

Resumo

O propósito deste trabalho consistiu em identificar concepções de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da Educação Sexual (ES) em meio escolar, analisando-se aqui as suas percepções de receios e de apoios. A investigação desenrolou-se em três fases: aplicou-se um *questionário* a uma amostra de 486 indivíduos; organizou-se um *debate* com 4 professores; realizaram-se cinco *grupos de foco* que totalizaram 19 participantes. Os dados do questionário foram analisados estatisticamente através do programa SPSS. Os dados do *debate* e dos *grupos de foco* foram alvo de análise de conteúdo utilizando o método dos termos *pivot*.

Os resultados do questionário indicaram que os professores receiam essencialmente a mentalidade e as reacções dos pais, bem como as reacções dos próprios alunos e o conservadorismo do meio. Os apoios que mais consideraram foram os dos colegas e dos directores de escola e de agrupamento. Factores que revelaram influência significativa na variável receios foram sobretudo sexo, formação específica em ES e área de trabalho, enquanto a variável apoios parece ser mais influenciada pela religião e prática religiosa, além da formação esporádica em ES. A argumentação apresentada nas discussões validou externamente estas percepções dos professores.

INTRODUÇÃO

Num actual quadro de orientações que consideram a obrigatoriedade de abordar a educação sexual em meio escolar (GTES, 2007), uma questão que se coloca é saber se os professores, que de tal tarefa são incumbidos, estão ou não de acordo e motivados para a inclusão do tema nas suas práticas pedagógicas ou se percebem obstáculos que se sobrepõem a tal motivação.

No que respeita à concordância, estudos realizados no nosso país apontam para o facto de os professores portugueses concordarem com a educação sexual (ES) em contexto escolar. Um estudo realizado com 176 professores de ensino básico e secundário (Reis & Vilar, 2006), cujo objectivo era avaliar as suas atitudes face à ES, mostrou que os professores tinham atitudes positivas, o que tornava difícil entender o seu baixo grau de envolvimento em actividades de ES, pelo que os autores propuseram que se estudasse a dinâmica institucional, bem como as características pessoais e de performance profissional dos professores. Também Veiga e colegas (2006), num trabalho que envolveu 148 professores de 1.ºCEB, constataram que os envolvidos julgavam importante abordar a ES na escola e que muitos até tinham sido alvo desse processo, embora não se sentissem suficientemente preparados e apoiados para tratar o assunto com as crianças. Além disso, já manifestavam medo das reacções dos familiares dos alunos mesmo antes de iniciarem a sua prática profissional.

Trabalhos realizados internacionalmente revelam-nos igualmente algum desconforto sentido pelos professores quando se trata de abordar as questões sexuais na escola.

Um trabalho de Oz (1991), com 135 professores Israelo-árabes, sobre atitudes face à implementação de programas de Educação para a Vida Familiar (onde se abordavam as questões de sexualidade) mostrou que a maioria dos professores era nitidamente favorável aos programas. No entanto, o maior obstáculo que apontaram foi a oposição dos pais, sendo as professoras com mais de 11 anos de serviço as que mais contribuíram para este dado. Além da oposição dos pais, 25% das professoras e 9% dos professores consideraram ainda a existência de uma oposição externa à escola, proveniente de líderes religiosos capazes de condicionar a implementação da educação sexual.

Uma investigação realizada em 25 escolas da Escócia (Buston *et al.*, 2001) também revelou a existência de uma percepção de reclamação dos pais, tanto por parte dos professores como do presidente de escola, o que tinha um papel limitativo na implementação da educação sexual.

Porém, quando outros trabalhos descrevem as concepções dos pais, ou a concretização de alguns programas de educação sexual, a atitude contestatária por parte dos pais não é uma realidade. Vejamos, por exemplo, o programa que Barragán (1991) implementou nas Canárias durante 3 anos onde, apesar das advertências iniciais de algumas crianças, os pais nunca o rejeitaram nem foram protestar. Também Welshimer e Harris (1994) ao estudarem as atitudes dos pais face à educação para a sexualidade, em meio rural, verificaram que cerca de dois terços dos pais concordavam com a ES em todos os níveis de ensino e apoiavam a abordagem de temas polémicos, nomeadamente a gravidez adolescente, o abuso sexual de menores ou a violação, entre outros, dirigindo antes as suas preocupações para o momento de contacto e para a preparação dos professores. À semelhança, o trabalho de Kakavoulis (2001) na Grécia fez notar que na opinião dos pais a educação sexual deve iniciar-se no Jardim de Infância, considerando até mais importante a ES da criança do que a do adolescente. Contudo, o autor verificou que os pais julgavam ser necessário que os envolvidos em ES tivessem bons conhecimentos científicos e que a formação inicial de professores contemplasse este tema de um modo especial. Na Austrália, Milton (2003) também verificou que os pais de crianças em idade de 1.ºCEB aceitavam com naturalidade o desenrolar de programas de ES na escola, sem que isso desse azo a qualquer acção de protesto.

Este conjunto de dados leva-nos a crer que os receios dos professores se relacionam essencialmente com as suas características de personalidade e com a sua percepção de apoios que possam ter em caso de adversidades. A este propósito, Anthony e Williams (1994) afirmam que a ES só pode ser eficaz se os professores se sentirem, eles próprios, à vontade. No mesmo sentido aponta o trabalho de Corteen (2006) que analisou o decurso de programas de Educação

Sexual e para os Relacionamentos em três escolas secundárias de Inglaterra, concluindo que a falta de confiança e medo, do mesmo modo que a falta de vontade dos professores, constituem os principais motivos de insucesso do programa.

Numa relação com as questões de personalidade, importa também analisar as condições apoiantes. Gannon (2004) e Kehily (2002) afirmam que os professores transportam para as suas práticas pedagógicas um conhecimento subjectivo profundamente incorporado. Gannon (2004) aponta como estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional de professores de ES criar contextos sensíveis e apoiantes para os professores reflexivamente, e em equipa, analisarem as suas subjectividades de género e sexuais.

Todavia, a falta de apoio tende a ser comum. Em Inglaterra, Warwick e colegas (2005) constataram a escassez de apoio a uma ES de qualidade, tanto nas escolas primárias como nas dos restantes níveis de ensino. Para estes autores, os professores necessitam de apoio para conseguirem dar respostas adequadas aos interesses e necessidades dos alunos e para negociarem o currículo de ES com os pais e encarregados de educação. Defendem que para passarem da familiaridade com o programa à competência e confiança para abordar o tema, os professores necessitam de apoio e de formação adicional.

Os apoios necessários para edificar uma relação de confiança neste processo abarcam o director de escola, o coordenador do programa de educação para a saúde e a comunidade, nomeadamente, os pais.

No que respeita ao director de escola, Walker (2004) afirma que o seu apoio promovendo ligações entre os pais e o currículo de ES constitui um factor chave para novas iniciativas. Neste sentido, Fok (2005) constatou que o apoio do director de escola constitui uma grande ajuda para a mobilização de recursos e de professores para a implementação da educação sexual. Apesar de notar nos directores bastante receptividade, apercebeu-se que no dizer dos professores, os directores censuravam alguns tópicos, limitando assim o campo de acção da ES. Fok verificou ainda que os professores consideravam que o apoio e a cooperação entre professores de diversas áreas poderiam aumentar a eficácia do programa, do mesmo modo que o consenso entre eles constituiria a chave do sucesso, não obstante o facto de ser difícil de conseguir. Este trabalho destacou ainda a importância do apoio da comunidade e de assistentes sociais.

No respeitante aos coordenadores do programa de educação para a saúde, Strange e colegas (2006) constataram que os professores consideravam o apoio do coordenador da equipa importante para a ES. Já Buston e seus colaboradores (2001) tinham verificado que o apoio dos coordenadores, além de ser importante para os professores que leccionavam ES, era entendido como um mediador face às reclamações dos pais.

De um modo geral, a literatura indica-nos que não é razoável esperar que os professores concretizem a ES na escola sem apoios e que estes passam por: *i)* encarar o tema com seriedade, nomeadamente apoiar a equipa e organizar os horários; *ii)* as autoridades locais apoiarem as escolas no desenvolvimento de equipas e de formação; *iii)* e o governo, as autoridades locais e os professores coordenadores apoiarem os professores, não só em relação ao desenvolvimento de competências e atribuição de recursos, mas também em relação às questões sociais e culturais que envolvem a sexualidade, incluindo o apoio aos professores no caso de controvérsias com os pais e/ou a imprensa.

Para situar o contexto português nesta problemática, mais precisamente no que toca aos professores de 1.ºCEB e às suas percepções de receios e de apoios, definiram-se como objectivos deste trabalho os seguintes:

Objectivo geral:

- identificar concepções de professores de 1.ºCEB acerca da educação sexual.

Objectivos específicos:

- identificar as percepções de receios e de apoios de professores de 1.º CEB relacionados com a educação sexual;
- identificar factores individuais e contextuais com influência das percepções dos professores.

METODOLOGIA

Para conhecer as percepções de receios e de apoios dos professores de 1.º CEB, começou-se pela elaboração de um questionário, que foi por nós validado para professores deste nível de ensino através de um teste piloto. A redacção do questionário baseou-se:

- a) nalguns *dados da literatura* relativamente a tópicos de educação para a sexualidade e aos valores e práticas sociais (religião, prática religiosa) que denotam alguma influência nas concepções dos professores e nas suas práticas de educação para a sexualidade (CCPES *et al.*, 2000; Teixeira, 1999), bem como sobre os factores contextuais e individuais que interagem com essa prática pedagógica (Kehily, 2002; Walker *et al.*, 2003);
- b) no *contacto próximo com professores de 1.º CEB* em contexto de formação, que nos permitiu anotar opiniões e percepções de receios, bem como relatos de situações relacionadas com a educação sexual de crianças.

As questões relativas a receios (*Receios no Domínios da Educação Sexual*) e a apoios (*Apoios em caso de Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual*), que considerámos variáveis dependentes foram operacionalizadas em questões fechadas com uma escala de Lickert composta por 4 *scores* (totalmente verdade, verdade, falso e totalmente falso). A

primeira ficou constituída por 15 itens, sendo de salientar que o item “Falta de à vontade” foi acrescentado por professores que integraram o estudo piloto, e a segunda integrou 11 itens (ver secção Resultados).

O questionário foi aplicado a professores pertencentes a 7 Centros de Área Educativa da região norte do nosso país, obtendo-se uma amostra de conveniência constituída por 486 indivíduos, sendo 426 de sexo feminino e 58 de sexo masculino, com média de idades de 43,4 e 41,6 anos, respectivamente.

Os dados obtidos através do questionário foram tratados e analisados através do programa SPSS, tendo-se efectuado primeiramente uma análise descritiva, à qual se seguiu uma análise inferencial com recurso ao teste *t* de Student, sempre que a variável independente ou factor gerava dois grupos, e aos testes não paramétricos Kruskal-Wallis e Mann-Whitney, sempre que o número de grupos a comparar era superior a dois.

Numa segunda fase, organizou-se um debate no qual participaram quatro professores de 1.º CEB, tendo-se seleccionado dois favoráveis à ES e dois não favoráveis, mas todos capazes de defender a sua opinião, para que num equilíbrio de posições se pudesse apurar os argumentos. Para desencadear o debate utilizou-se uma pergunta de partida, como é recomendado por vários autores (Plantin, 1996; Clément *et al.*, 2004) e que foi:

Porque é tão difícil implementar a educação sexual nas nossas escolas?”

Os dados do debate foram áudio gravados com autorização prévia dos participantes e seguidamente transcritos. Procedeu-se a uma análise de conteúdo, utilizando o método dos termos *pivot* (Jacobi, 1988; Clément, 2002).

A terceira fase incluiu a realização de 5 grupos de foco, método adequado para a abordagem de temas sensíveis (Geasler *et al.* 1995; Flick, 2002; Bedford & Burgess, 2001), como é o caso da sexualidade humana e da educação sexual.

Organizaram-se grupos de 4 professores atendendo-se a critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade intra e inter grupos (Bedford & Burgess, 2001; Flick, 2002). Os critérios foram estabelecidos em função dos factores sexo, idade e tempo de serviço. As discussões desenrolaram-se a partir da solicitação da opinião dos docentes sobre a educação sexual na escola, tendo em mente um conjunto de questões para conduzir a discussão, o que na maioria das vezes nem foi necessário.

O tratamento e análise dos dados dos grupos de foco efectuou-se do mesmo modo que para os dados do debate. Apresentam-se os resultados obtidos para os termos *pivot* receios e apoios.

RESULTADOS

Dados do questionário para Receios e Apoios

A análise descritiva dos dados obtidos para a variável *receios no domínio da educação sexual* (RDES) revelou que os professores se preocupam acima de tudo com a mentalidade dos pais dos alunos e com as suas reacções; com o facto de trabalharem num meio conservador; com a mentalidade dos alunos; e mesmo com a mentalidade de outras pessoas do meio. As reacções da assistente social, bem como as dos seus superiores hierárquicos (presidente de agrupamento e director ou coordenador de escola) não parecem constituir motivo de grande receio para os professores, como se pode observar no gráfico da Figura 1.

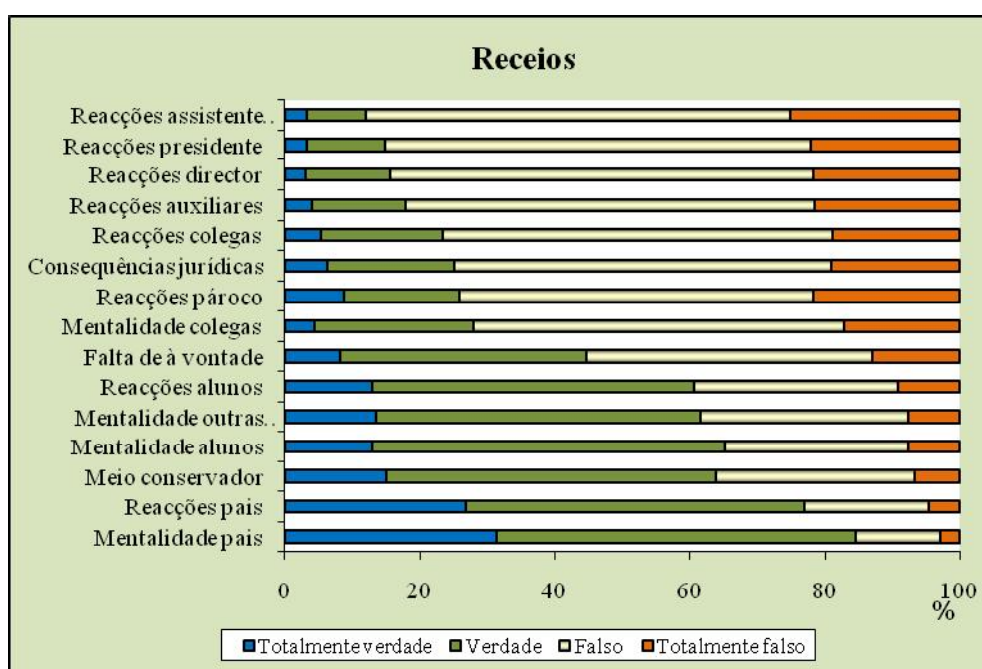


Figura 1: Percentagens para Receios no Domínio da Educação Sexual.

Com a aplicação do teste *t* de Student verificou-se que os receios dos professores tendem a ser influenciados pelos factores sexo, formação contínua, formação esporádica e ter filhos (Tabela 1).

Em relação ao factor **sexo**, as mulheres parecem recear mais do que os homens várias entidades da comunidade educativa, à excepção de reacções da assistente social, de auxiliares da acção educativa, de colegas e do pároco. As professoras receiam significativamente mais que os professores as reacções dos pais dos alunos ($p=0,011$), bem como as suas mentalidades ($p=0,049$) e ainda a mentalidade dos alunos ($p=0,039$) e das várias pessoas do meio ($p=0,045$).

A frequência de acções de **formação contínua** parece minimizar os receios, uma vez que se constatou que o grupo que as tinha frequentado registou menores receios da mentalidade dos pais, das reacções dos pais dos alunos, das reacções dos alunos, do facto de ser um meio

conservador e de consequências jurídicas, afirmando-se também um pouco mais à vontade, sendo neste item a diferença bem significativa ($p=0,007$).

À semelhança, também a frequência de acções de **formação esporádica** tende a influenciar o nível de conforto dos professores com o tema, verificando-se uma diferença com significado estatístico para o item *falta de à vontade do próprio professor* ($p=0,004$), onde os professores que tinham frequentado este tipo de formação denotaram maior insegurança.

O facto de ter **filhos** também aponta uma ligeira influência nos receios dos professores face às reacções dos pais dos alunos, observando-se aí um valor de p no limiar do nível de significância (0,050). Curiosamente, o grupo de professores com filhos tende a recear mais as reacções dos pais dos seus alunos.

Tabela 1: Teste t para RDES entre grupos de Sexo, Formação contínua, Formação esporádica e Filhos.

| Sexo | Feminino | | Masculino | | T | Teste- t | |
|---|----------|-----------------|-----------|-----------------|-------|------------|-------|
| | n | $M \pm DP$ | n | $M \pm DP$ | | gl | p |
| f) Reacções dos pais dos alunos | 406 | 1,98 \pm 0,80 | 57 | 2,26 \pm 0,81 | 2,553 | 461 | 0,011 |
| j) Mentalidade dos pais dos alunos | 408 | 1,85 \pm 0,72 | 57 | 2,05 \pm 0,81 | 1,971 | 463 | 0,049 |
| l) Mentalidade dos alunos | 404 | 2,27 \pm 0,79 | 56 | 2,50 \pm 0,76 | 2,075 | 458 | 0,039 |
| n) Mentalidade das várias pessoas do meio | 404 | 2,30 \pm 0,80 | 57 | 2,53 \pm 0,83 | 2,006 | 459 | 0,045 |
| Formação contínua | | Sim | | Não | | | |
| p) Falta de à vontade | 55 | 2,87 \pm 0,77 | 405 | 2,57 \pm 0,82 | 2,753 | 71,487 | 0,007 |
| Formação esporádica | | | | | | | |
| p) Falta de à vontade | 145 | 2,77 \pm 0,83 | 303 | 2,53 \pm 0,80 | 2,919 | 446 | 0,004 |
| Filhos | | | | | | | |
| f) Reacções dos pais dos alunos | 370 | 1,97 \pm 0,79 | 92 | 2,15 \pm 0,83 | 1,965 | 460 | 0,050 |

M = Média; DP = Desvio Padrão; n = número de respondentes; gl = graus de liberdade.

Mediante a aplicação do teste de Kruskal-Wallis os factores tempo de serviço, habilitação académica, área de trabalho, religião e prática religiosa também revelaram influência nas percepções dos professores sobre os seus receios face à educação sexual (Tabela 2).

O **tempo de serviço** revelou-se um factor com influência significativa nos itens *reacções de auxiliares da acção educativa* ($p=0,028$) e *reacções dos pais dos alunos* ($p=0,035$), sendo o grupo de professores com 15 a 19 anos de serviço (a meio da carreira profissional) o que se revelou mais receoso. Este grupo foi o que manifestou mais receios, sobretudo em relação às reacções dos vários elementos da comunidade educativa, tendo obtido a ordenação média mínima em mais itens (sete).

A **habilitação académica** afigurou-se um factor influente na *falta de à vontade do próprio professor*, sendo o grupo que tinha apenas o curso do magistério o que pareceu sentir mais esta falta de à vontade para lidar com a educação sexual (R_6). Pelo contrário, o grupo que pareceu estar mais à vontade foi o que tinha curso de mestrado (R_1).

O factor **área de trabalho** demonstrou influência em *reacções dos pais dos alunos*, *mentalidade das várias pessoas do meio* e *o facto de ser um meio conservador*, sendo o grupo que trabalhava em meio rural o que se mostrou sempre mais receoso (R_3), enquanto o grupo de área suburbana se revelou o menos receoso nos dois primeiros e o de área urbana no terceiro. Através do teste *U* constatou-se que o grupo de área rural diferiu significativamente do de área suburbana para reacções dos pais dos alunos, do de área urbana para mentalidade das várias pessoas do meio e de ambos para o facto de ser um meio conservador. Deste modo, o grupo que trabalhava em meio rural foi o que manifestou mais receios, obtendo o número de ordem mais baixo na maioria dos itens.

A variável independente **religião** revelou influência significativa na *falta de à vontade do próprio professor*, sendo o grupo sem nenhuma religião o que se revelou mais à vontade (R_1) diferindo significativamente do grupo de religião católica.

A **prática religiosa** revelou influência significativa quanto ao receio das *consequências jurídicas*, da *mentalidade dos pais dos alunos* e também da *falta de à vontade do próprio professor*. Destacou-se que os professores muito praticantes foram os que mostraram menos receio de consequências jurídicas, ao passo que os nada praticantes se revelaram os menos receosos da mentalidade dos pais dos alunos e os que sentem menos falta de à vontade. Numa apreciação global verificou-se que os professores muitos praticantes foram os que demonstraram menos receios em relação aos colegas e aos gestores da escola, bem como em relação a reacções da assistente social e a consequências jurídicas (6 itens). Por seu turno, o grupo dos professores nada praticantes revelou-se o menos receoso nos aspectos relativos aos alunos e restantes elementos da comunidade educativa e do meio (9 itens), pelo que parece ser realmente o menos receoso.

Tabela 2: Teste Kruskal-Wallis para RDES entre grupos de Tempo de serviço, Habilitação, Área de trabalho, Religião e Prática religiosa.

| | N | Me | | | H | | |
|--|-----|----|---------------------------|--------------------------------|----------------|----|---------|
| Tempo de serviço | | | R ₁ | R ₇ | X ² | gl | p |
| c) Reacções de auxiliares da acção educativa | 437 | 3 | 10 a 14 | 15 a 19 | 14,15 | 6 | 0,028 |
| f) Reacções dos pais dos alunos | 442 | 2 | 5 a 9 | 15 a 19 | 13,52 | 6 | 0,035 |
| c) Reacções de auxiliares da acção educativa | | U | 25 a 29 (R ₂) | 15 a 19 | | | 0,021 |
| Habilitação | | | R ₁ | R ₆ | | | |
| p) Falta de à vontade | 457 | 3 | Mestrado | Magistério | 13,08 | 5 | 0,023 |
| | | U | Mestrado | Licenciatura (R ₃) | | | 0,045 |
| Área de trabalho | | | R ₁ | R ₃ | | | |
| f) Reacções dos pais dos alunos | 442 | 2 | Suburbana | Rural | 10,26 | 2 | 0,006 |
| n) Mentalidade das várias pessoas do meio | 440 | 2 | Suburbana | Rural | 8,87 | 2 | 0,012 |
| o) O facto de ser um meio conservador | 440 | 2 | Urbana | Rural | 22,71 | 2 | <0,0001 |
| f) Reacções dos pais dos alunos | | U | Suburbana | Rural | | | 0,006 |
| n) Mentalidade das várias pessoas do meio | | | Urbana | Rural | | | 0,021 |
| o) O facto de ser um meio conservador | | | Urbana | Rural | | | <0,0001 |
| | | | Suburbana | | | | <0,0001 |
| Religião | | | R ₁ | R ₃ | | | |
| p) Falta de à vontade | 450 | 3 | Nenhuma | Outra | 9,97 | 2 | 0,007 |
| | | U | Nenhuma | Católica | | | 0,006 |
| Prática religiosa | | | R ₁ | R ₄ | | | |
| i) Consequências jurídicas | 441 | 3 | Muito | Moderadamente | 8,79 | 3 | 0,032 |
| j) Mentalidade dos pais dos alunos | 450 | 2 | Nada | Pouco | 8,26 | 3 | 0,041 |
| p) Falta de à vontade | 448 | 3 | Nada | Moderadamente | 10,01 | 3 | 0,019 |
| i) Consequências jurídicas | | U | Muito | Moderadamente | | | 0,030 |
| p) Falta de à vontade | | | Nada | Moderadamente | | | 0,012 |

N= Número de respondentes; Me = Mediana; R_n = Grupo de ordem n.

Quanto aos apoios em caso de situações difíceis relacionadas com a Educação Sexual na escola, constatou-se que os professores julgam poder contar essencialmente com o apoio dos colegas, do director da escola e do presidente do agrupamento. Contrariamente, não contam muito com o apoio dos órgãos de administração escolar (CAE e DREN) e muito menos esperam o auxílio da justiça ou do pároco, como elucida o gráfico da Figura 2.

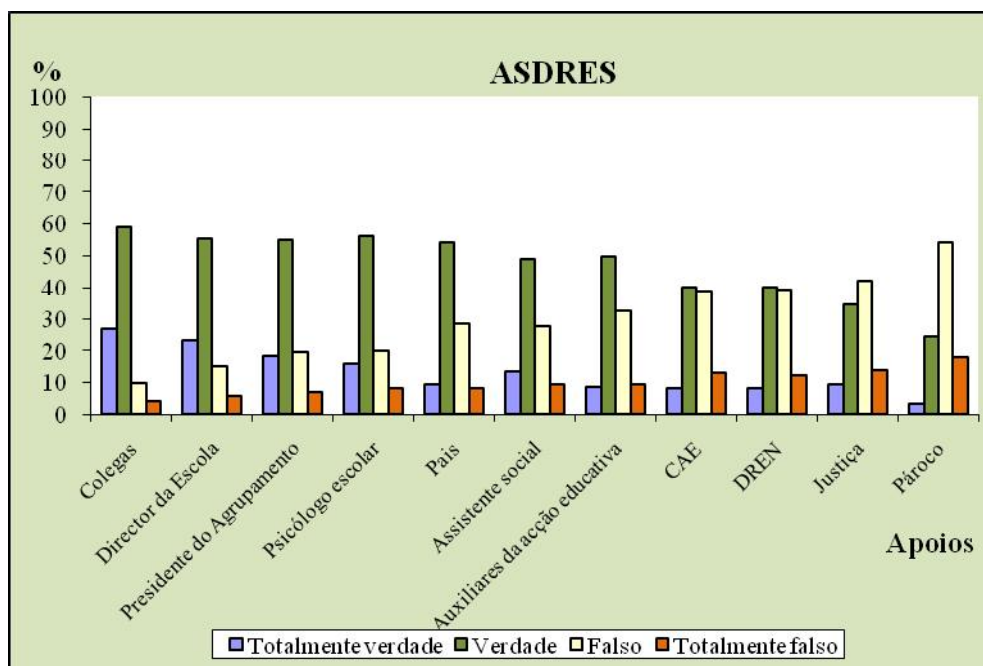


Figura 2: Percentagens para Apoios em Situações Difíceis Relacionadas com a Educação Sexual.

Ao testar a influência dos diversos factores nestas percepções de apoio dos professores, o teste *t* revelou que as mesmas tendem a ser influenciadas pela formação esporádica e pelo facto dos professores terem filhos.

Os professores que tinham frequentado acções de **formação esporádica** consideraram mais positivamente os vários apoios da comunidade educativa, comparativamente aos professores que não frequentaram tal formação, sendo a diferença de médias entre os dois grupos estatisticamente significativa para o apoio dos *pais dos alunos*, do *psicólogo escolar* e da *assistente social* (Tabela 3).

O grupo de professores com **filhos** considerou menos as várias ajudas que o grupo sem filhos, à excepção do apoio dos pais dos alunos. Porém, as diferenças só adquiriram significado estatístico quanto ao apoio do *director da escola* ($p=0,009$).

Tabela 3: Teste *t* para ASDRES entre grupos de Formação esporádica e de Filhos.

| | Sim | | Não | | Teste- <i>t</i> | | |
|----------------------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------------|---------|----------|
| | <i>n</i> | M±DP | <i>n</i> | M±DP | <i>t</i> | gl | <i>p</i> |
| Formação esporádica | | | | | | | |
| d) Pais dos alunos | 140 | 2,20±0,78 | 298 | 2,44±0,75 | 3,047 | 436 | 0,002 |
| g) Psicólogo escolar | 139 | 2,06±0,74 | 295 | 2,28±0,84 | 2,776 | 302,402 | 0,006 |
| h) Assistente social | 141 | 2,20±0,77 | 293 | 2,40±0,86 | 2,493 | 307,001 | 0,013 |
| Ter filhos | | | | | | | |
| b) Director da escola | 360 | 2,09±0,80 | 91 | 1,85±0,73 | 2,608 | 449 | 0,009 |

A aplicação do teste de Kruskal-Wallis à percepção dos professores acerca dos apoios de que dispõem em caso de situações difíceis relacionadas com a educação sexual, aponta como factores influentes o tempo de serviço, a habilitação académica, a religião e a prática religiosa.

O **tempo de serviço** só revelou diferenças significativas entre os grupos para *colegas*. O grupo de professores de 10 a 14 anos de serviço, foi o que afirmou contar mais com o apoio dos colegas, diferindo significativamente do grupo de 20 a 24 anos, que foi o que considerou menos este tipo de ajuda.

Em função da **habilitação** académica os grupos diferiram significativamente para o apoio dos *auxiliares da acção educativa* e do *pároco*. Em ambos os casos, os licenciados (R₆) foram os que mais consideraram estes apoios, contrariamente aos que tinham mestrado (R₁).

A variável independente **religião** revelou bastante influência na percepção dos professores face aos apoios, detectando-se diferenças com significado estatístico para a maioria dos itens. Os professores sem nenhuma religião (R₁) foram os que mostraram contar menos com os vários apoios.

A **prática religiosa** tende a ser um factor com influência ainda mais forte na percepção que os professores têm face aos apoios que podem encontrar para a educação sexual. Este factor revelou diferenças com significado estatístico entre os grupos para quase todos os itens (Tabela 4), exceptuando-se apenas dois (pais dos alunos e justiça). O grupo que demonstrou contar menos com os diferentes apoios (R₁) foi sempre o dos professores nada praticantes.

Tabela 4: Teste Kruskal-Wallis para ASDRES entre grupos de Tempo de serviço, Habilitação, Religião, Prática religiosa.

| | N | Me | | | | H | |
|----------------------------------|-----|----------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------|----------|
| Tempo de serviço | | | | | | | |
| | | | R₁ | R₇ | X² | gl | p |
| a) Colegas | 444 | 2 | 20 a 24 | 10 a 14 | 15,21 | 6 | 0,019 |
| | | <i>U</i> | 20 a 24 | 10 a 14 | | | 0,021 |
| Habilitação | | | | | | | |
| | | | R₁ | R₆ | | | |
| e) Auxiliares da acção educativa | 444 | 2 | Mestrado | Licenciatura | 11,15 | 5 | 0,049 |
| f) Pároco | 427 | 3 | Mestrado | Licenciatura | 13,45 | 5 | 0,020 |
| Religião | | | | | | | |
| | | | R₁ | R₃ | | | |
| a) Colegas | 450 | 2 | Nenhuma | Outra | 7,00 | 2 | 0,030 |
| e) Auxiliares da acção educativa | 436 | 2 | Nenhuma | Outra | 7,96 | 2 | 0,019 |
| f) Pároco | 418 | 3 | Nenhuma | Católica | 9,23 | 2 | 0,010 |
| g) Psicólogo escolar | 431 | 2 | Nenhuma | Outra | 15,01 | 2 | 0,001 |
| h) Assistente social | 432 | 2 | Nenhuma | Outra | 10,28 | 2 | 0,006 |
| j) DREN | 425 | 3 | Nenhuma | Outra | 11,87 | 2 | 0,003 |
| l) CAE | 425 | 3 | Nenhuma | Outra | 11,59 | 2 | 0,003 |
| a) Colegas | | <i>U</i> | Nenhuma | Católica | | | 0,027 |
| e) Auxiliares da acção educativa | | | Nenhuma | Católica | | | 0,018 |
| f) Pároco | | | Nenhuma | Católica | | | 0,015 |
| g) Psicólogo escolar | | | Nenhuma | Católica | | | <0,0001 |
| h) Assistente social | | | Nenhuma | Católica | | | 0,012 |
| j) DREN | | | Nenhuma | Católica | | | 0,018 |
| | | | | Outra | | | 0,024 |
| l) CAE | | | Nenhuma | Católica | | | 0,021 |
| | | | | Outra | | | 0,024 |
| Prática religiosa | | | | | | | |
| | | | R₁ | R₄ | | | |
| a) Colegas | 449 | 2 | Nada | Muito | 8,12 | 3 | 0,044 |
| b) Director da escola | 440 | 2 | Nada | Muito | 8,71 | 3 | 0,033 |
| c) Presidente do agrupamento | 435 | 2 | Nada | Muito | 10,09 | 3 | 0,018 |
| e) Auxiliares da acção educativa | 436 | 2 | Nada | Moderadamente | 10,56 | 3 | 0,014 |
| f) Pároco | 419 | 3 | Nada | Muito | 11,25 | 3 | 0,010 |
| g) Psicólogo escolar | 431 | 2 | Nada | Moderadamente | 16,46 | 3 | 0,001 |
| h) Assistente social | 432 | 2 | Nada | Moderadamente | 12,52 | 3 | 0,006 |
| j) DREN | 424 | 3 | Nada | Moderadamente | 11,69 | 3 | 0,009 |
| l) CAE | 424 | 3 | Nada | Moderadamente | 11,15 | 3 | 0,011 |
| a) Colegas | | <i>U</i> | Nada | Moderadamente | | | 0,036 |
| e) Auxiliares da acção educativa | | | Nada | Moderadamente | | | 0,006 |
| g) Psicólogo escolar | | | Nada | Moderadamente | | | <0,0001 |
| | | | | Pouco | | | <0,0001 |
| h) Assistente social | | | Nada | Moderadamente | | | 0,006 |
| | | | | Pouco | | | 0,024 |
| j) DREN | | | Nada | Moderadamente | | | 0,006 |
| | | | | Pouco | | | 0,018 |
| l) CAE | | | Nada | Moderadamente | | | 0,006 |
| | | | | Pouco | | | 0,018 |

A análise do termo *receios* no debate revelou que este foi pouco pronunciado pelos participantes, sendo apenas utilizadas as palavras medo e receios, uma vez cada por uma professora favorável à educação sexual. Na primeira tentando explicar os motivos da não implementação da educação sexual e na segunda em associação com a formação:

Agora que me apercebo é que o meu, o nosso medo, porque fomos educados assim, (IC, p.21: ln 23-24)

“E a auto-formação e a formação entre pares tem que se sobrepor a essas coisas de receios” (IC, p.34: ln 28-29).

Consequentemente, analisámos o termo *à vontade*, que revelou ser bem mais emergente e no discurso dos professores que evitavam a ES, sendo a falta de *à vontade* motivo justificativo da não implementação desta temática na escola, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1: Ocorrências do termo pivot “*à vontade*”, das suas reformulações e dos seus significados no debate.

| | À vontade | Reformulações | Significados a partir do contexto | |
|----|---|---------------|---|---|
| FA | À vontade, 2 p.2: ln.7, 8 | | Associado a <u>sentir perfeitamente / minimamente</u> , 2 “... serem educadores, se sentem perfeitamente <i>à vontade</i> e há outros aspectos em que não (p.2: ln.7) se sentem minimamente <i>à vontade</i> . Não sentem.” (p.2: ln.8) | 2 |
| | 2 | 0 | | 2 |
| AM | À vontade, 6 p.11: ln.5, 11 p.12: ln.10 p.14: ln.14 p.39: ln.33 p.40: ln.8 | | Associado a: - <u>não sentir</u> , 1 “Primeiro porque não me sinto muito <i>à vontade</i> em dar educação sexual na minha escola, porque não conheço o meio ...” (p.11: ln.5) - <u>não ter</u> , 2 “isso deve partir da família, mas se a família não for capaz, ou porque não tem <i>à vontade</i> ”(p. 11: ln.11) “explicasse ... mais cedo, mas também não tive, primeiro não tinha esse <i>à vontade</i> apesar”(p.12: ln.10) - <u>dever informar quando tem</u> , 1 “E é assim, acho que nós devemos informar e ... sempre que tenhamos <i>à vontade</i> , ...” (p.14: ln.14) - <u>ter para falar com alunos</u> , 2 “termos <i>à vontade</i> para falar ou para que eles falem connosco ...” (p.39: ln.33) “Portanto é este <i>à vontade</i> que acho que nós (p.40: ln.8) devemos ter com os nossos alunos ...” | 6 |
| | 6 | 0 | | 6 |
| IC | | | | 0 |
| | 0 | 0 | | 0 |
| IP | | | | 0 |
| | 0 | 0 | | 0 |
| | 8 | 0 | | 8 |

O termo *apoio* surgiu apenas duas vezes, sendo dito pelas duas professoras que implementavam a ES. A primeira associou-o à formação enquanto a segunda o associou aos pais:

“E deverá haver formação e apoio ao professor (...)” (IC, p.4:ln.25)

“(...) na sala de aula, mas também ter o apoio dos pais.” (IP, p.10: ln.33)

Nos grupos de foco, o termo *receio* foi o décimo por ordem decrescente de ocorrência, verificando-se em todos os grupos (GF-1 = 1; GF-2 = 8; GF-3 = 8; GF-4 = 7; GF-5 = 13).

De um modo geral, os receios apresentados nos cinco grupos de foco relacionaram-se com: os pais; os alunos (reações, modo de abordagem do tema, violação); falta de autoridade do professor; represálias; tabu; dificuldades; e proximidade e afectos com alunos por parte dos professores do sexo masculino. O quadro 2, onde consta a análise do termo no grupo de foco 5, mostra que aí os receios se associaram a não-aceitação, dificuldades, falta de explicitação da ES no currículo e proximidade e afectos entre alunos e professores do sexo masculino.

Quadro 2: Ocorrências do termo pivot **“Receio”**, das suas reformulações e dos seus significados no *Grupo de Foco 5*.

| | Receio | Reformulações | Significados a partir do contexto | |
|-------|---|---------------------------|---|----|
| AG | | | | |
| | 0 | 0 | | 0 |
| CC | Receio, 1 p.25:ln.10 | Medo, 3 p.3:ln.4, 9, 9 | Associado a : - <u>não aceitação e dificuldades</u> , 3 (p.3:ln.4, 9, 9) “em abordar, porque têm medo de falhar, têm medo de ser apontadas” (p.3:ln.9, 9) - <u>professores homens de tocarem nos alunos</u> , 1 “Ficam com algum receio .” (p.25:ln.10) | |
| | 1 | 3 | | 4 |
| LR | Receio, 3 p.2:ln.31 p.4:ln.18 p.5:ln.10 Receios, 1 p.25:ln.1 | Medo, 1 p.5:ln.19 | Associado a - <u>abordagem de ES não estruturada</u> , 4 (p.2:ln.31; p.4:ln.18; p.5:ln.10, 19) “Eu, eu acho que ... É assim, eu sou sincera, eu tenho algum receio .” (p.4:ln.18) “Quer dizer, é assim, não é uma questão de ter receio . É uma questão de facto de, de, (p.5:ln.10) como não está, digamos assim, não há, não temos essa disciplina,” - <u>professores homens de tocarem nos alunos</u> , 1 “Têm os seus receios .” (p.25:ln.1) | |
| | 4 | 1 | | 5 |
| PD | Receio, 4 p.24:ln.16 p.25:ln.32 p.26:ln.9, 11 | | Associado a manifestações de afectos com alunos, 4 (p.24:ln.16; p.25:ln.32; p.26:ln.9, 11) “...ela agarra-se a mim, eu não sei qual é a reacção que hei-de ter. Porque tenho, eu tenho receio que como isto, como a mentalidade das pessoas está, está, está assim ...” (p.24:ln.16) | |
| | 4 | 0 | | 4 |
| Total | 9 | 4 | | 13 |

Em alternativa, o termo *à vontade* também ocorreu com considerável frequência nos grupos 4 e 5 (12 e 6 ocorrências, respectivamente). A sua análise mostrou que se associava a “não ter”, “não sentir”, “faltar”, quer aos professores quer, em sua opinião, aos alunos e aos pais.

Quanto ao termo *apoios*, este apenas ocorreu no grupo de foco 5, mas associado à modalidade de apoio educativo, uma vez que duas das participantes eram docentes a desempenhar essa função. Nunca surgiu associado ao contexto de educação sexual, apesar de até ter sido introduzido por meio de questões da parte da investigadora/moderadora.

DISCUSSÃO

Os dados que obtivemos vêm clarificar que os pais constituem o principal motivo de receio para os professores, sobretudo as suas reacções e mentalidade. Este dado encontra fundamento em estudos anteriores (Oz, 1991; Teixeira, 1999; Buston *et al.*, 2001; Veiga *et al.*, 2006).

Contrariamente, aqueles que menos afrontam os professores são os seus colegas, o director ou coordenador da escola e o presidente do agrupamento. Assim, se por um lado constatamos alguma solidariedade ou inter-ajuda no trabalho pedagógico, por outro assistimos a uma oposição entre os professores e os pais, ouseja, entre a escola e a família. Além desta imagem de oposição ser notória graficamente (Figura 1), é ainda reforçada pelos dados obtidos nos grupos de foco, na medida em que os professores se referiram à não-aceitação da ES por parte dos pais, ao facto de estarem de costas voltadas e de o diálogo ser difícil, ao receio das suas reacções e de retaliações. Paralelamente, emergiu sempre a sua falta de *à vontade*. Somente uma professora

que tinha frequentado uma acção de formação sobre ES não proferiu a palavra receio e considerou que os pais não se opõem, argumentando com exemplos positivos. Parece assim transparecer o efeito benéfico da formação específica para vencer os receios e aumentar o à vontade, como o teste *t* nos indicou ao cruzar a frequência de acções de formação com a variável dependente receios.

No debate os professores pouco favoráveis à ES argumentaram pelo receio, tendo um deles defendido as convicções e valores da família, aconselhando os futuros professores que “*precisam ter o cuidado de não ferir as susceptibilidades*” (FA, p.15:ln.11-12). Já as duas professoras favoráveis à ES argumentaram pela autoridade que julgam ter para tratar o tema na escola, chegando a argumentar pelo exemplo de situações positivas e pela colaboração entre os pais e os professores neste processo. Desta forma, constata-se que os professores com formação específica em ES e os que já a implementaram não receiam os pais, o que vai de encontro a outras experiências e investigações (Barragán, 1991; Welshimer & Harris, 1994; Kakavoulis, 2001; Milton, 2003). Este receio é característico dos professores que não praticam a ES, pelo que tende para a representação fantasmagórica das reacções dos pais, alicerçada na personalidade do professor, constituindo assim um obstáculo psicológico.

Verificando-se que o factor sexo interfere na percepção de receios, sendo as mulheres as que se manifestam mais receosas sobretudo das reacções dos pais, mas também da mentalidade de vários elementos da comunidade, e sendo elas a grande maioria da amostra, estes dados ajudam a compreender a dificuldade de implementação da ES no 1.º CEB, já que a sociedade e a enculturação sexual impõem mais restrições à sexualidade feminina (Gagnon, 2008).

Sendo a área de trabalho um factor que indica mais receios relacionados com o meio rural, sobretudo no respeitante a mentalidades e à percepção de ser um meio mais conservador, estes dados do questionário foram confirmados nos grupos de foco, quando por exemplo um professor que já tinha abordado a temática em meio urbano, a considerava impraticável no meio rural onde então trabalhava. No entanto, dois exemplos positivos de implementação da ES em meio rural surgiram em dois outros grupos de foco. Assim, e relembrando o estudo de Welshimer e Harris (1994) que foi realizado numa comunidade rural, onde dois terços dos pais concordavam com a ES em todos os níveis de ensino, talvez possam estas experiências servir para tranquilizar os professores no que toca às representações negativas que criam e incentivá-los a ultrapassar os obstáculos.

Observando a influência das variáveis religião e prática religiosa, e verificando-se que os professores nada praticantes são os que menos temem a mentalidade dos pais e são os que se sentem mais à vontade, pensamos que a explicação possa residir no facto de serem pessoas mais livres de preconceitos e de normas sociais e por isso mais capazes de lidar com a temática da

sexualidade. A interferência da igreja foi apontada como obstáculo em todos os grupos de foco, mas uma participante no debate que implementava a ES afirmou que o padre “*não se mete na escola*” (IC, p.29:ln.7). Continuamos assim perante percepções fantasmagóricas sobre algo não concretizado, que julgamos relacionadas com a personalidade do professor, sendo dela que depende a sua falta de à vontade, tal como interpretam Buston e colegas (2001). A personalidade do professor poderá ainda ser a determinante da adesão às práticas religiosas e da adopção de normas restritivas.

Comparando as percepções de receios com as de apoios, constata-se que os apoios mais considerados são os dos colegas e dos dirigentes da escola ou agrupamento, coincidindo com as entidades que menos receiam. Esta coincidência reforça a validade interna do instrumento que construímos para a recolha de dados.

O conceito de apoio não perpassou muito no decurso das discussões. No entanto, ao relatarmos situações problemáticas relativamente à sexualidade dos alunos com que já se tinham deparado na escola, as professoras salientaram a partilha e inter-ajuda entre colegas e mesmo o apoio do director da escola em situações mais complicadas. Tal dado é reforçado pelos trabalhos de Walker (2004) e Fok (2005), onde os professores referiam a importância da inter-ajuda.

A percepção de apoios foi a que se revelou mais influenciada pelos factores religião e prática religiosa. Se por um lado o facto dos mais praticantes da religião contarem mais com o apoio de colegas e directores pode ser visto à luz da moral de solidariedade e de ajuda ao próximo preconizada pela religião, por outro podemos pensar que talvez os nada praticantes não sintam tanto a necessidade de apoio por estarem mais confiantes nas suas práticas pedagógicas, já que foram os que se revelaram mais à vontade.

Como a formação esporádica e a habilitação académica superior apontam para maior percepção de apoios, julgamos que estes processos formativos possam estar a promover a integração de várias entidades numa perspectiva de articulação e complementaridade no processo de ES. A confirmar-se, esta poderá ser uma via eficaz para a articulação entre a escola e a família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony, J. & Williams, S. (1994). Sex Education: One Comprehensive's Experience. *Health Education*, N° 4, pp. 23-26.
- Barragán, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bedford, T. & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In M. Limb & C. Dwyer (Eds). *Qualitative methodologies for geographers*. London: Arnold, pp. 121-135.
- Buston, K., Wight, D. & Scott, S. (2001). Difficulty and Diversity: the context and practice of sex education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, N° 3, pp. 353-368.

- CCPES, DGS, APF, RNEPS. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Clément, P., Héraud, J. & Errera, J. (2004). Paradoxe sémantique et argumentation – Analyse d’une séquence d’enseignement sur les grenouilles au cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans). *ASTER* N° 38, pp. 123-149.
- Clément, P. (2002). Methods to analyse argumentation in (more or less) scientific texts. An example : analysis of a text promoting Creationism. In *Acts of ESERA Summer school*, Lubjana, August de 2002.
- Corteen, K. (2006). Schools’ fulfilment of sex and relationship education documentation: three school-based case studies. *Sex Education*, Vol 6, N° 1, pp. 77-99.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publication, Ltd.
- Fok, S. (2005). A study of the implementation of sex education in Hong Kong secondary schools. *Sex Education*, Vol. 5, N° 3, pp. 281-294.
- Gagnon, J. (2008). *Les scripts de la sexualité*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Gannon, S. (2004). Crossing ‘boundaries’ with the collective girl: a poetic intervention into sex education. *Sex Education*, Vol. 4, N° 1, pp. 81-99.
- Geasler, M., Dannison, L. & Edlund, C. (1995). Sexuality education of young children: parental concerns. *Family Relations*, 44, pp184-188.
- GTES. (2007). Relatório Final. Acesso: <http://www.min-edu.pt>
- Haignere, C., Culhane, J., Balsley, C. & Legos, P. (1996). Teachers’ receptiveness and comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies. *The Journal of School Health*, Vol. 66, N° 4, pp. 140-144.
- Jacobi, D. (1988). Notes sur les structures narratives dans un document destine à populariser une découverte scientifique. *Protée*, pp.107-117.
- Kakavoulis, A. (2001). Family and Sex Education: a survey of parental attitudes. *Sex Education*, Vol. 1, N° 2, pp. 163-174.
- Kehily, M. (2002). Sexing the subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex Education*, Vol. 2, N° 3, pp. 215-231.
- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education*, Vol 3, N° 3, pp. 241-256.
- Oz, S. (1991). Attitudes toward family life education: a survey of Israeli Arab teachers. *Adolescence*, Vol. 26, N° 104, pp.899-912.
- Plantin, C. (1996). *L’argumentation*. Paris : Seuil, collection Mémo.
- Reis, M. & Vilar, D. (2006). Validity of a scale to measure teachers’ attitudes towards sex education. *Sex Education*, Vol. 6, N° 2, pp.185-192.

Strange, V., Forrest, S. Oakley, A., Stephenson, J. & RIPPLE Study Team. (2006). Sex and relationship education for 13-16 year olds: evidence from England. *Sex Education*, Vol. 6, Nº 1, pp. 31-46.

Teixeira, M.F. (1999). *Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso na formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I. & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education*, Vol 6, Nº 1, pp.17-29.

Walker, J. (2004). Parents and sex education – looking beyond ‘the birds and the bees’. *Sex Education*, Vol. 4 Nº 3, pp. 239-254.

Walker, J., Green, J. & Tilford, S. (2003). An evaluation of school sex education team training. *Health Education*, Vol. 103, Nº 6, pp.320-329.

Warwick, I., Aggleton, P. & Rivers, K. (2005). Accrediting success: evaluation of a pilot professional development scheme for teachers of sex and relationship education. *Sex Education*, Vol. 5, Nº 3, pp. 235-252.

Welshimer, K. & Harris, S. (1994). A survey of rural parent’s attitudes toward sexuality education. *Journal of School Health*, Vol. 64, Nº 9, pp. 347-352.