ROGÉRIO LUÍS MANITA E SOUSA

SEX ou o Xadrez da Educação Sexual

Um olhar desde a Escola sobre a(s) política(s) de Educação Sexual

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 11/04/2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Reitoral n.º: 217/2016, de 12/04, com a seguinte composição:
Presidente: Professor Doutor António Teodoro -ULHT
Vogais: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa - ULHT
Professora Doutora Ana Benavente - ULHT
Professora Doutora Elsa Estrela - Investigadora do CeiE
Arguentes: Professor Doutor António Manuel Marques
Instituto Politécnico de Setúbal
Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos
Faculdade de Motricidade Humana
Orientador: Professor Doutor Duarte Rei Vilar
Universidade Lusíada

Volume I

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

...onde hoje vemos a história de uma censura dificilmente destruída, reconheceremos antes o longo progresso através dos séculos de um dispositivo complexo para fazer falar o sexo.

(Foucault, 1994b, p. 160)

Ao meu Pai *in memorium*

À minha Mãe a quem tanto devo

Ao Miguel e ao Pedro pelo tempo subtraído

À Maria José, a companheira da jornada da vida

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Duarte Vilar, pelo apoio que sempre manifestou na concretização desta investigação e pela afabilidade que o caracteriza.

Ao Curso de Doutoramento em Educação, na pessoa do seu coordenador, Professor Doutor António Teodoro, que me recebeu e que foi meu mestre, um agradecimento pelo curso, sua estrutura e professores que o integraram.

Tive o privilégio de ter tido como mestres os Professores Doutores Rogério Fernandes, Michel Develay, Leôncio Vega Gil, José Maria Hernandez, Gisélia Felício, António Labisa Palmeira e Francislê Neri de Souza e de aprender com Ivor Goodson, José Eustáquio Romão, Carlos Alberto Torres e Rosa Serradas Duarte.

À Professora Ana Benavente, com quem também tive o privilégio de trabalhar e de tanto aprender no Observatório de Políticas Educativas.

Aos meus colegas de curso e amigos, em particular ao Jorge Ferreira, com o qual, para além do curso, privei em muitos anos carregados de companheirismo profissional. Mas também à Isabel Brites, que não posso esquecer, e de quem recordo os ensinamentos sobre Foucault; à Elsa Estrela, pelo incentivo na minha equiparação a bolseiro; e à Teresa Macara, recordando o trabalho desenvolvido enquanto representantes dos colegas de curso.

À Catarina Nascimento Rodrigues pelo excelente trabalho de revisão que realizou.

Aos entrevistados, meus colegas de profissão, pela disponibilidade, uma vez que não era fácil libertar tempo quando tanta falta fazia ao nível pessoal.

À minha mãe, pelo seu apoio, como sempre, nomeadamente na transcrição das entrevistas para esta Tese, sem esquecer como, com a sua história de vida, possibilitou um trabalho que mereceu uma das melhores classificações que obtive.

À Maria José, a companheira de vida, pelo apoio e ajuda no difícil dia-a-dia, que possibilitou a concretização deste trabalho, pois é sempre necessário alguém que facilite o caminho com a capacidade de abnegação, fruto de um amor que se sente.

Resumo

Procurou-se o entendimento das alterações que a Lei 60/2009 transportou para o trabalho de Educação Sexual (ES) realizado em meio escolar, bem como das implicações para aquele da denominada 'revisão curricular', tendo como objetivo geral avaliar as mudanças introduzidas na organização e dinâmica das escolas e nas práticas pedagógicas com a implementação da Lei.

Caracterizar o envolvimento em ES, anterior e posterior à Lei, dos sujeitos estudados, bem como o dos diversos órgãos da Escola e atores da Comunidade Educativa na implementação da Lei e compreender as barreiras e dificuldades na sua aplicação e os fatores e atores que a promoveram foram os objetivos específicos definidos.

A metodologia utilizada foi qualitativa, procurando a compreensão e interpretação das vivências dos sujeitos, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas a coordenadores de Educação para a Saúde (EpS) de 24 escolas e ao coordenador nacional, que foram sujeitas a análise de conteúdo.

A Lei 60/2009 veio tornar a ES obrigatória em meio escolar, enquadrada na EpS, o que transportou alterações que permitiram criar expetativas quanto à sua consecução.

O processo foi favorecido pela designação em cada Agrupamento de um professor coordenador da EpS/ES, pela construção e coordenação do projeto de ES ao nível dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) pelos Diretores de Turma (DT), pela disponibilidade das Direções (Dir), de tempo e de espaço para o realizar.

Dos obstáculos ao processo de ES salientam-se a resistência ao nível dos professores, a extinção das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) e a falta de apoios.

Constatou-se, por fim, que razões de natureza organizacional, conjugadas com as transformações ocorridas nas condições pedagógicas, parecem ter contribuído para um retrocesso na efetiva concretização da ES nas escolas.

Palavras-chave: Educação Sexual; Lei 60/2009; Mudanças organizativas; Mudanças pedagógicas; Educação para a Saúde.

Abstract

It was sought the understanding of the changes that the 60/2009 Law has brought for Sexual Education work to be held in schools, as well as the implications for that work of the so-called 'curriculum revision', with the general objective of evaluating the changes introduced in the organization and dynamics of schools and pedagogical practices with the implementation of the Law.

The specific objectives defined were: characterize the involvement of the studied subjects in Sexual Education, before and after the Law, as well as the involvement of the various School organs and actors of the Educational Community in the implementation of the Law and understand the barriers and difficulties in its application and finally the factors and actors that promoted it.

The methodology used was qualitative, seeking the understanding and interpretation of the subjects' experiences, and semi-structured interviews were conducted with the Health Education coordinators of 24 schools and the national coordinator and submitted to content analysis.

60/2009 Law obligates Sexual Education in schools, framed in Health Education, which transported changes that have created expectations for their achievement.

The process was favored by the designation in each School Grouping of a coordinating teacher of the Health Education/Sexual Education, for the construction and coordination of the Sexual Education project at the level of the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education by the Class Directors, by the availability of the Directions, and by time and space to do so.

The obstacles to the Sexual Education process include teacher resistance, the extinction of Non-Disciplinary Curricular Areas and the lack of support.

It was found that organizational reasons, combined with the changes occurred in the pedagogical terms, seem to have contributed to a setback in the effective implementation of Sexual Education in schools.

Key words: Sexual Education; 60/2009 Law; Organizational changes; Pedagogical changes; Health Education.

Abreviaturas e siglas

AAE (Auxiliares de Ação Educativa)

ACD (Áreas Disciplinares/Áreas Curriculares Disciplinares)

ACES (Agrupamento de Centros de Saúde)

ACND (Áreas Não Disciplinares/Áreas Curriculares Não Disciplinares)

ADD (Avaliação do Desempenho Docente)

Administ (Administração/ões)

ADN/DNA (Ácido Desoxirribonucleico)

AG (Assembleia Geral)

Agrup (Agrupamento/s)

Amb (Ambiente)

AMI (Assistência Médica Internacional)

AML (Área Metropolitana de Lisboa)

AP (Área de Projeto)

APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima)

APF (Associação para o Planeamento da Família)

AR (Assembleia da República)

Assoc (Associação/ões)

Ativid (Atividade/s)

Aut (Autor/es)

Aval (Avaliação/ões)

BE/CRE (Biblioteca Escolar/Centro de Recursos)

BG (Biologia e Geologia)

BIG (Bibliotecas pela Igualdade de Género)

Bio (Biologia)

Burocr (Burocracia/s)

C/ (Com)

C/o (Como)

CAD (Centro de Acolhimento e Deteção Precoce do VIH/SIDA)

CAN (Centro de Apoio Nacional)

CAOJ (Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens)

CAP (Certificado de Aptidão Profissional)

Capac (Capacidade/s)

CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua)

CCPPES (Comissão de Coordenação do Programa de Promoção e EpS)

CD (Conselho Diretivo)

CDT (Conselho/Coordenador/a de Diretores de Turma)

CE (Conselho Executivo)

CEB (Ciclo do Ensino Básico)

CEF (Curso de Educação e Formação)

CeiEF (Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação)

CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais)

CES (Centro de Estudos Sociais)

CF (Centro de Formação)

CFAE (Centros de Formação de Associações de Escolas)

CFQ (Ciências Físico-Químicas)

CG (Conselho Geral)

CGD (Caixa Geral de Depósitos)

CGT (Conselho Geral Transitório)

Científ (Científico/a)

CIES (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia)

CIG (Comissão para a Igualdade de Género)

CINDI (Programa de Intervenção Integrada sobre Doenças Não Transmissíveis)

CIPD (Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento)

Circ (Circular)

Circ Norm (Circular Normativa)

CL (Componente Letiva)

CM (Câmara/Câmara Municipal)

CN (Ciências/Ciências Naturais/Ciências da Natureza)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

CNL (Componente Não Letiva)

CNLCS (Comissão Nacional de Luta Contra o SIDA)

CNO (Centro Novas Oportunidades)

Colab (Colaboração/ões)

Comport (Comportamento/s)

Compet (Competência/s)

Comunic (Comunicação/ões)

Conhec (Conhecimento/s)

Contrib (Contribuição)

Coord (Coordenador/a)

CP (Conselho Pedagógico/Pedagógico)

CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens)

CS (Centro de Saúde)

CT (Conselho de Turma)

CTV (Ciências da Terra e da Vida)

CV (Cruz Vermelha)

Curric (Currículo)

DCE (Departamento de Ciências da Educação)

DEB (Direção do Ensino Básico)

Decl Retif (Declaração de Retificação)

Dep (Departamento/s)

Desenvolv (Desenvolvimento)

Desp (Despacho)

Desp Conj (Despacho Conjunto)

Desp Int (Despacho Interno)

Desp Norm (Despacho Normativo)

DG (Direção Geral)

DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário)

DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular)

DGS (Direção Geral da Saúde)

Didát (Didática)

Dir (Direção/ões)

Disponib (Disponibilidade)

DIU (Dispositivo Intra-Uterino)

Diversid (Diversidade)

DL (Decreto-Lei)

Doc (Documento/s)

DPS (Desenvolvimento Pessoal e Social)

Dr./Dr.ª (Doutor/a)

DRE (Direção Regional/Direção Regional de Educação)

DREALE (Direção Regional de Educação do Alentejo)

DREALG (Direção Regional de Educação do Algarve)

DReg (Decreto Regulamentar)

DS (Delegado de Saúde/Delegação de Saúde)

DSE (Direção de Saúde Escolar)

DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis)

DT (Diretor de Turma)

DVD/DDV (Disco Digital Versátil)

EB (Escola Básica/Ensino Básico)

EBS (Escola/Ensino Básica/o e Secundária/o)

EC (Economia e Contabilidade)

ECBA (European Countries Biologists Association)

ECD (Estatuto da Carreira Docente)

Ecol (Ecologia)

Econ (Economia)

Econ/Cont (Economia e Contabilidade)

Ed./éd. (Edição/editor)

Educ (Educação)

EE (Encarregados de Educação)

EEsp (Educação Especial)

EF (Educação Física)

Elab (Elaboração/ões)

Empreend (Empreendedorismo)

EMR (Educação Moral e Religiosa)

EMRC (Educação Moral e Religiosa Católica)

EMRE (Educação Moral e Religiosa Evangélica)

Enferm (Enfermeiro/a)

Eng.º/Eng.ª (Engenheiro/a)

EpC (Educação para a Cidadania)

EP-E (Ensino Pré-Escolar)

EpS (Educação para a Saúde)

EPS (Escola Promotora da Saúde)

ES (Educação Sexual)

Esc (Escola/s)

Esc Seg (Escola Segura)

Esc Sup (Escola Superior)

ESE (Escola Superior de Educação)

ESEAG (ESE Almeida Garrett)

ESec (Ensino Secundário)

Esp (Especialização/ões)

ESR (Educação Sexual em Rede)

Estab (Estabelecimento)

ESup (Ensino Superior)

Et al. (E outros)

Etc. (Etecetera)

EUA (Estados Unidos da América)

EUL (Edições Universitárias Lusófonas)

EV (Educação Visual)

EVT (Educação Visual e Tecnológica)

Exp (Experiência/s)

Fac (Faculdade)

FC (Formação Cívica)

FCL (Faculdade de Ciências/Faculdade de Ciências de Lisboa)

FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia)

BZgA (Federal Centre for Health Education)

FENPROF (Federação Nacional dos Professores)

Fil (Filosofia)

Fis (Física)

Fisiol (Fisiologia)

FM (Faculdade de Medicina)

FMH (Faculdade de Motricidade Humana)

FMI (Fundo Monetário Internacional)

Form (Formação/ões)

FPCE (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)

FPS (Formação Pessoal e Social)

FQ (Física e Química)

Fr (Francês)

Fund (Fundação)

Gab (Gabinete)

GAD (Gabinete de Acompanhamento Disciplinar)

GD (Grupo/Grupo Disciplinar)

Geo (Geografia)

Geol (Geologia)

GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação)

Gest (Gestão)

GIFTS (Gabinete de Saúde e Sexualidade)

GNR (Guarda Nacional Republicana)

Grad (Graduação/ões)

GT (Grupo de Trabalho)

GTES (Grupo de Trabalho de Educação Sexual)

H (Hora/s)

HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)

Hist (História)

Hosp (Hospital)

HST (Higiene e Segurança no Trabalho)

IAC (Instituto de Apoio à Criança)

ICS (Instituto de Ciências Sociais)

IE (Instituto de Educação)

IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional)

IGE (Inspeção Geral da Educação)

IIE (Instituto de Inovação Educacional)

INE (Instituto Nacional de Estatística)

Inform (Informação/ões)

Ing (Inglês)

INIC (Instituto Nacional de Investigação Científica)

INIP (Instituto Nacional de Investigação das Pescas)

Implem (Implementação/ões)

Import (Importância)

Investig (Investigação/ões)

IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento)

IPB (Instituto Politécnico de Bragança)

IP(D)J [Instituto Português (do Desporto e) da Juventude)]

IPDT/IDT (Instituto Português da Droga e da Toxicodependência)

IPIMAR (Instituto de Investigação das Pescas e do Mar)

IPPF (International Planned Parenthood Federation)

IPS (Instituto Português do Sangue)

ISCSP (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas)

ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa)

ISEF (Instituto Superior de Educação Física)

ISHT (Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias)

ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)

IST (Infeções Sexualmente Transmissíveis)

ITE (Instituto de Tecnologia Educativa)

IVG (Interrupção Voluntária da Gravidez)

JF (Junta de Freguesia)

Lab (Laboratório)

LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)

LED (Programa de Literacia Social)

Líng (Línguas)

Lit (Literatura/s)

LP (Língua Portuguesa/Português)

MACS (Matemática Aplicada às Ciências Sociais)

Market (Marketing)

Mat (Matemática/s)

Matern (Maternidade)

ME (Ministério da Educação)

MEC (Ministério da Educação e Ciência)

Med (Medicina)

Mestr (Mestrado)

Metod (Metodologia/s)

Min (Minuto)

Morfol (Morfologia)

MS (Ministério da Saúde)

Ñ (Não)

N.º (Número)

NCLB (No Child Left Behind)

NBS (Noções Básicas de Saúde)

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

NTI (Novas Tecnologias/ Novas Tecnologias de Informação)

Obrigat (Obrigatória/o)

OCDE/OECD (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico)

OMS/WHO (Organização Mundial de Saúde)

ONG (Organização Não Governamental)

ONU (Organização das Nações Unidas)

Op. cit. (Obra citada)

OP.Edu (Observatório de Políticas de Educação e Formação)

Org(s). (Organizador/es)

OT (Ordem de Trabalhos)

P/ (Por)

P/a (Pela)

P/o (Pelo)

P./pp. (Página/s)

PA (Plano de Atividades)

PAA (Plano Anual de Atividades)

Particip (Participação/ões)

PBX (Troca de Ramais Privados)

PCE (Presidente do Conselho Executivo)

PCR (Reação em Cadeia da Polimerase)

PCT (Projeto Curricular de Turma)

PE (Projeto Educativo)

Pedag (Pedagogia)

PES (Projeto de Educação para a Saúde)

PESC (Projeto de Educação para a Saúde Concelhio)

PESES (Projeto de Educação para a Saúde e de Educação Sexual)

PEST (Projeto de Educação Sexual de Turma)

P. ex. (por exemplo)

PIB (Produto Interno Bruto)

PISA (Programme for International Student Assessment)

PISE (Projeto de Intervenção de Saúde Escolar)

Planeam (Planeamento)

PoA (Programa de Ação)

PORDATA (Base de Dados Portugal Contemporâneo)

Port (Portaria)

PPES (Programa de Promoção e Educação para a Saúde)

Pq (Porque)

PREC (Processo Revolucionário Em Curso)

Prevenç (Prevenção/ões)

Probl (Problema/s)

PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal)

Prof/Prof.ª (Professor/a)

Progr (Programa/s)

Proj (Projeto/s)

Prom (Promoção/ões)

PS (Partido Socialista)

Psic (Psicóloga/o)

Publ (Publicidade)

PVE (Projeto Viva a Escola)

Q (Que)

Qd (Quando)

Qq (Qualquer)

QREN (Quadro de Referência Estratégica Nacional)

Qt (Quanto)

Qualid (Qualidade)

Quim (Química/s)

RCM (Resolução do Conselho de Ministros)

RGP (Reunião Geral de Professores)

REEPS (Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde)

Relat (Relatório/s)

Reprod (Reprodutor)

Responsab (Responsabilidade)

RI (Regulamento Interno)

RLE (Revista Lusófona de Educação)

RM (Religião e Moral)

RNEPS (Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde)

S/ (Sem)

SAP (Serviços de Atendimento Permanente)

Secret (Secretariado)

S/d (Sem data)

Sem (Semana)

SEXARTE (Exposição Sexualidade com Arte)

SP&F (Sexualidade & Planeamento Familiar)

SIC (Sociedade Independente de Comunicação)

SIDA/AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)

Sist (Sistema/s)

SNS (Serviço Nacional de Saúde)

Sociol (Sociologia)

SPL (Sindicato dos Professores Licenciados)

SPO (Serviços de Psicologia e Orientação)

Sr./Sr.ª/Srs. (Senhor/a/es)

S/ref (Sem referência)

SRSS (Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade)

Subst (Substância/s)

Sup (Superior/es)

Superv (Superveniente/s)

T (Tempo/s)

Tb (Também)

TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

TEMPEST (Temptations to Eat Moderated by Personal and Environmental Self-regulatory Tools)

TIC (Tecnologia/s da Informação e Comunicação)

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

TL (Tempo Letivo)

Toxicodep (Toxicodependência)

Trab (Trabalho/s)

TVI (Televisão Independente)

Twist (Projeto A tua energia faz a diferença)

UA (Universidade Aberta)

UAc (Universidade dos Açores)

UAv (Universidade de Aveiro)

UBI (Universidade da Beira Interior)

UC (Universidade de Coimbra)

UCP (Universidade Católica Portuguesa)

UCC (Unidade de Cuidados na Comunidade)

UE (União Europeia)

UL (Universidade de Lisboa)

ULHT (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

UM (Universidade do Minho)

UMa (Universidade da Madeira)

UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta)

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

UIED (Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento)

UNL (Universidade Nova de Lisboa)

UP (Universidade do Porto)

USP (Unidade de Saúde Pública)

UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

UTL (Universidade Técnica de Lisboa)

VIH/HIV/AIDS (Vírus da Imunodeficiência Humana)

Vol. (Volume)

VPH/HPV (Vírus do Papiloma Humano)

Vs (Versus)

€ (Euro/s)

x (Vezes)

> (Maior)

+ (Mais)

< (Menor)

- (Menos)

/ (Mente) [no final da palavra]

Índice geral

Volume I

Página de rosto 1
Epígrafe 2
Dedicatória 3
Agradecimentos 4
Resumo 5
Abstract 6
Abreviaturas e siglas 7
Índice geral 19
Índice quadros 25
Índice de figuras 26
Introdução 27
Da justificação pessoal 28
Do problema objeto de investigação 32
I- Educação Sexual em Portugal no Último Século 35
1- Saúde e sexualidade: Dos finais do século XIX às primeiras décadas do século XX 38
2- Vivência em ditadura 42
3- Contexto com a instauração da democracia 55
II- Educação Sexual e Sistema Educativo 72
1- Educação e contexto social 74
a) Poder, Globalização e Saber 79
b) Reprodução Social, Desigualdade e Exclusão 87
c) Atores, Mudança e Cidadania 90
2- Currículo 97
a) Currículo do Ensino Básico 111
b) Currículo do Ensino Secundário 133
c) Metas curriculares 138
3- Antecedentes e desenvolvimentos subsequentes da Lei 60/2009 147
III- Educação Sexual em Meio Escolar 172
1- Organização e Gestão da Escola 175

2- Contributos para o estado da arte em Portugal 206
3- Educação Sexual: O caminho faz-se caminhando 231
IV- Metodologia 249
1- A opção pelas vivências 251
2- Postura teórica-epistemológica perfilhada 253
3- População e participantes 261
4- Recolha de dados e guiões de entrevistas 265
5- Modelo de análise 268
V- Resultados, sua Análise e Interpretação 276
1- Opções dos participantes 278
1.1- Académicas 278
1.2- Profissionais 280
2- Representações dos participantes sobre Educação Sexual 287
A- Trabalho em Educação Sexual desenvolvido antes da Lei 60/2009 301
3- Vivências dos participantes em Educação Sexual nas Escola 303
3.1- No âmbito global 304
3.2- Ao nível pessoal 309
B- Mudanças na organização sentidas com a implementação da Lei 313
4- Contribuições para as mudanças na organização relativas à Educação Sexual 316
4.1- Dos órgãos de Gestão 317
4.2- Das estruturas intermédias 321
4.3- Dos professores 326
4.4- Das estruturas de implementação 331
4.5- Da demais Comunidade educativa 335
C- Mudanças nas práticas pedagógicas sentidas com a implementação da Lei 340
5- Práticas pedagógicas em Educação Sexual 342
5.1- Diagnóstico dos participantes 343
5.2- Projeto de Educação Sexual 345
5.3- Avaliação 356
VI- Conclusão 379
1- Conclusões 382
2- Recomendações 387
3- Novas pistas de investigação 391
Bibliografia 392

Legislação com importância para a Educação Sexual 409
Outros documentos 411
Sites consultados..... 417
Notas finais 419

Volume II

Página de rosto I
Índice geral II
Índice quadros VIII
Índice de figuras IX
Apêndice I - Guião de entrevista: Entrevista aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas X
Apêndice II - Entrevistas aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas XVIII
Entrevista 1 XIX
Entrevista 2 XLIV
Entrevista 3 LXVI
Entrevista 4 XCII
Entrevista 5 CXXIX
Entrevista 6 CLX
Entrevista 7 CLXXXV
Entrevista 8 CCVI
Entrevista 9 CCXXII
Entrevista 10 CCXLIII
Entrevista 11 CCLXII
Entrevista 12 CCLXXXIII
Entrevista 13 CCCI
Entrevista 14 CCCXXXII
Entrevista 15 CCCLIX
Entrevista 16 CCCLXXX
Entrevista 17 ..... CDIV
Entrevista 18 ..... CDXXIV
Entrevista 19 ..... CDXLVII
Entrevista 20 ..... CDLXXIX
Entrevista 21 ..... DVI
Entrevista 22 ..... DXL
Entrevista 23 ..... DLV
Entrevista 24 ..... DLXXXIII

Apêndice III - Sinopses das entrevistas aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas ..... DCXVI
Sinopse 1 ..... DCXVII
Sinopse 2 ..... DCXXI
Sinopse 3 ..... DCXXV
Sinopse 4 ..... DCXXIX
Sinopse 5 ..... DCXXXIII
Sinopse 6 ..... DCXXXVII
Sinopse 7 ..... DCXLI
Sinopse 8 ..... DCXLV
Sinopse 9 ..... DCXLIX
Sinopse 10 ..... DCLIII
Sinopse 11 ..... DCLVII
Sinopse 12 ..... DCLXI
Sinopse 13 ..... DCLXV
Sinopse 14 ..... DCLXIX
Sinopse 15 ..... DCLXXIII
Sinopse 16 ..... DCLXXVI
Sinopse 17 ..... DCLXXX
Sinopse 18 ..... DCLXXXIII
Sinopse 19 ..... DCLXXXVI
Sinopse 20 ..... DCLXXXIX
Sinopse 21 ..... DCXCIII
Sinopse 22 ..... DCXCVII
Sinopse 23 ..... DCC
Sinopse 24 ..... DCCIV
Apêndice IV - Quadros sinópticos das entrevistas aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas ..... DCCVII
Quadro sinóptico do Percurso pessoal e profissional dos coordenadores .... DCCVIII
Quadro sinóptico da Visão dos coordenadores sobre a Educação Sexual ..... DCCXIV
Quadro sinóptico da Atuação dos coordenadores sob as políticas de Educação Sexual antes da Lei 60/2009 ..... DCCXVI

Quadro sinóptico da Organização da escola com a implementação da Lei 60/2009 ..... DCCXXII
Quadro sinóptico da Prática pedagógica com a implementação da Lei 60/2009 ..... DCCXXII
Quadro sinóptico dos Impactos com a implementação da Lei 60/2009..... DCCLXII
Apêndice V - Quadro do modelo de análise das entrevistas aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas ..... DCCLXVIII
Apêndice VI - Guião de entrevista: Entrevista ao coordenador nacional de Educação Sexual do Ministério da Educação ..... DCCLXX
Apêndice VII - Entrevista ao coordenador nacional de Educação Sexual ..... DCCLXXIV
Apêndice VIII - Sinopse da entrevista ao coordenador nacional de Educação Sexual ..... DCCC

Índice de quadros

Quadro 1 - Estrutura do Currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação, adaptado de J. A. Pacheco (2011) 97
Quadro 2 - Tempo curricular, adaptado de Pacheco, Ferreira e Machado (2011) 105
Quadro 3 - Nova matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo I ao Decreto-Lei 91/2013, de 10/7, adaptada) 130
Quadro 4 - Nova matriz curricular do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo II ao Decreto-Lei 139/2012, de 5/7, adaptada) 131
Quadro 5 - Nova matriz curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo III ao Decreto-Lei 139/2012, adaptada) 132
Quadro 6 - Nova matriz curricular do Ensino Secundário (Anexo IV ao Decreto-Lei 139/2012, adaptada) 137
Quadro 7 - Quadro sinóptico sobre o Percurso pessoal e profissional dos coordenadores ..... DCCVIII
Quadro 8 - Quadro sinóptico sobre as Visões dos coordenadores sobre a Educação Sexual ..... DCCXIV
Quadro 9 - Quadro sinóptico sobre a Atuação dos coordenadores sobre as políticas de Educação Sexual antes da Lei 60/2009 ..... DCCXXVI
Quadro 10 - Quadro sinóptico sobre a Organização da escola com a implementação da Lei 60/2009 ..... DCCXXXII
Quadro 11 - Quadro sinóptico sobre a Prática pedagógica com a implementação da Lei 60/2009 ..... DCCL
Quadro 12 - Quadro sinóptico sobre os Impactos com a implementação da Lei 60/2009 ..... DCCLXII
Quadro 13 - Modelo de análise das entrevistas aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas ..... DCCLXIX

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema da análise do trabalho em Educação Sexual desenvolvido pelos participantes antes da aplicação da Lei 60/2009 272
Figura 2 - Esquema da análise das mudanças na organização da Escola sentidas pelos participantes com a implementação da Lei 60/2009 273
Figura 3 - Esquema da análise das mudanças nas práticas pedagógicas sentidas pelos participantes com a implementação da Lei 60/2009 274

Introdução

Da justificação pessoal

Os percursos de vida nem sempre são lineares e o do autor será disso prova. A necessidade de procurar emprego levou-o a integrar uma empresa de petróleos quando frequentava o primeiro ano de Faculdade, tendo passado pelas áreas industrial e administrativa, o que constituiu uma experiência inicial de vida multifacetada e, portanto, enriquecedora, embora tenha de reconhecer-se bastante árdua.

Consubstancia-se o que afirma no que foram as vivências dos primeiros tempos na área industrial, diferentes das experienciadas pelo autor quer nos trabalhos, por vezes difíceis, que teve de realizar, quer nas relações que nela se constituíam, e no que foi a especialização obtida através de formação ministrada pela empresa no domínio da Organização do Trabalho, quando foi escolhido, por concurso, para ser Assessor da Direção de Organização.

As técnicas de intervenção aprendidas para o trabalho no seio das organizações, quer na prática, quer nas diversas ações de formação frequentadas, internas e externas, vieram a revelar-se extremamente úteis para a vida pessoal, recordando o autor a formação que ministrou, as consultorias que prestou, a atividade que realizou em várias empresas e o *know how* que lhe permitiu ter e gerir a sua própria empresa de consultoria.

É sobejamente reconhecido que, para além das vivências que, em menor ou maior grau, os temas representam para o investigador, existem sempre justificações no seu contexto de vida que levam ao despertar da curiosidade de querer saber mais relativamente a determinadas temáticas. Recordando os temas dos trabalhos de investigação que procurou e procura desenvolver, o autor é também prova disso mesmo.

Não podia ser diferente com o nascimento deste trabalho, provavelmente com peso semelhante das duas vertentes, pois se, por um lado, o conhecimento do conjunto das questões presentes na Educação Sexual desperta natural curiosidade a quem se dedica ao ensino da Biologia (Bio), não é menos verdade que as vivências naquele tema são uma realidade para quem ministra o programa da disciplina no ano terminal do Ensino Secundário (ESec), bem como o de Ciências da Natureza (CN) em alguns anos do Ensino Básico (EB) ou nas já extintas disciplinas de Saúde/Noções Básicas de Saúde (NBS).

De facto, a Licenciatura em Biologia na Faculdade de Ciências (FCL) da Universidade de Lisboa (UL) começou com uma motivação do autor para a área da Saúde, mais especificamente em Genética, mas terminou com a especialização no Ramo Científico Ecologia face ao interesse que esta área lhe despertou, a que acresceu o facto do espaço de trabalho laboratorial que a primeira obrigava não se coadunar com as suas características pessoais.

Curiosamente, o estágio científico anual, desenvolvido no final da especialização universitária, que constituiu o quinto ano do seu curso, teve por sede um laboratório, neste caso no então Instituto Nacional de Investigação das Pescas (INIP), depois Instituto de Investigação das Pescas e do Mar (IPIMAR), no qual realizou um trabalho no âmbito do estudo do estuário do Tejo patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde foi analisada a contaminação dos recursos vivos pelo mercúrio.

A entrada a lecionar, que levou posteriormente à frequência do Curso de Qualificação em Ciências da Educação na Universidade Aberta (UA), num processo de profissionalização em exercício, trouxe a necessidade primeira de maior detenção de conhecimento na área Ambiente (Amb) para a explicação do 'tudo o que nos rodeia', tendo o autor realizado o Mestrado em Ordenamento do Território e Planeamento Ambiental na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT) da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

A opção pelo reforço do conhecimento na área da Saúde foi igualmente sentida, para a procura do domínio da outra grande temática em torno da qual se centra a transmissão dos saberes nas disciplinas que integram o Grupo Disciplinar (GD) a que pertence, a Biologia/Geologia (BG).

Para além disso, quer o trabalho enquanto formador, nomeadamente de professores, quer enquanto docente no Ensino Superior[i], serviram para tornar mais evidente essa necessidade.

Enquanto professor do Ensino Básico e Secundário desempenhou uma multiplicidade de cargos nas Escolas por onde passou. Foi elemento eleito para a Assembleia de Escola, Conselho Geral Transitório (CGT), Conselho Geral (CG) e Direção, tendo integrado um Conselho Executivo no qual foi coordenador dos Cursos noturnos. Foi coordenador de Departamento (Dep) e de Grupo Disciplinar – tendo integrado o Conselho Pedagógico (CP) –, mas também Diretor de Turma e Coordenador

Pedagógico, para além de ter elaborado horários e ter coordenado e colaborado em diversos projetos.

Ainda no âmbito da Comunidade escolar, integrou a Associação (Assoc) de Pais, tendo sido eleito para Presidente da Mesa da Assembleia Geral (AG) e como representante da Associação no Conselho Geral.

Com a admissão no Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, procurou que os diversos trabalhos que foi desenvolvendo tivessem como objetivo o seu enriquecimento nos vários domínios temáticos versados pelo aprofundamento dos Seminários que realizou, bem como, no caso dos metodológicos, a procura das técnicas e instrumentos que pudessem ser mais consentâneas com o que procurava investigar.

A área em que primeiramente focalizou o seu interesse, no âmbito da Biologia e da sua história disciplinar, teve de ser abandonada, uma vez que a pesquisa o levou a detetar um trabalho realizado semelhante ao que procurava concretizar, tendo o autor de reconstruir a sua investigação, escolhendo desta vez a incorporação nas Ciências da Educação da área da Saúde, tendo optado pelo tema da Educação Sexual.

O título "SEX ou o Xadrez da Educação Sexual" parte então do tema da Educação Sexual, querendo o autor dar conta da sua complexidade através da palavra 'xadrez', fazendo um jogo com a primeira letra de cada palavra de **X**adrez da **E**ducação **S**exual, que de modo simétrico resulta em SEX, incorporando a dimensão reflexiva da investigação que realizou, bem como a área da sexualidade que trabalhou.

O subtítulo "Um olhar desde a Escola sobre a(s) política(s) de Educação Sexual" pretende integrar as vivências do autor enquanto docente, tendo presente e trazendo para a discussão o que se vai vivendo na Escola face às políticas que para ela vão sendo preconizadas aos vários níveis.

Mas também encerra a tentativa de entendimento do modo como o Poder foi lidando com esta área do conhecimento à medida que a sociedade foi evoluindo, procurando resolver os problemas com que se deparava, quer ao nível sanitário, quer ao nível das crenças que, enraizadas em alguns setores populacionais, muitas vezes marcados pela religião, persistem em retornar a formas de pensar e agir que se acreditava já ultrapassadas.

Desde a apresentação do Relatório de Investigação com o mesmo título, foi interessante perceber, ao longo deste trabalho, as alterações que foram ocorrendo, consubstanciadas nas diversas afinações aos próprios domínios de compreensão.

Da sua discussão resultou a necessidade de se encontrar esse acerto que a definição do próprio subtítulo veio permitir, clarificando o objetivo da pesquisa, para o que muito contribuíram os elementos do Júri que se constituiu para avaliar esse Relatório.

Interessante foi também perceber que colegas de profissão que constituíram os participantes desta investigação, maioritariamente do Grupo Disciplinar do autor, tinham pensamentos, entendimentos e mesmo emoções que se constataram serem comuns, tal como vivências aos vários níveis, pois os ambientes de formação, a pertença ao mundo de uma dada disciplina científica e o trabalho que se realiza serão, em muitos casos, semelhantes, traduzindo-se em formas isomorfas de compreensão de alguns fenómenos.

Do problema objeto de investigação

Procurou-se estudar o processo de Educação Sexual que se realiza nas escolas portuguesas, nomeadamente nas públicas, e as vicissitudes que atravessam e têm marcado este processo.

A atualidade do tema objeto de estudo é evidenciada pela necessidade que vinha sendo sentida de avaliação da Lei 60/2009, sendo que a legislação publicada determinava que passados dois anos a mesma deveria ser objeto de uma avaliação apresentada à Assembleia da República (AR).

Como se sabe, e se dará conta no decurso da presente investigação, essa avaliação foi publicada em 2014, constituindo um trabalho desenvolvido por um grupo de investigadores chefiados pela Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos.

Esta realidade contribuirá para traduzir, de algum modo, a pertinência científica do tema desta Tese, a que acresce a necessidade de compreensão das causas da persistência de atrasos e impedimentos vários à sua efetiva consecução, verificados nos mais de trinta anos em que se vem publicando legislação sobre a Educação Sexual, não se conseguindo, por uma razão ou por outra, tornar este tema efetivo para ser debatido por todos os jovens no âmbito do Sistema Educativo português.

A relevância que esta investigação poderá constituir centrar-se-á na eventual revelação das diversas situações que impedem a fluidez do processo de Educação Sexual em meio escolar, podendo assim contribuir, espera-se, de forma significativa, para um conhecimento global na área objeto de estudo.

Tendo presente a justificação pessoal apresentada e no âmbito da Educação Sexual no contexto atual da Educação formal em Portugal, procura-se a compreensão de dois grandes domínios:

- Primeiro, a compreensão dos modos como a Lei 60/2009 influenciou o trabalho desenvolvido nas escolas públicas portuguesas com Ensino Secundário em Educação Sexual, na perspetiva de quem teve por missão coordená-lo;
- Segundo, a compreensão das circunstâncias com que se confronta esse trabalho na perspetiva de quem tem de coordená-lo, tendo presentes as alterações sofridas no âmbito da designada ‘revisão curricular’.

As principais implicações teóricas, neste estudo de natureza exploratória, refletem-se no alargar da perspetiva da complexidade da sua compreensão, promovendo a clarificação de que o processo da Educação Sexual em meio escolar não passará apenas pela publicação de legislação que obrigue a que aquela seja ministrada nas escolas do país, nem de retórica que preconize a sua aplicação.

Passará, como se procurará demonstrar, pela criação das condições estruturais dentro da Escola que permitam a sua consecução e ainda pelo não impedimento das condições pedagógicas que foram previstas para o seu desenvolvimento, conjuntamente com o favorecimento de condições que, no âmbito do currículo, sejam consideradas essenciais para que o processo se possa concretizar.

Tal será realizado com a ajuda das conclusões a que chegaram diversos investigadores nos vários estudos produzidos em diferentes áreas com repercussões no âmbito da Educação Sexual em meio escolar, mostrando que é importante perceber-se o que se investiga e porque se investiga, não descurando o que outros já fizeram, construindo-se assim conhecimento complementar.

Para este estudo definiu-se o seguinte objetivo geral:

- Avaliar as mudanças introduzidas na organização e dinâmica das escolas e nas práticas pedagógicas com a implementação da Lei 60/2009.

Os objetivos específicos definidos foram:

- Caracterizar o envolvimento em Educação Sexual, anterior e posterior à Lei 60/2009, dos sujeitos estudados;
- Analisar o envolvimento dos diversos órgãos da Escola e atores da Comunidade Educativa na implementação da Lei 60/2009;
- Compreender as barreiras e dificuldades na aplicação da Lei e os fatores e atores que promoveram a sua implementação.

Elaborando uma súmula dos capítulos que constituem o presente trabalho, dir-se-á que, depois da Introdução, se procura, num primeiro Capítulo, a compreensão do que foi a Educação Sexual em Portugal no último século, procurando-se enquadrar o aparecimento das questões relativas à Saúde e à sexualidade no país no período que envolve os finais do século XIX e as primeiras décadas do século passado.

Seguidamente, procura-se compreender o modo como estas questões foram vividas no período da Ditadura (1926-1974), tentando-se depois constatar a evolução da Educação Sexual com a instauração da Democracia até ao final do século XX.

Num segundo Capítulo, busca-se o entendimento da ligação entre a Educação Sexual e o Sistema Educativo e do contexto social da Educação (Educ) com as problemáticas que encerra, nomeadamente, a relação do Poder com a Globalização e com o Saber; as situações que a Reprodução Social tantas vezes cria, como as de Desigualdade e de Exclusão; e os Atores privilegiados nos processos de Mudança na Escola, bem como as relações destas questões com a Cidadania.

Analisa-se o Currículo, do Ensino Básico e o do Secundário relativamente à Educação Sexual, para demonstrar os problemas com a operacionalização de conteúdos relacionados com o tema, bem como explicitar de que modo as novas Metas Curriculares influem na situação que se vive no desenvolvimento do processo.

De seguida, procura-se relatar os acontecimentos marcantes nos períodos anteriores à promulgação da Lei 60/2009 e os que posteriormente vieram a acontecer, nomeadamente os que se interligam com a denominada 'revisão curricular'.

No terceiro Capítulo tentar-se-á compreender a Educação Sexual em meio escolar, enfatizando-se a Organização e Gestão da Escola face ao condicionamento que transporta para o trabalho a desenvolver, com base nas estruturas nela existentes.

Procura-se contribuir para o estado da arte, trabalho desenvolvido fundamentalmente até à apresentação do Relatório de Investigação, para o entendimento do que se foi discutindo no âmbito científico sobre a Educação Sexual.

Na última parte deste Capítulo, em "O caminho faz-se caminhando", procura-se constatar a realidade com que a Educação Sexual se debate, procurando perceber o percurso que se tem vindo a calcorrear para tornar a Educação Sexual uma aposta que possa ter sucesso no domínio da Educação em Portugal.

O quarto Capítulo terá como objetivo explanar a Metodologia utilizada na realização do presente estudo.

Quanto ao quinto Capítulo dedicar-se-á à transmissão dos Resultados, sua análise e interpretação, tendo por base o modelo de análise e os dados obtidos através das entrevistas realizadas.

Por último, no sexto Capítulo, especificar-se-ão as Conclusões e as Recomendações, bem como as novas pistas de Investigação que se espera poderem vir a ser promovidas.

Capítulo I

Educação Sexual em Portugal no Último Século[ii]

A presente perspetiva de investigação teve por base um problema de Educação, tendo sido necessário compreender como o trabalho sobre a Educação Sexual vinha sendo desenvolvido nas escolas, tendo em mente as questões que se colocaram na sua vivência.

Considerou-se que estas questões constituíam um conjunto alargado de problemas, com reflexos sensíveis no plano social, mormente a gravidez em idade precoce, o aborto e as Infeções Sexualmente Transmissíveis (IST), onde o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) se constata ser nesta época razão de preocupação mundial fundamentada.

A Educação Sexual tem vindo a ser abordada muitas vezes no campo mais vasto da Educação para a Saúde, que tem ainda em consideração problemas como a obesidade, as várias dependências – tabaco e substâncias psicoativas –, e os aspetos relativos à insegurança na sociedade, incluindo o 'bullying' e os problemas decorrentes dos acidentes, nomeadamente os rodoviários.

Enquanto visão da European Countries Biologists Association (ECBA), a Saúde foi expressa como o total desenvolvimento da vida em todos os seus aspetos, ajudando os "indivíduos a atingir o equilíbrio dinâmico desejado de todos os processos vitais dentro deles e entre eles e o ambiente social, humano e natural" (ECBA, 1984, p. 4).

Sendo o tema a Educação Sexual tem de se enquadrá-lo perfilhando-se a definição de Frade *et al.* (2010) onde esta é caracterizada como "…um conceito global abrangente da sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva" (Frade *et al.*, 2010, p. 15), bem como um programa sobre a temática.

Os autores utilizaram o conceito de sexualidade da Organização Mundial de Saúde:

> "…uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental" (*idem*, p. 18).

Assim, no decurso do presente trabalho, privilegiou-se o conjunto das dimensões em jogo que incluem, para além da biológica, as de natureza afetiva, cultural, social, ética e jurídica.

Neste contexto, optou-se pelo modelo biográfico de López (2005) que tem por base uma Educação crítica, emocional e afetiva, respeitando a diversidade, que se apoia numa informação cientificamente suportada e que defende uma vivência familiar com amor, sustentando as relações amorosas numa base ética e com direito à atividade sexual, tendo em consideração os afetos sexuais (desejo, atração e paixão) e os sociais (apego, transmitindo segurança, e amizade), e um sistema de cuidados no viver da intimidade.

Este autor concebia o profissional mediador utilizando os seus conhecimentos, promovendo a avaliação e ajudando o indivíduo, não manifestando as suas crenças, opiniões, modelo, ponto de vista pessoal e emoções, favorecendo a inteligência emocional através do respeito pela biografia, pela vida e pela história, pelo presente e pelas decisões do indivíduo, levando ao bem-estar, quer pessoal, quer social.

Parte-se, então, para esta caminhada retrospetiva de mais de cem anos para assim procurar compreender:

- o começo do debate das questões relativas à sexualidade na sociedade portuguesa e a sua ligação à Escola;

- o hiato daquela discussão no período da Ditadura de Salazar e Caetano, tendo presente o papel da Escola, da mulher e as consequentes relações existentes na Família;

- o contexto da Educação Sexual desde o dealbar da ‘Revolução de Abril’ até ao final do século XX.

1- Saúde e Sexualidade: Dos finais do século XIX às primeiras décadas do século XX

Brás (2008), a propósito da abordagem higienista desenvolvida no final do século XIX em Portugal, mostrava a forma como a Higiene se percecionava como um dever de Cidadania, na promoção da conservação da saúde e do prolongamento da vida.

Ocupando-se daquela conservação, e em seu nome, fazia-se o apelo a uma polícia sanitária para se promover o saneamento do espaço público. Esta ciência foi fundamental na influência ocorrida nas ações individuais e coletivas daquele tempo.

Afirmava o autor que, em 1884, o médico Ricardo Jorge "… refere que a saúde pública é uma das primeiras garantias dos povos, uma das primeiras leis dos estados e um dos primeiros deveres dos governos de todas as nações" (Brás, 2008, p. 120), citando o Conselho de Saúde Pública, criado, em 1836, por Passos Manuel e entretanto extinto.

A Educação configurava-se então como a forma de corrigir os costumes, devendo caber à Escola esse papel fundamental, pois constituía a possibilidade de haver mudança, melhorando as relações sociais e promovendo o progresso.

Reclamava-se, em 1899, no Congresso da Liga nacional contra a tuberculose, o Ensino da Higiene nos Liceus.

Recomendava-se o exercitar e o cuidar do corpo, sendo essencial o asseio e a lavagem, cortar cabelo e unhas, mudar de roupa interior para evitar doenças, havendo igualmente conselhos quanto ao comer e beber e ao ar que se respirava.

Falava-se da Higiene da alma, 'a ciência dos meios próprios para conservar a saúde da alma'. Era a moral, força sujeita à vontade que o homem podia regular.

O temperamento resultaria das inclinações naturais, mas "O poder de querer (que desenvolvido é o carácter) é uma força necessária para se opor à doença … A saúde do corpo está dependente desta força que, quando chega à luz da consciência, chama-se vontade" (*idem*, p. 122).

Havia que educar a vontade, dizia D. António de Melo, no final do século, e que tal não deveria ser imposto, para que se se pudesse sentir bem por se querer ser senhor de si.

Isto quereria dizer que "…ao estabelecer o dever de saúde como uma nova referência na gestão da vida, introduziu uma nova forma de governo da alma. A partir

daqui, não mais o governo do indivíduo e da população viria a ser o mesmo" (*ibidem*, p. 134).

O autor via, deste modo, o discurso higienista como uma nova forma de regulação.

Considerando-se que as crianças estariam sujeitas a uma situação de *surménage* na Escola, via-se a alegria como "…necessária à higiene física do estudante, bem como à sua saúde moral. O divertimento é colocado como uma exigência para que as crianças sejam saudáveis…" (*ibidem*, p. 124).

Foi curioso notar que, já em 1884, José Barbosa, nas Conferências pedagógicas, colocava a questão do emprego do tempo e o modo de ensino a seguir, considerando que teria de existir uma boa distribuição da carga horária, com o tempo a variar entre os quinze a vinte minutos (min) para os mais jovens e os quarenta e cinco para os outros (não devendo nenhuma aula durar mais).

Seria importante a alternância das situações de aprendizagem, igualmente nunca devendo o tempo letivo ultrapassar as quatro horas (h) diárias, preferencialmente no espaço matinal.

Por outro lado, tendo como pano de fundo o discurso sobre a Educação Sexual em Portugal nas três primeiras décadas do século passado, Bretes (1989) veio mostrar a descoberta da sexualidade pela Medicina ao longo do século XIX.

Primeiramente, a visão reducionista a ser predominante, salientando os trabalhos de Miguel Bombarda e Júlio de Matos que fizeram deslocar da Justiça para a Medicina o entendimento das questões sobre a patologia mental.

Depois, centrando-se no trabalho de Egas Moniz, com alguma influência que possa ter tido de Sigmund Freud, Bretes mostrou a viragem do discurso da Medicina para o tecido social, apresentado como o único válido, permitindo-lhe constituir-se em autoridade, orientando as condutas, enfim, educando.

O discurso médico vai evoluindo até ao final da década de trinta, implantando-se no campo da Educação Sexual, instalando a denominada questão sexual, desde o trabalho do princípio do século nestes domínios do português Prémio Nobel, cujo sucesso editorial fez transpor a temática para lá do "murmúrio dos sábios".

A passagem de um âmbito de discussão restrito entre peritos para a discussão pública, face à introdução do tema pelos indignados jornais conservadores, transformou a questão da sexualidade num problema social, no domínio do interesse coletivo.

Foi a luta contra a patologia sexual, da qual Bretes nos deu conta (nela incluindo as doenças venéreas, nomeadamente as campanhas contra a sífilis), que possibilitou, no início da década de trinta, o alargamento do espaço de atuação dos médicos.

Esta intervenção passou pela Educação através da produção de discursos que dão origem a obras teóricas e da introdução do panfleto, possibilitando em teoria à Medicina gerir comportamentos, interditando e apontando modos de conduta.

Mostrou aquela autora que as campanhas higienistas tinham como pressuposto a vantagem do saber, e não tanto a vontade de saber, contribuindo para ultrapassar o pudor existente.

Afirmava que se tinha introduzido a possibilidade de realizar a Educação Sexual numa lógica de gestão de vida, nos limites da Escola, com propostas para os Liceus frequentados pelos filhos das famílias burguesas.

Deste modo, indivíduo e sociedade interagem, tendo importância a ligação entre ambos e o modo como se processava a vivência sexual e o controlo sobre ela, destacando-se a figura do médico escolar, que muitas vezes optava pela Educação individual para não despertar a curiosidade dos outros, tal como mostrava Bretes.

O descontrolo daquele nível implicaria problemas na saúde física e mental, propagando-se às gerações seguintes pela hereditariedade, originando seres que contribuiriam para a decadência da raça, tema caro à política do princípio do século, como se constatou nomeadamente nos escritos de Alexandre Herculano, Antero de Quental, Oliveira Martins e Guerra Junqueiro.

Numa sociedade que é vista como invariavelmente doente, a 'doença' era, simultaneamente, física, intelectual e moral, como afirmava Pintassilgo (2008).

Este autor assinalou que "O retrato traçado, sob o ponto de vista físico, das crianças portuguesas é arrasador, apresentando-as como "raquíticas, pálidas, de olheiras profundas, [a] arrastarem-se por entre a multidão corrompida e definhada".

A tuberculose minava a sua saúde, associada ao alcoolismo e ao tabaco.

Citando Matos, A. (1922), aquele autor refere que os edifícios escolares, considerados verdadeiros 'antros' ou 'pardieiros' – em vez de 'templos da luz e da verdade' – são igualmente responsabilizados por essa situação.

O mesmo acontecia em relação à habitação familiar. Essas crianças "vivem em casas sem ar puro, sem luz e, principalmente, sem limpeza", apresentando-se elas

próprias na escola em estado de "imundície", constata Horácio Antunes Ferreira" (Pintassilgo, 2008, p. 2).

Ao nível escolar, o problema maior era o da gestão de conteúdos, com base em tendências antagónicas, possibilitando vislumbrar de um lado a doutrina do silêncio – defesa persistente da vigilância, calando as perguntas que se esforça para detetar – e do outro a revelação – cientismo como panaceia, tendo como grande terapia a fisiologia e a patologia da vida sexual, como afirmava Bretes.

Emergia a castidade, que se dizia poder ser alcançada pela educação da vontade, evocando-se a virtude da pureza moral ou dos costumes, a funcionalidade e o triunfo do voluntarismo sobre a sexualidade.

Ainda segundo a mesma autora, incluíam-se no contexto das várias modalidades informativas utilizadas nas campanhas higienistas as conferências abertas, fundamentalmente realizadas nas universidades, incluindo as populares.

Resultaram desta 'fotografia' feita à Saúde e Sexualidade nesta época três pontos que pareceram pertinentes sublinhar:

- a importância conferida à Escola no contexto da Higiene pela vantagem do Saber;

- a importância conferida à Medicina pelo dever de Saúde e face aos problemas sentidos com as doenças venéreas;

- a passagem da discussão sobre a Educação Sexual de um âmbito restrito entre peritos para a discussão pública, com propostas para a sua lecionação nos Liceus.

2- Vivência em Ditadura[iii]

No tempo que se seguiu à revolução do 28 de Maio de 1926, deu-se a ascensão ao poder de Salazar, que tinha declinado o convite de Sidónio Pais, em 1919, para a pasta das Finanças e que a tendo aceitado então, abandonou o cargo passados poucos dias.

Voltou dois anos depois, após ter garantias da subordinação de todos os outros Ministérios ao que dirigia, no que foi o começo da sua longa permanência no governo da nação, conforme assinalou Carvalho (1986).

Para enquadrar os dados referentes à Educação em Portugal, o mesmo autor citou os valores extraídos do Anuário Estatístico de Portugal referentes aos anos de 1911 e 1930.

Mostrou que existiriam 4.478,078 analfabetos em 1911 e 4.627,988 em 1930, 75,1% e 67,8% da população portuguesa, respetivamente.

No primeiro caso seriam 2.541,947 do sexo feminino e 1.936,131 do masculino e no segundo caso 2.653,540 do sexo feminino e 1.974,448 do masculino.

O número terá aumentado em valor absoluto e diminuído percentualmente face ao aumento da população de 5.960,056 para 6.825,883.

Ainda segundo este autor, no sentido de demonstrar a influência dos dados do analfabetismo face à opção religiosa, citando Salvado Sampaio, que transcreve dados de Agostinho de Campos, nos países de religião protestante os analfabetos seriam, a saber, na Suécia 0,4% em 1881, sendo que por volta da mesma época a Noruega teria 0,08%, a Dinamarca 0,36%, a Alemanha 0,51%, a Inglaterra e a Escócia 1%.

No caso dos países de religião católica, e ainda na época em apreço, seriam 68% em Espanha, 42% em Itália, 38% na Áustria, 28% na Irlanda e 17% na Bélgica, atribuindo aquele último autor "…à influência da Companhia de Jesus nos países católicos a responsabilidade da elevada taxa de analfabetismo" (Carvalho, 1986, p. 711).

O enquadramento da época mostra que, desde 1922 governava, em Itália, um governo liderado por Mussolini, fundador do movimento fascista; na Alemanha, Hitler tornou-se Chanceler em 1933, levando o regime a uma ditadura nazi com a tentativa do domínio da Europa a partir de 1939; enquanto, em Espanha, Franco se tinha revoltado, em 1936, contra o governo da Frente Popular integrado no movimento nacionalista, assumindo a liderança com os apoios de Hitler e de Mussolini, para além do Vaticano,

de alguns irlandeses, 'os camisas azuis', e do discreto apoio de Salazar, que tinha instaurado um regime ditatorial.

Também no continente asiático, a partir de 1937, começou a travar-se a guerra sino-japonesa, com a invasão da China pelo Japão. A guerra tornou-se global quando o Japão atacou Pearl Harbor em 1941 e invadiu colónias britânicas, holandesas e ilhas e arquipélagos das Filipinas e dos Estados Unidos da América. Com a entrada destes na guerra, que levou ao seu envolvimento também na Europa por força do Pacto do Eixo, aquela começa a infletir desfavoravelmente às forças nipónicas, tendo-se rendido em 1945, tal como ocorreu na Europa com a Alemanha, terminando a Segunda Guerra Mundial.

Como dizia Caldeira (1986), em 1930 Salazar criou a União Nacional para apoiar a construção do novo regime, o Estado Novo, concebido por si, sendo aquela uma 'frente nacional' com a ideologia de partido único.

Foi nomeado, em 1932, presidente do Conselho.

Ainda segundo Carvalho (*op. cit.*), com o início da Ditadura a coeducação foi abolida no ensino em Portugal, antes de o mesmo ser reformado, em 1927.

A escolaridade primária foi diminuída em dois anos, tendo passado o Ensino Elementar Obrigatório a ser dos sete aos onze anos, menos um ano do que vigorava, e o Ensino Primário Complementar a ser desta idade até aos treze, também menos um ano do que o da anterior reforma.

A tendência era traduzida pelo cunho nacionalista no quadro das matérias, com o Ultramar na mira, num mandato daquele que também tinha sido ministro de Sidónio Pais, Alfredo de Magalhães, que mandou encerrar a União do Professorado Primário Oficial.

Um ano após estas alterações, os programas são reduzidos e novo corte de um ano surgiu no Ensino Elementar, em 1929, uma vez que se passou a considerar o quarto ano como sendo de mera complementaridade.

O Ensino Elementar passou a ser constituído por dois graus em 1930, passando o primeiro grau, de três anos, a ser o final do ensino obrigatório, tendo um exame final. E, em 1932, é extinto o Ensino Complementar, que já só existiria, segundo Carvalho (*op. cit.*), em apenas cinco escolas do país, com menos de cento e cinquenta alunos.

Estas alterações foram do ministro Cordeiro Ramos, que proíbe as apreciações ou críticas dos professores aos seus superiores hierárquicos, bem como as discussões públicas de assuntos de serviço.

Ao nível dos professores, deu-se a extinção das Escolas Normais Superiores logo em 1926, tendo-se tentado o mesmo dois anos depois com as Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada, que no entanto foram restabelecidas face à pressão sentida pelo Governo.

Para nelas se entrar exigia-se catorze anos de idade, o primeiro Ciclo dos Liceus ou equivalente das Escolas Preparatórias do Ensino Técnico e um exame de admissão.

Aquelas foram substituídas pela Escola do Magistério Primário em 1930, para a entrada nas quais se passou a exigir o segundo grau do Ensino Primário Elementar.

Fechadas em 1936, foram reabertas em 1942 por Mário de Figueiredo, com cursos de dois anos em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, Funchal e Ponta Delgada, face à falta de professores, consequência da anterior decisão, que maior gravidade demonstrou face ao 'Plano dos Centenários', através do qual Salazar tinha projetado de 1940 até 1950 a construção de 12.500 salas de aula, que assim ficariam sem os necessários recursos humanos.

Segundo Carvalho (*op. cit.*), o ensino infantil continuava sem existência real.

Criou ainda Cordeiro Ramos, em 1931, os postos de ensino nas zonas rurais – forma embrionária da Escola Elementar, no dizer de Carneiro Pacheco quando se referia aos postos escolares em 1935 –, determinando a existência de regentes escolares que assegurariam o seu funcionamento.

Tratou-se de procurar a diminuição do analfabetismo por via menos onerosa, muito embora houvesse a discussão na sociedade se tal esforço teria sentido, uma vez que ficaria a população mais sujeita a poder ter contacto com ideias não concordantes com o exercício do poder vigente, caso soubesse ler.

Por aquele facto apenas se pedia que as pessoas que ocupassem aqueles lugares de ensino comprovassem idoneidade moral e intelectual, só vindo a ser exigido um exame de aptidão, ainda que simples, em 1935.

A reforma do ensino Liceal ocorreu em 1926 e foi da responsabilidade de Ricardo Jorge, que o diminuiu para seis anos, por perda de um ano nos Cursos Complementares face aos cursos existentes, trocando-se no Curso de Letras a Matemática pelo Francês e no Curso de Ciências o Português, Inglês e Alemão pelo desdobrar das Ciências Geológicas.

Voltaram estes cursos a ter dois anos em 1927, com Alfredo de Magalhães. Trocaram entre si os anos de duração os Ciclos do Curso Geral, passando a ser de três

para o primeiro Ciclo e de dois para o segundo, fazendo os alunos se quisessem, posteriormente, exame de admissão para ingresso no Ensino Superior. Cursos que, em 1930, retornaram à sua estrutura anterior.

O Estatuto da Instrução Secundária, publicado em 1931, definia três categorias de Liceus – Nacionais-centrais, com o Curso completo; Nacionais, apenas com o Curso Geral; e os Municipais, com o primeiro Ciclo – a funcionar em regime de classe.

Em 1936, com Carneiro Pacheco, foi o ensino Liceal simplificado, ficando distribuído por três Ciclos, tendo o primeiro e o segundo três anos e o terceiro um ano, acabando-se a divisão entre Curso Geral e Complementar.

Consoante os Liceus tivessem todos os Ciclos, ou só o primeiro e o segundo, passariam a designar-se por Nacionais ou Provinciais, funcionando em regime de disciplina.

Para o ensino feminino, estipulou-se a existência de 'um curso de educação familiar' para professores e alunos, com sessões culturais obrigatórias duas vezes por mês, tendo-se abolido as orais dos exames, o que terá levado à possibilidade de existência de duas provas e do anonimato na sua classificação, posteriormente abolido, em 1944, por Caeiro da Mata.

Em 1940, com o sucessor de Carneiro Pacheco, Mário de Figueiredo, voltou-se à existência dos dois Cursos no Ensino Liceal, o Geral com dois Ciclos de três anos cada e o Complementar, dividido em Letras e Ciências, de um ano.

Também neste ensino Cordeiro Ramos exerceu severa atuação disciplinar a partir de 1930, passando a nomear os reitores e vice-reitores, promovendo a ideia de que estes poderiam vir posteriormente a escolher os professores. Penalizou estes últimos de vária forma, curiosamente aplicando legislação de 1921 de Ginestal Machado e, a partir de 1932, tendo também exercido ações idênticas para com os alunos.

A preparação dos professores para este ensino deu-se a partir de 1930 pela frequência de Curso de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra, seguindo-se-lhe um estágio de dois anos nos Liceus Normais, existindo um em cada uma das cidades.

No Ensino Técnico Profissional foram as escolas transferidas, em 1929, para o Ministério da Instrução Pública, tendo no ensino médio sido desdobrados os Institutos Industriais e Comerciais em Institutos Industriais e Institutos Comerciais, em Lisboa e Porto, extinguindo-se o de Coimbra. Foi desta época a criação da Escola Industrial António Arroio.

Nos anos trinta foram criados, nas escolas técnicas, os Cursos de Costureira de roupa branca; Modista de vestidos, de chapéus; Bordadora; Rendeira; Bordadora rendeira; Tapeceira; Tecedeira; Tecelã; Florista; Cerzideira; e o de Lavores Femininos e de Costura e Bordados.

No Profissional Agrícola, as escolas passaram a denominar-se Escolas de Regentes Agrícolas – Coimbra, Santarém e Évora. O ensino médio foi uniformizado num Curso de sete anos, sendo a primeira parte de cinco anos correspondente ao Curso Geral dos Liceus, que incluíam estudos teóricos e trabalhos de campo no domínio agrícola, e a segunda parte dedicada ao Ensino Profissional – Liceus Nacionais Agrícolas –, ideia que foi abandonada posteriormente.

A estes professores passou a ser exigido estágio pedagógico de dois anos, semelhante ao que era exigido aos professores liceais, bem como um exame de Estado.

Entretanto a Constituição de 1933 tinha vindo dar a Salazar plenos poderes.

Como se pôde constatar em Rosas (2001), suportado por estruturas de propaganda para transmissão da sua ideologia, afirmava-se pela nação, pelo bem comum, pela família, pela moral, enfim, Deus, Pátria e Autoridade.

Nos anos trinta e quarenta

> "…no período áureo da afirmação do projecto ideológico totalizante do Estado Novo, … o regime definira um discurso propagandístico claro, agressivo, fundamentador de uma «nova ordem» … O propósito era o de estabelecer uma ideia mítica de «essencialidade portuguesa», transtemporal e transclassista, que o Estado Novo reassumira ao encerrar o «século negro» do liberalismo e a partir da qual se tratava de «reeducar» os portugueses no quadro de uma nação regenerada e reencontrada consigo própria, com a sua essência eterna e com o seu destino providencial" (Rosas, 2001, pp. 1033-34).

Considerava o autor que existiam mitos ideológicos fundadores nesse discurso, a saber: o mito palingenético, ou seja, o mito do recomeço; o mito central da essência ontológica do regime ou o mito do novo nacionalismo; o mito imperial, vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar; o mito da ruralidade; o mito da pobreza honrada; o mito da ordem corporativa ou da expressão da ordem natural das coisas; o mito da essência católica da identidade nacional.

Como órgão de repressão do regime foi formada a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (Decreto 22 992/33), polícia política à qual sucederá, em 1945, a Polícia Internacional e de Defesa do Estado, de má memória [Decreto-Lei (DL) 35 046/45].

A Legião Portuguesa foi criada em 1936 (Decreto-Lei 27 058/36).

Conforme dizia Carvalho (*op. cit.*), em 1936, com Carneiro Pacheco, o Ministério que comandava o Ensino passou a denominar-se como da Educação Nacional. Dele emanou a instituição de um livro único em História de Portugal e Geral, Filosofia, Educação Moral e Cívica, impondo o ideário político do Estado Novo, tal como a obrigatoriedade do Canto Coral em todos os estabelecimentos oficiais e particulares de ensino não superior.

O relato feito por aquele autor a partir do diário das sessões da Assembleia Nacional é elucidativo do pensamento da época sobre o ensino, levando a perceber a causa do atraso educacional vivido neste tempo de ditadura em Portugal.

Ainda segundo o autor, era exigida pelo Ministério da Educação (ME) o crucifixo atrás e por cima da cadeira do professor do Ensino Infantil e Primário Elementar e foi criada a Mocidade Portuguesa, exclusiva do sexo masculino.

A feminina foi criada no ano seguinte, tendo a sua organização nacional ficado a cargo da Obra das Mães pela Educação Nacional, instituída um ano antes para contribuir para a realização plena da 'educação nacionalista da juventude portuguesa'.

Também é de assinalar que o casamento das professoras passou a carecer, a partir daquela data, de autorização do Ministério para se realizar.

No dizer daquele autor, tinha ocorrido, a partir de 1935, com Eusébio Tamagnini, o início da depuração dos serviços públicos, continuado por Caeiro da Mata em 1943 e por Pires de Lima em 1947.

Segundo os dados que o autor apresenta, dos anos trinta aos quarenta verificou-se um decréscimo do analfabetismo, que se cifrava em 59,4%, verificando-se um aumento do número das escolas primárias e um aumento da percentagem do número de alunos do sexo feminino neste grau de ensino, situado nos 43,1%.

Houve também um aumento no número dos Liceus e dos seus alunos, 15.877, tendo também aqui havido um aumento da percentagem da sua frequência pelo sexo feminino para 36,7%.

No Ensino Técnico o aumento foi sensível, tendo subido para 55.369 alunos no Ensino Elementar Industrial e Comercial, cerca de três vezes mais do que em 1926, dos

quais eram do sexo feminino 14.186. No ensino médio atingiu-se os 2.478 alunos, representando este número um aumento para o quádruplo. No caso da totalidade do Ensino Agrícola verificou-se igualmente um aumento para cerca do dobro, atingindo-se a cifra de 795 alunos.

Como dizia Grácio (1998):

> "O dinamismo da procura e os comentários públicos que lhe eram feitos, e que incluíam as referências negativas às recusas públicas de inscrição nas escolas superlotadas, favorecem a tentativa governamental, em meados dos anos trinta, de alargar e dignificar a rede, chegando a estar elaborados planos minuciosos para diversos tipos de escolas" (Grácio, 1988, p. 79).

No Ensino Universitário, verificou-se em Lisboa uma subida de cerca de 85% do número de alunos, que atingiam os 3.373; em Coimbra de cerca de 30%, para 1.611; e no Porto de cerca de 60%, para 1.636.

As Escolas Superiores do Ensino Técnico tinham 2.085 estudantes.

Verificou-se um aumento do número de professoras no Ensino Primário, passando a existir 7.442, enquanto o dos professores diminuía para os 2.713. As regentes escolares eram cerca de 2.409 nos 2.882 postos escolares existentes.

De igual modo se assistiu ao mesmo fenómeno no Ensino Secundário, onde as mulheres passaram a ser metade dos homens (332 em 661 professores), quando não existiria nenhuma ainda em 1926.

Sublinha-se o facto, ainda segundo Carvalho (*op. cit.*), de que alguma situação que pudesse despoletar 'alvoroço público' ao nível dos resultados dos exames, demonstrando alguma fragilidade no ensino ministrado, foi sendo ultrapassada, primeiramente por revisão das provas, depois por tabelas que alteravam automaticamente os valores e ainda posteriormente através de determinação de taxa de reprovações admissível.

Foi daquela época o reconhecimento do voto às mulheres com estudos Secundários ou Superiores, muito embora já em 1912 tivesse o Senado aprovado uma proposta de reconhecimento do direito de voto às mulheres com idade mínima de vinte e cinco anos, diplomadas com aqueles estudos, após as eleições Constituintes de 1911, nas quais votou pela primeira vez em Portugal uma mulher (Carolina Beatriz Ângelo).

Verificou-se o estabelecimento da igualdade dos cidadãos perante a Lei na nova Constituição, embora no que respeitava à mulher se ressalvasse as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família, tendo ocorrido a eleição como primeiras deputadas à Assembleia Nacional de Domitília de Carvalho, Maria Guardiola e Maria Cândida Pereira.

A Concordata, que impossibilitava o divórcio dos casados catolicamente, foi estabelecida em 1940 com a Santa Sé.

Foi, em 1946, definido o conceito de Saúde, não apenas como a ausência de doença, mas como um estado completo de bem-estar físico, mental e social, no preâmbulo da constituição da Organização Mundial de Saúde, que veio a ser fundada em 1948, ano no qual foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Segundo o estudo da International Planned Parenthood Federation (IPPF) European Network (2006), em 1955 a Suécia tornou-se o primeiro país europeu a estabelecer a Educação Sexual obrigatória em todas as escolas.

Datou de 1957 a passagem da obrigatoriedade para quatro anos da instrução primária para o sexo masculino, que se estendeu ao feminino em 1960.

Em 1960 foi também aprovada, na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a Convenção contra a discriminação no domínio da Educação.

Entretanto pôde a mulher optar legalmente por permanecer portuguesa se casasse com um estrangeiro e foi aprovada nesse ano a Convenção contra a discriminação no domínio da Educação (FENPROF, 2010).

A guerra colonial começou em 1961 e com ela transformações sociais viriam a operar-se no país, nomeadamente quanto à condição feminina, pela deslocação de um elevado número de homens para o território das colónias, por força das obrigações dos mancebos nacionais. Concomitantemente, também nesta época se começou a avolumar os que buscavam no estrangeiro uma melhoria das condições de vida.

Refira-se um Decreto de 1965, relativo ao Ensino da Religião e Moral (RM) no primário, que "Considera que nos termos da Concordata celebrada, em 1940, entre Portugal e a Santa Sé, «o ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e da moral cristãs, tradicionais do país»" (Carvalho, op. cit., pp. 799-800).

Em outro Decreto do ano seguinte, relativo a esse ensino, ao 1.º Ciclo do Ensino Liceal e ao Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, afirmava-se que o "…

programa foi concebido de modo a evitar «os perigosos resultados do emprego dos conhecimentos científicos e das conquistas da técnica, quando feitas à margem da religião e moral reveladas»" (*idem*).

Tem de se ter presente que a tradição judaico-cristã deu ênfase ao sacrifício do corpo, via-o como lugar de pecado, entendendo o sexo como tendo apenas por finalidade a procriação, contribuindo para a subalternização da mulher através da definição do seu papel social.

Eram aprovados internacionalmente os Pactos sobre os direitos económicos, sociais e culturais e sobre os direitos civis e políticos (1966).

O Código Civil português foi modificado no ano seguinte, mas o homem continuava a chefiar a família e a decidir a vida conjugal comum e dos filhos (FENPROF, *op. cit.*).

Em 1968, Salazar foi obrigado a deixar o Poder face a acidente doméstico de que foi vítima, tendo ascendido à presidência do Conselho Marcelo Caetano.

A partir de 1969 a mulher casada passou a poder transpor a fronteira sem licença do marido (FENPROF, *op. cit.*).

Este breve relato foi elaborado com o intuito de demonstrar o ambiente vivido durante o período ditatorial, com reflexos na Educação e na condição feminina, pois não tendo a mulher nesta época os mesmos direitos civis do homem facilmente se percebe que também dentro de casa a sua posição seria frágil, certamente extensível ao âmbito das vivências familiares, nomeadamente do ponto de vista educacional dos filhos, dificultando qualquer discussão ao mesmo nível no plano sexual.

Compreende-se deste modo que não se verificassem no exterior, e por maioria de razão no espaço escolar, qualquer discussão sobre Educação Sexual.

Para além disso, no decurso do espaço de tempo desde o início do século até aos finais dos anos sessenta, constatou-se a publicação de vários artigos sobre esta temática em revistas, nomeadamente de Pedro Raposo (1925), Álvaro Lapa (1930, 1933 e 1935), Victor Fontes (1931), Leonor Borlido (1933), Almerindo Leça (1933, 1937, 1938), Abílio Carvalho (1938), Amadeu Rocha (1934), Júlio Neves (1938), bem como a realização de várias conferências e a edição de folhetos, conforme se pôde verificar no já citado trabalho de Bretes, a propósito dos idos anos trinta.

Verifica-se ainda, naquele espaço de tempo, a publicação de livros abordando especificamente a temática da Educação Sexual, dos quais se cita, a título de exemplo:

- "O ensino sexual na escola: Um problema pedagógico", de Leopoldino Vasconcelos, em 1911;
- "O conflito sexual e A vida sexual", de António Moniz, em 1921 e 1922, respetivamente;
- "O que a mocidade deve saber sobre as doenças venéreas", de Amadeu Costa, em 1925;
- "Patologia Social I. O Barão de Lavos" e "Patologia Social II. O livro de Alda", de Abel Botelho, s/d e em 1927, respetivamente;
- "A questão sexual", "O problema sexual" e "Os padres e a questão sexual. Resposta a campanha do jornal católico Novidades", de Jaime Brasil, respetivamente em 1930, 32 e s/d;
- "O médico escolar e a questão sexual", de Manuel Pessoa, em 1933 – Tese de concurso para médico escolar dos liceus;
- "Educação Sexual da mocidade" e "Política sexual: Ensaios de compreensão e de conduta", ambos de Almerindo Lessa, respetivamente em 1934 – Tese de concurso para médico escolar – e 1941;
- "Os médicos escolares e o ensino disciplinar da Higiene nos cursos primários e secundários e "Os perigos da castidade", de Américo Pinto, respetivamente em 1935 e 1939;
- "Da higiene moral do instinto genético", de Júlio Neves, em 1937;
- "Educação e sexualidade: O problema sexual à face da ciência e da moral", de Domingos Moreira, em 1944;
- "Manual de Higiene", da Direcção dos Serviços de Saúde e Higiene, em 1945;
- "Educação sexual", de Natividade Correia, em 1951;
- "Quando o instinto desperta…: Para uma salutar Educação Sexual da juventude", de Júlio Neves, em 1967;
- "Educação Sexual como primordial factor na luta antivenérea", de Aureliano Fonseca, em 1968.

Foram ainda publicados livros traduzidos e editados num quadro de uma apertada censura, destacando-se, por exemplo, a tradução, em 1965, por Margarida

Morais, do livro "Educação Sexual: Primeiros passos. Educação Sexual e preparação para o amor das crianças e dos adolescentes".

Quanto aos manuais escolares em vigor no Estado Novo, Cavadas (2008), num trabalho sobre a evolução dos de Ciências Naturais do Ensino Secundário, afirmava que: "Neste período regressou o livro único, inserido no contexto de um regime ditatorial nacionalista que impôs normas muito duras para a elaboração dos manuais".

Referiu ainda aquele autor que tais:

> "…manuais só eram aprovados se cumprissem escrupulosamente a ideologia do regime e, uma vez seleccionados, deveriam ser uniformes em todo o país, com o objectivo de homogeneizar a cultura e os valores vinculados às novas gerações. Nesta fase, o Ministro da Educação Nacional concentrava o poder de escolher os manuais a adoptar, aconselhado por uma Junta Nacional de Educação, por si nomeada" (Cavadas, 2008, p. 834).

Cavadas mostrava a inclusão do conceito da segregação social incutida nos manuais, nomeadamente quanto a 'animais superiores' e 'inferiores', com funções específicas no meio e determinadas biologicamente, não existindo ascensão nessa hierarquia animal.

Não se pode tratar o contexto sem uma referência ao movimento revolucionário ocorrido em França, em maio de 1968, que começou, de uma forma geral, com uma rebelião da população, tendo originado greves estudantis nos Ensinos Secundário e Superior, graves tumultos e greves que uniram a maioria dos trabalhadores em todo o país.

Os ideais eram de esquerda, tendo muitos visto na situação uma oportunidade para combater os valores de uma sociedade anquilosada, contrapondo novas ideias sobre Educação, sexualidade e prazer.

Também em 1968 foi criada, em Portugal, a Associação para o Planeamento da Família, cujo objetivo principal era a integração do planeamento familiar nos serviços de saúde, suportando o seu trabalho no terreno a partir de conferências sobre a temática e criando uma consulta de regulação da natalidade e infertilidade, tendo organizado posteriormente cursos de formação para pessoal de enfermagem e de serviço social.

Relembra-se, no *site* da instituição[iv], que na época se vivia uma situação em Portugal de extrema gravidade no que diz respeito à Saúde materno-infantil, com

"…elevadas taxas de mortalidade infantil e de morte e morbilidade maternas, recurso frequente ao aborto clandestino, ausência de quaisquer métodos contraceptivos e inexistência de cuidados e de serviços de planeamento familiar".

Como dizia A. M. Sousa (2006), citando Marques *et al.* (2002), num estudo realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

> "Foi ainda antes do 25 de Abril, mais propriamente em 1973, através da formação da «Comissão sobre Educação e Sexualidade», que surgiram as primeiras tentativas de introduzir a disciplina de Educação Sexual no programa nacional do sistema educativo. Como seria de esperar, perante o regime político vigente, esta comissão rapidamente foi extinta perante as pressões dos elementos mais conservadores" (Sousa, A. M., 2006, p. 11).

Aquele autor referiu ainda que:

> "…apesar da sua curta existência, esta comissão conseguiu deixar algumas recomendações importantes no que diz respeito a alguns assuntos desta temática, como: a importância dos manuais escolares não omitirem os órgãos genitais nas representações icónicas do corpo humano e a importância de existir uma educação mista nas escolas, de forma a proporcionar um convívio saudável entre as raparigas e os rapazes" (*idem*, p. 11).

Segundo os primeiros dados existentes na Base de Dados Portugal Contemporâneo da Fundação Francisco Manuel dos Santos (PORDATA), a taxa real de escolarização era em Portugal em 1961 de:

- 0,9% para a Educação Pré-Escolar;
- 80,4% para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 7,5% para o 2.º Ciclo;
- 6,1% para o 3.º Ciclo e
- 1,3% para o Ensino Secundário.

Em 1974 os dados para a mesma taxa mostravam:

- 8.3% para a Educação Pré-Escolar;
- 84,9% para o 1.º Ciclo;
- 26,0% para o 2.º Ciclo;

- 17,8% para o 3.º Ciclo e
- 4,9% para o Ensino Secundário.

Esta evolução, ocorrida entre os anos sessenta e os primeiros de setenta, revelava a importância que constituiu para Portugal, no dizer de Teodoro (2000), o Projeto Regional Mediterrânico da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que teve por finalidade "…estabelecer os objetivos do sistema de ensino, de forma a satisfazer as necessidades de mão-de-obra correspondente às finalidades económicas de longo prazo do país" (Teodoro, 2000, p. 51).

As despesas do Estado em Educação, em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB), tinham sido de 1,4% em 1972, segundo os primeiros dados obtidos neste âmbito no portal anteriormente citado.

_____

Em resumo, este período, de 1926 a 1974, iniciou-se em época de profunda crise na Europa e no Mundo, marcada por férreas ditaduras no continente europeu, que levou à Segunda Guerra Mundial, estendida ao continente asiático.

Em Portugal, o obscurantismo levou à fragilização do ensino no primeiro período da Ditadura e os números do analfabetismo revelavam-se assustadores, algo comum aos países do sul da Europa, influência da opção religiosa nestes professada.

Face à ausência de democracia e ao isolamento a que os governantes sujeitaram o país, verificou-se que a discussão sobre novas formas de olhar para as diversas questões que se iam colocando aos povos no período posterior ao final da Segunda Guerra Mundial não ocorreu no âmbito mais geral da sociedade portuguesa.

Foi um período que se poderia classificar de 'caixa negra' no âmbito da Educação Sexual, levando ainda a que o papel da mulher na sociedade, sob uma moral castradora, fosse entendido como confinado ao espaço do lar.

No seguimento da guerra nas colónias, com a ausência de muitos jovens durante os períodos de prestação do serviço militar obrigatório e também face à forte emigração sentida nos anos sessenta, as relações na Família ter-se-ão transformado, com consequências no papel da mulher na sociedade, deixando para trás, nomeadamente nos grandes centros urbanos, a teia que a envolvia.

Esta liberalização tardia dos costumes e o incremento dos níveis de escolaridade no final deste período tiveram assim influência no modo como se começava a encarar os temas relativos a esta área da vivência social.

3- Contexto com a instauração da democracia

Só depois de Abril de 1974, com a instauração da Democracia, se pôde começar a alterar a situação anteriormente vivida, tendo a nova Constituição, aprovada em 1976, instituído no seu artigo sexagésimo sétimo o direito à paternidade consciente, atribuindo ao Estado o dever de divulgar o planeamento familiar e organizar as estruturas jurídicas e técnicas que a permitissem.

Foi o presidente da Associação para o Planeamento da Família, Albino Aroso, enquanto Secretário de Estado da Saúde, que, em 1976, institucionalizou a existência de consultas de planeamento familiar nos serviços de saúde.

Posteriormente, em 1979, foi aprovada, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Resolução 34/180 – Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres –, que significava, como estipulado no artigo primeiro, a eliminação de qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tivesse como efeito ou objetivo comprometer ou destruir o reconhecimento, o gozo ou o exercício pelas mulheres, fosse qual fosse o seu estado civil e com base na igualdade entre homens e mulheres, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios, político, económico, social, cultural e civil ou em qualquer outro.

No seu artigo segundo definiu-se que os Estados se comprometeriam a condenar a discriminação contra as mulheres, a promover a sua eliminação e a inscrever na sua constituição nacional ou em qualquer outra Lei apropriada o princípio da igualdade dos homens e das mulheres, assegurando por via legislativa ou por outros meios apropriados a aplicação efetiva do mesmo princípio.

No trabalho entretanto realizado pela Associação para o Planeamento da Família, como se pode constatar no seu *site*, para além da realização de diverso material pedagógico, foi sentida a necessidade do desenvolvimento de ações no terreno, tendo iniciado projetos de trabalho na comunidade, começando igualmente a promover serviços de atendimento e aconselhamento de jovens. Serviços fundamentais se tivermos em conta que, em 1981, havia sido proibido o acesso destes às consultas de planeamento familiar, caso não tivessem a autorização parental para o efeito.

Cerca de dez anos depois de Abril de 1974 foi promulgada a Lei 3/84, de 24/3, que determinou a garantia do direito à Educação Sexual como componente do direito fundamental à Educação, através do estabelecimento de programas escolares que

transportassem conhecimentos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, procurando contribuir para superar as discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre homem e mulher, e focando a necessidade da formação inicial e permanente dos docentes.

Para além disso, estabelecia o acesso ao planeamento familiar, definindo os seus objeto e conteúdos, os centros e meios de consulta, definindo ainda a sua gratuitidade, a divulgação de métodos e meios de planeamento, e incentivando as iniciativas privadas neste âmbito.

Propugnava o estudo e tratamento da esterilidade e a prática da inseminação artificial, definindo as condições da esterilização voluntária, o direito à objeção de consciência médica nestes campos, a informação sobre a adoção de menores, a instalação de centros de atendimento de jovens, a regulamentação relativa à publicidade aos produtos ou meios contracetivos, definindo a necessidade da sua prescrição médica e o dever do sigilo profissional, bem como a Formação Profissional dos profissionais de saúde nestes domínios.

Dois anos depois, a Lei 46/86, de 14/10, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), criou uma nova área educativa transdisciplinar – Formação Pessoal e Social (FPS) – que podia "…ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito".

Segundo a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular[v] (DGIDC), a Lei de Bases do Sistema Educativo assumia como um dos princípios da Educação a promoção e o desenvolvimento

> "…do espírito democrático e pluralista respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva".

A Lei estipulava que a Educação devia formar cidadãos capazes de julgar o meio social e de se empenharem na sua transformação, sendo esta ideia refletida nas

orientações curriculares do Ensino Pré-Escolar (EP-E) ao Ensino Secundário, passando pela Educação e formação de adultos.

Será preciso enquadrar todo a questão vivida em Portugal na época ao nível dos problemas com o uso de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas, que levou à definição através da Resolução do Conselho de Ministros (RCM) 23/87, de 31/3, de um Plano integrado de combate à droga – Projeto Vida –, com ações que deveriam ser desenvolvidas no domínio da prevenção da toxicomania, como nela se referia.

Essas ações seriam realizadas através, nomeadamente, do desenvolvimento de um plano de prevenção em meio escolar que introduzisse nos programas conteúdos respeitantes ao consumo de droga, ao alcoolismo, ao tabagismo e ao uso indevido de medicamentos, com a introdução destas matérias nos programas de formação, quer inicial, quer contínua, de professores dos Ensinos Básico e Secundário e a formação de equipas de prevenção em meio escolar.

Ao procurar promover a integração da Educação Sexual no currículo, sentida como um direito dos jovens e uma medida urgente, a Associação para o Planeamento da Família, quando do início do processo de reforma do sistema educativo, entregou ao Ministério da Educação, em 1988, as "Sugestões para a elaboração de um programa de Educação Sexual para os Ensinos Básico e Secundário".

Foi entretanto aprovada, em 1989, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que a define, salvo se a Lei lhe conferir maioridade mais cedo, como sendo "todo o ser humano menor de dezoito anos", reconhecendo o seu direito à Educação e tendo em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.

No mesmo ano foi aprovada, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional, que no seu artigo terceiro afirmava que os Estados concordavam em desenvolver e fornecer programas de Ensino Técnico e Profissional que tivessem em conta, nomeadamente, a saúde ocupacional, a segurança e o bem-estar, as preocupações existentes no momento na Europa.

O Projeto Vida viria a ser reformulado através da Resolução do Conselho de Ministros 17/90, de 21/4, que procedeu a ajustamentos estruturais e institucionais e à revisão e adequação de algumas das medidas preconizadas.

Criou-se uma Comissão interministerial para o combate à droga presidida pelo Primeiro-Ministro, definiu-se um coordenador nacional do Programa de combate à

droga e articulou-se um plano de ações entre os serviços de saúde escolar e de Educação para a Saúde, em simultâneo com a integração nos programas escolares dos conteúdos referentes às problemáticas da droga, do Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, do alcoolismo, do tabagismo e do uso indevido de medicamentos, no tempo da Área Escola.

Nesse mesmo ano tinha o Ministério da Educação naquele âmbito definido o Projeto Viva a Escola (PVE).

No ano seguinte a Resolução do Conselho de Ministros 31/91, de 12/8, veio contribuir para que se definisse a representação portuguesa nas instâncias internacionais, com base numa reformulação das competências do coordenador do Programa de combate à droga.

Dentro desta perspetiva, e para a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, a Educação para a Saúde[vi] devia ter como finalidade a preservação da saúde individual e coletiva.

A Educação para a Saúde em meio escolar, incluindo a área da sexualidade, era obrigatória e transversal e consistia em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudassem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental.

Pretendia-se que fossem adquiridas competências que lhes permitissem confrontar positivamente consigo próprios, construírem um projeto de vida e poderem ser capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis.

Quanto à abordagem das questões da sexualidade considerava que visavam contribuir para uma melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os jovens, para a redução das possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as Infeções Sexualmente Transmissíveis, e para a tomada de decisões saudáveis na área da sexualidade.

Considerava, ainda, que a ausência de informação incapacitava e/ou dificultava a tomada de decisão, extrapolando daí a importância desta abordagem em meio escolar.

A Educação Sexual foi depois integrada de forma global no currículo na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), tendo a Circular (Circ) 6/93, s/d, transformado a Escola do Projeto Viva a Escola em Escola Promotora da Saúde (EPS).

O Despacho (Desp) 172/ME/93, de 23/7, definiu entretanto o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES). Integrou as atividades desenvolvidas desde 1990 no âmbito do Projeto Vida. No final deste Programa, tendo em vista assegurar a

continuidade da ação desenvolvida, foi criada a Comissão de Coordenação do Programa de Promoção e Educação para a Saúde (CCPPES).

Ocorreu, em 1994, a adesão à Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde (REEPS), que foi constituída para promover, segundo o *site*[vii] da Direção Geral de Saúde

> "…um grupo de escolas modelo que demonstrassem o impacte da promoção da saúde em meio escolar. As escolas e os centros de saúde envolvidos no projecto disseminariam a sua experiência e informação aos sectores da educação e da saúde, influenciando políticas e práticas de promoção da saúde na escola a nível nacional e internacional".

Tal seria feito através do Gabinete Regional para a Europa da Organização Mundial de Saúde. As escolas participantes adotariam "…uma abordagem integrada e holística da promoção da saúde, dando-lhe relevo e integrando-a no currículo, nas práticas de gestão da escola e no ambiente físico e social".

Isso permitiria um esquema flexível para que as escolas pudessem determinar as suas necessidades e trabalhar para lhes dar resposta, constituindo a parceria o ponto fulcral da sua filosofia.

No seguimento da adesão à Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde deu-se a formação da Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde (RNEPS), que segundo o mesmo *site*, beneficiou

> "…durante 3 anos de um co-financiamento para desenvolvimento de uma experiência piloto aplicada num número restrito de escolas e centros de saúde seleccionados por critérios que se enquadravam nos princípios daquela. As condições principais para as escolas e centros de saúde serem integrados era a de trabalharem em articulação entre si, em todas as fases do processo, e construírem redes locais que constituíssem os contextos de aplicação dos princípios orientadores".

Tal Rede era inicialmente composta por dez escolas e quatro Centros de Saúde que integraram uma experiência piloto, tendo sido constituído um Centro de Apoio Nacional (CAN) que as apoiava, procurando implementar um trabalho de rede em termos nacionais.

Nesse mesmo ano, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo, definiu a Saúde reprodutiva na linha da definição de Saúde da Organização Mundial de Saúde, como sendo um estado de completo bem-estar físico, mental e social em todas as questões relacionadas com o sistema reprodutivo e não apenas a ausência de enfermidade ou doença.

A estrutura do Programa de Ação (PoA) adotado na Conferência era a seguinte: I – Preâmbulo; II – Princípios; III – Inter-relações entre População, Crescimento Económico Sustentável e Desenvolvimento Sustentável; IV – Igualdade de Género, Equidade e Empoderamento da Mulher; V – A Família, as suas funções, direitos, composição e estrutura; VI – Crescimento da População e estrutura; VII – Direitos Reprodutivos e Saúde Reprodutiva; VIII – Saúde, Morbilidade e Mortalidade; IX – População, Distribuição, Urbanização e Migrações Internas; X – Migrações Internacionais; XI – População, Desenvolvimento e Educação; XII – Tecnologia, Investigação e Desenvolvimento; XIII – Iniciativas Nacionais; XIV – Cooperação Internacional; XV – Parceria com o sector não-governamental/Colaboração; XVI – Seguimento da Conferência.

Teve como objetivo central a aplicação dos direitos humanos às mulheres e a liberdade de livre escolha sobre a reprodução e a igualdade de género e foi reconhecido pela primeira vez a nível intergovernamental o aborto não seguro como grave problema da saúde pública.

Segundo o *site*[viii] da Associação para o Planeamento da Família, esta Conferência "apontou para necessidade crítica de abordar a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes com o objectivo de se conseguir reduzir substancialmente as gravidezes adolescentes", sendo os jovens "…considerados como população-alvo de campanhas sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e para a sensibilização da importância da igualdade de género".

Em 1995/1996 foi iniciado, em cinco escolas, um projeto experimental de três anos sobre Educação Sexual e promoção da Saúde, em parceria com a Associação para o Planeamento da Família e com o apoio do Ministério da Saúde (MS) por parte da Direcção-Geral da Saúde.

A partir daquele projeto foram construídas as orientações técnicas sobre Educação Sexual em meio escolar, das quais viria a sair a Educação Sexual em meio escolar – Linhas orientadoras.

Segundo o Portal da Saúde[ix], naquele documento o incremento da Educação Sexual era visto como passando pela conjugação de quatro vetores essenciais:

> "Formação dos agentes educativos (educadores, professores, profissionais de saúde, psicólogos escolares, auxiliares da acção educativa…) no sentido de serem capazes de agir de forma adequada e coerente face às dúvidas e manifestações das crianças e jovens relativas à sua sexualidade;
>
> Abordagem pedagógica de temas da sexualidade humana, feita em contextos curriculares e extracurriculares, numa lógica interdisciplinar, privilegiando o espaço turma e as diferentes necessidades das crianças e dos jovens;
>
> Apoio às famílias na educação sexual das crianças e dos jovens, nomeadamente através do seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem e/ou promoção de actividades específicas de formação dirigidas aos encarregados de educação ou dinamizadas por eles;
>
> Estabelecimento de mecanismos de apoio individualizado e específico às crianças e jovens que dele necessitarem, através da criação e manutenção de parcerias no interior da escola e com outros serviços da comunidade, nomeadamente os serviços de saúde – materializadas, por exemplo, no funcionamento adequado do atendimento nos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas e no estabelecimento de formas de articulação estreita e dinâmica destes com os centros de saúde respectivos".

Ainda no âmbito da Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde, realizou-se, na Grécia, a primeira Conferência dessa Rede em 1997 que, segundo o *site* da Direção Geral de Saúde que se tem vindo a citar, produziu uma resolução em que se declarava que "cada criança e jovem da Europa tem o direito e deve ter oportunidade de ser educado numa escola promotora de saúde", delineando dez áreas importantes para o desenvolvimento futuro das Escolas Promotoras de Saúde: Democracia, Equidade, Capacitação e Competências para a Ação, Ambiente Escolar, Currículo, Formação de Professores, Avaliação, Colaboração, Comunidade e Sustentabilidade.

Vivian Rasmussen, membro do Secretariado técnico da Rede**,** considerava ainda que "A Escola Promotora de Saúde não deve ser considerada só como um

projecto mas sim como um processo a longo prazo, facilitando um melhor desenvolvimento escolar e bem estar".

Foram entretanto definidas as orientações curriculares para o Ensino Pré-Escolar através do Despacho 5520/97, de 4/8, que vieram prever a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democráticas numa perspetiva de Educação para a Cidadania, sendo aquela Educação complementar da ação educativa da família, com a qual devia estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Considerava ainda ser objetivo da Educação Pré-Escolar "proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva", sendo que o bem-estar relacionado com esta era também ocasião de uma Educação para a Saúde que fazia parte da formação do cidadão.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tinha entretanto emitido o seu Parecer 4/94, publicado em 17/2/95, sobre a possibilidade de criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, optando pela área de Formação Pessoal e Social definida na Lei de Bases do Sistema Educativo, em detrimento da existência daquela disciplina.

A opção pela lógica sociológica pareceria óbvia, por ser a patente no número dois do artigo quadragésimo sétimo daquela Lei, parecendo ser forçada a lógica psicológica, mas podendo ser aceitável.

Quanto à lógica axiológica-moral, que se expressaria no artigo sétimo do Decreto-Lei 286/89, considerava-a 'desfocada' da Lei de Bases do Sistema Educativo, afirmando não se enquadrar a proposta de programa para aquela disciplina naquela lógica.

Propugnava ainda por que se desenvolvesse no aluno "uma imagem compreensiva e positiva da sua identidade sexual" no âmbito das relações interpessoais expressas na proposta.

A posição do Conselho será mais tarde da mesma índole – Parecer 1/98, publicado em 13/2 –, quando se pretendia a introdução da disciplina no Ensino Secundário, até pelos resultados que a mesma tinha entretanto demonstrado no Ensino Básico.

Expressava que:

> "A elaboração de referências de competências e de valores deve ser uma das preocupações da sociedade portuguesa para apoiar decisões como a que agora se preconiza em termos de extensão da disciplina de DPS ao ensino secundário e de avaliação da adequação dos conteúdos propostos".

Mais afirmava que:

> "O estabelecimento de referenciais de competências e de valores a desenvolver no ensino secundário conduzirá a uma racionalização dos tempos letivos, possibilitando então aos alunos a disponibilidade de tempos escolares para o seu desenvolvimento pessoal e social. Também por esta via a escola servirá um dos seus primeiros objetivos: a promoção da igualdade de oportunidades respeitadora da dignidade da pessoa e a prevenção da exclusão funcional".

Referia ainda que:

> "A concretização efectiva dos pilares da educação consubstanciados em «aprender a conhecer», «aprender a fazer», «aprender a viver em comum» e «aprender a ser» implica a existência de *uma área e de um tempo escolar* em que as intenções até agora esboçadas sejam uma realidade. Para isso é necessário que lhe seja conferida dignidade igual à das outras áreas curriculares, nomeadamente a nível dos meios humanos".

Por outro lado, e na vivência social, um marco importante ocorreu em Portugal, em 1998, com a realização do Referendo à despenalização da Interrupção Voluntária da Gravidez (IVG).

Alves, Santos, Barradas e Duarte (2009) analisam os resultados que expressaram uma maioria favorável ao NÃO, com 50,9%, contra 49,1% do SIM.

Mais de dois terços dos eleitores se terá abstido (68,1%) e "Apesar da diferença de votação ter sido mínima e do referendo ser juridicamente inválido porque não vinculativo, o PS optou por respeitar a opinião expressa nas urnas" (Alves *et al.*, 2009, p. 19).

No seu seguimento, a Resolução do Conselho de Ministros 124/98, de 21/10, aprovou, após o Referendo, o relatório da Comissão Interministerial e o Plano de ação integrado para a Educação Sexual e planeamento familiar nele proposto.

Afirmava que a realização do referendo sobre a despenalização da Interrupção Voluntária da Gravidez evidenciou na sociedade portuguesa um amplo consenso sobre a necessidade de se dar cabal cumprimento aos princípios consignados na Lei 3/84, bem como a necessidade de se concentrarem esforços para o acompanhamento eficaz de franjas da população mais vulneráveis.

Para dar cumprimento àqueles princípios, o Governo tinha decidido identificar as ações em curso, com o objetivo de as potenciar e desenvolver, numa perspetiva de articulação e cooperação intersectorial, bem como definir todas aquelas que permitam melhor alcançar os objetivos em causa.

Tinha ainda para o efeito criado a comissão interministerial, composta por representantes dos Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade e da Secretaria de Estado da Juventude.

Determinou que a primeira avaliação do plano de ação fosse efetuada em setembro de 1999, devendo a Alta Comissária para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família, os Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade e a Secretaria de Estado da Juventude indicar os representantes que integrariam a comissão de avaliação.

Mais determinou que, para a monitorização e acompanhamento das ações previstas, a referida comissão promovesse reuniões com a periodicidade adequada.

Posteriormente, a Lei 120/99, de 11/8, consagrou medidas de promoção da Educação Sexual, entre as quais a criação de um Gabinete de Apoio aos alunos nas escolas, da promoção da saúde reprodutiva e do planeamento familiar e da prevenção de doenças transmitidas por via sexual e da prevenção da efetivação da Interrupção Voluntária da Gravidez.

Visava conceder maior eficácia aos dispositivos legais que garantissem a promoção a uma vida sexual e reprodutiva saudável, mais gratificante e responsável, consagrando medidas no âmbito da Educação Sexual, do reforço do acesso ao planeamento familiar e aos métodos contracetivos, tendo em vista, nomeadamente, a prevenção de gravidezes indesejadas e o combate às doenças sexualmente transmissíveis, designadamente as transmitidas pelo HIV e pelos vírus das hepatites B e C.

Para a promoção da saúde sexual definiu que, no que respeita à Educação Sexual nos estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário, seria implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual seria proporcionada adequada informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contracetivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros.

Esses conteúdos seriam incluídos de forma harmonizada nas diferentes disciplinas vocacionadas para a abordagem interdisciplinar desta matéria, no sentido de promover condições para uma melhor saúde, particularmente pelo desenvolvimento de uma atitude individual responsável quanto à sexualidade e uma futura maternidade e paternidade conscientes.

A Educação para a Saúde sexual e reprodutiva deveria adequar-se aos diferentes níveis etários, consideradas as suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais, e envolvendo os agentes educativos.

Também deveria existir uma colaboração estreita com os serviços de Saúde da respetiva área e os seus profissionais, bem como com as Associações de Estudantes e com as Associações de Pais e Encarregados de Educação (EE).

No que respeita aos professores, nos planos de formação, nomeadamente os aprovados pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) dos Ensinos Básico e Secundário, deveriam constar ações específicas sobre Educação Sexual e reprodutiva.

Para a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), deveria o Gabinete de Apoio aos alunos, entre outras finalidades a definir pela Escola, e ouvidas as Associações de Pais, realizar ações diversas para promoção da Educação para a Saúde, particularmente sobre sexualidade humana e saúde reprodutiva, em articulação com os serviços de saúde.

Face à importância do uso do preservativo na prevenção de muitas das Doenças Sexualmente Transmissíveis, nomeadamente o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, seria disponibilizado o acesso a preservativos através de meios mecânicos, em todos os estabelecimentos do Ensino Superior e nos estabelecimentos de Ensino Secundário, por decisão dos órgãos diretivos e ouvidas as respetivas Associações de Pais e de alunos.

No respeitante ao planeamento familiar, nas campanhas de divulgação destinadas aos jovens, o Estado e demais entidades públicas, no cumprimento das obrigações estabelecidas no artigo sétimo da Lei 3/84, deveriam promover, com as finalidades e objetivos ali previstos, campanhas de divulgação especificamente dirigidas aos jovens.

No caso dos jovens, poderiam ser atendidos em qualquer consulta de planeamento familiar, mesmo que em Centro de Saúde (CS) ou serviço hospitalar fora da sua área de residência, sendo que sempre que existissem serviços de Saúde dos estabelecimentos do Ensino Superior poderiam ser criadas, por solicitação da Escola e das Associações de Estudantes, consultas de planeamento familiar para o atendimento dos estudantes do respetivo estabelecimento, onde deveria ser assegurado apoio técnico para a utilização dos meios contracetivos e, se necessário, o encaminhamento para o Centro de Saúde da área de influência da Escola.

Nos serviços de saúde que existissem nos locais de trabalho a cargo de entidades públicas ou privadas seriam garantidas consultas de planeamento familiar para atendimento dos trabalhadores em serviço no respetivo estabelecimento, sendo garantida às puérperas nas maternidades, informação sobre contraceção também nesse tipo de consultas.

Quanto à Interrupção Voluntária da Gravidez e para prevenção da sua taxa de repetição, o estabelecimento de saúde que a tivesse efetuado, ou o que tivesse atendido qualquer caso de aborto, de aborto tentado ou qualquer das suas consequências, providenciaria para que a mulher, no prazo máximo de sete dias, tivesse acesso a consulta de planeamento familiar.

Ficaria vedada aos estabelecimentos de saúde oficiais ou oficialmente reconhecidos, selecionar de entre as causas de justificação da Interrupção Voluntária da Gravidez aquelas que no estabelecimento seriam atendidas para a prática da interrupção, ao abrigo da legislação em vigor naquele momento, salva justificada carência dos meios técnicos necessários, e sem prejuízo do direito à objeção de consciência dos profissionais de Saúde nos termos consagrados na Lei.

Tendo em vista fins estatísticos, com total garantia da privacidade, todos os estabelecimentos de saúde oficiais ou oficialmente reconhecidos ficariam obrigados a elaborar um relatório semestral a enviar ao Ministério da Saúde de onde constassem os abortos espontâneos nos mesmos atendidos, todos os abortos legais nos mesmos

praticados, com indicação da causa de justificação, os abortos retidos e os abortos provocados, ou tentativas de aborto, com indicação das consequências dos mesmos.

Deveriam ainda mencionar, também sem qualquer identificação, a repetição da Interrupção Voluntária da Gravidez relativamente a cada uma das utentes atendidas, o tempo decorrente entre as interrupções ou tentativas de interrupção efetuadas, o acesso das utentes a consultas do planeamento familiar e métodos contracetivos pelas mesmas utilizados.

O Decreto-Lei 259/2000, de 17/10, veio, no seguimento, promover a regulamentação da Lei 120/99.

No seu preâmbulo era referido que as matérias respeitantes à Educação Sexual, ao planeamento familiar e à saúde reprodutiva tinham vindo a merecer particular atenção da sociedade portuguesa no decurso dos anos anteriores, no quadro de uma progressiva afirmação dos direitos cidadãos à Educação e à Saúde.

Acompanhando esta evolução, o Estado tinha vindo a assumir, desde 1984, deveres objetivos e promovendo medidas concretas na efetivação desses direitos, reforçando a proteção à maternidade e à paternidade, introduzindo formação e informação sobre sexualidade humana nos currículos escolares, criando consultas de planeamento familiar nos serviços de saúde, fornecendo gratuitamente meios anticoncecionais e desenvolvendo medidas de proteção contra doenças transmitidas por via sexual.

Mais dizia que, paralelamente, os processos que estariam em curso de reorganização do Ensino Básico e de revisão curricular do Ensino Secundário tinham vindo a dar uma especial atenção à necessidade de uma abordagem integrada desta temática, enquanto dimensão essencial do percurso educativo e formativo dos jovens. Com esta evolução e continuando a acompanhar as necessidades especialmente sentidas pelos jovens e adolescentes nestas matérias, a Lei 120/99 tinha consagrado medidas de promoção da Educação Sexual, da Saúde reprodutiva e da prevenção de doenças transmitidas por via sexual, bem como relativas à efetivação da Interrupção Voluntária da Gravidez nos casos em que esta era legalmente admissível.

A aplicação das medidas previstas nessa Lei era da competência dos estabelecimentos de Ensino e de Saúde, quer através de intervenções específicas quer desenvolvendo ações conjuntas, em associação ou parceria, afirmando que incorporava ainda matérias referentes à organização da vida escolar, com especial relevância para a intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas, à organização

curricular, favorecendo uma abordagem integrada e transversal da Educação Sexual, ao envolvimento dos alunos e dos Encarregados de Educação e das respetivas associações e à formação de professores.

Quanto à posição do Conselho Nacional de Educação, a propósito da proposta de revisão curricular no Ensino Secundário – Cursos gerais e Cursos tecnológicos –, no seu Parecer 2/2000, publicado em 25/5, assinalava que "A introdução de uma área de projecto com um tempo definido na matriz curricular, dá garantias de poder vir a sobreviver".

Para o caso da Educação para a Cidadania (EpC), o Conselho afirmava que "…parece pouco realista pensar-se que, sem tempos definidos para a discussão de certas temáticas da esfera do pessoal e do social, se garanta que as mesmas sejam tratadas com alguma coordenação e sistematização pelos vários professores", sublinhando que não seria considerado na proposta um tempo de formação reclamado pelos jovens que corresponda às suas necessidades pessoais.

Já no Parecer 3/2000, publicado em 5/8, sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, o Conselho Nacional de Educação esperava entre as mais-valias "…o combate ao insucesso e ao abandono escolar, uma maior atracção e personalização por parte da escola, a redução da natureza prescritiva actual, uma efectiva concretização da educação para a cidadania e a evolução da escola para a comunidade educativa".

Afirmava que

> "…ao introduzir um conjunto de novas áreas curriculares transversais (área de projecto, estudo acompanhado e direcção de turma) ao mesmo tempo que defende uma nova visão do currículo e práticas de gestão curricular, pode permitir que, contrariamente ao que aconteceu com a reforma curricular de 1989, a inovação curricular assuma uma dimensão sistémica".

Pronunciou-se favoravelmente ao entendimento de que o Currículo e os princípios da gestão curricular não são

> "…um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula" e que "…o currículo não se identifica com uma lista de disciplinas ou com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a

> uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas",

podendo ser flexibilizado.

Concordava que "…os professores e os órgãos de coordenação pedagógica da escola são os principais responsáveis pela gestão do currículo e pela sua reinterpretação face às necessidades e características dos alunos".

O mesmo acontecia com a perspetiva que a Educação para a Cidadania teria uma natureza transdisciplinar, seria obrigatória e poderia ainda contar com tempo para sessões de informação e de debate onde poderiam "…ser desenvolvidos temas e problemas sentidos pelos alunos", definindo-se para a Área de Projeto (AP) um tempo curricular, possibilitando "…o desenvolvimento de projectos interdisciplinares".

Considerava que o tempo dedicado à Educação para a Cidadania não deveria ser atribuído ao Diretor de Turma, "…mas antes ao professor da equipa educativa cujo perfil, interesse e formação se mostre mais adequado".

Acrescia que as áreas transversais introduzidas não deveriam dispensar "…um estudo sistemático das práticas pedagógicas no interior das disciplinas e das áreas disciplinares para assegurar uma efectiva alteração dos modos de ensinar e aprender na escola portuguesa", devendo ainda as escolas "…desenvolver e oferecer outras actividades de enriquecimento curricular".

Em 2000 a taxa real de escolarização em Portugal segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo, anteriormente citada, era de:

- 71,6 % para a Educação Pré-Escolar;
- 100% para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 87,4% para o 2.º Ciclo;
- 83,9% para o 3.º Ciclo; e
- 58,8% para o Ensino Secundário.

Para uma população residente de 8.608,6 pessoas com quinze e mais anos de idade, havia nesta data sem nível de escolaridade um total de 1.549,6 pessoas, sendo 506,8 homens e 1.042,8 mulheres, enquanto por nível de escolaridade completo mais elevado havia no Ensino Secundário e pós-Secundário, para um total de 966,1 alunos, 456,1 homens e 510,0 mulheres, e no Ensino Superior para um total de 556,7 alunos, 233,4 homens e 323,2 mulheres.

Estes últimos dados mostraram que as mulheres teriam invertido, em relativamente pouco tempo, o seu nível de escolarização em relação aos homens, nomeadamente nos níveis mais elevados, se bem que continuassem a apresentar também número mais elevado relativamente à ausência de escolarização, certamente pelo número de mulheres mais idosas existentes no país.

Para o mesmo ano a despesa do Estado em Educação em percentagem do Produto Interno Bruto foi de 4,8%, segundo dados obtidos naquele portal.

_____

Com a instauração da Democracia, a Constituição foi alterada, tendo sido instituído o direito à paternidade e atribuído ao Estado a divulgação do planeamento familiar.

Foi promulgada a Lei 3/84 que procurou garantir o direito à Educação Sexual e dois anos depois a Lei de Bases do Sistema Educativo criou a Formação Pessoal e Social, que podia ter a Educação Sexual como componente, bem como a Educação para a Saúde.

Os problemas com o uso de estupefacientes e substâncias psicotrópicas no país levaram a que fosse construído o Projeto Vida, que foi sendo reformulado e articulado com os serviços de saúde escolar e com a Educação para a Saúde.

Integrada a Educação Sexual nos programas escolares no tempo da Área Escola, com a emergência do Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, a sociedade foi tomando consciência da problemática.

A Associação para o Planeamento da Família disponibilizou entretanto as "Sugestões para a elaboração de um programa de Educação Sexual para os Ensinos Básico e Secundário", quando do início do processo de reforma do Sistema Educativo, tendo sido posteriormente iniciado um projeto experimental sobre Educação Sexual e promoção da Saúde nas escolas.

O Ministério da Educação definiu o Projeto Viva a Escola e a Educação Sexual foi integrada de forma global no currículo na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social: Projeto posteriormente transformado no Projeto Escolas Promotoras de Saúde, organizando-se uma Rede Nacional integrada na Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde.

Realizou-se o Referendo à despenalização da Interrupção Voluntária da Gravidez, cujos resultados expressaram uma maioria favorável ao NÃO, com 50,9%, e

no seu seguimento foi aprovado o Relatório da Comissão Interministerial e o Plano de ação integrado para a Educação Sexual e planeamento familiar.

Foi promulgada a Lei 120/99, que consagrou medidas de promoção da Educação Sexual, que foi regulamentada pelo Decreto-Lei 259/2000.

O Conselho Nacional de Educação deu parecer favorável à introdução de uma Área de Projeto na proposta de revisão curricular no Ensino Secundário, parecendo à Instituição que, para a Educação para a Cidadania, haveria que se definir tempos escolares.

O mesmo Conselho propugnava a concretização da Educação para a Cidadania e a evolução da Escola para a comunidade educativa, a propósito da reorganização curricular do Ensino Básico, para a qual apoiava a introdução das Áreas Curriculares Transversais – Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Direção de Turma.

As alterações constatadas na taxa real de escolarização em Portugal, nos anos de 1961, 1974 e 2000, mostraram diferenças acentuadas nos diversos níveis, sendo que para o Pré-Escolar eram de, respetivamente, 0.9%, 8.3% e 71,6 %; no 1.º Ciclo do Ensino Básico de 80,4%, 84,9% e 100%; no 2.º Ciclo de 7,5%, 26,0% e 87,4%; no 3.º Ciclo de 6,1%, 17,8% e 83,9%; e no Ensino Secundário de 1,3%, 4,9% e 58,8%.

A escolarização das mulheres mostrou números crescentemente mais elevados relativamente aos homens, nomeadamente nos níveis mais altos, com uma clara inversão da tendência em relação ao que se vinha verificando.

Também nas despesas do Estado em Educação, as diferenças constatadas em termos da percentagem do Produto Interno Bruto foram notórias, com valores a variar entre 1,4% em 1972 e 4,8% em 2000, mostrando a valorização da Educação pelo sistema democrático entretanto instalado no país.

Verificou-se, neste período, uma produção legislativa e a publicação de vários planos e medidas no âmbito da Educação Sexual, que, no entanto, careceram de uma efetiva avaliação, com a consequente ausência de afinações e correções necessárias.

Capítulo II

Educação Sexual e Sistema Educativo

Tendo presente o tema do trabalho, a Educação Sexual, haverá que abordar num primeiro momento a Educação, que constitui parte do seu enunciado, e o Contexto Social em que se integra, com a ligação à Cultura e a referência ao suporte que constitui a Família, atendendo-se à Religião pela importância que teve em Portugal, analisando-se o início do Sistema Educativo que se foi construindo, não esquecendo dentro dele de se referenciar também os primórdios do caso feminino.

Procurou-se olhar para o significado de Poder, para as implicações do fenómeno da Globalização e para o Saber.

De modo idêntico referenciaram-se as questões relacionadas com a Reprodução Social e suas estratégias, a Desigualdade e a Exclusão.

Concluiu-se este primeiro ponto com um olhar sobre os Atores que se devem ter em conta na problemática, os aspetos relativos à Mudança perseguida e a importância que encerra nestes domínios a Educação para a Cidadania.

Num segundo momento partiu-se para a análise das questões do Currículo e suas políticas.

Procurou-se no Currículo do Ensino Básico olhar para a competência geral mais inter-relacionada com a Educação Sexual, percebendo a operacionalização transversal preconizada e constatando os modos específicos propostos para aquela nas diferentes disciplinas.

No Currículo do Ensino Secundário analisaram-se os conteúdos dos programas pela maior especialização disciplinar que este tipo de ensino revela.

Abordaram-se, ainda, as Metas Curriculares que se vêm definindo, até pelo significado que representarão, refletiu-se sobre a noção de competência enquanto princípio de organização curricular e sobre conhecimento e informação, procurando perceber o caráter formativo que a eles estará subjacente.

No terceiro ponto procurou-se, em primeiro lugar, constatar os Antecedentes que levaram à promulgação da Lei 60/2009.

Foram analisados os conteúdos daquela Lei e o trabalho a desenvolver em Educação Sexual nas Escolas.

Finalmente, procurou-se compreender os Desenvolvimentos Subsequentes atendendo às consequências da denominada ‘revisão curricular’.

1- Educação e contexto social[x]

A Educação será um subsistema do sistema social e a forma pela qual a Cultura, com todo o conhecimento que transporta, será transmitida de geração em geração, permitindo a socialização dos indivíduos.

Sendo uma totalidade que integra os utensílios e os bens de consumo, as normas orgânicas que vão regular os diversos agrupamentos sociais, as ideias e as artes, as crenças e os costumes (Malinowski, 1970), a Cultura permitirá entender o que une os seres humanos na vivência num determinado contexto.

Enquanto ser cultural procura dar-se sentido ao mundo, o que levará à expressão e à compreensão do outro através da Cultura, que terá uma elevada influência nas práticas.

A análise desta realidade humana e social, que é complexa, terá de ser efetuada, conjuntamente com a das relações entre esses seres sociais, para se perceber o que se encontra em jogo, pois os indivíduos são fortemente condicionados pelos valores transmitidos no grupo de pertença, havendo que percecionar o modo como se constrói o conhecimento e as múltiplas questões que esta construção levanta.

Como dizia Gimeno (2003), "O ser humano nasce, constrói-se, realiza-se e alcança a sua plenitude estando em constante relação com os seus semelhantes, de quem recebe 'humanidade' e sobre os quais projecta a sua" (Gimeno, 2003, p. 18). Ou seja, encontrar-se em sociedade significa tomar parte das redes que ligam os seres uns aos outros.

Tendo presente estas redes sociais nas quais se tomaria parte e a Cultura, quer ao nível das elaborações que se arquiteta, quer quanto ao seu acesso, aquele autor afirmava que "Se não pensamos a educação, que é um projeto dirigido reflexivamente, como um instrumento para construir esses pilares de humanização, estaremos a afastá-la de duas das suas funções antropológicas fundamentais" (*idem*, p. 19).

Neste âmbito, quando da análise à introdução do livro *Syncretism/Anti-syncretism. The politics of religious synthesis*, teve importância a perceção de que "A dominação pelo Ocidente de um sistema económico mundial foi acompanhada também pelo crescimento de um sistema cultural mundial por ele dominado, originando transformações nas relações de poder, de produção, experiências de personalidade, do corpo, género, tempo, espaço e religião" (Peixe, 2009, p. 2).

A autora referia ainda que "Utilizando elementos culturais ocidentais nas apropriações sincréticas aqueles escapam ao controlo colonial, sendo subvertidos e promovidos o capitalismo e a hegemonia cultural através do sincretismo, embora os actores pudessem pretender apropriar-se deles em vez de subverter a dominância cultural" (*idem*).

A mesma autora, considerando Abu-Lughod incontornável quando se trata de analisar Cultura, e tendo em consideração o seu livro *Writing against Culture* (1991), assinalava que:

> "É importante para o antropólogo fazer a distinção entre o 'Nós' e o 'Outro'. O 'Nós' é sempre uma construção, nunca uma entidade natural ou encontrada mesmo que tenha essa aparência. O processo de criação do 'Nós' por oposição a outro implica sempre a violência da repressão ou ignorância de outras formas da diferença" (Peixe, p. 3, 2009a).

Por outro lado, como foi referido no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a Família será o primeiro lugar onde ocorre a Educação, assegurando "…a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas" (Delors, 2005, p. 95).

Esses valores terão reflexo nas atitudes e comportamentos dos indivíduos na sua relação em sociedade, com acrescida importância na definição da personalidade, nomeadamente ao nível do equilíbrio emocional de cada um.

Pires (2007), entendendo os valores na vertente cognitiva como ideias para se poderem formular juízos morais, às quais aderimos na vertente afetiva, orientando ações e atitudes na vertente comportamental, integrava-as 'num sistema coerente, consistente e hierarquizado'.

A autora optou pelas relações afetivas, enfatizando a vinculação, que permitirá a construção no indivíduo de uma personalidade emocionalmente equilibrada pela transmissão de cada valor no momento e sob a forma mais adequada.

Relevava-se igualmente neste contexto a importância das religiões na vivência dos povos desde os primórdios civilizacionais, com o seu conjunto de crenças, modos de expressão da fé, que marcaram a vida das sociedades.

Mostram como a explicação do mundo e a procura de um sentido para a vida tem consequências psicológicas e sociais sobre o comportamento dos indivíduos.

A fusão primitiva da Religião com a moral, segundo Giddens (2005) ao analisar o pensamento de Durkheim, justificaria a rejeição de todas as regras se se expurgasse a moral de todos os traços de religião, tendo presente que "Só a aceitação da regulamentação moral torna possível a vida social, permitindo ao homem colher os benefícios que a sociedade lhe faculta" (Giddens, 2005, p. 171).

Este autor mostrava o que Marx identificaria "…como características da religião como uma forma de «ideologia»: a representação transmutada de valores criados pelos homens na sociedade, e a apresentação de princípios que servem de suporte a uma ordem política e social vigente" (*idem*, p. 279).

Em Portugal, a influência da opção religiosa professada marcou a Educação, como anteriormente referido, tendo persistido o problema nos primeiros tempos da ditadura, percebendo-se a causa a partir dos relatos do diário das sessões da Assembleia Nacional, pois saber ler poder-se-ia tornar um perigo.

A Ditadura procurou manter a ligação com e o apoio da igreja católica, o que conseguiu, tendo com eles contado para a sua manutenção.

O declínio da influência da Religião no mundo moderno foi atribuído ao racionalismo, procurando-se substituí-la por uma ética humanista. O cristianismo, enfatizando a salvação da alma do indivíduo, terá sido responsável pelo aparecimento de um individualismo moral.

Ainda no âmbito educativo, e desde os primórdios da sua criação, detetava-se a importância do Sistema Educativo, que se verificava ser sede privilegiada, embora não exclusiva, no que respeita à produção de conhecimento.

Como dizia Fernandes (1998): "O sistema escolar português constitui-se entre nós no quadro do pombalismo. As sucessivas iniciativas que lhe estão na origem escalonam-se entre 1759 e 1772-73" (Fernandes, 1998, p. 25), processo essencial face ao afastamento dos Jesuítas que o Marquês impôs.

Em 1759 foi criada a Aula de Comércio, da responsabilidade da Junta do Comércio "…organismo corporativo dos negociantes da capital…" (idem, p. 44), algo que pode ser visto como Ensino Secundário Profissional, tal como a Real Escola Náutica, fundada em 1761, para o ensino da navegação e pilotagem, administrada pela Junta administrativa da Companhia geral da agricultura das vinhas do Alto Douro, que englobava 'os comerciantes mais representativos do Porto'.

Os Estudos Menores, que incluíam o Ensino Primário, foram reformados em 1772, tendo sido criadas as escolas régias de ler, escrever e contar nas quais, ainda no dizer de Fernandes (1998), se ensinava "…a leitura, a escrita, o cálculo, a caligrafia e a ortografia, a doutrina cristã e a civilidade" (*ibidem*, p. 29).

Para além disso, englobariam ainda aqueles Estudos o Ensino Secundário, preparatório para a entrada na Universidade, dele fazendo parte as disciplinas de Gramática Latina, opção de muitos dos estudantes que não frequentavam todas as disciplinas, dado o "…fundo de cultura geral que ela proporcionava" (*ibidem*, p. 30), que lhes bastaria face às opções profissionais que teriam, para além de Gramática Grega, Retórica, e Filosofia Natural e Moral, ainda que mais tarde outras disciplinas fossem tornadas igualmente obrigatórias para a entrada nos Estudos Maiores, como por exemplo a Geometria.

Esta Escola seria 'uma escola excludente' podendo tal ser observado com base em vários critérios, pois "…projetavam-se na distribuição de escolas ou cadeiras por regiões, em consonância com os dados da geografia e da demografia. Além da Gramática Latina, o número de outras cadeiras era inferior, imprimindo à estrutura escolar a forma clássica de pirâmide" (*ibidem*).

Quanto ao ensino feminino, como se pôde constatar em Ribeiro (2002), não havendo escolas régias para o realizar, este era ministrado em conventos, particularmente da Congregação das Ursulinas – em Coimbra (1753), Viana do Castelo (1777) e Braga (1784), que, para além das nobres, recebia alunas externas de menores recursos –, da Ordem da Visitação (1782), a que acrescia a fundada por Joaquim José dos Santos (1790), na Junqueira, a Casa da Educação das Meninas.

As diferenças entre os sexos na Educação foram muito sentidas e será sempre difícil fazer revelar a importância para a condição feminina das realidades vividas num mundo construído com o notório predomínio masculino.

Primeiro porque, desde logo, como Ribeiro (2002) assinalava, não é "…tarefa fácil "apanhar" a mulher, suas representações e mesmo seu quotidiano, pois as fontes raramente são diretas" (Ribeiro, 2002, p. 22), quando se procurava investigar o feminino em épocas passadas.

Depois porque a subalternização, fruto em grande medida da ausência de escolarização, levava-a a uma fragilização social, quer pela falta de meios de subsistência, quer pela falta de integração na sociedade.

Como se sabe, se bem que as diferenças de género caminhem para serem esbatidas no âmbito da Cultura ocidental, muitos problemas continuam a colocar-se para um verdadeiro equilíbrio entre os sexos.

Sublinhe-se, no entanto, que desde a criação do Sistema Educativo, e apesar do enorme relevo ganho por outros agentes, a Escola tornou-se quer um espaço importante para a integração social e para a preparação para o mundo do trabalho, quer um recurso para a construção de um conjunto partilhado de conhecimentos.

_____

Ao abordar o subsistema do sistema social que a Educação constitui, compreende-se o Contexto Social em que se integrará, sendo através dela que a Cultura e o conhecimento serão transmitidos aos descendentes, permitindo a socialização dos indivíduos.

A Família, que assegurava a transmissão dos valores e das normas, teria reflexos nas atitudes e comportamentos, contribuía para a definição da personalidade e seria importante no equilíbrio emocional, ligando o afetivo e o cognitivo.

Quanto à Religião, que marcou a vida das sociedades através do seu conjunto de crenças, procurava explicar o mundo e dar um sentido para a vida de cada um, com consequências psicológicas e sociais sobre o comportamento dos que a seguiam.

A sua influência em Portugal teve particular importância na forma como o analfabetismo nunca foi debelado e como manteve ligação e apoiou o regime no tempo da Ditadura, que o pretendeu e que com ele contou para a sua manutenção.

Quanto ao Sistema Educativo, espaço onde, particularmente nas últimas centenas de anos, se vem dando a transmissão do conhecimento, revelou uma Escola excludente, com a sua estrutura em pirâmide.

Com as diferenças entre os sexos na Educação a serem muito sentidas, a subalternização levava a mulher a uma fragilização social pela falta de meios de subsistência e de integração na sociedade.

a) Poder, Globalização e Saber

Sendo a sociedade dirigida politicamente, razão para que alguns nela vejam o reflexo da ideologia dominante, haverá que ter presente o significado de Poder pela sua centralidade na política, pois estará no cerne de todas as questões.

Dando como exemplo a definição utilizada por Weber, o Poder constituiria "…a capacidade de alguém para influenciar por algum modo a conduta de outrem ou de lhe impor a sua vontade" (Ferreira, J. *et al.*, 1995, p. 165), tendo os detentores do Poder autoridade legitimada quando esta for reconhecida pelos dominados.

Na perspetiva foucaultiana constatava-se que o Poder, relação de forças que levava a uma luta transversal presente na sociedade, produzia Saber e este produzia Poder**.** Toda a forma de saber era produto das relações de Poder e um 'novo poder' gerava um 'novo saber'. Terá sido assim, por exemplo, na substituição da Teologia como forma de ideologia dominante, promovendo-se o primado da ciência e do seu discurso.

Na história dos corpos, Brites (2007) mostrava que, para o autor, a disciplina a que os corpos ficavam sujeitos levava à sua subjugação, física, moral e psicológica, através de táticas, estratégias e técnicas, mais ou menos violentas, viris ou refinadas.

A chegada à alma, ou à mente do homem, através da disciplina/subjugação do corpo, era uma utopia de qualquer Poder – político, económico, corporativo ou social –, porque tornava mais fácil a vida dos que o detêm.

Deste modo, o controlo da mente através do controlo do corpo domado, domesticado, dócil, dominava subjetividade, personalidade, consciência e psiquismo, impondo-lhe novos sistemas de valores através de novas técnicas e discursos científicos.

Na procura da perceção de como o Poder se exerce, Foucault (1987) constatava que a 'sociedade disciplinar' na modernidade procurou

> "…tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua descrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados ao máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna" (Foucault, 1987, p. 179).

Este discurso específico, produzido no interior de uma instituição, com características próprias, mostrava uma forma de discurso que correspondia a uma forma de Poder, censurando o que se lhe opõe no seu processo de afirmação, excluindo e interditando, ou mesmo separando e rejeitando, mas também manifestando uma vontade de saber.

O mundo será hoje definido como uma 'aldeia global', em que tudo se encontra em interligação, tanto ao nível económico, como social, cultural, ou político, fundamentalmente pelos sistemas de comunicação que a tecnologia colocou à disposição de cada um.

Alguns viam este processo de Globalização como tendo tido origem na expansão marítima portuguesa, que contribuiu para o incremento do comércio mundial, percurso através do qual o capitalismo se expandiu, desenvolvendo-se posteriormente após a revolução industrial.

Outros viam-no com origem mais recente no resultado do pós-guerra, incrementado pela revolução tecnológica, sendo certo que hoje o mercado financeiro será o espelho da internacionalização das economias.

Foram-se quebrando as barreiras, permitindo que as nações facilitassem a entrada dos produtos de outros países e a ideologia económica liberal cresceu, deste modo, associada a uma expansão dos mercados construída pelo comércio internacional.

Para Santos (2001), "…globalização é o processo pelo qual determinada entidade local estende a sua influência ao globo e, ao fazê-lo, ganha a capacidade de designar local outra condição social ou entidade rival" (Santos, 2001, p. 10).

Este autor considerava que o termo deveria ser usado no plural, pois tratam-se de 'conjuntos diferenciados de relações sociais', distinguindo quatro formas de Globalização originadas por quatro modos da sua produção.

Tratava-se do 'localismo globalizado' – especialidade dos países centrais – e do 'globalismo localizado' – possibilidade de escolha dos países periféricos –, enquanto globalizações hegemónicas.

Mas também do 'cosmopolitismo' – possibilidade de organização dos que se encontram subordinados – e do 'património comum da humanidade' – temas globais que vão emergindo –, enquanto globalizações contra-hegemónicas.

Por outro lado, justificando a procura de conhecimento por parte das empresas, algo de intangível, pelo imperativo para inovar resultante da competição no mercado

global, Murteira (2002)[xi] considerava a produção desse conhecimento como mercantil, levando a que no capitalismo atual fosse a fonte de riqueza.

Tal levou à alteração dos perfis dos trabalhadores nestes domínios, que apresentavam competências técnicas e/ou científicas elevadas e níveis superiores de instrução, numa crescente terciarização, em serviços 'intensivos em conhecimento', nomeadamente como os de Educação e Saúde.

Criticando a economia de mercado pelos problemas decorrentes da repartição do rendimento, enfatizava que a transformação no sistema capitalista da economia do trabalho para a nova economia mostrou a mercantilização da ciência, afirmando que a "…«economia do conhecimento» só fará sentido numa relativamente pequena parte do planeta e em relação a uma fração da população mundial que andará, quando muito, por 20% embora detenha mais de 80% do rendimento" (Murteira, 2002, s/p.).

Para além disso, sublinhava que

> "…no mercado global que se formou no sistema mundial nas últimas décadas, particularmente nas três últimas, o processo de globalização foi sobretudo acentuado na esfera do capital financeiro e em menor escala na esfera do capital conhecimento. E aquela esfera continua a ser largamente motivada por movimentos especulativos, de proporções colossais, e cuja lógica dificilmente se poderá associar a uma «economia baseada no conhecimento»" (*idem*, s/p.).

Transnacionalização, privatização dos sistemas económicos, contextos desregulamentados, flexibilidade e concorrência no mercado de trabalho, com a sua maior segmentação e diferenciação, primado da estabilidade monetária e financeira em relação a um desemprego crescente, eram características que ressaltavam na economia mundial, que terá de procurar redefinir o modelo de desenvolvimento, uma vez que os recursos são escassos face a um aumento em exponencial da população mundial.

Tendo presente esta realidade, haverá que analisar as políticas educativas de forma ampla, na perspetiva da filosofia política, procurando perceber as implicações que dela decorrem.

Na perspetiva global, Dale (2004) mostrava a visão do institucionalismo sociológico suportado no seu argumento central, que postula que "…as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou

Ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas" (Dale, 2004, pp. 426-427).

Considerava-a 'uma forte e coerente teoria da relação entre globalização e educação', pois "Ela especifica a natureza da força supranacional, identifica as motivações para os estados incorporarem características centrais universais do modelo de visão do mundo e aponta para os produtos educativos destes processos" (*idem*, p. 435).

Invocando a sua própria abordagem – Agenda global estruturada para a Educação –, Dale mostrava as diferenças das duas visões quanto à natureza da Globalização, que nesta é vista como sendo "…um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzidos pela necessidade de manter o sistema capitalista" (*ibidem*, p. 436).

Quanto às conceções da Educação "…centram-se nos princípios e processos de distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como estas coisas se relacionam entre si" (*ibidem*, p. 439), havendo ainda que estabelecer uma relação entre estas e a natureza da Globalização.

Como exemplo de um projeto internacionalmente aceite para a monitorização do desempenho dos alunos nos sistemas educativos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, este autor ressaltou o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que recolhia dados desde 2000 a propósito das várias literacias, em ciclos de três anos, refletindo um dos suportes de legitimação das políticas preconizadas ao nível supranacional.

Teodoro afirmava mesmo que a Educação comparada servirá para as autoridades legitimarem as suas políticas e que "…o recurso ao *estrangeiro* funciona, prioritariamente, como um elemento de *legitimação* de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades" (Teodoro, 2003, pp. 53-54).

Nestes domínios, Teodoro e Aníbal (2007) referiam que

> "Os dados disponíveis permitem afirmar que a construção da modernidade em Portugal foi feita com uma persistente subalternização da educação, mesmo nos períodos de maior crescimento económico e de estabilidade financeira … apesar de, a nível do discurso político e da produção legislativa, se verificar um assinalável avanço e precocidade" (Teodoro e Aníbal, 2007, p. 15).

Mais afirmavam que "…a realidade social portuguesa é seguramente fruto de uma longa permanência na semiperiferia do sistema mundial, com raízes pelo menos desde o final do século XVI e com consequências em todos os planos da vida nacional" (*idem*, p. 15).

Suportados em Correia, os autores distinguiam quatro ideologias-tipo educativas em Portugal de 1974 a 1999:

(i) a ideologia democratizante e crítica;

(ii) a ideologia *democrática*;

(iii) a ideologia da *modernização*;

(iv) a ideologia da *inclusão*,

que, por sua vez, seriam inspiradas, respetivamente, em 'quatro modos legítimos de definir educação':

(i) a definição *política*;

(ii) a definição *jurídica*;

(iii) a definição *economicista*;

(iv) a definição *organizacional*.

Deverá ser salientada a importância conferida à coerência nas políticas a introduzir, sublinhando Bolívar (2007) a negatividade dos resultados que muitas vezes ocorrem quanto aquelas são fragmentadas, descoordenadas, parciais, com uma quase obrigatoriedade de serem periodicamente renovadas.

Olhando o modo como hoje se perspetiva o fenómeno educativo, o já citado Relatório Delors definia os quatro pilares da Educação, aprendizagens base do conhecimento, que serão 'aprender a conhecer' – pela aquisição dos instrumentos da compreensão –, 'aprender a fazer' – para poder agir sobre o meio –, 'aprender a viver juntos' – para participar e cooperar com os outros em todas as atividades –, 'aprender a ser' – via que integra as três anteriores (Delors, *op. cit.*).

A ideia que daqui subjaz mostrava uma Educação holística, preocupada com o indivíduo como um todo na construção do seu conhecimento, bem como na relação com o mundo real que o rodeia, permitindo-lhe a sua realização pessoal e facultando-lhe instrumentos para se autoeducar, construindo a sua identidade.

Analisando o Relatório Mundial sobre a Educação 2000, igualmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2000), constatava-se a ênfase no direito à Educação, assinalando-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) como o documento base que o corporizava e que, mais

especificamente no seu artigo vigésimo sexto, resumidamente, postulava o direito à Educação para todos, visando a plena expansão da personalidade humana e o direito de escolha dos Pais do género de Educação a dar aos filhos.

Na Declaração do Milénio, adotada em 2000 por todos os países membros das Nações Unidas, foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, publicados em Portugal, em 2004, pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), tendo o segundo objetivo – alcançar o ensino primário universal – estabelecido como meta assegurar, até 2005, que as crianças em toda a parte, tanto rapazes como raparigas, conseguirão concluir um curso completo de Ensino Primário.

Assumia-se que a Educação/Formação era um fator de desenvolvimento dos cidadãos e das sociedades e sua finalidade, sendo base da igualdade entre sexos e garante do acesso ao ensino de forma igual para todos, processo permanente que levará à melhoria de aptidões profissionais e de capacitação para a transformação social, desenvolvendo responsabilidades de cidadania e melhorando a qualificação dos recursos humanos.

Ainda no Relatório Delors (*op. cit.*) se entendia que as 'necessidades das sociedades modernas' levam à exigência de uma formação permanente, que não deve ser definida 'em relação a um período particular da vida' – Educação de adultos –, nem a uma 'finalidade demasiado circunscrita' – formação profissional –, conjugada com a designada 'educação inicial'.

Definiu-se o '*continuum* educativo', 'coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade' por 'educação ao longo de toda a vida'.

Suportava-se na explosão constatada na Educação de adultos, que 'reveste variadas formas', e na 'aprendizagem dum conjunto de aptidões' que se verificava no mundo do trabalho, que considerava constituir 'um espaço privilegiado de educação'.

Segundo Carneiro (2003), "Estaremos em face de uma *ressocialização da aprendizagem*, numa dupla triangulação de redes" (Carneiro, 2003, p. 33), tendo o primeiro triângulo como vértices Casa, Escola e Trabalho e o segundo Família, Pares e Colegas.

Afirmava que "Na Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem pode dizer-se que emerge como primeiro problema a resolver o da Gestão do conhecimento e da sua estratégia de aprendizagem" (*idem*, p. 33).

O autor postulava o cânone global de acesso ao conhecimento, modo mais holístico de perceção, em substituição do ocidental voltado para o Saber, modo atomístico de conhecer e aprender. E ainda:

- Cérebro *gestalt* em vez do funcionalismo cognitivo;
- Correlação espácio-temporal em vez de conhecimento fragmentado;
- Aprendizagem por seleção com base em valores, padrões auto-organizados de conhecimento tácito, em vez do ensino por componentes, conhecimento codificado simples;
- Autonomia, libertação de diversidade e geração de criatividade, em vez de padronização, imposição de uniformidade e conformidade;
- Complexidade em vez de linearidade.

Foi ainda afirmado no Relatório Delors que

> "…a educação é, também, uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades de base" (*op. cit.*, p. 21).

Sublinhava as três dimensões da Educação que devem ser facultadas à criança na combinação da 'escola clássica com a escola paralela' – ética e cultural, científica e tecnológica, económica e social.

Quanto ao Saber, para Develay (2002), era entendido como correspondendo ao que é ensinado na Escola e que tinha por finalidade transmitir os diversos saberes.

Numa visão mais lata, assemelhava-o à Cultura, vendo a afinidade do aluno com esta relacionada com a afinidade deste com o Saber na Escola "…que apresenta para ele uma significação no quotidiano e onde se reconhece fortes variações consoante os alunos" (Develay, 2002, p. 42).

A análise sobre o significado do Poder mostrou a sua centralidade na política, produzindo Saber com este a produzir Poder, numa sociedade fortemente disciplinar, procurando legitimar a sua autoridade através do seu reconhecimento pelos dominados.

A(s) Globalização(ões) enquanto 'conjuntos diferenciados de relações sociais', procura(m) o conhecimento pelo imperativo para inovar resultante da competição no mercado, produzindo-o como mercadoria, levando a que seja a fonte de riqueza, numa crescente terciarização em serviços nele 'intensivos', como os de Educação e Saúde.

Verificaram-se dispositivos que promoviam a globalização da Educação, salientando-se a importância conferida à coerência nas políticas a introduzir, vendo-se a Educação como holística, preocupada com a construção do conhecimento do individuo, bem como com a sua relação com o mundo, permitindo-lhe a realização pessoal e a construção da sua identidade, facultando-lhe instrumentos para se autoeducar.

O Saber, entendido como correspondendo ao que era ensinado na Escola, assemelhava-se à Cultura, vendo-se a afinidade do aluno com esta relacionada com a afinidade do aluno com o Saber na Escola.

b) Reprodução Social, Desigualdade e Exclusão

Davies (2003) referia, citando Whitty, que "O principal papel da educação, o de posicionar os sujeitos humanos em relação à ordem social dominante, faz dela um importante local de luta cultural e contestação" (Davies, 2003, p. 61).

Dizia ainda que existiam sociólogos que "…exploraram seu papel essencialmente conservador de reproduzir a cultura e a divisão social do trabalho, enquanto outros lhe atribuíram uma das principais funções na construção de uma nova ordem social, por meio de noções de progresso, perfectibilidade e capacitação" (*idem,* p. 61).

Constatava-se que grande parte da classe média apostava na Escola para obtenção da certificação tendo em vista assegurar a sua posição social, que as classes populares tinham pouca expectativa de retorno, pois os títulos escolares a que podiam aspirar seriam desvalorizados, por serem de acesso fácil, e as castas mais altas não precisavam de nela apostar por terem assegurada a sua posição na estrutura social existente.

A ação pedagógica desenvolvida nas escolas foi considerada por Bourdieu e Passeron (s/d) como de violência simbólica, a partir de um Poder que se legitima por naturalização, através de mecanismos sociais que veiculam símbolos, mostrando uma arbitrariedade cultural, na esteira do entendimento weberiano, que via legitimidade enquanto os detentores do Poder possuíssem uma autoridade assim reconhecida.

Bourdieu correlacionou o sistema de Ensino com a estrutura social, contestando a visão da Escola como instituição neutra, pois quer a Educação, quer a Escola seriam reprodutoras e legitimadoras das desigualdades sociais.

A Cultura que via veiculada era a das classes dominantes, por seleção dos seus valores, interesses e conhecimentos nos conteúdos ministrados, pois não considerava a diversidade dos alunos com carga social e cultural diferenciada, utilizando uma metodologia que pressupunha o transporte por todos eles de Cultura a que muitos não teriam acesso, tendo a avaliação por referenciais atitudes e comportamentos valorizados por essas classes dominantes.

Bourdieu, a propósito de não ser tida em consideração a diversidade dos alunos na Escola, definiu os conceitos, importantes para esta análise, de 'capital' – económico, cultural e social – entendido como 'relação social' e de 'habitus' – "sistema de

disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar … enquanto princípios geradores de práticas e representações" (Mendes & Seixas, 2003, p. 105).

As estratégias de Reprodução social – sistema de práticas, conscientes ou inconscientes, através do qual os agentes procuravam conservar ou aumentar o seu património – tinham por objetivo manter ou melhorar a posição no espaço social e dependiam do volume global de capital familiar, da estrutura desse património e do estado dos instrumentos de Reprodução, demonstrando os vários campos em que se dividia o espaço social – espaços de relações –, a condição e a posição sociais.

Neste âmbito, Costa (1992), num estudo sobre a evolução do ensino da Biologia em Portugal, afirmava que a Escola do Estado Novo, pelo discurso regulador e pelo discurso regulador específico dos programas de Biologia, no caso particular dos trabalhos práticos, "…procurava socializar jovens cumpridores, obedientes, individualistas e respeitadores, que mais tarde seriam seguidores incontestáveis do nacionalismo, do corporativismo e da nova ordem social" (Costa, 1992, p. 341).

O insucesso será muitas vezes consequência da não detenção do código essencial para captar o ensinado face aos dispositivos de comunicação pedagógica utilizados, de que falava Bernstein quando abordava a recontextualização e a possibilidade de Mudança num quadro de diversidade de campos e contextos envolvidos, em regimes políticos pluralistas (Morais, 2004).

Postulava a importância de uma Sociologia da transmissão para "…uma descrição sistemática conceptualmente produzida, através da qual os níveis inferiores de análise possam ser integrados e projetados no contexto global das transformações contemporâneas, imaginárias ou reais" (Bernstein, 2001, p. 16).

Santos (*op. cit.*) afirmava que Desigualdade e Exclusão eram sistemas de hierarquização social, sendo a primeira predominantemente um fenómeno socioeconómico e a segunda frequentemente informada por características socioculturais.

Ainda nesta linha, Stoer e Cortesão (1999) referiam que "A análise do fenómeno de exclusão proposta por Foucault ajuda-nos também a compreender melhor o funcionamento de uma escola. Ajuda-nos ainda a compreender como é que essa exclusão se traduz em desigualdade sócio-económica, tal como Marx a analisou" (Stoer e Cortesão, 1999, p. 19).

Como dizia Bourdieu, Educação e Escola serão reprodutoras e legitimadoras da Desigualdade social, tendo as estratégias de Reprodução por objetivo manter ou melhorar a posição do indivíduo na sociedade.

Tal dependia do volume de capital familiar, da estrutura desse património e do estado dos instrumentos de Reprodução, mostrando os vários campos em que se dividia o espaço social a condição e a posição sociais.

A Exclusão, que revelava características socioculturais, seria muitas vezes o resultado deste contexto.

c) Atores, Mudança e Cidadania

Para levar a bom termo as estratégias de reforma necessárias, o já citado Relatório Delors (*op. cit.*) definia os Atores principais que contribuíam para o seu sucesso, situando em primeiro lugar a comunidade local – Pais, órgãos diretivos das escolas e professores –, em segundo lugar as autoridades oficiais e em terceiro a comunidade internacional.

A procura do diálogo para a participação da Comunidade local, quer com as autoridades oficiais, quer com os grupos interessados no interior da sociedade, para 'aperfeiçoar o acesso à educação', traria "…maior consciencialização e capacidade de discernimento, bem como um desenvolvimento das capacidades endógenas", pois "Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio para atingir os objetivos societais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida" (*op. cit.*, p. 25).

A Comissão chamava a atenção "…para o interesse de uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação…" de cada Escola (*idem*).

Afirmava ainda que "…não há reforma com sucesso sem a contribuição dos professores", dos quais se espera "…que remedeiem as falhas de outras instituições…", recomendando "…que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores" (*ibidem*).

Advogava que se deviam juntar recomendações quanto ao conteúdo da formação de professores, permitindo o seu pleno acesso à Educação permanente e à revalorização do estatuto daqueles que ministravam a Educação Básica.

Acrescentava que devia existir um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, melhorando a inserção dos jovens na sociedade, devendo trabalhar em equipa, nomeadamente no Secundário, contribuindo para a flexibilização dos cursos, levando à diminuição do insucesso, melhorando a orientação dos estudos e percursos individuais.

A reforma, palavra tantas vezes utilizada quando de alterações no que à Escola respeita, entendida como política racional de intervenção, foi o projeto fundamental de

desenvolvimento do estado-providência, elemento de regulação, controlo e governação do Estado, e identificada com melhoria, tal como Mudança será com progresso.

Encontrava-se associada aos ciclos de realização das reformas educacionais, que levavam à falta de progresso na Escola pelo desinteresse num processo que era visto, face à imagem de ciclo empregue, como a volta ao ponto de partida (Teodoro, 2004).

Tal retórica será muitas vezes empregue para ultrapassar os problemas vividos no ambiente social, por razões de adaptação às exigências com que a sociedade se confronta, nomeadamente as de índole económica.

Assim, seria a Escola a unidade básica das mudanças a operar, uma vez que o problema se centrava, verdadeiramente, no processo de ensino-aprendizagem, o que na prática levava à perceção de que a dependência dessas mudanças assentava no que pensavam e faziam os professores, que funcionavam de forma isolada na sua sala de aula pela autonomia profissional que deterão, dificultando as mudanças preconizadas externamente (Bolívar, *op. cit.*).

As políticas de melhoria da Educação passaram pelos projetos inovadores nos anos setenta, pelas estratégias *top-down* dos oitenta, pelas reestruturações que se lhes seguiram, tendo-se chegado à focagem na aprendizagem e no rendimento da Escola, questionando-se a opção pela pressão, através da *accountability*, ou na liderança e compromisso, face à prioridade concedida à inovação baseada na Escola (*idem*).

Segundo o autor, dever-se-á garantir a equidade pela definição de *standards* que as escolas deviam atingir, prestando contas pelo resultado da sua atuação, mas tendo em consideração que a avaliação como produto transporta consigo problemas, alguns graves, que levam à degradação de muitas instituições, nomeadamente as situadas nas periferias.

Para além disso, haverá primeiro que atender à melhoria das práticas docentes, aperfeiçoando o modo como Ensino será concretizado, percebendo-se como os alunos aprendem.

Haverá que reforçar o trabalho cooperativo entre os professores e possibilitar a criação de comunidades profissionais de aprendizagem, antes propriamente de alterar as estruturas, suportando assim um desenvolvimento curricular baseado na Escola e não apenas uma descentralização do Currículo, contribuindo para a construção de uma organização com capacidade de aprender.

Corroborando esta ideia diziam Formosinho e Machado (2008) que "…é em torno de projectos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências" (Formosinho e Machado (2008, p. 11).

Também constatavam que

> "…o trabalho na sala de aula continua a ser um espaço de privacidade e prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática lectiva, não sendo, por isso, de admirar que os professores tenham um impacto muito diminuto na prática profissional uns dos outros" (*idem*).

Perspetivavam que o

> "…"profissionalismo interactivo" … incorpora uma série de propostas de "reestruturação" das escolas que se reivindicam da autonomia organizacional e profissional, do *empowerment* dos actores escolares e da flexibilização curricular. A ela se pode associar o "trabalho em equipa" e dela se reivindicam as orientações normativas para que nas escolas se constituam "equipas docentes", o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares" (*ibidem*).

Mostravam ainda um modelo de 'Equipas Educativas' proposto por Formosinho em 1988, que superaria a turma-classe enquanto unidade básica de organização intermédia e como estrutura intermédia.

Tal consistiria "…em "agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas, agrupar educativamente os professores em equipas educativas" (*ibidem*, p. 12) e que se apresentaria "…como proposta organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social" (*ibidem*, p. 13).

Será importante ainda salientar o que era referido no Relatório Delors (*op. cit.*), a propósito da Educação Básica e das necessidades educativas fundamentais, sobre as conclusões da Conferência de Jomtien (1990).

Foi estipulado que

> "Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender" (*op. cit.*, pp. 20-21).

Dizia ainda o documento que

> "A instituição escolar não se confunde com a comunidade mas, guardando embora a sua especificidade, deve evitar desligar-se do ambiente social. A comunidade de pertença constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez, pela aprendizagem ativa da cidadania" (*idem*, p. 96).

Aumentou a presença da diversidade étnica, cultural, ideológica, religiosa, entre outras, numa parte significativa do mundo, pela confluência de vários fatores, tais como a complexificação do tecido social, o aumento da mobilidade social e a influência dos meios de comunicação e das tecnologias de informação.

Os indivíduos cada vez mais precocemente serão entregues aos cuidados das instituições educativas, aumentando a importância destas no processo de construção identitária, que se queria positiva, adaptativa e socialmente incluída.

Nelas construíam o seu referencial de valores, devendo-se gerar oportunidades de identificação com os outros, valorizando-os, constatando uma interdependência positiva.

Tem-se presente as definições inseridas no Relatório Mundial sobre a Educação a propósito da Educação Informal,

> "…verdadeiro processo de aprendizagem permanente, através do qual cada indivíduo adquire atitudes, valores, competências, capacidades e conhecimentos a partir da sua experiência diária e das influências e recursos educacionais constantes do seu ambiente – desde a família e vizinhos até ao emprego e lazer, passando pelo mercado do trabalho, a biblioteca e os *mass media*" (UNESCO, 2000, p. 62).

Mas também da Educação Formal, o 'sistema educativo tradicional' e da Educação Não Formal, "qualquer atividade educativa organizada fora do sistema formal estabelecido – quer funcionando autonomamente, ou como um componente importante de uma atividade mais abrangente – capaz de servir uma clientela e objetivos de aprendizagem facilmente identificáveis" (*idem*).

Gimeno (*op. cit.*), considerando Educação, Sociedade e Cultura constitutivas da nossa identidade, focalizava a atual pedagogia na autonomia e independência do ser assim construído e a desenvolver, utilidade última da Educação, 'percurso ou guia de criação da sociedade'.

Entendendo-a como condição para o progresso dos membros de dada sociedade, o autor via-a igualmente como condicionante para a integração daqueles.

Por isso, acentuava a relação entre Educação e Cidadania democrática, 'narrativas de progresso' que se deviam interapoiar, numa Escola entendida como espaço social que devia promover a democracia e possibilitar a vivência política, nomeadamente ao nível local.

Carneiro definia cinco dimensões fundamentais da nova Cidadania:

- Democrática, alicerçada no património de direitos humanos e de liberdades fundamentais;
- Social, com uma apropriação dos seus direitos e deveres na consciência de cada cidadão;
- Paritária, quer ao nível do género, quer ao nível da condição social;
- Intercultural, meio de afirmar uma Cultura de tolerância e de paz, onde a construção identitária não tem de se fazer contra os outros diferentes; e
- Ambiental, investindo na qualidade total do ecossistema e na sua preservação, tendo "…por ideal um neocomunitarismo integrador, capaz de vencer a persistente exclusão de muitos em nome dos interesses de poucos" (*op. cit.*, pp. 264-268).

O autor afirmava que "A escola inter e multicultural é a que sabe eleger a diferença como fator de aprendizagem e de desenvolvimento" (*idem*, p. 38), numa sociedade contemporânea caracterizada pela incerteza.

No diálogo intercultural, que atualmente se torna imprescindível, pois tem-se presente a incompletude de qualquer Cultura e, portanto, das suas 'premissas de argumentação abrangentes', Santos (1988) tinha já destacado o paradigma emergente – conhecimento prudente para uma vida decente –, entendendo o conhecimento como autoconhecimento.

Definiu posteriormente a hermenêutica diatópica, com dois imperativos culturais – uma maior reciprocidade e reconhecimento do outro e o direito à igualdade quando a diferença inferioriza, bem como o direito à diferença quando a igualdade descaracteriza.

O autor via todo o conhecimento científico-natural como científico-social, visando constituir-se como senso comum, sendo o conhecimento local e total e, como referido, autoconhecimento, reconhecendo-lhe quatro contextos estruturais – doméstico, da produção, da Cidadania e da mundialidade.

A Cidadania proporcionava um modelo de referências, normas e valores para pensar e realizar a Educação, permitindo a epistemologia do processo de formação do aprendente, evidenciando naquele a importância da dimensão política, face aos múltiplos problemas que se colocavam pelo processo de Globalização, com o primado político dos interesses económicos sobre todos os outros, mas também dos problemas decorrentes quer do integrismo, quer do isolamento dos seres numa sociedade massificada.

Importará referir que numa área transversal de Educação para a Cidadania será fundamental a discussão sobre as conceções existentes, vistas na perspetiva moral, na da informação cívica ou na da intervenção social, bem como das temáticas que nela devam ser incorporadas.

Ferreira, Miranda e Alexandre (2002) colocavam em análise duas conceções de Educação para a Cidadania existentes nas escolas, uma que a entendia como Educação Cívica e outra que a via enquanto processo para formar cidadãos responsáveis, solidários e socialmente participativos, integrando igualmente dimensões daquela Educação.

No que respeita às práticas, segundo os mesmos autores, iam de atividades realizadas na sala de aula, quer ao nível disciplinar, quer ao nível interdisciplinar, até às desenvolvidas no âmbito não disciplinar – em clubes, semanas culturais e debates temáticos –, tendo dentro destes últimos como temas os relativos aos direitos do homem e da criança, Saúde, toxicodependência, sexualidade, racismo, exclusão social…

Também Meneses (2005) apresentava uma visão de Cidadania como 'produto-em-progresso', devendo à Escola caber o papel de promotora das capacidades pessoais e sociais para que os jovens pudessem agir, face a um mero mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos seus direitos.

Sobre a Formação Cívica (FC), Figueiredo (2005) retomou a questão de perceber as conceções sobre ela existentes entre os professores, traduzindo-as como Educação moral, informação cívica ou como intervenção social. Propunha um quadro conceptual de competências envolvendo as cognitivas, processuais, éticas e de ação.

Ainda segundo J. Matos (2005), a criação de uma área transversal de Educação para a Cidadania levava a escolhas curriculares de natureza política e ética, devendo por tal facto discutir-se as ligações entre Cultura e conhecimento, pois nenhuma das vertentes é neutra.

_____

Os Atores deste processo encontram-se no seio da comunidade local – Pais, órgãos diretivos das escolas e professores – das autoridades oficiais e da comunidade internacional.

Na Educação, as reformas preconizadas eram identificadas com melhoria, tal como Mudança será com progresso, retórica muitas vezes empregue para ultrapassar problemas sociais com que a sociedade se confrontava, como os económicos, sendo a Escola a unidade básica da Mudança a operar.

O problema centrava-se no processo de ensino-aprendizagem, sendo indispensável o trabalho colaborativo dos professores, uma vez que funcionavam muitas vezes de forma isolada, importando relevar o seu contributo, pois não existirá reforma com sucesso sem a sua participação.

A relação entre Educação e Cidadania democrática devia ser apoiada, numa Escola entendida como espaço social que devia possibilitar a vivência política ao nível local, pois a Cidadania proporcionava um modelo de referências, normas e valores para pensar e realizar a Educação.

2- Currículo[xii]

Nos Sistemas Educativos será no Currículo, espelho dos jogos sociais de Poder, que assenta a aprendizagem dos saberes que a Escola assegura, porque são considerados necessários em determinada época e contexto.

Desta forma, a sociedade vai determinando, a cada passo, o que entende que será mais importante transmitir aos seus elementos através da Educação formal nesses Sistemas Educativos que se foram massificando, o que ocorrerá sob a égide do Currículo – percurso que se apresenta para que o indivíduo o percorra, conjunto de conteúdos que haverá que dominar para se ser certificado.

J. A. Pacheco (2001) rejeitava 'quer a noção da divisão entre currículo e instrução, quer a noção da didática circunscrita à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino'.

Definia Currículo

> "…como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares…) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas" (Pacheco, J. A., 2001, p. 20).

O Currículo articulou disciplinarmente as práticas e os saberes escolares, mostrando Pacheco a sua estrutura facetada, e a sua ligação à aprendizagem ao longo da vida e à avaliação, tendo por base o quadro seguinte.

Quadro 1 - Estrutura do Currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação.

Currículo	Aprendizagem ao longo da vida	Avaliação
Educação/Instrução	Desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor	Sumativa/formativa
Formação vocacional	Desenvolvimento vocacional, profissional	Contextualizada
Aprendizagem	Desenvolvimento de competências	Inacabada

Fonte: Adaptado de J. A. Pacheco (2011)

Dizia o autor que

> "…é possível observar que entre *Currículo, Aprendizagem ao longo da vida* e *Avaliação* há uma forte interdependência, na medida em que não é possível ignorar alguns dos conceitos nas abordagens das políticas de educação e formação, bem como a relação que existe entre eles, pois as aprendizagens, em função dos contextos formais, não formais e informais, são de natureza curricular e são validadas por processos e práticas de avaliação" (Pacheco, J. A., 2011, p. 76).

O Currículo prescrito será tomado como uma ferramenta para a compreensão quer sobre a construção do conhecimento sobre o Currículo, quer sobre os processos da construção da decisão sobre ele. Será operacionalizado segundo 'padrões sequenciais de aprendizagem', tendo em consideração o que for prescrito (Goodson, 2001).

O Currículo vivido será considerado o *locus* da sua ressignificação (Goodson, 2008), definindo o autor o conceito de capital narrativo para o novo mundo de organizações flexíveis com que se depara a Educação.

O atual estado de tensão na história da Escola e do Currículo fará parte de uma realidade complexa que levou à construção e ao estabelecimento de diversas políticas curriculares, numa tentativa de resposta aos novos desafios com que se depararam estas duas realidades.

Ora as políticas curriculares poderão ser hoje entendidas enquanto processos que decorrem no sentido da singularidade dos contextos, associadas à ideia de 'bricolage', envolvendo níveis e atores diversos, com valores, ideologias, vidas e significados educativos diferentes, construídos, negociados e renegociados numa variedade de arenas, sendo o currículo prescrito uma ferramenta para aquelas políticas (Ball, 1994; Cortesão *et al.*, 2001; Goodson, 1997, 2008, *op. cit.*).

Tendo presente as propostas de Ball de 'aproximação ao ciclo político' (Ball, 2001; Mainardes, 2007), as políticas do Currículo deverão ter em conta cinco contextos – influência, produção de textos, prática, resultados/efeitos e estratégia política.

Ball (2001) afirmava que

> "…estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes

> campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação" (Ball, 2001, p. 100).

Via este autor a posição 'pós-política' como sendo apresentada de forma essencialmente pragmática e, portanto, não manifestando carga ideológica.

Afirmava ainda que, primeiramente, ao "…nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores)" (*idem*, p. 103).

Depois, que ao "…nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo "pacto" entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas" (*ibidem*).

Referia que havendo variação quer na cadência, quer no grau de intensidade, quer no hibridismo da sua implementação "…elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes" (*ibidem*).

Queria-se, segundo o autor, a sobrevivência do mercado educativo baseado no pragmatismo e no autointeresse, 'bases para os novos jogos de linguagem organizacional', e não na ética e no julgamento profissional.

Ocorreu a eliminação dos espaços que possibilitavam a reflexão e o diálogo sobre os valores neste novo 'ambiente moral', dando-se a mercantilização dos estudantes, sendo cada um diferentemente avaliado e apelando-se a uma 'economia' do seu valor.

Considerava que neste novo paradigma 'O gestor é o herói cultural' e que o seu trabalho "…envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização" (*ibidem*, pp. 108-109).

Segundo o autor: "O ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição)" (*ibidem*, p. 109).

Percecionava dois efeitos que são gerados e que podem conflituar

> "…o aumento da individualização, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, na filiação sindical e na construção de novas formas de filiação institucional e … a geração de uma "comunidade" – cultura corporativa – que envolve a reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização" (*ibidem*).

Na performatividade

> "O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panótico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o "surgimento" do desempenho, da *performance* - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados" (*ibidem*, p. 110).

O processo de decisão curricular será então afetado pelas mudanças sociais, compromisso entre diversos centros de decisão, impostos às escolas através de novas agendas políticas e sociais globais, no contexto de uma massificação escolar, do desenvolvimento económico e da promoção daquela habitualmente designada como a sociedade do conhecimento.

Segundo afirmavam Estrela e Teodoro (2008), a propósito das políticas curriculares em Portugal: "No período que sucedeu à queda da ditadura, podemos encontrar o discurso político e o discurso pedagógico em harmonia, uma vez que ambos concebem a educação como parte integrante da mobilização revolucionária" (Estrela e Teodoro, 2008, p. 141).

Referiam ainda que

> "À medida que Portugal se foi integrando na divisão internacional do trabalho, estes dois discursos vão começando a divergir no sentido em que o discurso político centra a sua atenção na normalização dos processos e estruturas e na retoma da escola meritocrática, baseada na igualdade de oportunidades de acesso, enquanto o discurso pedagógico defende a promoção da escola democrática, baseada na igualdade de oportunidades de sucesso" (*idem*, pp. 141-142).

Segundo os autores, nos anos oitenta "…o fosso foi-se alargando com base na diferença de mandato: o discurso político sublinha a relevância económica da educação e o discurso pedagógico insiste em manter a escola relativamente autónoma em relação às necessidades da economia" (*ibidem*, p. 142).

Ainda segundo os mesmos autores, na década de noventa podiam distinguir-se dois períodos, sendo que na primeira metade "…o discurso político acentua as virtudes da escola empreendedora e os pedagogos chamam a atenção para os perigos do *neo-taylorismo*, enfatizando a agência dos professores como um meio de ultrapassar a pedagogia instrumentalista" (*ibidem*).

Quanto ao que ocorreu na segunda metade, afirmavam que nela "…o discurso político acentua a sua preocupação com a performance, colocando a ênfase na escola como serviço público, e o discurso pedagógico propõe a inclusão e a ideia de escola inclusiva" (*ibidem*).

Segundo Teodoro (1999),

> "A tardia (e retórica) construção da escola de massas tem sido a principal razão do chamado atraso educativo português, que só pode ser compreendido numa perspectiva que ultrapasse as fronteiras do Estado-nação e analise a realidade portuguesa como um Estado e uma sociedade ocupando uma posição semiperiférica, no contexto europeu, durante mais de três séculos" (Teodoro, 1999, p. 471).

Tal demonstraria "…uma significativa precocidade no plano legislativo e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade e uma continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização" (*idem*, p. 472).

Dubet (2004), ao interrogar-se sobre o que será uma Escola justa e a propósito da igualdade de oportunidades e seus limites, via as sociedades democráticas escolherem o mérito como princípio essencial de justiça e percecionarem a Escola como forma de permitir alguma mobilidade social para as classes médias, embora menor para o povo, tendo subjacente o primado da igualdade de oportunidades.

Tal transportava problemas pedagógicos sérios, uma vez que no final "…o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons" (Dubet, 2004, p. 543).

Segundo o autor "É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns "privilégios", algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais" (*idem*, p. 544).

Assim, quanto à justiça distributiva, seria preciso "…que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva" (*ibidem*, p. 545).

Por outro lado, haveria que garantir um conjunto de "…aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos" (*ibidem*, p. 547), de igual modo como ocorrerá com a visão da utilidade dos estudos secundários e superiores.

Haveria, segundo Dubet, que permitir uma nova oportunidade aos que não conseguem, preservando a sua dignidade e autoestima, exigindo-se uma revalorização do Ensino técnico e profissional, bem como a afirmação do papel educativo da Escola.

De facto, consolidou-se a tendência para legitimar diversos níveis de Currículo (Skilbeck, 1994; Roldão, 2005), pois foram verificadas, como consequência das políticas implementadas, mudanças significativas nos Sistemas Educativos.

O conhecimento, construído e transmitido nas escolas e através delas, será não só uma questão de Currículo, mas constituirá igualmente substância de conhecimento profissional em Educação.

Haverá que procurar nos diferentes níveis de decisão curricular o modo como a construção do Currículo poderá ser associada à construção do conhecimento profissional, tendo sempre em conta os contextos sociais, políticos e históricos e da produção de conhecimento científico relevante acerca da Mudança educacional e da inovação curricular.

A questão terá de ser vista na perspetiva da integração no Currículo de um conhecimento disciplinar, necessariamente disciplinador pela sua origem, clarificando a estrutura em que assenta a Escola.

Segundo Goodson (2001, *op. cit.*), a

> "…história mostra que quanto mais os grupos ocupacionais e as suas associações representativas têm perseguido os incentivos materiais oferecidos pelo Estado, mais abstrato e descodificado se tem tornado o seu conhecimento profissional … O resultado é que o conhecimento formal substitui o conhecimento prático e utilitário, enquanto interesse central dos profissionais…" (*op. cit.*, pp. 99-100).

Por outro lado, na procura do entendimento de como o Saber será ensinado na Escola e de qual a afinidade que o aluno tem com ele, Develay (*op. cit.*) buscava a ajuda da Psicologia, da Sociologia e da Epistemologia.

No que respeita à primeira, postulava que "O saber deve ter um sentido para o indivíduo para que ele dele se aproprie" (*op. cit.*, p. 45).

Para tanto deverá existir uma afinidade do aluno para com o Saber, o que o autor atribuía a uma pulsão explicada por quatro atributos – impulso, objetivo, origem e motivo –, que podia denunciar a ausência de investimento afetivo na descoberta do Saber na Escola, consequência da falta de sentido hoje vivida no processo de aprendizagem.

Seria necessário construir um conjunto de referências, fixando um conjunto de valores que permitissem colocar o seu mundo em ordem e de o partilhar com o próximo: "Dar sentido à sua acção é construir uma identidade" (*idem*, p. 91).

A vida será a procura de sentido e este intento teria de corresponder a uma ambição do indivíduo, tendo em conta a realidade, a imaginação e o simbólico: "Aprender é frequentemente construir-se do poder pelo saber" (*ibidem*, p. 92).

Quanto à Sociologia, preocupada com os fenómenos de grupo, assinalava Develay que as origens da afinidade pelo Saber deverão ter por base o que o aluno viveu anteriormente, nomeadamente na sua família.

Essa vivência incluía, pelo menos, três realidades: o modo como as famílias desenvolviam as estratégias de expectativa face à Escola, de como elas viviam uma certa relação com outras instâncias culturais e de como se relacionavam com o Saber, que não seria diferente de como o grupo social onde se inserem com ele se relacionava.

No que concerne à Epistemologia, enfatizava aquele autor que "…a reflexão sobre os saberes ensinados na escola com a finalidade de lhes explicitar os funcionamentos, os métodos, as conclusões permite por sua vez a aproximação à questão da relação com o saber" (*ibidem*, p. 46).

Como diziam Formosinho e Machado (2011): "…A crença na educação escolar como meio de superação das desigualdades sociais está na base da universalização da escola primária e, posteriormente, da escola secundária" (Formosinho e Machado, 2011, p. 15).

Afirmavam ainda que

> "A generalização da escola aumentou a sua complexidade, mas as respostas organizacionais pautadas pelo centralismo e a uniformidade burocrática, embora garantam a igualdade de acesso, falham na garantia da igualdade de sucesso e obrigam a repensar a organização da escola, a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica como vias de materialização da igualdade de acesso à educação escolar" (*idem*).

Segundo os mesmos autores, as mudanças curriculares e organizacionais decorrentes da reorganização curricular dos Ensino Básico e Ensino Secundário de 2001 não tinham beliscado o modelo organizacional da Escola, cuja direção lhes era externa, acima e fora das suas fronteiras físicas e sociais, e não terão conduzido a alterações significativas nas práticas pedagógicas.

Afirmavam que se terá consolidado "…uma "gramática escolar" própria, cujas características organizacionais e estruturais são parte integrante da nossa imagem do ensino", sendo daí que resultou as de

> "…alunos agrupados em turmas mais ou menos homogéneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da actividade lectiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das actividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico" (*ibidem*, p. 23).

Quanto ao conceito de 'gramática escolar', Pacheco, Ferreira e Machado (2011) afirmavam que

> "É ao nível conjuntural que Goodson integra a noção de *gramática do ensino* utilizada por Tyack e Cuban (1995), que argumentam o seguinte:
> i) as reformas educacionais são intrinsecamente políticas;
> ii) no centro da escola (salas de aula) a mudança é lenta;
> iii) as reformas acontecem essencialmente nas margens do centro da escola;
> iv) as escolas mudam as reformas;

> v) a *gramática do ensino (grammar schooling)* é um produto da história e tende a persistir por ciclos" (Pacheco, Ferreira e Machado, 2011, p. 195).

Assinalavam os diferentes códigos curriculares como sendo o *clássico* (que abarcava as culturas clássica e medieval, ambas baseadas no *Trivium* e *Quadrivium*); o *realista* (que se baseava nas ciências); e o *racional* (fundado no individualismo).

Serão "…denominações que se reportam a tradições culturais. Com efeito, enquanto formas particulares de selecção, organização e transmissão do conhecimento, as tradições curriculares são formatos escolares através das quais se pode entender o modo como a realidade é analisada e compreendida" (*idem*, p. 191).

Segundo os autores "…o tempo curricular só pode ser compreendido em função de ritmos que, de modo total e particular, contribuem para a sua (in) visibilidade" (*ibidem*, p. 187).

O quadro seguinte mostrará como, tendo por base os diversos níveis das mudanças que se operam, se pode compreender o tempo curricular.

Quadro 2 - Tempo curricular

Mudança Estrutural	Mudança Conjuntural	Mudança Factual
Campos epistemológicos - Disciplinas	Disciplinas escolares	Ritmos das disciplinas
Códigos curriculares	Conteúdos programáticos	Ensino dos conteúdos
Código científico	Código de conteúdos	Código letivo

Fonte: Adaptado de Pacheco, Ferreira e Machado (2011).

Barroso (2005), por seu lado, assinalava que as escolas se caracterizavam hoje por um desfasamento entre a diversidade do público estudantil e o modo como ocorre o desenvolvimento e a oferta do currículo, que pouco diferia do utilizado quando o número de estudantes era bastante inferior e a sua constituição era muito mais homogénea.

Com o processo de massificação educativa, introduziu-se um novo desafio à estrutura persistente da organização escolar e à implementação do currículo (Alarcão, 2001; Roldão, 2001).

Constatava-se a predominância da conservação em termos de gestão curricular e em termos de organização do trabalho docente (Roldão *et al.*, 2006), havendo que desenvolver e consolidar novos formatos.

O conceito de que a Educação escolar não corresponde às necessidades e expectativas do seu tempo será um entendimento que se tem vindo a manter nas perceções sociais (Nóvoa, 1987) como parte das representações que se vão dirimindo sobre o que deve ser a Escola.

As transformações que nela ocorrerão são efetuadas no longo prazo, concomitantemente com o que se realizava com as forças que extravasavam a comunidade e mesmo o sistema educativo, movimentos mais amplos na sociedade vista como um todo (Broudillette, 1996).

Na perspetiva foucaultiana, nas escolas, a divisão do tempo caminhou para uma maior rigidez e as atividades tornaram-se cada vez mais subjugadas a ordens com resposta imediata.

A Escola terá assim dificuldade de se impor se se mantiver com o seu atual formato, pois, segundo Bauman (2007), será uma instituição social sujeita a fluidez.

Como diz Ravitch (2011), a propósito da melhoria das escolas, haverá que se focar nos elementos essenciais da Educação e garantir que "…tenham um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vivido" (Ravitch, 2011, p. 28)

Tendo sido influenciada pela ideologia conservadora da Administração de George Bush – que pretendia a responsabilização baseada em testes e na escolha e competição escolares, com o programa 'No Child Left Behind' (NCLB), transformado em Lei em 2002 –, entendia-se agora que aqueles reformadores mostraram uma frágil compreensão da Educação, construindo falsas analogias entre esta e o mundo empresarial.

Em vez de lidar com problemas rancorosos, "…pode-se redesenhar a administração e a estrutura do sistema escolar e concentrar-se em incentivos e sanções ... O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só" (*idem*, p. 26), acrescentando que "…pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho" (*ibidem*).

A estratégia era medir para punir ou recompensar, não sendo necessária experiência em Educação para administrar o programa. "Qualquer amante de dados poderia fazê-lo. A estratégia produziu medo e obediência entre os educadores" (*ibidem*, p. 32).

A luta destes reformadores seria, para além das citadas responsabilização baseada em testes e da escolha e competição escolares, também a tomada de decisão baseada em dados estatísticos, no pagamento por mérito, em escolas autónomas, na privatização, na desregulamentação e num afrontamento com os sindicatos dos professores.

Na pesquisa que desenvolveu sobre a história do sistema escolar da cidade de Nova York, Ravitch salientava que o sistema foi centralizado pelos reformadores do século XIX "…como um antídoto para escolas de baixa performance" e que aqueles "…defenderam o controle por profissionais como a cura para a incompetência e corrupção dos conselhos escolares locais" (*ibidem*, p. 19).

Quanto às escolas autónomas, referia que "O que é incrivelmente bem-sucedido em um pequeno ambiente, nutrido pelos seus fundadores e trazido à vida por um conjunto de professores apaixonados, dificilmente sobrevive à transposição quando é transformado em uma reforma de grande escala" (*ibidem*, p. 170).

A propósito dos testes, esta autora sublinhava que

> "…são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos com sérios problemas … tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis … e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas" (*ibidem*, p. 190).

No que concerne à desregulamentação, que culpava pelo colapso da Economia americana em 2008, afirmava que

> "…não há motivo para achar que ela tornará a educação melhor … Remover a supervisão pública irá deixar a educação dos nossos filhos para o capricho de empreendedores e financiadores. Tampouco é sábio confiar as nossas escolas a professores, diretores e superintendentes

> inexperientes. A educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções amadoras" (*ibidem*, p. 248).

A autora considerava que a Educação pública será uma instituição vital na sociedade e a sua gestão devia ser democrática, aberta à discussão e participação públicas, sendo a 'chave para o desenvolvimento de capital humano'.

"O grande desafio da nossa geração é criar um renascimento da educação, um que ultrapasse em muito as habilidades básicas …que busque ensinar o melhor que foi ensinado, conhecido e realizado em cada campo de iniciativa humana" (*ibidem*, pp. 249-250).

Em Portugal, pretendia-se, com as novas diretrizes, uma primazia de Áreas Curriculares Disciplinares (ACD), como o Português (LP) e a Matemática (Mat), algo que sendo transmitido como contribuindo para uma melhoria no ensino acabaria por fazer com que nestas áreas se mecanizassem os alunos na feitura de testes, sem efetivamente melhorar as suas capacidades.

As escolas melhoravam nos rankings com estas práticas, nomeadamente as privadas, mas os alunos destas escolas, que tinham melhores notas para poderem entrar no Ensino Superior, uma vez conseguida essa meta não demonstravam capacidades superiores aos das escolas públicas, como demonstrava o estudo[xiii] da Universidade do Porto (UP).

Neste estudo pôde-se constatar que, por cada cem estudantes provenientes das escolas públicas que tinham concluído pelo menos 75% das cadeiras dos três primeiros anos, havia 10,69% no grupo dos melhores, enquanto no caso das escolas privadas esse número era de 7, 98%.

A visão de competição entre escolas será fomentada tendo em consideração a ideia de que os cidadãos terão opções que anteriormente eram detidas pelo Estado ao nível da escolha da Escola para os seus filhos, substituindo-se no discurso o conceito de território educativo, que teria em conta os residentes, pelo de área de influência face à mobilidade, com o risco de fecho das escolas que não fossem as escolhidas.

Destacava-se no Sistema Educativo o currículo pela sua centralidade nas políticas educativas, que se constatavam como sendo diversas e associadas à ideia de 'bricolage'.

Tendo-se abandonado as políticas específicas do Estado Nação, era-se confrontado com posições pós-políticas que levavam a um mercado educativo baseado no pragmatismo e no autointeresse.

Tal tinha levado ao desaparecimento dos espaços que possibilitavam a reflexão sobre os valores aos estudantes, que passaram a ser mercantilizados.

Por outro lado, verificava-se a alteração do tradicional panoticismo da Gestão para a incerteza e instabilidade da avaliação do nível performativo por diferentes agentes, meios e modos, mudando-se expetativas e indicadores que, de maneira contínua, responsabilizavam e vigiavam.

O discurso político foi-se diferenciando do discurso pedagógico, centrando-se o primeiro no relevo económico da Educação, na retoma da Escola meritocrática baseada na igualdade de oportunidades de acesso, nas virtudes do empreendedorismo e preocupando-se com o serviço público prestado e com a *performance*.

Quanto ao segundo, centrou-se na promoção da Escola democrática e inclusiva, baseada na igualdade de oportunidades de sucesso, querendo-se mantê-la autónoma relativamente à Economia, ultrapassando a pedagogia instrumentalista.

Numa sociedade semiperiférica no contexto europeu, precoce quer no plano legislativo, quer no discurso político sobre a Escola, e parca nos recursos para o incremento da escolarização, houve tendência para legitimar diversos níveis do Currículo, sendo também o conhecimento nela transmitido substância do conhecimento profissional em Educação.

O conhecimento prático e utilitário, enquanto interesse central dos profissionais, foi sendo substituído pelo conhecimento formal.

Mas haverá que dar sentido à ação do aluno para que possa construir a sua identidade, devendo o Saber ter um sentido para que dele se possa apropriar, buscando-se a origem da afinidade com e permitindo-se a reflexão sobre ele.

Concretizava-se um desfasamento entre a diversidade do público estudantil e o modo como ocorria o desenvolvimento e a oferta do Currículo.

Verificava-se a conservação na Gestão curricular e na Organização do trabalho docente, uma vez que as transformações na Escola ocorrerão no longo prazo, consolidando-se uma gramática escolar própria.

Toda esta situação podia traduzir-se numa dificuldade da Escola se impor, caso mantivesse o atual formato.

O primado do mercado na Educação, com a *accountability*, a escolha das escolas pela competição entre estas, a privatização, a desregulamentação e o confronto com os sindicatos dos professores, não deverá ser o caminho.

A melhoria das escolas públicas devia buscar a diversidade curricular, servir para moldar o caráter e desenvolver mentes sãs em corpos sãos, geridas por profissionais experientes para formar cidadãos informados, intervenientes e imbuídos do espírito democrático.

a) Currículo do Ensino Básico

O Decreto-Lei 6/2001, de 18/1 estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do Currículo nacional, estruturando as Áreas Curriculares Não Disciplinares por Ciclo de escolaridade.

No ponto um do seu artigo segundo definia que o Currículo nacional seria o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para aquele nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando como referência os desenhos curriculares que publicava em anexo.

Segundo o ponto dois, aquelas orientações definiriam ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo nacional para cada um dos Ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que deviam ser proporcionadas a todos os alunos.

No ponto três daquele artigo estipulava que as estratégias de desenvolvimento do Currículo nacional seriam objeto de um Projeto Curricular de Escola, que visava adequá-lo ao contexto de cada uma dessas instituições, e que seria concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e Gestão.

Conforme estabelecido no ponto quatro, a adequação ao contexto de cada turma seria objeto de um Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o Conselho de Docentes, ou pelo Conselho de Turma, consoante os Ciclos.

O Currículo passou então a incluir as três Áreas Curriculares Não Disciplinares que, pelo seu carácter integrador, eram particularmente adequadas ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania democrática – Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica.

No Currículo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais –, publicadas pelo Ministério da Educação (2001, *op. cit.*), definiram-se dez competências gerais para este ensino.

A competência geral mais inter-relacionada com a Educação Sexual era:

10 - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da Saúde e da qualidade de vida.

A operacionalização transversal mais inter-relacionada com a temática preconizava:

- Realizar diferentes tipos de atividades físicas, promotoras de Saúde, do bem-estar e da qualidade de vida;
- Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva.

Perceciona-se aqui uma visão salutogénica da vivência pessoal e coletiva, apenas se podendo enquadrar na área da Educação Sexual neste âmbito a segunda operacionalização transversal, de forma muito genérica.

O modo de operacionalização específica nas diferentes disciplinas concretizava-se:

- Em Língua Portuguesa[xiv]

Era expresso que tal ocorreria através das competências:

- Exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos e com objetivos diversificados.

Ambas eram referenciadas como tendo importância na operacionalização de outras competências gerais.

Em consonância com o descrito para a competência geral, tratava-se de uma operacionalização específica muito genérica no que respeita à Educação Sexual.

- Nas Línguas Estrangeiras

Era expresso que tal ocorreria na competência:

- Contribuir para a criação, na sala de aula, de um clima de trabalho favorável, que envolvia:
    - Organizar o espaço de uma forma funcional;

- Organizar os materiais de trabalho;
- Gerir, de forma equilibrada, os ritmos de trabalho;
- Garantir a qualidade estética do Ambiente nos planos visual e sonoro;
- Garantir a segurança e higiene do espaço e dos equipamentos.

A operacionalização específica da competência geral expressava uma restrição daquela à sala de aula.

- Em Matemática[xv]

Não se encontrava expresso o modo de operacionalização da competência.

Referia-se que os alunos deviam ter oportunidade de se envolver em diversos tipos de experiências de aprendizagem, como resolução de problemas, atividades de investigação, realização de projetos e jogos e que deviam ser considerados aspetos transversais da aprendizagem da disciplina nos diversos tipos de experiências por eles vividas, nomeadamente a exploração de conexões, como o tratamento e exploração matemáticos de dados empíricos recolhidos no âmbito de outras disciplinas.

- Em Estudo do Meio

Era expresso que tal ocorreria nas competências:

- Mobilizar e utilizar os saberes específicos das áreas que o integram (conceitos e vocabulários específicos; instrumentos e materiais tecnológicos; construção de mapas…).

Tratou-se também aqui de uma operacionalização específica muito genérica no que respeita à Educação Sexual.

- Mobilizar e utilizar os saberes das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Nestas era igualmente expresso que tal ocorreria:

Em Área de Projeto

- Negociar e tomar posição acerca dos aspetos relacionados com a vida da turma; Organizar a turma e os grupos; Selecionar temas; Levantar

questões; Definir tarefas e atividades a desenvolver; Inventariar recursos, fontes e meios a envolver; Elaborar regras; Confrontar ideias, partilhar, aferir e avaliar o desenvolvimento do trabalho; Atribuir e assumir responsabilidades em tarefas individuais e de grupo; Conceber instrumentos adequados para a avaliação individual e de grupo ao longo do processo, mas também do produto final…

Esta Área Curricular Não Disciplinar deixou de existir no Currículo.

Em Formação Cívica

- Usar sentido crítico para analisar e emitir juízos acerca do trabalho e comportamento próprios e dos outros; Argumentar adequadamente na defesa dos pontos de vista próprios; Respeitar de forma educada os pontos de vista e o trabalho dos outros; Pedir esclarecimentos e apresentar sugestões e críticas acerca dos diferentes trabalhos no sentido de os melhorar; Treinar o autocontrolo para aceitar os resultados, quer em atividades da sala de aula, quer do recreio, quando realizadas em grupo e equipa…

Igualmente aqui se tratou de uma operacionalização específica muito genérica no que respeita à Educação Sexual.

Quanto às competências específicas, as mais inter-relacionadas com a Educação Sexual nos três domínios de atuação eram:

1. No Domínio – A localização no espaço e no tempo:
   - Reconhecer e identificar elementos espácio-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, local e nacional.

2. No Domínio – O conhecimento do ambiente natural e social:
   - Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado, compreendê-lo e organizar o presente;

- Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os seres vivos, entre rochas e entre solos e da necessidade da sua classificação;
- Reconhecer a importância da ciência e da tecnologia na observação de fenómenos.

3. No Domínio – O dinamismo das inter-relações entre o natural e o social:
   - Participar na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida;
   - Compreender a intervenção humana atual em comparação com épocas históricas diferentes;
   - Observar a multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos seres vivos e nos materiais;
   - Identificar relações entre as características físicas e químicas do meio e as características e comportamentos dos seres vivos;
   - Identificar os processos vitais comuns a seres vivos dependentes do funcionamento de sistemas orgânicos;
   - Conhecer as modificações que se vão operando com o crescimento e envelhecimento, relacionando-as com os principais estádios do ciclo de vida humana;
   - Reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de atividade física e de regras de segurança e prevenção.

As competências específicas nos três domínios de atuação eram igualmente muito genéricas no que respeita à Educação Sexual.

- Em História (Hist)

A disciplina encontrava-se incluída no Estudo do Meio no 1.º Ciclo e na História e Geografia no 2.º.

Referia-se que a competência se encontrava articulada com as experiências de aprendizagem genéricas e específicas.

Nelas ressaltavam como mais inter-relacionadas com a Educação Sexual:

- A pesquisa histórica;
- O contacto/estudo direto com o património histórico-cultural;
- O intercâmbio com instituições políticas, sociais, cívicas, culturais e económicas;
- A articulação horizontal com outras disciplinas e áreas;
- O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países;
- A divulgação e a partilha do conhecimento histórico.

As competências específicas eram demasiado genéricas no que respeita à Educação Sexual.

- Em Geografia (Geo)

A disciplina encontrava-se incluída no Estudo do Meio no 1.º Ciclo e na História e Geografia no 2.º.

Não se encontrava expresso o modo de operacionalização da competência.

Competências específicas:

1.º Ciclo – À descoberta do meio local, incluído no Estudo do Meio no 1.º Ciclo.

Pretendia-se: A localização, O conhecimento dos lugares e regiões, procurando perceber O dinamismo das inter-relações entre espaços. Dentro desta perspetiva situa-se o ambiente natural, as Inter-relações entre espaços e as Inter-relações entre a natureza e a sociedade, À descoberta do ambiente geográfico.

2.º Ciclo – À descoberta de Portugal e da Península Ibérica, incluído na História e Geografia no 2.º Ciclo.

Pretendia-se: A localização, O conhecimento dos lugares e regiões, procurando perceber O dinamismo das inter-relações entre espaços. Dentro desta perspetiva situa-se A Península Ibérica na Europa e no Mundo e observa-se O território português, À descoberta do espaço geográfico português.

3.º Ciclo – À descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo.

Pretendia-se: A localização, O conhecimento dos lugares e regiões, procurando perceber O dinamismo das inter-relações entre espaços. Dentro desta perspetiva olha-se A Terra através dos estudos e representações e aborda-se o Ambiente e a sociedade, onde se integra a População e o povoamento, tendo presente O meio natural e as atividades económicas que nele decorrem e que refletem Contrastes no desenvolvimento, para Saber pensar o espaço e ser capaz de atuar no meio.

As competências específicas eram demasiado genéricas no que respeita à Educação Sexual.

- Nas Ciências Físicas e Naturais

O modo de operacionalização da competência encontrava-se expresso com base num projeto com carácter interdisciplinar.

Referia-se que o aluno tinha, deste modo, a ocasião para desenvolver princípios e valores conducentes a uma consciencialização sobre a problemática, à construção da sua própria identidade e à intervenção cívica de forma responsável, solidária e crítica.

Especificamente, o tema mais inter-relacionado com a Educação Sexual era Viver melhor na Terra, visando a compreensão de que a qualidade de vida implicava Saúde e segurança numa perspetiva individual e coletiva.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual eram:

- Reconhecer a necessidade de desenvolver hábitos de vida saudáveis e de segurança, numa perspetiva biológica, psicológica e social;
- Reconhecer a necessidade de uma análise crítica face às questões éticas de algumas das aplicações científicas e tecnológicas;
- Conhecer as normas de segurança e de higiene na utilização de materiais e equipamentos de laboratório e de uso comum, bem como respeito pelo seu cumprimento;
- Reconhecer que a tomada de decisão relativa a comportamentos associados à Saúde e à segurança global é influenciada por aspetos sociais, culturais e económicos;

- Compreender como a Ciência e a Tecnologia têm contribuído para a melhoria da qualidade de vida;
- Compreender o modo como a sociedade pode condicionar, e tem condicionado, o rumo dos avanços científicos e tecnológicos na área da Saúde e segurança global;
- Compreender os conceitos essenciais relacionados com a Saúde, utilização de recursos e proteção ambiental que devem fundamentar a ação humana no plano individual e comunitário;
- Valorizar atitudes de segurança e de prevenção como condição essencial em diversos aspetos relacionados com a qualidade de vida.

O tratamento do tema passava nos três Ciclos pelo estudo do Organismo humano, através da Identidade do corpo e dos Sistemas, da Função e Estrutura, do Controlo e regulação, da Eletricidade e Eletrónica, dos Materiais, através das Propriedades e Estrutura, inter-relacionando-os com os Novos Materiais, e da Saúde e Segurança, quer Individual, quer Comunitária, ambas abordando Prevenção e Riscos, tendo em vista o Equilíbrio natural e a Qualidade de vida, a que se procurava igualmente chegar através dos já citados Novos materiais e Controlo e regulação.

1.º Ciclo – Incluído no Estudo do Meio.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual eram:

- Conhecer as modificações que se vão operando com o crescimento e o envelhecimento, relacionando-as com os principais estádios do ciclo de vida humana;
- Identificar os processos vitais comuns a seres vivos dependentes do funcionamento de sistemas orgânicos;
- Reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de atividade física e de regras de segurança e prevenção;
- Discutir a importância de procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida.

Referia-se que os alunos deveriam ser incentivados pelo professor a descobrir o seu próprio corpo.

2.º Ciclo – Nas Ciências da Natureza.

As competências encontravam-se relacionadas com a Educação Sexual e eram:

- Explicar o funcionamento do corpo humano e sua relação com os problemas de Saúde e sua prevenção;
- Reconhecer que o organismo humano está sujeito a fatores nocivos que podem colocar em risco a sua Saúde física e mental;
- Compreender que o bom funcionamento do organismo decorre da interação de diferentes sistemas de órgãos que asseguram a realização de funções essenciais à vida;
- Compreender a importância da alimentação para o funcionamento equilibrado do organismo;
- Discutir a influência da publicidade e da comunicação social nos hábitos de consumo e na tomada de decisões que tenham em conta a defesa da Saúde e da qualidade de vida.

3.º Ciclo – Nas Ciências Naturais e nas Ciências Físico-Químicas (CFQ).

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual eram:

- Discutir a importância da aquisição de hábitos individuais e comunitários que contribuam para a qualidade de vida;
- Discutir assuntos polémicos nas sociedades atuais sobre os quais os cidadãos devem ter uma opinião fundamentada;
- Compreender que o organismo humano está organizado segundo uma hierarquia de níveis que funcionam de modo integrado e desempenham funções específicas;
- Reconhecer a contribuição da Química para a qualidade de vida, quer na explicação das propriedades dos materiais que nos rodeiam, quer na produção de novos materiais;
- Avaliar e gerir riscos e tomar decisão face a assuntos que preocupam as sociedades, tendo em conta fatores ambientais, económicos e sociais.

Referia-se a importância de investigar problemáticas do ponto de vista da Saúde individual e da segurança e Saúde globais em interação com os outros e o meio. A Saúde é entendida como qualidade de vida.

Referia-se ainda a identificação de comportamentos de risco e a tomada de consciência sobre a importância de cada um, não se alheando dos problemas e respetivas soluções.

Seria nesta área que as competências permitiriam uma abordagem mais específica no que respeitava à Educação Sexual, uma vez que se propunha a descoberta do corpo e se abordavam os hábitos de vida saudáveis e de segurança, numa perspetiva biológica, psicológica e social, bem como os comportamentos associados à Saúde e à prevenção.

- Em Educação Artística

Envolvia quatro áreas, trabalhadas integralmente no 1.º Ciclo: Expressão Plástica e Educação Visual (EV), Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança.

Referia-se um conjunto de razões porque se considerava que as competências artísticas contribuíam para o desenvolvimento das competências gerais, não se encontrando expresso o modo de operacionalização da competência.

Eram ainda apresentadas competências específicas globais, tendo-se optado por apresentar as que cada uma das áreas expressa, pois não haveria Educação Artística fora do contexto destas.

Na Expressão Plástica e Educação Visual, esta era aprofundada e associada à Tecnológica no 2.º Ciclo, voltando a Educação Visual a ser obrigatória no 3.º.

Não se encontrava expresso o modo de operacionalização da competência.

Apresentava dois domínios de competências específicas: Comunicação visual e Elementos da forma.

Ao nível da Comunicação visual a competência mais inter-relacionada com a temática:

No 3.º Ciclo era:

- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.

Ao nível dos Elementos da forma as competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual:

No 1.º Ciclo era:

- Reconhecer o seu corpo e explorar a representação da figura humana.

No 2.º Ciclo era:

- Reconhecer as proporções e noções de antropometria na representação da figura humana.

No 3.º Ciclo eram:

- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção;
- Compreender as relações do Homem com o espaço: Proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.

Na Educação Tecnológica não se encontra expresso o modo de operacionalização da competência.

Apresentava três eixos estruturantes fundamentais: Tecnologia e sociedade, Processo Tecnológico e Conceitos, princípios e operadores tecnológicos.

No que respeitava à Tecnologia e sociedade apresentava dois domínios: Tecnologia e desenvolvimento social e Tecnologia e consumo.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual, no âmbito da Tecnologia e desenvolvimento social:

No 1.º Ciclo eram:

- Desenvolver a sensibilidade para observar e entender alguns efeitos produzidos pela tecnologia na sociedade e no Ambiente;

- Procurar descobrir algumas razões que levam a sociedade a aperfeiçoar e a criar novas tecnologias.

No 2.º Ciclo eram:

- Utilizar diferentes saberes (científicos, técnicos, históricos, sociais) para entender a sociedade no desenvolvimento e uso da tecnologia;
- Reconhecer a importância dos desenvolvimentos tecnológicos fundamentais;
- Entender a inter-relação entre tecnologia, sociedade e meio ambiente;
- Compreender os efeitos culturais, sociais, económicos e políticos da tecnologia;
- Compreender e distinguir os efeitos benéficos e nefastos da tecnologia na sociedade e no meio ambiente.

No 3.º Ciclo eram:

- Compreender que a natureza e evolução da tecnologia é resultante do processo histórico;
- Conhecer e apreciar a importância da tecnologia como resposta às necessidades humanas;
- Compreender os alcances sociais do desenvolvimento tecnológico e a produtividade do trabalho humano;
- Avaliar a pertinência das tecnologias convenientes e socialmente apropriadas;
- Ajustar-se às mudanças produzidas no meio pela tecnologia;
- Reconhecer e avaliar criticamente o impacto e as consequências dos sistemas tecnológicos sobre os indivíduos, a sociedade e o Ambiente;
- Predispor-se para uma vida de aprendizagem numa sociedade tecnológica.

No âmbito da Tecnologia e consumo as competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual:

- No 2.º Ciclo eram:

- Compreender o papel da sociedade no desenvolvimento e uso da tecnologia;
- Situar a produção de artefactos/objetos e sistemas técnicos nos contextos históricos e sociais de produção e consumo;
- Analisar as consequências do uso de uma tecnologia na sociedade e no Ambiente;
- Reconhecer os perigos de algumas tecnologias e produtos a fim de os controlar ou evitar.

- No 3.º Ciclo eram:

- Compreender as implicações económicas e sociais de alguns artefactos, sistemas ou ambientes;
- Ilustrar, exemplificando, consequências económicas, morais, sociais e ambientais de certas inovações tecnológicas;
- Analisar criticamente abusos, perigos, vantagens e desvantagens do uso de uma tecnologia;
- Selecionar produtos técnicos adequados à satisfação das suas necessidades pessoais ou de grupo;
- Reconhecer normas de Saúde e segurança pessoal e coletiva, contribuindo com a sua reflexão e atuação para a existência de um ambiente agradável à sua volta.

No que respeitava ao Processo Tecnológico apresentava dois domínios: Objeto técnico e Planeamento e desenvolvimento de produtos e sistemas técnicos.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual no âmbito do Objeto técnico:

- No 2.º Ciclo era:

- Predispor-se para conhecer a evolução de alguns objetos ao longo da História.

- No 3.º Ciclo era:

- Predispor-se para proceder à reconstrução sócio histórica do objeto.

No âmbito do Planeamento e desenvolvimento de produtos e sistemas técnicos as competências mais inter-relacionadas com a temática:

- No 1.º Ciclo eram:

- Observar o meio social envolvente, identificando situações ou problemas que afetam a vida diária das pessoas;
- Desenvolver ideias e propor soluções para a resolução de problemas.

No que respeitava aos Conceitos, princípios e operadores tecnológicos, envolviam os domínios Estruturas resistentes, Movimento e mecanismos, Acumulação e transformação da energia, Regulação e controlo, Materiais, Fabricação e construção e Sistemas tecnológicos.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual no âmbito dos Materiais:

- No 3.º Ciclo eram:

- Utilizar os materiais tendo em conta as normas de segurança específicas;
- Predispor-se para atender aos eventuais riscos para a Saúde derivados do uso de determinados materiais.

No âmbito dos Sistemas tecnológicos as competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual:

- No 1.º Ciclo era:

- Observar nos sistemas sociais do meio envolvente a interação das partes que o constituem.

- No 2.º Ciclo era:

- Dispor-se a reconhecer e compreender a existência de sistemas simples e de reduzidas dimensões, de sistemas complexos de grandes dimensões, nomeadamente os grandes sistemas sociais.

- No 3.º Ciclo era:

  - Compreender que todos os produtos tecnológicos se integram num dado sistema específico, nomeadamente os sistemas físicos, biológicos e organizacionais.

A Expressão e Educação Musical era aprofundada no 2.º Ciclo, sendo opcional no 3.º, não se encontrando expresso o modo de operacionalização da competência.

Os quatro grandes organizadores eram a Interpretação e comunicação, a Criação e experimentação, a Perceção sonora e musical e as Culturas musicais nos contextos.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual quanto a este último:

- No 1.º Ciclo era:

  - Reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha.

- No 2.º Ciclo era:

  - Investigar funções e significados da música da música no contexto das sociedades contemporâneas.

A Expressão Dramática/Teatro não existe no 2.º Ciclo e era opcional no 3.º Ciclo, não se encontrando expresso o modo de operacionalização da competência.

As competências mais inter-relacionadas com a Educação Sexual:

- No 1.º Ciclo eram:

  - Relacionar-se e comunicar com os outros;
  - Explorar diferentes formas e atitudes corporais;
  - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento.

- No 2.º Ciclo[xvi] eram:

  - Utilizar o corpo e a voz na construção de personagens;

- Investigar e improvisar a partir de temas provenientes de outras áreas do conhecimento.

- No 3.º Ciclo eram:

- Evidenciar aprendizagens significativas do conhecimento de si, do outro e do mundo, através dos processos dramáticos;
- Desenvolver uma prática reflexiva tendente a romper com estereótipos culturais, preconceitos raciais e outros;
- Desenvolver estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomada de decisão;
- Desenvolver a consciência e o sentido estético.

A Expressão Físico-Motora/Dança não existe no 2.º Ciclo e era opcional no 3.º Ciclo, não se encontrando expresso o modo de operacionalização da competência.

As competências mais inter-relacionadas com a temática:

- No 1.º Ciclo eram:

- Conhecer e vivenciar os elementos da dança, nomeadamente:
  - Corpo e o seu mapa;
  - Relação com os outros, objetos e ambientes.

- No 2.º Ciclo[xvii] eram:

- Estabelecer relações entre os elementos da dança (corpo, espaço. energia e relação), aprofundando conhecimentos apreendidos anteriormente;
- Desenvolver experiências interdisciplinares com base em problemas da atualidade mundial, nacional e pessoal;
- Alargar o âmbito vivencial da dança, cruzando esse conhecimento com o de outras áreas curriculares.

- No 3.º Ciclo era:

- Consolidar os elementos da dança, teórica e praticamente, numa perspetiva de acesso à dança como cultura.

Como se constatou, não se encontravam expressos os modos de operacionalização da competência nas diversas áreas e as competências específicas eram demasiado genéricas no que respeita à Educação Sexual.

- Em Educação Física

Eram expressas as finalidades na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da Saúde e do bem-estar.

As mais inter-relacionado com a Educação Sexual eram:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fatores de Saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social;
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando, nomeadamente no que se encontra mais inter-relacionado com a Educação Sexual:
    - A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
    - A higiene e segurança pessoal e coletiva.

Quanto às competências, referiam-se como mais inter-relacionadas com a Educação Sexual:

- Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns;
- Autonomizar e responsabilizar os alunos na realização e regulação da sua própria atividade.

Procurava-se a qualidade no relacionamento interpessoal e de grupo, através da criação de um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer.

As finalidades e as competências específicas eram demasiado genéricas no que respeita à Educação Sexual.

- Em Religião e Moral

A disciplina era opcional. Não se encontrava expresso o modo de operacionalização da competência.

- Em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

A disciplina encontrava-se definida para o 9.º ano. Não se encontrava expresso o modo de operacionalização da competência.

Embora uma das finalidades fosse promover as práticas que estivessem relacionadas com os condicionalismos das profissões da área da informática, nomeadamente a ergonomia e a Saúde ocular, não se encontrava nenhum conteúdo que a abordasse.

Existia ainda o programa da disciplina Língua Gestual Portuguesa para os Ensinos Pré-Escolar e Básico que, pela sua especificidade, não fez sentido analisar.

_____

Destacava-se a definição do Currículo nacional no Ensino Básico – conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos –, que se expressava em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, que definiriam o conjunto das competências essenciais e estruturantes no âmbito do seu desenvolvimento para cada um dos Ciclos, o perfil de competências terminais deste nível de ensino e os tipos de experiências educativas a proporcionar a todos os alunos.

As estratégias de desenvolvimento do Currículo nacional seriam objeto de um Projeto Curricular de Escola para o adequar ao contexto de cada uma, sendo que a adequação ao contexto de cada turma seria objeto de um Projeto Curricular de Turma.

As Áreas Curriculares Não Disciplinares – Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica – seriam, pelo seu caráter integrador, adequadas ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania democrática, revelando competências específicas muito genéricas no que respeita à Educação Sexual.

Esta análise mostrou que a grande maioria das competências correlacionadas com a competência geral com importância para a Educação Sexual não existia ou era difusa, embora muitas das apontadas pudessem contribuir para a enquadrar, como ocorria para a generalidade dos temas abordados no Ensino Básico.

Percebe-se, deste modo, a dificuldade de muitas das disciplinas colaborarem no processo de Educação Sexual, não se vislumbrando, na quase totalidade, conteúdos

específicos que pudessem constituir pontes para o trabalho interdisciplinar nestes domínios.

Apresentam-se de seguida os Quadros 3, 4 e 5 com as novas matrizes curriculares dos três Ciclos do Ensino Básico.

Quadro 3 - Nova matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*(Anexo I ao Decreto-Lei 91/2013, de 10/7, adaptada)***.**

1.º CICLO

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo 7,0 horas
Matemática	Mínimo 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a EpC e componentes de trabalho com as TIC.

b) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do número 1 do artigo 9.º. No caso destas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

c) Disciplina de frequência facultativa.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobrante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Quadro 4 - Nova matriz curricular do 2.º Ciclo do Ensino Básico

(Anexo II ao Decreto-Lei 139/2012, de 5/7, adaptada).

2.º CICLO

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Áreas disciplinares:			
Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
Português, Inglês, História e Geografia de Portugal			
Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
Matemática e Ciências Naturais			
Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
Educação Visual, Tecnológica e Musical			
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir	1 350	1 350	2 700
	(1 395)	(1 395)	(2 790)
Oferta Complementar	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)	200	200	400

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada Escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada ACD, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por ACD e total por ano ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 250 min para LP.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 min para Mat.

(d) Do total da carga, no mínimo, 90 min para EV.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 min.

(f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela Escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º.

(g) Oferta obrigatória para a Escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do Conselho de Turma e obtido o acordo dos EE, nos termos do artigo 13.º.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobrante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Quadro 5 - N*ova matriz curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico*

(Anexo III ao Decreto-Lei 139/2012, adaptada).

3.º CICLO

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Áreas disciplinares:				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	270	225	225	720
Inglês e Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	250	650
História e Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	270	270	270	810
Ciências Naturais e Físico-Química				
Expressões e Tecnologias	(b) 300	(b) 300	250	850
Educação Visual, TIC e Oferta de				
Escola (c) e Educação Física Educação				
Moral e Religiosa (d)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir	1 530	1 485	1 485	4 500
	(1 575)	(1 530)	(1 530)	(4 635)
Oferta Complementar	(e)	(e)	(e)	(e)

(a) Carga letiva semanal em min, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada Escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada ACD, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por ACD e total por ano ou Ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 90 min para EV.

(c) Nos termos do disposto no artigo 11.º.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do disposto no artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 min.

(e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela Escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do disposto no artigo 12.º.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobrante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

b) Currículo do Ensino Secundário

Ao nível do Ensino Secundário, através do Decreto-Lei 74/2004, de 26/3, foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão do Currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível Secundário de Educação.

Estipulava no ponto um do seu artigo segundo que o Currículo nacional seria o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível Secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Segundo o ponto dois, o Currículo nacional concretizava-se em planos de estudo elaborados com base nas matrizes curriculares anexas ao diploma.

No ponto três daquele artigo estipulava-se que as aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível Secundário tinham como referência os programas das respetivas disciplinas, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares.

Conforme estabelecido no seu ponto quatro, as estratégias de desenvolvimento do Currículo nacional seriam objeto de um projeto curricular de Escola, integrado no respetivo Projeto Educativo.

Especificava que a componente de formação geral visava contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens e consagrava a Educação para a Cidadania como sendo transversal em todas as componentes curriculares, passando a transversalidade a constituir um dos princípios orientadores da organização do Currículo.

No que diz respeito às cento e uma disciplinas do Ensino Secundário, uma vez que não foram abordadas as de Língua Gestual Portuguesa para este ensino e a de Português – Adaptação para alunos com deficiência auditiva de grau severo ou profundo – para os 10.º, 11.º e 12.º anos, pela sua especificidade, foram analisados os conteúdos dos seus programas para os vários anos, face à experiência obtida com o trabalho exposto anteriormente, desenvolvido ao nível das competências no Ensino Básico, e à maior especialização disciplinar que o Ensino Secundário revelava.

Nestes programas ressaltavam algumas abordagens ao nível da Higiene e Segurança no Trabalho (HST), por vezes específicas no âmbito de alguns conteúdos, como em:

- Práticas de Construção do 10.º ano;
- Tecnologias de Construção do 11.º ano;
- Planeamento e Condução de Obra do 12.º ano;
- Computação Gráfica e Orçamentação do 12.º ano;
- Prevenção e Segurança na Construção do 12.º ano;
- Aplicações Tecnológicas de Eletrotecnia/Eletrónica do 10.º ano;
- Práticas de Instalações Elétricas do 12.º ano;
- Oficina de Design de Mobiliário do 12.º ano;
- Oficina de Design Cerâmico do 12.º ano;
- Tecnologias do Equipamento do 12.º ano.

Outros apresentavam, para além daquelas, noções de 'Socorrismo', tal como acontecia em:

- Aplicações Tecnológicas de Eletrotecnia/Eletrónica;
- Prevenção e Segurança na Construção;
- Práticas de Instalações Elétricas;
- Práticas Desportivas e Recreativas do 11.º ano;
- Práticas Desportivas e Recreativas do 12.º ano.

No caso das Línguas Estrangeiras:

Na disciplina de Alemão constatavam-se temas inter-relacionados com a Educação Sexual nos domínios de referência no 11.º ano de iniciação em 'O eu', na 'Saúde e bem-estar', em 'Amizades' no 'Namoro' e neste âmbito no 12.º em 'Amor'; no 11.º ano de continuação em 'Os jovens e a sua afirmação pessoal' no 'Amor' e em 'Os jovens e a sociedade à sua volta' na 'Saúde'.

Em Espanhol, no 11.º ano de iniciação, em 'Cuidados corporais' na 'Saúde' e no 12.º, para além desta, em 'Infeções', enquanto 'O eu e os outros' e nas 'Emoções e sentimentos'; no 11.º ano de continuação em 'Infeções' e no 12.º em 'Cuidados corporais e doenças habituais'.

Em Francês, no 11.º ano de iniciação, em 'Ciência, tecnologia e Ambiente' e na 'Ética e qualidade de vida'; no 10.º ano de continuação em 'A família e os amigos', nos 'Valores' e em 'A vida quotidiana, Higiene e Saúde'.

Em Inglês, no 10.º de iniciação, em 'Tabaco e droga', no 11.º em 'Padrões de vida' e na 'Saúde e o bem-estar' e no 12.º em 'Cidadania e multiculturalismo', nos 'Hábitos, costumes e estilos de vida' e em 'A vida profissional e a tecnologia', na 'Saúde, Higiene e segurança'; no 10.º ano de continuação em 'Os jovens na era global', nos 'Valores' e nas 'Atitudes e comportamentos'.

Foram ainda detetados temas inter-relacionados com a Educação Sexual, como por exemplo em:

- Psicologia (Psic) A do 11.º ano, no estudo dos 'Processos sociais';
- Psicologia A do 12.º ano, no âmbito dos 'Processos de desenvolvimento';
- Clássicos da literatura do 12.º ano, inseridos em 'A condição feminina';
- Literatura portuguesa do 12.º ano, na relação 'Arte, cultura e sociedade', tendo presentes o 'Amor e a iniciação';
- Antropologia do 12.º ano, na abordagem da 'Natureza e cultura' e nas 'Formas de organização social';
- Sociologia (Sociol) do 12.º ano, quanto à 'Sociedade e indivíduo';
- Práticas de ação social do 11.º ano, no tratamento das questões da 'Saúde', nomeadamente da pública, do Vírus da Imunodeficiência Humana, da doença, da toxicodependência e do alcoolismo.

Os conteúdos mais relacionados com a Educação Sexual foram detetados num número muito diminuto de disciplinas, como sejam:

- Biologia/Geologia do 11.º ano, com o tratamento da 'Reprodução', embora enquanto processo de transferência de informação;
- Biologia humana do 11.º ano, com o tratamento do mesmo tema e de forma semelhante;
- Saúde e socorrismo do 10.º ano, tratando a 'Saúde' quanto aos fatores que para ela contribuem e igualmente a 'Reprodução', mas com ênfase no planeamento familiar;

- Saúde e socorrismo do 11.º ano, abordando os vários 'Desequilíbrios de Saúde', nomeadamente as Doenças Sexualmente Transmissíveis;

- Biologia do 12.º ano, relativamente ainda ao estudo da 'Reprodução humana', mas aqui ligada à biotecnologia quanto à sua manipulação, ao controlo de natalidade e à infertilidade.

_____

Destacava-se a definição do Currículo nacional no Ensino Secundário – conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos –, que se concretizaria em planos de estudo, e que tais aprendizagens tinham como referência os programas das disciplinas e as orientações das áreas não disciplinares, sendo as estratégias de desenvolvimento objeto de um projeto curricular de Escola, integrado no Projeto Educativo.

A componente de formação geral contribuiria para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens e a Educação para a Cidadania seria transversal em todas as componentes curriculares, passando a transversalidade a constituir um dos princípios orientadores da organização do Currículo.

Mas constatava-se a dificuldade de conseguir uma efetiva transversalidade da Educação Sexual nas disciplinas do Ensino Secundário, uma vez que dos elencos dos Cursos científicos-humanísticos, como os de Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, não fazia parte nenhuma das disciplinas que englobava conteúdos mais relacionados com a Educação Sexual.

Apenas uma das opções da área dos Cursos de Ciências e Tecnologias tinha Biologia/Geologia e podia ter Biologia no âmbito do seu Currículo, enquanto Biologia humana fazia parte do Curso tecnológico de Desporto e Saúde e socorrismo fazia parte do Curso tecnológico de Ação Social.

Apresenta-se seguidamente o Quadro 6 com a nova matriz curricular do Ensino Secundário para os Cursos Científico-Humanísticos.

Quadro 6 - Nova matriz curricular do Ensino Secundário

(Anexo IV ao Decreto-Lei 139/2012, adaptada).

ENSINO SECUNDÁRIO

Cursos científico-humanísticos

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b) e Filosofia	150	150	–
Educação Física	150	150	150
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (c):			
Bienal 1 e 2	270 ou 315	270 ou 315	–
Opções (d) e (e)			
Anual 1 e Anual 2 (f)	–	–	150
Educação Moral e Religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1 530 a 1620	1 530 a 1620	1 035
	(1 620 a 1710)	(1 620 a 1710)	(1 125)

(a) Carga letiva semanal em min, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada Escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por área disciplinar e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no EB, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ESec. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da Escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do Projeto Educativo da Escola - conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 min.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobrante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

c) Metas curriculares

O Despacho 15971/2012 definiu o calendário da implementação das Metas Curriculares, como se disse.

Nele era referido que o Despacho 10874/2012, de 10/8, procedeu à homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao Currículo do Ensino Básico das áreas disciplinares e disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica, que se constituíam como orientações recomendadas para o ano letivo de 2012/13, sendo posteriormente tornadas vinculativas e devendo ser respeitadas na lecionação dos conteúdos da disciplina e ano escolar a que diziam respeito.

Para 2014/2015 entrariam em vigor Português para os 2.º, 6.º e 8.º anos e Matemática para os 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos, História e Geografia de Portugal para os 5.º e 6.º anos, Ciências Naturais e Inglês para os 5.º, 6.º, 7.º e 8.º, Ciências Físico-Químicas, História, Geografia e Tecnologias de Informação e Comunicação para os 7.º e 8.º anos.

Para 2015/16 entrariam em vigor Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, História, Geografia e Inglês para o 9.º ano e Biologia/Geologia, Ciências Físico-Químicas, Português e Matemática A para o 10.º.

Para 2016/2017 entrarão em vigor Biologia/Geologia, Ciências Físico-Químicas, Português e Matemática A para o 11.º ano.

Para 2017/2018 entrarão em vigor Biologia/Geologia, Física (Fis), Química (Quim), Português e Matemática A para o 12.º ano.

Definia ainda aquele Despacho que as Metas Curriculares identificavam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justificasse, por Ciclo, realçando o que dos programas devia ser objeto primordial de ensino, identificando os desempenhos que traduziam os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se queriam ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição.

Serão aquelas Metas meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituíam-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de Ciclo e exames nacionais.

Deste modo se compreenderá que as Metas Curriculares serão mais específicas que os programas, selecionando as matérias de forma mais técnica tendo em vista a

avaliação, pelo que, se a grande maioria das competências com importância para a Educação Sexual não existia ou era difusa nas diversas disciplinas do Ensino Básico, dentro destas será ainda mais ténue a sua importância.

Por maioria de razão, face ao que se expôs para o Ensino Secundário, a situação será ainda mais gritante a este nível.

Para o Ensino Básico apresenta-se, a título exemplificativo, as Metas Curriculares para as Ciências Naturais, disciplina que, reconhecidamente, mais conteúdos tem nestes domínios.

5.º Ano

Domínio - Diversidade dos seres vivos e sua relação com o meio.

Subdomínio - Diversidade nos animais.

Objetivo geral - Compreender a diversidade de processos reprodutivos dos animais.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Resumir as etapas do ciclo de vida de um animal;
- Associar a reprodução dos seres vivos com a continuidade dos mesmos;
- Categorizar os tipos de reprodução existentes nos animais;
- Nomear as células que intervêm na fecundação.

6.º Ano

Domínio - Processos vitais comuns aos seres vivos.

Subdomínio - Transmissão de vida: Reprodução no ser humano.

Objetivo geral - Compreender a puberdade como uma fase do crescimento humano.

Descritor que mais se integrava na Educação Sexual:

- Distinguir, dando exemplos, caracteres sexuais primários de caracteres sexuais secundários;
- Relacionar o amadurecimento dos órgãos sexuais com as manifestações anatómicas e fisiológicas que surgem durante a puberdade, nos rapazes e nas raparigas.

Objetivo geral - Conhecer os sistemas reprodutores humanos.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Legendar esquemas representativos da morfologia do sistema reprodutor feminino e do sistema reprodutor masculino;
- Descrever a função dos órgãos que constituem o sistema reprodutor feminino e o sistema reprodutor masculino;
- Relacionar, esquematicamente, o ciclo menstrual com a existência de um período fértil.

Objetivo geral - Compreender o processo da reprodução humana.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Caraterizar o processo da fecundação;
- Distinguir fecundação de nidação;
- Enumerar os principais anexos embrionários e as suas funções;
- Reconhecer a importância dos cuidados de Saúde na primeira infância.

Domínio - Agressões do meio e integridade do organismo.

Subdomínio - Higiene e problemas sociais.

Objetivo geral - Compreender a influência da higiene e da poluição na Saúde humana.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Enumerar alguns cuidados de higiene corporal diária;
- Citar medidas de higiene mental e normas de higiene alimentar;
- Descrever as consequências da exposição a poluentes do ar interior e exterior, da água e do solo na saúde individual, nos seres vivos e no Ambiente.

9.º Ano

Domínio - Viver melhor na Terra

Subdomínio - Saúde individual e comunitária

Objetivo geral - Compreender a importância da saúde individual e comunitária na qualidade de vida da população.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Apresentar o conceito de Saúde e o conceito de qualidade de vida, segundo a Organização Mundial de Saúde;
- Caraterizar os quatro domínios (biológico, cultural, económico e psicológico) considerados na qualidade de vida pela Organização Mundial de Saúde;
- Distinguir os conceitos de esperança de Saúde, de esperanças de vida e de anos potenciais de vida perdidos;
- Relacionar a ocorrência de doenças com a ação de agentes patogénicos ambientais, biológicos, físicos e químicos;
- Indicar determinantes do nível de Saúde individual e de saúde comunitária;
- Comparar alguns indicadores de Saúde da população nacional com os da União Europeia, com base na Lista de Indicadores de Saúde da Comunidade Europeia.

Objetivo geral - Sintetizar as estratégias de promoção da saúde.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Caraterizar, sumariamente, a sociedade de risco;
- Apresentar três exemplos de 'culturas de risco';
- Explicitar o modo como a implementação de medidas de capacitação das pessoas podem contribuir para a promoção da Saúde;
- Descrever exemplos de atuação na promoção da Saúde individual, familiar e comunitária;
- Explicar de que forma a Saúde e a sobrevivência de um indivíduo dependem da interação entre a sua informação genética, o meio ambiente e os estilos de vida que pratica.

Subdomínio - Organismo humano em equilíbrio.

Objetivo geral - Conhecer os distintos níveis estruturais do corpo humano.

Descritor que mais se integrava na Educação Sexual:

- Descrever três contributos da ciência e da tecnologia para o conhecimento do corpo humano.

Objetivo geral - Sintetizar o papel do sistema hormonal na regulação do organismo.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Distinguir os conceitos de glândula, de hormona e de célula alvo;
- Localizar as glândulas endócrinas: Glândula pineal, hipófise, hipotálamo, ilhéus de Langerhans, ovário, placenta, suprarrenal, testículo, tiroide;
- Explicar a importância do sistema neuro-hormonal na regulação do organismo;
- Caraterizar, sumariamente, três doenças do sistema hormonal;
- Descrever dois contributos da ciência e da tecnologia para minimizar os problemas associados ao sistema hormonal;
- Indicar medidas que visem contribuir para o bom funcionamento do sistema hormonal.

Subdomínio - Transmissão da vida.

Objetivo geral - Compreender o funcionamento do sistema reprodutor humano.

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Caraterizar as estruturas e as funções dos órgãos reprodutores humanos;
- Comparar, sumariamente, os processos da espermatogénese com os da oogénese;
- Interpretar esquemas ilustrativos da coordenação entre o ciclo ovárico e o ciclo uterino;
- Identificar o período fértil num ciclo menstrual;
- Distinguir as células reprodutoras humanas, a nível morfológico e a nível fisiológico.
- Resumir a regulação hormonal do sistema reprodutor masculino e do sistema reprodutor feminino;
- Definir os conceitos de fecundação e de nidação;
- Descrever as principais etapas que ocorrem desde a fecundação até ao nascimento, atendendo às semelhanças com outras espécies de mamíferos;

- Explicar as vantagens do aleitamento materno, explorando a diferente composição dos leites de outros mamíferos;
- Caraterizar, sumariamente, três doenças do sistema reprodutor;
- Descrever dois contributos da ciência e da tecnologia para minimizar os problemas associados ao sistema reprodutor;
- Indicar medidas que visem contribuir para o bom funcionamento do sistema reprodutor.

Objetivo geral - Compreender a importância do conhecimento genético

Descritores que mais se integravam na Educação Sexual:

- Distinguir o conceito de genética do conceito de hereditariedade;
- Identificar as estruturas celulares onde se localiza o material genético;
- Explicar a relação existente entre os fatores hereditários e a informação genética;
- Calcular a probabilidade de algumas caraterísticas hereditárias (autossómicas e heterossómicas) serem transmitidas aos descendentes;
- Inferir o modo como a reprodução sexuada afeta a diversidade intraespecífica;
- Apresentar três aplicações da genética na sociedade;
- Indicar problemas bioéticos relacionados com as novas aplicações da genética na sociedade.

Parece fazer sentido explicitar aqui o que afirmava Roldão (1999), que salientava que a criação de "…uma *cultura interdisciplinar* na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo" (Roldão, 1999, p. 47).

Para a autora

> "Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento,

> onde a *alfabetização científica* é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real" (*idem*).

Importaria ainda, no âmbito do trabalho pedagógico que se realizaria, refletir sobre a noção de competência enquanto princípio de organização curricular, na discussão que se concretizaria entre a transmissão de conhecimentos preconizada no âmbito curricular e situações em que aqueles pudessem ser mobilizados.

Roldão (2005a) sublinhava os cinco princípios de referência – corpo de saberes socialmente relevantes, saber em uso, uso do saber, transposição e mobilização – quando analisava a competência enquanto organizador referencial curricular.

Enquanto organizador referencial da avaliação, os cinco princípios avançados pela mesma autora eram avaliar como se ensinou, o uso do saber, através de tarefas e de procedimentos, e os processos de mobilização desse saber.

Por seu lado, Develay, (*op. cit.*) avançava, a propósito da emergência da noção de competências em Educação, razões internas – ausência de pragmatismo dos programas e a convergência na transferência das aquisições – e externas – utilização de competências no domínio do trabalho –, para que aquelas devessem ser consideradas.

Este autor postulava linhas de ação para a construção de um currículo de competências através da construção de um referencial daquelas a partir da Epistemologia das disciplinas e apoiando-se sobre o indivíduo que aprende e nas práticas sociais do futuro cidadão.

Propunha atividades de investigação e de estruturação de maneira a desenvolver uma pedagogia sócio construtivista, bancos de provas de avaliação possíveis, colocando a tónica nos documentos de apoio, sobre a questão do sentido e sobre a questão da transferência, pensando na formação dos mestres de forma isomorfa.

Para Carneiro (*op. cit.*) "…a nova iliteracia não será tanto a ausência de conhecimento; ela residirá principalmente na destituição de competências de aprendizagem – por razões sociais, emocionais ou cognitivas" (Carneiro, *op. cit.*, p. 33).

Por outro lado, Stoer e Magalhães (2003) ao traçarem o desenvolvimento do conhecimento como formação e "…como forma de socialização fortemente marcada pelas exigências da consolidação do capitalismo como modo de produção dominante das sociedades ocidentais" (Stoer e Magalhães, 2003, p. 1196), consideravam que "O conhecimento é reconfigurado como rede comunicacional e informacional e como mercadoria, assumindo um lugar central na produção" (*idem*).

Quanto ao lugar e à função do conhecimento no processo educativo, particularmente no desenvolvimento individual, viam aquela transformação "…traduzir a tensão entre os movimentos "de cima para baixo" e "de baixo para cima" ocasionados pela globalização económica e cultural, e pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação" (*ibidem*).

Observavam que no debate educativo tal se tinha refletido

> "…na oposição entre educar para as competências e educar como formação, como se à primeira correspondesse a pressão "de cima para baixo" … sobretudo das exigências do mercado de trabalho reconfigurado onde apenas os indivíduos competentes têm lugar e podem circular; e à segunda … sobretudo a pressão "de baixo para cima" … exigência da educação como uma mistura ambígua de emancipação individual e reclamação local" (*ibidem*).

Os autores expressavam que o desenvolvimento dos indivíduos não pode ser reduzido nem às 'determinações económicas', nem às 'determinações de tipo cultural', recusando as dicotomias políticas e educacionais 'entre formação e competências, entre pedagogia e *performance* e entre globalização e localização', enfatizando a possibilidade do conhecimento como formação e como informação não serem polos opostos nesse âmbito.

Afirmavam ainda que face ao "…desenvolvimento da rede, a produção local do conhecimento é, ao mesmo tempo, a sua produção global e vice-versa" (*ibidem*, p. 1197), optando por colocar em causa a reconfiguração dos limites e das potencialidades do próprio conceito de 'mandato'.

Diziam que

> "A educação dificilmente surge hoje, nas investigações de ciências sociais e humanas, como um campo privilegiado de condução da mudança social, nem o seu conteúdo apresentado como universal e definitivo. A fragilidade epistemológica do conhecimento não dilui o seu carácter formativo e ao mesmo tempo o informacionalismo, em si mesmo, não esvazia o conhecimento do seu potencial de intervenção política e social" (*ibidem*, p. 1198).

Segundo aqueles autores "A questão que surge como central não é tanto a dos termos 'informação' e 'conhecimento', mas a da sua relação nos contextos de agência" (*ibidem*).

_____

Sendo as Metas Curriculares mais específicas que os programas, e não existindo ou sendo difusas as competências com relevância para a Educação Sexual nas diversas disciplinas do Ensino Básico, dentro daquelas será ainda mais ténue a sua importância.

Em termos de Educação Sexual nas Metas Curriculares para a disciplina de Ciências Naturais, para além da descrição do sistema reprodutor e da sua fisiologia, fundamentalmente nos 6.º e 9.º anos, as competências mais correlacionadas com a Educação Sexual serão as estratégias de promoção da Saúde, que estarão sintetizadas.

Os descritores terão em consideração a definição de Sociedade de risco e suas 'culturas', a contribuição das medidas de capacitação das pessoas para a promoção da Saúde, nomeadamente da individual, familiar e comunitária, bem como a dependência para aquela da interação entre a informação genética, meio e estilos de vida praticados.

Por maioria de razão, face à especificidade do Ensino Secundário, a situação será ainda mais gritante a este nível, não se encontrando definidas as Metas Curriculares nem para Biologia/Geologia, nem para Biologia.

No âmbito do trabalho pedagógico e na reflexão sobre a noção de competência enquanto princípio de organização curricular, ressaltava que o desenvolvimento dos futuros cidadãos não podia ser reduzido nem às 'determinações económicas', nem às 'determinações de tipo cultural', havendo que conjugar conhecimento e informação, fazendo despontar o caráter formativo que a eles estará subjacente.

3- Antecedentes e desenvolvimentos subsequentes da Lei 60/2009[xviii]

Benavente, num artigo em que pretendia explicar o papel que a Educação passou a jogar no contexto das políticas públicas, centrou-se em aspetos das políticas educativas relativas ao Ensino Básico, quer quanto à conceção, quer nas estratégias para a concretização desenvolvidas, nos anos em que foi responsável por estas áreas (1995-2001).

Afirmava que "A multiplicação por oito, entre o início e o fim do século XX, do número de portugueses que frequentam a escola traduz, não apenas uma mudança de escala na escolarização, mas a imposição do modelo escolar" (Benavente, 2001, p. 101).

Sublinhava que

> "…é necessário investir na escola e na educação percebendo que, embora não se trate de «ilhas» imunes às características e contradições da sociedade, têm o seu papel específico e decisivo de bem social; constituem investimento e recurso para uma sociedade mais competitiva, mais culta, mais livre, com mais cidadania" (*idem*, p. 103).

Referia ainda que as estratégias participadas são lentas, que as medidas raramente são 'espetaculares' e que os seus efeitos só se fazem sentir a médio e longo prazo, exigindo as mudanças educativas muito tempo, continuidade e suporte.

Via a Escola depositária da reprodução de práticas e de valores pela sua natureza institucional e os parceiros com maior capacidade de intervenção pública geralmente a defender a que conheceram e na qual tiveram sucesso, desconfiando das inovações em que os seus filhos seriam 'cobaias'.

Constatava que surgia um novo paradoxo na situação de prioridade à Educação:

> "…os pedidos sociais à escola multiplicam-se (da educação sexual à educação ambiental, da guarda das crianças à ocupação de tempos livres) revelando o papel importante que todos lhe atribuem, mas, ao mesmo tempo, a escola é acusada de não ser capaz de corresponder cabalmente a todos esses pedidos" (*ibidem*).

Considerava a Educação e a formação indispensáveis para maior "…igualdade e justiça podendo atenuar a reprodução das desigualdades de geração em geração" e o papel decisivo que têm "…na construção de uma sociedade mais moderna e competitiva, com mais cidadania" (*ibidem*, p. 106).

Considerava ainda que a Escola não devia "…ficar prisioneira do dilema que o senso comum repete e que vários estudos desmentem: ou democratização com perda de qualidade ou qualidade com selecção social" (*ibidem*, pp. 106-107), assinalando aquela que foi a aposta da sua equipa, no sentido de conciliar a igualdade de oportunidades com a exigência e o rigor.

Segundo a autora, não bastava legislar para mudar a Escola, sabendo-se "…que o núcleo duro da transformação pedagógica, o mais difícil e, porventura, o mais decisivo, reside nas práticas pedagógicas" – respostas das escolas às desigualdades e diversidades sociais (*ibidem*, p. 108).

Dizia ainda que

> "…não é possível transformar a escola e os seus resultados sem que a organização pedagógica se altere, sem que a escola se torne uma «organização que aprende», sem a constituição de equipas e de projectos educativos, sem interrogar os tempos escolares, sem inovar no domínio da gestão curricular e das pedagogias" (*ibidem*).

Conferindo importância aos professores como intérpretes das políticas educativas, reforçava a ideia da Educação como sendo um sistema interligado e para a qual é indispensável a formação daqueles, que deverá ter lugar no Ensino Superior, não resultando aquelas políticas sem as haver socialmente articuladas 'na área da exclusão social, da formação profissional, do trabalho e emprego, etc.'.

Centrava as medidas tomadas relativas à exclusão social nos 'currículos alternativos' e nos 'Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)', sendo que para estes os objetivos foram:

> "…melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos da escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré-escolar e com a formação; criar condições para ligar a escola à vida activa; coordenar as políticas

> educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade" (*ibidem*, p. 113).

No processo participado de reorganização curricular no Ensino Básico, o objetivo foi envolver as Escolas

> "…na gestão autónoma do processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais" (*ibidem*, p. 116).

Neste enquadramento, e no âmbito da Educação Sexual, o Ministério da Educação iniciou o processo que viria a culminar na promulgação da Lei 60/2009, através do Despacho 19737/2005, de 15/6.

Teve por base os objetivos prioritários de política educativa do Governo – adoção de medidas atinentes à promoção da saúde global da população escolar –, nomeadamente quando referia que de "…entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos".

Para tanto, criou, no âmbito da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em meio escolar, na perspetiva da promoção da Saúde escolar.

Justificou esta proposta com base na Lei 120/99, no Decreto-Lei 259/2000 e nas linhas orientadoras da Educação Sexual em meio escolar em vigor no momento, entretanto citadas no decurso deste trabalho.

Assinalava as dificuldades da sua aplicação nas escolas e considerava a sensibilidade com que estas temáticas são acolhidas na opinião pública, salientando a importância da definição dos modelos de aplicação e a efetivação desta matéria em meio escolar alicerçada nas orientações de um conjunto de especialistas.

O Relatório preliminar desse Grupo de Trabalho para a Educação Sexual (GTES, 2005), datado de 31/10, propôs uma série de medidas para tornar mais efetiva a Educação Sexual/Educação para a Saúde em meio escolar, depois de assinalar a urgência no Ensino Básico de assegurar que os conteúdos do Currículo fossem

efetivamente ministrados e avaliados e postular que havia que os complementar a partir das Áreas Curriculares Não Disciplinares e da 'opção de escola', como sejam:

- A integração da Educação Sexual numa nova dinâmica curricular de Promoção e Educação para a Saúde, devendo esta ser prioritária e assumindo carácter obrigatório;

- O aproveitamento das Áreas Curriculares Não Disciplinares – Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Opção de Escola – para tal abordagem, em espaço curricular obrigatório, com avaliação dos alunos, utilizado como ponto de exposição, reflexão e pesquisa, pelo caráter obrigatório da revitalização, que deveria ter implicações no desenvolvimento curricular das disciplinas do Projeto de Turma e da avaliação dos alunos;

- O estudo, reorganização e revitalização dos *curricula* das disciplinas do Ensino Básico na perspetiva da Educação para a Saúde e no Ensino Secundário a criação de um Gabinete de atendimento para as questões da Saúde em articulação com o Centro de Saúde da zona, pela dificuldade de aproveitamento curricular nesta área;

- A existência em cada Escola de um professor responsável pela área de Educação para a Saúde, com redução da componente letiva, criando-se ainda um 'espaço tutorial' para um atendimento individualizado dos alunos por professor com formação e disponibilidade pessoal, privilegiando o contacto permanente com as estruturas de Saúde da comunidade;

- A participação dos alunos e a sua capacitação permanente em todas as fases de aprendizagem desta nova área curricular e o recurso a jovens mais velhos, recrutados a partir das escolas superiores em áreas relevantes, após formação adequada, pela importância do grupo de pares na formação e desenvolvimento dos alunos e a maior abertura à informação transmitida por quem está geracionalmente mais próximo;

- A identificação dos recursos/professores formados de que cada Escola dispunha para a nova dinâmica curricular, podendo as carências de formação serem supridas pelos Centros de Formação de Associações de Escolas;

- O contacto permanente de Pais e Encarregados de Educação com a planificação e execução desta área, colaborando com a escola, colaboração essa que se podia estender às Organizações Não Governamentais (ONG) de forma complementar, de acordo com os Projetos Educativos de cada Escola.

O Conselho Nacional da Educação emitiu o Parecer 6/2005, publicado em 24/11, sobre o modelo de Educação Sexual nas escolas, em vigor desde o ano de 2000, no qual, analisando as orientações curriculares constatava

> "…a existência de, pelo menos, quatro questões ligadas à Educação Sexual em meio escolar:
> a) Ausência de qualquer referência no documento das competências essenciais do ensino básico[xix];
> b) Formulação dos seguintes objectivos gerais: compreender a sexualidade humana como uma das dimensões mais sensíveis da personalidade humana; compreender que a regulação dos nascimentos deve envolver o respeito pela vida e o sentido da responsabilidade como cidadão; reconhecer as implicações das novas tecnologias no domínio da reprodução humana; conhecer métodos de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis; compreender a fisiologia geral do sistema reprodutor humano (3.º ciclo), e reconhecer que a sexualidade humana envolve sentimentos de respeito por si e pelos outros (2.º ciclo);
> c) Redução do nível de transversalidade de dois objectivos gerais à área de Ciências da Natureza: compreender a função reprodutora e sua importância na continuidade dos seres vivos (2.º ciclo), e compreender a fisiologia geral do sistema reprodutor humano e as implicações das novas tecnologias no domínio da reprodução, reconhecendo a importância do conhecimento de doenças sexualmente transmissíveis e seus métodos de prevenção (3.º ciclo)[xx];
> d) Blocos temáticos no 1.º ciclo: reconhecer a sua identidade sexual (primeiro ano); conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual); conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais), e localizar esses órgãos em representações do corpo humano[xxi]".

Em termos dos princípios orientadores contidos nas recomendações do Parecer, era salientado que:

- Não se podia deixar de reconhecer a complexidade da temática, entendendo que perspetivas unilaterais são incompletas e que não era possível reduzir a Educação para a sexualidade à componente cognitiva, pois dela fazem parte valores, afetos, atitudes, comportamentos e saberes;

- Se devia procurar uma visão abrangente capaz de poder contribuir para a clarificação de políticas educativas e curriculares e para a dinamização de atividades no âmbito da Escola, considerando que devia ser dada particular atenção às singularidades e às condições de diversidade e multiculturalidade em termos de contexto de formação educativa do aluno, desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário;

- Se reiterava que a Educação Sexual em meio escolar era uma componente da área de Formação Pessoal e Social, que se enquadrava na Educação em e para os valores, e se reconhecia que, na estrutura curricular em vigor, não existia nem uma disciplina nem um programa com conteúdos específicos e com manuais homologados e que os materiais curriculares referenciados eram documentos orientadores das atividades desenvolvidas pelas escolas;

- Se sublinhava que a Educação Sexual era uma área de formação com obrigatoriedade de ser integrada nas atividades escolares a partir de referentes muito bem explícitos para os membros da comunidade educativa e que, por mais diversos que fossem os modelos curriculares, se exigia em meio escolar a diversificação de metodologias, com ênfase para a Educação entre pares.

O Relatório de progresso do Grupo de Trabalho para a Educação Sexual (GTES, 2007), de 4/1, quanto aos conteúdos mínimos de Educação Sexual, estipulava que as Escolas deveriam incluir o equivalente a uma sessão mensal na área específica da sexualidade, realizando a avaliação obrigatória aos conteúdos em causa, considerando que entre os 6.º e 9.º anos deviam abranger:

- A compreensão da fisiologia da reprodução humana, do ciclo menstrual e ovulatório, da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa no contexto de um projeto de vida que integre valores e uma dimensão ética;

- A compreensão da prevalência, uso e acessibilidade dos métodos contracetivos e conhecer, sumariamente, os mecanismos de ação e tolerância, a epidemiologia e prevalência das principais Infeções Sexualmente Transmissíveis em Portugal e no mundo, bem como os métodos de prevenção;

- O conhecimento das taxas e tendências quer de maternidade na adolescência, compreendendo o seu significado, quer das interrupções voluntárias da gravidez, suas sequelas e respetivo significado.

Na síntese das conclusões do Relatório final (GTES, 2007a), publicada a 7/9, para além das questões antes referidas e reafirmando a importância da promoção e Educação para a Saúde nas escolas do Ensino Básico e Ensino Secundário, o Grupo de

Trabalho para a Educação Sexual recomendava que os projetos integrassem quatro áreas fundamentais, como a alimentação e atividade física; o consumo de substâncias psicoativas, incluindo o álcool e o tabaco; sexualidade e as Infeções Sexualmente Transmissíveis, com relevância para a prevenção do Síndroma da Imunodeficiência Adquirida; e a violência em meio escolar/saúde mental.

A articulação com as estruturas de Saúde era considerada fundamental, traduzida na disponibilização de técnicos dessa área para trabalhos de parceria, tendo o Grupo de Trabalho para a Educação Sexual promovido a publicação de referenciais para 'Educação alimentar em meio escolar' (GTES, 2006) e 'Consumo de substâncias psicoativas e prevenção em meio escolar' GTES, 2007b), e constituído uma Comissão para a análise de livros e material audiovisual (GTES, 2007c), encontrando-se para ser editada outra publicação sobre 'Prevenção da violência em meio escolar'.

De igual modo, as parcerias deveriam incluir associações científicas, associações de estudantes de Medicina e projetos apoiados pelo Instituto Português da Juventude, devendo ser possibilitado às Organizações Não Governamentais com trabalho no âmbito dos jovens, nomeadamente no campo da Educação Sexual, a participação em concursos públicos para escolha de projetos específicos.

No que respeita ao Ensino Secundário, este Relatório acrescentava a possibilidade de intervenção através da área de Educação Física com os temas: género, família, parentalidade, interação no namoro e interpares, respeito/violência, dizer 'não' a pressões emocionais e sexuais, comportamentos sexuais virtuais veiculados pela internet, maus tratos (abuso físico e psicológico) e sexualidade e projeto de vida.

Recomendava a utilização da Área de Projeto, no 12.º ano, para a dinamização de projetos de Educação para a Saúde, bem como a revitalização dos currículos das diversas disciplinas onde pudessem surgir contextos que favorecessem a discussão de temas relacionados (Biologia, Português, Inglês, Filosofia, Sociologia…), devendo-se aproveitar ainda os espaços letivos da Educação Física, porque esta atravessava todo o Ensino Secundário, tinha carácter obrigatório e dispunha de profissionais com um relacionamento próximo dos alunos.

Para esta disciplina, recomendava-se oficialmente a formação eclética do aluno e a realização de objetivos do domínio social, promovendo a inclusão de matérias alternativas de acordo com a população escolar, considerando o Grupo de Trabalho para a Educação Sexual que temas da Educação para a Saúde faziam todo o sentido, havendo

que mobilizar os docentes para a nova atividade, dotando-os de formação específica, caso a não possuíssem.

A Educação para a sexualidade revestia-se de particular importância atendendo ao facto de muitos estudantes já terem iniciado vida sexual ativa, devendo a Escola empenhar-se em promover informação e debate sobre as questões sexuais, tendo atenção ao quadro ético de referência nos relacionamentos afetivo/sexuais, tratando temas como o respeito, a atenção e o sentido do outro, a responsabilidade nos comportamentos, a condenação de todas as formas de violência sexual e a aceitação de diferentes comportamentos sexuais.

Especificava o objetivo da criação dos Gabinetes de apoio, como o da criação de um espaço de privacidade onde o estudante pudesse ser ouvido, encontrar algumas respostas, receber informação disponível e ser encaminhado para apoio fora da escola em caso de necessidade, sendo essencial que os alunos participassem na definição dos objetivos daquelas estruturas e na divulgação da sua existência, na colaboração na decoração do espaço e na recolha e pesquisa de material de apoio, devendo existir parceria com uma estrutura de Saúde desde o início.

Entre os dois mencionados Relatórios ocorreu no país o segundo Referendo à Interrupção Voluntária da Gravidez que teve como resultado a vitória do SIM com 59,25%, contra 40,75% do NÃO, embora com uma elevada abstenção, situada nos 56,43%, menor, no entanto, que a do primeiro.

Como diziam Alves, Santos, Barradas e Duarte (*op. cit.*), a campanha foi moderada, com o objetivo fundamental da mudança jurídica

> "…mas pouco envolvida na mudança de mentalidades e com a promoção dos direitos das mulheres entendidos de forma mais cabal. Com efeito, mais do que um direito das mulheres, o aborto foi construído como um tema de saúde e de justiça: não importa tanto o direito à escolha – importa evitar a prisão (justiça) e a morte (saúde)" (*op. cit.*, pp. 38-39).

Ainda segundo os autores, quanto à mudança social e cultural e, por conseguinte, dos direitos das mulheres

> "…identificam-se áreas deficitárias, entre as quais a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos enquanto direitos humanos, de acções

> de sensibilização e campanhas de informação, do combate à vergonha e ao tabu e o investimento na educação sexual formal e não-formal. Acima de tudo, resulta clara a ausência de um discurso afirmativo sobre a autodeterminação sexual e reprodutiva, que seja transversal a toda a sociedade" (*idem*, p. 39).

Refira-se ainda a publicação pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), em 2008, do Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores, com o título 'A Educação Sexual no contexto da formação profissional' (IEFP, 2008), que embora de alguma forma lateral ao objetivo deste trabalho com ele se interliga, uma vez que atualmente o percurso de muitos alunos do ensino regular passará pela integração neste tipo de formação.

Tendo o Instituto de Emprego e Formação Profissional já integrado a Educação Sexual nos currículos de formação profissional em 1990, aquele Referencial pretendia contribuir para a elaboração de novos instrumentos de apoio à formação dos formadores e para o desenvolvimento de atividades na temática no contexto dos cursos e programas de formação profissional.

Pretendia-se clarificar o conceito de sexualidade e de Educação Sexual; Debater os diversos modelos existentes na sua promoção; Dar a conhecer a legislação portuguesa em matéria de Educação Sexual e os recursos existentes nesta área de intervenção; Clarificar o quadro ético e deontológico de atuação profissional nesta matéria; Dar a conhecer e debater os objetivos, principais conteúdos e metodologia da Educação Sexual.

Mas também debater e conhecer os problemas em Saúde sexual e reprodutiva e as necessidades em Educação Sexual nos jovens e adultos em formação profissional, tendo em atenção as diferenças etárias e os papéis de género; Capacitar os formandos para conhecerem de forma rigorosa as necessidades na temática dos jovens e adultos em formação profissional; Capacitar e apoiar os agentes formativos para desenvolverem, de forma adequada, ações e programas de Educação Sexual dirigidos aos jovens e adultos em formação profissional.

Posteriormente, a Lei 60/2009 estabeleceu o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar, nos Ensinos Básico e Secundário, para entrar em vigor no ano letivo de 2009/2010.

No seu artigo segundo, quanto às finalidades, estipulava:

- A valorização da sexualidade e da afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das conceções existentes na sociedade portuguesa;
- O desenvolvimento de competências nos jovens que permitissem escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- A melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens;
- A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as Infeções Sexualmente Transmissíveis;
- A capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- A promoção da igualdade entre os sexos;
- O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de Encarregados de Educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

No seu artigo terceiro, em termos das modalidades, estipulava que, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, quer no Ensino Profissional, se integrasse no âmbito da Educação para a Saúde, nas Áreas Curriculares Não Disciplinares no que respeita aos dois primeiros, mas que no Ensino Secundário igualmente se integrasse nas Áreas Curriculares Disciplinares, tal não devendo prejudicar a transversalidade nas restantes disciplinas dos *curricula* dos diversos anos.

A carga horária, preconizada no seu artigo quinto, era no mínimo de seis horas para os 1.º e 2.º Ciclos e de doze para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário e teria de ser objeto de inclusão obrigatória nos Projetos Educativos, segundo o artigo sexto, nos

moldes definidos pelo Conselho Geral, ouvidas as Associações de Estudantes, de Pais e os professores.

O artigo sétimo estipulava que o Diretor de Turma, o professor responsável pela Educação para a Saúde e Educação Sexual, bem como todos os demais professores da turma envolvidos na Educação Sexual no âmbito da transversalidade, deviam elaborar, no início do ano escolar, o projeto de Educação Sexual da Turma, o qual devia integrar os conteúdos e temas a abordar, as iniciativas e visitas a realizar, as entidades, técnicos e especialistas externos à Escola a convidar.

A Escola deveria designar um professor-coordenador da Educação para a Saúde e Educação Sexual e deveria ter uma equipa interdisciplinar para estes domínios por ele coordenada, com uma dimensão adequada ao número de turmas existentes, competindo-lhe gerir o Gabinete de informação e apoio ao aluno, assegurar a aplicação dos conteúdos curriculares, promover o envolvimento da comunidade educativa e organizar iniciativas de complemento curricular, sendo-lhes assegurada a formação necessária pelo Ministério da Educação, conforme estipulado no artigo oitavo.

O Gabinete de informação e apoio ao aluno deveria ser disponibilizado, no âmbito da Educação para a Saúde e Educação Sexual, sendo o atendimento e funcionamento assegurado por profissionais com formação nessas áreas, articulando a sua atividade com as unidades de saúde da comunidade local ou outros organismos do Estado, nomeadamente o Instituto Português da Juventude, funcionando obrigatoriamente pelo menos uma manhã e uma tarde por semana, segundo o artigo décimo.

Ainda segundo esse artigo, o Gabinete deveria garantir um espaço na Internet com informação que assegurasse resposta às questões colocadas pelos alunos, devendo a Escola disponibilizar um espaço condigno para o seu funcionamento, organizado com a participação dos alunos, que garantisse a confidencialidade aos seus utilizadores.

Deveria ainda o Gabinete estar integrado no Projeto Educativo, envolvendo especialmente os alunos na definição dos seus objetivos e, em articulação com as unidades de saúde, assegurar o acesso dos jovens aos meios contracetivos adequados, devendo estar em funcionamento em todas as escolas até ao início do ano letivo de 2010/2011, conforme estipulado no artigo décimo quarto.

O artigo nono definia que a Educação para a Saúde e a Educação Sexual devia ter o acompanhamento dos profissionais de saúde das unidades de saúde e da respetiva comunidade local, devendo o Ministério da Saúde assegurar as condições de cooperação

com essas unidades, podendo o Ministério da Educação e as escolas estabelecer protocolos de parceria com Organizações Não Governamentais, devidamente reconhecidas e especializadas na área, para o desenvolvimento de projetos específicos.

Quanto à participação da comunidade escolar, definia o artigo décimo primeiro que os Encarregados de Educação, os estudantes e as respetivas estruturas representativas deveriam ter um papel ativo na prossecução e concretização das finalidades da Lei, devendo os primeiros ser informados de todas as atividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual.

Mais estipulava que as comunidades escolares, em especial os Conselhos Pedagógicos, desenvolvessem ações de complemento curricular que considerassem adequadas para uma melhor formação na área da Educação Sexual.

Por último, no seu artigo décimo terceiro, definia que o Ministério da Educação devia garantir o acompanhamento, supervisão e coordenação da Educação para a Saúde e Educação Sexual, sendo responsável pela produção de relatórios de avaliação periódicos baseados, nomeadamente, em questionários realizados nas escolas.

Para além disso, definia que o Governo enviaria à Assembleia da República um relatório global de avaliação sobre a aplicação da Educação Sexual nas escolas, baseado nos relatórios periódicos, após os dois anos letivos seguintes à entrada em vigor da Lei.

A Portaria 196-A/2010, de 9/4, que regulamentou a Lei 60/2009, definiu as orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino, respeitando os objetivos mínimos que fez publicar em anexo.

Os conteúdos da Educação Sexual seriam ministrados no âmbito da Educação para a Saúde nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, designadamente em Formação Cívica, devendo ser nelas desenvolvidos, respeitando a transversalidade inerente às várias disciplinas e completados pelas Áreas Curriculares Disciplinares, sendo a Gestão curricular enquadrada na área de Formação Cívica e estabelecida pelo professor coordenador da Educação para a Saúde em articulação com os Diretores de Turma.

A inclusão da Educação Sexual nos Projetos Educativos seria definida pelo Conselho Pedagógico, dependendo do parecer do Conselho Geral, devendo aquele órgão assegurar que os pais e Encarregados de Educação fossem ouvidos em todas as suas fases de organização.

Mais se estipulava que o exercício da função de professor coordenador de Educação para a Saúde conferia direito a uma redução da componente letiva, sendo as ações de formação realizadas pelos professores no âmbito da Educação para a Saúde e

Educação Sexual, da responsabilidade da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, consideradas como efetuadas na área do Grupo Disciplinar.

Foram fixados os requisitos para a designação do professor coordenador de Educação para a Saúde através do seu artigo sétimo, que no seu ponto um determinava que cada Agrupamento de escolas e Escola não agrupada designasse, através do Diretor, um professor coordenador da Educação para a Saúde, na qual se incluía a Educação Sexual, de entre os docentes que reunissem, sucessivamente, os seguintes requisitos:

a) Formação creditada na área da Educação para a Saúde e Educação Sexual e experiência adquirida nesta área não inferior a três anos;

b) Formação creditada na área da Educação para a Saúde e Educação Sexual;

c) Experiência adquirida na área da Educação para a Saúde não inferior a um ano;

d) Diretores de Turma.

Também estipulava os requisitos para a formação da respetiva equipa, que deveria ser preferencialmente constituída de entre os Diretores de Turma ou de entre os professores de escolas do 1.º Ciclo, que seria coordenada por aquele professor.

Objetivos mínimos constantes do Quadro Anexo à Portaria 196-A/2010

– Conteúdos a abordar nas Áreas Curriculares Disciplinares e nas Não Disciplinares

1.º Ciclo (1.º ao 4.º ano)

Noção de corpo; O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; Noção de família; Diferenças entre rapazes e raparigas; Proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.

2.º Ano

Para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor deve esclarecer os alunos sobre questões e dúvidas que surjam naturalmente, respondendo de forma simples e clara.

3.º/4.º Ano

Para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor poderá desenvolver temas que levem os alunos a compreender a necessidade de proteger

o próprio corpo, de se defender de eventuais aproximações abusivas, aconselhando que, caso se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na Escola.

2.º Ciclo (5.º e 6.º ano)

Puberdade – Aspetos biológicos e emocionais; O corpo em transformação; Caracteres sexuais secundários; Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; Diversidade e respeito; Sexualidade e género; Reprodução humana e crescimento; Contraceção e planeamento familiar; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Dimensão ética da sexualidade humana.

3.º Ciclo (7.º ao 9.º ano)

Dimensão ética da sexualidade humana: Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre valores (por exemplo: afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética; Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contracetivos e, sumariamente, dos seus mecanismos de ação e tolerância (efeitos secundários).

Mas também: Compreensão da epidemiologia das principais Infeções Sexualmente Transmissíveis em Portugal e no mundo (incluindo infeção por Vírus da Imunodeficiência Humana e por Vírus do Papiloma Humano (VPH/HPV) 2 – e suas consequências), bem como os métodos de prevenção; Saber como se protege o seu próprio corpo, prevenindo a violência e o abuso físico e sexual e comportamentos sexuais de risco, dizendo não a pressões emocionais e sexuais.

E ainda: Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e da paternidade na adolescência e compreensão do respetivo significado; Conhecimento das taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respetivo significado; Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma Saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.

Ensino Secundário

Compreensão ética da sexualidade humana. Sem prejuízo dos conteúdos enunciados no 3.º Ciclo, sempre que se entendesse necessário, deviam retomar-se temas previamente abordados, pois a experiência demonstrava vantagens de se voltar a abordá-los com alunos que, nesta fase de estudos, poderão eventualmente já ter iniciado a vida sexual ativa. A abordagem devia ser acompanhada por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na atualidade: Compreensão e determinação do ciclo menstrual em geral, com particular atenção à identificação, quando possível, do período ovulatório, em função das características dos ciclos menstruais.

Também deveria ser abordada a informação estatística, por exemplo sobre: Idade de início das relações sexuais, em Portugal e na União Europeia (UE); Taxas de gravidez e aborto em Portugal; Métodos contracetivos disponíveis e utilizados; Segurança proporcionada por diferentes métodos; Motivos que impedem o uso de métodos adequados; Consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade e da paternidade de gravidez na adolescência e do aborto; Doenças e Infeções Sexualmente Transmissíveis (como as infeções por Vírus da Imunodeficiência Humana e por Vírus do Papiloma Humano) e suas consequências; Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.

No Relatório de Educação para a Cidadania[xxii] – Proposta curricular para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos – que tinha como objetivo, no dizer da sua coordenadora, Emília Santos, preparar uma proposta curricular de Educação para a Cidadania para entrar em vigor no ano letivo seguinte.

No âmbito da relação entre os três Ciclos do Ensino Básico, tendo em conta os vários itens considerados nos perfis de saída, preconizava para as áreas e processos dominantes onde a Educação Sexual se integrava:

- Para o 1.º Ciclo – Adotar e promover a adoção de hábitos de vida saudável;
- Para o 2.º Ciclo – Valorizar comportamentos de vida saudável;
- Para o 3.º Ciclo – Compreender as implicações sociais das questões da Saúde.

Encontravam-se minimizados os aspetos relativos à Educação Sexual, muito embora o documento não deixasse de referir as questões da recusa de qualquer discriminação nas aprendizagens a efetuar, nomeadamente as baseadas no sexo e na orientação sexual, elencando os temas Educação para a igualdade de género e para a Saúde e a sexualidade entre os muitos que considerava enquadrarem-se na Educação para a Cidadania.

Por outro lado, foram definidas naquele ano medidas de consolidação orçamental previstas na Resolução do Conselho de Ministros 101-A/2010, de 27/12, que detalhava e concretizava um conjunto de medidas de consolidação e controlo orçamental que integravam a estratégia de correção estrutural do défice e da dívida pública. Essa estratégia encontrava-se subjacente ao Orçamento do Estado para 2011 e ao Programa de Estabilidade e Crescimento.

Estas medidas vieram a constituir o cerne da denominada 'revisão curricular'.

Dentro delas avultavam a eliminação da Área de Projeto no 12.º ano, com efeitos a partir do ano letivo de 2011/2012, em dezembro de 2010; As alterações curriculares no Ensino Básico, que eliminavam a Área de Projeto e consideravam o Estudo Acompanhado apenas para os alunos com efetivas necessidades de apoio, aprovadas em 25/10/2010; A redução do crédito horário das escolas, através do Despacho de organização do ano letivo, em dezembro de 2010.

Para além disso, dando uma maior expressão a estas medidas, foi ainda determinada:

- A redução de 5000 professores para o ano letivo de 2010/2011;
- A obrigatoriedade dos professores bibliotecários lecionarem uma turma;
- A redução do número de horas de assessoria às escolas;
- A alteração das condições para a dispensa da componente letiva de coordenadores de estabelecimentos de ensino;
- A redução das equipas do Plano Tecnológico da Educação;
- A alteração dos critérios para a fixação do número de adjuntos do Diretor;
- A aplicação às escolas do artigo octogésimo quarto do Código do Trabalho, que visava o aumento da componente letiva associada ao trabalho noturno.

O Decreto-Lei 18/2011, de 2/2, estabelecia ainda que a lecionação de Educação Visual e Tecnológica competisse apenas a um professor. Determinando alterações ao Decreto-Lei 6/2001, ao nível da Formação Cívica, reforçava a sua orientação para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, para a Saúde e sexualidade.

O conjunto destas medidas transportava obviamente problemas acrescidos às escolas para o seu normal funcionamento e inviabilizava, na prática, a integração preconizada para todas as áreas em que o trabalho de projeto fosse considerado como dinamizador das atividades a desenvolver.

Tal foi o caso da Educação Sexual e, cumpridas estas medidas no ano letivo de 2011/2012, percebeu-se que, no contexto político vigente, estes constrangimentos influenciariam decisivamente as práticas que vinham sendo seguidas.

No caso do Ensino Secundário ocorreu a publicação do Decreto-Lei 50/2011, de 8/4, que no seu artigo sexto incluía a Formação Cívica na matriz curricular dos Cursos científico-humanísticos, orientada para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, para a Saúde e sexualidade.

Tendo instituído um tempo letivo no 10.º ano para a Formação Cívica, percebeu-se a dificuldade de ser possibilitada a realização neste espaço curricular do conjunto das temáticas definidas na legislação para as Áreas Curriculares Não Disciplinares, nomeadamente das relativas à Educação Sexual.

Acrescia que mesmo este espaço se encontrou apenas definido para o ano de 2011/2012, tendo esse tempo letivo sido retirado para o ano letivo seguinte através do Decreto-Lei 139/2012, que estabelecia os princípios orientadores da organização e da Gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo daqueles níveis de ensino.

No ponto um do seu artigo segundo, entendia por Currículo, em conformidade com o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo para os Ensinos Básico e Secundário, o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituíam a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que viessem a ser aprovados com o mesmo objetivo.

Verificava-se uma alteração na definição do Currículo, porquanto no Decreto-Lei 6/2001 era entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, enquanto no Decreto-Lei 74/2004 era definido apenas como o conjunto de aprendizagens, tal

como já constava no Decreto-Lei 7/2001, de 18/1, sendo definido o Currículo pelo Decreto-Lei 139/2012 como conjunto de conteúdos e objetivos.

Segundo o ponto dois daquele artigo deste último Decreto-Lei, o Currículo concretizar-se-ia em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes em anexos àquele diploma (já antes expressos quando se abordou o Currículo em vigor para os Ensinos Básico e Secundário), ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos.

No seu ponto três era referido que os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada Ciclo de ensino tinham como referência os programas das disciplinas e das Áreas Curriculares Disciplinares, bem como as Metas Curriculares a atingir por ano de escolaridade e Ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da Educação.

Conforme estabelecido no ponto quatro, as estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo seriam objeto de Planos de Atividades, integrados no respetivo Projeto Educativo, adaptados às características das turmas através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o Conselho de Docentes, ou pelo Conselho de Turma, consoante os Ciclos.

Verificava-se também aqui um conjunto de alterações ao que anteriormente tinha sido legislado, porquanto no Decreto-Lei 74/2004 o Currículo nacional concretizava-se em planos de estudo e as suas estratégias de desenvolvimento seriam objeto de um projeto curricular de Escola, tendo as aprendizagens a desenvolver como referência os programas das disciplinas; enquanto no Decreto-Lei 6/2001, para além de nele igualmente constar o Projeto Curricular de Escola em que se suportariam as estratégias de desenvolvimento do Currículo, era referido que a adequação ao contexto de cada turma seria objeto de um Projeto Curricular de Turma.

Foram eliminados os planos curriculares de Escola e o Plano Curricular de Turma, este que nunca terá existido no Ensino Secundário, e em substituição seriam construídos os Planos de Atividades, que se dizia deverem ser integrados no Projeto Educativo, quando são construídos a partir dele, primeiramente o Plano Plurianual de Atividades e em cada ano o Plano Anual de Atividades, construídos para que o Projeto Educativo fosse concretizado, conforme estipulava o Decreto-Lei 75/2008, de 22/4.

De facto, o Projeto Educativo consagraria, conforme definido naquele documento no ponto um, alínea a), do artigo nono, a orientação educativa do Agrupamento de escolas, sendo elaborado e aprovado pelos seus órgãos de

administração e gestão para um horizonte de três anos, e explicitaria os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o Agrupamento se propunha cumprir a sua função educativa.

No que respeita aos Planos Anual e Plurianual de Atividades, que estabelecia como sendo documentos de planeamento na alínea c) do mesmo artigo, definiriam, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e procederiam à identificação dos recursos necessários à sua execução.

O artigo terceiro do Decreto-Lei 139/2012 estipulava, entre outros princípios orientadores, o "Reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória".

Na organização do Currículo do Ensino Básico estipulava-se, no seu artigo décimo quinto, para a Formação Pessoal e Social dos alunos que

> "As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa".

Embora se pudesse sempre afirmar que a Educação Sexual é parte da Educação para a Saúde, foi relevante constatar que aquela deixou de ser mencionada neste contexto, como vinha sendo.

Para o Ensino Secundário, e também neste contexto, nada vinha referido no citado Decreto-Lei.

No caso da Gestão do Currículo dos Ensinos Básico e Secundário, o mesmo Decreto-Lei, no seu artigo vigésimo, referia que deviam os Agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, no âmbito da promoção da sua autonomia pedagógica e organizativa, assumir a particular importância, em complemento das atividades curriculares de

> "organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de

> participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos".

Por outro lado, desde 2000 a despesa do Estado em Educação em percentagem do Produto Interno Bruto teve oscilações, atingindo 5,0% em 2001 e o valor máximo de 5,1% em 2002, para decrescer para 4,8% em 2003, 4,7% em 2004, 4,6% em 2005, 4,4% em 2006, 4,1% em 2007 e 2008, voltando a crescer para 4,8% em 2009 e em 2010, para voltar a decrescer para 4,5% em 2011, atingindo o valor mínimo de 3,9% em 2012, segundo dados obtidos na Base de Dados Portugal Contemporâneo, anteriormente citada.

Este último dado foi ilustrativo do desinvestimento em Educação, sublinhando-se que, ao longo dos últimos quarenta anos, o crescimento do total dos alunos matriculados nos Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, segundo aquele portal, foi significativo, passando de 1 358 460 em 1970 para 1 993 133 em 2011.

Acrescia que, face à publicação da Lei 85/2009, de 27/8, tinha sido estabelecido o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontravam em idade escolar até à obtenção do diploma de curso que conferisse o nível Secundário de Educação, ou até ao momento do ano escolar em que o aluno perfizesse dezoito anos de idade.

Igualmente se veio consagrar a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Por outro lado, segundo dados da mesma fonte, a taxa de abandono escolar foi de 23%, enquanto em 1992, primeiro ano com dados existentes nestes domínios, era de 50%.

Cita-se, por último, o manifesto[xxiii] 'Educação: Levanta-te e Luta! 2 anos de governo de direita ao serviço da *troika*', realizado para contribuir para a defesa do Estado Social, uma vez que este determinaria a sociedade e o seu desenvolvimento.

Nele se sublinhava que em todas as realidades que envolvem dinâmicas coletivas a construção é lenta, complexa e difícil, mas que a sua destruição pode ser muito rápida, devastadora e de retrocessos incontroláveis.

Referia que o país foi o que mais cortou nas prestações sociais, cerca de 7,4%, ficando longe da média europeia, e que o Produto Interno Bruto desceu mais de 2,3 pontos percentuais só no ano de 2013, sendo que países como a Suécia rondavam os 7%

nas despesas com a Educação e que Portugal detinha a mais baixa taxa de toda a União Europeia.

Citando um Relatório Conselho Nacional de Educação de 2011, mostrava que nesse ano se manifestou com acuidade a privação das famílias, pois cerca de 40% dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário beneficiaram da ação social escolar, refeições, livros e material escolar, tendo mais de metade destes recebido o apoio máximo.

Portugal apresentava uma taxa de privação das mais elevadas, cerca de 27%, sendo nestas estatísticas o terceiro país da União Europeia, enquanto o fosso entre pobres e ricos era o maior no conjunto daqueles países, sendo o rendimento dos dois milhões de portugueses mais ricos quase sete vezes maior do que o rendimento dos dois milhões de pessoas mais pobres.

Mais dizia que o Relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI) de 2013, encomendado e escrito por diversos técnicos e responsáveis portugueses, designava a Educação como um custo, sabendo-se que ela é antes de mais um investimento na qualificação das pessoas e da própria Sociedade e do seu futuro.

Era dito que tinham sido dispensados milhares de professores, com um aumento do seu desemprego de 120%, sendo que a Educação tinha igualmente sido o setor que mais tinha crescido no número de inscritos nos Centros de Emprego (225%, comparando os números de 2009 com os de 2011), dados recolhidos do Relatório do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

Tinha ocorrido o aumento das horas de trabalho dos professores, a Gestão dos mega Agrupamentos fazia-se ao estilo privado, reforçando o poder dos diretores e a metodologia da concorrência entre escolas, aumentando-se o número de alunos por turma e dando-se a extinção de disciplinas não curriculares, selecionando-se os alunos precocemente pela criação dos exames nacionais em todos os graus de ensino, de modo a que os que obtivessem resultados inferiores fossem enviados para uma ‘segunda via’, degradando o estatuto da formação profissional.

Era dada ênfase curricular às disciplinas de carácter mais instrumental, com menorização da formação do aluno em áreas como o Desporto/Educação Física, Educação Artística, Educação Cívica e Educação para a Saúde, constituindo estas as medidas mais evidentes do programa ideológico que se vinha instituindo em Portugal.

Naquele documento afirmava-se que o que estaria em causa era uma mudança do projeto de Sociedade com base em opções ideológicas da elite que sustentava o Poder.

Mais dizia que em termos de resultados, que só serão avaliáveis a longo prazo, o estudo do *Progamme for International Student Assessment* revelava uma melhoria dos conhecimentos dos alunos em leitura, Matemática e Ciências, situando-se naquele momento Portugal na média dos países participantes no programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

No *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), os resultados de 2011 indicavam que os alunos do 4.º ano tinham obtido em Ciências cinquenta e três pontos, sendo a média internacional de quarenta e oito, enquanto na Matemática tinham atingido cinquenta e nove pontos, numa média internacional de cinquenta.

Dos cinquenta países que participaram no estudo, Portugal ficou respetivamente em décimo quinto e em décimo nono lugar, demonstrando um padrão de crescimento, desde os anos noventa, superior ao da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, ao contrário do que propalavam os que eram designados por 'profetas da desgraça'.

Segundo os autores, tal terá sido um caminho sustentado na resolução do atraso educativo português, sendo que estes dados não seriam ocultados ou menorizados por acaso, pretendendo-se atingir o sistema no âmago da democracia social com o falso pretexto do seu 'insucesso', não havendo ainda uma linha sobre a integração das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), questão incontornável no que toca aos avanços civilizacionais maiores.

Ainda segundo aqueles autores, não se referiam os enormes níveis de desemprego e a emigração dos jovens qualificados, que revelavam ter taxas de desemprego ainda maiores que os demais cidadãos, num mercado de trabalho que não saberia o que significava a 'economia do conhecimento', mas onde se explorava os trabalhadores, que apresentavam o salário mínimo mais baixo da União Europeia.

O documento referia ainda que a Mudança era introduzida nas práticas escolares através do cansaço dos professores, da sua funcionalização e da precarização das suas condições de trabalho.

Com a 'imposição do modelo escolar', fruto do investimento até ao final do século XX na Escola e na Educação, procurou-se uma Sociedade mais competitiva, culta, livre e com mais Cidadania, que pudesse atenuar a Reprodução da Desigualdade de geração em geração.

Não bastava legislar para mudar a Escola, pois a Mudança residia na alteração das práticas pedagógicas para que se ultrapassassem as desigualdades sociais, sendo os professores importantes porque se constituíam como intérpretes das políticas educativas.

No âmbito da Educação Sexual, o processo que levou à promulgação da Lei 60/2009 iniciou-se quando foi nomeado um Grupo de Trabalho para estudar e propor os parâmetros gerais dos programas na perspetiva da promoção da Saúde escolar.

O Conselho Nacional da Educação, ao pronunciar-se sobre o modelo de Educação Sexual nas escolas, que vigorava desde 2000, constatou a ausência de qualquer referência no documento sobre as orientações curriculares das competências essenciais e a redução ao nível da transversalidade de dois objetivos gerais à área das Ciências da Natureza no Ensino Básico, reiterando que Educação Sexual era uma componente da área de Formação Pessoal e Social.

O Grupo de Trabalho para a Educação Sexual, depois de estipular que as escolas deviam incluir uma sessão mensal na área específica da sexualidade, recomendava, para o Ensino Secundário, a intervenção da área de Educação Física, a utilização da Área de Projeto no 12.º ano, a revitalização dos currículos de várias disciplinas para que favorecessem a discussão dos temas correlacionados e a criação dos Gabinetes de apoio ao aluno como espaço privilegiado para que este pudesse ser ouvido, ter respostas, receber informação e ser encaminhado para apoio fora da Escola, se necessário.

Todavia não chegou este Grupo de Trabalho a publicar nenhum referencial para a Educação Sexual.

Ocorreu no país o segundo Referendo à Interrupção Voluntária da Gravidez, que teve como resultado a vitória do SIM.

Foi publicado um novo Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores, que pretendia contribuir para a elaboração de novos instrumentos de apoio à formação dos formadores e para o desenvolvimento de atividades em Educação Sexual no contexto dos cursos e programas de formação profissional.

Foi promulgada a Lei 60/2009, estabelecendo o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar, que estipulou que para os Ensinos Básico, Secundário e Profissional, se integrasse no âmbito da Educação para a Saúde nas Áreas Curriculares Não Disciplinares nos dois primeiros e que no Ensino Secundário

igualmente se integrasse nas Áreas Curriculares Disciplinares, com um mínimo de seis horas para os 1.º e 2.º Ciclos e de doze horas para o 3.º Ciclo e Secundário.

Teria ainda de se incluir obrigatoriamente nos Projetos Educativos, de ser elaborado o Projeto de Educação Sexual da Turma pelo Diretor de Turma, responsável pela Educação para a Saúde e Educação Sexual, conjuntamente com os restantes professores da turma envolvidos no âmbito da sua transversalidade, devendo a Escola designar aquele coordenador, que deveria ter uma equipa interdisciplinar nesses domínios, competindo-lhe, nomeadamente, gerir o Gabinete de informação a apoio ao aluno.

Esse Gabinete deveria funcionar obrigatoriamente pelo menos uma manhã e uma tarde por semana, devendo os Encarregados de Educação ser informados de todas as atividades, devia articular a sua atividade com as unidades de Saúde da Comunidade local e outros organismos do Estado, nomeadamente o Instituto Português da Juventude, bem como estabelecer parcerias com Organizações Não Governamentais, devendo o Ministério da Saúde assegurar as condições de cooperação.

A formação deveria ser assegurada pelo Ministério da Educação, bem como a avaliação global do processo, a apresentar à Assembleia da República após dois anos da entrada em vigor da Lei.

A Portaria 196-A/2010 veio regulamentar a Lei, estabelecendo os objetivos mínimos dos conteúdos a abordar.

Quanto à Educação para a Cidadania, proposta curricular para o Ensino Básico, de 2010, embora elencasse o tema da Educação para a Saúde e a sexualidade entre muitos que considerava puderem integrar esta área, encontravam-se nela minimizados os aspetos relativos à Educação Sexual.

No que respeita às medidas de consolidação orçamental propostas para aquele ano, cerne da denominada 'revisão curricular', vieram inviabilizar a integração preconizada para todas as áreas em que o trabalho de projeto fosse considerado dinamizador das atividades a desenvolver, como seria o caso da Educação Sexual.

Foi igualmente eliminada a Formação Cívica, que incluía a Educação Sexual no Secundário, que apenas se encontrou definida para 2011/2012, tendo neste âmbito a Educação Sexual deixado de ser mencionada.

O desinvestimento em Educação foi sentido, tendo tido um pico da despesa do Estado neste domínios em percentagem do Produto Interno Bruto em 2002 de 5,1%, decrescendo para 3,9% em 2012, sabendo-se o crescimento do número de alunos no

sistema desde 1974, o aumento da escolaridade obrigatória para os dezoito anos, a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos cinco anos e o decréscimo do abandono escolar para menos de metade dos valores da década de 90.

Isto mesmo foi referido no manifesto 'Educação: Levanta-te e luta', onde se sublinhava que a construção de todas as realidades que envolvem dinâmicas coletivas é lenta, complexa e difícil, mas que a sua destruição pode ser rápida, devastadora e de retrocessos incontroláveis.

Assinalavam-se os cortes nas prestações sociais, manifestando-se a privação das famílias através do maior fosso entre pobres e ricos, o decréscimo do Produto Interno Bruto e nas despesas de Educação que, em Portugal, manifestavam a mais baixa taxa de toda a União Europeia, sendo aquela classificada como um custo no Relatório do Fundo Monetário Internacional de 2013.

Constatou-se um aumento do número de horas de trabalho nos professores, com um desemprego crescente destes, sendo as mudanças introduzidas nas práticas escolares pelo seu cansaço, funcionalização e precarização das condições de trabalho.

Verificou-se o aumento do número de alunos por turma e uma seleção precoce destes pela criação de exames nacionais em todos os graus de ensino, conferindo-se enfase curricular às disciplinas de caráter mais instrumental.

Percecionou-se uma mudança do projeto social com base nas opções ideológicas da elite que sustentava o Poder, num momento em que os indicadores internacionais demonstravam que tinha existido um caminho sustentado na resolução do atraso educativo português.

Capítulo III

Educação Sexual em Meio Escolar

A proposta para a compreensão do tema da Educação Sexual na Escola não poderia passar sem uma análise à sua Organização e Gestão, devido aos reflexos que terá em qualquer abordagem que se procure fazer do que se passa no seu interior, nomeadamente pela missão que àquela se impõe.

A fundamental importância desta compreensão radica no facto de que o discurso quanto às políticas preconizadas, nomeadamente no que interessará neste âmbito à Educação Sexual, esbarra muitas vezes com a realidade imposta por outras que a Escola terá de cumprir, dificultando ou mesmo impossibilitando o seu cumprimento.

Face a este entendimento, centrou-se esta parte do trabalho na análise da legislação que foi sendo promulgada sobre a Organização e Gestão na Escola, procurando-se retirar elações com a ajuda das conclusões de estudos nas diversas áreas que integravam os domínios em análise. Procurou-se, ainda, desta forma, mostrar o histórico desta faceta da vida escolar.

As alterações que vão sendo sentidas traduzem, para os atores, determinado significado, refletindo-se no seu desempenho profissional, havendo que compreender o que foi analisado para que se tenha uma visão mais clara da 'caixa negra' que por vezes constitui a Escola para quem não a vive no dia-a-dia.

Neste contexto, uma das situações com particular significado no exercício da profissão é o modo como se vai concebendo o horário dos professores, pelo que se procurará desmontar a atribuição de horas nas suas várias componentes, procurando perceber os problemas que revela e suas consequências.

Depois procurou-se contribuir para o estado da arte em Portugal, uma vez que se afigurava de particular importância compreender o que entretanto fora produzido no meio científico, mormente quanto às áreas do conhecimento onde os estudos se desenvolveram ao nível dos Doutoramentos, bem como as áreas temáticas trabalhadas nos Mestrados, analisando-se também nestas os diversos assuntos escolhidos pelos autores.

Para além disso, conferiu-se particular importância às conclusões que os estudos sobre a problemática revelaram, procurando fazer-se a análise duma súmula dos que analisaram a época em que se realizaram, no sentido de contribuir para uma melhor perceção do que fora preconizado e para enfatizar o que fora referido. Caminho que parece fazer todo o sentido num trabalho que se pretende exploratório.

Por fim, no subcapítulo "Educação Sexual: O caminho faz-se caminhando", procurou-se um olhar global sobre a temática, que integrasse o que ainda faltava abordar e que analisasse o que para ela tem vindo a ser teoricamente preconizado.

Esta análise assentou nos resultados da avaliação ao trabalho entretanto desenvolvido nas escolas na área da Educação Sexual e nas conclusões de vários estudos nacionais e integrados em projetos internacionais, com realce dos que foram realizados sob a égide da Organização Mundial de Saúde, e que poderão contribuir para melhor compreender o que se preconiza para a área citada.

Abordou-se a formação de professores e a genealogia das políticas públicas na área da Educação Sexual. Tendo em vista a compreensão do objeto da presente investigação, integrou-se o conjunto de todas as perspetivas teóricas, o que permitiu visualizar o caminho que neste âmbito foi sendo trilhado.

1- Organização e Gestão da Escola

Para abordar a Educação Sexual em Meio Escolar procurou-se, num primeiro momento, compreender o que se passava no interior da Escola através da análise da sua Organização e Gestão, pois esta será determinante para a concretização da missão que àquela se impõe.

No que importa para este trabalho, começa-se por abordar em termos históricos os Grupos Disciplinares, uma vez que serão a estrutura nuclear do recrutamento dos professores e a sede do planeamento da atividade letiva no âmbito das diversas disciplinas.

Estes Grupos tiveram origem no Decreto 3091/17, de 17/4, que veio regulamentar o Ensino Secundário do Estado e que criou o Conselho de Professores por Disciplina.

Este era presidido por um professor, nomeado pelo reitor, e tinha como atribuições a definição dos métodos a utilizar no ensino da disciplina, a escolha de manuais e a organização dos exames.

Esta estrutura foi confirmada pelo Decreto 4799/18, de 8/9, que aprovou o Regulamento da Instrução Secundária, passando a atribuição do cargo a ser feita por antiguidade.

Aquele Conselho foi extinto pelo Decreto 15948/28, de 12/9, que fez a revisão de várias Normas Regulamentares, entre as quais as do Conselho Escolar, constituído por todos os professores da Escola, já antes definido no Decreto 12425/26, de 2/10, que publicou o Estatuto da Instrução Secundária, que passou a ter competência para se pronunciar sobre os assuntos de ordem pedagógica apresentados pelo Reitor.

Com o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial, promulgado pelo Decreto 37029/48, de 28/8, foi definida pela primeira vez a figura do Delegado, nomeado pelo Diretor, cujas funções eram orientar e coordenar o ensino das disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpria prestar informação escrita ao Conselho Escolar.

Pelo Decreto 48572/68, de 9/9, foi definido o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, tendo voltado a ser sublinhada a necessidade da existência do Delegado do Diretor para cada disciplina, ou conjunto de disciplinas, com as mesmas atribuições.

A Reforma de Veiga Simão definiu, para os Liceus e Escolas Preparatórias, o cargo de Delegado de disciplina, com a promulgação do Decreto-Lei 102/73, de 13/3.

Depois do 25 de abril de 1974, a Organização e a Gestão das escolas foi sofrendo alterações diversas, fruto das diferentes relações sociopolíticas que foram entretanto vividas.

Foi deste tempo o Decreto-Lei 176/74, de 29/4, que levou à exoneração dos reitores e diretores do tempo da ditadura, que foram substituídos por Comissões de Gestão.

O Decreto-Lei 221/74, de 27/5, foi a primeira legislação que contemplava matéria regulamentar sobre a Gestão das escolas após aquela data e estabelecia a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que fossem verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar, sem prejuízo de outras medidas que viessem a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino.

Estabelecia, no seu artigo primeiro, que enquanto não fosse regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a Direção dos mesmos poderia ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger.

No seu artigo segundo determinava que a essas comissões caberiam as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão, enquanto no seu artigo terceiro definia que aquelas escolheriam entre os professores um presidente que as representaria e asseguraria a execução das deliberações coletivamente tomadas.

O Decreto-Lei 735-A/74, de 21/12, veio criar o Conselho Diretivo; o Conselho Pedagógico, órgão que manteve as orientações pedagógicas que se encontravam atribuídas aos Conselhos Escolares e aos Conselhos Escolares e Disciplinares dos estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, naquilo que não fosse alterado por aquele diploma; e também o Conselho Administrativo.

Posteriormente, no preâmbulo do Decreto-Lei 769-A/76, de 23/10, era afirmado que havia que separar-se a demagogia da democracia e lançar as bases de uma Gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exigia a atribuição de responsabilidades aos professores, discentes e pessoal não docente na Comunidade escolar.

Acrescentava que a definição entre competência deliberativa e funções executivas era essencial para uma gestão que acautelasse os interesses coletivos, não se podendo esquecer que toda a organização se destinava a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não tinha sido regulamentado.

Assim, veio redefinir, no seu artigo primeiro, os órgãos de cada estabelecimento de Ensino Preparatório e Secundário responsáveis pelo seu funcionamento, idênticos aos do anterior diploma: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

No seu artigo segundo estipulava que o Conselho Diretivo seria constituído por três ou por cinco representantes do pessoal docente, conforme se tratasse de estabelecimentos cuja frequência não excedesse mil alunos ou ultrapassasse este número; enquanto no seu artigo terceiro definia que, nos estabelecimentos de Ensino Secundário que ministrassem cursos complementares, os alunos teriam dois representantes e o pessoal não docente um representante.

Segundo o artigo sexto, o Conselho Diretivo escolheria de entre os seus membros um presidente, um vice-presidente e um secretário, sendo os outros vogais, caso existissem, fazendo-se a eleição dos representantes do pessoal docente para este órgão entre todos os professores em serviço no estabelecimento, os quais, para o efeito, se reuniriam em assembleia eleitoral, segundo o artigo sétimo.

Os representantes dos alunos seriam eleitos pelos delegados de todas as turmas do estabelecimento, segundo o artigo oitavo; enquanto segundo o artigo nono o representante do pessoal não docente seria eleito de entre e por todos os elementos do pessoal técnico, administrativo e auxiliar do estabelecimento, os quais, para o efeito, se reuniriam em assembleia eleitoral.

Ainda segundo o artigo décimo, nos estabelecimentos de Ensino onde funcionassem cursos noturnos seria eleita uma Comissão constituída por dois professores, eleitos por e entre os que exercessem funções naqueles cursos, e por dois alunos, eleitos por e entre os respetivos alunos, ouvindo o presidente do Conselho Diretivo essa Comissão, ou o seu delegado, em tudo o que respeitasse ao funcionamento de tais cursos, sendo que aquele seria um dos membros do Conselho a quem tivesse sido distribuída essa função.

Quanto ao Conselho Pedagógico, o artigo vigésimo segundo estipulava que seria constituído pelo presidente do Conselho Diretivo, por um professor delegado de cada Grupo, Subgrupo, Disciplina ou Especialidade, eleitos pelos respetivos

professores, segundo o artigo vigésimo terceiro, e por delegados dos alunos, um por cada ano.

Incumbia-lhe a orientação pedagógica do estabelecimento de Ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da Escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos, segundo o artigo vigésimo quarto, apoiando-se para o exercício das suas atribuições naqueles professores, organizados em Conselhos de Grupo, Subgrupo, Disciplina ou Especialidade e, ainda, de Ano e de Turma, que seriam presididos por professores eleitos anualmente, segundo o artigo vigésimo quinto.

Competia aos primeiros Conselhos estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver atividades que lhe fossem solicitadas pelos Conselhos Diretivo ou Pedagógico, segundo o artigo vigésimo sexto, e aos Conselhos de professores de Ano ou de Turma dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que a esses anos ou turmas dissessem respeito, segundo o artigo vigésimo sétimo.

Ao professor delegado no Conselho Pedagógico competia coordenar e orientar os trabalhos de quantos exercessem a docência no Grupo, Subgrupo, Disciplina ou Especialidade, bem como a Direção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o Conselho Diretivo, pelo património que lhe estivesse confiado.

No que respeitava ao Conselho Administrativo, segundo o artigo trigésimo segundo, seria constituído por um presidente, um vice-presidente e um secretário, sendo as funções de presidente desempenhadas pelo presidente do Conselho Diretivo ou pelo seu vice-presidente, e as funções de vice-presidente desempenhadas pelo secretário do Conselho Diretivo, exercendo as funções de secretário o chefe da secretaria, respondendo os seus membros solidariamente pela administração do estabelecimento de Ensino, segundo o artigo trigésimo quinto.

A denominada 'Gestão democrática' foi entretanto definida pelo Decreto-Lei 211-B/86, de 31/7, estabelecendo as competências dos diversos órgãos da escola, igualmente definindo os requisitos para o desempenho do cargo de coordenador de Grupo Disciplinar e as suas atribuições, enquanto o Despacho 8/SERE/89, de 8/2, definiu o seu perfil.

Posteriormente, foi publicado o Decreto-Lei 43/89, de 3/2, que veio estabelecer o Regime jurídico de autonomia das escolas.

A autonomia era definida, no artigo segundo do citado Decreto-Lei, como a capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, traduzindo-se aquele, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares, definindo ainda que tal autonomia se desenvolveria nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela Lei.

Segundo o artigo quarto, a autonomia cultural manifestar-se-ia na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais, designadamente autarquias, coletividades ou associações, e exercia-se através das competências para organizar ou participar em ações de extensão educativa, difusão cultural e animação sociocomunitária.

A autonomia pedagógica exercer-se-ia através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente, segundo o artigo oitavo.

A autonomia administrativa exercer-se-ia através de competências próprias nos serviços de admissão de alunos, de exames e de equivalências e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios socioeducativos e das instalações e equipamentos, adotando procedimentos administrativos que fossem coerentes com os objetivos pedagógicos, segundo o artigo décimo quinto.

O Decreto-Lei 172/91, de 10/5, que definiu o Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário, foi aplicado em regime experimental em cerca de cinquenta escolas do país.

No seu preâmbulo afirmava que a Gestão democrática desses estabelecimentos constituía uma referência importante na evolução da Escola portuguesa e que os princípios de participação e de democraticidade que a inspiraram alteraram profundamente as relações no interior da Escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.

Mais dizia que a reforma do Sistema Educativo pressupunha uma inserção da Escola na estrutura da administração educacional que obrigava à transferência de

poderes de decisão para o plano local e que o Decreto-Lei 43/89 se integrava no conjunto das medidas daquela reforma, garantindo particular relevância à Escola como entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, tendo-lhe conferido nessas vertentes vasta autonomia.

Referia que a experiência acumulada durante os quinze anos de Gestão democrática recomendava algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade.

Definia um modelo de Direção e Gestão que, nas suas linhas conceptuais, era comum a todos os Estabelecimentos de Educação e de Ensino, mas que se concretizava em modalidades específicas, introduzindo o conceito de Área Escolar para os Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a dupla aceção pedagógica e administrativa, permitindo agregar lugares de monodocência destes níveis educativos e respondendo à estrutura da nova rede escolar prevista.

Concretizava os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária, uma vez que no Conselho de Área Escolar ou de Escola, através do processo de eleição, encontrar-se-iam representados os intervenientes na Comunidade escolar, competindo a este órgão colegial as funções de Direção.

A estabilidade e a eficiência da Administração e Gestão eram garantidas por um órgão unipessoal, o Diretor executivo, designado depois de concurso pelo Conselho de Área Escolar ou de Escola, perante quem era responsável.

Os órgãos de Direção, Administração e Gestão eram ainda apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

Foram definidas as estruturas de orientação educativa que colaborariam com o Conselho Pedagógico e que seriam os Departamentos Curriculares e a sua chefia, os Conselhos de Turma, o Coordenador de Ano dos Diretores de Turma, os Diretores de Turma, os Diretores de Instalações, os Serviços de Psicologia e Orientação e o Departamento de Formação.

Ao Departamento Curricular pertenceriam todos os professores que lecionassem a mesma disciplina ou área disciplinar ou fizessem parte do mesmo Grupo de Docência, sendo a sua chefia eleita de entre os professores que a ele pertencessem, substituindo os Departamentos, deste modo, aqueles Grupos. Em cada um dos Departamentos deveria ser criado um Conselho de Delegados de disciplina.

Este modelo pretendia assegurar à Escola as condições que possibilitassem a sua integração no meio em que se inseria, exigindo o apoio e a participação alargada da Comunidade na vida da Escola, estabelecendo os vários níveis de responsabilização, quer perante o Conselho de Área Escolar ou de Escola, quer perante a Administração educativa, garantindo, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de Projetos Educativos próprios.

No ano seguinte, a Portaria 921/92, de 23/9, veio estabelecer as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

No ponto dois do seu artigo segundo estipulava que as disciplinas ou Grupos de Docência que compunham cada Departamento Curricular seriam definidas por Despacho do Ministro da Educação, algo que não seria rigorosamente o mesmo do que o consagrado no Decreto-Lei 172/91 a propósito da constituição daquelas estruturas.

O Despacho 147-B/ME/96, de 8/7, expressava no seu preâmbulo que o processo educativo nas sociedades democráticas tinha como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

Afirmava que esta linha de orientação se encontrava expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando criar condições que permitissem garantir a universalização da Educação Básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, particularmente, das crianças e jovens que se encontravam em situações de risco de exclusão social e escolar.

Dizia que os contextos sociais em que as escolas se inseriam condicionavam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica o sucesso educativo era muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes.

Na sequência das medidas que vinham sendo adotadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas, importava continuar a aprofundar os esforços tendentes à criação, nas escolas, de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, definindo-se as medidas a desenvolver com vista a atingir-se o objetivo primordial de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do Ensino Básico.

Parecia ser manifesto que a rede e o parque escolar, fruto de sucessivas adições, exigiam uma reorganização e adaptação às necessidades das crianças e dos jovens que frequentavam nove anos de escolaridade básica, quer no mesmo estabelecimento de ensino, quer em estabelecimentos diferentes que funcionassem em rede.

Esta reorganização devia implicar uma reflexão que viabilizasse uma afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo, no qual se ajustariam as condições espaciais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três Ciclos do Ensino Básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a Educação Pré-Escolar, a Educação de adultos, a iniciação profissional, a Educação Especial, bem como os Serviços de Psicologia e Orientação, de ação social e de Saúde.

Este processo implicaria o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorressem para a existência de uma articulação de espaços e recursos e para a construção de uma igualdade de oportunidades de formação.

A otimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorecia a dinâmica de associação de escolas e de projetos e podia contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projeto de território educativo e não de intervenções avulsas e desarticuladas.

Contrapunha-se, assim, o conceito de Escola-organização ao conceito tradicional de Escola-edifício e à nuclearização das escolas do 1.° Ciclo e dos Jardins-de-infância, possibilitando o relacionamento dos diversos Ciclos do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, que se tinha vindo a revelar como valorizadora da noção global de Educação, facilitando uma mais eficiente Gestão de recursos.

A experiência pedagógica que haveria de ser desenvolvida a partir do ano letivo seguinte, materializava-se na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, visava, sem prejuízo da Autonomia das escolas que os integrassem, a consecução de quatro objetivos centrais:

1.° A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;

2.° Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favorecesse a aproximação dos seus vários Ciclos, bem como da Educação Pré-Escolar;

3.° A criação de condições que favorecessem a ligação Escola – vida ativa;

4.° A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserissem.

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4/5, definiu o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário.

No seu preâmbulo afirmava que a Autonomia das escolas e a descentralização constituíam aspetos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objetivo de concretizar na vida da Escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de Educação.

Segundo o diploma, o desenvolvimento da Autonomia das escolas exigia que se tivessem em consideração as diversas dimensões da Escola quanto à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, que o poder local assumisse novas competências com meios adequados e que a constituição de parcerias socioeducativas garantisse a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A Escola, enquanto centro das políticas educativas teria de construir a sua Autonomia a partir da Comunidade em que se inseria, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da Administração central, regional e local, que possibilitaria uma melhor resposta aos desafios da mudança.

O reforço da Autonomia não devia, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupor o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podiam gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu Projeto Educativo.

A Autonomia não constituiria um fim em si mesmo, mas uma forma das escolas desempenharem melhor o serviço público de Educação, cabendo à Administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Incorporando a experiência dos anos de democracia, o diploma afastava uma solução normativa de modelo uniforme de Gestão e adotava uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de Autonomia.

Se a Administração e a Gestão obedeciam a regras fundamentais comuns a todas as escolas, a configuração da Autonomia determinava que se partisse das

situações concretas, distinguindo os Projetos Educativos e as escolas mais aptas a assumi-la em grau mais elevado, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A Autonomia constituía um investimento nas escolas e na qualidade da Educação, devendo ser acompanhada por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a Comunidade educativa.

Consagrava-se um processo gradual que permitia o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da Autonomia em termos que favorecessem a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Dava-se especial atenção às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos Jardins-de-infância, integrando-os numa organização coerente de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de Educação.

Importava tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e salvaguardar a sua identidade própria, permitindo o diploma que fossem encontradas soluções organizativas adequadas às de maior dimensão e às mais pequenas e isoladas.

Previa-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de Agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e o levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias.

Preconizava-se a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A conceção de uma organização da Administração educativa centrada na Escola e nos respetivos territórios educativos tinha de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.

Tratava-se de favorecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

A transição para o sistema de órgãos previsto seria feito por uma Comissão Executiva Instaladora, que tinha por missão promover a elaboração do primeiro Regulamento Interno e assegurar a entrada em funcionamento da Assembleia e do Conselho Executivo (CE) ou Diretor.

A composição do Conselho Pedagógico era da responsabilidade de cada Escola, sendo definida no Regulamento Interno, devendo estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos Serviços de apoio educativo, das Associações de Pais e Encarregados de Educação, dos alunos no Ensino Secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de vinte membros.

Devia ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia ao órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular através de uma representação multidisciplinar, sendo o Presidente do Conselho Executivo (PCE) ou o Diretor membro do Conselho Pedagógico.

A Lei 24/99, de 22/5, promoveu a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei 115-A/98, com alterações pontuais a vários artigos.

O Decreto Regulamentar 10/99, de 21/7, no quadro de Autonomia da Escola, definia que as estruturas de orientação educativa constituíam as suas formas de organização pedagógica, tendo em vista a coordenação pedagógica e a necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de Turma, Ano ou Ciclo de escolaridade, em ligação com os Pais e Encarregados de Educação.

Enquanto estruturas de Gestão intermédia, desenvolviam a sua ação numa base de cooperação dos professores entre si e destes com os órgãos de Administração e Gestão da Escola, assegurando a adequação do processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentassem.

O Decreto-Lei 75/2008, que substituiu o Decreto-Lei 115-A/98, afirmava, no seu longo preâmbulo, que as escolas eram estabelecimentos aos quais estava confiada uma missão de serviço público para dotar os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitiriam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país, devendo a governação das escolas organizar-se para a ela responder, em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível.

Dizia que o programa do XVII Governo Constitucional tinha identificado a necessidade de revisão do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na sua Direção estratégica e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

Expressava que o Governo, antes mesmo de proceder a essa revisão, tinha considerado possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a Autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de Direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de Educação.

Para tanto tinha estabelecido a prática de reunir regularmente com os Conselhos Executivos, delegado neles competências da administração educativa, atribuído funções na contratação e na Avaliação do Desempenho Docente (ADD), promovido a celebração de contratos de Autonomia, na sequência da avaliação externa, e instituído o Conselho das Escolas, órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação.

O Governo tinha ainda promovido a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, no sentido de dotar cada estabelecimento de ensino público de um corpo de professores reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegurasse em permanência funções de maior responsabilidade.

A estruturação da carreira, com a criação da categoria de professor titular, à qual eram reservadas as atividades de coordenação e supervisão, constituía um importante contributo para a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes estava confiada.

Havia então que reforçar a participação das famílias e comunidades na Direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, sendo indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.

Tornava-se necessário assegurar os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente e a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantinham um interesse legítimo na atividade e na vida de cada Escola, o que constituía um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da Escola relativamente àqueles que servia.

Para tanto, instituiu um órgão colegial de Direção estratégica, o Conselho Geral, em que tinha a representação do pessoal docente e não docente, dos Pais e Encarregados de Educação, dos alunos, no caso dos adultos e do Ensino Secundário, das Autarquias e da Comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Cabia-lhe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da Escola – Regulamento Interno (RI) –, as decisões estratégicas e de planeamento – Projeto Educativo, Plano de Atividades (PAA) – e o acompanhamento da sua concretização – Relatório Anual de Atividades.

Confiava-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o Diretor, que lhe tinha de prestar contas, e para garantir condições de participação a todos os interessados nenhum dos corpos ou grupos representados tinha, por si mesmo, a maioria dos lugares.

Dizia-se ainda no diploma que se reforçava as lideranças das escolas, o que constituía uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de Administração escolar.

Impunha-se criar condições para que se afirmassem boas e eficazes lideranças, para que, em cada Escola, existisse um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo e que executasse localmente as medidas de política educativa, a quem poderiam ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de Educação e pela Gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Este objetivo concretizava-se pela criação do cargo de Diretor, coadjuvado por um Subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constituindo um órgão unipessoal, sendo-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico.

Por isto, entendia-se que o Diretor devia ser recrutado de entre professores do Ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na Administração e Gestão escolar.

No sentido de reforçar a liderança da Escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao Diretor, era-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Por último, pretendia-se o reforço para as escolas da Autonomia, não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significava que daquele reforço tinha de resultar uma melhoria do serviço público de Educação, que tinha sido reclamada por todos os sectores de opinião.

Considerava que a esta retórica não tinham correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se referia à identificação das competências da administração educativa que deviam ser transferidas para as escolas.

Era por isso necessário criar as condições para que tal se pudesse verificar, conferindo-se maior capacidade de intervenção ao órgão de Gestão e Administração, o Diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior Autonomia tinha de corresponder maior responsabilidade.

A prestação de contas organizava-se de forma mais imediata pela participação determinante dos interessados e da Comunidade no órgão de Direção estratégica e na escolha do Diretor e pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa, pois só assim seria possível avançar de forma sustentada para o reforço da Autonomia das escolas.

Esta devia-se exprimir na faculdade de auto-organização da Escola, estabelecendo o diploma um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível – Departamentos Curriculares – com assento no Conselho Pedagógico, e de acompanhamento dos alunos – Conselhos e Diretores de Turma, sendo dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no Conselho Pedagógico, para o qual se estabelecia, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros.

Quanto à possibilidade de transferência de competências, mantinha-se o princípio da contratualização da Autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos.

A associação entre a transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da Escola para o seu exercício constituía um princípio fundamental, sendo a garantia da própria sustentabilidade da Autonomia e do princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público, bem como de que este era efetivamente satisfeito em condições de equidade e qualidade.

O Decreto-Lei 224/2009, de 11/9, procedeu à primeira alteração ao Decreto-Lei 75/2008, prevendo a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos Agrupamentos de escolas e Escolas não agrupadas.

Posteriormente, o Decreto-Lei 137/2012 promoveu nova alteração ao Decreto-Lei 75/2008, com mudanças em vários artigos, entre as quais as relacionadas com a reorganização da rede escolar entretanto verificada e as relativas à nomeação dos coordenadores de Departamento, cargo que voltou a ser de eleição, integrando os

candidatos uma lista de três professores propostos pelo Diretor para o exercício do cargo.

Definiu, ainda, um novo processo de eleição de Conselhos Gerais Transitórios que teriam a missão de eleger o Diretor, face à obrigatoriedade da constituição de novos Agrupamentos, que passaram a integrar a grande maioria das Escolas Secundárias do país.

Esta súmula legislativa revelou domínios importantes no âmbito da Organização e Gestão das escolas que importa sublinhar, nomeadamente quanto aos órgãos de Direção – Conselho Geral e Diretor – e quanto aos órgãos pedagógicos – Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, esta última sucedânea dos Grupos Disciplinares.

Em primeiro lugar, uma breve análise sobre os órgãos de Direção e à passagem das Direções das escolas de um modelo colegial para um modelo unipessoal, algo tornado obrigatório a partir do Decreto-Lei 75/2008.

Embora tal já estivesse previsto desde o Decreto-Lei 172/91, o Decreto-Lei 115-A/98 veio entretanto permitir a opção pela continuação da Direção das escolas por Conselhos Executivos, algo que maioritariamente se manteve nas instituições.

Quanto às alterações que foram sendo entretanto sentidas e àquele tipo de Direção, Torres (2011) referia que a Escola pública tinha adotado medidas reformadoras de pendor neoliberal – regresso dos exames nacionais; reforço da inspeção e controlo dos resultados e opção por lideranças unipessoais; multiplicação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas; e emergência de uma nova narrativa elitista, que defendia a excelência académica como valor fundamental –, embora tenha sido objeto de uma retórica política democratizadora quanto à sua missão.

Numa análise que efetuou a Projetos de Intervenção dos Diretores, aquela autora identificou alguns "reportórios interpretativos" a propósito daquela missão, abordando dois posicionamentos "…por se revelarem mais representativos da globalidade dos casos" e "…por representarem as duas visões que mais se opõem e distanciam em termos de concepção de escola" (Torres, 2011, p. 30).

O primeiro "… defende de forma veemente a função selectiva e meritocrática da escola, centrando todas as prioridades na construção da excelência académica como via mais eficaz para garantir o prosseguimento dos estudos superiores" (*idem*).

Quanto ao outro "…mais voltado para as dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegia como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática" (*ibidem*).

Deduziu dois estilos de liderança presentes: um "…de carácter mais implementativo, decalcado do espírito do diploma legal (decreto-lei nº 75/2008), associado à missão elitista de escola" e um outro de "…perfil mais próximo do colegial, perspectivando a participação e a co-responsabilização como dimensões da vida colectiva, relacionado com a missão mais democratizadora de escola" (*ibidem*, p. 31).

A primeira liderança tendia a valorizar a produção de resultados escolares e afirmava-se como tendo "…uma dimensão central da vida organizacional, tendendo a concentrar os poderes de decisão, bem visíveis ao nível da constituição das equipas de gestão e coordenação, na maioria dos casos alvo de uma nomeação directa por parte do Director da escola" (*ibidem*).

A outra tendia focar-se nos processos, pressupondo "…que os mesmos se revestem de uma dimensão pedagógica, formativa e transformadora" desenvolvendo "...um estilo de liderança mais sustentado nos interesses da comunidade escolar, mais comprometido com as diversas racionalidades e lógicas de trabalho coexistentes na organização" (*ibidem*, pp. 31-32).

Para aquela autora, a diversificação das ofertas formativas e dos seus públicos faziam emergir a flexibilidade organizacional, o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica como "…suportes de uma matriz identitária que interessa reforçar tanto ao nível da liderança de topo como ao nível das lideranças intermédias" (*ibidem*, p. 32).

A interferência da missão da escola e do seu estilo de liderança nos modos de organização pedagógica mostrava para Torres que

> "Nas escolas de perfil elitista, a preocupação com a produção da excelência académica tende a concentrar o olhar do gestor nas soluções pedagógicas consideradas indutoras da qualidade do ensino: a constituição das turmas, a instituição de prémios escolares, o controlo da indisciplina, o reforço da componente formal do ensino, entre outros aspectos" (*ibidem*).

Nas outras, as escolas de perfil mais democrático, tendiam "…a organizar o campo pedagógico por referência à heterogeneidade do seu público e da sua oferta, criando diversas modalidades de agrupamentos de alunos, ensaiando várias estratégias de controlo da indisciplina e multiplicando as vias de ocupação dos tempos não curriculares" (*ibidem*).

Deste modo se compreendia a influência decisiva que a pessoa do Diretor teria no desenvolvimento da missão de cada Escola.

Entretanto, com o Decreto-Lei 75/2008 promoveu-se a passagem da responsabilidade pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola da Assembleia de Escola para o Conselho Geral.

Já antes o Decreto-Lei 172/91 tinha definido a existência do Conselho de Escola ou de Área Escolar como órgão de Direção e de participação dos diferentes setores da Comunidade, responsável perante a Administração educativa pela orientação das atividades da Escola, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, tendo a capacidade de eleger o Diretor, algo que o órgão que antes desempenhava este papel, a Assembleia de Escola, não teria.

Não foram muitos os estudos encontrados sobre o papel que vem sendo desempenhado por este órgão de Gestão estratégica.

Num deles, P. Sousa (2012), motivado pela vivência do cargo de presidente do Conselho Geral de uma Escola Secundária, desenvolveu uma reflexão empírica sobre o seu funcionamento.

Este autor considerava que privilegiava a participação democrática da Comunidade, sendo iminentemente de cariz político e gerador de micropolítica educativa, constatando que as relações de poder que se estabeleciam entre os que o constituíam eram determinantes para as negociações que antecediam qualquer decisão.

> "A aparente capacidade de autonomia da escola que um órgão como o Conselho Geral parece sustentar, é também argumento de alguma anarquia nos processos de decisão e de hipocrisia das decisões e atores que protegem a cultura escolar da intervenção do estado" (Sousa, P., 2012, p. 55)

e que

> "…a perceção do estado face a esta anarquia e hipocrisia instalada faz com que este, ou pelo menos uma certa linha política mais intervencionista, queira manter o estado-controlador e centralizador conforme é reconhecidamente e historicamente verificável no caso do sistema educativo português" (*idem*).

Percecionava o crescente protagonismo do poder político local e o seu domínio sobre algumas variáveis educativas e de intervenção nas escolas, tornando-o interveniente direto nelas, enquanto os representantes da Comunidade, que serão forças de potencial inovação e com outra perspetiva sobre os problemas, podiam ser fortemente condicionados por aquele poder com quem têm de negociar os seus interesses.

A intervenção pontual dos representantes dos alunos revelava o condicionamento pela dupla condição de discentes e de educandos, enquanto os Pais e Encarregados de Educação poderiam ser, tal como os profissionais da Educação e sem a legitimidade profissional destes, os intervenientes de quem mais se esperaria, tendo o dever de contribuir para a melhoria da instituição escolar, enquanto representantes dos interesses dos educandos.

Entendia o referido autor "…que facultar e facilitar o acesso à informação da organização, que possa esclarecer os processos de interação entre alunos, encarregados de educação e os profissionais são o primeiro passo para potenciar o relacionamento saudável e duradouro entre os interessados" (*ibidem*, p. 57).

Mais entendia que

> "…o facto de a legislação garantir uma maioria no Conselho Geral dos corpos não representativos dos profissionais da educação não assegura uma efetiva participação desses corpos. Como se percebe da análise da micropolítica gerada no Conselho Geral, a participação formal não é conseguida apenas pela representação" (*ibidem*)

e que a abertura da Escola à Comunidade era benéfica, apesar de desestabilizar a Instituição.

Por outro lado, será interessante compreender o modo como o Diretor, que comanda a Escola, foi eleito por um Conselho Geral Transitório que antecedeu o Conselho Geral.

Num estudo de Afonso (2010), o autor foi-se confrontando com uma realidade que permitirá perceber como o poder se pode perpetuar, independentemente da realidade legislativa (Decreto-Lei 75/2008), que, segundo o autor, manifestava uma obsessão pela criação de lideranças fortes, mas que veio a permitir, numa primeira fase, a contradição.

Considerava aquele autor que tal legislação "…pela força, pela autoridade e a obediência, características do autoritarismo, sacrifica a liberdade e a responsabilidade que tem de lhe estar associada, ou seja, o exercício consciente da cidadania" (Afonso, 2010, pp. 178-179).

Mais afirmava que "…as lideranças anteriores, consideradas fracas, foram privilegiadas no acesso ao cargo de director, seja pelo critério da experiência na escolha, seja pela influência que os anteriores presidentes do CE/directores puderam usar para controlar o processo de selecção do director" (*idem*, p. 179).

Constatou no estudo que efetuou que "No zelo colocado na implementação do CGT destaca-se um conjunto de docentes associados ao CE do agrupamento de escolas, liderado pelo PCE" (*ibidem*, p. 178).

Verbalizando as suas ideias sobre os interesses da organização, "…subordinada às necessidades educativas e ao interesse colectivo" a sua ação "…submeteu-se ao interesse socioprofissional de um grupo que decidiu que tinha de manter o controlo do poder formal na organização, a qualquer custo" (*ibidem*).

Esse grupo implementou as mudanças que a legislação exigia "…porque isso significava manter a iniciativa e o controlo dentro da organização e, com isto, atingir os objectivos centrais para o grupo e os indivíduos que o compõe: a defesa dos seus interesses específicos" (*ibidem*).

Entendia o autor que o legislador conseguiu desencadear a colaboração entre o 'adversário' político, os professores, redistribuindo o poder

> "…retirando-o a quase todos e concentrando-o em alguns", alterando assim "…o paradigma organizacional, eliminando os principais traços de democracia na organização, dando a esta, agora, características de uma oligarquia e reforçando a capacidade de direcção e controlo da administração central. Esta exerce o seu poder com mais eficácia utilizando a obediência do grupo dominante no interior da organização" (*ibidem*, p. 179).

Concluiu que

> "O director foi escolhido por um colégio eleitoral que, em grande medida, ele próprio seleccionou. Assegurando outros votos através de acordos e pressionando com o seu poder hierárquico a oposição mais activa, intimidando. O PCE não precisou de se preocupar em apresentar um projecto de intervenção minimamente cuidado, defraudando assim uma das intenções explícitas que o DL muito valoriza" (*ibidem*, p. 180).

Considerava que o Município aguardava que o poder central lhe entregasse mais competências para assumir a Direção política da Escola, designando o Diretor que dependerá do seu Presidente.

Afirmava que o Conselho Geral Transitório não se constituiu como o órgão de decisão estratégica, mas como instrumento que conferiu posterior legitimidade a decisões e regras produzidas por outras instâncias.

Com a nova legislação

> "…a adaptação dos actores ao acentuar das assimetrias nas relações leva-os a diminuir a participação activa, a calar as opiniões, sobretudo as que possam ser entendidas como críticas. A desmotivação, a falta de iniciativa e de colaboração entre os actores parecem acentuar-se" (*ibidem*, p. 186).

Num outro estudo sobre as relações de poder num Agrupamento – Conselho Geral *versus* Diretor –, Adónis (2011) considerava que o Conselho é o órgão de Direção em termos teóricos, mas que, na prática, o poder é detido pelo Diretor, que está presente nos três órgãos fundamentais da Escola – naquele e nos que diretamente preside, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

A autora via o Conselho Geral com falta de autonomia e como órgão isolado, sem ligação institucional a outros. Constatava que são os elementos do Conselho que não reconhecem as suas competências e atribuições, cedendo ao Diretor os seus poderes.

A Escola surge identificada com o Diretor e

> "O facto de o Diretor exercer o poder hierárquico sobre todos os elementos da comunidade escolar, incluindo os elementos docentes, não docentes e alunos que estão no CG, permite que estes atores lhe reconheçam mais poder que ao CG sendo, por isso, muito mais valorizado na estrutura organizacional da escola" (Adónis, 2011, p. 103).

Dizia ainda a autora que

> "O domínio por parte do Diretor, de toda a informação (quer interna quer externa), faculta-lhe o poder cognitivo, acabando por ser ele a tomar as decisões. O facto de estar na dependência direta da tutela, a quem tem que prestar contas, em prol do cumprimento dos normativos e das diretrizes dos vários serviços, poderá desvalorizar a prestação de contas ao CG" (*idem*).

Percebe-se então, quanto à questão da passagem das Direções das escolas de um modelo colegial para um modelo unipessoal, que a instituição será, de facto, gerida pelo órgão unipessoal.

Sublinha-se o que antes disse Afonso (*op. cit.*) quanto à falta de democraticidade interna gerada, tendo-se de facto percebido nas escolas onde se encontrava o poder, o que levou, como também dizia aquele autor, à diminuição da participação ativa de quem nelas trabalhava, muitas vezes até pelo medo que as opiniões manifestadas fossem incorretamente compreendidas, levando ainda à desmotivação e à falta de iniciativa e de colaboração entre os diversos atores.

Como atrás se referiu, um segundo ponto a analisar prender-se-á com os órgãos pedagógicos, Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares, estes últimos enquanto órgãos de coordenação e supervisão pedagógica, substituindo o papel desempenhado pelos Grupos Disciplinares.

O Decreto-Lei 172/91 tinha já estipulado que as chefias dos Departamentos Curriculares fossem eleitas de entre os professores que os integrassem, que em cada um deles fosse criado um Conselho de Delegados de Disciplina, em termos a definir pelo Regulamento Interno, sendo que lhes era destinado assento no Conselho Pedagógico.

Posteriormente, o Decreto-Lei 115-A/98 veio definir que a articulação curricular nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Secundário fosse por eles

assegurada, não tendo inibido a presença dos coordenadores dos Grupos Disciplinares naquele órgão, algo que se manteve em muitas escolas até à promulgação do Decreto-Lei 75/2008.

A propósito do trabalho desenvolvido no Grupo Disciplinar, nomeadamente no de Educação Física, L. Carvalho (2002), numa análise sobre o período de 1968 a 1986, citando Siskin, colocou um modelo tridimensional para a análise dos Departamentos por matéria de ensino, enquanto domínios de conhecimento ("nos quais o conteúdo das culturas dos professores é aspecto central"), como mundos sociais ("nos quais o centro de atenção se transfere para as formas dessas culturas") e como domínios políticos, optando por este, concebendo-o como *arena política*.

Admitia

> "…que as relações políticas que nele ou através dele se estabelecem são co-estruturadas e co-estruturantes seja das diferentes formas sociais que o grupo toma (por exemplo, simples unidade administrativa ou grupo de referência) seja das diferentes configurações de sentidos que o habitam ao longo do tempo" (Carvalho, L., 2002, p. 16).

Afirmava que neles "…a obtenção e a distribuição de recursos (materiais e simbólicos) e a criação de sentidos são características centrais e interrelacionadas", (*idem*), incluindo naqueles o acesso e o uso do financiamento, tempo, informação, equipamento, recursos humanos, aplicação de regras, prestígio entre colegas e entre alunos, territorialização da influência e do controlo, disputando-se, para além dos recursos, a definição e o controlo acerca do que eram os professores, o que será a disciplina escolar e como devia ser ensinada.

O autor sublinhava a quase ausência de estudos que se centrassem nos Grupos Disciplinares em Portugal e entendia, de novo citando Siskin, que as disciplinas "…não são apenas classificações que distinguem os professores, mas fronteiras que os dividem em mundos diversos", não se limitando a partilha "… a um espaço físico, mas também a linguagens e quadros de referência da sua matéria de ensino" (*ibidem*, p. 51), sendo "…a lógica do *saber disciplinar especializado* que dá sentido a essa divisão" (*ibidem*, p. 52).

A questão que se colocará, e o que se procurará compreender, será o que a existência dos Departamentos refletiu no desenvolvimento das ações antes realizadas no

âmbito dos Grupos Disciplinares, uma vez que, com a sua criação, se veio posteriormente a diminuir a importância e a visibilidade dos Grupos Disciplinares, impedindo a presença dos antigos coordenadores desses Grupos no Conselho Pedagógico.

Estas estruturas passaram a ser representadas pela chefia do Departamento que primeiramente resultou de uma eleição, depois foi objeto de nomeação pelo Diretor, para retornar a ser eleita, mas a partir de uma lista de três nomes propostos por aquele.

Serão também poucos os estudos realizados neste âmbito sobre os Conselhos Pedagógicos das escolas do Ensino Básico e Secundário.

Oliveira (2011), procurando interpretar do ponto de vista da sociologia das organizações o modo de funcionamento do Conselho Pedagógico e da própria Escola e a partir desta realidade, evocava o modelo racional-burocrático e o modelo político, e mostrava a passagem "…de um órgão colegial representativo dos seus pares em resultado de um processo eleitoral, para um processo onde o Director tem a legitimidade formal de designar os coordenadores de Departamento" (Oliveira, 2011, p. V), tendo em conta as racionalidades e as lógicas de ação que conduziram a estas modificações.

Considerando o Conselho Pedagógico como 'um dos pilares da gestão democrática', assinalava que com a composição e competências postuladas pelo Decreto-Lei 75/2008 se assistiu a uma mudança radical dos fundamentos que levaram à sua criação pelo Decreto-Lei 735-A/74 'como órgão colegialmente eleito e forte influência dos professores'.

> "Agora, todos os elementos do corpo docente são designados pelo Director de uma forma directa (coordenadores) ou indirecta (designa os docentes nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa e estes acabam por eleger os seus representantes no Conselho Pedagógico), como é o caso dos Directores de turma … o Director é, por inerência, também o presidente do Conselho Pedagógico" (*idem*, p. 62).

Citando Martins (2009), aquele autor referia o contínuo 'esvaziamento de poderes' das estruturas colegiais em detrimento do 'reforço de poderes no órgão de gestão', nomeadamente quanto à aplicação de penas disciplinares aos alunos, ao processo de Avaliação do Desempenho Docente, à organização das turmas e à distribuição do serviço letivo e não letivo, ao plano de formação do pessoal docente e a "situações em que o legislador usa da

ambiguidade na legislação sobre que órgãos possuem competências para decidir" (ibidem, p. 63), como na definição dos cursos profissionais.

Concluía que as alterações legislativas provenientes do Decreto-Lei 75/2008 'resultaram de uma lógica gerencialista e de uma racionalidade tecnocrática da administração escolar', vendo a Escola como uma organização burocrática.

Observava o reforço dos poderes no órgão de Gestão em detrimento do Conselho Pedagógico, podendo este ser visto como órgão de assessoria, pesando nos professores e nos coordenadores a dúvida se estes serão os representantes do Diretor nos Departamentos ou os seus representantes no Conselho Pedagógico.

Constatava que as alterações legislativas tinham levado os coordenadores de Departamento e o Conselho Pedagógico a uma perda de autonomia e de poder, verificando-se a diminuição de espaços de reflexão, discussão e negociação colegial e democrática.

No que respeita aos estudos desenvolvidos sobre os Departamentos Curriculares, a bibliografia também não será extensa.

I. Pires (2012), ao estudar a tomada de decisão e a comunicação num Departamento Curricular, afirmava que atualmente, ao contrário do que até aqui acontecia com os estudos em liderança escolar que se centravam no papel do líder,

> "…as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola … As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão" (Pires, I., 2012, pp. 35-36).

Esta visão tem presente o facto de existirem novas responsabilidades atribuídas aos coordenadores de Departamento Curricular, como a Avaliação do Desempenho Docente, para além da coordenação pedagógica dos professores, da orientação dos menos experientes e da representação dos Grupos Disciplinares no Conselho Pedagógico.

Cruz (2012), num estudo sobre as práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um mega Departamento, mostrava a dificuldade acrescida no exercício das funções dos que tinham de coordenar um grupo de professores que desconheciam.

Referia a autora as lamentações dos coordenadores que revelavam as dificuldades sentidas, que mostravam descontentamento, impotência e insatisfação por não se ser capaz de coordenar um mega Agrupamento, especialmente aquando da presença de todos os seus elementos, para além da incapacidade de se promover o trabalho colaborativo e a perceção de se estar desmotivado perante a tarefa colossal que era exigida.

Será importante perceber que ao nível dos denominados mega Agrupamentos, como mostrava um estudo da Federação Nacional dos Professores efetuado em oitenta dos oitenta e quatro criados pelo Ministério da Educação em 2010, o número de professores médios de cada Departamento era extremamente elevado.

Este estudo dava conta que a média do número de professores por Departamento pouco variava em termos das diversas zonas geográficas, sendo cinquenta e quatro na Zona Norte, cinquenta na Zona Centro, cinquenta e cinco na Grande Lisboa e quarenta e dois na Zona Sul.

Quanto aos que maior número daqueles apresentavam, podiam atingir, por região e respetivamente, os cem, noventa e cinco, oitenta e três e sessenta e seis professores nos maiores Departamentos Curriculares existentes.

Noutro estudo neste âmbito, Vilas-Boas (2012) considerava como principais obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de Departamento Curricular o elevado número de professores nele existentes, a falta de tempo para o trabalho burocrático que o cargo exige e o excesso de carga horária atribuída ao coordenador.

Considerava que o coordenador devia demonstrar um perfil de líder com visão abrangente para as mais variadas situações, devendo orientar os pares de forma clara e objetiva, manter a comunicação entre os várias órgãos sem ruído e/ou interferências e ser motivador, envolvendo-se com os pares, de forma a ganhar a sua confiança e assim garantir a liberdade de expressão.

Cabral (2009), por seu lado, num estudo sobre as funções supervisivas dos coordenadores de Departamento de Línguas, considerava que "O não reconhecimento de competências na área científica para supervisionar colegas de outras disciplinas, ainda que de áreas afins, poderá constituir um fator inibidor de uma mudança eficaz" (Cabral, 2009, p. 216).

A autora referia ainda que "…a eficácia das escolas, tema recorrente agora ainda mais debatido com a implementação da autoavaliação e a avaliação externa destas

organizações, se liga de forma estreita à eficácia não só da sua liderança, como também das estruturas intermédias" (*idem*, p. 218).

Será deste modo percetível a dificuldade da Gestão dos Departamentos com uma tão grande dimensão em termos de recursos humanos nos Agrupamentos que se estabeleceram.

Faltava tempo aos coordenadores para todo o trabalho burocrático exigido, tornando muito difícil ou impossibilitando o trabalho colaborativo na coordenação pedagógica dos professores, não se devendo descurar a falta de competências que pode ser apontada na área científica para a supervisão de colegas de disciplinas diferentes das lecionadas pelo coordenador.

Tal podia ser resolvido pela subdelegação noutro colega do Grupo Disciplinar do avaliado, o que poderá demonstrar que, também nestes domínios, a existência desta estrutura, que não tem raiz na cultura escolar portuguesa, não será essencial.

Para além disso, as reuniões destas estruturas, que não tinham periodicidade obrigatória, revelavam ser, na prática, meros pró-formas, sendo realizadas em muitas escolas no princípio e no fim do ano letivo, para aprovar o Plano de Atividades e o relatório final relativo à sua concretização, uma vez que com o número de professores que se encontravam envolvidos era difícil constituírem reuniões para discussão de qualquer tema, por pertinente que fosse.

Assim, sendo o Grupo Disciplinar, como se disse, a estrutura nuclear do recrutamento dos professores e a sede do planeamento da atividade letiva no âmbito das diversas disciplinas, não fará sentido que se queira apagar a sua importância, numa lógica *top down* de Gestão da Escola.

A melhoria dos resultados escolares, que o discurso recorrente sobre a Escola tanto repete ser um dos problemas a ultrapassar, não tem em conta esta realidade, pelo que não dar ênfase aos Grupos Disciplinares significará não valorizar o planeamento da atividade letiva, com todo o enquadramento em termos da dificuldade de permitir uma colegialidade, na prática, entre os diversos professores das várias disciplinas, pois não é o coordenador do Departamento que conseguirá realizar aquele trabalho.

No âmbito deste estudo, em que a transversalidade será determinante, não se conceberá como fazer, de forma fundamentada, uma verdadeira discussão dentro da Escola sobre as questões relativas à Educação Sexual, a não ser que fossem colocados à mesma mesa os responsáveis pela lecionação de cada uma das disciplinas, para que se

pudessem encontrar os diversos pontos de contacto entre as matérias que os professores ministrarão.

Como se disse na introdução deste Capítulo, uma das situações com particular significado no exercício da profissão será o modo como se foi concebendo o horário dos professores, pelo que importará desmontar o processo da atribuição de horas nas suas várias componentes, procurando perceber os problemas que revelam e suas consequências.

O horário de um professor dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário até aos cinquenta anos de idade desdobrava-se, antes do aumento do horário semanal para as quarenta horas, na Componente Letiva (CL) de vinte e duas horas e na Componente Não Letiva (CNL) de treze horas, perfazendo trinta e cinco horas semanais.

O Despacho Normativo 13-A/2012 definia três Tempos Letivos (TL) da Componente Não Letiva para o trabalho na Escola, de acordo com o descritivo de funções referido no artigo octogésimo segundo do Estatuto da Carreira Docente (ECD), entre as quais se encontram as reuniões relativas ao Departamento, ao Grupo Disciplinar, aos Conselhos das Turmas atribuídas, incluindo as intercalares (a meio dos períodos) e de caráter disciplinar, bem como todas as outras que fossem necessárias.

No Grupo Disciplinar tinham-se, ou deviam ter-se, reuniões preparatórias e subsequentes de cada Conselho Pedagógico e as que discutissem questões das disciplinas lecionadas, incluindo as de planificação.

Cada uma teria a duração de duas horas, e estas horas por semana serão diminutas, por não se contabilizar o tempo quer de preparação (os documentos têm de ser lidos, elaborados…), quer de realização do decidido (as reuniões servem para algo…).

Na hora sobrante daquelas três atribuía-se uma das tarefas descrita no artigo anteriormente citado, sendo as restantes dez horas, em princípio, trabalho individual.

O professor terá, normalmente, entre duas a sete turmas, uma vez que variam consoante as horas semanais das disciplinas a lecionar. Estabeleceu-se a média de quatro turmas/professor, cada uma com trinta alunos, embora as médias apresentem perversões, existindo alguns com mais do dobro das turmas atribuídas.

Para corrigir testes num período escolar, no mínimo dois, tem-se:

4 Turmas x 30 alunos = 120 testes; 120 Testes x 2 = 240 testes.

Para a correção, dando-se trinta minutos para a de cada um, ter-se-á:

240 Testes x 30 minutos = 120 horas e tendo em conta os três períodos letivos:

120 Horas x 3 períodos = 360 horas.

Tomando-se como exemplo um ano letivo anterior, tem-se:

13 + 10 + 10 = 33 Semanas de aulas.

Considerando dez horas semanais na Componente Não Letiva tem-se:

33 Semanas x 10 horas = 330 horas.

Faltarão trinta horas só para corrigir testes. Acresce que têm de ser concebidos, elaborados, levados para serem reproduzidos...

Sublinha-se que não se contabilizou o tempo para a preparação de aulas. Os trabalhos temáticos e os de casa terão de ser corrigidos, as aulas laboratoriais terão de ser concebidas e preparadas, as visitas de estudo terão de ser organizadas. Com a falta de funcionários auxiliares nas escolas, os professores terão muitas vezes de lavar o material e deixar as salas prontas para utilização pelo colega seguinte.

Para os professores que têm mais de cinquenta anos, e que por isso têm redução da Componente Letiva, deixa-se o desempenho de cargos[xxiv], uma vez que os anteriormente mencionados apenas poderão ter eventualmente atribuída uma Direção de Turma face à formação dos seus horários, pois no tempo da Ministra Lurdes Rodrigues foi estipulado que os cargos deveriam ser desempenhados na Componente Não Letiva.

Faltarão horas nessa componente para o seu desempenho, não podendo ser todos nela atribuídos aos que se encontram nestas condições, verificando-se até utilização de horas de apoio aos alunos para esta finalidade.

Ao serem estipuladas, regra geral, duas horas dessa componente do horário para o desenvolvimento daqueles cargos, perceber-se-á as críticas que vão sendo efetuadas pelos seus detentores, como por exemplo aconteceu com o de coordenador da Saúde, que envolve o da Educação Sexual.

Com os mega Agrupamentos que foram constituídos, aqueles professores passaram a coordenar todos os níveis de Ensino, do Pré-Escolar ao Secundário, bastando uma reunião mensal com cada um dos níveis para que tal tempo fosse esgotado, voltando-se a sublinhar que as reuniões terão de ser preparadas e que se terá de trabalhar o que delas emana.

Igualmente se verificou que quer o tempo, quer os custos das deslocações entre escolas não são muitas vezes contemplados, sabendo-se que muitos mega Agrupamentos terão uma enorme dispersão geográfica. Se essas horas serão para coordenação e assim se esgotam, o restante trabalho terá igualmente de ser realizado,

nomeadamente a preparação das atividades, com o tempo despendido no contacto com os intervenientes nessas realizações, ou a organização de visitas de estudo.

Assim, parece resultar do que se expôs que os cargos terão de ser atribuídos na Componente Letiva, devendo a não letiva ser utilizada para o desenvolvimento do trabalho, pois, para além da justiça e da ética que deverão estar presentes numa relação laboral, será a qualidade do trabalho que estará em causa, uma vez que será preciso ter tempo para o realizar.

Os professores terão vindo a sofrer uma brutal compressão nas horas disponíveis para o desenvolvimento das suas atividades, como se expressou no anexo ao manifesto "Educação: Levanta-te e Luta"[xxv] já citado, o que os terá obrigado a utilizar tempo da sua vida pessoal em favor do exercício profissional que querem dignificar.

Como também naquele documento se destaca, já em 2006 Gomes *et al.* mostravam que 30% dos professores era afetado pelo *stress*, verificando-se situações de *burnout* (esgotamento físico e emocional) em 13%. Rita, Patrão & Sampaio (2010) afirmavam que, no Ensino Secundário, os professores "…sentem-se colocados perante níveis de exigência e expectativas superiores para a execução do seu papel" e no Ensino Básico "…sentem maior dificuldade na gestão dos conflitos com os pais e com a escola" (Rita, Patrão & Sampaio, 2010, p. 1157).

Ainda em 2010, Correia, Gomes e Moreira aconselhavam, face ao problema descrito, a análise da redução dos alunos por turma e a limitação da carga de trabalho para se cumprir o número de horas de serviço por semana.

Em documento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2010), já com dados de 2008, afirmava-se que, em termos de horas de estudo, Portugal se situava no patamar mais elevado dos valores apurados [Portugal 752, média da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico 661, média da União Europeia (a 19 países) 632], tal como no tempo de trabalho dos professores [Portugal 1261, média da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico 1166, média da União Europeia (a 19 países) 1108], contrariando a justificação para que as normas relativas à construção dos seus horários tivessem sido estabelecidas como foram.

Verificou-se a importância da passagem das direções das escolas de um modelo colegial para um modelo unipessoal pela influência decisiva que a pessoa do

Diretor terá no desenvolvimento da missão de cada Escola, com todos os condicionalismos que tal realidade acarretará.

Concomitantemente, a passagem da responsabilidade pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola da Assembleia de Escola para o Conselho Geral terá vindo reforçar aquela realidade, percebendo-se que o fulcro do Poder se centra no Diretor.

O Conselho Geral não conseguiu, na prática, deter o poder estratégico que lhe estará confiado, o que terá levado, em conjugação com o que antes se referiu, a que se tenha verificado, na Escola, uma falta de democraticidade interna, que levou à diminuição da participação ativa de quem nela trabalha, à desmotivação e à falta de iniciativa e de colaboração entre os diversos atores.

Quanto aos órgãos pedagógicos, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares percebeu-se que as alterações vieram igualmente diminuir os espaços de reflexão, discussão e negociação colegial e democrática, nomeadamente no seio do Conselho Pedagógico.

Este será um órgão que se burocratizou e que refletirá e representará as escolhas do Diretor, com todos (ou quase) os seus elementos provindos da escolha deste, que se afastará cada vez mais dos locais de planeamento pedagógico que são os Grupos Disciplinares e que integrará uma visão de Escola como um somatório de turmas, anos e cursos.

Os Departamentos, estrutura de raízes anglo-saxónicas, foram criados como mais um patamar do edifício burocrático em que a Escola se tornou, demonstrando dificuldade de discussão de qualquer tema no seu seio, bem como dificuldades na sua Gestão, face às suas dimensões em termos de recursos humanos, pela construção mais recente dos mega Agrupamentos.

Falta tempo para o trabalho burocrático que é exigido ao coordenador, colocando-se em causa a falta de competências daquele na área científica para a supervisão de colegas de outras disciplinas que não a que aquele leciona, minimizando-se o trabalho colaborativo e a riqueza do debate de visões diferenciadas.

A desvalorização do Grupo Disciplinar, estrutura nuclear do recrutamento dos professores e sede do planeamento da atividade letiva no âmbito das diversas disciplinas, dificultará a colegialidade, a transversalidade e, por conseguinte, face à realidade, uma verdadeira discussão dentro da Escola sobre as questões relativas à Educação Sexual.

No exercício da docência, verificou-se uma brutal compressão nas horas disponíveis para o desenvolvimento das atividades, que se refletiu nos horários anualmente atribuídos, de onde sobressai a falta de horas para o exercício dos cargos, que deixaram de constar na Componente Letiva.

Tal terá levado ao *burnout*, como reconhecido em muitos estudos efetuados ainda antes da entrada da *troika* no país, verificando-se que em termos de horas de estudo Portugal já se situava no patamar mais elevado dos valores apurados, bem como no tempo de trabalho dos professores, contrariando a justificação para a implementação das normas relativas à construção dos seus horários.

2- Contributos para o estado da arte em Portugal

No desenvolvimento deste trabalho e neste âmbito tornou-se importante procurar conhecer o modo como os diversos estudos dos interessados na problemática a terão vindo a abordar, para se obter uma perspetiva global do percurso feito na investigação científica nestes domínios em Portugal.

Deste modo, procurou ter-se acesso às principais questões que foram sendo levantadas e às conclusões que esses estudos produziram.

Para tanto, realizou-se a pesquisa de forma sistemática do material publicado, até ao final de 2010, momento da elaboração do Relatório de Investigação, inserido nas bases de dados das instituições de Ensino Superior, que se encontram assinaladas nos *Sites* consultados no final deste documento, sem descurar o que posteriormente foi efetuado e que se revelou importante para os objetivos perseguidos.

Para além da perspetiva histórica, de que se deu conta com o trabalho de Bretes (*op. cit.*) e com o de J. Pacheco (1996), ambos na Universidade Nova de Lisboa, também já se citou o trabalho de A. M. Sousa (2006), "Aparelho reprodutor: Concepções e obstáculos de aprendizagem em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo de caso em meio urbano, em Estudos da criança, promoção da saúde e do meio ambiente", na Universidade do Minho (UM).

Verificou-se, igualmente, a existência de trabalhos que retratavam a situação dos alunos do Ensino Superior e a dos que revelavam Necessidades Educativas Especiais que, pela sua especificidade, não foi considerada por extravasar o âmbito deste trabalho, nomeadamente:

- Educação da sexualidade em alunos com Necessidades Educativas Especiais: Um percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de Célia Cardoso (2007), em Ciências do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro (UAv);
- Sexualidade na diversidade: Atitudes de pais e técnicos face à afectividade e sexualidade da jovem com deficiência mental, de M. Lurdes Ramos, em Sociopsicologia da saúde (2005), na Universidade de Coimbra.

Verificou-se, ainda, o desenvolvimento de trabalhos abordando o tema dos abusos sexuais em crianças como, por exemplo:

- Abusos sexuais em crianças: Abordagem do tema através dos alunos de enfermagem do 1.º ano, 1.º semestre, de Jorge Rodrigues (1994), em Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa;
- Atitudes, crenças, conhecimentos e competências de pais, professores e crianças do 1.º Ciclo: Após aplicação de programa de prevenção dos abusos sexuais de crianças, de Paula Henriques (2008), em Psicologia Comunitária, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA);

e os relativos às agressões/agressores sexuais como, por exemplo:

- A expressão violenta da sexualidade: Contributo para o estudo dos agressores sexuais, de Helena Moura (1998), em Psicologia, na Universidade de Coimbra.

Acrescerá a existência de trabalhos finais de Licenciatura sobre a temática, que igualmente não foram aqui considerados porque se quis dar ênfase aos de Mestrado, cerca de uma centena, e de Doutoramento, cerca de uma dezena, bem como aos da área da Educação para a Saúde, nomeadamente em torno dos comportamentos saudáveis, mas que não abordam a Educação Sexual de forma específica.

Constatou-se que, em torno da Educação Sexual, haverá que analisar uma produção científica mais atual, sensivelmente com cerca de vinte cinco anos, com o trabalho de Doutoramento pioneiro nestes domínios de Duarte Vilar (1999), "Falar disso…: Contributos para compreender a comunicação sobre a sexualidade entre progenitores e adolescentes", em Sociologia, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Verificou-se a existência de um outro trabalho, anterior, num âmbito correlacionado, de José Almeida (1987), "Adolescência e maternidade", em Pediatria, na Universidade Nova de Lisboa, muito embora a abordagem da temática tenha, como se provou, mais de um século.

Para além destas, ao nível das teses de Doutoramento, foram detetadas as seguintes:

- Contribuição para o conhecimento dos comportamentos sexuais dos adolescentes: Promoção da Educação Sexual e prevenção do

HIV/Síndroma da Imunodeficiência Adquirida, de Sónia Dias (2006), em Saúde internacional, na Universidade Nova de Lisboa;

- Representações cognitivas e comportamentos sexuais de risco: O guião e as teorias implícitas de personalidade nos comportamentos de protecção social, de M. João Martins (2002), em Psicologia, na Universidade de Lisboa;
- Acção e competência de acção em Educação Sexual: Uma investigação do ensino das Ciências com professores e alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de M. Teresa Vilaça (2006), em Educação, na Universidade do Minho;
- Educação Sexual no 1.º Ciclo: Concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução, de Zélia Anastácio (2007), em Estudos da criança, na Universidade do Minho;
- Educação Sexual e atitudes face à sexualidade em adolescentes à saída do Ensino Secundário: Estudo efectuado junto da população escolar adolescente do Douro Sul, de Manuel Azevedo (2008), em Educação, na Universidade da Beira Interior (UBI);
- Reprodução humana e cultura científica: Um percurso na formação de professores, de M. Filomena Teixeira (1999), em Didáctica, na Universidade de Aveiro;
- Educação Sexual em contexto escolar: Uma intervenção contra a vulnerabilidade na vivência da sexualidade adolescente, de Paula Nelas (2010), em Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro;
- Sexualidade: Vamos conversar sobre isso? Promoção do desenvolvimento psicossexual na adolescência. Implementação e avaliação de um programa de intervenção em meio escolar, de Ângela Pontes (2009), em Ciências da saúde mental, na Universidade do Porto;
- Práticas de Educação Sexual em contexto escolar: Factores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual, de Carla Serrão (2009), em Psicologia, na Universidade do Porto.

Ao nível de dissertações de Mestrado, procurou-se sistematizar as abordagens subdividindo-as por áreas temáticas que pareceram constituir as linhas de investigação mais significativas. Assim, constituíram-se as seguintes subdivisões:

- Sobre a *Educação Sexual na Escola* (vinte e uma), focalizando o espaço, nomeadamente o meio rural e o urbano e as relações e dinâmicas, analisando o programa em si, a sexualidade, os afetos, o impacto, os paradigmas, como projeto de vida e como insucesso educativo, quanto ao caso dos alunos dos vários Ciclos de escolaridade e quanto aos professores envolvidos;
- Sobre *Educação Sexual e Educação para a Saúde* (seis), enquanto Saúde e fator promotor do desenvolvimento psicossexual, percebendo o papel dos conhecimentos e atitudes como pré-requisitos para comportamentos saudáveis e a propósito de projetos;
- Sobre *Comportamentos, incluindo os de risco, e gravidez na adolescência* (vinte e uma), abordando atitudes e fatores de risco, nomeadamente quanto ao Vírus da Imunodeficiência Adquirida/Síndroma da Imunodeficiência Adquirida (VIH/HIV/AIDS) e ao Vírus do Papiloma Humano, incluindo a prevenção, as variações em função da região e do comportamento sexual de risco, as relações precoces e as influências sociais e familiares em atitudes e comportamentos sexuais. Também foram tidas em consideração as dimensões do autoconceito e de comportamentos não saudáveis, os sintomas depressivos, as crenças e atitudes face à sexualidade, a gravidez precoce, incluindo a (in)formação da grávida e a prevenção e a análise regional do fenómeno, mas igualmente enquanto vida em desenvolvimento, como crise, resposta familiar e bem-estar emocional, como história de vida e no caso de mães adolescentes institucionalizadas;
- Sobre *Pedagogia, âmbito disciplinar e manuais escolares* (dezasseis), ao nível da implementação de projetos, da utilização de multimédia, da ação e da competência de ação, da supervisão de intervenções educativas, analisando o percurso das conceções às práticas e os

obstáculos de aprendizagem, da relação existente e das perspetivas e práticas pedagógicas e da avaliação do nível de conhecimentos;

- Sobre *Fontes, comunicação e atitudes dos intervenientes no processo* (vinte e duas), quanto ao relacionamento entre pais e filhos, aos conhecimentos, opiniões, necessidades e competências dos adolescentes, ao seu desejo de aprender, à opinião das várias gerações, aos discursos dos vários agentes, incluindo sobre a sexualidade, às atitudes dos técnicos de Saúde e respostas dos promotores de Saúde. Mas também às opiniões, conceções, perspetivas e atitudes dos professores, educadores e futuros educadores/técnicos de Educação, à influência da família, dos pares, da Escola e da Educação e aos papéis destas, ao impacto dos programas e de outros agentes de informação, às atitudes dos Pais e Encarregados de Educação;
- Sobre *Formação* (seis), relativamente às representações de pré-escolares sobre a sexualidade, à influência da formação inicial dos professores nas conceções e práticas pedagógicas e à importância da Educação Sexual na formação docente, incluindo a contínua, com a perceção sobre as ações e fatores influenciadores da prática pedagógica;
- Sobre *Valores, moral e ética* (quatro), na Educação para os valores, na Ética de várias culturas, como responsabilidade pelo outro e da necessidade de informação com exigência de reflexão.

Foram detetadas as seguintes dissertações, com base nas subdivisões elaboradas:

Sobre a Educação Sexual na Escola

. A Educação Sexual na escola e a sexualidade do adolescente, de M. Lurdes Santos (2008), em Ciências da Educação, especialização em Educação para a Saúde, na Universidade Técnica de Lisboa (UTL);

. Educação Sexual na escola: Um estudo com alunos e professores do Ensino Básico, de M. Manuela Mariano (2006), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica no Ensino das Ciências, na Universidade do Minho;

. A Educação Sexual na escola pública portuguesa: Um olhar a partir da experiência de alunos do 10.º ano, de Olívia Vieira (2009), em Educação, especialização em Sociologia da Educação e políticas educativas, na Universidade do Minho;

. A Educação Sexual numa escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo exploratório na Escola Básica 2,3 Visconde Chanceleiros – Alenquer, de M. Amália Costa (2005), Saúde escolar, na Universidade de Lisboa;

. A Educação da sexualidade e dos afectos: Um estudo comparativo em quatro jardins-de-infância do concelho de Leiria, de Natércia Ferreira (2005), em Saúde escolar, na Universidade de Lisboa;

. Impacto da Educação Sexual em contexto escolar, de M. Sabina Tique (2010), em Sexualidade humana, na Universidade de Lisboa;

. Educação Sexual em educação de infância, de Margarida Nunes (2004), em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, na Universidade de Coimbra;

. Escola e Educação Sexual: Espaços e relações, dinâmicas e compreensões, de Rosana Patané (2009), em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Social, na Universidade de Coimbra;

. Educação para a sexualidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de Eva Parashqevi (2010), em Sociologia, família e sociedade, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa;

. Educação Sexual em meio escolar: O caso da Escola Básica 1,2,3 de St.º Onofre, de M. Fátima Neves (2001), na Universidade Aberta;

. Adolescentes, sexualidade e Educação Sexual em meio escolar: Uma análise à luz do CMM, de M. Hermínia Barbosa (2005), ambas em Ciências Sociais, na Universidade Aberta;

. A Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso, de Anabela Diogo (2003), em Ensino das Ciências, especialização em Ensino da Biologia, na Universidade Aberta;

. Educação em sexualidade: Um percurso em cooperação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de Marta Pintor (2005), em Educação em Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro;

. Educação para a sexualidade: Paradigmas em escolas portuguesas, de Adriana Santos (2010), em Ciências da Educação, especialização em Formação Pessoal e Social, na Universidade de Aveiro;

. Educação Sexual na escola: Um projecto de vida para o adolescente, de M. Graça Lourenço (2007), em Educação, especialização em Desenvolvimento Pessoal e Social, na Universidade da Beira Interior;

. Educação Sexual nas escolas: Contributo para o estudo da sua introdução em Portugal, de Susana Pereira (2003), em Ecologia humana e problemas sociais contemporâneos, na Universidade Nova de Lisboa;

. Educação Sexual na escola: Um caso de insucesso educativo, de Isilda Rodrigues (1999), em Promoção/Educação para a Saúde, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD);

. Educação Sexual na adolescência: Meio rural *versus* meio urbano, de Rita Rosa (2009), em Psicologia da sexualidade, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. Saúde comunitária e educação para a sexualidade na escola: Um contributo, de Carla Calado (2007), em Psicologia comunitária, Instituto Superior de Psicologia Aplicada;

. Promoção e Educação para a Saúde: Educação da sexualidade na escola – Um projecto de investigação acção com adolescentes que frequentam o 10.º ano de escolaridade, de Isabel Piscalho (2002), no Instituto Superior de Psicologia Aplicada;

. Cultura, iniquidade social e género: Contributos para um programa de Educação Sexual, de Sónia Pereira (2008), ambas em Psicologia da Saúde, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Sobre Educação Sexual e Educação para a Saúde

. Promoção da saúde psicossexual na adolescência: Avaliação da eficácia de um programa piloto, de Manuel Araújo (1999), em Psicologia, especialização em Psicologia da saúde, na Universidade do Minho;

. Educação Sexual como factor promotor do desenvolvimento psicossexual dos jovens, de Ana Sousa (2003), em Educação, especialização em Psicologia escolar, na Universidade do Minho;

. A Educação Sexual numa perspectiva de Educação para a Saúde: Um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo, de Alda Costa (2006), em Educação, especialização em Educação para a Saúde, na Universidade do Minho;

. O papel dos conhecimentos e atitudes sobre sexualidade como pré-requisitos para comportamentos saudáveis, de M. Eugénia Lemos (2001), em Saúde pública, na Universidade de Coimbra;

. Educação Sexual na escola: Um estudo sobre os projetos de Educação para a Saúde, de Vânia Pereira (2009), em Supervisão pedagógica e formação de formadores, na Universidade de Coimbra;

. A Educação Sexual no Ensino Básico: Projecto de Educação Sexual integrado na área da Educação para a Saúde na Escola do Ensino Básico 2,3 João de Meira em Guimarães, de M. Manuela Nunes (2007), em Ciências da Educação, especialização em Orientação educativa/Educação Sexual, na Universidade Católica Portuguesa (UCP).

Sobre Comportamentos, incluindo os de risco, e gravidez na adolescência

. Comportamento social de jovens em idade escolar: Atitudes e factores de risco, no caso específico de comportamentos aditivos e comportamentos sexuais de risco, de Ana Oliveira (2000), em Educação especial, na Universidade Técnica de Lisboa;

. Mães adolescentes institucionalizadas, de Isabel Vilaça, (2005), em Ciências da Educação, especialização em Educação para a Saúde, na Universidade Técnica de Lisboa;

. Adolescência e sexualidade: Sintomas depressivos e comportamentos sexuais de risco na adolescência, de Marisa Lucas (2009), em Sexualidade humana, na Universidade de Lisboa;

. Gravidez na adolescência: Crise, resposta familiar e bem-estar emocional, de Rita Afonso (2009), em Psicologia, especialização em Stress e bem-estar, intervenção na família, na escola e no trabalho, na Universidade de Lisboa;

. Relação entre dimensões do autoconceito e comportamentos não saudáveis em alunos do Ensino Secundário, de Octávio Gonçalves (2001), em Promoção/Educação para a Saúde, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

. Histórias de vida: A gravidez na adolescência, de Márcia Souto (2000), em Biologia e Geologia para o Ensino, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

. Adolescentes grávidas: Vidas e(m) desenvolvimento, de Joana Fabião (2001), em Ciências da enfermagem, na Universidade do Porto;

. Relações sexuais precoces e comportamentos de risco nos adolescentes, de M. Conceição Marreiros (2002), em Saúde pública, especialização em Epidemiologia, na Universidade do Porto;

. Mães cedo de mais? Sentidos, estranhezas, sexualidades e educação, de Márcia Delgado (2007) em Ciências da Educação, especialização em Educação, género e cidadanias, na Universidade do Porto;

. Quando a cegonha se antecipa: Sexualidade e gravidez na adolescência. Um estudo de caso no hospital de Santo André – Leiria, de Paula Patrício (2008) em Ciências da Educação, especialização em Educação e diversidade cultural, na Universidade do Porto;

. Comportamento de risco em adolescentes portugueses: Variações em função da região e do comportamento sexual, de Marta Magalhães (2009), em Psicologia, especialização em Consulta psicológica de jovens e adultos, na Universidade do Porto;

. Atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes: Estudo exploratório de influências sociais e familiares, de Filomena Almeida (1996), em Psicologia clínica cognitivo-comportamental e sistémica, na Universidade de Coimbra;

. Gravidez na adolescência e Região de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo – 1991 a 2002, de Paulo Silva (2008), em Saúde pública, na Universidade de Nova de Lisboa;

. A (in)formação da grávida adolescente, de Fernanda Cunha (2004), em Supervisão, na Universidade de Aveiro;

. Sexualidade dos adolescentes e VIH/Síndroma da Imunodeficiência Adquirida: Conhecer para educar, de João Lopes (2006), em Activação do desenvolvimento psicológico, na Universidade de Aveiro;

. Semiótica da cegonha: Jovens, sexualidade e risco de gravidez não desejada, de Otília Roque (2000), na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. Estudo exploratório sobre a percepção de comportamentos sexuais de risco na transmissão de HIV/Síndroma da Imunodeficiência Adquirida, de Pedro Ferreira (2008), ambas em Psicologia, especialização em Aconselhamento e psicoterapias, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. Programa de intervenção comunitária: Gravidez em idade de brincar, de Mariana Dias (2008), em Psicologia forense e da exclusão social, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. Sexualidade na adolescência e conhecimento da infecção HPV e respectiva vacina, de Sílvia Roque (2010), em Sexologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. Estudo comparativo de crenças e atitudes face à sexualidade de jovens entre adolescentes (15-18 anos) e jovens adultos (19-25 anos) que frequentam uma instituição promotora de formação profissional na Região Autónoma da Madeira, de Cláudia Cossermelli, em Biologia, na Universidade da Madeira (UMa);

. Educação Sexual e prevenção da Síndroma da Imunodeficiência Adquirida e gravidez precoce, de Manuel Azevedo (2001), em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Pessoal e Social, na Universidade da Beira Interior.

Sobre Pedagogia, âmbito disciplinar e manuais escolares

. Abordagem do tema da sexualidade utilizando multimédia, de Rosa Silva (2006), em Educação multimédia, na Universidade do Porto;

. Educação Sexual em contexto escolar: Implementação e avaliação da eficácia de um projecto de intervenção numa turma do 8.º ano de escolaridade, de Rosana Santos (2009) em Psicologia, especialização em Psicologia clínica e da saúde, na Universidade do Porto;

. Aprender a viver afectivamente: Implementação de um projecto de Educação Sexual numa turma do 3.º ano de escolaridade, de Ana Martins (2010), em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e do desenvolvimento humano, na Universidade do Porto;

. Concepções e obstáculos de aprendizagem no estudo da reprodução humana em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico do meio rural, de Isabel Pereira (2004) em Estudos da criança, promoção da saúde e do meio ambiente, na Universidade do Minho;

. Supervisão de intervenções educativas promotoras de Educação Sexual em contextos curriculares disciplinares, de Dina Coutinho (2006), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica em Ensino da Biologia e Geologia, na Universidade do Minho;

. Fertilidade humana e seu controlo: Um estudo com manuais escolares e alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de Georgina Osório (2007), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica em Ensino das Ciências, na Universidade do Minho;

. Educação Sexual na escola pública portuguesa: Análise sociológica das perspectivas e práticas pedagógicas de professores do 3.º Ciclo, de José Cardoso (2007), em Educação, especialização em Sociologia da Educação, na Universidade do Minho;

. Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em Educação Sexual: Um estudo com alunos(as) do 7.º ano de escolaridade, de Cristina Rodrigues (2009), na Universidade do Minho;

. Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em Educação Sexual: Um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade, de Ana Viegas (2010), ambas em Ciências da Educação, especialização em Educação para a Saúde, na Universidade do Minho;

. Avaliação do nível de conhecimentos dos alunos dos Ensino Básico e Secundário acerca da biologia do aparelho reprodutor humano e de aspectos relacionados com a contracepção, de M. Odete Ruivo (2005), em Ciências da terra e da vida para o Ensino, na Universidade de Lisboa;

. Educação Sexual em contexto escolar: Das concepções às práticas, de M. Cristina Lourenço (2007), em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, na Universidade de Coimbra;

. Contributos dos manuais escolares para a reprodução humana e sexualidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de Gilda Alves (2005), em Ciências da Educação, especialização em Orientação educativa/Educação Sexual, na Universidade Católica Portuguesa;

. Educação da sexualidade e relação pedagógica, de M. Fernandes Cunha (2007), em Ciências da Educação, especialização em Orientação educativa/Educação Sexual, na Universidade Católica Portuguesa;

. A saúde e a sexualidade em meio escolar: Uma proposta curricular, de José Faria (2007), em Ciências da Educação, especialização em Educação especial, na Universidade Católica Portuguesa;

. Educação Sexual na Escola do 1.º Ciclo: Um contributo das Ciências da vida, de M. Eduarda Gageiro (2004), em Ensino das Ciências, especialização em Ensino da Biologia, na Universidade de Aveiro;

. Contributo da disciplina de Introdução à Filosofia para a Educação Sexual, de M. Arlete Gouveia (2000), em Educação, especialização em Desenvolvimento Pessoal e Social, na Universidade da Beira Interior.

Sobre Fontes, comunicação e atitudes dos intervenientes no processo

. Educação Sexual: Relacionamento entre pais e filhos adolescentes, de Zélia Anastácio (2001), em Promoção/Educação para a Saúde, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

. Sexualidade na adolescência: Conhecimentos e opiniões dos adolescentes relacionados com a sexualidade – Associação das opiniões ao autoconceito, de Elza Lemos (2001), em Promoção/Educação para a Saúde, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

. A sexualidade sob o ponto de vista de três gerações – Filhos adolescentes, pais e avós, de Isabel Jesus (2003), em Promoção/Educação para a Saúde, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

. O desejo de aprender: Jovens, afectos, cidadania(s), género e sexualidade, de Fátima Silva (2005), em Ciências da Educação, especialização em Educação, género e cidadanias, na Universidade do Porto;

. Sexualidades marcadas: Discursos sobre sexualidades que desafiam a novos conceitos de cidadania(s), de Carmo Marques (2006), em Ciências da Educação, especialização em Educação, género e cidadanias, na Universidade do Porto;

. Contributo da Educação Física para a Educação Sexual: Perspectivas dos professores de Educação Física e coordenadores da Educação para a Saúde, de Vânia Correia (2009), em Actividade física e saúde, na Universidade do Porto;

. À descoberta da Educação Sexual: Uma perspectiva crítica a partir do discurso dos principais agentes, de Ana Rocha (2009), em Psicologia, na Universidade do Porto;

. Os professores e a Educação Sexual: Contributo para o conhecimento da atitude dos professores para com a Educação Sexual nas escolas, de Alexandrina Silva (1994), em Educação, na Universidade do Minho;

. Sexualidade juvenil: Necessidades e competências em sexualidade dos jovens que recorrem ao gabinete de apoio juvenil e capacidade de resposta dos promotores de saúde, de Ermelinda Machado (2003), em Educação para a Saúde, na Universidade do Minho;

. Impacto dos programas de Educação Sexual e outros agentes de informação em jovens do 3.º Ciclo, de Joana Leal (2008), em Educação para a Saúde, na Universidade do Minho;

. O papel da escola e da educação em Ciências na Educação Sexual dos adolescentes: Concepções de professores de Ciências da Natureza/Ciências Naturais e de Encarregados de Educação da Escola do Ensino Básico 2,3 de Cabeceiras de Basto, de M. Céu Caridade (2008), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica no Ensino das Ciências, na Universidade do Minho;

. Os educadores de infância e a Educação Sexual: Um estudo no Agrupamento vertical de Colmeias em Leiria, de M. Elisabete Pereira (2003), em Saúde escolar na Universidade de Lisboa;

. Os adolescentes e a sexualidade: Contributo da educação, da família e do grupo de pares adolescentes no desenvolvimento da sexualidade, de Ana Dias (2004), em Saúde escolar na Universidade de Lisboa;

. A influência da família e da escola na sexualidade dos adolescentes: Opinião dos próprios, dos pais e dos professores, de José Janeiro (2007), em Saúde escolar na Universidade de Lisboa;

. Educação Sexual nas escolas: Um olhar de futuros educadores sobre a temática da sexualidade, de M. João Coutinho (2006), em Ciências da Educação, especialização em Orientação educativa/Educação Sexual, na Universidade Católica Portuguesa;

. Os professores perante a Educação Sexual: Estudo de caso em duas escolas com 3.º Ciclo, de Ana Moreira (2006), em Filosofia, especialização em Bioética, na Universidade Católica Portuguesa;

. Fontes que os jovens portugueses procuram para falar de sexualidade, de Sandra Matos (2003), em Sexologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. A Educação Sexual e os professores, de Lúcia Ramiro (2006), em Sexologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

. Atitudes dos pais e Encarregados de Educação face à Educação Sexual: Estudo com pais e Encarregados de Educação de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Teixoso, de José Farias (2002), em Ciências da Educação, na Universidade da Beira Interior;

. Atitudes dos professores face à Educação Sexual: Estudo com professores da Escola Básica 2,3 do Teixoso, de Sofia Mendes (2002), em Ciências da Educação, na Universidade da Beira Interior;

. Atitudes dos técnicos de educação e técnicos de saúde face à Educação Sexual em meio escolar, de Sara Moreira (2005), em Psicologia da Saúde, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada;

. Percepções dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos sobre a Educação Sexual nas escolas e a sexualidade na adolescência, de Carolina Cardoso (2009), em Psicologia Educacional, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Sobre Formação

. O que pensam os professores sobre a Educação Sexual na escola? Uma aposta na formação de docentes, de Anabela Nápoles (2001), em Educação, especialização em Supervisão e orientação pedagógica, na Universidade de Lisboa;

. Do que eles se lembram. Representações dos pré-escolares acerca da sexualidade humana: Subsídios para a formação, de Lúcia Freitas (2004), em Saúde escolar, na Universidade de Lisboa;

. A influência da formação inicial docente nas concepções e práticas pedagógicas em Educação Sexual, de Paulo Raimundo (2007), em Ciências da Educação, especialização em Orientação educativa/Educação Sexual, na Universidade Católica Portuguesa;

. Formação contínua de professores em Educação Sexual. Percepções de professores sobre as acções de formação e factores que têm influenciado a sua prática pedagógica: Um contributo para a efectiva implementação da Educação Sexual nos Ensino Básico – 2.º e 3.º Ciclos – e Secundário, de Jesuína Pereira (2004), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica, na Universidade da Madeira;

. A importância da Educação Sexual na formação dos docentes do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo M. Lúcia Fragoeiro (2004), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica, na Universidade da Madeira;

. Educação em sexualidade: Um contributo para a formação inicial de professores, de Carla Sebastião (2005), Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro.

Sobre Valores, moral e ética

. Educação para os valores em sexualidade: Estudo com futuros professores e alunos do 9.º ano, de Isolina Silva (2006), em Educação, especialização em Supervisão pedagógica do Ensino das Ciências, na Universidade do Minho;

. A sexualidade como responsabilidade pelo outro ao serviço da vida em plenitude, de M. Fátima Rodrigues (2002), em Bioética teológica, na Universidade Católica Portuguesa;

. Educação Sexual na adolescência em contexto escolar. Da necessidade de informação à exigência de reflexão, de Alberto Duarte (2006), em Bioética, na Universidade Católica Portuguesa;

. Sexualidade e ética nas culturas grega, romana e bíblica, de Carlos Seabra (2007), em Ciências Religiosas, especialização em Antropologia e ética da sexualidade, na Universidade Católica Portuguesa.

Assim, ao nível das teses de Doutoramento, constatou-se que as áreas do conhecimento onde estes estudos se desenvolveram foram a Educação/Ciências da Educação (quatro), incluindo a Didática, encontrando-se ainda inseridos na Psicologia (duas), Pediatria, Saúde internacional, Ciências da saúde mental, Estudos da criança e Sociologia.

Quanto às dissertações de Mestrado, para além das que se foram assinalando, constatou-se que na temática da *Educação Sexual na Escola* a área do conhecimento com interesse na problemática foi maioritariamente a Educação/Ciências da Educação, incluindo a Promoção/Educação para a Saúde, a Educação em Ciência e o Ensino das Ciências, para além da Saúde escolar, das Ciências Sociais, da Sociologia, da Ecologia humana e da Psicologia da sexualidade e da Saúde.

No domínio da *Educação Sexual e Educação para a Saúde*, a área do conhecimento onde estes estudos se inseriram em maior número foi a Educação/Ciências da Educação, incluindo a Supervisão pedagógica, para além da Psicologia e da Saúde pública.

No caso dos *Comportamentos de risco*, verificou-se que as áreas predominantes foram as Ciências da Educação, envolvendo a Biologia e a Geologia para o Ensino e a Biologia, a Promoção/Educação para a Saúde, Supervisão e a Educação especial, e a Psicologia, integrando a Ativação do desenvolvimento psicológico e a Sexologia, a que acresceu a Saúde pública, as Ciências da enfermagem e a Sexualidade humana.

Relativamente à *Pedagogia, âmbito disciplinar e manuais escolares*, a área do conhecimento preferencial dos estudos efetuados foi a Educação/Ciências da Educação,

incluindo as Ciências da Terra e da Vida, o Ensino das Ciências, a Educação multimédia e os Estudos da criança, para além da Psicologia.

No âmbito das *Fontes, comunicação e atitudes dos intervenientes no processo*, a área do conhecimento preponderante foi a Educação/Ciências da Educação, incluindo a Promoção/Educação para a Saúde, a que se juntaram a Psicologia, incluindo a da Saúde e a Educacional e a Sexologia, a Filosofia, para além da Saúde escolar e da Atividade física e Saúde.

Relativamente à *Formação,* fundamentalmente terá aqui que ser considerada a área da Educação/Ciências da Educação, incluindo a Educação em Ciências, como aglutinadora dos estudos efetuados, a que se juntou a Saúde escolar.

Por fim, em relação aos *Valores, moral e ética*, a Bioética, incluindo a teológica, foi a área que mais estudos agregou neste âmbito, a que acresceram a Educação e as Ciências religiosas.

Quanto ao que mostraram alguns destes estudos sobre a problemática da Educação Sexual, começou-se por analisar mais aprofundadamente alguns dos mais antigos encontrados, que foram elaborados antes do final do século.

O primeiro abordava as atitudes dos professores para com a Educação Sexual nas escolas, de A. Silva (1994) numa dissertação de Mestrado.

Referia a autora que os professores consideravam "…que o papel da família na educação sexual complementado na escola é tão importante como o papel da escola. Estes percepcionam também que a educação sexual ocorre na escola de um modo implícito" (Silva, A., 1994, p. 186).

Mais assinalava que os professores se manifestaram "…disponíveis para frequentar cursos de formação nesta área, mas o mesmo não se verifica para a implementação da educação sexual na escola" e que "Apesar dos professores admitirem que os alunos colocam questões sobre sexualidade humana, não reconhecem que estes estejam disponíveis para abordar esse tema" considerando ainda que globalmente para aqueles "…existem vantagens na implementação da educação sexual na escola" (*idem*, p. 187).

Outra dissertação analisada foi a de Rodrigues (1999), que procurava identificar o sucesso da Escola na Educação da sexualidade dos jovens prestes a terminar o Ensino Secundário, e que retirou o conjunto de inferências, que se partilham:

> "A) A Escola desempenhou um papel pouco significativo como agência de educação sexual dos jovens que constituíram a amostra de estudo, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível dos comportamentos;
> B) As *raparigas* mostraram, em muitos casos, mais informação que os *rapazes*;
> C) Os alunos de *Ciências* mostraram-se, em alguns casos, um pouco mais informados que os *Outros* alunos;
> D) Os alunos da amostra ainda possuem conceitos alternativos relativamente à temática da Educação Sexual" (Rodrigues, 1999, p. 123).

Os conhecimentos básicos trabalhados foram a 'morfofisiologia dos aparelhos reprodutores', os 'métodos contracetivos' e as 'doenças de transmissão sexual'.

A autora referia que "…mesmo na vertente reducionista dos conhecimentos cognitivos, a Escola está longe de cumprir o seu papel" e

> "…que os professores não tomaram ainda consciência da importância e do papel da Escola na educação para a sexualidade dos jovens que a frequentam, e de como essa educação é importante para o seu desenvolvimento harmonioso, para o reconhecimento no grupo de pares, e para a promoção da saúde física e mental (*idem*, p. 126).

Sublinhando que é "…imprescindível implementar uma educação sexual, cujos objetivos não se restrinjam à comunicação de informação mas prossiga objetivos mais vastos e mais integrados de preparação do jovem para a vida adulta" (*ibidem*), não admira que visse esta situação como 'um caso de insucesso educativo'.

Na sua tese de Doutoramento, quanto à comunicação sobre a sexualidade entre progenitores e adolescentes, Vilar (1999) revelava a importância dos primeiros nessa comunicação e que tinha havido uma mudança significativa no seu papel, especialmente das mães.

Os estilos de comunicação sobre sexualidade tinham como principais características a informalidade e a irregularidade, preponderando as abordagens de tipo geral, e que quanto à congruência entre objetivos e conteúdos de comunicação as mensagens expressavam a mudança permissiva constatada nas atitudes face à sexualidade.

As maiores contradições encontradas entre intenções educativas e o discurso dos progenitores residiam "…(ainda) na aceitação pelos progenitores do envolvimento sexual das raparigas", sendo esta "…resolvida de forma paradoxal e através do desejo que, a acontecer, que o seja o mais tarde possível" (Vilar, 1999, p. 456).

Outra contradição residia "…na área da prevenção dos riscos associados à sexualidade, nomeadamente à prevenção de possíveis gravidezes não desejadas e do contágio da SIDA" concluindo o autor que "…que a eficácia das práticas educativas parentais nas questões preventivas é bastante limitada, sobretudo no que diz respeito à educação das filhas adolescentes" (*idem*).

O autor identificava como estilos educativos os de negação, evitativo, permissivo e apoiante, situando-se a maioria das famílias estudadas nos dois intermédios, sendo o último o de negação, sendo a maioria dos casos estudados famílias com filhas raparigas.

Quanto à variabilidade da comunicação sobre sexualidade entre progenitores e adolescentes, o autor verificou correlações importantes no género na diversificação das situações encontradas, tendo as mães "…uma intervenção e importância mais acentuada do que os pais", sentindo os rapazes "menos necessidade e desejo de falar sobre este tipo de questões" (*ibidem*, p. 458).

De igual modo a escolaridade dos progenitores associava-se com maiores níveis de comunicação e "…que as relações emocionais mais positivas e em que existe uma comunicação geral mais fácil, se associam a maiores níveis de comunicação sobre sexualidade", existindo "…uma relação entre maior religiosidade e atitudes mais conservadoras face à sexualidade" e "…entre atitudes mais permissivas e maiores níveis de comunicação" (*ibidem*, p. 459).

O estudo mostrou "…que são os recursos morais e a prática de relações sexuais pré-matrimonial dos progenitores (a eles associada) que têm maior peso explicativo na comunicação sobre sexualidade" (*ibidem*) e que quer os recursos emocionais, quer as variáveis demográficas deviam ser entendidas como 'condições necessárias mas não suficientes' para que aquela se produzisse.

No que respeitava ao impacto da comunicação sobre sexualidade, o autor manifestava a preocupação com o número de jovens que corriam riscos no relacionamento sexual, afirmando que não tinha registado associações ou correlações claras quanto à influência da comunicação no envolvimento dos jovens em relações sexuais.

No seguimento do trabalho analisaram-se mais aprofundadamente alguns dos estudos sobre a problemática da Educação Sexual realizados entre o começo da atividade do Grupo de Trabalho de Educação Sexual e a promulgação da Lei 60/2009.

Numa Dissertação sobre os professores e a Educação Sexual, Moreira (2006), num estudo de caso em duas escolas do 3.º Ciclo, invocava a motivação, o interesse e a sensibilização para a abordagem por parte dos professores de conteúdos da Educação Sexual.

Verificou nos professores de uma das escolas desconhecimento da legislação e normativos, de estratégias de abordagem, da existência de ações de formação na área da Educação Sexual, não se sentindo implicados ou responsabilizados por ela.

Essa má informação do que se pretendia canalizava as responsabilidades para os professores de Ciências da Natureza/Biologia ou para os profissionais de Saúde, sentindo-se estes "…receosos em falar de sexualidade aos alunos por falta de conhecimentos científicos, quando a principal razão parece ser a falta de à vontade ou desconforto em falar de uma temática tão íntima como esta" (Moreira, 2006, p. 238).

Afirmava ainda que existia na Escola receio de 'eventual oposição dos pais' e 'pouca abertura' para a participação destes e que os professores desconheciam o que estava a ser feito no âmbito da Educação Sexual na instituição.

Referia o desconforto dos professores pela expressão 'Educação Sexual', razão que responsabilizava pelo seu 'desinteresse, desmotivação e desresponsabilização' para a área. Afirmava que uma vez esclarecidos talvez não considerassem que aquela fosse uma 'imposição do estado' e se resumisse "…às disciplinas que contemplam a temática no seu currículo: EMRC e Ciências da natureza" e que "…se viesse contemplada, explicitamente, no currículo de todas as disciplinas, seria um passo importante" (*idem*, p. 239) para a sua generalização.

Quanto à transversalidade, que considerava ser difícil implementar, "…será a estratégia mais adequada à abordagem desta temática" (*ibidem*).

Ainda em outra Dissertação, esta sobre as perceções dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos sobre a Educação Sexual nas escolas e a sexualidade na adolescência, Cardoso (2009) afirmava que aqueles percecionavam "…a sexualidade enquanto dimensão do desenvolvimento global da adolescência" e "…como manifestação de expressões afetivas e psicossociais" (Cardoso, 2009, pp. 64-65), comportando como aspetos negativos a falta de conhecimento/informação e a noção de dificuldades e/ou riscos.

A Educação Sexual era percecionada "…de acordo com algumas dimensões do currículo (objetivos, conteúdos e metodologia), consideram os seus conteúdos como sendo muito importantes, percepcionam níveis moderados de dificuldade quanto à consecução dos seus objetivos e conteúdos" residindo as suas maiores dificuldades "…em fatores como os alunos, a natureza da matéria e a qualificação dos professores", sendo outros a "…falta de recursos, as capacidades de comunicação, a família e as resistências entre família e escola" (*idem*, p. 65).

A autora deduzia "…que os professores estão recetivos à mudança e, por isso, motivados a realizar a ES em meio escolar", mas que tal não parecia ser condição suficiente para a realizar visto que cerca de um terço da sua amostra nunca tinha desenvolvido "…projetos e/ou atividades na área e os que já desenvolveram só o fizeram de forma pontual" (*ibidem*, p. 65).

Considerando que os professores atribuíam um nível moderado de dificuldades na consecução dos objetivos e conteúdos, sendo os de mais elevada dificuldade os referentes ao desenvolvimento pessoal e humano, constatava a necessidade de formação profissional, inicial e/ou contínua, uma vez que menos de vinte por cento tinha participado em ações no domínio da Educação Sexual.

Tempo, lugar e circunstâncias reais eram avançados pela autora como condições que tinham de ser facultados aos professores, tal como as parcerias com outras instituições da comunidade que se encontrassem ligadas à Educação Sexual, afirmando que não bastava legislar, sendo "…fundamental que haja uma política de investimento na concretização dessas orientações" (*ibidem*, p. 67).

Numa outra perspetiva, a propósito da Educação Sexual no Ensino Básico e de um projeto sobre ela integrado na área de Educação para a Saúde numa Escola deste nível de Ensino, M. Nunes (2007), considerando na sua Dissertação a Escola como um dos intervenientes na construção da Cidadania, via a Educação Sexual inserida na Educação para a Saúde "…onde é fundamental aprender a gerir a liberdade individual e a reconhecer que a nossa existência é compreensível quando contempla a existência do outro" (Nunes, M., 2007, p. 165).

Enfatizava o desenvolvimento de competências no trabalho a realizar para permitir a cada um a assunção dos seus comportamentos, uma vez que "Viver é fazer escolhas e a saúde e o bem-estar individual e colectivo dependem muito das decisões tomadas individualmente desde muito cedo" (*idem*).

Considerava que as condições iniciais necessárias para o processo eram uma equipa motivada, com formação, objetivos definidos e possibilidades para desenvolver as atividades propostas, para o que era essencial o envolvimento dos órgãos de Gestão da Escola, condição para qualquer projeto pedagógico, sendo indispensável o envolvimento dos Pais e do Centro de Saúde.

Quanto às reflexões que fazia, assinalava a verificação da inexistência de formação em Educação Sexual dos professores da Escola, o apoio das famílias à integração da Educação Sexual na instituição, sublinhando a dificuldade da abordagem de alguns temas em contexto familiar, como o namoro, a homossexualidade, as Infeções Sexualmente Transmissíveis e o amor, não tendo constatado diferenças significativas entre o que pensavam pais e filhos sobre o seu relacionamento.

Verificou alguns conceitos biológicos incorretamente assimilados por todos os participantes e que a Escola não constituiu a única fonte de informação quanto à sexualidade, destacando o papel dos meios de comunicação social e das novas tecnologias, tendo identificado um conjunto de temas a abordar e que eram consensuais para Pais e alunos.

Nas conclusões da sua Dissertação, trabalho desenvolvido em cinco escolas Secundárias quanto ao impacto da Educação Sexual, Tique (2008) afirmava "…que a transversalidade entre disciplinas é uma utopia" (Tique, 2008, p. 163) e que o modelo prevalecente era o disciplinar, nomeadamente nas disciplinas de Biologia e Ciências Naturais, tendo encontrado apenas um projeto nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, coordenado por uma professora do Grupo de Biologia, na Área de Projeto.

No que respeitava às parcerias, esta autora referia que se verificavam com os Centros de Saúde e com a Associação para o Planeamento da Família que existiam atividades extracurriculares e a colaboração de especialistas para a dinamização da Educação Sexual, não existindo a participação das Associações de Pais, ou destes individualmente, pela falta de disponibilidade.

Os temas abordados enquanto áreas prioritárias na Promoção e Educação para a Saúde foram apenas a reprodução, contraceção e Infeções Sexualmente Transmissíveis, relacionados com a informação e prevenção de riscos.

Azevedo (2008), na sua tese de Doutoramento sobre a Educação Sexual e as atitudes face à sexualidade em adolescentes à saída do Ensino Secundário no Douro-Sul, constatava que mais de metade dos alunos inquiridos possuíam atitudes e

conhecimentos adequados sobre sexualidade e que, por isso, previsivelmente terão comportamentos saudáveis e isentos de risco.

Por outro lado, o nível de conhecimentos e atitudes dos jovens em Educação Sexual não terão relação com a profissão e o nível de escolaridade dos Pais, tendo os jovens do sexo feminino maior conhecimento sobre sexualidade, embora existindo muitas lacunas de informação em vários conteúdos.

Constatava a preocupação nos jovens com o planeamento familiar e com a prevenção da gravidez, que manifestavam posicionamentos semelhantes quanto às Doenças Sexualmente Transmissíveis e aos abusos sexuais e que existia uma evolução para uma maior tolerância e comportamentos não discriminatórios quanto à expressão sexual de cada um.

No que respeitava aos projetos curriculares de Escola, a análise efetuada mostrava ainda um espaço diminuto dedicado à Educação Sexual, limitando-se a conteúdos curriculares de Ciências Naturais e Biologia e na Formação Cívica a um pequeno espaço, 'onde não existem conteúdos e estratégias definidas', não tendo nenhum dos projetos elegido 'a sexualidade' como temática central.

Para estes resultados concorreram "…a falta de preparação e insegurança sentida por grande parte dos docentes e o facto de não ter havido até ao momento um currículo mínimo que pudesse servir de referência" (Azevedo, 2008, p. 306).

Patané (2009) nas considerações finais da sua Dissertação, tendo em conta os Sistemas Educativos Brasileiro e Português, que comparou no âmbito da Educação Sexual, apontava para que ambos "…procuraram apresentar propostas alinhadas à perspectiva das competências para dar uma nova significação aos saberes" (Patané, 2009, p. 282).

Todavia ao analisar os documentos produzidos verificou

> "…que a questão da sexualidade embora esteja declaradamente anunciada como uma política educativa alinhada com os pressupostos da Educação para a Cidadania e com os princípios da democracia e da justiça social, na verdade continua a ser um alvo da ação articulada entre poder, saber e prazer no espaço escolar e que é existente um tipo de discurso na aparência … e um tipo de discurso na essência" (*idem*, pp. 282-283).

Afirmava que para que se concretizasse o desenvolvimento curricular em sexualidade a Escola precisava ser 'lugar estruturante', realçando ainda que a passagem da "…tão anunciada "fluidez", "diálogo", cultura de paz e de solidariedade nas relações do campo normativo para campo das práticas educativas só pode acontecer a partir do investimento efetivo na autonomia e na capacidade de co-participação dos agentes educativos formais" (*ibidem*, p. 276).

Segundo a autora, não havia correspondência entre o que se executava e o que se anunciava quanto aos princípios democráticos e pluralistas (discurso emancipatório), no processo ensino-aprendizagem, desejando-se uniformizar as práticas docentes adotando um perfil e uma postura 'desejável', enquadrados nos interesses e objetivos do Estado, mais do que investir em estratégias para revitalizar e 'empoderar' os professores, vendo esta atuação na linha de Foucault enquanto 'estratégias e instrumentos disciplinadores para adequação dos corpos à norma' ou em conceitos como 'pedagogização do sexo' e 'encenações culturais'.

Assinalava que os projetos de Educação instrucionista, que tinham ensinamentos para a autorregulação em relação à saúde sexual, disciplinando os corpos e perfilhando as intenções de coesão social do discurso hegemónico, se opunham à perspetiva salutogénica, holística, emancipatória e dotada de um sentido de coerência da Educação para a Saúde.

Os primeiros produziam

> "…um efeito de manutenção e não de desconstrução com os aspectos que fomentam a reprodução de mecanismos de disciplinação dos corpos e, por conseguinte, de perpetuação dos modelos normalizadores como referências para a formação das identidades sexuais dos sujeitos, principalmente dos professores, que são os agentes educativos que mais podem atuar como informadores e parceiros privilegiados que podem levar os alunos a construir conhecimentos sobre sexualidade destituídos de uma visão coercitiva e impositiva" (*ibidem*, pp. 278-279).

Destacava a capacidade de 'reflexividade', na linha de Guiddens, que traduzia enquanto exercício de autonomia e de bem-estar implicados no cultivo de um sentido de coerência, ancorada na assertividade enquanto aprendizagem significativa, responsável

pela tomada de decisões em momentos de alguma vulnerabilidade de relacionamentos amorosos.

Quanto à transversalidade e às metodologias de ensino, a citada autora salientava a grande atenção que devia merecer a formação inicial e contínua dos professores, para que se verificasse a participação dos alunos, suas famílias e outros agentes interessados na problemática.

Por último, assinala-se a tese de Doutoramento de Serrão (2009) sobre as práticas de Educação Sexual em contexto escolar e os fatores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual, na qual a autora concluía que houve um efeito reduzido nas práticas das escolas e dos professores face às alterações na promoção da Saúde e da Educação Sexual ao nível macro.

O que determinava o envolvimento do professor na promoção da Educação Sexual seriam as variáveis do professor e não as microssistémicas.

A Educação Sexual era uma estratégia levada a cabo por alguns professores isolados, não sendo global de Escola, num projeto que não era nem assumido por esta nem pela equipa educativa.

Ao ser um espaço 'não regulamentado' disciplinarmente, face à sua transversalidade, tendia a não ser de ninguém, não levando a um trabalho colaborativo e concertado entre professores, perdendo-se a oportunidade da interdisciplinaridade em benefício da Educação em geral e da Educação Sexual em particular.

Os professores não se envolviam nas práticas da Educação Sexual, sendo, no entanto, a mesma considerada de grande importância.

Quando existia, tinha uma estratégia pouco adequada com os objetivos e finalidades teoricamente traçados para o seu desenvolvimento, sendo baixa a preocupação dos professores com o conhecimento, interesses e necessidades dos alunos.

Existia da parte dos professores dificuldade de adesão a um trabalho pedagogicamente diferenciado, com práticas assentes apenas no saber, dirigindo-se às turmas e recebendo todas o mesmo.

Apesar de considerarem que a Educação Sexual fazia parte do seu papel enquanto profissionais, não houve uma autêntica transição ecológica, uma vez que no plano praxiológico não a concretizaram.

As dificuldades na implementação da inovação na Educação Sexual serão transversais a outras tentativas de transformação impulsionadas pelo macrossistema

para requalificar a qualidade da Educação, sendo aquelas fatores da cultura profissional, escolar e do sistema.

_____

As áreas de conhecimento ao nível das teses de Doutoramento onde os estudos envolvendo a Educação Sexual mais se desenvolveram foram a Educação/Ciências da Educação (quatro) e a Psicologia (duas).

Nas dissertações de Mestrado, as áreas temáticas trabalhadas foram a Educação Sexual na Escola (vinte e uma), a Educação Sexual e Educação para a Saúde (seis), os Comportamentos, incluindo os de risco, e gravidez na adolescência (vinte e uma), a Pedagogia, âmbito disciplinar e manuais escolares (dezasseis), as Fontes, comunicação e atitudes dos intervenientes no processo (vinte e duas), a Formação (seis) e os Valores, moral e ética (quatro).

Nelas se privilegiou, maioritariamente, as áreas de conhecimento da Educação/Ciências da Educação e da Psicologia, cada uma delas com vários itens trabalhados.

Dos estudos elaborados antes do final do século analisaram-se alguns mais aprofundadamente, nomeadamente os que abordaram as atitudes dos professores face à Educação Sexual, os resultados desta na Escola e a comunicação sobre a sexualidade entre progenitores e adolescentes.

Dos estudos realizados entre o começo da atividade do Grupo de Trabalho de Educação Sexual e a promulgação da Lei 60/2009 analisaram-se alguns mais aprofundadamente, nomeadamente os que abordaram os professores e a Educação Sexual, as perceções daqueles sobre esta nas escolas e a sexualidade na adolescência.

Mas também os que abordaram o impacto da Educação Sexual, as atitudes face à sexualidade em adolescentes à saída do Secundário, a comparação entre os Sistemas brasileiro e português nesse âmbito e os fatores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual.

3- Educação Sexual: O caminho faz-se caminhando

A Lei 60/2009 estipulava, como se disse, que o Governo enviaria à Assembleia da República um relatório global de avaliação sobre a aplicação da Educação Sexual nas escolas, baseado nos relatórios periódicos, após os dois anos letivos seguintes à entrada em vigor da Lei.

Essa avaliação foi finalmente dada a conhecer, em 2014, por Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro e Leal, a partir de um trabalho realizado em 53% das unidades orgânicas públicas contactadas, que incluíram 384 Agrupamentos e 44 escolas Secundárias não agrupadas e que incluiu diretores e professores coordenadores de Educação para a Saúde.

Segundo as direções dessas escolas, a Educação Sexual foi a área que mais se destacou das várias áreas da Educação para a Saúde (98,6%), sendo a carga horária legal estipulada cumprida na maioria das escolas (83,2%), tendo todos os alunos tido Educação Sexual nos últimos três anos na maioria das escolas alvo do estudo (82,2%) e sendo a avaliação dos conhecimentos efetuada na sua maioria pela percentagem de alunos envolvidos nas atividades (59,8%).

As ações e conferências por agentes externos foram as estratégias que mais se destacaram (93%), seguidas da abordagem transdisciplinar (77,1%) e das metodologias participativas (72,4%), embora os alunos pouco tivessem participado nas atividades extracurriculares, tendo sido a maior parte das parcerias/articulações com o Centro de Saúde (85%), com quem desenvolveram atividades, e com outros organismos (73,6%), tendo havido a diminuição da ação da Escola Segura.

O espaço curricular onde mais frequentemente foram abordados os conteúdos no Ensino Básico foi a disciplina de Ciências Naturais (61,9%) e a de Biologia no Ensino Secundário (31,8%), tendo a eliminação das Áreas Curriculares Não Disciplinares, incluindo no 10.º ano a Formação Cívica e no 12.º ano a Área de Projeto, que garantiam a Educação Sexual naquele ensino, vindo trazer grandes dificuldades à sua consecução.

Existia professor responsável pelo projeto de Educação Sexual na maioria dos Conselhos de Turma (72,0%), que o apresentava em 65,7% dos casos, sendo revisto pelo coordenador de Educação para a Saúde em 87,4% das situações, que também foi o responsável pelo seu acompanhamento externo (85,7%), tendo sido adotado o critério da formação na área na seleção daquele professor (41,4%).

Ainda segundo os diretores, a implementação do Gabinete de informação e apoio ao aluno tinha sido boa/muito boa (59,8%), tendo sido constituído por uma equipa multidisciplinar com 2 a 5 membros, preferencialmente 3 (23%), com professores (89%), psicólogos (61,4%) e enfermeiros (58,2%), funcionando até 6 horas por semana (71,5%), com recursos variados, incluindo bibliografia (77,3%), acesso à *internet* (76,9%) e jogos didáticos de Educação Sexual (60%).

Tinham como destinatários os alunos do Ensino Básico (95,3%) e os do Secundário (58,2%), sendo a atividade que mais se destacava o apoio individualizado (85,5%), coordenando e supervisionando as atividades, facilitando a função de avaliação dos órgãos e fomentando uma 'cultura de escola' e tendo sido o recurso interno que abordou os reforços dos conteúdos da temática, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário (79,0% e 48,6%, respetivamente).

Foi considerada muito boa a adesão à Educação Sexual dos professores (51,6%), dos alunos (57,0%), das direções (51,6%) e do Centro de Saúde (46,3%), sendo satisfatória a da comunidade em geral (41,4%), satisfatória/fraca a dos Pais (49,3%) e suas Associações (43,0%), que, quando existia, revelava-se temporária, nunca se tendo oposto diretamente ao processo, e entre satisfatória (40,2%) e má (25,2%) a das Associações de Estudantes.

Consideraram ser muito importantes como estratégias para promover o envolvimento da Comunidade o estabelecimento de parcerias com entidades externas (55,3%), a cooperação da Direção (51,6%), embora afirmassem que não tinham um envolvimento mais ativo porque se encontram sobrecarregados com tarefas administrativas e não tinham disponibilidade de verbas, a formação para professores (48,6%) e a participação dos alunos no processo de organização das temáticas (48,1%).

Dos professores envolvidos mais de metade tinham formação na área (62,8%), mas sendo necessário continuar a formá-los, destacando a importância da supervisão, salientando que os mais velhos tendiam a resistir mais a trabalhar os temas.

Dos assistentes operacionais menos de metade tinham formação específica em Educação para a Saúde/Educação Sexual (89,3%), devendo existir cursos de formação para eles na área.

A maioria dos diretores considerou que a Educação Sexual nos últimos três anos letivos tinha vindo a ser progressivamente integrada na cultura da sua Escola (56,8%) e mais de um terço considerou que tinha mantido o mesmo padrão (37,6%).

A sua implementação tinha sido boa/muito boa (57,5% e 26,2%) e no geral foi satisfatória (42,5%) ou muito boa (42,5%) em 2010/2011, e muito boa em 2011/2012 e 2012/2013 (56,3% e 54,9%, respetivamente), afirmando que seria bem-sucedida se fizesse parte da rotina e fosse acompanhada pelos diversos órgãos da Escola, encontrando menos resistência de professores, pais e alunos.

Os professores coordenadores da Saúde consideraram que ao nível da adesão dos intervenientes foi muito boa/excelente a da Direção (87,1%) e do Centro de Saúde (85,7%), muito boa a dos professores (49,1%) e alunos (58,0%), e satisfatória/boa a das Associações de Estudantes (39,6%), Pais (47,9%) e respetivas Associações (43,9%) e Comunidade em geral (38,4%).

Embora assim fosse, os professores do quadro com experiência na Educação para a Saúde consideraram ter muito trabalho, pouco envolvimento ativo da Escola, Direção, Pais e Alunos e pouco reconhecimento no geral, demonstrando algum desalento, pois a Escola tudo delegava neles, desresponsabilizando-se.

No início do ano letivo era elaborado o planeamento das ações de Educação para a Saúde para todos estarem informados e não haver possibilidade de coincidir com momentos de avaliação formal.

No 3.º Ciclo, não havendo Áreas Curriculares Não Disciplinares, era difícil encontrar espaços e tempos para a Educação para a Saúde, enquanto no Secundário, para além da eliminação daquelas Áreas Curriculares, houve uma redução na carga letiva semanal de disciplinas nas quais era mais propício abordar a Educação Sexual, sendo que quando lecionados no âmbito de uma disciplina os alunos não identificaram determinados conteúdos como específicos de Educação Sexual.

A resolução de problemas específicos de turma frequentemente impedia a seleção dos temas de forma planeada em Formação Cívica, pelo facto daqueles abrangerem a totalidade do tempo disponível para esta área, tal como na 'opção de escola', da qual se necessitava de forma permanente para o cumprimento de outros objetivos no processo ensino-aprendizagem.

Por estas e outras razões, como o fim das disciplinas antes referidas e de ter deixado de existir redução da Componente Letiva para os coordenadores, muitos recorreram a organizações externas para a animação de sessões de Educação para a Saúde/Educação Sexual.

Por seu lado, os professores, para não se responsabilizarem sozinhos por tarefas árduas e não participadas e não querendo comprometer o cumprimento dos seus

programas, nem promoviam o contacto com agentes externos para colaborar no processo de Educação Sexual.

Afirmavam os coordenadores que todos os alunos tiveram Educação Sexual nos últimos três anos (72,6%), tendo sido avaliados através da percentagem de alunos envolvidos nas atividades (72,9%), bem como através de avaliação qualitativa, quer nas Áreas Curriculares Disciplinares (51,9%), quer nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (51,7%), tendo os professores mencionado haver sempre uma avaliação das ações neste âmbito.

Os alunos deverão ter um papel mais ativo na definição das ações, medida difícil de implementar, pois estes terão um tempo de permanência curto e a atividade organizada em 'anos letivos', embora no geral os próprios tenham referido a sua motivação para participar mais ativamente e a relevância da sua participação num processo de Educação entre pares e de mentoria junto dos mais novos.

Os coordenadores consideraram a implementação do Gabinete de informação e apoio ao aluno muito boa/boa (51,4%).

Estes geralmente existiam e foram usados mais pelos técnicos do que pelos alunos, servindo de centro de planeamento das ações de promoção da Saúde, tendo instalações, equipamentos, materiais e um horário fixo.

As razões avançadas para que os alunos não os frequentassem foram o desconhecimento da sua existência ou da sua localização, do seu funcionamento e do que ali podiam procurar, na generalidade dos casos com valência de apoio individual que podiam solicitar para a resolução dos seus problemas, com privacidade e anonimato, e a falta de preparação dos técnicos que não transmitia 'confiança'.

Por parte dos professores foram referidas como razões a falta de tempo e de preparação e pelos técnicos igualmente a falta de tempo e o elevado número de respostas mais apelativas e concorrenciais na Comunidade, não tendo havido envolvimento dos Pais.

Consideraram que na articulação com o Centro de Saúde a colaboração foi muito boa (50,9%), bem como nas atividades desenvolvidas (44,8%), baseando-se estas na solicitação de técnico para dar formação aos alunos (82,8%), sendo também muito frequente a de materiais (74,3%), o encaminhamento de alunos com necessidades individuais (73,1%) e a solicitação de formação específica para professores (55,2%).

Tal não invalidava que fosse afirmado que dependia dos técnicos e dos gestores de cada Centro de Saúde as relações com cada um, podendo não ter existido ou ter ocorrido um contacto muito próximo e eficaz, com redes de interação bem definidas.

Os coordenadores avaliaram como boa a relação que estabeleciam na dinamização das atividades com alunos (59,4%) e razoável a relação com as famílias (50,2%), enquanto a qualidade da intervenção dos profissionais consideravam-na boa (para os conhecimentos 55,9%, para as atitudes 55,2% e para os comportamentos 54,5%).

Embora pudesse assim ser, foi referido por professores e alunos a necessidade dos promotores da Saúde terem um perfil específico, com boa capacidade de relações interpessoais, à vontade na abordagem do tema, gestão serena e afirmativa de conflitos, considerarem o tema importante para os alunos, para além de terem formação específica.

Os coordenadores consideraram boa a articulação entre os professores (51,4%), bem como entre estes e os diferentes órgãos pedagógicos (55,2%).

Apesar disso, foi afirmado que os professores nas disciplinas que lecionavam podiam não autorizar a dinamização das ações promotoras de Saúde porque 'têm matéria para dar' ou autorizar mas não se envolver. Quando se envolviam ativamente, tal tinha efeitos exponencialmente benéficos para os alunos.

Para promover o envolvimento da Comunidade, consideraram os coordenadores como estratégias muito importantes a cooperação por parte da Direção (70,5%), o estabelecimento de parcerias com diversas entidades externas (69,6%), a formação dos professores (61,8%) e a participação dos alunos no processo de organização e dinamização das temáticas (53,5%).

Os coordenadores referiram ter formação específica (87,3%), com ações com duração superior a 25 horas (64,9%) e consideraram a qualidade da formação boa/muito boa (88,2%).

Afirmaram que as disciplinas que lecionavam contemplavam conteúdos de Educação Sexual (90,3%), tendo estado envolvidos em atividades nessa área (93,4%), sentindo-se confortáveis com a abordagem dos vários temas (73,8%), não tendo sentido dificuldade nenhuma ou quase nenhuma em lidar com as sessões de Educação para a Saúde (90,1%), nem com as de Educação Sexual (87 %), tendo preparação adequada ao nível científico (69,3%) e pedagógico (68,4%).

Diziam, no entanto, existir a necessidade de formação e de supervisão a seguir à formação para garantir que permanecia atualizada e era seguida de ação, uma vez que alguns professores receberam-na mas não se sentiam confiantes ou capazes para abordar a Educação Sexual.

Foram da opinião que a implementação da Educação Sexual tem vindo a ser progressivamente integrada na cultura da escola (59,9%), considerando que melhorou de 2010/2011 para 2011/2012 e depois para 2012/2013, tendo sido no geral muito boa em 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013 (57,3%, 73,8% e 75,8%, respetivamente).

Foi considerado imprescindível para a continuidade do processo a disponibilização anual, por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC), de um financiamento para a implementação da Educação para a Saúde e ao qual as escolas pudessem concorrer.

As Associações de Estudantes assinalaram a perversidade do seu calendário eleitoral anual que fazia com que fosse, na prática, difícil situações de contacto com as estruturas da Escola responsáveis por este processo no primeiro período letivo, manifestando os seus elementos desconhecimento da localização do Gabinete de informação e apoio ao aluno, ou sabendo-o, o que ele constituía enquanto recurso, não se sentindo à vontade para entrar.

As Associações de Pais e Encarregados de Educação tiveram uma participação muito limitada, mostrando a experiência geral que os Pais estavam pouco ligados à Escola, não havendo geralmente trabalho de continuidade com eles, nem por parte das direções, nem de professores, que não os Diretores de Turma, muito menos centrado em assuntos extra letivos, havendo que constituir parcerias, que se tornavam difíceis nas situações vividas em Agrupamentos de vários níveis de ensino.

Finalmente, sublinhava-se que os agentes externos afirmaram que não existia Educação Sexual em todos os anos de escolaridade, nem para todos os alunos, tendo geralmente uma ação pontual, podendo integrar todas as turmas de determinado ano, ou um conjunto de duas a três sessões por turma ao longo do ano letivo, e que na avaliação que a Escola fazia aos alunos na área estes agentes não se encontravam normalmente envolvidos.

A riqueza desta avaliação põe em evidência o desfasamento entre os dados estatísticos que se mostraram e o que foi referido pelos vários atores quando entrevistados individualmente ou em grupo – diretores, coordenadores de Educação

para a Saúde, Associações de Estudantes e de Pais e Encarregados de Educação e agentes externos.

Depois desta análise, haverá ainda que referir que o Ministério da Educação estabeleceu com a Associação para o Planeamento da Família, em 2001, e com esta Organização Não Governamental e com a Fundação Portuguesa 'A comunidade contra a Síndroma da Imunodeficiência Adquirida' e o 'Movimento de defesa da vida', em 2003, protocolos para a implementação da Educação Sexual, no que constituiu outra estratégia utilizada na tentativa da sua concretização.

Noutra vertente, que embora extravase o âmbito do presente trabalho aqui se deixa por mostrar dados sobre a temática após o Ensino Básico e Secundário, constatou-se a realização de estudos científicos que retratavam a situação dos alunos do Ensino Superior (ESup).

Fundamentalmente, tais estudos incidiam ao nível dos conhecimentos, atitudes e comportamentos quanto à Saúde sexual e reprodutiva, do Vírus da Imunodeficiência Humana, das Doenças Sexualmente Transmissíveis e aquisições instrumentais e psicossociais da sexualidade e retratam a situação em que se encontram alunos do pós-secundário nestes domínios, incluindo os que seguiram a via profissional de enfermagem.

Foram eles, nomeadamente:

- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida: Os comportamentos de risco em jovens estudantes universitários dos Açores, de M. Amélia Cunha (2000), em Psicologia, na Universidade de Coimbra;
- Conhecimentos, atitudes e comportamentos de risco face ao Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida em estudantes universitários, de Artur Salgado (2000), em Promoção/EpS, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Aquisições instrumentais e psicossociais da sexualidade em contexto escolar. Um estudo com estudantes do Ensino Superior de enfermagem, de Anabela Almeida (2004), em Ciências Sociais, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa;
- Os estudantes de enfermagem e as Doenças Sexualmente Transmissíveis/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida: Conhecimentos, atitudes e comportamentos dos estudantes da Escola

Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto de Coimbra em relação às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida, de Paula Vidigueira (2005), em Saúde Escolar, na Universidade de Lisboa;

- O conhecimento e a atitude face à saúde sexual e reprodutiva: Um estudo correlacional em estudantes universitários, de Jordão Abreu (2008), em Educação, na Universidade de Lisboa.

Quanto a projetos mais significativos de índole quantitativa que entretanto se tenham realizado e que mostrassem a realidade com que se confrontavam os jovens, consultou-se o estudo 'A Educação Sexual dos jovens portugueses – Conhecimentos e fontes', de Vilar e Ferreira (2009).

Tal estudo foi significativo para a compreensão do nível de Educação Sexual dos jovens escolarizados e do papel dos professores e da Escola nesse processo e foi efetuado através de um questionário realizado em sessenta e duas escolas do país, em turmas do 10.º e 12.º anos.

Como conclusões, ressaltavam os autores que são múltiplos quer agentes, quer processos de aprendizagem em matéria de sexualidade. Amigos e mães serão os principais agentes de conversação sobre temas sexuais, embora com as mães os temas relativos à intimidade só uma minoria os conseguisse abordar.

A Escola teve relevância na Educação Sexual dos jovens, ainda que centrada na abordagem biológica feita nas Ciências Naturais/Biologia. Para além desta, a Formação Cívica e os Colóquios terão alguma relevância no 3.º Ciclo, enquanto a Filosofia no Ensino Secundário assumia algum protagonismo.

Os temas mais deficitários, em termos dos conhecimentos testados, foram as questões práticas relacionadas com os métodos contracetivos e sobre as Infeções Sexualmente Transmissíveis, excetuando o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, muito embora a maioria dos jovens da amostra tenha acertado na maior parte das questões. Isto levava os autores do estudo a interrogarem-se sobre a eficácia do tipo de abordagem utilizada nas atividades de Educação Sexual, uma vez que os jovens afirmavam ter abordado tais questões na Escola.

Quanto à experiência de relações sexuais, 42% afirmou tê-las já tido no contexto de relações amorosas ou ocasionais, sendo maioritárias as primeiras.

A lógica preventiva parecia integrar a sua vivência sexual, pois a maioria afirmava prevenir-se em matéria de gravidez não desejada e de Infeções Sexualmente

Transmissíveis, embora existisse uma parte significativa, mas minoritária, com comportamentos de risco.

A justificação para o facto de ser reduzido o recurso a profissionais e serviços de Saúde será o de nunca terem sido confrontados com a necessidade, mas igualmente podia estar associado a falta de informação e dificuldades de acesso.

Será necessária a manutenção da Educação para a Saúde sexual e reprodutiva, com reforço de cooperação entre a Escola e os serviços de Saúde e outros serviços, como sejam os das linhas telefónicas de ajuda, numa estratégia interpares e não só numa perspetiva informativa em sala de aula.

O estudo mostrava que os que têm melhores conhecimentos em Educação para a Saúde sexual e reprodutiva iniciam mais tardiamente as relações sexuais, tendo delas uma vivência mais gratificante, sobretudo as raparigas, que referem sentimentos mais positivos na primeira relação sexual.

À mesma causa encontravam-se associados os comportamentos preventivos e uma maior capacidade de pedir ajuda.

Propunham os autores do estudo o alargamento, o melhoramento e a avaliação da Educação Sexual, para que a Escola e os professores estivessem mais presentes e fossem mais eficazes no apoio aos alunos no âmbito da sexualidade.

Marques, A. C. (2007), citando Bozon, salientava que

> "As normas sexuais são cada vez menos transmitidas pela família, pelo grupo social ou pela escola e cada vez mais elaboradas em conversas entre pares, entre confidentes e mesmo entre parceiros. Cada vez mais flexíveis e evolutivas, as orientações normativas acompanham o processo de individualização dos comportamentos: os indivíduos referem-se àquilo que conhecem, a vulgarizações psicológicas, ao que vêm na televisão e no cinema, aos resultados de inquéritos ou estatísticas sobre os comportamentos sexuais que possam conhecer" (Marques, A. C., 2007, p. 7).

Acrescentava o autor que os atores interpretarão "…cada vez mais os seus comportamentos sexuais em função de situações e de contextos relacionais, mais do que de princípios absolutos" (*idem*).

Consultou-se ainda o 'Comportamento sexual dos adolescentes portugueses', de Matos *et al.* (2008), estudo colaborativo inserido no *Health Behaviour in School-*

aged Children (HBSC) da Organização Mundial de Saúde, que procurava compreender os comportamentos dos adolescentes e os seus estilos de vida nos vários cenários com que se vão confrontando.

Tendo por base um questionário internacional, promoveu uma amostra representativa da população escolar portuguesa dos 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade, de cujos resultados de 2006 retirou os seus pontos-chave:

> "- Diminuição no número de jovens que afirma já ter tido relações sexuais;
> - Ligeiro aumento da idade da primeira relação sexual;
> - Diminuição dos adolescentes que julgam que os colegas já tiveram relações sexuais;
> - Aumento do número de adolescentes que se sente à vontade a convencer o companheiro a ter relações sexuais com preservativo;
> - Aumento da dificuldade dos adolescentes em recusar ter relações sexuais sem preservativo;
> - Diminuição dos conhecimentos;
> - Aumento da dúvida dos modos de transmissão do Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida;
> - Diferenças ao nível das fontes de informação sobre Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida:
> (1) aumento da internet;
> (2) redução nos programas de televisão;
> (3) redução em falar com um amigo;
> - Diminuição de atitudes positivas face aos portadores de Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida;
> - Diminuição na percepção de risco de ser infectado pelo Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida" (Matos *et al.*, 2008, pp. 115-116).

Foi ainda referido que a Escola não tem desempenhado um papel ativo na Educação Sexual, porquanto em dois estudos entretanto realizados – Ramiro e Matos e Reis e Matos, ambos de 2006 – se constatou, no que respeita ao primeiro estudo, que a maior parte dos professores inquiridos não tem experiência de ensino de Educação Sexual e, no que respeita ao segundo, que os jovens inquiridos não reconhecem a Escola como agente relevante na sua Educação Sexual.

Considerava-se urgente que a Educação Sexual se generalizasse nas escolas, dinamizando-se os recursos existentes, sendo igualmente "…essencial que sejam realizadas intervenções comunitárias que incluam a participação da família, dos pares, da escola e da comunidade, criando programas que promovam competências pessoais e sociais adaptadas a grupos específicos de jovens".

Tais programas deviam ter "…em conta os seus valores, a forma como ocupam os seus tempos livres, as novas fontes de informação e atendendo às especificidades da idade, do género e dos factores sócio-económicos" (*idem,* p. 115).

Num estudo subsequente – "A saúde dos adolescentes portugueses. Relatório do estudo do Health Behaviour in School-aged Children 2014" (Matos *et al.*, 2014a) – foi realizada a análise aos comportamentos sexuais tendo por base alguns itens.

No que respeitava ao relacionamento amoroso, mais de metade afirmava que de momento não tinha, mas que já tinha tido.

Quanto às relações sexuais, a grande maioria referia não ter tido, número que terá vindo a aumentar desde 2006.

Na grande maioria das situações, a idade da primeira relação foi os catorze anos ou mais, tendo também a grande maioria nela utilizado o preservativo, afirmando quase metade que quando teve relações sexuais pela primeira vez queria que tivesse ocorrido naquele momento.

O preservativo foi também maioritariamente referido quando questionados sobre a sua utilização na última relação sexual, sendo a pílula contracetiva utlizada em cerca de um terço dos casos, respondendo mais de metade que não tinha utilizado naquela o coito interrompido.

Mais de um terço mencionou já ter tido relações sexuais e não ter usado o preservativo, afirmando que o principal motivo tinha sido 'não ter pensado nisso'.

A grande maioria dos que já tinham tido relações sexuais afirmava não as ter tido associadas ao consumo de álcool e drogas.

Mais de metade afirmava que a Escola tinha um Gabinete onde se podia falar com um profissional de Saúde ou professor e quase metade mencionava ter tido atividades onde tinham falado de Educação Sexual.

Num outro estudo, que teve por objetivo compreender a influência do meio rural e do meio urbano nos conhecimentos dos adolescentes de ambos os sexos do 9.º ano de escolaridade na área da sexualidade, Rosa e A. M. Marques (2012) assinalavam o nível baixo dos conhecimentos dos alunos sobre a anatomia dos sistemas reprodutores

e o elevado nível de conhecimentos sobre direitos sexuais, fisiologia da reprodução, contraceção e Infeções Sexualmente Transmissíveis, embora alguns aspetos destas últimas três temáticas apresentassem lacunas.

Como fontes de informação, detetaram os professores, os amigos, a televisão/filmes, a mãe e a *internet*. Os temas de interesse referidos foram métodos contracetivos, Infeções Sexualmente Transmissíveis, transformações físicas da adolescência e conceção.

Os adolescentes preferiam ações de Educação Sexual na turma em detrimento de as ter no Centro de Saúde, formas menos participativas de organização das ações, com mais intervenção dos formadores e tendo feito fraca referência aos Gabinetes de apoio ao aluno definidos na Lei.

Quanto às diferenças detetadas, os autores verificaram que os participantes do meio urbano faziam mais identificações corretas quanto aos sistemas reprodutores, parecendo possuir mais conhecimentos quanto à contraceção e Infeções Sexualmente Transmissíveis e preferiam a abordagem de temas relativos à forma de expressar os sentimentos face a outra pessoa.

Os alunos do meio rural mostravam maior interesse no tema da ocorrência da gravidez e as raparigas desse meio e os rapazes do meio urbano demonstravam maiores níveis de conhecimento acerca da anatomia dos sistemas reprodutores.

As diferenças obtidas nas respostas dos adolescentes dos meios rural e urbano levaram os autores

> "…a sugerir que a organização dos projectos e acções de educação sexual deverão ter em consideração as necessidades dos adolescentes face às suas vivências sexuais, mas também os factores contextuais resultantes de elementos sócio-culturais, geográficos e institucionais que podem facilitar ou dificultar a promoção e vivência positiva da saúde sexual e reprodutiva" (Rosa, & Marques, A. M., 2012, p. 89).

No que respeita à visão da Organização Mundial de Saúde sobre a Educação Sexual, a instituição editou as Normas para a Educação da sexualidade na Europa (2010) num documento estrutural destinado a políticos, especialistas de Educação e a autoridades de Saúde.

Vendo uma 'nova necessidade' nestes domínios, que passaria pela Educação formal e informal, que se queria profissional e positiva, perspetivavam-na como

resposta às mudanças sociais havidas, tendo de ser adaptada à idade, integrada num currículo multidisciplinar e devendo ser holística.

As Normas apoiavam-se em estudos desenvolvidos pela própria Instituição, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cooperação e pela Federação Internacional para o Planeamento Familiar, construindo as suas definições sobre sexualidade, Saúde sexual, direitos sexuais e sobre cidadania a partir deles.

A Organização fundamentava esta Educação no facto da sexualidade constituir parte central do ser humano, por as pessoas terem o direito a serem informadas, por a Educação informal ser inadequada para a sociedade moderna, pela diversidade das fontes de informação a que os jovens se encontram hoje expostos e pela necessidade da promoção da Saúde sexual.

Adotava como princípios a adequação à idade, com cuidados quanto ao nível de desenvolvimento e de entendimento dos jovens e quanto às questões de género, devendo ser sensível cultural e socialmente.

As Normas encontravam-se baseadas na estratégia dos direitos humanos ao nível sexual e reprodutivo, num conceito holístico de bem-estar que integrava a Saúde, na igualdade de género, na autodeterminação, na aceitação da diversidade e em informações científicas precisas, começando no nascimento e eram entendidas como uma contribuição para uma sociedade mais justa e humanitária, através da qualificação de indivíduos e comunidades.

As características enfatizavam a participação da juventude, a sua realização de forma interativa e continuada, multisetorialmente consolidada e contextualmente orientada, cooperando com Pais e Comunidade, devendo ser sensível ao género.

Na matriz proposta, relevava-se a importância das estruturas de apoio, definiam-se os grupos etários (0-4; 4-6; 6-9; 9-12; 12-15; >15) e elegia-se como temas gerais:

- Corpo e desenvolvimento humanos;
- Fertilidade e reprodução;
- Sexualidade (em sentido estrito – corpo e experiências íntimas e sexuais);
- Emoções;
- Relacionamentos e estilos de vida;
- Sexualidade e direitos;

- Sexualidade, Saúde e bem-estar;
- Determinantes sociais e culturais da sexualidade.

Outra vertente cuja abordagem se tornou imprescindível foi a formação dos professores, pelo reflexo que terá na consecução das práticas pedagógicas em Educação Sexual e pelas falhas sentidas por aqueles a este nível, cujo relato é percetível em quase todos os estudos analisados.

Numa dissertação de Mestrado "Educação em sexualidade: Um contributo para a formação inicial de professores", Sebastião (2005) afirmou que a sexualidade era praticamente inexistente nas unidades curriculares de cursos de formação inicial de professores da instituição onde trabalhava.

Constatou que poucos indivíduos do estudo realizado usufruíram dessa formação no seu percurso escolar, incluindo no Ensino Superior, e que, portanto, demonstravam carências nessa área.

No que respeitava à frequência de ações de formação em Educação para a sexualidade, a autora verificava que poucos elementos nelas participavam. Atribuía o facto ou à sua inexistência ou ao pouco interesse em nelas participar. Num como noutro caso considerava que se estava perante uma situação alarmante.

Por um lado, porque se os indivíduos não tivessem tido a oportunidade de formação ao longo do percurso escolar teriam de tê-la fora dele, para colmatarem as suas falhas. Por outro, uma vez que se tratava de futuros professores, seria desejável que manifestassem interesse pela Educação Sexual, quer enquanto cidadãos, quer enquanto futuros professores, pois iriam ter alunos com os quais a teriam de abordar.

Na sua tese de Doutoramento, já citada anteriormente, Serrão (2009) a este propósito, e no que considerava chave para o desenvolvimento de práticas de promoção da Educação Sexual, recomendava que se deveria investir na seleção de grupos privilegiando a ação que conjuntamente desenvolviam no Conselho de Turma, ou selecionar os Diretores de Turma que orientariam o trabalho das equipas.

Mais sugeria que aquela deveria ser centrada

> "…no desenvolvimento de competências de autoeficácia, promovendo atitudes de diálogo, partilha e colaboração entre professores na compreensão e resolução de problemas; no aumento do conforto na abordagem de diferentes temas relacionados com a Sexualidade, no aumento do conhecimento legal e normativo da E.S. e sustentada na

> reflexão sobre as potencialidades, necessidades e problemas identificados nas práticas pedagógicas" (*op. cit.*, p. 248).

Também numa dissertação de Mestrado, "Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Concepções dos Professores de um Agrupamento de Escolas", Calado (2011) concluía que trinta e quatro dos trinta e oito professores que constituíam a sua amostra referiram não ter recebido formação inicial adequada para lecionar a Educação Sexual.

Para além disso, vinte e nove afirmaram nunca terem participado em qualquer seminário ou colóquio sobre Educação Sexual e o mesmo número nunca tinha participado numa ação de formação contínua.

Trinta e três consideraram poder vir a participar numa ação de formação contínua, sendo que as metodologias que gostariam de encontrar seriam a abordagem científica sobre a Educação Sexual, metodologias para a lecionar e ferramentas para lidar com as questões dos alunos e seus Pais.

Por último, no final desta abordagem teórica, teve-se presente o trabalho de Figueiredo (2012), na sua tese de Doutoramento intitulada "Redes Sociais e Políticas. Genealogia das Políticas Públicas de Educação Sexual".

A propósito dos atores e da rede, esta autora afirmava que as

> "…duas *rede*s – no *nível nacional* e no *nível local* - têm alguns aspectos em comum: são a favor da Educação Sexual em Meio Escolar, partilham o paradigma *psicossocial*, ou seja, a ideia que a Educação Sexual deve ser uma missão da escola, devendo fazer-se porque proporciona um conjunto de competências às crianças e aos jovens que as torna mais capazes de adoptarem *comportamentos saudáveis*, e entre eles, *comportamentos sexuais responsáveis*" (Figueiredo, 2012, p. 364).

Esta autora concluiu que na ação pública em apreço havia 'uma relação estreita entre *conhecimento* e *política*'.

Quanto ao conteúdo da política, a autora entendeu que se assistia

> "…à progressiva inclusão da Educação Sexual na área da Educação para a Saúde, com efeitos ao nível do significado simbólico, do conteúdo da política, dos actores e das áreas de saber mobilizadas,

> com impacto tanto na opinião pública como nas práticas de trabalho. Uma parte dos actores justifica esta integração pelo facto de a Educação para a Saúde ser uma espécie de designação *branda*, constituindo assim um veículo ideal para chegar à sociedade porque a saúde é uma preocupação universal" (*idem*, p. 371).

Afirmava que as mudanças de paradigma, do biomédico para o psicossocial ou para o sociopolítico, pareciam decorrer mais de uma recomposição do que de uma rutura com o modelo anterior.

Tendo presente o paradigma psicossocial, esta autora dizia ainda que "Os vários tipos de especialistas nesta *acção pública* partilham este paradigma, mas consideram que os *práticos* (sobretudo os professores) estão muito mais próximos das ideias do paradigma *biomédico*" (*ibidem*, p. 373), o que levaria a que facilmente reduzissem "…a Educação Sexual à fisiologia da reprodução e a conhecimentos básicos de Planeamento familiar e protecção contra doenças sexualmente transmissíveis (matéria que, como tal, diz respeito aos professores de Biologia e aos profissionais do sector da Saúde)" (*ibidem*).

No que respeitava aos modos de coordenação política, a autora assinalou que

> "…a avaliação é totalmente concebida e substancialmente analisada e interpretada no seio da administração central, assim como a produção dos relatórios finais. E apesar de no discurso dos responsáveis a devolução dos resultados ser invocada como necessária e importante, não são perceptíveis os modos de devolução relativamente aos dados enviados pelas escolas, nem a sua participação nos circuitos de difusão desse saber" (*ibidem*, p. 379).

Segundo a autora, não se constatava nenhuma alteração no sentido pós-burocrático dos modos de regulação porque

> "Na prática é como se as regras estivessem sempre a mudar: hoje dizem-nos para decidir; amanhã dizem-nos que decidimos mal. Um exemplo singular é afirmar-se que existe no terreno uma *rede* de escolas (RNEPS) e ela acabar porque a administração central a deixa de apoiar, o que evidencia o quanto a construção de projectos autónomos é difícil, sempre relativa e contingente" (*ibidem*, p. 381).

A complexidade da temática, de que nos dá conta este último trabalho, mostra que há um longo caminho a percorrer nos domínios da Educação Sexual, sendo certo que tal só terá porventura alguma efetividade caso se aposte numa Educação inclusiva, que tenha o futuro cidadão como figura central deste processo.

Para tanto, a formação daquele não se deverá prender a meros objetivos funcionais e imediatistas, dando-se relevo a uma perspetiva educativa holística que não descure o conjunto do saber humano nas várias áreas do conhecimento.

Tal caminho terá, seguramente, que ser feito caminhando…

_____

A avaliação da Lei 60/2009 foi realizada em 2014, sendo a sua riqueza colocar em evidência o desfasamento entre os dados estatísticos e o que foi referido pelos vários atores quando entrevistados individualmente ou em grupo.

Ocorreu o estabelecimento de protocolos para a implementação da Educação Sexual entre o Ministério da Educação e Organizações Não Governamentais, que constituiu outra estratégia utilizada na tentativa da concretização da Educação Sexual.

Verificou-se a realização de estudos científicos que retratavam a situação dos alunos do Ensino Superior, mostrando dados sobre a temática após o Ensino Secundário.

Realizaram-se projetos significativos de índole quantitativa, nacionais – ao nível dos conhecimentos e fontes e sobre a influência do meio rural e do meio urbano nos conhecimentos –, e inseridos em estudos internacionais – ao nível do comportamento sexual dos jovens –, que mostravam a realidade com que estes se confrontam.

A Organização Mundial de Saúde definiu a sua posição sobre a Educação Sexual através das Normas para a Educação da sexualidade na Europa, documento estrutural destinado a políticos, especialistas da Educação e a autoridades de saúde, como resposta às mudanças sociais havidas, que perfilhava uma Educação Sexual adaptada à idade, integrada num currículo multidisciplinar e devendo ser holística.

A formação dos professores mostrou ter de ser tida em consideração pelo reflexo que terá na consecução das práticas pedagógicas em Educação Sexual e pelas falhas sentidas por aqueles a este nível, cujo relato é percetível em quase todos os estudos analisados.

Na Genealogia das Políticas Públicas de Educação Sexual constatou-se a existência de um conjunto de atores que integram uma rede, percebendo-se que, na ação pública, haverá uma relação estreita entre conhecimento e política.

Quanto ao conteúdo dessa política, a mudança dos paradigmas parece decorrer mais de uma recomposição do que de uma rutura com o modelo anterior, sendo que os especialistas que perfilham maioritariamente o psicossocial consideraram que os práticos, sobretudo os professores, ainda estarão no biomédico.

Na coordenação política não terá existido nenhuma alteração no sentido pós-burocrático dos modos de regulação.

Capítulo IV

Metodologia

Metodologia poderá ser considerada como a explicação das ações desenvolvidas na pesquisa científica, caminho percorrido neste percurso, que deriva de 'método', do Latim '*methodus*', cujo significado é 'caminho ou via para a realização de algo'.

Tal implicará a apresentação das argumentações e demonstrações ao nível dos pressupostos, dos procedimentos e dos princípios de investigação que sustentam cientificamente o trabalho e que permitirão a validação das suas conclusões.

Descrever-se-á, então, esta via que se procurou calcorrear na investigação que se desenvolveu desde que se definiu o problema de investigação, na procura de ganhar conhecimento descobrindo o que se desconhecia.

1- A opção pelas vivências

Aquele conhecimento que se busca será, segundo Silva e Pinto (2005), um "…processo complexo de adaptação activa e criadora do homem ao meio envolvente, implicando articulações entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas" (Silva e Pinto, 2005, p. 10).

Diziam, ainda, estes autores que sendo os homens seres sociais

> "As suas acções desdobram-se em práticas materiais e simbólicas, relações com a natureza e relações com outros homens, no âmbito de grupos de várias dimensões…" criando "…materialidades sociais com propriedades materiais próprias e que, por seu lado, condicionam decisivamente a produção das práticas que as produzem e reproduzem" (*idem*, p. 13).

De facto, um trabalho de investigação terá de ter os seus fundamentos em base sólida, concretizando-se através da pesquisa empírica e articulando o conjunto de questões que constitui o problema de investigação que se procurará compreender.

Desse modo, como se disse, procurou-se primeiramente compreender a Educação Sexual em Portugal no último século, depois perceber a sua ligação ao Sistema Educativo, nomeadamente com um olhar sobre as alterações sentidas no período anterior e posterior à saída da Lei 60/2009, para finalmente se procurar constatar a sua integração em Meio Escolar.

Tal constituiu a teoria, entendida por Almeida e Pinto (2005) "…como conjunto organizado de conceitos e relações entre conceitos substantivos, isto é, referidos directa ou indirectamente ao real" (Almeida e Pinto, 2005, p. 55).

Do mesmo modo se pronunciou Santos (1993) dizendo que ela era "…um modo específico de conceptualizar a realidade que transforma esta em objetos teóricos … é não só o conhecimento que se produz (teoria substantiva) como o modo como se produz (teoria processual, o método)" (Santos, 1993), pp. 80-81).

Envolverá pensamentos, significados e emoções, entrando no campo da ação e representação do sujeito, o domínio da subjetividade, condicionado pelo que são as suas vivências aos vários níveis, sejam culturais, históricas, políticas.

Estas vivências serão fruto das relações que o sujeito estabelece com o outro na sociedade onde se insere, nela desempenhando o seu papel, interagindo com os demais em determinado ambiente.

De facto, certas vivências marcaram desde logo o investigador e realça-se que a escolha do problema para investigação é da responsabilidade de quem promove a pesquisa, dando sinal das suas preocupações – como, aliás, se procurou dar conta na introdução, quando se justificou a realização do presente estudo.

No seu desenvolvimento estabeleceu-se o diálogo com os outros na tentativa da compreensão dos factos, ressaltando a importância da comunicação e da linguagem utilizada na relação intersubjetiva.

Como dizem Laville e Dionne (1999), nos fenómenos humanos estará em jogo a multicausalidade "…encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem…" (Laville e Dionne, 1999, p. 41), sendo isso que se deve procurar compreender para os conhecer.

Saber-se-á igualmente que a Educação constituirá um campo específico das Ciências Sociais, importando neste âmbito ter em consideração um conjunto abrangente de dados relevantes para a compreensão dos fenómenos, a propósito de uma realidade que é complexa.

Como dizia Woods (1999), o contexto educativo é heterogéneo e será nele que se pretende apreender como ocorre(m) o(s) processo(s) de mudança.

Ter-se-á por horizonte a melhoria da Educação que, como dizia Sousa, A. (2005), tem por finalidade o desenvolvimento holístico da pessoa, visando a investigação pedagógica "…a educação no seu todo, contribuindo para o aumento dos conhecimentos científicos sobre a melhoria dos processos educacionais" (A. Sousa, A., 2005, p. 29).

O tema da Educação Sexual inseriu-se naquela perspetiva, tendo-se pretendido contribuir com este trabalho para a melhoria do processo.

2- Postura teórica-epistemológica perfilhada

O que se foi afirmando neste capítulo fará ressaltar que a presente investigação terá subjacente uma escolha por um paradigma "conjunto aberto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

Este paradigma será, certamente, o qualitativo, pela ênfase conferida ao processo e às questões nele presentes, na procura da compreensão dos fenómenos sociais, mais do que nos produtos ou resultados a alcançar, o que fará com que a realidade e o conhecimento que dela derivarem se apresentem de modo particular, procurando-se a interpretação dos fenómenos sociais e a consequente atribuição de significados.

Este tipo de pesquisa será útil em Ciências Sociais porque "…os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja entendido em sua singularidade" (Goldenberg, 1997, p. 18).

Por outro lado, entendeu-se que a abordagem qualitativa referir-se-á "…a estudos de significados, significações, ressignificações, representações psíquicas, representações sociais, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, vivências, experiências de vida, analogias" (Nogueira-Martins & Bógus, 2004, p. 48).

Entrou-se no domínio compreensivo e interpretativo para fazer ressaltar os significados do que se apurou junto de quem se elegeu para fazer emergir as eventuais respostas nos domínios em análise, numa época de transformações sensíveis no domínio da Educação em Portugal.

Como afirma Guerra (2010): "A perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais" (Guerra, 2010, p. 8).

Seguindo a autora, procurar-se-á o sentido da ação e as diferentes racionalidades dos atores, almejando 'tornar objectiva a subjectividade', observando-se a interação do sujeito com a sociedade, tendo presentes 'os factos e as emoções que os acompanham', sendo este acompanhamento da "…racionalidade cultural que permitirá

conhecer as formas de produção da sociedade e os contornos da mudança social" (*idem*, p. 10).

A importância da perceção do *porque* e do *como*, na linha do que afirmaram Denzin (1998) e Lincoln (2005), tornaram-se importantes para quem procurava a compreensão de um fenómeno, neste caso de forma exploratória.

Face à importância facultada à compreensão, a postura teórica-epistemológica perfilhada foi a hermenêutica-analítica, que se procurará seguidamente sustentar.

Começando pelas origens da hermenêutica, a palavra grega de onde deriva, *hermeneuein*, significará expressar, explicar, traduzir ou interpretar.

No início do século XIX, Schleiermacher reformulou a hermenêutica estabelecendo uma teoria geral da compreensão ('*Verstehen*') e interpretação de manifestações linguísticas, considerando que tudo o que é objeto da compreensão é linguagem, sendo esta o modo do pensamento se tornar efetivo, não havendo pensamento sem discurso.

A interpretação será realizada utilizando a ideia de círculo hermenêutico no qual "…só podemos compreender uma passagem de texto se conhecermos o texto como um todo; só podemos conhecer o texto como um todo se conhecermos determinadas passagens" (Batista, 2012, p. 104).

Segundo Scocuglia (2002), aquele pensador, conjuntamente com Dilthey, ampliou assim o alcance da compreensão hermenêutica do campo teológico para a compreensão objetiva de qualquer tipo de texto e/ou expressão humana. Para este último autor, a teoria hermenêutica poderia ser considerada a base para as Ciências Humanas, um modo de acesso privilegiado ao significado em geral, tendo afirmado não ser possível neste campo falar-se em 'leis gerais', sendo mais correto pensar-se em termos de 'motivos', de 'desejos' para explicar situações de mudança.

Dilthey utilizou o conceito fundamental de vivência (*Erlebnis*), encontrando-se a prova da sua importância, segundo Amaral (2004), no que constituiu a tese basilar do seu pensamento: "As ciências do espírito estão, assim, fundadas nesse nexo de vivência, expressão e compreensão", sustentando-se nesses três pilares "a possibilidade de construção e compreensão do mundo histórico, como conquista valiosa" dessas ciências (Scocuglia, 2002, p. 52).

A importância deste conceito será fundamental para o presente estudo, uma vez que nele se assentou a investigação empírica que foi concretizada.

Para além das vivências do investigador, são essenciais as dos entrevistados, pois influenciam o seu trabalho de coordenação da Educação Sexual em cada Escola, uma vez que construirão o seu entendimento do tema com base nas suas vivências, conferindo-lhe uma marca que acentuará a complexidade do fenómeno educativo, característica que anteriormente se referiu.

Segundo a autora supra citada, é dentro daquela "…linha de pensamento que a vivência é erigida à condição de categoria epistemológica fundamental" (idem, p. 53), pois

> "…contém em si as categorias teóricas do conhecimento, como formas da realidade objetiva. Todas as categorias da realidade objetiva fazem parte das vivências por constituição" confundindo-se a realidade com a vivência: "o que é real é vivenciado e o que é vivenciado é realidade" (ib*idem*, pp. 53-54).

Graças ao apoio da 'categoria do significado', vivência e realidade serão como que tecidas conjuntamente: "conceber algo, atribuir valor e estabelecer fins para algo são atitudes vitais interdependentes que configuram as vivências e, assim sendo, nos ajudam a construir a própria realidade em que vivemos" (*ibidem*, p. 55).

O balanço parte-todo, equilibrado hermenêuticamente por aquela categoria "…aponta insistentemente para o cumprimento daquela exigência fundamental da natureza humana, a saber, a de encontrar segurança e orientação práticas para a ação" (*ibidem*, p. 60), atribuindo Dilthey a designação de 'autorreflexão' à fundamentação prática do pensar e do agir da teoria e da prática.

A subjetividade individual será a instância na qual o significado deve ser procurado, como dizia Peters (2013), fazendo todo o sentido pesquisar como base nela para compreender o porque e o como se fará, sendo o trabalho no domínio da Educação Sexual por ela marcado.

Uma abordagem complementar à de Dilthey teria "…preocupações mais filosóficas, atribuindo maior centralidade ao papel da linguagem como fenômeno universal de interação e de compreensão" (Scocuglia, *op. cit.*, p. 254), cujos representantes, Heidegger e Gadamer, viam a interpretação como processo anterior a toda a investigação científica, com uma noção diferente de 'objetividade'.

Para Heidegger, segundo Sanchéz (2010), a hermenêutica da facticidade, uma interpretação do ser humano (*Dasein*) e da vida quotidiana, que se manifestava naquele pela linguagem, explorava a sua própria compreensão e interpretação, procurando a mediação entre a linguagem da ciência e a linguagem utilizada pelos atores sociais, sendo que o problema da interpretação só poderia ser dirimido ou enfrentado a partir da compreensão.

A coisa em si não terá sentido por si só, passando a tê-lo a partir do momento em que o *Dasein* se apropria dela, propondo-se Heidegger salvar o fundamento da filosofia, a ontologia e o seu sentido, a comunicação.

Segundo Heidegger, citado por aquele autor, "…a Filosofia hermenêutica vem estabelecer o 'sentido' na interpretação, valorizando o aspecto existencial ligado ao plano das vivências singulares, e fazendo-se presente quando há um envolvimento do sujeito com aquilo que o envolve…" (Sanchez, 2010, p. 4) e a partir dela haverá a hipótese de dialogar com o sujeito.

Sendo "…que a interpretação ou leitura do texto gere uma visão heterogênea e apresente outras perspectivas em relação à abordagem, ao novo … interpretação autêntica, embasada na experiência particular do mundo vivido pessoal" (*idem,* p. 5), a verdade será dinâmica e não estática.

Por outro lado, tendo presente o pensamento de Gadamer, Batista (*op. cit.*) dizia que a hermenêutica passou a preocupar-se com o sentido da vida humana, com o seu círculo a referir-se à interação entre o auto entendimento e o entendimento do mundo, sendo "…que as palavras não possuem um significado fixo nem único, desvinculado de qualquer contexto" (*op. cit.*, p. 106).

Segundo a autora, para aquele pensador

> "…a compreensão não pode ser controlada por procedimentos ou regras, posto que é uma condição do ser humano … o que somos e o modo como compreendemos o mundo dependem, fundamentalmente, das nossas tradições … somente quando nos confrontamos com nossas tradições e preconceitos é que podemos chegar à compreensão do que nos é estranho, utilizando o método de pergunta e resposta" (*idem*, p. 108).

A compreensão aparecia "…como algo *produzido* no diálogo, e não como algo meramente reproduzido por um intérprete ao se deparar com um texto ou ação na busca

de compreendê-lo/a. Esse é o sentido de experiência" (*ibidem*), opondo-se 'ao mito de um conhecimento puramente conceitual e verificável', tendo aquela como vias de acesso a participação, a abertura, a experiência e relação dialética.

Gadamer, segundo Peters (*op. cit.*), tomou o meio intersubjetivo e a linguagem como o domínio próprio da compreensão sociocultural.

Amaral (*op. cit.*) dizia que para aquele filósofo a 'vivência tem uma estrutura hermenêutica' e em função disso 'ela se auto-interpreta'.

Já Habermas, segundo Batista (*op. cit.*), com a sua hermenêutica crítica

> "…vai tentar reabilitar a natureza libertadora e emancipatória da razão … A razão comunicativa, esta de cunho comunitário e discursivo, envolveria tanto a relação do sujeito com o mundo quanto as expressões simbólicas – a linguagem – que medeiam essa relação … Trilhando o caminho de uma sociologia linguístico-compreensiva, Habermas define a ação comunicativa como sendo, ao mesmo tempo, livre, racional e crítica" (*op. cit.*, p. 111).

Atentou-se também à análise que Ponchirolli (2011) fez à teoria do agir comunicativo de Habermas, na qual via três possíveis usos da razão prática: pragmático, ético e moral, definindo o primeiro "…o agir orientado por fins. Nele, o que impulsiona e determina a ação é o resultado que o sujeito pretende obter"; o segundo baseando-se na "…busca do que é bom tanto para o indivíduo, como para a coletividade"; E o terceiro tendo como princípio norteador do agir "…o problema da justiça" (Ponchirolli, 2011, pp. 203-204).

Partia da dimensão pragmática da linguagem presente na comunicação intersubjetiva e, segundo o autor, o modelo comunicativo de Habermas "…não faz coincidir ação com comunicação; nele, a linguagem é um meio de comunicação que serve ao entendimento, enquanto que os agentes, ao entender-se entre si para coordenar suas ações, perseguem cada um determinadas metas" (*idem*, p. 211).

Estando o critério de racionalidade na forma como os sujeitos faziam uso do saber, a análise das manifestações simbólicas revelava "…a operatividade de um conjunto de normas que aponta para as condições de validade exigidas para atos de fala, por pretensões de validez, que se manifestam através de atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões" (*ibidem*, pp. 212-213).

Dizia ainda que "…os sujeitos estabelecem expectativas recíprocas de comportamento visando à compreensão e ao reconhecimento de convicções. As normas se orientam para a construção da vida intersubjetiva, configurando o modelo de uma racionalidade comunicativa" (*ibidem*).

Outra visão que importará referir nestes domínios será a de Giddens, que, segundo Peters (*op. cit.*) na sua teoria da estruturação, estipulava que a interpenetração entre agência e estrutura derivava

> "…do fato de que a interpretação reflexiva que o ator possui da própria experiência e de seus contextos de ação, bem como a própria capacidade de interagir com outros e produzir efeitos no mundo social, estão assentadas na utilização de regras e recursos necessariamente *intersubjetivos*, organizados como propriedades de coletividades e incorporados pelo aprendizado social" (Peters, *op. cit.*, p. 11).

Segundo o mesmo autor, no cerne daquela teoria

> "…está um conjunto de intuições antropológico-filosóficas quanto às maneiras pelas quais as pessoas lidam experiencialmente com sua fragilidade existencial diante das *incertezas* e *riscos* inerentes à sua inserção no mundo, obedecendo a um impulso de vivenciar seus contextos de ação e experiência, tanto quanto possível, como seguros, inteligíveis e confiáveis" (*idem*, p. 13).

Discutia-se as limitações da cognoscitividade dos atores à luz do conceito de *distanciamento espaço-temporal*, pesquisando a Sociologia "…as complexas conexões entre a biografia individual e a macro-história social, entre os contextos experienciais locais da vida cotidiana e as transformações sociais de abrangência histórico-geográfica mais larga" (*ibidem*, p. 17).

A dupla hermenêutica, a "sistemática mobilização reflexiva de conhecimentos especializados sobre o mundo societário na estruturação e reestruturação ativa das características desse mesmo mundo" intensificou-se nas sociedades modernas e "…dá ensejo à percepção de que a magnitude do impacto prático das ciências sociais sobre a configuração dos arranjos institucionais da modernidade contemporânea é idêntica ou

até mesmo maior do que aquela alcançada pelas ciências da natureza" (*ibidem*, pp. 22-23).

Por outro lado, ao abordar-se o conhecimento científico teve-se presente o seu carácter universal, *episteme*, de onde derivou a epistemologia, estudo metódico e reflexivo do saber.

Entre outras, ter-se-ão como suas características a origem empírica, a racionalidade inerente, a profundidade em que mergulhará, a análise que promoverá, a imparcialidade com que se construirá, a verificabilidade que possibilitará, a sistémica que envolverá, a utilidade que demonstrará.

Nunes (2003) analisando, dezasseis anos depois, "Um discurso sobre as Ciências", de Santos (1988), fez ressaltar naquele a "importância crescente de orientações epistemológicas inspiradas no pragmatismo e na concepção do conhecimento como resultado de processos locais, situados e heterogéneos de construção" (Nunes, 2003, p. 63).

Referiu quatro eixos de desenvolvimento dessa nova epistemologia:

- Todo o conhecimento científico-natural era científico-social. "Tanto o conhecimento como os objectos tecnológicos são … sempre construídos", deixando de fazer sentido "…a oposição entre o «real» e o «construído»" (*idem*, p. 64);
- Todo o conhecimento é autoconhecimento como ocorria nas investigações "…no âmbito das ciências cognitivas sobre a incorporação dos conhecimentos e capacidades dos seres humanos", tema que assumirá importância na Saúde pública, e no qual se poderá constatar "…o uso que as pessoas afectadas fazem dos seus próprios corpos enquanto meio de conhecimento" (*ibidem*, p. 67);
- Todo o conhecimento é local e total, em que os critérios de avaliação passavam "…por critérios situados, que procuram interrogar o «como» e o «para quê»" da sua produção "…relação entre o trabalho de construção dos conhecimentos e suas consequências ou efeitos" (*ibidem*, p. 68);
- Todo o conhecimento científico visava transformar-se em senso comum, sendo longo "…o caminho que poderá conduzir a uma valorização simétrica e não desqualificante das várias formas de conhecimento" (*ibidem*, p. 70).

Compreendeu-se, deste modo, a ideia subsequente de Santos (2003) quanto às alterações de paradigmas que postulava, quer no científico para o qual propunha 'um

conhecimento (que considerava dever ser) prudente', quer no social 'para (o qual no quadro traçado perspetivava) uma vida decente'.

Será neste entendimento que se procurará atingir a compreensão dos domínios definidos para a presente investigação, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos, que antes se especificaram, tendo por base as vivências daqueles que nas escolas foram responsáveis por coordenar o processo relativo à Educação Sexual.

3- População e participantes

Para A. Sousa, "A "definição da população" refere-se à definição das condições que caracterizam a população e ao estabelecimento dos seus limites, de modo a que se torne bem claro quem fica incluído ou excluído do seu âmbito" (*op. cit.*, p. 64).

Na definição dos participantes, a pergunta a colocar segundo Deslandes (1994), citando Minayo (1992), deverá ser "quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?", sendo que "…A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões" (Deslandes, 1994, p. 43).

Procurava-se a diversificação, nomeadamente a interna, no seio do grupo de professores que coordenavam a Educação Sexual.

Exploraram-se as diferentes perspetivas que se verificaram, nomeadamente em termos de idade e, consequentemente, antiguidade na profissão e igualmente em termos de formação dos intervenientes nesse processo, pois como dizia Guerra (*op. cit.*) "…é a diversidade das interpretações da vida que permite a mudança e esta é o centro do olhar sociológico" (*op. cit.*, p. 16).

A importância de compreender as vivências antes referidas, resulta das consequências que advirão para o processo de Educação Sexual dos atos de coordenação praticados por aqueles professores, que serão fruto, por um lado, de condicionantes pessoais e institucionais e, por outro, das suas experiências no contacto com a realidade.

Estas razões justificarão a opção tomada pelo questionamento destes atores, considerados assim privilegiados para conseguir a compreensão pretendida, quer ao nível dos domínios, quer dos objetivos da investigação, tendo sido escolhidos de forma aleatória, através de contactos informais e por propostas de colegas de profissão.

Complementarmente, quis-se compreender o modo como os fenómenos eram vistos pela parte de quem teve como missão coordenar o processo a nível nacional no Ministério da Educação.

Tal permitiu a triangulação dos dados com a pesquisa documental efetuada, ficando ainda a deter-se uma outra perspetiva das vivências sobre as questões e problemas que se pretendeu investigar.

Neste âmbito, o conjunto das escolas do Ensino público com Ensino Secundário em Portugal continental ascenderá a quatrocentos e setenta e quatro, segundo dados do Ministério da Educação[xxvi], pelo que, se for considerado que cada Escola neste momento terá a Educação Sexual coordenada por um professor, aquele será o número global que se deverá considerar como definindo o universo em estudo.

Todos os coordenadores entrevistados encontravam-se colocados nas escolas com Secundário, exceto um.

As escolas em que desenvolviam o seu trabalho eram quinze do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, cinco do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e apenas quatro tendo somente o Ensino Secundário.

Haverá que salientar que com a junção de todas as escolas de dado espaço geográfico, do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, que constituirão os denominados mega Agrupamentos, aquelas que apenas terão Ensino Secundário, as designadas como não agrupadas, serão cada vez em menor número, tendo tendência para deixarem de existir nessa qualidade.

Tal terá levado a que o trabalho tivesse abrangido maioritariamente visões e opiniões que integravam o Ensino Básico, nomeadamente os 2.º e 3.º Ciclos, embora mais este último, para além do Ensino Secundário, para o qual se pretendia primeiramente dar enfoque, como se disse, face aos problemas que se considerava que poderia demonstrar.

Os coordenadores desempenhavam também esse papel naqueles níveis de ensino, sendo muitas vezes difícil dele se dissociarem, acrescendo que se constatou que muitas vezes pouco haveria que dizer no âmbito do Ensino Secundário a propósito da Educação Sexual.

As escolas onde aqueles prestavam serviço situavam-se em doze Municípios, oito da Área Metropolitana de Lisboa (AML) por razões de proximidade, sendo seis da margem norte (Cascais, Lisboa, Loures, Odivelas, Oeiras e Sintra), e dois da margem sul (Almada e Barreiro), tendo-se diversificado a área geográfica com dois da Zona Centro (Abrantes e Coimbra) e dois da Zona Sul (Albufeira e Évora).

Em cinco dos Municípios as escolas eram do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e do Ensino Secundário com 3.º Ciclo do Ensino Básico; em quatro eram do Ensino Secundário com 3.º Ciclo do Ensino Básico e apenas do Ensino Secundário; e em três eram todas do Ensino Secundário com 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Será importante sublinhar que a taxa de feminidade dos professores em exercício no ensino público, relação percentual entre os professores do sexo feminino e o total dos professores, era de 71,3% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, segundo dados de 2008 (ME, 2009).

Não se verificou a possibilidade de autonomizar o Ensino Secundário, parecendo que tal autonomização levaria a considerar uma percentagem eventualmente inferior àquela, ainda que ligeiramente.

Na presente investigação todos os que coordenavam o processo de Educação Sexual das diversas escolas que foram entrevistados eram do sexo feminino, exceto um.

O índice de envelhecimento dos mesmos professores, rácio entre o número de professores com idade igual ou superior a cinquenta anos e o número de professores com idade inferior a trinta e cinco anos, multiplicado por cem, era de 116,4, igualmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ainda segundo dados de 2008 da mesma fonte.

Também não foi igualmente possível aqui autonomizar o Ensino Secundário, parecendo que essa autonomização levaria a considerar o índice apresentado com um valor superior.

Tal demonstrará, por um lado, que a representatividade social deverá privilegiar fundamentalmente as professoras e, por outro, que deve ser superior o número dos professores com idade igual ou superior a cinquenta anos em relação aos de trinta e cinco.

De facto, a média de idades dos entrevistados rondava os cinquenta anos (49,54), sendo que o docente mais velho tinha cinquenta e oito anos e o mais novo trinta e cinco.

A média do tempo de serviço declarado foi de mais de vinte e sete anos (27,16), tendo o mais antigo trinta e sete anos e o mais novo dez.

Para além disso, existirão dificuldades em formar um grupo representativo de professores entrados na profissão mais recentemente, uma vez que o cargo de coordenador é geralmente desempenhado por professores com maior antiguidade, até porque não sendo os tempos de coordenação no momento integrados na Componente Letiva, serão estes que terão disponibilidade de os ter na Componente Não Letiva.

Pela evolução histórica do processo em Portugal, serão os professores da área das Ciências da Vida que maioritariamente desempenharão o cargo de coordenador de Educação Sexual, integrado no de coordenador de Educação para a Saúde.

Na ausência de ter sido encontrado um dado fidedigno sobre o número daqueles professores, não se andará muito longe da realidade se forem considerados mais de 60% desta área como constituindo a percentagem deste segmento da população em estudo.

A maior parte dos participantes nesta investigação, dezanove, pertencia ao Grupo 520 (Biologia e Geologia), sendo dois do 330 [Inglês (Ing)], um do 620 (Educação Física), outro do 430 [Economia e Contabilidade (Econ/Cont)] e outro do 910 [Educação Especial (EEsp)], este tendo tido por Grupo Disciplinar inicial o 520.

Cerca de 71% eram de Biologia, sendo de Ensino da Biologia e Geologia e de Línguas e Literatura cerca de 8% cada e de Geologia (Geol), Educação Física e Economia (Econ) cerca de 4% cada.

A coordenadora nacional da área da Educação Sexual no Ministério da Educação tinha como formação de base Filologia Românica.

Dado tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo objetivo era a compreensão de um dado fenómeno em profundidade, a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se colocou.

Na realidade, recorreu-se a um número pequeno de participantes cujo valor é determinado pela sua adequação aos objetivos da investigação (Albarello *et al.*, 1997).

Essa representatividade definirá os participantes como uma 'amostra' não probabilística, uma vez que o estudo não terá como objetivo último a generalização dos resultados, sendo propositada, pois ficou ao critério do investigador, reunindo os sujeitos as características específicas pretendidas, sendo aquelas estabelecidas como as mais adequadas ao estudo a realizar.

Guerra (*op. cit.*), citando Pires (1977), escolheu uma frase deste autor que afirmava que se devia refletir "…sobre o estatuto dos dados para falar da amostra e não falar da amostra para reflectir sobre o estatuto dos dados" (*op. cit.*, p. 43).

As modalidades de 'amostragem' que a autora perfilhava, ainda citando Pires, determinou que a que se escolheu se situará na 'amostragem' por caso múltiplo, devendo ser tipificada como sendo por homogeneização, pretendendo-se estudar um grupo homogéneo, procurando diversificação interna dentro do grupo selecionado.

Segundo a mesma autora, "A experiência tem vindo a demonstrar que um único entrevistador terá dificuldade em trabalhar mais de trinta entrevistas em profundidade" (*ibidem*, p. 48).

4- Recolha de dados e guiões de entrevistas

No seguimento do trabalho metodológico, definiram-se as técnicas e os instrumentos de análise, especificando-se o modo como seriam coligidos os dados.

Para a sua recolha procurou-se optar por um instrumento que permitisse a profundidade da análise e possibilitasse a colocação de muitas questões, suscitando discursos individuais que foram, posteriormente, interpretados.

A entrevista pessoal será, como dizia A. Sousa, "A forma mais idónea … permitindo um contacto directo que permite esclarecer dúvidas do sujeito e compreender melhor as respostas" (*op. cit.*, p. 155).

A opção deu-se pela entrevista semiestruturada para poder existir a clarificação das ideias do entrevistado quando necessário, uma vez que o questionamento é mais profundo e mais subjetivo, encontrando-se os temas pré-definidos, 'roteiro de tópicos seleccionados' no dizer de Rosa e Arnoldi (2008), sendo a ordem e forma deixados ao critério do entrevistador.

Diziam Bogdan e Biklen (*op. cit.*) que "Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (*op. cit.*, p. 47), face à flexibilidade que caracterizará a construção do desenho deste tipo de investigação, sendo esta, num primeiro momento, descritiva.

Ainda para estes autores, a análise dos dados será efetuada de forma indutiva. A indução será um processo mental em que, a partir de dados particulares suficientemente constatados, se infere uma verdade geral ou universal não contida nas partes examinadas, sendo o significado de vital importância neste tipo de abordagem.

Assegurou-se no plano ético a proteção possível das fontes, uma vez que existiu dificuldade nalgumas situações de tal acontecer, mormente pelos cargos desempenhados por alguns dos participantes, e a correta informação destes sobre os objetivos da investigação.

As entrevistas, que foram audiogravadas, representaram mais de trinta horas de gravação, tendo o valor médio de cada uma sido superior a uma hora e quinze minutos, a maior de quase uma hora e cinquenta minutos e a menor de pouco mais de quarenta e cinco minutos.

Para o processo de tradução dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo, técnica utilizada nas Ciências humanas para a análise de documentos ou

comunicações e que integrará os pressupostos teóricos e epistemológicos anteriormente descritos.

A análise de conteúdo será "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens", procurando "…o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares" (Bardin, 2008, pp. 44-46).

A autora referia que a análise de conteúdo possuía duas funções, a heurística[xxvii] que enriqueceria a tentativa exploratória aumentando a propensão para a descoberta, e a de 'administração de prova' enquanto método de análise sistemática que verificaria as hipóteses no sentido de as confirmar ou infirmar.

Sobre o conteúdo da mensagem procurava-se, por um lado, a superação da incerteza relativamente à sua interpretação e dedução (inferência), o que permitia, por outro, o enriquecimento com a leitura contínua e sistemática da mensagem, confirmando-se ou infirmando-se o que se investigava.

Do trabalho desenvolvido sobre o material recolhido, Vala (2005) afirmava que se tratava da desmontagem do discurso "…e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise" (Vala, 2005, p. 104).

Sublinhava a possibilidade de integração da técnica na análise intensiva, enquanto procedimento lógico de investigação empírica, e a descrição enquanto nível de investigação que demonstrava a hierarquia dos objetivos do trabalho a desenvolver.

Seguiu-se o processo de tratamento do material proposto por Guerra (*op. cit.*), desenvolvido no Centro de Estudos Territoriais do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, que teve origem na simplificação da proposta de Poirie, Valladon *et al.* (1983), numa análise de índole temática e categorial.

De uma forma a sistematizar o trabalho desenvolvido dir-se-á que, primeiramente, se transcreveu integralmente as entrevistas, quer dos participantes que coordenavam a Educação Sexual nas escolas, quer da coordenadora nacional da área da

Educação para a Saúde, que engloba a coordenação da Educação Sexual, e se leu o produto dessa transcrição.

Após esta fase, o *corpus* textual das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo. Executou-se a análise descritiva e construíram-se as sinopses dessas entrevistas, tendo-se realizado a análise temática e categorial, procurando-se dar conta da riqueza do material recolhido.

Partindo-se dos temas que definiram as entrevistas, estabeleceram-se as categorias, que de uma forma global respeitaram os padrões daqueles que foram os seus guiões, tendo-se especificado as unidades de registo que pormenorizam as vivências dos participantes, as quais se pretendeu contextualizar.

Para melhor se poder compreender este processo, foram deixados os Guiões de entrevista (Apêndices I e VI) quer aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas, quer ao coordenador nacional da área de Educação para a Saúde do Ministério da Educação, podendo assim aqueles instrumentos serem verificados.

Finalmente, fez-se a análise interpretativa que pressuporá, neste estudo de natureza exploratória, compreender o que procurou ser transmitido a propósito do fenómeno estudado.

5- Modelo de análise

Tendo presente o que dizia Guerra (*op. cit.*), a propósito do quadro de análise de 'processos' e de 'dinâmicas', pretendeu-se "…não apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais" (*op. cit.*, p. 39).

Como domínios de análise, consideram-se os seguintes:

A) Trabalho em Educação Sexual desenvolvido antes da Lei 60/2009;
B) Mudanças na organização da Escola sentidas com a implementação da Lei;
C) Mudanças nas práticas pedagógicas sentidas com a implementação da Lei.

Antes da entrada naqueles domínios, procurou-se contribuir para um melhor conhecimento dos coordenadores, analisando:

1) Opções dos participantes

Académicas, tendo por base as suas escolhas e expectativas e profissionais, assentes na escolha da profissão, no envolvimento nos primeiros projetos na Escola, nos cargos desempenhados, na realização profissional sentida, nas perspetivas quanto à profissão e na formação global tida.

2) Representações dos participantes sobre a Educação Sexual

Ao nível da definição de Educação Sexual, do papel da Escola e da Família naquela, bem como das suas vivências neste âmbito no seu percurso escolar, da importância da Educação Sexual para os jovens e seu desenvolvimento, para a Escola, a promoção da Saúde, dos valores, da cidadania, bem como a perspetiva que teriam sobre a intervenção dos professores nas políticas de Educação Sexual.

No que respeita ao primeiro domínio, têm-se como dimensões e respetivos indicadores:

3) Vivências dos participantes em Educação Sexual na Escola

- No âmbito global
    - Atividades de Educação Sexual constatadas
    - Dificuldades sentidas
    - Fatores promotores das atividades de Educação Sexual
    - Intervenção sentida do Ministério da Educação

- Ao nível pessoal
    - Motivos do primeiro envolvimento em Educação Sexual
    - Conhecimento da legislação

    - Formação específica tida
        - Instituições formadoras frequentadas
        - Avaliação das ações de formação

No que respeita ao segundo, têm-se como dimensões e respetivos indicadores:

4) Contribuições para as mudanças na organização da Escola relativas à Educação Sexual

- Dos órgãos de Gestão
    - Do Conselho Geral
        - Alterações havidas no Projeto Educativo
    - Da Direção

- Das estruturas intermédias
    - Do Conselho Pedagógico
        - Debate no Conselho Pedagógico dos problemas docentes
    - Dos Departamentos
        - Influência dos Departamentos na Escola

- Dos professores
  - Dos Grupos Disciplinares
    - Existência de reuniões sobre Educação Sexual nos Grupos Disciplinares
    - Contribuições dos Grupos Disciplinares para a melhoria do processo
  - Dos Diretores de Turma
    - Coordenação do Projeto de Educação Sexual de Turma
- Das estruturas de implementação
  - Trabalho do Gabinete de informação e apoio ao aluno
    - Procura do Gabinete pelos alunos
  - Constituição da Equipa
    - Escolha da Equipa
    - Horas atribuídas para o trabalho de Educação Sexual
- Da demais Comunidade educativa
  - Dos Encarregados de Educação
  - Dos Auxiliares de Ação Educativa
    - Formação dos Auxiliares de Ação Educativa em Educação Sexual
    - Impacto da formação em Educação Sexual nos Auxiliares de Ação Educativa
  - De outros técnicos da Escola
  - Dos alunos

No que respeita ao terceiro, têm-se como dimensões e respetivos indicadores:

5) Práticas pedagógicas em Educação Sexual

- Diagnóstico dos participantes
  - Das necessidades dos alunos em Educação Sexual
  - Das necessidades de formação dos coordenadores

- Projeto de Educação Sexual
    - Transversalidade do Projeto de Educação Sexual
        - Existência de recursos didáticos para a Educação Sexual
    - Conteúdos
        - Conteúdos a incluir para além dos definidos na Portaria196-A/2010
        - Valores em Educação Sexual
        - Integração dos afetos em Educação Sexual
    - Tempos utilizados
    - Parcerias desenvolvidas
    - Prioridades
        - Alterações valorizadas em Educação Sexual

- Avaliação
    - Processos existentes
        - Acolhimento da Lei na Escola
        - Conhecimento da Lei pelos professores
        - Conhecimento da avaliação da Lei pelo Ministério da Educação
        - Avaliação da implementação da Lei

- Reações dos alunos às ações de Educação Sexual
    - Existência de atividades extracurriculares
    - Existência de bases de Educação Sexual nos alunos do Secundário
    - Impacto da Lei de Educação Sexual nos jovens
        - Alterações constatadas nos jovens

- Formação de professores
    - Impacto da formação de professores
    - Instituições formadoras
        - Existência de trabalhos de investigação na Escola

- Obstáculos ao processo
    - Condicionantes do trabalho
        - Éticas
        - Morais e religiosas
        - Culturais
        - Questões de género

- Fatores de sucesso

Estes domínios, dimensões e respetivos indicadores constaram do quadro do modelo de análise que constituiu o Apêndice V.

Tal constituiu uma rede das vivências dos entrevistados no âmbito da Educação Sexual, que se procurou descrever nas figuras que a seguir se apresentam.

Fig. 1 - Esquema da análise do trabalho em Educação Sexual desenvolvido pelos participantes antes da aplicação da Lei 60/2009.

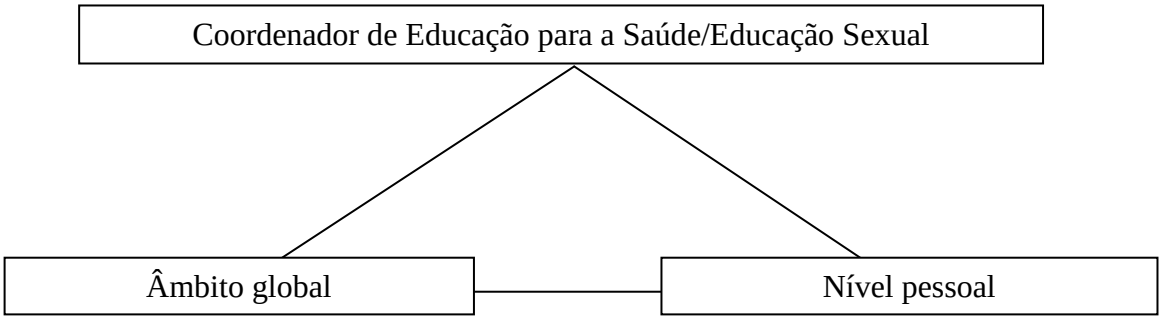


Fig. 2 - Esquema da análise das mudanças na organização da Escola sentidas pelos participantes com a implementação da Lei 60/2009.

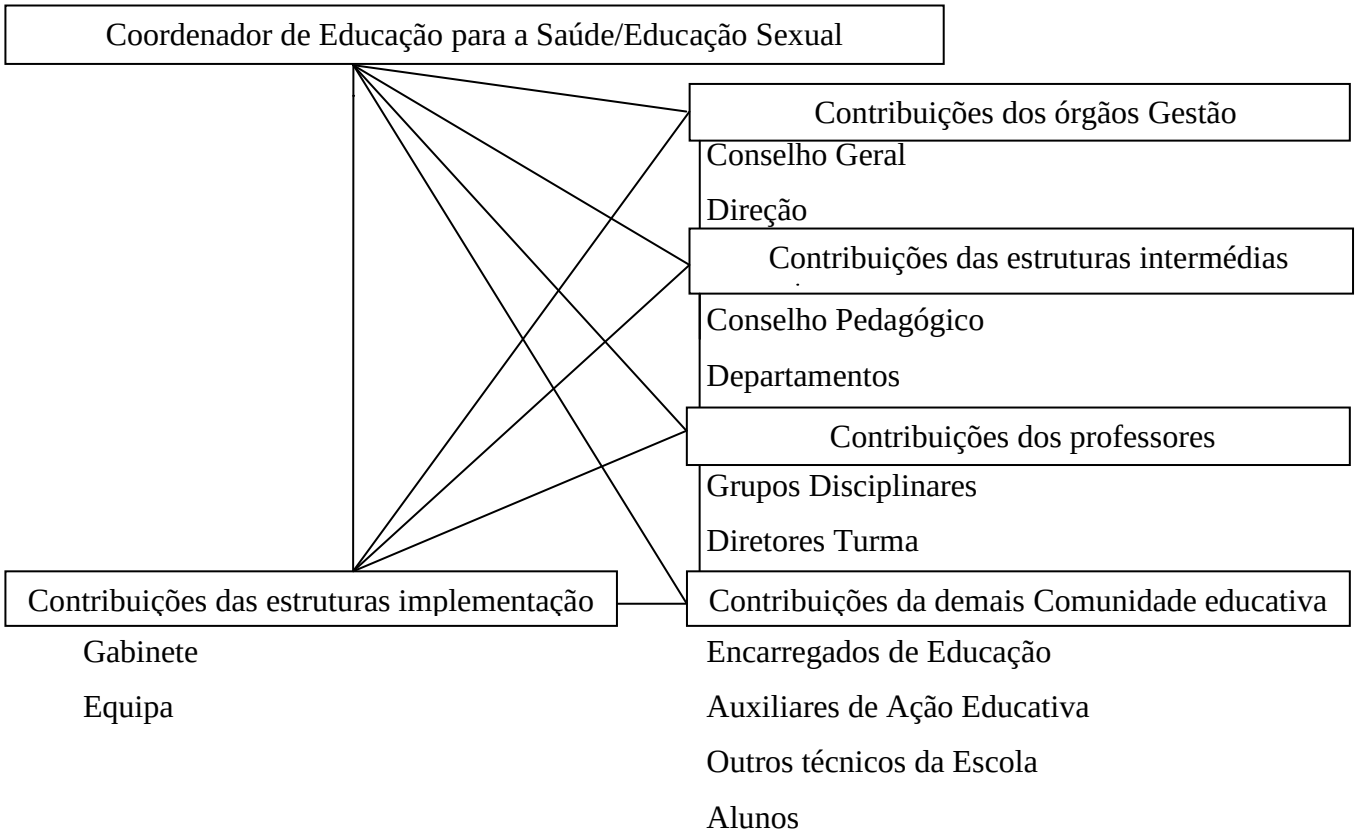
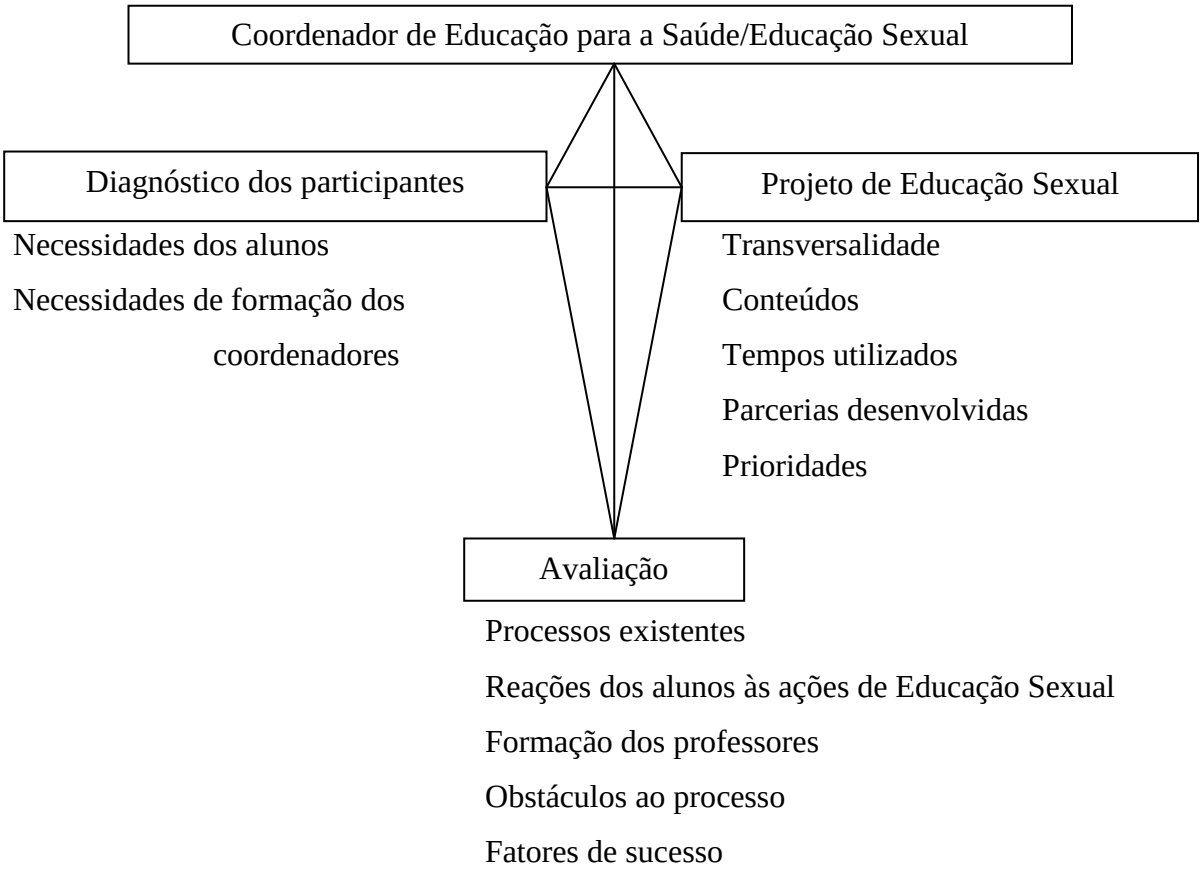


Fig. 3 - Esquema da análise das mudanças nas práticas pedagógicas sentidas pelos participantes com a implementação da Lei 60/2009.



Realizou-se, posteriormente, a análise interpretativa tendo em vista compreender o que os resultados mostraram face à investigação efetuada. Subjacente ao quadro teórico que norteou esta tese, apresentou-se aquela análise no seguimento de cada descrição efetuada relativa a cada um dos domínios referidos.

Para a compreensão deste processo, deixaram-se, nos Apêndices II e VII, as entrevistas realizadas, quer aos coordenadores de Educação Sexual nas escolas, quer ao coordenador nacional da área no Ministério da Educação, bem como as respetivas sinopses, construídas tendo por base os guiões das entrevistas (Apêndices III e VIII).

Para o caso dos coordenadores de Educação Sexual nas escolas, tendo em vista uma visão de conjunto dos resultados e para facilidade de visualização dos resultados de cada grupo de questões colocadas, deixaram-se os quadros sinópticos das entrevistas realizadas no Apêndice IV.

Por fim, retiraram-se as Conclusões desta investigação, síntese interpretativa a que se chegou, neste estudo de natureza exploratória.

Igualmente se deixaram as Recomendações que decorreram das Conclusões.

Procurou-se, ainda, compreender o que poderá ter ficado por responder e as novas interrogações que um processo dinâmico, como todos na vivência social, sempre transportará com a evolução da própria sociedade.

Capítulo V

Resultados, sua Análise e Interpretação

Neste capítulo procede-se à análise e interpretação dos resultados, realizada nos três domínios definidos no modelo de análise quanto às vivências dos participantes.

Apresenta-se, para cada um daqueles domínios, a análise que foi realizada segundo a metodologia explicitada no capítulo anterior.

Analisam-se as Opções dos participantes na sua vida, as Representações que têm sobre Educação Sexual, o Trabalho em Educação Sexual desenvolvido antes da Lei 60/2009 e as Mudanças na organização, bem como as Mudanças nas práticas pedagógicas sentidas com a implementação daquela Lei, constituindo-se deste modo uma rede das vivências dos participantes que este trabalho procura compreender.

Conjuntamente, é realizada a análise interpretativa que pressupõe que num estudo de natureza exploratória, como o é o caso da presente investigação, se consiga atingir, no final do trabalho, as 'hipóteses explicativas' do fenómeno estudado.

Por isso, pretende-se nesta fase discutir o que os resultados da descrição efetuada mostraram no confronto com a teoria que se apresentou, realizando-se "…uma análise horizontal e vertical", organizando "…as variáveis que influenciaram os fenómenos e a diversidade de situações, expetativas e opiniões" (Guerra, *op. cit.*, p. 86).

Há sempre que ter em conta os aspetos que caracterizam cada um dos participantes, quer enquanto pessoas, quer no modo como exercem a sua profissão e o que são as suas vivências nestes dois domínios de atuação.

Para além disso, haverá que compreender a cultura organizacional de cada uma das escolas onde desenvolvem a sua atividade.

Constata-se um hibridismo que mescla o fenómeno, provando-se que muitas vezes será difícil definir a situação que se procura compreender, pelas múltiplas influências dos vários fatores em jogo, numa realidade que se define como complexa.

1) Opções dos participantes

Começa-se esta análise com um olhar sobre as opções dos participantes em termos académicos e profissionais para se poder deles ter uma melhor perceção pessoal.

1.1) Académicas

Analisam-se primeiramente as suas opções académicas, bem como as expetativas que lhes estavam subjacentes.

1.1.1) Escolhas

No que respeita às escolhas académicas, constata-se que cerca de 71% dos participantes optaram por Biologia, tal como referido no capítulo anterior. Cerca de 8% frequentaram Ensino da Biologia/Geologia, sendo outros tantos de Línguas e Literatura (Líng e Lit). Cada um dos cursos de Geologia, de Educação Física e de Economia era detido por cerca de 4% dos participantes. O coordenador nacional da área da Educação Sexual no Ministério da Educação tinha como formação de base Filologia Românica.

1.1.2) Expectativas

Em relação às expectativas dos participantes quanto à formação académica em que se integravam, os que olhavam para a profissão docente enquanto primeiro objetivo expressaram que tais expectativas iam desde ensinar, destacando a segurança sentida na profissão, até à procura de conciliar a investigação com o relacionamento interpessoal. Também referiram a possibilidade de comunicar e o envolvimento na comunidade, tendo um dos participantes referido ter tido a expetativa de trabalhar nas áreas onde detinha formação complementar.

> Quando fui para o curso tinha a ideia de facto de seguir a parte, a nível, portanto de prof.ª, de ensino, não é? Pronto (P_9).

Para os participantes que almejavam outros objetivos que não a profissão docente, as expectativas iam da investigação à área da sua formação enquanto campo das Ciências. Também foi referido a tentativa de mudar o mundo, procurando saber as razões do desenvolvimento e cooperar com países menos desenvolvidos, o trabalho nas áreas da linguística, nas de tradução ou na pecuária.

> O meu percurso foi um bocadinho… Foi acontecendo, foi acontecendo. A certa altura pensamos … na investigação, mas depois achamos que… Já nessa altura era complicada a investigação, portanto vim para o ensino… Por aí (P_8).

Foi ainda referenciado por alguns participantes o facto de terem tido poucas expectativas ou de estas terem sido defraudadas com a realização das licenciaturas e mesmo as expectativas terem sido entretanto goradas face ao esperado.

As ilações a retirar levam a compreender a pouca diversidade das opções académicas dos participantes que coordenam a Educação Sexual, que consubstanciam a pertença maioritária a um Grupo Disciplinar, o de Biologia/Geologia.

As disciplinas daquele Grupo Disciplinar são as que terão nos seus programas conteúdos mais interligados com a Educação Sexual, pelo que será mais fácil para estes professores a realização de ações neste âmbito.

As expectativas quanto à formação académica sublinharam algumas vertentes interessantes da escolha profissional, como o gosto por ensinar, a segurança que a profissão transmitiria, mas também a possibilidade de se continuar a investigar.

Estes são domínios que importariam reter para perspetivar o exercício da profissão docente, para além do relacionamento interpessoal que envolve a comunicação, o que também foi assinalado.

1.2) Profissionais

Cimentando a sua caraterização, analisa-se seguidamente a opção dos participantes pela profissão docente, as áreas de envolvimento nos primeiros projetos que realizaram na Escola, os motivos destes envolvimentos e os cargos que desempenharam.

Igualmente se analisa a realização que entenderam estarem a ter na profissão, as perspetivas iniciais e atuais sobre ela e a formação profissional em termos globais que se foram propondo concretizar.

1.2.1) Escolha da profissão docente

A escolha da profissão docente foi graduada pela maioria dos participantes como sendo a primeira escolha e por um número significativo como a segunda e mesmo a terceira escolha. Houve mesmo quem tivesse referido que a docência se deveu ao acaso.

O coordenador nacional considerou a profissão docente a primeira escolha, tendo optado, posteriormente, pela carreira técnica.

1.2.2) Envolvimento nos primeiros projetos na Escola

1.2.2.1) Áreas

As áreas de envolvimento de alguns dos participantes nos primeiros projetos na Escola tiveram por base a Saúde e a Promoção e Educação para a Saúde, incluindo a sua coordenação. Noutras situações envolveram a alimentação e a Educação Sexual, incluindo sessões dirigidas a pais sobre o Vírus da Imunodeficiência Humana, e as dramatizações com alunos. Também foram referidos projetos ligados ao Ambiente e à Educação Ambiental e aos da área da Biologia, como os passeios ecológicos.

Para além daqueles, também se constituíram como áreas de envolvimento dos participantes a Ciência e os núcleos e clubes – de ambiente, do consumidor saudável e de línguas. Foram igualmente referidos trabalhos de campo de Sociologia, os de ligação à Europa e com instituições da Comunidade, o Programa Comenius e o Countrywide Integrated Non Communicable Diseases Intervention (CINDI). Foi, ainda, mencionada a participação em projetos quando do aparecimento da Área de Projeto, a Direção de

instalações e a conceção de sala de apoio a jovens, esta concebida ainda em situação de estágio profissional.

1.2.2.2) Motivos

Alguns dos participantes indicaram como motivos para os envolvimentos nos primeiros projetos na Escola o gosto por ensinar e de ver crescer, de trabalhar com jovens e a preocupação com eles, procurando dar-lhes mais do que tiveram, para que pudessem ter mais escolhas. Também foram mencionados o gosto por estudar, de se sentir útil e de que a Escola pudesse ser conhecida, interagindo-se com a comunidade.

> Era o gosto de trabalhar com jovens e era a minha preocupação com eles (P_1).

Foram igualmente citadas as questões inerentes à profissão, face a uma visão transversal do ensino, bem como o aumento do conhecimento, que desenvolve a Didática e a capacidade pedagógica. Também foi referido o interesse pela área da Saúde e os motivos intrínsecos de cada um, embora no momento, pela falta de tempo, se revelassem mais os motivos extrínsecos pela avaliação de desempenho.

> (…) eu acho que a motivação, a motivação para estes projetos tem muito que ser intrínseca. Depois, em termos extrínsecos, também há alguns incentivos em termos de avaliação e isso nota-se. Quando determinada situação conta para a avaliação, normalmente há motivação. Na minha parte não tanto, também tenho, também faço, também tenho os meus interesses nesse sentido, mas não é, não é aquilo que mais me motiva a fazer as coisas (P_4).

Mas também foram avançados como motivos o gosto dos alunos em participar e a necessidade de mostrar outra maneira de estar na Escola. Alguns participantes referiram o facto de se ser de Biologia e de mostrar que esta não está só sala de aula. Manifestada foi também a necessidade de envolver os alunos, dando-lhes espírito de iniciativa e retirando-os do local onde passam muito tempo, mostrando outras realidades, abrindo-lhes horizontes e levando-os a terem atitudes positivas.

1.2.3) Cargos desempenhados

Os cargos desempenhados pelos participantes no percurso profissional mostraram que existiu diversidade, tendo sido referidos os de Coordenador de Grupo Disciplinar (ex-Delegado de Grupo) e de Departamento, de Diretor de Turma, os relativos à coordenação pedagógica, ao secretariado de exames e ao grupo de elaboração de horários. Também foram referidos os de coordenação do núcleo de Ciências, do de vídeo, do Projeto de Educação para a Saúde (PES), da promoção da Saúde e do desporto escolar, do Projeto Comenius e da Gestão da qualidade alimentar.

Muitos dos participantes não desempenharam cargos nos órgãos de Direção, outros não desempenharam os de coordenação de Departamento ou de Grupo Disciplinar e outros ainda a função de Diretor de Turma ou de Coordenador de Diretores de Turma.

O coordenador nacional considerou ter tido sorte por ter sido escolhido para o cargo desempenhado no Ministério da Educação.

1.2.4) Realização profissional sentida

Alguns dos participantes sentiram-se realizados profissionalmente, enquanto outros apenas o sentiram dentro do esperado ou de certo modo. Houve quem se tivesse declarado otimista e com satisfação profissional, com o sentimento de que voltaria a escolher a profissão ou que não escolheria outra, embora considerassem que os modelos de avaliação não valorizavam quem trabalhava.

> Se tivesse de escolher outra vez, eu voltava, acho que voltava, acho que acabava por escolher a mesma coisa, porque no fundo eu faço aquilo que gosto (P_6).

Outros afirmaram já se terem sentido mais realizados do que no momento se sentiam ou conseguiam essa realização em cada aula mas não globalmente. Outros ainda referiram não estar a conseguir realizar-se, não sabendo se não equacionariam a mudança se houvesse oportunidade, colocando deste modo em causa a profissão.

> Eu realizo-me em cada aula e quando termino a aula, eu realizo-me em cada aula, porque eu dou o meu máximo. Depois quando vejo o quadro geral não me realizo, não me realizo, percebe o que é que eu estou a dizer, não é? (P_{22}).

1.2.5) Perspetivas quanto à profissão

1.2.5.1) Iniciais

As perspetivas iniciais de alguns dos participantes sobre a profissão envolviam "dar aulas", "aprender para poder ensinar e pesquisar/investigar", "transmitir entusiasmo pelas Ciências", "gostar da relação com os alunos" ou "sonhar, desejando fazer algo de fantástico e mudar tudo".

(…) é, digamos, impossível imaginar que alguém que se perfila para ir para um curso de Bio, de Med, de Veterinária, que a investigação está constante, não tenha a capacidade de investigar, de ler, de ser curioso, de procurar mais informação (P_5).

Foi igualmente referido o facto de terem considerado que existiria tempo para desenvolver várias áreas na profissão, a possibilidade de terem outros tipos de atividade e de terem uma evolução financeira e de condições trabalho, tendo a noção de estar no sítio certo. Um dos participantes referiu o início da carreira logo na área da Gestão.

Outros participantes assinalaram não terem tido inicialmente a noção da evolução na carreira ou de se terem ido apercebendo de qual seria, centrada no modelo existente no momento. Alguns referiram terem tido poucas perspetivas, outros referiram não terem tido nenhuma perspetiva em especial ou mesmo não terem feito quaisquer planos para a sua evolução. Um dos participantes revelou insatisfação com o trabalho que realizava.

Nada, nada em especial, nada em especial. Não tinha nenhum, nenhum objetivo concreto (P_{10}).

1.2.5.2) Atuais

A maioria dos participantes revelou perspetivas atuais mais negativas que as iniciais, que passavam pelo cumprimento de formalidades reduzidas a evidências, bem como à consciência de que o que se fazia nada servia para progredir na carreira. Mencionaram ainda fracas perspetivas pela sobrecarga e não valorização do trabalho pedagógico, havendo maiores exigências com menos horas para a realização do trabalho, sendo sentida uma sensação de sufoco, mesmo de tormento, quer na carreira, quer com os discentes, que, na opinião de um dos participantes, mudaram muito, havendo falta de educação e perdendo-se tempo a ensinar a estar em aula.

Estou aqui porque gosto, faço as coisas porque gosto, mas em termos de motivação dizer assim: Aquilo que eu faço serve para alguma coisa em termos de progressão, eu tenho a consciência de que não serve para nada (P_6).

Foi também referido por alguns dos participantes uma visão negra pela desmotivação sentida com os cortes e pedidos burocráticos, salientando existirem muitas inseguranças profissionais. Um dos participantes salientou a sua resistência à depressão, outro a desilusão por falta de estímulos e de motivação, tendo outro colocado a hipótese de abandono da profissão caso não obtivesse colocação e outro ainda tendo-se mostrado zangado pelas mudanças nos conteúdos e pelo tratamento dos professores pela tutela, com a retirada de direitos e com a mudança de regras.

> (…) estou zangada com os dirigentes que permitem que a minha profissão tenha tido várias mudanças de direção sobre, com as quais eu não estou de acordo, algumas relacionadas com os conteúdos … e depois do ponto de vista da tutela, (esta) tem-nos tratado muito mal (P_5).

Outros participantes consideraram as perspetivas péssimas, com os responsáveis a verem todos por igual e com a deterioração da opinião pública sobre os professores, havendo a necessidade de voltar a dar-lhes dignidade, pois vão sendo expostos por ações que não são da sua competência. Este 'mau trato' levou a que um dos participantes tivesse pedido a reforma.

Alguns dos participantes mencionaram a continuação do gosto por dar aulas, embora com tarefas de que não gostavam, e a aposta nos projetos de Educação para a Saúde e empreendedorismo. Um dos participantes mencionou as 'pazes' entretanto realizadas com a formação inicial e outro o voltar às origens pela formação frequentada no momento.

1.2.6) Formação profissional global tida

A formação profissional globalmente tida pelos participantes foi abrangente e relacionada com a área do conhecimento que os participantes lecionavam. Teve como alvo a Saúde, a Educação para a Saúde, incluindo prevenções e sexualidade e a Educação Sexual. Mas também a Biologia, a Geologia, a Psicopedagogia, a Educação Física, a Economia, a Sociologia, a Informática, as Línguas e cultura e a Educação

Ambiental. Foi ainda referida a formação nas áreas laboratorial, pedagógica e Didática e na Gestão da qualidade, nas tecnologias, na *net* e no vídeo.

A formação de alguns dos participantes incluiu também mestrados em Psicologia, em Supervisão Pedagógica, em Administração e Gestão Escolar, em Ecologia Humana e em Saúde Pública, sendo que um dos participantes detém uma especialização em perturbações do comportamento. Foi ainda referida a realização de partes curriculares de mestrados em Didática das Ciências e em Ciências da Terra e da Vida (CTV) e Pós-graduações em Tecnologias de Informação e Comunicação e em Higiene e Segurança no Trabalho.

A escolha da profissão docente, tendo sido maioritariamente a primeira escolha, mostrou uma eventual 'vocação', assente em características pessoais que as expetativas anteriormente referidas deixam perceber, num grupo em que o sexo feminino se mostrou preponderante.

Constatou-se que muito poucos dos primeiros projetos profissionais dos participantes envolveram especificamente a Educação Sexual, embora alguns tenham envolvido a Saúde e a Promoção e Educação para a Saúde.

Houve diversidade nos motivos que justificaram o envolvimento nos primeiros projetos na Escola, que tiveram como foco os alunos e o gosto em trabalhar com eles, o que se relacionava com a opção efetuada com a formação inicial dos participantes, as suas expetativas e a escolha da profissão, estando subjacente a ideia de dar o que não se teve quando se frequentou a Escola.

Os cargos desempenhados foram diversos, o que se percebe ser natural face ao tempo de serviço da grande maioria.

A completa realização profissional apenas foi referida por alguns dos participantes, embora se entenda a dificuldade de expressar a falha daquela nesta fase da vida de muitos.

Esta ideia é corroborada quando se confrontam as perspetivas iniciais e atuais sobre a profissão, sendo as primeiras muito mais positivas que as segundas. A maioria revelou perspetivas muito negativas no que respeita à visão atual sobre a docência, na linha do que foi expresso quando se abordou a situação dos professores no manifesto 'Educação: Levanta-te e Luta! 2 Anos de governo de direita ao serviço da *troika*', que referia que a mudança era introduzida nas práticas escolares através do cansaço dos professores, da sua funcionalização e da precarização das condições de trabalho.

A formação profissional de caráter global foi diversificada, fundamentalmente no âmbito da área do conhecimento que os participantes lecionavam, tendo alguns desenvolvido ações no domínio da Educação Sexual e também na Saúde e na Educação para a Saúde, incluindo sobre as prevenções.

2) Representações dos participantes sobre a Educação Sexual

Para além das escolhas académicas e profissionais e das vivências profissionais, parece ainda ser importante, para situar os participantes neste contexto, compreender o modo como definiam a Educação Sexual, como viam o papel na Educação Sexual da Escola e da Família, como compreenderam as situações por eles vivenciadas naquele domínio no seu percurso escolar, bem como as suas consequências e as pessoas que os influenciaram.

Igualmente parece significativo compreender a importância que consideraram ter a Educação Sexual para os jovens e seu desenvolvimento, para a Escola, para a promoção da Saúde, para a promoção dos valores e para a cidadania e o modo como constataram a intervenção dos professores nas políticas de Educação Sexual, pelo que também se analisaram tais áreas.

2.1) Definição de Educação Sexual

A Educação Sexual foi definida por uns como retaguarda para ajudar a refletir e a fazer escolhas com respeito e em interação com os outros, algo sem ser forçado ou imposto 'pelo que quer que seja'. Também foi definida como Educação de uma forma global, nomeadamente pelos afetos e abrangendo todas as áreas da pessoa, porque efetivamente a Educação Sexual está em tudo – sexualidade, áreas biológica, afetiva, psicológica, social, cultural –, sem hierarquia. Em suma, seria um conjunto de competências e estratégias para ajudar a crescer e a construir o sistema de valores, olhando o corpo sem fobias, com noções de sexualidade saudável e prazerosa.

> (…) tem a ver com a educação e tudo (o) que envolva a sexualidade. E a sexualidade, ela cobre desde a parte biológica, à parte afetiva, à parte psicológica, à parte social, à parte cultural. Portanto a ES, ela acaba por envolver todos esses, todas essas vertentes (P_3).

Entendiam outros que a Educação Sexual devia ser natural, envolvendo as questões éticas, de género, a identidade, a cidadania, a comunicação e a autoestima. A abordagem deveria ser multidisciplinar, transversal, com a integração dos conteúdos e ligada ao conhecimento científico. Seria mais do que falar dos problemas, pois era necessária para os resolver, esclarecendo as dúvidas dos alunos, discutindo-se

nomeadamente em grupos pequenos, pois haverá dispersão das necessidades e alguns terão pouca abertura para falar em casa. Devia buscar o bem-estar de Saúde total e ser vista como um direito, uma vez que a sexualidade faz parte das pessoas, sendo uma dimensão importante do ser, integrando o conceito da Organização Mundial de Saúde.

> A busca … de um bem-estar de saúde total … Porque a sexualidade faz parte das pessoas, só que por razões sociológicas, culturais, etc., … tem sido, vá lá, … o elo mais fraco … De toda esta questão … do bem-estar e da prevenção da saúde (P_7).

Consideraram que havia que realizar atividades que proporcionassem desenvolvimento em Educação Sexual e construir Gabinetes de informação e apoio ao aluno que possibilitassem dinâmicas de grupo, integrando técnicos que as conhecessem. Aqueles Gabinetes deviam ainda ter caixas de questões e realizar *workshops* e palestras. A Educação Sexual deveria ser usada para motivar os jovens, treinar comportamentos para evitar os de risco, levando à tomada de melhores decisões na vida.

O coordenador nacional considerou que a Educação Sexual envolvia informar sobre os conteúdos do foro anatmofisiológico, mas devendo ser mais ampla que esta visão, aprendendo-se com as vivências de cada um, sendo um misto de escuta dos alunos de forma ativa e de aprendizagem dos riscos.

2.2) Papel na Educação Sexual

2.2.1) Da Escola

Para alguns dos participantes, o papel da Escola na Educação Sexual devia ser considerado fundamental, devia ser o que a Lei lhe conferia, devendo ser sua promotora, pois não haverá instituição onde seja mais fácil e eficiente trabalhar a área. A Escola será o lugar onde os jovens passam a maior parte do tempo, havendo que perceber o que para eles é mais importante – mitos, dúvidas, conflitos internos –, devendo colmatar questões, encaminhar, apoiar e aconselhar, pois há muitos problemas, nomeadamente físicos e alimentares.

> O mesmo papel que tem … em toda a educação. Portanto … teoricamente será um complemento da educação em casa, portanto … seria mais instrução, mas cada vez é mais educação, visto que … os

> jovens passam a maior parte dos seus dias na escola e portanto … a escola é muito mais mãe e pai … do que muitas vezes a família (P_7).

Segundo outros, a Escola deverá ser um elemento facilitador, tendo um papel legitimador da instituição da Educação Sexual, informando a família do plano a desenvolver para esta fazer as suas opções. Alguns consideraram que os professores, de um modo geral, já entendem ser possível trabalhar a Educação Sexual eles próprios, enquanto outros referiram que a Escola devia ter técnicos em quem os alunos confiassem, pois têm visão diferente do professor, potenciando aprendizagens que confiram aos jovens ferramentas para aprender ao longo da vida.

> (…) enquanto instituição … terá sempre o papel que é de arranjar os mecanismos para promover e … fazer com que a ES entre e … que se faça essa tal abordagem transversal … será o elemento facilitador, porque … não concordo … que se obriga, temos é que criar os meios para … há coisas que … vêm da prática não do facto de estarem instituídas … a ES pratica-se, instituir só é importante, legitima, mas também se instituirmos e … não houver a prática, fica apenas na Lei, … que é o que acontece com muitas coisas no nosso país (P_{13}).

Outros ainda consideraram que, na Escola, a Educação Sexual devia integrar os currículos e os horários, envolvendo a Escola Segura (Esc Seg) e o Centro de Saúde, embora constatassem que os recursos humanos disponíveis nessas estruturas estarão também a diminuir. A Escola devia promover sessões com temas chave, como ética da sexualidade, valores e gravidez na adolescência, possibilitar a relação com a sociedade e permitir a discussão e tratamento da informação disponível. Um dos participantes considerou mesmo que a Educação Sexual deveria ser obrigatória para todos.

2.2.2) Da Família

O papel da Família na Educação Sexual era visto, por uns, como o de educar, sendo fundamental e essencial para dar continuidade ao trabalho da Escola em casa, dando outros tipos de informações e competências, devendo aquele papel ser maior do que o da Escola. Consideraram que isso poderia muitas vezes não acontecer, havendo que colaborar com a Família envolvendo-a neste tipo de projetos, contextualizando-os e

assumindo com ela parceria, aprendendo na relação com o jovem, uma vez que muitos não falam com os Pais sobre estes temas.

(…) embora os jovens muitas vezes (se) desliguem um bocado dos pais e … não falem com os pais sobre esses temas, mas logicamente que a família tem um papel muito importante (P_9).

A Família será o espaço para discutir questões íntimas da sexualidade, no qual se dá a Educação não formal desde o nascimento, pelos brinquedos escolhidos, pela forma de vestir, pelas respostas que se dão e pelas que não se dão. Essa Educação poderá ocorrer de forma não sistemática ou científica, deveria ser virada para valores, para os afetos e para a cidadania. Um dos participantes considerou que existe abismo entre gerações e influência de grupos culturais e dos *media*, enquadrados numa sociedade que está muito ocupada com outros assuntos, com indisponibilidades várias, como o tempo e constrangimentos financeiros.

(…) a família … tem pouco espaço para discutir algumas questões de intimidade da sexualidade (P_3).

Muitos participantes constataram que os Pais estão satisfeitos com a Escola, não havendo problemas e pouca oposição depois daqueles saberem o que nela se faz, nomeadamente alguns Encarregados de Educação dos mais pequenos, tendo os professores de ser polivalentes, porque há que partilhar responsabilidades e caminhar no mesmo sentido para educar os jovens. Alguns consideraram que não se falará especificamente da Família para não ferir suscetibilidades, que não há grande contacto dos Pais com os Diretores de Turma, através dos quais podiam tomar conhecimento das atividades, e que dificilmente são aceites convites para a frequência de ações sobre Educação Sexual na Escola, não existindo reuniões com as suas Associações.

2.3) Educação Sexual no seu percurso escolar

2.3.1) Situações vividas

A quase totalidade dos participantes referiu que as situações vividas em Educação Sexual quando frequentavam a Escola não foram marcantes ou não ocorreram na instituição, vista apenas como transmissora de saber disciplinar. A Escola seria um local onde tudo era proibido e feito às escondidas, em que as turmas nem sequer eram

mistas, e não sendo atribuição dos professores tratar as questões relacionadas com a sexualidade, havendo relato de atitudes destes marcantes pela negativa.

> (…) tudo era proibido, nada se podia falar … andei numa escola em que era só de raparigas e os rapazes tinham outras salas, portanto as turmas não eram mistas, logo aí fazia a diferença (P_{15}).

As situações vividas em Educação Sexual foram relatadas como tendo ocorrido com namorados e condicionadas pela descoberta individual. No entanto, um dos participantes mencionou a vivência de situações de Educação Sexual na Escola na disciplina de Saúde, que promovia competências naquele domínio.

2.3.2) Consequências dessas situações

As consequências das situações vividas pelos participantes em Educação Sexual no seu percurso escolar verificaram-se quer enquanto professores, na forma como transmitiam o conhecimento e na importância conferida às fontes seguras de informação, quer enquanto progenitores, marcando as posições atuais.

> (…) não só como prof.ª, como mãe, sempre disse … que prefiro que os meus filhos namorem debaixo do meu nariz do que sabe-se lá no banco traseiro de que carro (P_1).

Alguns dos participantes referiram que como não tiveram hipótese de ter tido Educação Sexual procuravam dar aos alunos o que a eles não tinha sido dado. Procuravam, na sua prática, dar mais conhecimento para os jovens lidarem com as situações, pois demonstrava-se que a abertura é mais vantajosa.

> (…) aquilo que eu hoje penso é tenho de fazer tudo aquilo … que não foi feito (P_{13}).

Outros participantes manifestaram ter consciência do impacto das situações vividas enquanto cidadãos, sentindo que a sua postura mais liberal é, de certa forma, o reflexo de tais vivências. Consideraram ser aquelas condicionantes, consciente ou inconscientemente, e resultantes de um processo contínuo. Foi manifestado, por um dos participantes, a vivência naquele tempo de situações de gravidez de colegas e, por outro, a influência da literatura nas situações referentes às diferenças de género.

Houve ainda quem afirmasse não existir qualquer relação entre aquilo que foram as suas vivências e as suas posições atuais.

2.3.3) Pessoas que influenciaram

As pessoas que alguns participantes consideraram terem tido influência no seu processo de Educação Sexual foram os Pais, nomeadamente a mãe, os irmãos mais velhos, com ênfase nas irmãs, de uma forma global a sua Família, os pares, nomeadamente do mesmo sexo, os amigos, os parceiros, outros na Escola e pessoas com quem se lidava.

Outros participantes referiram terem os Pais tido pouca importância na sua Educação Sexual, pois o tema era tabu em Família, ou então que não tinha havido quaisquer pessoas que os tivessem influenciado, pois a vivência foi retrógrada, quer em casa, quer na Escola. Um dos participantes referiu a importância de um professor de inglês, que abordou a questão da afetividade.

2.4) Importância da Educação Sexual para

2.4.1) Os jovens e seu desenvolvimento

Os participantes afirmaram que a Educação Sexual era importante para os jovens e seu desenvolvimento, sendo mesmo fundamental, quer para perspetivar escolhas, quer como local para a resolução de problemas nesta área, pela formação abrangente que lhes era conferida enquanto pessoas.

(…) para já como pessoas, obviamente, a ES faz parte … do desenvolvimento como ser humano (P_{24}).

Uns viam a Educação Sexual como ferramenta para a felicidade, componente de um crescimento harmonioso, para os jovens estarem seguros da suas convicções e das decisões a tomar, sensibilizados para as escolhas e suas consequências, possibilitando indicar caminhos para decidirem em consciência, porque alguns jovens têm muitas dúvidas e querem respostas práticas.

Referiram que deve ser possibilitada a pesquisa em fontes fiáveis, pois muitos são os jovens que se informam junto de colegas e na *net*. Assim, os professores viam a Educação Sexual contribuir para a mudança social pela reflexão que permitia no saber estar, discutindo-se conhecimentos, colmatando-se lacunas e sabendo-se comunicar,

ajudando a conviver e a reagir, facilitando a conversa, criando momentos de partilha informais pela Educação por pares.

Para outros, a Educação Sexual permitia que os jovens conhecessem o seu organismo, prevenindo doenças, ganhando competências pela formação integral enquanto indivíduos e cidadãos, desenvolvendo-se em grupo turma. Tal passaria pelos afetos, respeito, responsabilidade, equilíbrios, facilitando a forma de lidar com eles, permitindo tirar mais prazer da vida, de si e dos outros, aceitando-os, construindo valores e tendo atitudes adequadas para quem os rodeia.

Consideraram, ainda, que o sexo faz parte da natureza humana porque se é sexuado, numa sexualidade que se quer resolvida, parte do esqueleto da formação pessoal como outra qualquer disciplina, estando os temas todos interligados. Deverá existir uma relação mais franca com os professores com quem os jovens interagem melhor, porque em casa a Educação Sexual ou é tabu ou os Pais não sabem como hão-de abordar os temas, podendo a Escola fazer a ponte com eles, tendo deixado de existir a reivindicação da falta de Educação Sexual.

> Nós somos seres sexuados, não somos assexuados e como tal é importante, é uma das áreas importantes, importantíssimas, acho eu (P_{10}).

2.4.2) A Escola

Os participantes consideraram que a Educação Sexual era importante para a Escola pelas atividades e ações desenvolvidas, nomeadamente pela existência do Projeto Curricular de Turma. Por exemplo, numa Escola, o Projeto de Educação Sexual foi considerado como ponto forte na sua avaliação externa. De modo geral, os professores consideraram que a ES teve a grande mais valia de pensar o que fazer para os alunos, quer no que diz respeito à relação entre todos, atendendo à sexualidade de cada um (sendo que alguns a vivem mal), quer no que respeita à relação com o outro (na medida em que permite a perpetuação da espécie).

> (…) em 1.º lugar, porque ela cobre a sexualidade de cada um de nós. Cada um de nós é um ser sexual. Portanto, as pessoas às vezes sabem muito pouco sobre a sua própria sexualidade e vivem-na muito mal (P_3).

Referiram alguns que não se poderá formar jovens e passar ao lado da Educação Sexual e que a Educação para a Saúde torna os alunos mais interventivos, conscientes e com menos problemas. Referiram ainda que havia que responsabilizar e informar sem moralismos, ajudar a escolher, a refletir, pois os jovens têm atitudes que não devem quando confrontados com situações que não discutiram. E verificou-se que, quando os jovens interiorizam determinados comportamentos, são mais realizados e dão mais deles (no sentido de se revelarem e implicarem mais).

> (…) a formação do jovem é uma … formação integral … é a única coisa que verdadeiramente nós nos relacionamos com o outro e só assim é que a espécie pode … perpetuar-se e … é preciso é consciencializar os jovens de que … a parte morfológica não está ainda preparada para … uma gravidez. Eu não vou ser moralista, dizer assim, um jovem de 14, ou 15, ou 16 anos que quer iniciar a sua atividade sexual … que isso não se pode fazer (P_5).

Afirmaram ainda que se não houver alteração do comportamento dos professores a instituição não muda, chocando a Educação Sexual com as condições de trabalho pela sobrecarga dos professores e havendo Direções sem abertura para esta questão e outras a aperceber-se do seu valor. Em sua opinião, a Educação Sexual dependia da motivação dos Diretores de Turma e dos outros colegas e que tem vindo a melhorar desde a implementação da Lei.

Existiram participantes que contestaram alguns aspetos da aplicação da Educação Sexual, uma vez que o seu resultado não é mensurável nos exames. Esta situação afeta a colaboração dos professores, manifestando alguns aborrecimento pela cedência de tempo da sua disciplina.

Houve quem considerasse que a Escola cresceu enquanto organização, realçando que a Escola tem que ter Educação Sexual, colmatando assim a necessidade de dar respostas aos problemas que surgem nesta área. Afirmaram ainda a necessidade de haver resposta formativa em Educação Sexual também para os funcionários, população ainda não contemplada.

2.4.3) A promoção da Saúde

No que respeita à promoção da saúde, os participantes também consideraram a Educação Sexual importante, associada à atividade física e à alimentação, afetando a si

o bem-estar do indivíduo, entroncando-a na definição da Organização Mundial da Saúde.

(…) é muito importante porque tem afeta a si todo o bem-estar do indivíduo e isto vai entroncar por a definição … de bem-estar e de saúde da OMS (P_{21}).

Na opinião de alguns participantes, a Educação Sexual promove um bom clima, complementando a Educação para a Saúde. É uma área indispensável, pois acompanha o crescimento do indivíduo, explica o desenvolvimento dos corpos e porque a sua inexistência pode condicionar gravemente a Saúde. Efetivamente, informar sobre a transmissão de doenças pela via sexual é essencial na prevenção de comportamentos de risco, os quais aparecem muitas vezes ligados a consumos, que levam os jovens a não agirem em concordância com o que sabem, e na prevenção da gravidez precoce, onde se espera que, com informação, os jovens tenham uma atuação mais atempada.

(…) os comportamentos de risco têm que ser prevenidos, portanto tem que ser um assunto (de que é) obrigatório falar (P_{12}).

Outros participantes entendem que, sendo os jovens seres sexuais, uma sexualidade feliz os ajudará a serem pessoas mais equilibradas, na medida em que tem impacto nas vivências e contribui para a realização de escolhas, englobando a igualdade de género. Consideraram ser a Educação Sexual essencial, mesmo fator principal, porque abrangente, envolvendo todas as dimensões da pessoa, como a parte afetiva e emocional, refletindo-se nos comportamentos e no relacionamento com os outros. A informação sobre Educação Sexual pode permitir que as situações sejam vividas com menos culpa, como no caso da sexualidade mal assumida.

2.4.4) A promoção dos valores

Os participantes neste estudo consideraram que a Educação Sexual também tinha impacto no que respeita à promoção dos valores. Sendo verdade que não é fácil não passar os valores de cada um, a área da Educação Sexual promove o não julgamento, devolvendo as questões, ajudando a pensar, moderando e tendo a Ética por base. Afirmaram ser o respeito o suporte do seu desenvolvimento, incluindo a ternura, o

amor e a tolerância para com os outros, pelas suas opções e por si próprios, com respeito pelos seus corpos.

> (…) considero bastante importante. A maior parte dos nossos alunos considera … eles depois chegam lá, mas muito depois de nós estarmos ali a insistir aqueles valores do respeito, do amor, da tolerância pelo outro … não são os primeiros a vir ao de cima (P_2).

Consideraram também que a Educação Sexual será importante pela liberdade, responsabilidade e conhecimento mútuo que propicia, pelos seus valores universais e humanistas, independentes da cultura e perspetiva dos Pais, num contexto que envolve a Saúde globalmente. Consideram ainda que existe o direito ao prazer e à felicidade, que se deverá dar enfoque à igualdade entre semelhantes, eliminando racismo, preconceito, desigualdade de género e atenuando as questões da violência face a pressões psicológicas e físicas, que podem começar cedo, sendo certo que haverá no âmbito dos afetos pessoas que são emocionalmente instáveis.

2.4.5) A promoção da cidadania

Os participantes consideraram que a Educação Sexual era igualmente importante na promoção da cidadania, porque todos são cidadãos e haverá que os formar bem, embora tal não se fizesse de forma ativa, sendo tabu para muitos Encarregados de Educação e havendo por vezes má comunicação entre alunos, não se passando a informação da melhor forma.

> (…) é muito … importante … se nós formos muito promíscuos não estamos a ser bons cidadãos … Não estamos a tomar … boas decisões até para a nossa sociedade … e até naquilo que depois transmitimos aos colegas do lado e mais tarde quando formos adultos e quando transmitirmos … aos nossos filhos (P_{21}).

Enfatizaram a responsabilidade e a ajuda com/aos outros e da sociedade para com o indivíduo, para se saber estar e viver em comunidade, devendo-se ter conhecimento do apoio que esta pode prestar ao jovem. Interligada intimamente com a cidadania e a promoção de valores, a Educação Sexual permitiria preparar o jovem para conhecer os outros e com eles conviver respeitando o seu espaço, com autonomia e

seriedade. Permitiria ainda refletir com os jovens sobre as questões da violência, sabendo quais os seus direitos e deveres e apelando para o papel que cada um pode ter na denúncia de casos de violência.

> A partir do momento que nós respeitamos o outro, respeitamos o espaço do outro e se nos sentimos responsáveis por nós e pelo outro, nós estamos a ter um papel que a nível social está a promover cidadania (P_{23}).

Orientando os jovens através de legislação adequada, os participantes consideraram que a Educação Sexual permitia a proteção do jovem e dos outros, conduzia à reflexão sobre a igualdade entre as pessoas, contribuindo para o fim da discriminação de género, desmistificando a ideia de que há saberes que valem mais do que outros. Um dos participantes considerou mesmo que, se a sociedade for sã, o Sistema de Saúde não será sobrecarregado com doenças resultantes de comportamentos promíscuos. Este participante realçava que a promiscuidade não permitia boa cidadania e que a colaboração dos Pais na questão da Educação Sexual era, no fundo, também um exercício de cidadania.

2.5) Perspetiva da intervenção dos professores nas políticas de Educação Sexual

Alguns participantes consideraram que os professores eram o suporte fundamental para as políticas de Educação Sexual, sendo cada vez mais chamados a intervir, tentando perceber as temáticas dos programas das disciplinas que podem preencher as horas definidas na Lei. Na sua opinião, os professores esforçaram-se, envolveram-se coordenador e equipa, fixando esta última os objetivos que desenvolveram em conjunto, tendo havido contributos de vários tipos, facultando-se caminhos que foram percorridos.

Foi referido que os outros professores manifestaram a sua opinião depois das ações realizadas, sendo a postura dos da área do Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia mais aberta, tranquila e natural. Estas atuações terão tido consequências na definição dos objetivos do Projeto Educativo, surgindo a Educação Sexual integrada nos conteúdos.

Houve participantes que afirmaram que existiria cada vez menos espaço e tempo para o trabalho em Educação Sexual face às suas múltiplas tarefas que detinham, o que não concorreria para a boa qualidade daquele trabalho. Consideraram estar a ser

desvalorizado o clima de Escola e que se surgisse informação em Educação Sexual seria tratada em Conselho Pedagógico ou na Reunião Geral de Professores (RGP).

> Aqui na escola … quando definimos o nosso PE … temos sessões em … grupos mistos que nos levam a refletir … cada vez menos temos é um tempo … para o podermos fazer, porque nós terminamos as nossas aulas e logo a seguir estamos envolvidos em múltiplas tarefas … esta multiplicidade de tarefas … não concorre para uma boa qualidade … do trabalho (P_{14}).

Consideraram alguns participantes que, no que diz respeito às atitudes dos professores face à Educação Sexual, foram várias as manifestadas, destacando-se aqueles que não contribuíam com horas da sua disciplina para o desenvolvimento do trabalho em Educação Sexual. Segundo aqueles participantes, alguns ter-se-ão adaptado às alterações que a Lei provocou, outros não, uns sentir-se-iam à vontade para falar sobre os vários temas e outros não. Em sua opinião, havia professores que não sabiam como começar, outros que tinham de ter apoio para fazer a Educação Sexual nas turmas, e ainda alguns sem conhecimentos para tal.

Outros participantes consideraram que não existiu, que não foi grande ou que foi inconsequente a contribuição dos professores para as políticas de Educação Sexual, e que mesmo que tenha existido não se sabe se teve efeito, tendo a ideia que as contribuições não terão chegado ao Ministério da Educação. Outros afirmaram terem a consciência de ter havido contacto com as escolas e terem sido tidos em conta os inquéritos efetuados aos coordenadores.

Ainda para outros, as determinações nesta área vinham de cima para baixo, ninguém perguntando a opinião dos professores, sendo que consideraram que para a maioria o tema não estará no pensamento. Consideraram ter já havido maior intervenção dos professores, sendo menorizada a reflexão pedagógica em detrimento de funções burocráticas nas reuniões do Grupo Disciplinar, com problemas de resistências aos programas de Educação Sexual, havendo pouca mobilização e auscultação e não havendo *feedback*.

> Os docentes já tiveram … mais intervenção … de facto as reuniões … de GD passaram a ser reuniões de análise de legislação e de definição … de suportes dos critérios de avaliação, dos objetivos … da

> disciplina, das matrizes dos exames, das … 30 coisas que vão aparecendo, em que a reflexão pedagógica passou … não é para 2.º, é para 3.º ou 4.º plano (P_7).

O coordenador nacional considerou que centralmente se daria as *guide lines*, com a publicação dos dados na *net*, havia um *call center* sempre *on line*, e os professores iam contactando e vendo por onde deviam seguir.

Ressalta desta descrição a existência de uma interpenetração das justificações na resposta à maioria das questões colocadas no contexto da Educação Sexual, o que corrobora a visão holística que muitos participantes revelam ter da Educação.

Na definição de Educação Sexual não foi por eles expressa a pertença a qualquer dos paradigmas, mostrando que alguns perfilhariam o biomédico, outros o psicossocial e pelo menos dois o sociopolítico, o que não corrobora integralmente a visão dos especialistas de Educação Sexual expressa por Figueiredo (*op. cit.*), que consideravam que os práticos, sobretudo os professores, estão muito mais próximos das ideias do paradigma biomédico, como se disse anteriormente.

Consideram a Escola como promotora de Educação Sexual, entendendo que não haverá instituição onde a área seja melhor abordada, devendo ser concretizada através de uma abordagem transversal e tendo a sua inclusão naquela um papel legitimador.

Como anteriormente foi referido a propósito da Saúde pública e da introdução da Higiene nos Liceus, já desde o final do século XIX a Educação se configurava como a forma de corrigir os costumes, admitindo-se então como papel da Escola possibilitar a mudança através da melhoria das relações sociais e da promoção do progresso.

A Família é entendida como educadora, essencial para complementar o trabalho desenvolvido na Escola, espaço para discutir questões íntimas da sexualidade, numa sociedade com indisponibilidades várias, verificando-se pouca oposição das famílias depois de saberem o que se faz na Escola em termos de Educação Sexual, sentindo-se que muitos jovens não falam com os Pais sobre estes temas, pois estes não terão, maioritariamente, formação nesta área.

As situações vividas pelos participantes na sua escolaridade neste âmbito foram escassas, pois a Escola era vista apenas como transmissora de saber, com muitas proibições, não sendo atribuição dos professores o tratamento das questões da

sexualidade, tendo ocorrido tais situações no namoro, condicionadas pela descoberta individual.

As consequências verificaram-se enquanto professores e progenitores, marcando no geral as suas atuais posições, havendo que se fazer o que com os próprios não foi feito, não existindo desculpa para não haver Educação Sexual, demonstrando-se que a abertura neste âmbito é mais vantajosa.

As pessoas que influenciaram alguns dos participantes foram os familiares, com ênfase para a mãe, também os pares, tal como atualmente ocorre e se deu conta nos diversos estudos assinalados, nomeadamente Vilar (1999, *op. cit.*), Vilar e Ferreira (*op. cit.*) e Rosa e Marques, A. M. (*op. cit.*).

Foi referido o facto de a sexualidade poder ter sido tabu em Família ou de não ter havido quaisquer pessoas que tivessem tido influência em alguns, pois as suas vivências foram retrógradas na Escola e em casa.

A Educação Sexual foi considerada importante para os jovens e seu desenvolvimento, para a Escola, para a promoção da Saúde, para a promoção dos valores e para a da cidadania, embora o peso atribuído a determinados parâmetros pudesse ter sido diferente, tendo havido manifestações da interligação entre todos eles, corroborando a visão holística da Educação antes referida.

Não existiu ou não foi grande a contribuição dos professores para as políticas, podendo não ter chegado essa contribuição ao Ministério da Educação ou não havendo *feedback* da parte deste, vindo as determinações de cima para baixo. Centralmente considerava-se que os dados estariam disponíveis a nível informático.

Os professores serão o suporte fundamental das políticas neste domínio, podendo a contribuição ser refletida na definição dos objetivos dos Projetos Educativos, segundo alguns participantes.

A) Trabalho em Educação Sexual desenvolvido antes da Lei 60/2009

Analisa-se, em seguida, o trabalho em Educação Sexual desenvolvido pelos participantes antes da Lei 60/2009.

Neste âmbito, emergiu para a compreensão deste aspeto a existência, ou não, de experiência anterior relevante dos participantes em Educação Sexual.

a) Experiência anterior em Educação Sexual dos participantes

Constataram-se duas situações: os participantes que detinham experiência anterior em Educação Sexual e aqueles que não a tinham.

No que respeita ao grupo dos que tiveram experiência anterior em Educação Sexual, os participantes afirmaram que a tiveram em projetos ligados à Educação para a Saúde/Educação Sexual, o que incluiu a realização de atividades diversas, como um fórum de Saúde e bem-estar, um clube de Saúde, a análise de manuais no Grupo de Trabalho de Educação Sexual ou a integração em Escolas Promotoras de Saúde.

> (…) projeto de ES … na altura havia Saúde no 9.º ano … foi com uma turma do 9.º ano que fiz … praticamente todo o ano … foram 60 e tal horas de trabalho com eles (P_1).

No que respeita ao grupo dos que não tiveram experiência anterior em Educação Sexual, que eram a grande maioria, estes afirmaram que simplesmente não a tiveram, ou a tiveram depois da nomeação para a coordenação, ou ainda em atividades de caráter pontual, algumas vezes em questões ligadas à Educação para a Saúde, nomeadamente no âmbito disciplinar – Ciências Naturais/Biologia.

> (…) já havia nos programas de Bio a abordagem … da reprodução humana … acaba por se falar também muito de ES … e havia também projetos … mesmo sobre sexualidade nos jovens (P_{11}).

Verifica-se uma clara predominância dos participantes que não tiveram experiência anterior relevante em Educação Sexual antes da nomeação para a coordenação deste processo na Escola, como já tinha sido constatado quando da análise dos primeiros projetos em que se envolveram.

Como se referiu, Cardoso (*op. cit.*) afirmava que cerca de um terço dos professores da sua amostra nunca tinha desenvolvido projetos ou atividades na área e os que já os tinham desenvolvido tinham-no feito de forma pontual.

Nos que tiveram esse contacto, destacou-se o trabalho na prevenção do Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e com turmas na disciplina de Saúde, tendo esta entretanto deixado de existir.

Em termos da legislação, como antes se disse, o artigo sétimo da Portaria 196-A/2010, no seu ponto um, determinava os requisitos para a designação de um professor coordenador da Educação para a Saúde, na qual se incluía a Educação Sexual.

Como se constatou, a maioria das nomeações neste grupo de participantes não cumpria, pelo menos, alguns requisitos para que tivessem sido efetuadas, nomeadamente no que concerne à experiência.

Uma das justificações para que tal tenha ocorrido será a nomeação do professor por razões que se prendem com a maior facilidade em trabalhar o tema, quer pelas características pessoais, quer pelas questões relacionadas com os conteúdos da Educação Sexual.

Dentro destas últimas são importantes as questões curriculares, de onde releva a pertença ao Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia, que, como se demonstrou na análise efetuada ao currículo, é o único com disciplinas que integram conteúdos interligados com a Educação Sexual, como também já referido o âmbito das opções académicas.

Deste modo, o dirigente poderia ter uma maior certeza que alguma(s) atividade(s) nestes domínios pudesse(m) vir a ser concretizada(s) na Escola e esta demonstrar, deste modo, o cumprimento da legislação.

As características pessoais e profissionais serão também certamente importantes para a nomeação, podendo ser conjuntamente subjetivas e objetivas, sendo que nestas últimas poderia ter relevo a questão da confiança que o nomeado pudesse transmitir no sentido de assegurar que o projeto que lhe fosse confiado tivesse probabilidade mais alta de vir a ser concretizado.

Segundo os dados anteriormente descritos do estudo de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*) na avaliação da Lei 60/2009, os diretores afirmam ter sido adotado o critério da formação na área na seleção do professor coordenador (41,4%), justificação global em que pode estar integrada a área de formação inicial nas Ciências da Vida.

3) Vivências dos participantes em Educação Sexual na Escola

No que respeita às vivências dos participantes quanto ao trabalho em Educação Sexual desenvolvido na Escola antes da implementação da Lei 60/2009, começa-se pela sua análise no âmbito global, procurando-se perceber as atividades que constataram, as dificuldades sentidas e os fatores promotores daquelas atividades, bem como a perceção tida da intervenção do Ministério da Educação na época.

Depois analisa-se o enquadramento ao nível pessoal no que respeita aos motivos do primeiro envolvimento, ao conhecimento da legislação, à formação específica então tida, integrando a instituição formadora, e à avaliação que efetuaram das ações frequentadas.

3.1) No âmbito global

3.1.1) Atividades de Educação Sexual constatadas

As atividades em Educação Sexual constatadas pela maioria dos participantes antes da implementação da Lei 60/2009 na Escola foram pontuais ou esporádicas, promovidas pelo Centro de Saúde ou pela Câmara Municipal (CM) ou realizadas por solicitação da Direção ao Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia. Foram muitas vezes realizadas com o convite a técnicos do Centro de Saúde e da Maternidade (Matern). Um dos participantes referiu que as atividades eram realizadas com o intuito de levar os professores a fazer 'alguma coisa' com as turmas.

> (…) a Direção vai sempre às CN buscar as pessoas, isto antes de haver o coordenador … Da promoção da saúde e então ia sempre ao nosso GD e nós depois tentávamos arranjar umas turmas para fazer essas dinâmicas e assim (P_{16}).

Foi também referido pelos participantes que poderiam organizar palestras sobre temas diversos, duas ou três por ano, ao nível do Grupo Disciplinar face aos programas de Ciências Naturais/Biologia ou ao nível de disciplina em projetos ou trabalhos que eram realizados. Poderiam ser meramente informativas e serem realizadas no Gabinete de informação e apoio ao aluno, no núcleo de Educação Sexual e na Área de Projeto, ao longo do tempo, dependendo das necessidades das turmas e com dinâmicas de grupo.

> (…) eram ações que não eram ações pontuais, eram ações que nós íamos fazendo … nas turmas, dependente também … da turma em si … daquilo que se via enquanto necessidades, quer dizer, não tinham … este planeamento, nem esta organização que hoje têm depois da Lei, é diferente (P_{13}).

Outros participantes referiram que não existiram atividades em Educação Sexual realizadas antes da implementação da Lei 60/2009, salvo quando alguma empresa facultava *kits* para a divulgação dos seus produtos, ou só se concretizavam com a exposição de trabalhos. Outros ainda referiram não se lembrar de nenhum projeto ou de nunca terem ouvido falar de nada.

> Já havia algumas sessões sempre viradas para esse … fazia-se sempre, porque havia, p. ex., a Ausónia, que manda todos os anos uns *kits* e que promove para os alunos do 8.º ou do 9.º ano … fazíamos sempre alguma coisa … quando apareciam essas propostas (P_6).

3.1.2) Dificuldades sentidas

As dificuldades sentidas pelos participantes que experienciaram as atividades em Educação Sexual verificaram-se ao nível das resistências, inibições e não intervenção dos professores, incluindo a desresponsabilização de alguns deles, manifestada nas Áreas Curriculares Disciplinares em que as atividades eram realizadas. Também foi mencionado a falta de tempo para a conceção das atividades, más interpretações do que se pretendia pela parte dos Pais e a inexistência de Formação Cívica e de Área de Projeto.

A tal construção da atividade, que era muito exigente em termos … de disponibilidade, poucas vezes acontecia … havia … quem não teria essa disponibilidade, ou essa apetência para montar a atividade (P_4).

Alguns sublinharam a restrição das atividades a algumas turmas e ao reduzido número de alunos abrangidos, o facto de muitas ações serem expositivas, a menor cooperação de Direções ou a indisponibilidade dos alunos.

> P. ex. … nós vamos fazer amanhã uma sessão às 15h. Não há aulas de tarde … portanto eu estou sujeita … se não era aquela minha colega que faz parte da equipa, que é prof.ª de Bio também, dizer à turma dela "têm que vir" … não vêm, porque os nossos alunos têm todos muitas atividades. Ou têm natação, ou têm explicação, ou têm muita coisa (P_{19}).

A coordenadora nacional referiu a dificuldade de quebrar o ciclo da pobreza e promover a Saúde, tendo em conta os fatores protetores e de risco.

3.1.3) Fatores promotores das atividades de Educação Sexual

Os fatores promotores mencionados pelos participantes que se confrontaram com as atividades de Educação Sexual foram a formação dos professores e entre os que a concretizavam aqueles que entendiam a sexualidade como natural. Foram ainda referidos a ação do Centro de Saúde, levando a informação à Escola, e da Câmara

Municipal, as disciplinas de Ciências Naturais e de Formação Cívica, e os alunos, que questionavam e queriam informação ou, mais especificamente, aqueles que abordavam a Educação Sexual.

> (…) acho e ainda hoje é a formação de profs … porque passou a ser Lei, as escolas todas têm que fazer supostamente, mas de facto há pessoas … que não têm formação suficiente e portanto … até aqui na escola eu tento que isso … não aconteça, mas há profs que para eles a ES … é pôr os meninos a pesquisar e a fazer *power points* (P_1).

Para além daqueles, foram mencionados como fatores promotores a própria Escola, a Sociedade e as necessidades que evidenciava numa situação de diluição de valores e a postura de quem propunha as metas. Igualmente foram referidos a necessidade de consciencialização sobre o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e a prevenção a realizar, bem como o problema da gravidez na adolescência, mas também o tempo existente para desenvolver os projetos nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, a criação da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde e o investimento na Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde.

> (…) o facto de haver as áreas de FC, a AP, p. ex., ajudava a que a pessoa tivesse tempo para desenvolver esse tipo de projetos … Coisa que agora está dificultada por não haver AP … Também sei que alguns colegas, p. ex. do 12.º ano … que escolhiam alguns temas relacionados com a ES … Portanto nesse sentido havia de facto essa facilidade. Agora não temos (P_9).

Outros não se lembravam de terem existido quaisquer fatores promotores das atividades em Educação Sexual.

> (…) assim a esta distância não, mas p. ex. já na altura se falava muito das DST … o preservativo, estas coisas (P_{19}).

3.1.4) Intervenção sentida do Ministério da Educação

A grande maioria dos participantes não constatou a intervenção do Ministério da Educação na Educação Sexual, ou não se lembra, considerou que "não teve intervenção direta ou quase nenhuma", que "não dinamizou nem deu apoio" ou "grande

formação, ferramentas e recursos". Igualmente foi referido que, da parte do Ministério, não houve preocupação ou ação concertada e consentânea com os professores, considerando que a intervenção não foi muito objetiva, com iniciativas que não foram claras, até pelo receio da resistência de alguns Encarregados de Educação, e que as 'coisas' apareciam sob a forma teórica, nem se sabendo o que queriam facultar. Um dos participantes referiu que a Educação Sexual fora uma área que estivera sempre dele afastada.

> (…) antes da Lei confesso … que a ES era uma coisa que me estava um bocadinho à parte … tinha umas amigas nas escolas Básicas, portanto ouvi falar … muito no PES … mas sei pouco sobre isso (P_3).

Os participantes que sentiram a intervenção do Ministério da Educação em Educação Sexual afirmaram que esta ocorreu ao nível da formação, na avaliação realizada pelo Grupo de Trabalho de Educação Sexual, na edição de publicações e no financiamento de projetos. Para um dos participantes, o Ministério fez o que pôde. Outro participante mencionou que tinha sabido de projetos de promoção da Saúde, mas que nunca se envolveu.

> (…) antes da Lei, com estes projetos, o projeto Viva a escola, etc., nós tínhamos, éramos financiados e portanto fazíamos uma série de coisas (P_{16}).

Os resultados traduzem a falta ou a fraca consistência de contacto dos participantes com a Educação Sexual, mostrando o caráter pontual ou esporádico das atividades que muitos vivenciaram em Educação Sexual na Escola, algumas das quais terão sido recentes face aos espaços referidos para a sua concretização, a não ser o daqueles que a trabalhavam por força do seu interesse e/ou pela integração em ambientes que o propiciassem.

Tal permitiu compreender a importância das práticas individuais de cada professor, tal como dizia Serrão (*op. cit.*), quando afirmava que tinha havido um efeito reduzido nas práticas das escolas e dos professores face às alterações na promoção da Saúde e da Educação Sexual ao nível macro, pois o que determinava o envolvimento do professor na promoção da Educação Sexual seriam as variáveis do professor e não as microssistémicas.

Todavia constatou-se, neste estudo, algum peso conferido pela cultura organizacional de cada uma das escolas onde os participantes desenvolveram a sua atividade, como no caso das Escolas Promotoras de Saúde.

As principais dificuldades verificaram-se fundamentalmente ao nível da atuação dos professores, tendo sido ainda referidas a falta de cooperação de Direções, a escassez do tempo para a conceção das atividades, a forma de concretização de algumas destas, a indisponibilidade dos alunos, as más interpretações de Pais e o desaparecimento de Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Dos fatores promotores, o que foi mencionado de forma mais relevante foi a formação dos professores, algo que também foi sublinhado ser fundamental quer na formação inicial por Sebastião (*op. cit.*), quer para o desenvolvimento de práticas de promoção da Educação Sexual por Serrão (*op. cit.*), como anteriormente foi referido. Importantes foram também as parcerias, algumas disciplinas, os alunos, a necessidade social, a própria Escola e a Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde.

A grande maioria dos participantes não relevou a intervenção do Ministério da Educação neste âmbito, facto eventualmente agravado pelo seu afastamento do contexto em que essas intervenções se pudessem desenvolver.

3.2) Ao nível pessoal

3.2.1) Motivos do primeiro envolvimento em Educação Sexual

Para alguns dos participantes, os motivos subjacentes ao primeiro envolvimento em Educação Sexual foram a disciplina que lecionavam (Ciências Naturais/Biologia) e o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. Para um dos participantes foi o gosto por um projeto sobre Educação Sexual que realizou, tendo para outro sido as questões de género e as Doenças Sexualmente Transmissíveis.

> (…) foi o programa, foi também o modo como o conjunto de profs da escola o trabalhava … e desenvolvia e foi também realmente o conjunto de alunos ... que tinha na altura que correspondia … muito positivamente, de facto, aos desafios (P_{14}).

Para outros foi também a "importância da Educação Sexual", "o contexto das Escolas Promotoras de Saúde", "a partilha de experiências nas reuniões da Delegação de Saúde (DS)", "a prevenção aos vários níveis", "a legislação do momento", "um pedido do Conselho Executivo neste âmbito", "o trabalho na área da Saúde", "o interesse em participar", "a criação de projetos úteis", e "a formação de um Gabinete de informação e apoio ao aluno".

> (…) penso que tem a ver com … a prevenção a vários níveis, de substâncias, de comportamentos de risco, de um modo geral. E os comportamentos de risco têm a ver com a alimentação, tem a ver com substâncias, tem a ver com a sexualidade, tudo isso tem a ver (P_{15}).

Para um número significativo dos participantes, os motivos foram a nomeação para a coordenação. No caso de um participante, destacou-se a nomeação para a equipa de contingência da gripe A. Os participantes realçaram também os motivos profissionais, o nível organizativo em que se encontravam na Escola e até uma reunião no Ministério da Educação que se pensa ter ocorrido para preparar a saída da Lei. Um dos participantes afirmou não ter apetência para a coordenação da Saúde e outro que a Educação Sexual foi uma segunda opção.

(…) apareci ligada à coordenação porque fui chamada … para a equipa da contingência da defesa à gripe A, pronto. E a partir da gripe A é que eu entrei na sexualidade (P_3).

3.2.2) Conhecimento da legislação

Para a maioria dos participantes, a legislação era mal ou não era conhecida de todo. Um dos participantes referiu que obteve esse conhecimento por intermédio de um curso de formação em que participou quando foi nomeado para a coordenação; enquanto outro participante afirmou não ter tido interesse pela legislação por falta de implementação na Escola.

Conhecer … muito bem, não (P_8).

Alguns participantes manifestaram conhecimento da legislação, sabendo que já se pressupunha que houvesse Educação Sexual, mas que não fora ainda regulamentada. Outros afirmaram terem tido esse conhecimento através das Leis 3/84 e 120/99 e do Decreto que explicitava os seus conteúdos, através das competências transversais envolvendo as disciplinas, ou no contexto da equipa de Educação Sexual que foi formada na Escola antes da obrigatoriedade imposta pela Lei.

(…) conhecia porque a nossa equipa formou-se antes … da obrigatoriedade … da ES. Quando nós começamos a ouvir zun-zuns, juntámo-nos (P_{20}).

3.2.3) Formação específica tida

A formação específica dos participantes neste âmbito teve por base a Educação Sexual ou a sexualidade, a prevenção do Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, a Saúde e a Educação para a Saúde e os métodos contracetivos. Também foi referida a formação para a realização do projeto de Educação Sexual, para coordenadores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário, e em metodologias para o trabalho das equipas nas escolas. Igualmente foram referidas ações na Escola e Seminários, tendo um participante dado formação e outro referido não a ter tido.

(…) não frequentei precisamente que era para ver se … não seria (coordenadora), mas … nunca frequentei. Não, porque eu na altura não sabia … que ia haver (P_{11}).

3.2.3.1) Instituições formadoras frequentadas

As instituições formadoras referidas pelos participantes foram a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), a Faculdade de Ciências de Lisboa, a Associação para o Planeamento da Família, o Instituto de Apoio à Criança (IAC), a Caritas, o Sindicato de Professores Licenciados (SPL), a Delegação e o Centro de Saúde, o Hospital (Hosp) e instituições diversas não especificadas, nalguns casos quando saiu a Lei, depois da nomeação para coordenadores.

Também foram mencionados o Ministério da Educação, as Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) e do Desenvolvimento e Inovação Curricular, a Escola ou professores desta, até em colaboração com outras instituições, o Centro de Formação (CF) e o Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia.

3.2.3.2) Avaliação das ações de formação

A avaliação daquelas ações pelos participantes foi considerada positiva pelo contacto com novos materiais e metodologias, pela informação prestada à sociedade para a prevenção do Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, por ser útil mostrando diversos tipos de atividades (num caso dada numa perspetiva de jogos), ajudando muito o trabalho a desenvolver. Também foi percecionada como "experiência interessante", "mais prática", tendo-se gostado porque foi "importante e enriquecedora".

> A intervenção … eram equipas que se deslocavam às escolas … não era propriamente dentro da sala de aula, o prof que … e portanto … nesse contexto foi interessante porque houve realmente contacto com novos materiais e com novas metodologias (P_5).

A formação também foi classificada como ótima, tendo propiciado contacto com vários países, formando-se uma rede, ou sido enaltecida pelas dinâmicas de abordagem da Educação Sexual. Foi ainda classificada como excelente e fantástica, tendo sido sublinhada a da Associação para o Planeamento da Família pelo material, experiência e trabalho bem testado e com qualidade ou porque bem organizada e com sugestões didáticas excecionais.

> (…) foi ótima, até porque pôs-me em contacto com pessoas de vários países e se … nós os mediterrânicos … em termos de ES fazíamos muito pouca coisa … as pessoas com quem estive … estava num

> grupo anglófono, portanto tinha rede, contacto com essas pessoas, estavam bastante avançados e deram-me imensos materiais e disseram … Nesta atividade nós fazemos assim, desta forma e o resultado saía melhor, portanto eu vinha já … com essas receitas todas (P_1).

Para outros participantes, as ações foram "suficientes", "teóricas", "boas tentativas", mas buscando-se no momento experiências e ferramentas concretas, havendo quem tenha afirmado que umas foram boas e outras nem tanto, sendo-se agora mais exigente. Foi ainda referido por alguns participantes a utilidade relativa da formação ministrada, ou o resumo das ações à morfofisiologia, tendo mesmo uma ação sido considerada muito negativa.

> Acho que teve uma utilidade relativa, ou seja, realmente … deu-me a perspetiva sobre … a ES, a importância que tem, mas depois em termos práticos e de aplicação não teve grandes consequências (P_{10}).

Ao nível dos motivos subjacentes ao primeiro envolvimento em projetos que integravam a Educação Sexual sobressaíram a importância desta, as disciplinas de Ciências Naturais/Biologia, as Doenças Sexualmente Transmissíveis e para um número significativo de participantes a nomeação para a coordenação da Educação Sexual, muitas vezes o verdadeiro começo da atuação nesta área.

Daqui resultou que, maioritariamente, a legislação que anteriormente teria sido publicada era mal ou não era conhecida, ou só o era nalguns pontos.

A formação específica em Educação Sexual foi igualmente ténue para a maioria, na linha do que dizia Calado (*op. cit.*) quanto aos professores por si entrevistados, que maioritariamente não teriam recebido formação inicial para lecionar a Educação Sexual e que nunca tinham participado em qualquer seminário, colóquio ou ações de formação contínua sobre o tema.

Os que frequentaram a formação enfatizaram a Educação para a Saúde, a prevenção para o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e os métodos contracetivos, mas também a relacionada com aspetos organizativos, com as metodologias ou com as que tinham por objetivo a formação de coordenadores.

As instituições formadoras referidas mostraram grande diversidade.

A avaliação da maioria das ações foi considerada positiva/muito positiva, embora alguns buscassem atualmente experiências e ferramentas concretas que não foram facultadas em algumas daquelas.

B) Mudanças na organização da Escola sentidas com a implementação da Lei

Analisam-se, em seguida, as mudanças operadas na organização da Escola sentidas após a aprovação da Lei 60/2009.

Neste âmbito, emergiu para a compreensão deste aspeto, por um lado, a existência ou não do Gabinete de informação e apoio ao aluno e, por outro, a existência ou não de Equipa constituída para a realização do trabalho de Educação Sexual.

a) Existência de Gabinete de informação e apoio ao aluno

Constataram-se duas situações: as escolas em que o Gabinete existia e aquelas em que esta estrutura não existia.

No que respeita ao grupo de escolas em que não se verificava a existência de Gabinete de informação e apoio ao aluno, um dos participantes não referiu qualquer razão para este facto, enquanto outros afirmaram que a Escola se encontrou ou se encontrava em obras ou ainda que estava em construção o Gabinete de apoio à saúde.

(…) estamos a trabalhar nele, no Gabinete de apoio à saúde … Na escola, não havia (P_8).

No que respeita ao grupo de escolas em que se verificou a existência de Gabinete de informação e apoio ao aluno, que eram a grande maioria, três dos participantes afirmaram que o Gabinete tinha iniciado a atividade no ano anterior à entrevista ou no próprio ano em que esta decorreu.

b) Existência de Equipa para a realização do trabalho de Educação Sexual

Constataram-se, igualmente, duas situações: as escolas em que existia Equipa para a realização do trabalho em Educação Sexual e aquelas em que esta estrutura não existia.

No que respeita ao grupo de escolas em que não existia esta Equipa, os participantes afirmaram que simplesmente não a tinham ou que contavam com a colaboração de professores do Grupo Disciplinar, mas não havia Equipa porque não havia horas atribuídas para tal, ou contavam com o apoio do Coordenador dos Diretores de Turma (CDT) ou de um 'grupo de referência'.

(…) claro que conto sempre depois com a colaboração também da CDT… há assim essa ligação, mas não há uma equipa coordenadora formal (P_9).

No entanto, na grande maioria das escolas existia uma Equipa constituída para a realização das atividades previstas na Lei, tendo um dos participantes nomeado especificamente esta Equipa como de 'Educação para a Saúde'.

Salienta-se, em primeiro lugar, a clara predominância da existência das estruturas de implementação da Educação Sexual nas escolas dos participantes.

Recorda-se que, no que respeita ao Gabinete de informação e apoio ao aluno, o artigo décimo da Lei 60/2009 estipulava que esta estrutura deveria ser disponibilizada aos alunos, devendo o atendimento e o funcionamento ser assegurado por profissionais com formação nas áreas da Educação para a Saúde e Educação Sexual, articulando a sua atividade com as unidades de Saúde da comunidade local ou outros organismos do Estado, funcionando obrigatoriamente pelo menos uma manhã e uma tarde por semana.

Deste modo, confirmaram-se os dados anteriormente descritos do estudo de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*) na avaliação da Lei 60/2009, no qual os diretores afirmaram que a implementação do Gabinete de informação e apoio ao aluno tem sido boa/muito boa (59,8%), enquanto os coordenadores a consideraram muito boa/boa (51,4%).

Segundo o artigo oitavo daquela Lei, as escolas deveriam constituir uma Equipa interdisciplinar de Educação para a Saúde e Educação Sexual, com uma dimensão adequada ao número de turmas existentes, liderada pelo coordenador, competindo-lhe gerir o Gabinete de informação e apoio ao aluno, assegurar a aplicação dos conteúdos curriculares, promover o envolvimento da comunidade educativa e organizar iniciativas de complemento curricular.

No estudo acima citado, segundo os diretores, a Equipa multidisciplinar existia na Escola integrando a maior parte dos Gabinetes de informação e apoio ao aluno, não tendo sido expressa a este propósito a opinião dos coordenadores.

Percebe-se que as escolas, tendo em vista o cumprimento da Lei, não deixaram, na sua grande maioria, de constituir estas estruturas de implementação da Educação Sexual – Gabinete de informação e apoio ao aluno e Equipa para o desenvolvimento do trabalho.

Estas estruturas apenas não existem em situações particulares ou em casos específicos, nomeadamente no caso do Gabinete de informação e apoio ao aluno por

existência de obras na Escola ou no caso da Equipa para o desenvolvimento do trabalho por vicissitudes do processo da sua formação.

4) Contribuições para as mudanças na organização da Escola relativas à Educação Sexual

No que respeita às vivências dos participantes quanto às mudanças na organização da Escola sentidas com a implementação da Lei 60/2009, começa-se por analisar as contribuições dos órgãos de gestão, quer do Conselho Geral, incluindo as eventuais alterações havidas no Projeto Educativo, quer da Direção.

Depois analisam-se as contribuições das estruturas intermédias, quer do Conselho Pedagógico, incluindo a questão do debate dos problemas docentes no Conselho Pedagógico, quer dos Departamentos, abordando a questão da influência dos Departamentos na Escola, sendo importante também assinalar o seu modo de funcionamento e, portanto, como os participantes com elas se relacionavam.

Igualmente se analisam as contribuições dos professores, quer dos integrantes dos Grupos Disciplinares, com referência à existência de reuniões sobre a temática, bem como à opinião sobre a possibilidade da sua contribuição para a melhoria da Educação Sexual na Escola, quer dos que assumem o papel de Diretores de Turma, assinalando a eventual coordenação do projeto de turma por estes.

Analisam-se, ainda, as estruturas de implementação, quer quanto ao trabalho desenvolvido pelo Gabinete de informação e apoio ao aluno, com referência à sua procura, quer quanto à constituição da Equipa para o trabalho em Educação Sexual, sua escolha e horas atribuídas.

Por último, foram analisadas as contribuições da demais Comunidade Educativa, nomeadamente as dos Encarregados de Educação no âmbito da sua Comissão, as dos Auxiliares de Ação Educativa (AAE) nas ações envolvendo alunos, incluindo a formação para estes profissionais e seu impacto, as de outros técnicos da Escola e as dos alunos.

4.1) Dos órgãos de Gestão

4.1.1) Do Conselho Geral

A maioria dos participantes considerou que não existiram contribuições do Conselho Geral para a Educação Sexual nem sentiram o seu envolvimento, nomeadamente nas práticas de implementação. Aquele órgão não interferiu no trabalho, embora num caso tenha sido referida a existência de colaboração nos aspetos organizativos.

> Há, embora o CG, enfim … não interfira muito nas questões de ES (P_{12}).

Outros participantes consideraram que, naquele âmbito, este órgão incentivou, valorizou, apoiou, teve conhecimento do projeto, tendo, nomeadamente, aprovado as atividades e tendo dado *feedback* informal e positivo. Nestes casos, o Conselho Geral avaliou as atividades e pronunciou-se no contexto do balanço do ano, deu parecer, houve aceitação, teve a preocupação em passar a informação e sensibilizar os Encarregados de Educação, contribuindo até pela presença destes no órgão, havendo casos em que o presidente do órgão era da equipa de Educação Sexual ou o coordenador desta do Conselho Geral.

> Sim, houve uma preocupação integrada no PE da escola de passar essa informação aos docentes todos … nas reuniões, em sensibilizar os próprios EE, fundamentalmente a esse nível (P_2).

4.1.1.1) Alterações havidas no Projeto Educativo

A maioria dos participantes referiu que a Lei teve alguma consequência no Projeto Educativo, embora alguns não pudessem explicar qual. Ter-se-á integrado naquele documento a informação, sensibilizando os Encarregados de Educação, passando a ser prioridade a Educação Sexual, bem como os seus projetos.

> (…) nalguns pontos terá vindo, mas … não lhe consigo dizer assim claramente (P_8).

Alguns participantes afirmaram que não existindo indicações se propôs um parágrafo no Projeto Educativo que mostrava a existência da Educação Sexual e as formas que revestia, salvaguardando a sua existência. Mostrava-se ainda que havia

equipa, que era uma área contemplada com metas definidas, num caso com objetivos que referiam a Saúde embora não fossem específicos. Noutras situações, acrescentou-se a parte relativa à Saúde, que contém a Educação Sexual, definindo-se que fosse trabalhada em todas as turmas.

> Veio, isso sim, porque, quer dizer, acrescentou-se a parte relativa à saúde e dentro da saúde está a ES (P_{11}).

Outros participantes referiram que não existiram alterações por força da Lei, nuns casos porque já estava subjacente ou já fazia parte do Projeto Educativo, noutros porque o Projeto de Educação para a Saúde se tinha moldado a ele, e noutros ainda porque a Escola já se definia como promotora da Saúde. Também foi referido que só terá existido alguma intervenção no ano da entrevista, havendo mesmo quem tenha afirmado que não se fazia ideia se as alterações no Projeto Educativo teriam acontecido.

4.1.2) Da Direção

Quanto às contribuições da Direção para a Educação Sexual, os participantes maioritariamente consideraram que teve uma ótima recetividade, apoiou a sua implementação, recomendando e promovendo ações e atividades, mostrando disponibilidade e abertura, dando autonomia e confiança, legitimando a ação do coordenador, tentando que os professores colaborassem, porque se considerava importante. A Direção cedia espaço(s) ao projeto, enviava indicações para os Conselhos de Turma e Coordenador de Diretores de Turma sobre a Educação Sexual, dando-lhe relevância bem como às medidas propostas, tendo, num caso, no início, tido intervenção quando foi preciso ou, noutro caso, fazendo as assessorias da Direção as ligações necessárias com o coordenador.

> Nós temos … uma Direção que apoia os projetos da escola, é uma Direção que não cerceia a vontade de fazer … sempre mais e … de ir um pouco mais longe. Na altura em que foi preciso ser mais interventivo, portanto naquela fase inicial, o diretor esteve sempre lá, deu sempre a cara, manifestou-se sempre, assumiu as suas responsabilidades e deu todo o apoio (P_{21}).

Também existiu um número significativo de participantes que consideraram que não se verificaram contribuições, embora a Direção pudesse apoiar iniciativas e colaborar, ou pelo menos não obstaculizar, podendo existir interligação com um elemento da Direção. No caso de não haver qualquer interação, foi referido que a Direção permitia o desenvolvimento do trabalho em Educação Sexual maioritariamente por causa das diretrizes da Lei.

> (…) na minha opinião muito concreta, acho que a vontade é nenhuma … Acho que é mais naquela perspetiva de: existe a Lei, somos condescendentes, deixamos que aconteça (P_{24}).

Segundo o coordenador nacional de Educação Sexual, nas iniciativas desenvolvidas para a implementação da Lei 60/2009 quanto à organização da Escola e no respeitante aos órgãos de Direção, foi definido a existência do coordenador de Educação para a Saúde com redução de horas, considerando ainda aquele que a Escola era a *intelligentzia* da comunidade por todo o capital dos diversos saberes que possui e que tinha manancial e *know how* para construir um projeto capaz, dirigido para e contando com a Comunidade.

Constatou-se que não existiram ou não se sentiram muito as contribuições do Conselho Geral, sendo este definido como o órgão colegial de Direção estratégica da Escola pelo Decreto-Lei 75/2008, encontrando-se entre as suas atribuições, como se disse, a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da Escola, as decisões estratégicas e de planeamento e o acompanhamento da sua concretização.

Resultando a Educação Sexual em meio escolar de uma Lei emanada da Assembleia da República, o Conselho Geral destas escolas teria de ter dado a sua contribuição para aquela, algo que maioritariamente não ocorreu.

Sublinha-se que elementos como os participantes, que foram nomeados pelo Diretor e que terão, pelo menos, um bom conhecimento sobre o que nelas se passava, podiam desconhecer qualquer prenúncio sobre a Educação Sexual que tivesse sido feito nas reuniões daquele órgão, o que só podia ter ficado a dever-se a falha continuada na comunicação que devia existir na Escola.

A Lei terá tido alguma consequência nos Projetos Educativos, embora se perceba que foi de índole formal nas situações que a manifestaram, percebendo-se que

muitas vezes nem se alteraram os textos existentes pelo facto de neles constarem referências à Educação para a Saúde.

Percebeu-se a centralidade neste âmbito da figura do Diretor, até porque nomeia os coordenadores e lhes dá, ou não, o apoio que aqueles consideram necessário.

As contribuições da Direção foram no sentido de promover o cumprimento da Lei, dando algumas vezes força a quem coordenava, mas para um número significativo de participantes não existiram, embora pudesse ter havido apoio para as iniciativas ou pelo menos estas não terem sido obstaculizadas, respondendo este órgão aos pedidos ou deixando que aquelas iniciativas acontecessem porque existia legislação que a isso obrigava.

Salientam-se os dados anteriormente descritos do estudo de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), que consideravam muito boa a adesão à Educação Sexual das direções (51,6%) e que davam conta que os professores coordenadores da Saúde consideraram que ao nível da adesão dos intervenientes foi muito boa/excelente a da Direção (87,1%), valores que estão bastante acima da imagem que os participantes deste estudo deixaram.

No entanto, como também se referiu, na componente qualitativa daquele estudo os professores do quadro com experiência na Educação para a Saúde consideraram haver pouco envolvimento ativo da Direção e os diretores afirmaram que não tinham um envolvimento mais ativo porque se encontravam sobrecarregados com tarefas administrativas e não tinham disponibilidade de verbas, o que de alguma forma entra em confronto com a realidade estatística transmitida.

4.2) Das estruturas intermédias

4.2.1) Do Conselho Pedagógico

A maioria dos participantes consideraram que as contribuições do Conselho Pedagógico para a Educação Sexual foram poucas ou não existiram. Alguns afirmaram que o Conselho Pedagógico serviu para empatar, tendo o órgão tido dificuldade em aceitar algumas propostas, faltando algumas vezes a ligação com o Diretor, que não lhe transmitiria as informações emanadas do coordenador.

A mim empatou-me um bocado, porque às vezes o CP tinha alguma dificuldade em aceitar algumas das propostas … que iam em termos de atividades (P_{13}).

Os restantes participantes consideraram que o órgão contribuiu para a implementação da Educação Sexual porque deu aval às atividades, aprovando o Plano Anual de Atividades que as integrava, dando resposta positiva aos projetos, apreciando propostas, relatórios e acompanhando as atividades, ajudando a perspetivar e a avaliar, podendo mesmo ser essencial no trabalho da equipa para fazer ajustes.

(…) tem apreciado as propostas que a equipa tem apresentado, tem apreciado também, portanto, os relatórios … E acompanhado, portanto, as atividades que são desenvolvidas (P_{14}).

4.2.1.1) Debate no Conselho Pedagógico dos problemas docentes

A maioria dos participantes referiram que não existia ou não seria frequente o debate dos problemas docentes no Conselho Pedagógico, que o órgão não discutia as práticas ou o trabalho concreto. Outros afirmaram que se discutiria pouco as questões dos alunos e que se deveria discutir a Pedagogia, que o órgão teria agenda burocrática, discutindo a legislação mas faltando tempo para o necessário, falando-se muito mas decidindo-se pouco e nada se implementando, havendo quem não tivesse a perceção se tal debate ocorreria.

(…) a ideia que eu tenho é que se discute muito pouco … os problemas dos alunos, a parte, aquilo que deveria discutir o CP, que é a parte pedagógica (P_{13}).

Outros participantes consideraram que o debate era feito ou que o órgão refletia os problemas docentes numa perspetiva particular que dizia respeito à Avaliação do

Desempenho, que havia preocupação mas nem sempre do melhor modo, havendo quem pensasse que esse debate apenas ocorreria quando existisse algum problema ou repercussão face a situação anormal que se verificasse na Escola.

4.2.2) Dos Departamentos

A quase totalidade dos participantes consideraram que as contribuições dos diversos Departamentos para o desenvolvimento da Educação Sexual foram muito poucas. Foi referida a cooperação do Departamento que integra o Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia, se solicitado. Quanto aos outros Departamentos foram referidas as resistências sentidas no desenvolvimento do processo da Educação Sexual e os problemas de funcionamento dessas estruturas face ao número de professores que integravam, que impossibilitava a discussão de problemas que não fossem os de âmbito mais geral.

> (…) os Departamentos, como mega Departamentos que são … não têm grandes objetivos, infelizmente objetivos … de concretização pedagógica … da ES (P_7).

Dois dos participantes consideraram que os Departamentos trabalharam com a equipa ou o fizeram no início do processo no documento que constituiu base de trabalho para a Escola.

> (…) somente há ano e meio os Departamentos contribuíram com a formação … daquele documento, que é um documento base para trabalho de toda a escola (P_{22}).

Segundo o coordenador nacional, não foram desenvolvidas iniciativas para as estruturas intermédias das escolas, tendo sido considerado que estas questões seriam resolvidas no âmbito da autonomia daquelas.

4.2.2.1) Influência dos Departamentos na Escola

A grande maioria dos participantes considerou os Departamentos como de menor ou mesmo sem importância, pouco consequentes e não essenciais. Consideraram que aquelas estruturas não desempenhavam o seu papel de liderança, havendo com estas menos articulação do que já antes teria havido, existindo reuniões porque obrigatórias por Lei, tendo um dos participantes considerado ter-se perdido a contribuição das bases.

(…) notei que há menos articulação … em termos individuais desde que isto está criado, porque há uma reunião de vez em quando, quase que só para cumprir legislação, porque é obrigatório fazer e depois falta … muita coisa pelo meio (P_6).

Segundo outros participantes, o Departamento seria uma forma de organização demasiado alargada, com dificuldade de expressar a opinião dos vários Grupos Disciplinares, pois sendo uma mega estrutura impossibilitava a discussão dos diversos temas que se lhes colocavam em reunião, não funcionando. Alguns preferiam os Grupos Disciplinares aos Departamentos porque tinham mais coerência e impediam a existência de tantos patamares burocráticos.

Para os outros ainda, a influência dos Departamentos na Escola teria a sua importância, havendo efeito de cascata a partir dos pedidos de topo ou podendo ser importantes se definissem o que se deveria tratar na articulação das disciplinas, uma vez que não havia indicações nos programas.

Retira-se do que foi referido que, para além do que constitui o exercício das suas funções, pois é da responsabilidade do Conselho Pedagógico aprovar o Plano Anual de Atividades, o trabalho sobre as questões da Educação Sexual no órgão foi diminuto, salientando-se, em alguns casos, a ausência de representação nele do projeto de Educação Sexual.

Como diz Oliveira (*op. cit.*), e antes se referiu, a Escola funciona como uma organização burocrática, resultando as alterações legislativas decorrentes do Decreto-Lei 75/2008 numa 'lógica gerencialista e de uma racionalidade tecnocrática da administração escolar', verificando-se uma perda de autonomia e de poder do Conselho Pedagógico para o órgão de Gestão, podendo aquele ser visto atualmente como um mero órgão de assessoria deste.

O referido autor considerava que esta situação se devia ao facto de o órgão ter deixado de ser colegialmente eleito e ter deixado de contar com a forte influência dos professores, uma vez que os seus membros seriam todos (ou quase) nomeados pelo Diretor.

Não se verificou o debate dos problemas docentes no Conselho Pedagógico, pois o órgão não discutia as práticas ou o trabalho concreto, tendo uma agenda burocrática, como anteriormente se explicitou, existindo igualmente neste âmbito participantes que não conheciam o que naquele órgão se tratava.

Também as contribuições dos Departamentos para a Educação Sexual foram muito poucas, com algumas exceções relativas ao Departamento que envolve o Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia, sendo muito difícil o funcionamento destes órgãos pelas dimensões que apresentam em termos de recursos humanos.

Aquele mesmo autor constatou que as alterações legislativas levaram a que os coordenadores de Departamento também tenham sofrido uma perda de autonomia e de poder, verificando-se a diminuição de espaços de reflexão, discussão e negociação colegial e democrática.

A este nível é importante sublinhar o que antes se expressou e que Cruz (*op. cit.*) revelou, ao mostrar as dificuldades sentidas, o descontentamento, a impotência e a insatisfação dos coordenadores de Departamento no desenvolvimento do seu trabalho num mega Agrupamento, pelo número de elementos a coordenar, pela incapacidade de promover com eles o trabalho colaborativo e a desmotivação perante a tarefa colossal exigida.

Os Departamentos foram considerados estruturas sem grande importância na Escola, pois sendo de grande dimensão as reuniões realizadas seriam as obrigatórias, sendo formais, como já se afirmou, tendo-se perdido a contribuição das bases, impossibilitando-se o trabalho concreto e havendo assim menos articulação do que existiria anteriormente à sua constituição.

Por outro lado, como também se referiu, Pires, I. (*op. cit.*) assinalou que a participação dos professores na liderança da Escola era essencial para que pudessem ocorrer as mudanças educacionais, considerando serem fundamentais as estruturas de Gestão intermédia no processo de melhoria dentro dela, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão.

Deste modo, assumindo-se que as estruturas intermédias seriam as responsáveis pelas estratégias de mudança, compreende-se que o trabalho desenvolvido nelas neste âmbito era despiciendo, sublinhando-se a falta de tempo para o trabalho burocrático exigido.

Como se descreveu a partir do estudo de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), os professores do quadro com experiência na Educação para a Saúde consideraram existir pouco reconhecimento no geral e pouco envolvimento ativo da Escola nestes domínios, pois esta tudo neles delegava, desresponsabilizando-se, embora considerando a articulação entre os professores e os diferentes órgãos pedagógicos boa (55,2%).

Estas afirmações, contraditórias entre si, mostraram de novo a existência de diferença entre os resultados da componente qualitativa e da quantitativa daquele estudo. No presente trabalho de investigação, os dados corroboraram os dados da componente qualitativa do estudo anteriormente citado.

4.3) Dos professores

4.3.1) Dos Grupos Disciplinares

Alguns participantes consideraram que as contribuições para a Educação Sexual existiram em alguns Grupos Disciplinares, como os de pertença dos professores da equipa. No entanto, referiram que estas contribuições foram muito poucas e pontuais, até pela falta de tempo para tratar das questões da Educação Sexual naquelas estruturas, podendo ter existido ao nível do planeamento didático dos professores de determinados anos de escolaridade ou simplesmente ter ocorrido pela aprovação do que a equipa fazia.

> Contribuem muito pouco, muito pouco (P_{12}).

Outros participantes consideraram que o Grupo Disciplinar de Biologia/Geologia se diferenciava porque contribuía para o desenvolvimento da Educação Sexual, sendo os seus elementos solicitados para parcerias pelos Diretores de Turma no âmbito dos Conselhos de Turma, podendo até neles tudo ser delegado, ou só aquele Grupo Disciplinar ter atividades no âmbito da Educação Sexual.

Foi referido que nalguns casos a contribuição para o desenvolvimento da Educação Sexual podia depender dos professores que integrassem os outros Grupos Disciplinares em cada ano letivo nas escolas com carência em professores do Quadro, face à mobilidade existente. Um dos participantes manifestou a opinião de ser mais difícil que ocorressem contribuições em alguns Grupos Disciplinares, como História, Economia e Geografia, que muitas vezes se limitavam a esperar que existissem as atividades de Educação Sexual sem para elas contribuírem.

> (…) os outros GD, depende muito de ano para ano de quem faça parte de um determinado GD. Nós aqui … neste Agrupamento temos muitas pessoas novas todos os anos (P_{24}).

Segundo o coordenador nacional, não foram desenvolvidas iniciativas para os Grupos Disciplinares no âmbito da Educação Sexual.

4.3.1.1) Existência de reuniões sobre Educação Sexual nos Grupos Disciplinares

A quase totalidade dos participantes considerou que não existiam reuniões sobre a Educação Sexual nos Grupos Disciplinares ou que só existiram no de Biologia/Geologia.

Um participante referiu a existência dessas reuniões no início e no final do ano para definir o Plano de Atividades e fazer a sua avaliação.

4.3.1.2) Contribuição dos Grupos Disciplinares para a melhoria do processo

Alguns participantes consideraram que a contribuição dos Grupos Disciplinares para a melhoria da Educação Sexual na Escola poderia ser maior, havendo que pugnar pelo seu envolvimento, nomeadamente na análise dos conteúdos de cada programa, pois a Educação Sexual devia neles estar contida para a sua abordagem nas turmas. Deveriam ser disponibilizados tempos nas disciplinas, existir troca de experiências e reflexão para a aplicação do projeto, tendo de haver vontade, motivação e a consciência do valor e importância da Educação Sexual.

Sendo a Educação Sexual transversal, dever-se-ia perceber o modo como podia ser trabalhada na planificação das atividades letivas, pois em todas as disciplinas há conteúdos para a abordar. Na opinião de um dos participantes, existiriam disciplinas privilegiadas, como Português, Educação Visual e Ciências Naturais, estas últimas no momento com grandes hiatos na lecionação destes conteúdos. Dever-se-ia, na perspetiva de outro participante, utilizar metodologias envolvendo afetos e estimulando a ligação de conteúdos, com a implementação de estratégias facilitadoras.

> (…) acho que há GD privilegiados … nesse âmbito como p. ex. a Hist … LP … EV, podia ter aí um papel fantástico, e as CN … Mas depois as CN … há hiatos muito grandes: 7.º até ao 9.º e depois só no 9.º é que se aborda isto e depois 12.º outra vez. Dantes estava mais distribuído, estava melhor (P_{16}).

Existiram participantes que consideraram que a abordagem deveria ser mais a nível de turma e que cada Conselho de Turma devia elaborar o seu projeto, articulando-o e definindo professores que se comprometeriam a dinamizar a Educação Sexual. Seria ideal a contribuição de todos para uma visão alargada e mais rica, embora o modelo de

gestão complicasse, pois burocratizou-se a Escola, mais virada para cumprir metas e não estando nelas inserido o tema da Educação Sexual.

Ainda outros participantes consideraram que a intenção da abordagem da Educação Sexual devia vir de cada professor porque a temática será do foro individual. Devia partir da sua formação e vontade, pois o tema era da responsabilidade dos educadores, sabendo-se que alguns professores não se consideravam aptos, não querendo abordá-lo.

4.3.2) Dos Diretores de Turma

Segundo alguns participantes, as contribuições ao nível dos Diretores de Turma para a Educação Sexual existiram em número significativo, podendo ocorrer nos Conselhos de Turma onde articulavam as reuniões e sendo neles decidido as atividades a desenvolver nesse âmbito e planificadas as ações. Segundo um dos participantes, o coordenador apresentava as sessões e os dinamizadores das ações; enquanto outro referiu que existiam professores voluntários que encaixavam os tempos obrigatórios por Lei na sua Área Curricular Disciplinar.

> Sim, a nível do CT. Portanto, como a própria Lei indica, tem de ser o CT a construir o projeto de ES de turma (P_4).

Outros referiram que as contribuições ocorreram no preenchimento de fichas de controlo das atividades, sendo difícil a contribuição para o processo se não fossem professores de Formação Cívica, enquanto outros ainda afirmaram que as contribuições dos Diretores de Turma não existiram ou foram pontuais, assegurando meramente o cumprimento dos tempos ou sendo mediadores na implementação das atividades dos temas que a turma escolhia.

> (…) exatamente, tanto … no PCT eles salvaguardam que aquelas 12h sejam, no mínimo, cumpridas (P_8).

Segundo o coordenador nacional, não foram desenvolvidas iniciativas para Diretores de Turma, que se encontravam posicionados em lugar secundário na legislação para a coordenação da Educação para a Saúde. Quando se alargou a formação em Educação Sexual, permitiu-se a frequência da formação promovida pelo Ministério da Educação pelos Diretores de Turma, desde que não a tivessem já tido.

4.3.2.1) Coordenação do Projeto de Educação Sexual de Turma (PEST)

Muitos participantes consideraram que os Diretores de Turma coordenaram quase sempre ou normalmente o Projeto de Educação Sexual de Turma, muitas vezes parte do Projeto Curricular de Turma. Consideraram que o construíam e dinamizavam por força da Lei e porque, por inerência, eram os responsáveis pelo Projeto.

> É sempre o DT que coordena, portanto o DT é que tem que construir o projeto. É só um projeto, os vários profs contribuem e a dinamização é essencialmente do DT (P_4).

Foi ainda referido por um dos participantes que alguns Diretores de Turma colocaram em prática atividades que criaram enquanto formandos em Educação Sexual, tendo um dos participantes referido que foram estes professores, no ano da entrevista, a força motriz.

> (…) estão a pôr em prática muitas das atividades … que têm sido disponibilizadas … muitos, os mais jovens, estão a começar a realizar atividades … até da sua própria autorrecriação e o grupo que integrou … a nossa formação este ano criaram projetos curriculares de ES de turma (P_{23}).

Outros participantes consideraram que os Diretores de Turma não fizeram ou nem sempre fizeram a coordenação do projeto de Educação Sexual de turma, até porque seria responsabilidade da equipa de trabalho para a Educação Sexual ou, noutros casos, por ser outro o coordenador do projeto de turma, nomeadamente o professor de Ciências Naturais/Biologia. Num caso foi referido que a Educação Sexual podia não integrar o Projeto Curricular de Turma.

Perceciona-se do que foi referido que as contribuições dos Grupos Disciplinares foram poucas ou pontuais, podendo existir alguns Grupos em que aquelas tenham ocorrido por razões específicas.

Concomitantemente, as reuniões sobre a temática nos Grupos Disciplinares não existiram ou só existiram no de Biologia/Geologia.

Resulta destes factos que a sede de planeamento da atividade letiva na Escola que os Grupos Disciplinares constituem não contribuiu para a Educação Sexual, com todas as implicações que esta realidade transporta.

A contribuição dos Grupos Disciplinares para a melhoria da Educação Sexual na Escola levaria a que não existissem tantos patamares burocráticos, a que tivesse mais coerência e poderia ser maior porque a transversalidade deveria permitir perceber o modo como a Educação Sexual podia ser trabalhada nos conteúdos de cada programa.

Como foi anteriormente referido, L. Carvalho (*op. cit.*) mostrou que o Grupo Disciplinar disputava, para além dos recursos, a definição e o controlo acerca do que são os professores, a disciplina escolar e o modo como deve ser ensinada, pois as disciplinas seriam fronteiras que dividiam aqueles profissionais, dando sentido a essa divisão 'a lógica do saber disciplinar especializado'.

A contribuição dos Diretores de Turma para a Educação Sexual existiu em número significativo na construção do Projeto de Educação Sexual de Turma, que podia integrar o Projeto Curricular de Turma, e em consequência normalmente ocorreu a coordenação por aqueles do primeiro projeto referido.

Tal como se disse e se encontrava estipulado na Lei 60/2009, no seu artigo 7.º, o Diretor de Turma, o professor responsável pela Educação para a Saúde e Educação Sexual, bem como todos os demais professores da turma envolvidos na Educação Sexual no âmbito da transversalidade, deviam elaborar, no início do ano escolar, o projeto de Educação Sexual de turma.

No estudo que tem vindo a ser referido de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), e como se descreveu atrás, a coordenação pelos Diretores de Turma do projeto de Educação Sexual de turma foi corroborada quando se constatou que existia um professor responsável pelo projeto de Educação Sexual na maioria dos Conselhos de Turma (72,0%), que o apresentava em 65,7% dos casos, sendo o mesmo revisto pelo coordenador de Educação para a Saúde em 87,4% das situações, tendo também este sido o responsável pelo seu acompanhamento externo (85,7%).

4.4) Das estruturas de implementação

4.4.1) Trabalho do Gabinete de informação e apoio ao aluno

Nas situações em que se verificava a existência de Gabinete de informação e apoio ao aluno, alguns participantes afirmaram que ocorriam casos de encaminhamento dos alunos com problemas para aquela estrutura pelos Diretores de Turma, disponibilizando alguns também materiais a professores e num caso funcionando aquele em conjunto com o gabinete médico.

> O Gabinete só apareceu este ano … tem servido essencialmente … os profs (P_3).

Foi referido por outros participantes que se podiam fazer atividades de iniciativa do Gabinete, por vezes a pedido de professores e que podiam ser definidas para uma população-alvo, tendo sido também referido que podia ser feito atendimento, incluindo a grupos/turmas. Um dos participantes referiu a existência de atendimento *on line* e outro referiu a formação de professores, para além de também salientar a realização de um encontro anual de Pais.

> Este faz várias coisas, no princípio do ano faz formação com profs … um encontro com pais anualmente … faz atendimento individualizado a alunos … e trabalha com turmas … sempre que os profs pedem (P_1).

Segundo o coordenador nacional, o Gabinete de informação e apoio ao aluno deveria ser um espaço de reflexão e que, em 2012, existiu em 92% das escolas, atribuindo-lhe um papel muito positivo 75% delas, e que um estudo que tinha sido realizado mostrava que nos alunos que procuravam os Gabinetes os principais problemas eram do foro das relações interpessoais, dos conflitos e só em última situação é que se colocava a questão do planeamento familiar, da gravidez.

4.4.1.1) Procura do Gabinete pelos alunos

No que respeita à procura do Gabinete pelos alunos, a quase totalidade dos participantes referiu que não existiria, nomeadamente por iniciativa daqueles, ou que era baixa ou muito baixa.

Apenas numa situação o Gabinete teria procura significativa, mas no ano anterior essa frequência ter-se-ia reduzido e no ano da entrevista essa redução foi ainda mais significativa. No que respeita à procura do Gabinete, percebeu-se que havia mais visitas de rapazes do que de raparigas.

4.4.2) Constituição da Equipa

Nas situações em que se verificava a existência de Equipa constituída para a realização do trabalho em Educação Sexual, alguns participantes afirmaram que seria formada por um conjunto de professores de Biologia/Geologia, um com dois professores mais o psicólogo, outro com três professores e ainda outro com dois professores por cada Escola do Agrupamento.

> (…) somos todas de Bio, não é por acaso (P_1).

No caso das restantes, existiam equipas constituídas por dois a seis professores, de várias disciplinas, quatro delas incluindo igualmente o psicólogo, sendo que globalmente seriam quase tantos de Biologia/Geologia como dos das outras disciplinas, para além dos participantes mencionarem a colaboração de outros professores, nomeadamente do Coordenador de Diretores de Turma, do de Necessidades Educativas Especiais, do de Educação Especial e do de 1.º Ciclo, havendo num caso o apoio de estagiários de Educação Física e noutros o apoio de uma enfermeira, num deles considerada da Equipa.

> (…) os alunos estagiários, os profs, portanto estagiários, fazem parte, são convidados sempre a fazer parte da equipa da saúde no início do ano (P_{18}).

4.4.2.1) Escolha da Equipa

A escolha dos elementos da Equipa ocorreu em alguns casos por nomeação, noutros por convite ou a partir de sugestão do coordenador, noutros ainda pela diversidade de Grupos Disciplinares, interesse, voluntariedade, sensibilidade, experiência, formação e pioneirismo dos professores escolhidos, mas também por acompanharem desde o início/terem ficado na Equipa e funcionarem ou por revelaram perfil na formação e mostrarem-se disponíveis.

4.4.2.2) Horas atribuídas para o trabalho de Educação Sexual

Em termos de horas atribuídas para a realização do trabalho em Educação Sexual, existia um coordenador que tinha duas horas da Componente Letiva, sendo as de todos os outros da Componente Não Letiva, incluindo um que tinha redução daquela Componente por doença.

No que respeita à restante Equipa, em muitas delas os professores não tinham horas atribuídas, outras tinham professores aos quais se atribuíam horas da Componente Não Letiva, ou de horas supervenientes e de reuniões ou da Componente Não Letiva de Estabelecimento.

Segundo o coordenador nacional, os tempos atribuídos ao coordenador seriam suficientes para a articulação com o Delegado se Saúde, considerando que as equipas de Educação Sexual na Escola deveriam ser multidisciplinares, não tendo sido definidos tempos para elas, e que, apesar de se reconhecer que os professores estavam perdidos em burocracia, se conhecia bons exemplos de dedicação ao trabalho de Educação Sexual.

Ainda segundo aquele, as alterações entretanto verificadas quanto às horas concedidas aos professores para a Educação Sexual e quanto às Áreas Curriculares Não Disciplinares que deixaram de existir enfatizavam o papel da transversalidade.

Pode-se constatar que o trabalho no Gabinete de informação e apoio ao aluno envolveu uma multiplicidade de situações, mas que não cumpriu a sua função essencial, que seria apoiar os discentes no âmbito da Educação Sexual.

Prova disso foi dada pela baixa, muito baixa ou inexistente procura do Gabinete pelos alunos, constando-se que a questão do planeamento familiar e da gravidez ocupava a última posição numa pesquisa existente a nível central.

Como se disse quando se analisou o estudo que tem vindo a ser referido de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), os diretores afirmaram que a atividade que mais se destacou naqueles Gabinetes foi o apoio individualizado (85,5%), referindo na avaliação qualitativa que o papel daqueles seria a coordenação e o supervisionamento das atividades, facilitando a função de avaliação dos órgãos e fomentando uma ‘cultura de escola’.

Para aqueles dirigentes, foi o recurso interno que abordou os reforços dos conteúdos da Educação Sexual, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário (79,0% e 48,6%, respetivamente).

Mas ainda no que diz respeito aquele estudo, os coordenadores afirmaram que o Gabinete de informação e apoio ao aluno foi usado mais pelos técnicos do que pelos alunos, servindo de centro de planeamento das ações de promoção da Saúde, algo também corroborado, de algum modo, pela presente investigação.

Em termos da constituição da Equipa para a realização do trabalho de Educação Sexual, onde esta existia, integrava professores de várias disciplinas, podendo incluir o psicólogo, embora houvesse casos em que só fizessem parte dela professores de Biologia/Geologia.

A escolha dessa Equipa aconteceu muitas vezes sem a intervenção do coordenador, mormente por nomeação pela Direção face à disponibilidade de tempos desses professores e não por sua vontade, com todas as implicações que isso acarretava.

As horas atribuídas ao coordenador eram na generalidade da Componente Não Letiva, o mesmo se passando na distribuição das horas aos professores da Equipa, podendo neste âmbito ocorrer uma multiplicidade de situações, constatando-se que muitos não as tinham atribuídas, sabendo-se que na legislação não foram definidos tempos para aquela Equipa.

As alterações entretanto verificadas quanto às horas e às Áreas Curriculares Não Disciplinares que deixaram de existir enfatizavam o papel da transversalidade.

Segundo os diretores, no estudo antes referido de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), as equipas constituídas seriam multidisciplinares com dois a cinco membros, preferencialmente três (23%), com professores (89%), psicólogos (61,4%) e enfermeiros (58,2%).

4.5) Da demais Comunidade educativa

4.5.1) Dos Encarregados de Educação

A maioria dos participantes referiram que existia Comissão de Encarregados de Educação, mas que não contribuía para a Educação Sexual ou o seu contributo não era significativo. A Comissão podia não funcionar bem, por vezes com dificuldade em representar-se no Conselho Geral, ou ser pouco ativa, existindo nalguns casos apenas participação pontual dos Encarregados de Educação em Conselhos de Turma, ou dos do Pré-Escolar e 1.º Ciclo nas turmas. Referiram, ainda, a existência de reuniões com aqueles e de lhes ter sido dada informação sobre o processo e o facto de não ter sido fácil a sua adesão.

> (…) a comissão de pais nunca funcionou a 100% … e efetivamente em termos da ES nunca teve uma contribuição, não que nós não tivéssemos pedido … já fizemos convites à Associação de pais para contribuir em atividades que temos promovido … eles sabem que os alunos vão tratar o tema, que existe um Gabinete na escola de atendimento, etc. (P_{17}).

Houve num caso contribuições do presidente da Comissão de Encarregados de Educação em matérias ligadas à Saúde, realizando-se um encontro anual com a sua participação ativa, e noutro caso verificou-se a recetividade daquela estrutura, colaborando nas atividades propostas.

Houve ainda participantes em número significativo que referiram a não existência de Comissão de Encarregados de Educação, sendo nesta circunstância difícil passar a informação e ter contribuições dos Pais.

4.5.2) Dos Auxiliares de Ação Educativa

A grande maioria dos participantes consideraram que os Auxiliares de Ação Educativa não participaram nas ações de Educação Sexual envolvendo os alunos, ou que não houve participação nas ações em aula e que aqueles não tiveram envolvimento direto com os alunos. Alguns referiram ter sido difícil essa participação pela falta de pessoal ou que houve pouca participação no ano da entrevista.

(…) deparamo-nos sempre é com falta de pessoal, muitas dificuldades e naturalmente quando dizemos, se é fora do horário as pessoas também não vêm, não é? (P_{14}).

Houve, no entanto, participantes que consideraram que os Auxiliares de Ação Educativa participavam nas ações de Educação Sexual envolvendo os alunos ou que, quando chamados, eram recetivos. Referiram que aqueles apoiavam nas necessidades logísticas ou que foram envolvidos nas ações que englobaram a Comunidade. Consideraram ainda que os Auxiliares seriam elo importante entre os alunos e quem pudesse dar informação, porque as situações surgem e estão no exterior com eles, estando alerta para determinadas situações e comunicando com a equipa.

4.5.2.1) Formação dos Auxiliares de Ação Educativa em Educação Sexual

A grande maioria dos participantes considerou não ter existido formação para Auxiliares de Ação Educativa talvez porque, pelo facto de serem poucos, nem se ter pensado nessa possibilidade. Consideraram ser importante vir a existir para estes profissionais poderem intervir, sensibilizando-os através de ações para encaminhamento dos alunos.

Existiram, no entanto, participantes que referiram ter existido essa formação na Escola e também do Centro de Saúde. Num caso por realização de ações de primeiros socorros e em Saúde no ano anterior à entrevista, noutro através de uma enfermeira, mas também noutro por assistência a ações para alunos, por inerência de funções.

4.5.2.2) Impacto da formação em Educação Sexual nos Auxiliares de Ação Educativa

Os participantes não referiram o impacto da formação para outros profissionais, nomeadamente pela sua não existência, ou pela constatação de se ter verificado pouco investimento da Escola nestes domínios. Quando o referiram, apenas mencionaram o facto desses profissionais terem gostado da formação e de esta ser importante.

4.5.3) De outros técnicos da Escola

A maioria dos participantes referiu como contribuições de outros técnicos da Escola para a Educação Sexual a participação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)/psicólogos. Algumas vezes estes fizeram parte ou reuniam com a equipa de

Saúde escolar, tendo alguns frequentado formação e tendo-a multiplicado. As contribuições podiam centrar-se em ações com alunos/turmas com problemas, em trabalho no Gabinete, por vezes também promovendo ações com Pais, ou intervindo se solicitado.

> Temos a colaboração muitas vezes dos SPO … que reúne connosco quando nós solicitamos … à partida se centra nalguns alunos mais problemáticos, entre aspas, ver quais são os melhores caminhos, ou nas turmas mais problemáticas, para implementar essa metodologia (P_2).

Outros participantes referiram não existirem contribuições do psicólogo, ou que a colaboração não ocorria nas ações porque aquele lidava com problemas de outro foro. Foi também referido que enquanto o psicólogo esteve a tempo inteiro colaborou, sendo naquele momento difícil pois existia partilha com outro Agrupamento. E foi mencionada uma situação em que o psicólogo colaborou no primeiro ano e se lamentava o facto de já não integrar a equipa. Também houve um caso em que aquele profissional tinha sido colocado pouco tempo antes e ainda não tinha havido oportunidade de com ele se falar.

> (…) agora temos meia psicóloga, partilhada com outro Agrupamento … enquanto tivemos psicóloga … colaborou connosco … agora a colaboração está muito difícil, porque não funciona (P_{13}).

Existiram, ainda, relatos de colaboração do coordenador das Necessidades Educativas Especiais na Educação Sexual, estando noutra situação o coordenador interessado em participar mas sentir ser preciso formação específica para tal, e também noutro caso a contribuição de uma enfermeira que ministrou ações para funcionários, Encarregados de Educação, alunos e professores.

4.5.4) Dos alunos

A maioria dos participantes referiu que não houve contribuições da Associação de Estudantes para a Educação Sexual, sendo esta por vezes pouco funcional, até com dificuldade de representação nas estruturas da Escola. Alguns participantes referiram a participação e mobilização em anos anteriores, a existência de reuniões e a colaboração ao nível da divulgação, mas sendo difícil a compatibilização de agendas, sendo num caso recente a constituição daquela estrutura.

(…) houve reuniões com a Associação dos estudantes e houve muitas ideias, mas depois não conseguiram concretizar e era extremamente difícil encontrar uma agenda … estão extremamente ocupados … não havia hipótese de reunir nunca, portanto acabámos por deixar cair (P_{11}).

Outros afirmaram que a Associação participava, se podia, quando havia atividades, tendo um mencionado que a Associação de Estudantes fez semanas de promoção da Saúde, havendo reuniões no Gabinete para responder às questões colocadas pelos alunos e até sido criado um *blog*.

> (…) a Associação de estudantes já têm feito semanas … de promoção da saúde … e … já temos tido alturas em que há alunos que vêm regularmente ao Gabinete e tentam dinamizar reuniões com os outros alunos, responder a questões … há um *blog* feito por alunos (P_7).

Foi, ainda, referido pelos participantes que os alunos a nível individual contribuíram para a Educação Sexual na turma, nas Áreas Disciplinares e Não Disciplinares, enquanto estas existiram, levantaram e propuseram temas e fizeram trabalho com pares. Num caso, tal ocorreu nos primeiros anos; noutro estava a construir-se o processo; e houve ainda uma situação em que os alunos integravam a equipa da Saúde. Foi também expresso que noutras situações alunos não mostraram interesse em participar no processo.

Existiam Comissões de Encarregados de Educação na maioria das escolas, mas não contribuíram para a Educação Sexual ou o seu contributo não foi significativo.

No estudo antes referido de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), segundo os diretores, a adesão à Educação Sexual foi satisfatória/fraca a dos Pais (49,3%) e suas Associações (43,0%), sendo que quando existia se revelava temporária, enquanto os coordenadores consideraram satisfatória/boa a dos Pais (47,9%) e respetivas Associações (43,9%), embora afirmassem haver pouco envolvimento ativo daqueles.

Os Auxiliares de Ação Educativa não participaram nas ações de Educação Sexual envolvendo alunos, não tendo tido formação significativa neste âmbito.

Ainda na avaliação feita naquele estudo foi expresso pelos diretores que menos de metade dos assistentes operacionais tinham formação específica em Educação para a Saúde/Educação Sexual (89,3%), considerando a necessidade da existência de cursos de formação para eles nestas áreas.

O impacto da formação para outros profissionais que não professores não foi mencionado, fundamentalmente pela sua parca concretização ou mesmo inexistência.

Os contributos de outros técnicos da Escola para a Educação Sexual cingiram-se quase exclusivamente aos dos Serviços de Psicologia e Orientação/psicólogo.

A maioria das Associações de Estudantes também não contribuíam para a Educação Sexual ou o seu contributo não foi significativo, embora se tenha verificado que os alunos individualmente tenham participado no trabalho nas turmas.

Segundo os diretores, no citado estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*), a adesão à Educação Sexual das Associações de Estudantes encontrou-se entre satisfatória (40,2%) e má (25,2%), enquanto os coordenadores a consideraram satisfatória/boa (39,6%), tendo os diretores considerado muito boa a dos alunos (57,0%), embora afirmassem haver pouco envolvimento ativo daqueles, percentagem semelhante à assinalada pelos coordenadores (58,0%), que referiram a motivação para essa participação e a sua relevância num processo de mentoria e Educação por pares junto dos mais novos.

Ainda naquele estudo, como se disse, alguns representantes dos alunos explicaram que o papel das Associações está comprometido pelos calendários eleitorais.

De novo no estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*), os diretores consideraram, quanto às estratégias para promover o envolvimento da Comunidade na implementação da Educação Sexual, ser importante o estabelecimento de parcerias com entidades externas (55,3%), a cooperação por parte da Direção (51,6%), a formação frequente para professores (48,6%) e a participação dos alunos no processo de organização das temáticas (48,1%).

Os coordenadores destacaram os mesmos itens, apenas trocando de posição as parcerias com entidades externas com a cooperação por parte da Direção, colocando esta no topo com 70,5%, e aquela em segunda posição com 69,6%, atribuindo às outras 61,8% e 53,5%, respetivamente, como referido.

C) Mudanças nas práticas pedagógicas sentidas com a implementação da Lei

Analisam-se, em seguida, as mudanças operadas nas práticas pedagógicas sentidas pelos participantes com a implementação da Lei 60/2009.

Neste âmbito, emergiu para a compreensão deste aspeto a forma da realização do trabalho assente, ou não, no Projeto Curricular de Turma.

a) Existência de Projeto de Educação Sexual

Constataram-se duas situações: As escolas que assentavam o seu trabalho no Projeto Curricular de Turma e aquelas que não tinham o seu trabalho baseado naquele Projeto.

No que respeita ao grupo de escolas em que os participantes afirmaram que realizaram o seu trabalho com base no Projeto Curricular de Turma, alguns participantes afirmaram que o fizeram com a colaboração de todas as disciplinas, outros apenas com a colaboração de algumas disciplinas, com ênfase às Ciências Naturais/Biologia.

> (…) geralmente os CT distribuem entre os profs, cada um dá um bloco e (n)o conjunto dos profs já temos h(oras) suficientes para o projeto todo (P_4).

Houve, ainda, participantes que afirmaram que realizaram o seu trabalho com a colaboração de outras disciplinas, ou nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, ou ainda tendo em consideração outras realizações.

> (…) no PCT vai com certeza dizer que atividades é que vai desenvolver e vão também participar outros colegas … cuja temática também seja desenvolvida nos seus programas e vão aproveitar (P_{15}).

No que respeita aos participantes que não assentavam o seu trabalho no Projeto Curricular de Turma, estes afirmaram que se organizavam com base nas necessidades definidas nas turmas, ou que realizavam as ações com base num plano, incluindo o projeto de Educação Sexual ou um projeto de Educação por pares, ou ainda que tinham escolhido uma população-alvo.

> (…) não tivemos aqui a prática do PCT … (a) nossa intervenção foi muito mais pontual do que propriamente uma intervenção continuada

> através de um projeto de escola … (as) turmas do 12.º ano, p. ex. com Bio, tem sido o espaço até ideal para desenvolver estas temáticas … nas disciplinas do 10.º e 11.º ano dificilmente, porque os profs já têm poucas aulas para dar aquela matéria toda … têm fugido a perder t(empo) e as pessoas, mesmo os outros colegas de Bio, também acham de alguma forma … que não é perder t(empo) … mas é t(empo) que poderia ser gasto noutras coisas mais úteis (P_3).

Verificou-se uma clara predominância de escolas que assentavam o seu trabalho de Educação Sexual no Projeto Curricular de Turma.

De facto, como mencionado, o Decreto-Lei 6/2001 estipulava que a adequação do Currículo ao contexto de cada turma seria objeto de um Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo Conselho de Turma, no caso dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Sublinha-se que tal constatação é prova de que se expressava mais a realidade daqueles níveis de ensino que não do Secundário, pois, como se afirmou, para o Ensino Secundário o Decreto-Lei 74/2004 estipulava que as aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso tinham como referência os programas das respetivas disciplinas, bem como as orientações fixadas para as Áreas Curriculares Não Disciplinares, não referindo a existência de qualquer Projeto Curricular de Turma.

Nas escolas exclusivamente com Ensino Secundário essa foi globalmente a realidade constatada, tendo-se presente que, no ano da entrevista, ainda existia Formação Cívica no 10.º ano, que entretanto também foi extinta.

Assinala-se, ainda, que no decurso da realização das entrevistas foi promulgado, como também se referiu, o Decreto-Lei 139/2012, que definia que as estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo seriam objeto de Planos de Atividades, integrados no respetivo Projeto Educativo, adaptados às características das turmas através de programas próprios a desenvolver pelos professores do Conselho de Turma, no caso dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Desapareciam, deste modo, os Projetos Curriculares de Turma.

5) Práticas pedagógicas em Educação Sexual

No que respeita às vivências dos participantes quanto às mudanças nas práticas pedagógicas sentidas com a Lei 60/2009, começa-se por analisar os seus diagnósticos, quer das necessidades dos alunos em Educação Sexual, quer das necessidades da sua formação.

Depois analisa-se o projeto de Educação Sexual, tendo por base a transversalidade verificada, percebendo os recursos didáticos existentes, os conteúdos abordados, com os valores que se procuraram sublinhar, a integração dos afetos nas atividades e os conteúdos que consideravam ser de incluir, para além dos definidos na Portaria 196-A/2010. Dá-se, ainda, enfoque aos tempos utilizados, com referência à sua suficiência, às parcerias desenvolvidas e às prioridades definidas, entendendo as alterações valorizadas nos alunos.

No que respeita à avaliação, analisam-se os processos existentes, incluindo o da avaliação do coordenador e da equipa, o acolhimento dispensado à Lei na Escola e o seu conhecimento pelos professores, bem como o conhecimento da avaliação pelo Ministério da Educação e da avaliação em relação à implementação da Lei.

Analisam-se, igualmente, as reações dos alunos às ações e suas consequências, a eventual existência de atividades extracurriculares, o entendimento sobre a existência de bases em Educação Sexual nos alunos do Secundário, o impacto da Lei nos jovens, assim como as alterações neles constatadas.

Procura analisar-se a formação frequentada pelos professores, incluindo as instituições formadoras, e seu impacto, bem como a realização de trabalhos de investigação na Escola nestes domínios, os obstáculos ao processo sentidos, incluindo as condicionantes éticas, de âmbito moral e religioso, culturais e relativas às questões de género, e os fatores de sucesso que os participantes elegeram.

5.1) Diagnósticos dos participantes

5.1.1) Das necessidades dos alunos em Educação Sexual

Segundo a maioria dos participantes, o diagnóstico das necessidades dos alunos em Educação Sexual foi feito através dos trabalhos de grupo, procurando perceber-se o que queriam trabalhar quer através da caixa de questões, processo alargado aos Pais em Conselho de Turma, quer através do diálogo com os professores e por inquérito/questionário.

> (…) em duas vertentes, uma vertente específica … o que é que eles acharam das apresentações e depois também … um questionário, digamos geral, a nível das competências que eles têm também nas diversas áreas, não só na ES, mas também na EpS (P_4).

Outros referiram não ter sido feito esse diagnóstico, ou que o foi em apenas nalgumas turmas, ou ainda tendo sido realizado no momento inicial do processo, por chuva de ideias/*brainstorming* ou mesmo por braço no ar, enquanto para outros participantes, a equipa, de acordo com os temas, tentava ver o que devia fazer.

> (…) elaborámos um questionário e a colega aplicou … fizemos … o tratamento dos dados, vimos … quais eram as dúvidas e orientámos a sessão em função daqueles dados … como muitas vezes os profs recorrem à tal clássica caixa … das perguntas … à chuva de ideias … *brainstorming* (P_{14}).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que, em termos diagnósticos, foi sugerido centralmente a metodologia de projeto para se perceber o que seria prioritário no contexto de cada Escola.

5.1.2) Das necessidades da formação dos coordenadores

As necessidades de formação pessoal em Educação Sexual da maioria dos participantes não foram sentidas ou referidas.

> (…) seria imodesto da minha parte dizer que não necessito de formação, todos nós precisamos de formação, mas … as coisas que eu tenho feito até agora não me trouxeram nada de novo face àquilo que

> eu já aprendi, é um bocado imodesto, eu acredito que seja, mas é real (P_1).

Os outros participantes referiram como necessidades a formação em Educação Sexual, em Saúde, incluindo a área psicossomática, em substâncias psicoativas, em consumos de risco e sobre abuso sexual, em Necessidades Educativas Especiais, em Tecnologias de Informação e Comunicação, esta também pelo relacionamento com os alunos por causa das exigências do cargo, em elaboração de projetos e a ligada aos cursos profissionais, à saúde mental e à sexualidade.

> (…) na área da saúde ligado … ao curso profissional … em termos p. ex. deste projeto de EpS … a necessidade de fazer formação … na elaboração de projetos … E … formação em termos de saúde mental, de sexualidade (P_{11}).

O diagnóstico das necessidades dos alunos em Educação Sexual nem sempre foi feito, tendo sido sugerido centralmente a metodologia de projeto para se perceber o que seria prioritário no contexto de cada Escola.

As necessidades de formação pessoal na área da Educação Sexual não foram maioritariamente sentidas ou referidas pelos participantes, sendo que quando anteriormente se abordou a formação de caráter genérico alguns mencionaram ter realizado ações no domínio da Educação Sexual e também na Saúde e na Educação para a Saúde.

Na avaliação de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), como se referiu anteriormente, os coordenadores expressaram ter formação específica (87,3%) através de ações com duração superior a 25 horas (64,9%).

5.2) Projeto de Educação Sexual

5.2.1) Transversalidade do Projeto de Educação Sexual

A transversalidade nos projetos de Educação Sexual foi assumida por mais de metade dos participantes.

> (…) isto depende muito das pessoas e da forma … até como se comunica nos conselhos, nos CT e eu creio que nuns as coisas terão sido pensadas em complementaridade e até numa articulação efetiva de conteúdos, mas na maior parte dos casos é: … quem é que tem aí um tempinho para falar destas coisas … Outras vezes: Quando é que vocês da equipa da EpS têm … um tempinho para irem lá à minha turma, que é no dia x, à hora x, fazer isto … e isso às vezes impede-nos de fazer um trabalho bem articulado. Mas entre isso e não fazer nada… (P_{20}).

Os restantes constatam a dificuldade de a concretizar e referiram que apenas em algumas disciplinas o tema foi abordado, nomeadamente no Ensino Secundário e nos cursos profissionais.

> Na Bio, nas disciplinas do 12.º ano (P_3).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que o Grupo de Trabalho de Educação Sexual pressupunha que os conhecimentos básicos estavam adquiridos até ao 9.º ano e que no Ensino Secundário o aluno colocava as suas questões, para além de que haveria o Gabinete e os professores teriam um papel de mediação. Os dados mostravam que as escolas planificavam a transversalidade, sendo as Áreas Curriculares Não Disciplinares, Formação Cívica e Área de Projeto, para os jovens interiorizarem os saberes e deles se apropriarem.

Ainda segundo o coordenador nacional, a ênfase da transversalidade tornava-se difícil nalgumas escolas pela dificuldade de cooperação nos mega Agrupamentos face à burocracia existente e à reorganização curricular e da rede, que também tinham interferência e podiam diluir o trabalho. Tal, eventualmente, não levaria ao desenraizamento da promoção da Saúde nas escolas, que se observa desde a constituição da Rede Europeia.

5.2.1.1) Existência de recursos didáticos para a Educação Sexual

A grande maioria dos participantes considerou existirem recursos didáticos para a Educação Sexual, nomeadamente livros e filmes/vídeos com guiões, incluindo na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), alguns adquiridos com verbas recebidas pelo projeto de Educação Sexual, como as do Edital.

Foram referidos como recursos os das aulas de Ciências Naturais, os *kits* da Associação para o Planeamento da Família e as suas malas de métodos anticoncecionais, bem como material recolhido na *net* e no *site* da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tendo havido referência a *kits* enviados pela Johnson e outros adquiridos ao Lugar dos afetos.

Mencionados foram também os *dossiers* existentes, uns com materiais para cada Diretor de Turma, outros para projetos específicos de Educação Sexual e ainda outros com atividades para cada ano, algumas destas ligadas aos manuais, a fichas de trabalho, a planos de aula que professores têm feito e a apresentações, nomeadamente em *power point*.

Existem, ainda, cadernos de atividades, folhetos/desdobráveis, jogos, nomeadamente de cartas, uns concebidos na Escola, como um sobre sexualidade, tal como *kit* de contracetivos, havendo ainda caixas de perguntas e materiais criados pelos jovens para transmitirem a Educação Sexual aos pares.

Alguns participantes criaram a disciplina do Projeto de Educação para a Saúde no *moodle*, tal como fichas de trabalho, tendo também referido a criação de *blogs*, igualmente de Educação para a Saúde.

Um participante referiu que não era necessário haver muitos recursos, mas imaginação; outros referiram que, nas ações realizadas pelas diversas entidades, são os próprios que concebem os materiais.

5.2.2) Conteúdos

Os participantes referiram maioritariamente que os conteúdos definidos foram todos abordados, ou tenderam a sê-lo, num caso apresentados de forma diferente da que a Lei previa, noutros casos planificados por Ciclo, tendo sido feita grelha com os diversos conteúdos a serem abordados em cada ano de escolaridade, ou foram realizados tocando-se os vários conteúdos nos projetos das turmas, ou de acordo com as suas necessidades.

(…) saúde sexual e reprodutiva, expressões de sexualidade, relações interpessoais e o corpo em crescimento … ainda vamos por aquelas 4 temáticas e aqui dentro cabe tudo (P_1).

Um número significativo de participantes referiu que foram abordados a maior parte dos conteúdos, enfatizando a prevenção das doenças, como as Infeções/Doenças Sexualmente Transmissíveis e os métodos anticoncecionais, a prevenção de uma gravidez na adolescência/não desejada e a sexualidade. Foi ainda sublinhando os conteúdos propostos nas Ciências Naturais/Biologia e num caso foi relatado ter-se optado pelos temas mais técnicos face à dificuldade de serem abordados nas disciplinas.

(…) atacar aqueles conteúdos … entendidos (como) mais difíceis para a generalidade dos profs, como sejam os aspetos mais técnicos, dos órgãos sexuais, do funcionamento do sistema reprodutor, dos métodos contracetivos, das infeções (P_4).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que os dados mostravam que os professores se preocupam em abordar todas as áreas definidas na Educação para a Saúde, existindo valores muito próximos (Educação alimentar 98%, Educação Sexual 97%, Prevenção 91%, Saúde mental 88%), como se todas fossem obrigatórias.

5.2.2.1) Conteúdos a incluir para além dos definidos na Portaria 196-A/2010

A maioria dos participantes não veem necessidade de acrescer conteúdos à Portaria 196-A/2010, pois o que está definido pode ser trabalhado consoante se pretende e consideram mesmo que cumprir todos os temas consagrados naquela Portaria já será muito bom. No âmbito da Educação para a Saúde, podem-se sempre abordar apenas alguns temas, devendo coincidir com os que os alunos querem e precisam. Um dos participantes afirmou que será a parte do currículo talvez mais importante na formação académica dos alunos.

Alguns participantes mencionaram como conteúdos a incluir em Educação Sexual, para além dos definidos na Lei, a história das relações ao longo dos tempos, havendo ainda que enfatizar o respeito, incluindo pelas diferentes formas de pensar ou aspetos complementares que se entendessem importantes referir. Poder-se-ia alargar os temas, como o casamento entre pessoas do mesmo sexo, pois desde que constituíssem mais-valias e não fossem contra a formação pessoal de cada um deveriam ser incluídos.

5.2.2.2) Valores em Educação Sexual

A maioria dos participantes referiram que os valores sublinhados em Educação Sexual foram os universais e transversais, como o respeito, nomeadamente pelos outros e pela diferença, a liberdade, que envolvia os direitos do homem e de cada um a ter a sua opinião, a responsabilidade, a escolha livre/saber dizer não, a tolerância/não descriminação, a amizade/bom convívio, a solidariedade, os ligados à saúde e à sexualidade, os afetos, a ternura, a ética, a qualidade de vida, procurando-se o que traz felicidade.

Alguns participantes ressaltaram a importância da Educação para a Cidadania, das relações interpessoais a todos os níveis, da assertividade, do trabalho em equipa, do voluntariado; enquanto um participante não conseguiu definir concretamente os valores sublinhados; outro não destacou nenhum que o fosse; enquanto outros ainda entenderam que os valores sublinhados foram de acordo com as necessidades dos alunos ou que envolveram todos os aspetos.

5.2.2.3) Integração dos afetos em Educação Sexual

Alguns participantes referiram que os afetos foram abordados de forma contextualizada, que foram a matriz onde apareciam os outros conteúdos, que tiveram abordagem privilegiada. Destacaram que os afetos são a base do trabalho, pois estarão presentes em tudo, salientando um dos participantes que tudo o que se desliga do corpo era mais fácil ser trabalhado por todos os professores.

> Os afetos ainda vai sendo a parte que as pessoas aceitam melhor para trabalhar, porque tudo o que se desliga um bocado do corpo já é mais fácil de, para muitos profs, trabalhar (P_{24}).

Outros referiram que os afetos foram abordados na maior parte dos projetos, ou sobretudo com os mais novos, para se chegar ao amor e ao respeito pelos outros, integrando a capacidade de gostar e de criar laços, e abordados nas expressões ao nível das emoções para fazer a violência perder sentido, minimizando as consequências negativas do início precoce da vida sexual ativa.

Foi mencionado que as estratégias tinham uma parte que gerava discussão e que nesse espaço os afetos eram debatidos, sendo a abordagem realizada através de metodologias próprias, com atividades concretas, como dramatizações em oficina de teatro - metodologia privilegiada para abordar este tema -, e barómetros de atitudes,

podendo ser construídas conforme o tema que se queria. Ou, como foi expressa na opinião de um dos participantes, tendo os afetos entrado pelo programa de Filosofia no que toca à sexualidade, na amizade, no companheirismo e na confiança.

Ainda segundo um outro participante, no Ensino Secundário teria de se partir para outro tipo de análise que envolvesse os afetos, pois a morfologia e a fisiologia do sistema reprodutor seriam conteúdos já adquiridos pelos alunos; enquanto na opinião de outro aqueles seriam pouco trabalhados, dando-se primazia ao modo de relacionamento entre os jovens.

5.2.3) Tempos utilizados

Os participantes referiram maioritariamente que os tempos definidos para a Educação Sexual foram todos utilizados, ou foram-no na maior parte das vezes.

> (…) nunca seriam demais … no Secundário é muito complicado … É a última semana das aulas do … período (P_{17}).

Os restantes assinalaram que nem sempre todas as horas foram utilizadas.

> (…) não foram é utilizadas obrigatoriamente por toda a gente … essa história das 12h … Toda a gente agora pode dizer que cumpriu … e toda a gente pode dizer que não cumpriu … às vezes é uma forma de se ver as coisas (P_3).

Para alguns dos participantes, os tempos utilizados foram suficientes, embora também fosse manifestado que poderiam ser poucos para as necessidades de alguns alunos, sendo na opinião de uns difícil no Ensino Secundário e nos cursos Profissionais.

> (…) se o projeto estiver bem estruturado, é provável que sejam suficientes (P_4).

Outros participantes manifestaram que os tempos definidos foram ultrapassados; para outros, dependeria das turmas, havendo que os aproveitar; outros consideraram-nos excessivos, pelo menos em alguns anos, ou mesmo ser impossível de cumprir todos; finalmente, outros ainda consideraram-nos insuficientes.

> (…) estamos a cumprir e já estamos até a fazer mais do que isso … em todas as disciplinas toda a gente tem intervenção, por isso é que as h(oras) não chegam, porque todas as pessoas dão a sua contribuição para o desenvolvimento daquele projeto (P_{21}).

5.2.4) Parcerias desenvolvidas

Segundo os participantes, as parcerias em Educação Sexual existiram na grande maioria dos casos com o Centro de Saúde, mas também significativamente com a Câmara Municipal e a com a Associação para o Planeamento da Família.

Foram referidas também parcerias com muitas outras instituições, como com o Instituto Português (do Desporto e) da Juventude [IP(D)J], com o Instituto Português da Droga e da Toxicodependência (IPDT), com a Delegação de Saúde, com Hospitais, com Maternidades, com Escolas (Superiores) de Enfermagem, com a Abraço e com a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV).

Também foram referidas parcerias com alunos da Faculdade de Medicina (FM), com as Escolas Superiores (Esc Sup) de Saúde e de Nutrição, com a Comissão para a Igualdade de Género (CIG), com o Instituto Português do Sangue (IPS), com a Fundação Portuguesa de Cardiologia, com a Unidade de Saúde Pública (USP), com a Unidade de Cuidados na Comunidade (UCC) e com médicos estagiários.

Igualmente foram desenvolvidas com psicólogos, com a Assistência Médica Internacional, com a Cruz Vermelha (CV) e com o Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ) - Fundação Portuguesa a Comunidade contra o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, com o Centro de Acolhimento e Deteção Precoce do Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (CAD).

Acrescentaram-se, ainda, parcerias com a Escola Segura, com o Lar e Centro de Dia local, com a *Ex aequo*, com a Usina, com a Associação Conversas de Rua, com o grupo de teatro da Escola, com a Associação de Moradores, com a União das Associações de Pais, com Associações Feministas, com a União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), com o Centro de Formação, com uma empresa farmacêutica, com uma farmácia, com a Caixa Geral de Depósitos (CGD) e com a SONAE – Continente.

Houve participantes que sublinharam ter-se verificado a adesão ao Programa de Literacia Social (*LED*) *on values*, a inscrição em concursos de prevenção do Síndrome da

Imunodeficiência Adquirida e a tentativa de construção de um projeto europeu, que não teve respostas.

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que a nível simbólico nas iniciativas desenvolvidas para a implementação da Lei 60/2009 foi assinado pela segunda vez o protocolo Ministério da Educação/Ministério da Saúde e foi promovido o fortalecimento de parcerias.

5.2.5) Prioridades

Mais de metade dos participantes considerou que as prioridades em Educação Sexual deviam passar pelas áreas que os alunos queriam, dependendo do nível etário e tendo como opções mais específicas no 2.º Ciclo a abordagem dos afetos e a promoção da Saúde no 3.º Ciclo e no Secundário, esta última também tendo vertentes biológicas, sociais e mentais. Outros priorizavam a promoção dos valores, ou mesmo as duas em conjunto, mas também a abordagem dos sentimentos e inter-relacionamentos, o enfoque na área social com a questão de género, ou priorizando na aula o conhecimento que é imposto pelo programa.

> (…) nos últimos anos e também se compreende sobretudo depois … da infeção VIH/SIDA se tenha posto muito a tónica … nos aspetos … das IST e, sem dúvida, que é uma preocupação grande … E nós aqui também temos e … realizamos muitas sessões sobre o tema, mas o que é certo é que também não devemos educar no sentido de: Olhem, há todos estes riscos, e não falando e não abordando tudo o que de positivo… (P_{14}).

Os restantes participantes consideraram que as áreas seriam todas importantes, que estava tudo relacionado, havendo que tudo articular, devendo ser transmitido em conjunto.

> (…) tem de ser tudo dado em conjunto, não podemos separar, realmente nós somos … um animal social, os valores, as relações interpessoais, tudo (P_5).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que, nas iniciativas desenvolvidas para a implementação da Lei 60/2009, foi realizado o investimento nas

metodologias para as escolas diversificarem a forma de abordagem daquela, sendo que, no que respeita às práticas pedagógicas, as diretrizes do Ministério da Educação para a concretização do projeto de Educação Sexual foram no sentido da revitalização da transversalidade ao nível das diferentes Áreas Curriculares Disciplinares e depois nas Áreas Curriculares Não Disciplinares onde fosse entendido.

5.2.5.1) Alterações valorizadas em Educação Sexual

Existiram participantes que consideraram que todas as alterações em Educação Sexual são valorizadas, sendo fundamental o conhecimento para os alunos terem a capacidade de fazerem boas escolhas, valorizando-se o processo, levando-os a estarem mais abertos, e também a Escola a conferir importância ao trabalho em Educação Sexual. Alguns participantes referiram que, em aula, podiam ser determinadas alterações mais valorizadas que outras, nomeadamente em áreas ou cursos específicos, agradando ver os alunos mais à vontade, melhor domínio do léxico e a reflexão sobre questões do quotidiano com que se confrontam.

> (…) valorizo-as todas … Porque … agrada-me ver que, no final do ano, os meus alunos apresentam um nível de conhecimentos melhor no que diz respeito à sexualidade do que no 1.º ano e … nós que trabalhamos com as turmas ao longo do ano, chegamos ao final do ano e vemo-las mais à vontade, a dominar melhor o léxico … isso é … algo que … é uma expressão qualitativa (P_{12}).

Outros participantes sublinharam os valores e a existência do projeto de turma, o tempo para tirar dúvidas e falar de Educação Sexual, bem como a obrigatoriedade de a tratar; outro participante considerou o tempo como excessivo; tendo outro a esperança de que algo fique para os alunos, levando-os a tomarem consciência de uma série de temas, porque tudo está interrelacionado, havendo, em sua opinião, necessidade de mais apoios.

Outros participantes valorizaram ainda o respeito pelo outro e a alteração nos comportamentos, nomeadamente os preventivos que envolvem a parte biológica, integrando as Doenças Sexualmente Transmissíveis. Também valorizaram as alterações nos comportamentos envolvendo os afetos, o treino de competências envolvendo a parte relacional, as atitudes, o conhecimento mais aprofundado e científico, o trabalho com pares, a prevenção da gravidez e a procura da distinção entre factos e mitos.

O Currículo, embora contenha potencialidades em várias disciplinas para contemplar a Educação Sexual, apenas revelava conteúdos interrelacionados com aquela em Ciências da Natureza no Ensino Básico e em Biologia do 12.º Ano, como se provou.

Como também se disse anteriormente, a alteração nas práticas pedagógicas no domínio da Educação Sexual foi da responsabilidade da Portaria 196-A/2010, que regulamentou a Lei 60/2009, que estabeleceu que aquela era aplicada no âmbito da Educação para a Saúde nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, devendo os conteúdos ser nelas desenvolvidos respeitando a transversalidade inerente às várias disciplinas. Aqueles integrar-se-iam igualmente nas Áreas Curriculares Disciplinares, sendo a gestão curricular enquadrada na área de Formação Cívica, estabelecida pelo coordenador da Educação para a Saúde, em articulação com os Diretores de Turma.

Constatou-se que a transversalidade foi maioritariamente assumida nos projetos de Educação Sexual, o que constituía a realidade dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, uma vez que no Ensino Secundário apenas em algumas disciplinas aquela era concretizada, o que incluía os cursos Profissionais.

Inseriu-se esta linha de atuação nas diretrizes do Ministério da Educação para a realização do projeto de Educação Sexual de turma, que foram no sentido da revitalização da transversalidade.

Os dados disponíveis centralmente mostravam que as escolas planificavam a transversalidade, sendo as Áreas Curriculares Não Disciplinares – Formação Cívica e Área de Projeto – para os jovens interiorizarem os saberes e deles se apropriarem, o que terá sido subvertido pelas alterações entretanto verificadas e já referidas quanto à sua eliminação.

Percebeu-se que a transversalidade se tornava difícil nalgumas escolas pela dificuldade de cooperação nos mega Agrupamentos e que no Ensino Secundário se considerava que os conhecimentos básicos já estavam adquiridos.

Globalmente foi referida a existência de recursos didáticos para a Educação Sexual, tendo sido maioritariamente assinalados, entre outros, livros e filmes/vídeos com guiões, muitas vezes sediados na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, não se considerando ser a eventual falta daqueles impedimento para o desenvolvimento do processo.

Os conteúdos definidos na Portaria 196-A/2010 tenderam a ser abordados nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, salientando-se que os professores se preocupavam em

tratar todas as áreas definidas na Educação para a Saúde, existindo valores muito próximos de todas elas, como se fossem todas obrigatórias.

A opção por sublinhar os valores universais e transversais em Educação Sexual, nomeadamente o respeito por cada um e por todos, salvaguardava a eventual contestação ao processo desenvolvido nas escolas.

A contextualização dos afetos como matriz onde apareciam os outros conteúdos e a sua abordagem privilegiada facilitava o desenvolvimento do processo de Educação Sexual, pois tudo o que se desliga do corpo será mais fácil ser trabalhado por todos os professores, enfatizando-se como atividades as dramatizações em oficina de teatro e os barómetros de atitudes.

Não parecia existir necessidade de acrescer conteúdos à Portaria 196-A/2010, pois o que estaria definido poderia ser trabalhado consoante se pretendesse, embora houvesse manifestações no sentido da integração da história das relações ao longo dos tempos, bem como da abordagem do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

No estudo de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*) que se tem vindo a referir sobre a aplicação da Educação Sexual nas escolas, a Educação Sexual foi considerada a área que mais se destacou das várias áreas da Educação para a Saúde, dado ligeiramente diferente daquele referenciado pelo coordenador nacional.

Os tempos definidos para a Educação Sexual foram maioritariamente utilizados nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, embora um número significativo de participantes tenha assinalado que nem sempre todos foram utilizados.

No citado estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*) foi afirmado pelos diretores que a carga horária legal estipulada foi cumprida na maioria das escolas, tendo nelas todos os alunos tido Educação Sexual nos últimos três anos (83,2%), mostrando este dado alguma diferença com o que se retira deste trabalho, particularmente no Ensino Secundário, embora afirmassem que a eliminação neste das Áreas Curriculares Não Disciplinares, incluindo no 10.º ano a Formação Cívica e no 12.º ano a Área de Projeto, tivesse vindo trazer grandes dificuldades à sua consecução.

Os coordenadores no citado estudo corroboraram a dificuldade de encontrar espaços e tempos para a Educação para a Saúde, tendo-a alargado ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita à suficiência dos tempos para a Educação Sexual, uma multiplicidade de situações foram relatadas, a maioria considerando-os suficientes.

As prioridades em Educação Sexual deviam passar pelas áreas que os alunos solicitassem, dependendo do nível etário, sendo consideradas muitas vezes todas importantes e devendo ser transmitidas em conjunto, o que decorre do que foi afirmado quanto ao tratamento dos conteúdos.

No que respeitava às práticas pedagógicas, ocorreu ao nível central o investimento nas metodologias para as escolas diversificarem a forma de abordagem da Educação Sexual.

Foi preconizado o fortalecimento de parcerias, que existiram na grande maioria dos casos com o Centro de Saúde, certamente pelo protocolo assinado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, mas que também se desenvolveram em número significativo com uma grande diversidade de instituições, salientando-se as Câmaras Municipais e a Associação para o Planeamento da Família.

Ainda no citado trabalho de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), quer os coordenadores, quer as direções consideraram que a articulação com o Centro de Saúde foi maioritariamente muito boa/excelente (85,7%) e muito boa (46,3%), respetivamente, bem como as atividades desenvolvidas, tal não invalidando que fosse afirmado que as relações com cada um dependiam dos técnicos e dos gestores de cada Centro de Saúde.

Todas as alterações em Educação Sexual foram valorizadas, tendo sido considerado fundamental o conhecimento e a capacidade para os alunos fazerem boas escolhas, sublinhando-se o respeito pelo outro e a alteração nos comportamentos, em linha com o que antes se disse quanto aos valores sublinhados e à abordagem dos afetos.

5.3) Avaliação

5.3.1) Processos existentes

Os participantes referiram que os processos existentes para a avaliação em Educação Sexual foram, maioritariamente, os relatórios de professores, que podiam ser realizados por período, fazendo o balanço dos planos ou das atividades desenvolvidas, e ser analisados em Conselho Pedagógico e no Conselho Geral, tendo num caso o relatório final sido apresentado em fórum na Escola. A avaliação também podia ser feita através dos trabalhos produzidos pelos alunos, ou pelo seu *feedback*, por questionários/inquéritos, que podiam ser de satisfação e de conhecimentos.

> A avaliação tem … sido baseada praticamente … nos relatórios que eu faço. Faço sempre um relatório no final de cada período, em que faço uma síntese do trabalho realizado (P_{10}).

A avaliação podia ter ocorrido em cada atividade/sessão, ou nos Conselhos de Turma para avaliação do projeto de Educação Sexual da turma, incluindo para se saber se foram cumpridos os tempos, podendo ser enviada para a coordenação de projetos. Num caso, foi realizada no *moodle* pelos alunos; noutro caso, foi realizada *on line* pelo Conselho Geral; e, no ano em que foi efetuada a entrevista, foi realizada pela equipa de avaliação interna.

> É a avaliação final dos projetos de ES de turma quando eles são entregues … Ter o *feedback* … dos temas que foram trabalhados … o ano passado foram entregues muito poucos. Sei que as pessoas foram fazendo, mas depois chega ao final do ano é muito papel e este vai ficando sempre para o fim, que é só para entregar à coordenadora, não é para entregar ao diretor e, portanto, acaba por ficar na gaveta (P_6).

A avaliação do coordenador e da equipa era feita fundamentalmente por relatório, estava incluída na do Plano Anual de Atividades que engloba esta função e/ou no da avaliação às perguntas do Edital. Num caso foi realizada em conjunto com o da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG).

> Para a DRE é outro relatório que eles pedem, mas temos sempre esta avaliação final, é assim, sim. Depois ainda há, estava-me a esquecer, o

> relatório do edital, quem se candidatou ao edital e este ano era uma das condições, era entregarmos na altura o relatório referente ao ano anterior (P_{24}).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que, nas iniciativas desenvolvidas para a implementação da Lei 60/2009, foi promovida a avaliação daquela, fazendo o Ministério da Educação a monitorização centralmente e as escolas realizando relatórios de satisfação dos alunos, dizendo-se estes muito contentes, tendo a Escola a perceção de ter mudado comportamentos.

5.3.1.1) Acolhimento da Lei na Escola

Os participantes consideraram maioritariamente que o acolhimento da Lei na Escola foi mau pela ausência de informação sobre o modo de desenvolver o processo de Educação Sexual e pela obrigatoriedade do número de horas, quer para os alunos, quer para os professores. Também consideraram que esse mau acolhimento se ficava a dever à sobrecarga destes últimos, tendo gerado grande resistência dos professores de algumas disciplinas, até pela visão de muitos que associavam a Educação Sexual às Ciências Naturais.

> O acolhimento da escola foi péssimo … Quando falo em escolas estou a falar … nos miúdos … e … nos profs … a perspetiva da obrigatoriedade que a Lei trouxe do cumprimento daquelas h(oras) de ES, foi muito mal acolhida … fui muito mal tratada (P_3).

Para alguns poderia ter sido pior do que foi, era Lei era para cumprir, tendo sido difícil ao princípio, pois estava a pedir-se a intervenção dos professores para uma área para a qual não tinham formação e o impacto levou-os a dizerem não. Para outros, a Escola nem se apercebeu do processo, não mostrou interesse, pois alguém haveria de a implementar, tendo havido atitude expectante e um esforço inicial para a operacionalizar, tendo melhorado progressivamente pela diminuição do *stress* inicial.

> No início … toda a gente ficou muito expectante, inclusive os próprios EE, alguns, que abordaram a Direção, mas vão falar nisto como, porquê? Etc., quando perceberam que estava no PE da escola. Claro que este é o 3.º ano que está implementado e a coisa penso que estará a correr melhor, portanto já não há tanto *stress* (P_2).

Para outros, foi positivo por parte de Encarregados de Educação, alunos e órgãos de gestão, que a consideraram importante. Houve adesão dos professores, tendo até havido admiração com o número dos que se disponibilizaram, embora preocupados com a falta de tempo. Um dos participantes referiu que o acolhimento da Lei foi natural, pois existia um projeto de Educação pelos pares pensando-se que seria implementada através dele; enquanto outro referiu que foi elaborado um documento que permitiu a contribuição das várias disciplinas para o processo.

5.3.1.2) Conhecimento da Lei pelos professores

A maioria dos participantes afirmaram que o conhecimento da Lei não se verificou, que não era bom, tendo um considerado que seria o coordenador quem o devia ter.

Segundo alguns, o conhecimento da Lei pelos professores verificou-se globalmente, sendo que grande parte deles teria tal conhecimento ou o deveria ter, pois a Lei era referida anualmente, sendo distribuída ou transmitida aos Coordenadores de Diretores de Turma ou aos próprios Diretores de Turma no início do ano, podendo a legislação existir na pasta destes.

5.3.1.3) Conhecimento da avaliação da Lei pelo Ministério da Educação

A grande maioria dos participantes considerou que não teve conhecimento da avaliação pelo Ministério da Educação da Lei, tendo num caso sido referido que este pediu *feedback* mas que não foi devolvida informação.

Foi referido por um dos participantes que a Direção Regional de Educação do Alentejo (DREALE) avaliou as boas práticas em Educação para a Saúde.

5.3.1.4) Avaliação da implementação da Lei

Os participantes consideraram maioritariamente que a avaliação da implementação da Lei foi positiva, até pela partilha, que deu liberdade para se falar da Educação Sexual e colocou a Escola a mexer, sendo uma mais-valia, tendo sido minimamente cumprida. Referiram que existia muito para evoluir, que havia recetividade para a implementação, sendo precisas estratégias e dinâmicas, que a Lei 'abriu a porta' e que o Ministério da Educação tem de melhorar a sua funcionalidade, havendo quem visse com interesse o projeto de turma e quem afirmasse que não se contabilizavam todas as horas despendidas.

> (…) a Lei abriu … uma porta. Pelo menos há … de certa forma criou nas pessoas a necessidade de cumprir aquelas h … Ao nível da Direção há uma Lei que convém que se cumpra e … também de alguma forma isso vai fazer com que … apoie positivamente alguns projetos que se tentam desenvolver (P_8).

Outros participantes consideraram que a avaliação da implementação não foi positiva, pois a Lei não estará a ser bem implementada, que devia existir Formação Cívica em todos os anos de escolaridade e que tendo sido eliminada a Área de Projeto se brincou com o investimento em Educação Sexual. Consideraram que a Escola pode fazer mais, embora tenha evoluído, sendo preciso acompanhamento e reflexão. Referiram que não será fácil aplicar a Lei, discordando um das exigências que aquela impõe. Um outro participante expressou que estará a haver mesmo um grande retrocesso.

> (…) estiveram a brincar com isto tudo, quando havia pernas para andar, quando as raízes já estavam … a criar o seu caminho na terra para se desenvolverem … para começar a crescer qualquer coisa … cortaram a AP e não … brinquemos com as coisas, porque não me venham falar, principalmente no Secundário … na transversalidade das disciplinas, porque os profs mandam-nos passear, porque eles não têm t(empo), com exames intermédios, com exames finais de 12.º ano, de andar a brincar à ES, é mesmo assim que eles falam … a nossa AP era a nossa arma … para desenvolvermos a ES … Investiu-se … em formação de coordenadores de promoção da saúde, investiu-se em livros, investiu-se, investiu-se, investiu-se e depois cortam … não se pode, isto é tudo … *fast*, é a geração *fast* e é a Lei *fast* … é tudo *fast* (P_{22}).

5.3.2) Reações dos alunos às ações de Educação Sexual

Os participantes maioritariamente referiram que as reações dos alunos às ações de Educação Sexual foram boas ou muito boas, aderindo e colaborando, particularmente nas dadas por gente mais jovem, estando geralmente interessados e mais descontraídos, questionando e falando abertamente do que os preocupa, verificando-se casos de muito interesse, principalmente dos alunos que estão há mais tempo na Escola, devido a uma melhor perceção das questões.

(…) já foi feito algum *feedback* e foram particularmente positivas todas aquelas (ações) que foram dadas … também por gente mais jovem, mais próxima deles (P_3).

Para outros, as reações dos alunos ocorreram sobretudo quando os assuntos foram mal tratados ou se tiver sido 'só alguém a falar', podendo nem sempre ser positivas pela repetição de temas, tendo nalguns casos sido considerado que as ações eram mais difíceis de realizar quando dinamizadas pelos professores, embora tal dependesse do envolvimento, do relacionamento e à vontade destes.

Consideraram, ainda, que alguns alunos pensam que estão na posse de todos os dados para terem opinião sobre determinadas situações, tendo outros alunos interesses diferentes, frequentando as ações apenas quando se sobrepunham às aulas. Na opinião de um dos participantes, a maior parte das vezes os alunos nem se aperceberam de que falaram sobre as questões da Educação Sexual.

> O que é engraçado é que … agora neste final de ano letivo, em que eles têm que avaliar as atividades que fizeram … e eles têm de dizer … o que é que acham que aquilo foi, muito frequentemente os alunos … dizem assim: Eia, nós falámos tantas vezes nisto stora, nem demos conta. Ótimo, era mesmo isso que nós queríamos (P_{21}).

Para alguns participantes, as consequências destas reações foram a reformulação dos projetos, incluindo "a análise das metodologias aplicadas", "voltar-se ao projeto porque bem recebido", ou "procurar tornar as sessões mais apelativas", aferindo conhecimentos e competências. Também foi referido a necessidade de avaliar as ações para saber se houve evolução nas turmas ou para dar continuidade ao que ficava do ano anterior, podendo nalguns casos constituir uma base de trabalho para a construção das ações seguintes, conjuntamente com a opinião dos técnicos que as ministravam, tendo existido consequências quando surtiram efeito.

(…) é uma coisa que vamos tentar avaliar … Se há evolução, ou se a bater na mesma coisa, eventualmente (P_5).

Outros participantes afirmaram que as reações dos alunos possibilitavam perceber se haveria que trabalhar umas situações mais do que outras, servindo de

diagnóstico, ou sendo um estímulo e um reforço positivo que as turmas davam, percebendo-se que alguns temas não podem ser discutidos em grupo alargado.

Tal conferiu liberdade e incentivou a criação de novas estratégias, nomeadamente quando da apresentação dos trabalhos pelos alunos permitindo que se sentissem monitores dos outros, sendo que turmas mais pequenas permitiriam dinâmicas de grupo. Existiu, ainda, quem tenha afirmado que as reações dos alunos não constituíram base de trabalho para a construção das ações seguintes.

> (…) há alguma dificuldade em algumas ações, porque … a maior parte … dos jogos, p. ex. da dinâmica de grupos, que pode ser feita na escola … na ES … é mais fácil se houver turmas mais pequenas … Com o máximo de 20 alunos. Com turmas de 30 alunos e 35, como temos tido desde o ano passado … torna-se às vezes um bocado complicado (P_7).

5.3.2.1) Existência de atividades extracurriculares

Os participantes consideraram, maioritariamente, que existiram atividades extracurriculares na Escola, tendo-se nelas feito o debate de temas no intuito de ir ao encontro dos alunos. Num caso foram formados naquele âmbito os que integraram o projeto de Educação por pares e noutros tendo-se realizado atividades diversas, como a Feira da Saúde, para além das que ocorreram ao nível do atendimento de alunos.

> (…) tivemos o tal projeto … no 1.º ano que nós chamámos as tais Conversas de corredor, que foi … essa formação dos miúdos que foi feita fora do t(empo) de aulas … tiveram ainda algumas h(oras) de formação pela APF … e depois foram … funcionar com uma espécie de brigadas … sempre muito monitorizados por nós … fizeram uma preparação e correu muitíssimo bem. Foi … muito gratificante, os miúdos adoraram (P_3).

Alguns dos participantes referiram que as atividades extracurriculares apenas ocorreram a nível disciplinar caso existissem professores interessados em as realizar, podendo ser marcadas a pedido daqueles. Podiam ser realizadas com parceiros, convocando-se técnicos que iam às aulas, tendo num caso ocorrido projeto com os Pais.

Outros consideraram que não existiram atividades extracurriculares ou que existiram no ano anterior à entrevista. Foi referido que os alunos não tinham motivação

para as frequentar fora das aulas, nomeadamente porque tinham outras atividades no exterior da Escola que o impossibilitavam, dificultando o debate dos temas.

> (…) o único problema que há é eles não estarem, porque eles ou é dentro da sala de aulas e eles aí estão, ou se p. ex. for numa tarde de 4.ª feira é muito complicado, ou p. ex. se for uma turma qualquer que não tenha aulas é impensável porque não vêm, porque têm muitas atividades exteriores (P_{19}).

5.3.2.2) Existência de bases de Educação Sexual nos alunos do Secundário

Alguns participantes consideram que existiam bases nos alunos do Ensino Secundário para o desenvolvimento das ações propostas, sendo que os que já eram do Agrupamento transportavam a sequência do que nele era abordado, detetando-se diferenças de preparação nos que vinham de outras escolas, mas considerando que em cada ano chegavam mais preparados e que o processo era contínuo.

> De ano para ano nota-se que os alunos vêm mais preparados … 50% … tinham abordado as questões da ES que fazia parte do programa, outros 50% não tinham feito absolutamente nada na FC, tinham tratado da burocracia, das faltas … da DT, de não sei quê (P_7).

Outros participantes não consideraram que existissem bases em todos os alunos, embora muitos pudessem ter os conceitos básicos trazidos do 9.º ano, havendo entre eles os que tinham ideias deturpadas e erradas, podendo existir nas turmas, que eram heterogéneas, alunos com maturidade ou sem ela, havendo que as caracterizar e perceber o que fazia sentido para cada turma.

> (…) faz sentido é caracterizar-se aquela turma e perceber que miúdos temos ali à frente, o que é que faz sentido para eles (P_{24}).

Houve, ainda, os que afirmaram que os alunos do científico-natural tinham bases e que os outros era duvidoso que as tivessem, sendo mais difícil para estes falar dos temas. Um participante considerou que não tinha havido muita Educação Sexual formal nos alunos que chegavam, colmatando-se os hiatos com a colaboração do Centro

de Saúde e da Câmara Municipal. E outro afirmou que não sabia se existiriam essas bases.

5.3.2.3) Impacto da Lei de Educação Sexual nos jovens

A maioria dos participantes consideraram que houve impacto da Lei nos jovens pela obrigatoriedade reflexiva, nomeadamente sobre as questões do quotidiano com que se confrontam, e que mais vale falar-se de Educação Sexual do que não se falar, porque tem reflexo positivo na sua formação. A Lei terá obrigado a abordar os temas, como a prevenção das doenças e as questões sobre as situações de género, proporcionando ambiente e tempo para o fazer, apoiando os professores.

> Talvez a Lei … Tenha vindo obrigar … a que se fale mais nos temas, a que … os profs … das outras disciplinas também … se tenham visto envolvidos e aqueles que gostam mesmo de sentir ali um apoio, ah, já posso fazer isto, já posso fazer aquilo … Nesse aspeto, sim (P_{16}).

Consideraram que este processo é realizado de maneira progressiva, podendo o impacto ser maior caso os jovens tivessem todas as horas definidas na Lei. Um participante referiu que um aspeto positivo seria o facto de os alunos já não se poderem queixar de não ter Educação Sexual; enquanto outro não via necessidade de se ter de justificar o que se encontrava legislado.

Outros participantes referiram ser cedo para verificar os impactos desta Lei nos jovens, considerando-a, no entanto, uma boa ferramenta. Realçaram, ainda, que será difícil medir comportamentos, restando o otimismo de que a Lei funcione, sendo que o impacto vem da mudança das práticas, potenciada caso se colocassem em execução conjuntos de estratégias acertadas.

> (…) ainda é cedo para verificar se estas gerações que apanham a alteração, a Lei, vão apresentar algumas diferenças significativas em relação às que não apanham e na medida em que apanhem concretizada … acho que temos aqui uma boa ferramenta, assim consigamos utilizar e potenciar os seus efeitos (P_4).

Ainda outros participantes consideraram que o impacto na Educação dos jovens não será grande ou não foi positivo de todo, só no futuro se podendo saber se

houve repercussões. Na opinião de alguns participantes deve haver maior implicação do Ministério da Educação para tal ocorrer, interrogando-se um participante sobre o futuro impacto face à falta de apoio do Ministério da Saúde.

5.3.2.3.1) Alterações constatadas nos jovens

Alguns participantes não percecionaram alterações muito visíveis nos alunos neste âmbito, ou afirmaram que era difícil ter essa perceção, nomeadamente para quem está a coordenar, porque não lida com eles no contexto de turma. Consideram que provavelmente quem melhor pode ter essa perceção e dizer se constataram algumas alterações serão os professores de cada turma. Referiram que numa sessão sobre Educação Sexual os alunos não deixavam perceber como intimamente entendiam as questões da sexualidade, manifestando uma posição moral e ética muito correta. Para além disso, consideraram que o processo era no momento pontual, estando os jovens cada vez menos interessados em Educação Sexual, continuando a existir comportamentos inadequados.

> (…) é uma pergunta difícil de responder, porque … a … sexualidade não se expressa perante todos … para podermos avaliar … este tipo de processos é p. ex. verificar o n.º de gravidez(es) na adolescência, eventualmente … o n.º de jovens que fazem interrupção voluntária de gravidez, isso são os dados objetivos que podemos ter … de uma outra forma é tudo aquilo que nós achamos, mas não tem nada de científico, nada rigoroso (P_1).

Outros participantes percecionaram poucas alterações nos alunos, pois o processo demora tempo, quer nas alterações de comportamento, longitudinais, quer ainda mais nas de valores, não havendo certezas. Um afirmou que as alterações só se podem constatar através de dados globais para que tenham algum rigor e outro não arriscou falar das alterações constatadas por não ter atuado ainda no diagnóstico dos comportamentos e das atitudes concretas em situação.

Os que constataram alterações nos alunos referem que estes mostram comportamento mais pedagógico em relação à prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e das gravidezes e estão mais recetivos, leem e procuram informação. Mostraram que ficaram alerta, conscientes, com saberes corretos, nomeadamente na assunção de orientação sexual diferente e revelam uma atitude diferente perante a

Educação Sexual, até nas brigadas para Educação por pares, abrindo-se porta de discussão e de contacto. Na opinião de um participante, tais brigadas mostraram uma nova perspetiva no contacto com o outro.

> (…) vamos percebendo e então se os acompanharmos no 7.º, 8.º e 9.º e depois até os acompanhamos nas brigadas, nós percebemos que há de facto … uma atitude que é diferente perante a temática … Começa por … a turma de 7.º ano que é intervencionada … tentarem sempre falar com elementos das brigadas … abre-se ali uma porta … de discussão e de contacto que eu acho que é positiva (P_8).

Segundo alguns, as alterações constatadas nos alunos foram visíveis no apoio à igualdade de género e nas questões relativas à maternidade precoce, na ajuda dada quando ocorriam estas situações. Num caso, o participante referiu mesmo que tais situações deixaram de se observar na Escola desde há uns anos. No convívio com os professores, os alunos mostraram mudança de maturidade no discurso, o que era indicador de algum cuidado, começando a encarar de outro modo os fenómenos que lhes acontecem e a maneira como se relacionam com os outros, estando mais à vontade e com maior competência para falar dos temas, com naturalidade e noção de responsabilidade, que muitas vezes falta aos jovens.

Um dos participantes referiu que os Encarregados de Educação e os professores com filhos na Escola percecionaram alterações nos seus educandos, enquanto outro notou que foi diferente a naturalidade com que compreenderam as transformações, a sexualidade e o próprio conceito desta, demonstrando evolução desde o início até ao final do ano letivo. Face a tal cenário, fará sentido, no futuro, constatar-se objetivamente essas alterações, por exemplo, através da informação das idas ao médico e às consultas de planeamento familiar.

5.3.3) Formação de professores

A formação em Educação Sexual, segundo alguns participantes, foi realizada muitas vezes anualmente, incluindo as específicas para Diretores de Turma, algumas pagas pelas direções das escolas e outras pelas verbas ganhas pelos projetos de Educação Sexual. Um participante considerou que a formação incluía a assistência pelos professores das ações realizadas para os alunos.

> (…) nós fomo(-nos) candidatando aos vários projetos … de apoio à EpS e então logo no 1.º ano recebemos uma formação para … 20 profs, acabaram por ser 21 que tiveram … uma formação de 25h. No 2.º ano houve mais … uma formação para 10 profs … além dos profs que entretanto … já tinham recebido formação … canalizámos a formação essencialmente para os DT … praticamente todos os DT da escola já receberam formação nesta área … é uma formação acreditada … paga e estamos dependentes da candidatura aos projetos para (a) podermos receber (P_4).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu que quando se fez o relatório do Grupo de Trabalho de Educação Sexual foram canalizados fundos do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) para a formação e existiam mais de doze mil professores já formados na área. Depois da saída da Lei, a formação foi projetada, tendo-se ministrado ações aos coordenadores e depois a outros professores, havendo uma base de dados com mais de oitocentos coordenadores no país, tendo sido formados seiscentos em todas as áreas da Educação para a Saúde consideradas prioritárias.

Ainda segundo o coordenador nacional, no ano anterior à entrevista formaram-se dois mil duzentos e setenta e dois professores e 80% das escolas diziam que tinham professores com formação creditada em Educação Sexual, dependendo o impacto das ações de uma série de fatores em contexto, interessando apetrechar a docência e passar a mensagem que existia formação.

5.3.3.1) Impacto da formação de professores

Segundo a maioria dos participantes, a formação "teve impacto positivo", "deu ferramentas", "conhecimentos", "teve o efeito de 'bola de neve'", sendo "importante e decisiva", "desmistificou", "deu segurança e coesão", "foi interessante e útil", tendo sido realizada com o objetivo de se criarem projetos de intervenção e recursos. Um dos participantes manifestou que teriam gostado principalmente os professores do 1.º Ciclo e outro que um professor de Matemática escreveu um livro sobre Educação Sexual.

> (…) foi decisivo a vários níveis … as pessoas perceberam … experienciando, que era possível fazer sem que aquilo fosse contra a sua própria natureza … desmistificaram ali uma série de coisas … atrás dessa desmistificação veio a segurança que … sentiram para

> tratar todos esses assuntos, porque se aprenderam técnicas e formas de resolver problemas em sala de aula, jogos que … podiam ser feitos … criaram laços de proximidade muito importantes … permitiu também que o grupo ficasse coeso (P_{21}).

Outros participantes afirmaram que a formação não teve grande impacto, com a escolha das ações no momento a ser feita pela gratuitidade, ou que não se traduziu em nada de concreto. Na opinião de outro, a formação desiludiu as expetativas porque só dois dos quarenta formandos integraram o Gabinete de informação e apoio ao aluno.

Um dos participantes sentiu que o 'fogacho' inicial se perdeu; outro considerou que o impacto ainda não tem expressão; outro ainda foi da opinião que o traquejo vai levando à maturação, uma vez que, com o apoio da formação, os professores iam-se sentindo mais à vontade para falar sobre estas temáticas, ainda que nem todos tenham aderido.

> (…) em relação aos profs acho que funcionou muito bem … agora este ano é que as coisas … morreram um bocadinho e portanto aquele fogacho todo acabou por ser perdido (P_3).

5.3.3.2) Instituições formadoras

A formação dos professores foi da responsabilidade da Escola, do Centro de Formação, nalguns casos com ações da Delegação de Saúde naquele e noutros realizadas na Câmara Municipal e da responsabilidade do Centro de Saúde. Também do Ministério da Educação para coordenadores, da Direção Regional de Educação (DRE), da Comissão para a Igualdade de Género, do Instituto da Droga e da Toxicodependência e do Instituto Português (do Desporto e) da Juventude.

Também foram referidas ações da Associação para o Planeamento da Família, da Faculdade de Ciências de Lisboa, de Hospitais, da Cruz Vermelha, de psicólogos, do Mundo Brilhante e do Sindicato dos Professores Licenciados.

5.3.3.3) Existência de trabalhos de investigação na Escola

A grande maioria dos participantes considerou que não houve trabalhos de investigação na Escola em Educação Sexual, salvo situações como a da presente tese.

Os outros participantes consideraram que existiram trabalhos externos de investigação, nomeadamente de um mestrado, bem como um projeto no âmbito dos comportamentos e da atividade física, com a medição e pesagem dos alunos, e em saúde

mental e em Educação Sexual. Ao nível interno, existia num caso, no ano da entrevista, um projeto de mestrado de um professor, tendo sido noutro caso realizado um questionário pelo núcleo de estágio de Educação Física.

5.3.4) Obstáculos ao processo

Os obstáculos sentidos pela maioria dos participantes no processo de Educação Sexual mostraram uma interpenetração de fatores, salientando-se nomeadamente a resistência ao nível dos professores e a sua falta de abertura, envolvimento e à vontade para trabalhar os temas, facto para alguns mais sentido inicialmente, observando-se que, por vezes, os que não conseguiam estar à vontade com o tema procuravam mobilizar outros no sentido de não integrarem o processo.

Para além disso, verificou-se, segundo alguns participantes, a falta de formação dos professores, a dificuldade da cedência por parte destes de aulas para a Educação Sexual, a pressão das matérias a lecionar e a falta de tempos e de espaços para a trabalhar, bem como a inexistência de Áreas Curriculares Não Disciplinares.

> (…) as grandes contrariedades estão de facto nas pessoas, principalmente nos docentes … quando … aplicámos inquéritos a profs, há 10 anos … tivemos os … dos pais todos respondidos, dos alunos todos respondidos, não houve … faltas de educação … e tinha palavras como vagina e pénis, mas havia profs que se gabavam na sala de profs de ter preenchido aquilo tudo aldrabado, porque, "por favor, era o que mais me faltava era preencher agora um inquérito com pénis e vagina" … portanto, é a grande reticência (P_{23}).

Também foram referidas as resistências sentidas por parte de Pais e jovens, a fraca afluência ao Gabinete de informação e apoio ao aluno, a não valorização do trabalho pela Direção, a mentalidade de algumas pessoas, situações do funcionamento interno das escolas, o incumprimento da Lei quanto à redução de horário dos coordenadores, a falta de apoios externos, incluindo do Ministério da Educação, as restrições orçamentais ou de pessoal de parceiros e a ausência de informação sobre os modos de como concretizar o processo.

> (…) a falta de apoios externos … e da própria tutela (P_{15}).

O coordenador nacional de Educação Sexual considerou que os obstáculos eram a extensão dos programas, as poucas horas para o coordenador de Educação Sexual, uma certa desorganização e não homogeneização, havendo escolas que se organizavam em Conselhos de Turma e outras que tinham uma equipa de Educação Sexual que ia ocupar tempo a cada Área Curricular Disciplinar para lecionar os conteúdos.

O coordenador nacional referiu ainda que nas iniciativas desenvolvidas para a implementação da Lei foram atribuídas verbas às escolas que tinham vindo a diminuir, não sabendo se iriam existir no ano seguinte à realização da entrevista, pois os normativos então publicados colocavam-nas em causa.

Condicionantes do trabalho

5.3.4.1) Éticas

A grande maioria dos participantes considerou não terem existido condicionantes éticas no trabalho em Educação Sexual a não ser em situações pontuais, embora, na opinião de um, pudesse haver receio de que não se estivessem a transmitir os valores devidos, enquanto outro considerou que as questões melindrosas foram abordadas naturalmente, sabendo os professores tratar o tema.

> (…) a questão da ética não se põe porque as pessoas sabem tratar do assunto … Mesmo … as questões mais melindrosas, aquelas que, sei lá da toxicodependência nalguns alunos, relacionados com a saúde, ou na própria identidade de género, são tratados de uma maneira … normal, sem fazer ênfase, ou sem … apontar nada (P_5).

Alguns participantes referiram ter existido condicionantes éticas, num caso definidas como moderadas, subentendidas, que não eram expressas em grupo a não ser quando se aprofundavam os temas, face à diversidade nas pessoas; tendo noutros casos sido percebido que alguns professores têm receio na abordagem da Educação Sexual.

Foi referida por um dos participantes a situação de dois pais que não queriam que se falasse sobre Educação Sexual, embora o programa do 9.º ano de Ciências Naturais onde os educandos se encontravam a contivesse, posição que aquele considerou ter a ver com movimentos e campanhas que existiam nos *media*.

5.3.4.2) Morais e religiosas

A grande maioria dos participantes considerou não terem existido condicionantes morais e religiosas no trabalho em Educação Sexual, a não ser em situações pontuais, tendo de se atender nalgumas turmas às origens dos alunos e de haver sensibilidade para perceber que há diferenças em temas controversos face às várias religiões. Foi mencionada a colaboração de professores de Educação Moral e Religiosa (EMR), num dos casos trabalhando valores e afetos, fazendo acantonamentos anuais, que no ano da entrevista versara o amor; e noutro caso foi mencionada a existência de uma perspetiva diferente da presente na restante equipa de Educação Sexual, mas em que existia um ótimo relacionamento no desenvolvimento do trabalho.

> Não, eu acho que também as pessoas têm alguma sensibilidade e, portanto, quando há temas um bocadinho mais … controversos … têm alguma sensibilidade para perceber que há diferenças … E que temos alunos de várias religiões (P_9).

As situações pontuais foram descritas pelos participantes como casos particulares de alunos que disseram não querer estar sujeitos a Educação Sexual quando da abordagem das Infeções Sexualmente Transmissíveis, pois professavam a religião muçulmana, e de Encarregados de Educação que consideraram que os filhos não deveriam falar deste tipo de temas.

Um dos participantes afirmou que mesmo os alunos conservadores falavam da sua religião e da moral e do que consideravam que se deve fazer sem que implicasse que os outros estivessem errados. Um outro participante afirmou que, para contornar o problema, os professores optariam pelos conteúdos generalistas; enquanto outro afirmou que alguns professores que sentiam desconforto nem sequer abordavam os temas, procurando não ferir suscetibilidades.

Alguns participantes consideraram terem existido questões de âmbito moral e religioso, tendo um dos participantes frequentado uma formação ligada a um grupo católico para tentar perceber quais os problemas, antes da definição do modelo de Educação Sexual para a Escola.

5.3.4.3) Culturais

A grande maioria dos participantes considerou não terem existido condicionantes culturais no trabalho em Educação Sexual, quer em situações descritas

de pouca representação de diferentes grupos na Escola, quer em casos contrários, em que existiam muitas nacionalidades, havendo o cuidado de as respeitar, retirando-se dividendos desta situação para o enriquecimento do debate.

> (…) não me parece e nós temos (na escola) 20 nacionalidades diferentes (P_7).

Foram mencionados casos individuais de reserva inicial, de condução do debate num determinado sentido (como o caso de um jovem guineense que se propôs tratar do problema da mutilação genital que o incomodava enquanto homem) e de alguns casos de maior dificuldade, mas que se ultrapassaram com diplomacia. Um participante considerou que no Ensino Básico podem manifestar-se tais condicionantes, mas que os jovens vão sendo mais tolerantes com a idade.

Para alguns, as diferentes culturas condicionaram a formação em Educação Sexual, num caso existindo até confronto entre alunos, pois os africanos têm uma cultura da sexualidade muito própria, diferente dos de países de leste, com sensibilidades diversas, até no toque corporal, existindo pela parte dos professores atenção às diferentes perspetivas.

5.3.4.4) Questões de género

A grande maioria dos participantes considerou que as questões de género estiveram presentes no trabalho em Educação Sexual, sendo, para um dos participantes, muitas vezes o ponto de partida ou de chegada.

Existiram participantes que afirmaram fazer sentido existirem espaços diferentes para trabalhar com rapazes e com raparigas, particularmente no Ensino Básico, face a diferentes estádios de desenvolvimento e interesse, havendo rapazes mais novos que nem mostravam interesse em abordar a Educação Sexual, chegando esta diferença a condicionar os voluntários para as brigadas, que seriam sobretudo do sexo feminino.

> (…) cada vez … (faz) mais sentido haver espaços em que trabalhamos só com rapazes ou só com raparigas. Não tenho dúvidas nenhumas … que teremos de passar por aí algures, porque de facto são diferentes nas várias idades, os interesses de uns são diferentes dos interesses de outros e depois tem muito a ver … com a necessidade que cada um tem de se expor, com a não necessidade (P_1).

As ações referidas pelos participantes envolveram a Comissão para a Igualdade de Género, que fez formação, incluindo em violência doméstica e as ocorridas no dia mundial da vítima, em parceria com a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima e a colaboração com uma Escola Superior de Enfermagem. Um participante referiu a realização de trabalhos individuais, alguns de *focus* grupo, notando problemas com papéis marcados para além do razoável, enquanto noutro caso se discutiu o que é culturalmente esperado, nomeadamente os preconceitos associados, desmistificando-os.

Foram vários os participantes que sublinharam as questões sobre a violência no namoro e o tratamento da identidade de género como questões preocupantes, até na Educação por pares, algo que se sentiu ser mais complicado para rapazes do que para as raparigas. Também foi referida a participação de alunos que concorreram ao projeto Bibliotecas pela Igualdade de Género (BIG) e a inscrição de outros em concurso sobre o mesmo tema.

> Agora mais recentemente tem-se trabalhado mais as questões de género, até porque há aquela pressão da questão … da violência no namoro (P_{23}).

Para alguns dos participantes, as questões de género estiveram pouco presentes no trabalho em Educação Sexual, não tendo sido assunto muito trabalhado, podendo, para um dos participantes, estar na lista de temas a debater.

5.3.5) Fatores de sucesso

Os fatores de sucesso sublinhados pelos participantes no processo de Educação Sexual mostraram igualmente uma interpenetração de causas, salientando-se nomeadamente a disponibilidade ao nível dos professores, a sua dinâmica e motivação, o perfil da equipa, que se requer com energia, a forma como se percecionava a importância da Educação Sexual no desenvolvimento dos jovens e as mais-valias trazidas aos professores para a sua ação educativa.

> (…) os profs que tiveram uma abertura maior, eu acho que isto foi importante … e trouxe-lhes mais-valias para o desenvolvimento … da sua ação educativa (P_{17}).

Foram também referidos pelos participantes como fatores de sucesso: o envolvimento dos alunos, o seu entusiasmo em adquirir competências e conhecimentos,

a valorização que fizeram do trabalho e o seu *feedback*, o empenho e a criatividade dos alunos mais velhos na formação aos mais novos, a dinâmica alunos/formadores.

> (…) principalmente … o empenho e a criatividade dos alunos do 12.º … quando fazem sessões a alunos … do 7.º ano, isso penso que tem sido o que é mais visível, portanto desde fazerem teatro, a fazerem sessões muito engraçadas, a irem ao CS, preocuparem-se, portanto isso de facto foi o melhor (P_{11}).

Outros fatores de sucesso referidos foram: o aprofundamento dos pontos de ligação dos programas das várias disciplinas, o envolvimento da comunidade, o apetrechamento do Gabinete e a valorização do tema no Projeto Curricular de Turma, o envolvimento da Escola, apostada no processo, com projetos e a fazer algo de diferente, a disponibilidade da Direção, de tempo e de espaço.

> (…) conseguimos mudar alguma coisa na escola e conseguimos pôr a escola a fazer coisas diferentes daquilo que fazia e conseguimos pôr os nossos alunos também como pessoas um bocadinho diferentes … noutra área (P_{21}).

O coordenador nacional de Educação Sexual referiu como fatores de sucesso a definição dos conteúdos, o cumprimento dos tempos, o grande investimento nos Gabinetes e a ligação à Educação para a Saúde.

Os processos utilizados para a avaliação da Educação Sexual foram fundamentalmente burocráticos, tendo por base os relatórios dos participantes para as direções, sendo a avaliação muitas vezes feita nos Conselhos de Turma, atestando o cumprimento dos tempos estabelecidos na Lei, preocupação principal das escolas, pois deste modo asseguravam o cumprimento daquela.

Houve relatos de situações de avaliação nas atividades desenvolvidas, muitas vezes por inquérito, podendo ter ocorrido ao nível global em suporte informático, e no estudo de Matos *et al.* (2014, *op. cit.*), que tem vindo a ser citado, os diretores afirmaram que os conhecimentos foram avaliados na maioria das vezes pela percentagem de alunos envolvidos nas atividades, facto corroborado pelos coordenadores, embora tivessem acrescentado que também teria sido realizado nas Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares.

A avaliação do processo de Educação Sexual foi preconizada pelo Ministério da Educação, que fazia a monitorização centralmente, concluindo que nas escolas os alunos se encontravam satisfeitos e que aquelas tinham a perceção de ter mudado comportamentos nos alunos.

Também a avaliação do coordenador e da equipa de Educação Sexual foi burocrática, feita fundamentalmente por relatório, podendo ser incluída na do Plano Anual de Atividades e na da avaliação obrigatoriamente realizada quando existiu candidatura ao Edital, que facultava a possibilidade de serem obtidas verbas para a Escola no âmbito da Educação Sexual.

Compreende-se que o acolhimento da Lei na Escola não terá sido bom, o que terá ficado a dever-se à obrigatoriedade da implementação da Educação Sexual, com a sobrecarga deste modo transportada para o trabalho dos professores, o que terá gerado grande resistência.

Como se disse, Gomes *et al.* (*op. cit.*) mostravam que 30% dos professores eram afetados pelo stress, verificando-se situações de *burnout* em 13%, e Correia, Gomes & Moreira (*op. cit.*) aconselhavam a análise da redução dos alunos por turma e a limitação da carga de trabalho para se poder cumprir o número de horas de serviço docente por semana.

Do mesmo modo, o conhecimento da Lei pelos professores também não era bom, certamente pela tentativa de alheamento em consequência da realidade descrita, a que acrescerá a falta de discussão da Educação Sexual nos Grupos Disciplinares.

A avaliação pelo Ministério da Educação da Lei não era conhecida, embora pudessem ter sido pedidas às escolas informações sobre o processo, não tendo existido *feedback* por parte da tutela.

A avaliação da implementação da Lei foi considerada maioritariamente positiva porque minimamente cumprida, embora houvesse ainda muito para evoluir, necessitando-se de estratégias e dinâmicas para desenvolver a Educação Sexual.

Também existiram manifestações de que a avaliação não foi positiva, pois a Lei não estará bem implementada e não será de fácil aplicação, parecendo estar a existir um grande retrocesso em relação ao início da implementação da Lei.

No estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*), os coordenadores manifestaram que a Educação Sexual tem vindo a ser progressivamente integrada na cultura da escola (59,9%), valor semelhante ao expresso pelos diretores (56,8%), tendo mais de um terço destes considerado que tem mantido o mesmo padrão nos três anos letivos em apreço

(37,6%), enquanto os coordenadores consideraram que melhorou de 2010/2011 para 2011/2012 e depois para 2012/2013, como focado anteriormente.

No geral, a implementação da Educação Sexual para os coordenadores foi muito boa em 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013 (57,3%; 73,8% e 75,8%, respetivamente), enquanto os diretores a consideraram mais frequentemente satisfatória (42,5%) ou muito boa (42,5%) em 2010/2011, e mais frequentemente muito boa em 2011/2012 e 2012/2013 (56,3% e 54,9%, respetivamente). Dados estes que, como já se fez referência, não são corroborados pelo presente trabalho e que eventualmente se interligam com as avaliações quer pessoais ao nível do desempenho docente, quer institucionais ao nível da própria avaliação da Escola.

As reações dos alunos às ações de Educação Sexual foram consideradas boas, nalgumas situações enfatizando-se as dadas por gente mais jovem, embora noutros casos se tivesse considerado que as reações ocorriam quando os assuntos não foram bem tratados ou foram ministrados de forma teórica, havendo críticas à repetição de temas e ao facto de serem mais difíceis de realizar quando dinamizadas pelos professores. Existiu, ainda, um relato de que algumas vezes os alunos não perceberam que trataram questões de Educação Sexual.

Corroborando aquela ideia, alguns coordenadores, na avaliação que se tem vindo a referir de Matos *et al.* (*op. cit.*), sublinharam que quando lecionados no âmbito de uma disciplina os alunos não identificaram determinados conteúdos como específicos de Educação Sexual.

As consequências daquelas reações passaram pela repetição ou pela reformulação de projetos, de metodologias e de estratégias, procurando-se perceber a evolução nas turmas e dar continuidade ao trabalho anterior, ouvindo-se os técnicos que as ministravam.

Constatou-se que existiam situações que exigiriam ser mais trabalhadas, percebendo-se que alguns temas não podiam ser discutidos em grupo alargado, bem como a dificuldade de realizar dinâmicas de grupo face às dimensões das turmas, que de algum modo contraria o que anteriormente se disse ter sido destacado pelos diretores quanto à grande utilização de metodologias participativas como estratégias de implementação da Educação Sexual.

Alguns alunos manifestaram gosto por se sentirem monitores dos outros quando da apresentação dos seus trabalhos, algo corroborado pelos próprios, como foi referido no estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*) que se tem vindo a citar.

Existiram nas escolas atividades extracurriculares no âmbito da Educação Sexual essencialmente com parceiros, sendo de reter a dificuldade da sua frequência pela falta de motivação dos alunos para as frequentar fora dos tempos letivos.

No estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*), os diretores afirmaram que as ações e conferências por agentes externos foram as estratégias que mais se destacaram (93%), seguidas da abordagem transdisciplinar (77,1%) e das metodologias participativas (72,4%), enquanto muitos dos coordenadores também confirmaram que recorreram a organizações externas para a animação de sessões de Educação para a Saúde/Educação Sexual, embora os diretores, corroborados pelos coordenadores, afirmassem que os alunos pouco participaram nas ações e conferências realizadas por agentes externos.

A consideração da existência de bases nos alunos do Ensino Secundário para o desenvolvimento das ações propostas decorre da própria realidade, uma vez que estando a maioria em Agrupamento envolvendo este nível de ensino e sendo os participantes responsáveis pelo seu percurso anterior dificilmente poderiam ter outra opinião. A exceção ocorre nas escolas que tinham exclusivamente o Ensino Secundário e no caso de algumas que recebem alunos vindos de outras, tendo ainda sido referenciado que os alunos do científico-natural teriam mais bases.

Foi constatado o comportamento mais pedagógico dos alunos em relação à prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e das gravidezes e a recetividade à abordagem da Educação Sexual, embora em alguns casos poucas ou nenhumas alterações tenham sido percecionadas, manifestando-se a dificuldade de se ter uma perceção objetiva.

Terá existido impacto na Educação dos jovens pela obrigatoriedade de abordar temas de Educação Sexual, embora pudesse ser cedo para o verificar, pois o processo é progressivo, sendo difícil medir comportamentos, tendo existido manifestações de que aquele impacto não será grande ou não foi positivo, considerando-se ter de haver maior implicação do Ministério da Educação e maior apoio do Ministério da Saúde.

Verificou-se que a formação em Educação Sexual para professores teve realização geralmente anual, com ênfase na de Diretores de Turma, algumas pagas pelas direções das escolas e outras pelas verbas ganhas pelos projetos de Educação Sexual.

Ocorreu em instituições diversificadas para além da própria Escola, afirmando os diretores, no estudo de Matos *et al.* (*op. cit.*), que mais de metade dos professores envolvidos tinham formação na área (62,8%).

Nessa mesma avaliação, as direções das escolas consideraram que seria necessário continuar a formar os professores, salientando que os mais velhos tendiam a resistir mais a trabalhar os temas da Educação Sexual, destacando a importância da supervisão. O mesmo foi referido pelos coordenadores, no sentido de garantir que a formação permanecesse atualizada e seguida de ação, uma vez que alguns professores a receberam mas não se sentiam confiantes ou capazes para abordar a Educação Sexual.

O impacto daquela formação foi geralmente considerado positivo, mas não por todos, podendo-se ter perdido o 'fogacho' do início da implementação da Lei.

A nível central considerava-se que esse impacto dependeria de uma série de fatores em contexto, que haveria um número muito significativo de professores com formação, mais de 10% da totalidade destes profissionais naquele momento, dizendo 80% das escolas que tinham professores com formação creditada, havendo que passar a mensagem que a mesma existia.

Salvo situações pontuais, não existiram trabalhos de investigação na Escola em Educação Sexual.

Os obstáculos ao processo de Educação Sexual mostraram uma interpenetração de fatores, salientando-se nomeadamente a resistência ao nível dos professores devida a questões pessoais, mas também à sua falta de formação, à pressão das matérias a lecionar e à falta de tempos e de espaços para o desenvolver.

Também foi referido o incumprimento da Lei pelo Ministério da Educação quanto à redução de horário dos coordenadores, a não valorização do trabalho pelas direções, a falta de apoios externos, incluindo da tutela, as restrições orçamentais ou de pessoal de parceiros e a ausência de informação sobre modos de concretizar o processo.

Ao nível central, consideravam-se como obstáculos a extensão dos programas, as poucas horas atribuídas ao coordenador, alguma desorganização e não homogeneização e a falta de verbas para o processo, uma vez que os últimos normativos então aprovados colocavam-nas em causa.

Quanto às condicionantes do trabalho em Educação Sexual, salvo casos pontuais, nem as éticas, nem as morais e religiosas, nem as culturais foram referidas como tendo constituído entrave ao normal desenvolvimento do processo, o que foi corroborado pelos diretores, no estudo de Matos *et al.*, quando afirmaram que os Pais nunca se opuseram diretamente àquele processo.

No que respeita às questões de género, percebe-se que estiveram muitas vezes presentes no trabalho de Educação Sexual, o que não será alheio ao facto da quase

totalidade dos participantes ser do sexo feminino e, portanto, ter uma sensibilidade mais apurada das situações vividas em sociedade a este nível. A manifestação de que faria sentido a existência de espaços diferenciados para trabalhar com rapazes e com raparigas, nomeadamente no Ensino Básico, ficou a dever-se à diferença sentida na maturidade entre os sexos nestas idades.

Os fatores de sucesso no processo de Educação Sexual mostraram igualmente uma interpenetração de causas, salientando-se, nomeadamente, a importância da disponibilidade dos professores para o processo, da Direção, de tempo e de espaço para o realizar, o perfil da equipa, a forma como se percecionava a importância da Educação Sexual no desenvolvimento dos jovens e o envolvimento dos alunos.

Ao nível central, consideravam-se como fatores de sucesso a definição dos conteúdos na Lei, o cumprimento dos tempos, o grande investimento nos Gabinetes e a ligação à Educação para a Saúde.

Capítulo VI

Conclusão

Inicia-se este Capítulo com o objetivo de retirar as conclusões que resultaram do presente trabalho, procurando construir o esboço das hipóteses a que se chegou, neste estudo de natureza exploratória.

Antes de fazê-lo, porém, considerou-se importante refletir sobre o que disse Benavente (2015), na linha do que vem defendendo em prol do que entende por Sociologia pública, quando se interrogava sobre o que seria investigar em Educação.

A autora sublinhava que a investigação não acontecia fora do tempo e do espaço e, citando Prigogine, referia que se partia sempre de uma dada situação, de um determinado ponto de vista, 'de um conjunto de saberes'. Haveria que a articular com problemas reais, saber que efeitos tinha sobre as práticas e que fazer do conhecimento assim produzido.

Salientava que a Educação seria atualmente, enquanto área de investigação, uma das mais dependentes dos vários contextos sociais – históricos, económicos e políticos –, "…por se situar no domínio das representações interiorizadas que estruturam expectativas e opiniões" (Benavente, 2015, p. 10).

Dizia que não tinha dúvidas sobre o modo como se vê "…o mundo e nele nos situamos, as mudanças que procuramos construir, os objectivos pelos quais nos batemos, fazem toda a diferença em relação à nossa concepção de educação e, de modo mais directo, à nossa concepção de ESCOLA", considerando que havia "…um problema de "estatuto científico" quanto à educação e às pedagogias, consideradas menores por oposição a outros campos científicos" (*idem*, p. 14).

Mostrava exemplos que considerava marcantes de como tanta vez, em Educação, pareceria nada se ganhar com o saber que se ia adquirindo, como destacou o trabalho de Bordieu ao colocar em evidência que a Escola não era neutra, sendo reprodutora de desigualdades sociais, algo, acrescenta-se, que parecerá que tem de ser redescoberto por muitos, particularmente pelos que foram detentores do poder na tutela.

A autora considerava que se devia investigar para conhecer, sendo "…esse conhecimento que produz e fundamenta intervenções" (*ibidem*, p. 17).

Compreendendo que todas as práticas "…têm um sentido social e resultam de escolhas", Benavente avançava com propostas para 'romper o cerco' de uma pesquisa 'agarrada' pela ideologia dominante, salientando-se uma delas pela particularidade que reveste neste âmbito face aos objetivos que se perseguem e que pretendia "Dar importância ao trabalho com as escolas, com grupos de profissionais, apoiando a articulação da docência, da formação e da investigação" (*ibidem*, pp. 21-22), uma vez

que a autora considerava serem/deverem ser os professores os primeiros investigadores no seu quotidiano.

Depois desta introdução e retornando ao objetivo inicialmente proposto para o Capítulo, pretende dar-se conta do que se considera serem as principais contribuições da investigação para a análise do processo da Educação Sexual em meio escolar.

Desenvolver-se-á esta parte do trabalho tendo por base a análise dos aspetos objetivos com que o autor se foi confrontando e tendo presente o modelo de análise através do que foi verificado nos parâmetros 'Trabalho Desenvolvido pelos participantes em Educação Sexual antes da Lei 60/2009'; 'Mudanças sentidas pelos participantes na Organização da Escola' e 'Mudanças sentidas pelos participantes relativamente às Práticas Pedagógicas' com a implementação da Lei.

Deixam-se depois as principais Recomendações que se consideraram pertinentes ao nível da Organização e Gestão da Escola, ao nível Pedagógico e ao nível da Gestão dos Recursos Humanos e que decorreram das Conclusões a que se chegou.

Por fim, assinalam-se as novas pistas de investigação que resultaram do presente estudo.

1- Conclusões

Recorda-se que um dos domínios que se propunha conhecer com a realização deste trabalho era a compreensão dos modos como a Lei 60/2009 influenciou o trabalho em Educação Sexual desenvolvido nas escolas públicas portuguesas com Ensino Secundário.

Como o objetivo geral definiu-se a avaliação das mudanças introduzidas na organização e dinâmica das escolas e nas práticas pedagógicas com a implementação da Lei 60/2009 e como objetivos específicos a caracterização do envolvimento em Educação Sexual, anterior e posterior à Lei 60/2009, dos sujeitos estudados, a análise do envolvimento dos diversos órgãos da Escola e dos atores da Comunidade Educativa na implementação da Lei 60/2009 e a compreensão das barreiras e dificuldades na aplicação da Lei e dos fatores e atores que promoveram a sua implementação.

Tendo sempre presente a complexidade que envolve o fenómeno educativo, parece poder concluir-se que, de facto, a Lei 60/2009 influenciou o trabalho desenvolvido em Educação Sexual nas escolas públicas portuguesas cujos coordenadores foram entrevistados no âmbito desta investigação.

A influência mais importante terá sido a obrigatoriedade da sua aplicação no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tal se concretizou através de um Projeto de Educação Sexual, que podia, ou não, ser de Turma.

Todavia, verifica-se que a existência de legislação, embora num primeiro momento pudesse ter levado a que se cumprisse tal desiderato, por si só não foi garante da Mudança. Já no ano em que se realizaram as entrevistas (2012) foi possível um dos participantes, que desempenhava o seu papel de coordenação numa Escola apenas com o Ensino Secundário, afirmar que sentia que a Educação Sexual estava ‘a morrer nas escolas’.

Cada Agrupamento de escolas e Escola não agrupada foi obrigada a designar um professor coordenador da Educação para a Saúde e Educação Sexual, processo que não terá cumprido os normativos quanto à existência de experiência anterior pelo nomeado, que se prendeu com razões funcionais. Aquele começou por ter horas da Componente Letiva para o desempenho do cargo, o que rapidamente deixou de ser uma realidade, passando o seu exercício a ser desenvolvido nas horas da Componente Não Letiva.

As implicações decorrentes desta alteração levaram a um menor tempo disponível para o acompanhamento do processo face à sobrecarga com o trabalho burocrático existente, numa fase da vida das escolas em que se constituíram como mega Agrupamentos e que, portanto, levaram a que o coordenador tivesse que estender a sua atividade a todos os níveis de ensino, do 1.º Ciclo ao Secundário, distribuídos por todos os estabelecimentos escolares, que em muitos daqueles Agrupamentos se encontravam a distâncias consideráveis entre si.

Outra influência importante terá sido a construção das estruturas de suporte à implementação da Educação Sexual que, de um modo geral, as escolas não deixaram de concretizar – Gabinete de informação e apoio ao aluno e Equipa para a realização do trabalho de Educação Sexual.

No que respeita ao Gabinete, detetou-se que aquele não cumpriu os seus objetivos de apoio ao aluno no âmbito da Educação Sexual, uma vez que se verifica, maioritariamente, a quase ausência da sua procura a este nível nas escolas e mesmo o desconhecimento da sua localização por parte dos representantes dos alunos, para além de se saber que o tratamento das questões do planeamento familiar e da gravidez era realizado apenas de forma residual, tendo sido aquela estrutura mais utilizada pelos técnicos para servir de centro de planeamento das ações.

No caso da Equipa para a realização do trabalho de Educação Sexual, a legislação não definiu tempos para exercício daquele, a escolha dos seus elementos ocorreu maioritariamente sem a intervenção do coordenador, muitas vezes pela disponibilidade de tempos e não pela vontade desses elementos, sendo as horas atribuídas na Componente Não Letiva, de modos variados, e sendo certo que muitos professores as não tiveram.

O trabalho das estruturas escolares no âmbito da Educação Sexual fez realçar a dificuldade no desenvolvimento do processo, acreditando-se que a sua ventilada integração na ‘cultura de Escola’ mais não fosse que a sua normalização, com a inclusão de um ponto nas atas dos Conselhos de Turma com as indicações dele decorrentes, caso existam.

Constatou-se que alguns coordenadores, que serão profissionais nomeados pelos diretores e que deterão um bom domínio da comunidade onde se inserem, não conheciam o que se passava nos órgãos de Direção, como os Conselhos Gerais, ou nas estruturas intermédias, como os Conselhos Pedagógicos, algo que só pode refletir uma

falta de comunicação dentro daquelas comunidades, pois esta realidade deixa perceber a informação que o comum dos professores deterá nesses meios.

As direções tiveram intervenção por inerência, mas compreende-se que a sua atuação foi limitada a um apoio às atividades desenvolvidas, no caso de ter existido, tendo sido por aquelas reconhecido, em estudo que se citou, que não tinham um envolvimento mais ativo porque estariam sobrecarregadas com tarefas administrativas e não tinham disponibilidade de verbas.

As restantes estruturas escolares não tiveram, na generalidade, contribuições significativas para o processo de Educação Sexual – Conselhos Geral e Pedagógico, Departamentos e Grupos Disciplinares –, salvo algumas situações nesta última estrutura, nos de Biologia/Geologia.

Os Diretores de Turma contribuíram, tal como definido na legislação, na construção e coordenação do projeto de Educação Sexual de Turma, integrado no Projeto Curricular de Turma, ao nível do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, tendo aquele último sido entretanto extinto.

A contribuição dos discentes no âmbito da Educação Sexual ocorreu essencialmente ao nível individual no trabalho nas turmas, tendo sido sentida a sua falta de motivação para frequentar atividades extracurriculares fora dos tempos letivos, algo sentido também em outros trabalhos citados ao longo desta Tese.

As Comissões de Encarregados de Educação e as Associações de Estudantes, onde existiam, não deram, geralmente, contributo significativo para a Educação Sexual, tendo-se cingido os contributos de outros técnicos da Escola, quando se verificaram, aos dos Serviços de Psicologia e Orientação/psicólogo, não tendo, regra geral, os Auxiliares de Ação Educativa participado nas ações de Educação Sexual envolvendo alunos.

A formação para outros profissionais, que não professores, não foi significativa no âmbito da Educação Sexual.

Por outro lado, o outro domínio que se propunha conhecer com a presente investigação seria compreender as circunstâncias com que se confrontou o trabalho em Educação Sexual desenvolvido nas escolas públicas portuguesas com Ensino Secundário, tendo presentes as alterações sofridas no âmbito da designada ‘revisão curricular’.

A este nível, parece igualmente poder concluir-se que esse trabalho foi, e continua a ser, confrontado com diversas alterações que a cada passo ocorrem com a

proliferação de legislação que aos vários níveis tem afetado as escolas a cada novo ano letivo.

O Currículo apenas revela conteúdos interrelacionados com a Educação Sexual em duas disciplinas – Ciências Naturais no Ensino Básico e Biologia no Ensino Secundário –, tendo a Portaria 196-A/2010 estabelecido que aquela era aplicada no âmbito da Educação para a Saúde nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, não considerando os participantes existirem conteúdos a acrescer aos nela definidos.

Todavia as Áreas Curriculares Não Disciplinares foram entretanto extintas no Ensino Secundário, tendo no Ensino Básico apenas restado a Formação Cívica, havendo que encontrar tempo necessário para o que para ela está definido, incluindo um espaço para intervenção do Diretor de Turma face a problemas que ocorram com o grupo e o próprio apoio à turma nas diversas vertentes pedagógicas, quando necessário.

A transversalidade era planificada em Conselhos de Turma no Ensino Básico, e pontualmente no Secundário, constatando-se dificuldades na cooperação entre os professores nos mega Agrupamentos.

Os conteúdos de Educação Sexual tenderam a ser abordados no Ensino Básico, sendo tratadas todas as áreas da Educação para a Saúde, e os tempos definidos maioritariamente utilizados.

Embora se considerasse que as prioridades em Educação Sexual deviam passar pelas áreas que os alunos escolhessem, o diagnóstico das necessidades dos alunos em Educação Sexual nem sempre foi feito.

As parcerias desenvolveram-se com uma grande diversidade de instituições e maioritariamente com o Centro de Saúde, sendo as ações e conferências por agentes externos as estratégias que mais se destacaram, existindo recursos didáticos para o processo de Educação Sexual.

A formação que os participantes frequentaram foi fundamentalmente no âmbito da área do conhecimento que lecionavam, enquanto as necessidades na área da Educação Sexual não foram maioritariamente sentidas, sendo a realizada para os restantes professores anual, em instituições diversificadas, incluindo a própria Escola, tendo o impacto sido considerado positivo.

A avaliação da Educação Sexual na Escola utilizou processos burocráticos, fundamentalmente para atestar a sua realização e o cumprimento dos tempos definidos na Lei, tal como foi burocrática a do coordenador e da equipa de Educação Sexual.

As reações dos alunos às ações de Educação Sexual foram, regra geral, boas e as suas consequências passaram pela repetição ou pela reformulação de projetos, de metodologias e de estratégias, constatando-se a dificuldade de realizar dinâmicas de grupo face às dimensões das turmas.

Alguns temas não deverão ser discutidos em grupo alargado, tendo existido algum impacto na Educação dos jovens pela obrigatoriedade de abordar os que foram propostos.

Foram sublinhados os valores universais e transversais em Educação Sexual, tendo os afetos servido como matriz para os outros conteúdos, e sido considerada importante para os jovens e seu desenvolvimento, para a Escola, para a promoção da Saúde, dos valores e da cidadania, corroborando a visão holística da Educação que muitos coordenadores revelam ter.

Não foram enfatizadas quaisquer condicionantes éticas, morais e religiosas e culturais, tendo as questões de género estado, regra geral, presentes no trabalho de Educação Sexual.

Todas as alterações em Educação Sexual foram valorizadas, tendo sido constatado nalgumas situações comportamento mais pedagógico dos alunos em relação à prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e das gravidezes na adolescência e a recetividade à abordagem da Educação Sexual.

A avaliação pelo Ministério da Educação da Lei 60/2009 não era conhecida e não existiram, regra geral, trabalhos de investigação na Escola em Educação Sexual.

Os obstáculos ao processo de Educação Sexual mostraram uma interpenetração de fatores, salientando-se a resistência ao nível dos professores e a falta de apoios, mostrando igualmente os fatores de sucesso uma interpenetração de causas, com saliência para a importância da disponibilidade da Direção, de tempo e de espaço para realizar aquele processo.

A avaliação da implementação da Lei 60/2009 foi considerada positiva porque minimamente cumprida, parecendo, no entanto, estar a existir um retrocesso em relação ao início da sua implementação, sendo de ter em consideração a influência que a Avaliação do Desempenho Docente e das escolas possa ter neste processo.

Não consideraram os participantes ter existido ou ser grande a contribuição dos professores para as políticas educativas, nomeadamente para as de Educação Sexual.

2- Recomendações

- Ao nível da Organização e Gestão da Escola

Pelo que se foi compreendendo ao longo da presente investigação, a Organização da Escola revela problemas estruturais, relacionadas com um hiato entre as estruturas de planeamento das atividades letivas, os Grupos Disciplinares, e as estruturas intermédias, Conselho Pedagógico e Departamentos, que muitas vezes funcionam em grupo fechado, pois aqui se encontram o grupo de profissionais de nomeação do Diretor.

Os Departamentos revelam-se disfuncionais, até pelo número de elementos que os compõem, e os Conselhos Pedagógicos encontram-se fortemente burocratizados, sem a participação das bases que deveriam constituir a sua razão de ser, não fluindo a comunicação no interior da Escola, incluindo, muitas vezes, um desconhecimento das discussões e decisões do órgão de gestão estratégica que constitui o Conselho Geral.

Assim, recomenda-se uma profunda revisão da estrutura que constitui a Organização da Escola, permitindo nela uma maior democraticidade e a possibilidade de participação ativa dos professores nas decisões, contribuindo para o seu interesse e motivação profissionais.

Outra das situações que se percebeu ocorrer com frequência foi a inexistência de *feedback* por parte da tutela quando do pedido às escolas de informações sobre o processo de Educação Sexual para a sua avaliação, prática da administração central comummente referida não apenas em relação a este processo.

Recomenda-se que sempre que haja este tipo de pedidos possam as escolas ser informadas do que for produzido a partir dos dados facultados, para que seja realmente entendido e eficaz qualquer processo deste tipo.

Salientar, ainda, que foi sentida a falta de apoios externos nestes últimos anos, sendo necessárias verbas que os diretores dizem não ter para apoiar o processo de Educação Sexual.

Recomenda-se, por isso, que o Edital, que vinha sendo publicado e que facultava às escolas verbas para serem investidas em Educação Sexual, possa continuar a servir para facultar às escolas os recursos necessários para que aquela possa ter o sucesso que se pretende.

- Ao nível Pedagógico

Verificou-se a extinção das Áreas Curriculares Não Disciplinares em que a Lei 60/2009 integrava a Educação Sexual.

Recomenda-se que seja definida a existência de Formação Cívica em todos os anos de escolaridade, dotada de horas que possam permitir o que a ela for atribuído, permitindo no Ensino Básico o desdobramento das turmas para alguns temas poderem ser discutidos em grupo mais restrito, devendo no Secundário ser restabelecida, tendo como uma das suas atribuições o desenvolvimento das doze horas definidas na Lei 60/2009 para a Educação Sexual.

Constata-se a dificuldade de lecionar turmas de trinta e mais alunos, sentindo-se que os problemas existentes em muitas são agravados pelo seu número excessivo, com a acrescida dificuldade de nelas desenvolver metodologias participativas.

Por estes factos, recomenda-se a diminuição do número de alunos por turma que atualmente se encontra definido, uma vez que até as salas recentemente construídas no âmbito do processo de renovação do parque escolar não terem sido concebidas para os albergar.

Por outro lado, seria interessante promover a discussão do conteúdo temático para cada grupo etário das citadas Normas para a Educação da Sexualidade na Europa (*op. cit.*), da Organização Mundial de Saúde.

Recomenda-se, por isso, como forma de serem constatados outros modos de trabalhar a Educação Sexual, que aquela discussão possa vir a ser dinamizada nas escolas, nomeadamente através de protocolos de parcerias com Organizações Não Governamentais.

Em alguns casos, poucas ou nenhumas alterações nos alunos foram percecionadas, manifestando-se a dificuldade de tal perceção, o que será revelador de uma necessidade de mecanismos de acompanhamento do processo.

Assim, recomenda-se a análise e reflexão na Escola dos dados provenientes dos diversos estudos que vão sendo realizados com alunos, como por exemplo os de Azevedo (*op. cit.*), Matos *et al.* (2008, *op. cit.* e 2014a, *op. cit.*), Vilar e Ferreira (*op. cit.*), Rosa e Marques, A. M. (*op. cit.*), que foram sendo citados, na mesma linha do que se preconizou para os conteúdos definidos pela Organização Mundial de Saúde.

- Ao nível da Gestão dos Recursos Humanos

Os coordenadores de Educação Sexual desenvolvem atualmente o trabalho em Agrupamentos muitas vezes com distâncias consideráveis entre as escolas que os constituem.

Recomenda-se que aqueles professores possam voltar a ter consideradas horas na sua Componente Letiva para o desempenho daquele cargo, para além das horas da Componente Não Letiva para todo o trabalho que terão de desenvolver no âmbito da Educação Sexual.

A equipa de Educação Sexual não tem definidas na Lei 60/2009, nem na Portaria 196-A/2010, horas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Recomenda-se que aqueles professores possam ter consideradas horas efetivas da sua Componente Não Letiva para o trabalho que terão de desenvolver no âmbito daquele processo.

A formação profissional dos docentes revelou não ser suficiente segundo a opinião de vários participantes, solicitando-se supervisão para os professores de forma a assegurar uma maior eficácia na consecução daquela.

Recomenda-se que a formação profissional a ministrar possa ser alvo de protocolos com as associações profissionais de professores, de modo a garantir a sua valorização e integração disciplinares, servindo para suportar, de facto, a transversalidade preconizada para a Educação Sexual, devendo ainda integrar formação na área das metodologias participativas, para o que também deveria contar com a participação de Organizações Não Governamentais com experiência nestes domínios.

Recomenda-se, ainda, que na formação inicial de professores a Educação Sexual seja uma das áreas que deva ser tida em consideração e ser alvo de conteúdos específicos.

A formação de outros profissionais da Escola tem sido menorizada e mesmo estado ausente, algo que consubstancia um problema acrescido neste âmbito, uma vez que a Comunidade escolar não tem entre os seus membros pessoas com formação que possam encaminhar as situações que se lhes colocam fora do contexto de aula.

Deste modo, recomenda-se que os outros profissionais, que não professores, existentes na Escola, possam também beneficiar de ações de formação que garantam a sua preparação para a resolução dos problemas que lhes são colocados no desenvolvimento das suas atividades.

Foram sublinhadas algumas vertentes interessantes da escolha profissional, como o gosto por ensinar, a segurança que a profissão transmitiria, mas também a possibilidade de se continuar a investigar. Estes são domínios que importariam reter para perspetivar o exercício da profissão docente, sendo que no que respeita ao último daqueles foi referido que não existiram (ou quase) trabalhos de investigação na Escola em Educação Sexual.

Assim, recomenda-se que para ultrapassar este que constituirá um problema estrutural, comum não apenas em relação a este processo de Educação Sexual, que a Escola seja dotada de condições para a concretização de trabalhos de investigação, através da atribuição de uma bolsa de horas para o efeito.

3- Novas pistas de investigação

Como novas pistas de investigação que foram aparecendo neste percurso investigativo, deixam-se as seguintes interrogações:

- O que cabe à Escola investigar e quais os modos de se realizarem estes processos de investigação em Educação Sexual?
- Quais os processos de formação para professores no âmbito da Educação Sexual que se devem desenvolver e como se podem concretizar?
- Como organizar a formação para outros profissionais que não professores no âmbito da Educação Sexual e que conteúdos nela devem ser incluídos?
- Como organizar a formação para Pais e Encarregados de Educação no âmbito da Educação Sexual e que conteúdos nela devem ser incluídos?
- Que mecanismos de acompanhamento do processo de Educação Sexual devem ser construídos de modo a se promover uma avaliação que permita aferir o seu desenvolvimento?
- Qual a influência que a Avaliação das escolas e do Desempenho Docente podem ter no desenvolvimento dos processos para aquelas definidos, nomeadamente ao nível da Educação Sexual?
- Como conceber e que funções atribuir ao Gabinete de informação e apoio ao aluno de modo a poder cumprir os objetivos para que foi criado no âmbito da Educação Sexual?

Estas foram algumas das interrogações que foram sendo colocadas e que podem constituir temáticas que parecem interessantes para novas entradas em investigação.

Bibliografia

Adónis, I. (2011). *Relações de poder nos Agrupamentos de escolas. Perceções e Dinâmicas – Conselho Geral vs Diretor*. Dissertação de Mestrado em Administração Pública - Educação. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP). UTL. Lisboa.

Afonso, A. (2010). *O Conselho Geral Transitório num Agrupamento de Escolas – uma odisseia sem espaço*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional. Instituto de Educação (IE). UM. Braga.

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão – Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão* (12-23). Porto: Porto Editora.

Albarello, L. *et al*. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Albergaria, A. (2011). Sexo, o princípio da (i)mortalidade. *Biologia & Sociedade*, *12*, 43-47.

Almeida, J. & Pinto, J. (2005). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, (13.ª ed.), 55-78. Porto: Edições Afrontamento.

Almeida, A. (coord.); Vilar, D.; André, I.; & Lalanda, P. (2004). *Fecundidade e contracepção*. Instituto de Ciências Sociais (ICS). Lisboa: UL.

Alves, M.; Santos, A.; Barradas, C.; & Duarte, M. (2009). *A despenalização do aborto em Portugal – discursos, dinâmicas e acção colectiva: Os Referendos de 1998 e 2007*. Coimbra, CES, Oficina n.º 320.

Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspetos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras, 1*, 1, 18-43. São Paulo.

Amaral, M. (2004). Dilthey - Conceito de vivência e os limites da compreensão nas Ciências do espírito. *Trans/Form/Ação, 27* (2), 51-73. São Paulo.

Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.

AR (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: 2/4.

Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa, 117*, 127-147. Rio de Janeiro.

Azevêdo, E. (2007). A linguagem na hermenêutica e na filosofia analítica. *Perspectiva Filosófica, vol. I*, 27, 35-43. Recife.

Azevedo, M. (2008). *Educação Sexual e atitudes face à sexualidade em adolescentes à saída do Ensino Secundário: Estudo efectuado junto da população escolar adolescente do Douro sul*. Tese de Doutoramento em Educação. UBI. Covilhã.

Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Revista on line Currículo sem Fronteiras, 1,* 2, 99-116.

(1994). *Educational reform: A critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: UA.

Batista, M. (2012). Hermenêutica filosófica e o debate Gadamer-Habermas. *Crítica e Sociedade, 2,* 1, 101-118. Santa Mônica.

Bauman, Z. (2007). *Liquid times. Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Cambridge Press.

Benavente, A. (2015). O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação (RLE), 29,* 9-23. Lisboa.

(2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na Educação Básica. *Revista ibero-americana de Educación, 27,* 99-123. Madrid/Buenos Aires.

Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas (ESC), 15*, 9-17. Porto.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades* (13-50). Porto: Edições ASA.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. São Paulo: Difel.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (s/d). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

Brás, J. (2008). A higiene e o governo das almas: O despertar de uma nova relação. *RLE, 12*, 113-138. Lisboa.

Bretes, M. (1989). *O discurso sobre a Educação sexual em Portugal: Do início do século XX até à década de trinta do mesmo século*. Dissertação de Mestrado em História dos séculos XIX-XX. UNL. Lisboa.

Brites, I. (2007). A centralidade de vigiar e punir. História da violência nas prisões, na obra de Michel Foucault. *RLE, 10,* 167-184. Lisboa.

Broudillette, L. (1996). *The geology of school reform: The successive restructuring of a school disctrit*. Albany: Suny Press.

Cabral, I. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de Departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Línguas. Universidade dos Açores (UAc), Departamento de Ciências da Educação (DCE). Ponta Delgada.

Calado, L. (2011). *Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Concepções dos professores de um Agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão e Orientação da prática profissional. UL, IE. Lisboa.

Caldeira, A. (1986). O partido de Salazar: Antecedentes, organização e funções da União Nacional (1926-34). *Análise Social, XXII (94),* 943-977. Lisboa.

Campenhoudt, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais.* Lisboa: Gradiva.

Cardoso, C. (1986). *Psicologia afectiva na Educação Sexual*. Venda Nova: Peres Artes Gráficas.

Cardoso, C. M. (2009). *Perceções dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos sobre a Educação Sexual nas escolas e a sexualidade na adolescência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA. Lisboa.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 Ensaios para o século 21* (2.ª ed). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, L. (1992). *Oficina do coletivo*. Lisboa: UL, FPCE, Educa.

Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavadas, B. (2008). *A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do Ensino Secundário em Portugal (1836-2005)*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Salamanca.

CES/CeiEF (2014). *Manifesto 'O estado da Educação num Estado intervencionado'.* Lisboa.

(2013). *Manifesto 'Educação: Levanta-te e Luta! 2 anos de governo de direita ao serviço da troika'*. Lisboa.

CNE (2005). *Parecer n.º 6: ES nas escolas*. Publicado em 24/11. Lisboa.

(2000). *Parecer n.º 3: Proposta de reorganização do EB*. Publicado em 5/8. Lisboa.

(2000) *Parecer n.º 2: Proposta de revisão curricular do ESec. Cursos Gerais e Tecnológicos.* Publicado em 25/5. Lisboa.

(1998). *Parecer n.º 1: Sobre o programa de DPS para o ESec*. Publicado em 13/2. Lisboa.

(1994). *Parecer n.º 4: Possibilidade de criação da disciplina de DPS*. Publicado em 17/2/95. Lisboa.

Correia, T.; Gomes, A.; & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do Ensino Básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. UM, *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 4-6/2*, 1477-1493.

Cortesão, L., Magalhães, A.; & Stoer, S. (2001). Mapeando decisões no campo da Educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *ESC, 15,* 45-58. Porto.

Costa, M. (1992). *Poder e educação. Um estudo sobre a evolução do ensino da Biologia na sua relação com factores sócio-políticos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. UTAD.

Cruz, M. (2013). *As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega Agrupamento*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. ESEAG. Lisboa.

Cunha, S.; Ferreira, J.; & Sousa, R. (2010). *Educação Intercultural. A Escola face à diversidade cultural. As problemáticas dos estudos Inter/Multiculturais*. Seminário de Aprofundamento Teoria Social e Educação. Uma Abordagem Crítica às Teorias da Reprodução Social e Cultural. ULHT. Lisboa.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'Agenda globalmente estruturada para a educação'? *Educação e Sociedade, vol. 25*, 87, 401-422. S. Paulo.

Davies, B. (2003). Bernstein, Dukheim e a Sociologia da Educação na Inglaterra. *Cadernos Pesquisa, 120,* 51-74. S. Paulo.

Delors, J. (coord.) (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI (5.ª ed.). Edições ASA. Porto.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.th ed.), 1-32. Thousand Oaks: Sage Publications.

(1998). Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*, 1-34. Thousand Oaks: Sage Publications.

Deslandes, S. (1994). A construção do projeto de pesquisa. In Minayo, M. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (20.ª ed.), 31-80. Rio de Janeiro: Vozes.

Develay, M. (2002). *Donner du sens à l'école* (4.e éd). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. DGDIC (2010). *Relatório de EpC: Proposta curricular para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa.

Dubet, F. (2004). O que é uma Escola justa?. *Cadernos de Pesquisa, 34*, 123, 539-555. S. Luís.

ECBA (1984). *Health education and school Biology*. London.

Estrela, E. & Teodoro, A. (2007). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. *Espaço do Currículo, 1*, 1, 130-165. João Pessoa.

FENPROF (2011). *Situação dos mega Agrupamentos criados em 2010*. Dados enviados por Excel. Lisboa.

(2010). Sobre a História do 8 de Março. *Jornal da FENPROF, Comemorações dos 100 anos do Dia Internacional das Mulheres*, 1.º Caderno. Lisboa.

Fernandes, R. (1998). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In M. Proença (coord.), *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*, 23-46. Lisboa: Edições Colibri.

(1989). *O Ensino das primeiras letras em Portugal: 1800-1820*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. FCL. Lisboa.

Ferreira, J. *et al.* (1995). *Sociologia.* Lisboa: Mc Graw-Hill.

Ferreira, M.; Miranda, B.; & Alexandre, F. (2002). *Educação para a cidadania: Tendências actuais*. Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI)/Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento (UIED), Active citizenship, sustainable development and cultural diversity. Lisboa.

Figueiredo, C. (2011). *Redes sociais e políticas. Genealogia das Políticas Públicas de Educação Sexual*. Tese de Doutoramento em Educação, especialização em Administração e Política Educacional. UL, IE. Lisboa.

(2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.). *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, 23-36. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, igualdade e autonomia. In F. Teixeira & J. Nascimento (coords.). *A cidadania e a democracia nas escolas*, 15-26. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, Elo, 18.

(2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista on line Currículo sem Fronteiras, 8*, 1, 5-16.

Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

(1994). *História da sexualidade III. O cuidado de si*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

(1994a). *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

(1994b). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

(1987) *Vigiar e punir: O nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

(1986) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Frade, A.; Marques, A.; Alverca, C.; & Vilar, D. (2010). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores* (7.ª ed). Lisboa: Texto Editores.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e prática* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2010). *O mundo na era da globalização* (7.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

(2007). *Sociologia* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(2005). *Capitalismo e moderna teoria social* (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

(1996). *Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.

Gimeno, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: Record.

Gomes, A.; Silva, M.; Mourisco, S.; Silva, S.; Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, 'burnout', Saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (1), 67-93. Braga.

Goodson, I. (2010). *Developing a contextual framework. In The teachers' life and work in Europe in an age of reconstructuring*. Rotterdam: I. Goodson and S. Lindblad, Sense Publishers.

(2008a). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança.* Porto: Porto Editora.

(2008). *As políticas de currículo e de* escolarização. Abordagens históricas. Petrópolis: Editora Vozes.

(2004). *Curriculum and ideology. Irish experiences international perspectives*. Dublin: The Life Press.

(2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

(1997). *The Changing curriculum. Studies on social construction*. New York: Peter Lang.

Goodson, I. & Anstead, C. (1993). *Through the schoolhouse door: Working papers*. Toronto: Garamond Press.

Grácio, S. (1988). Ensino Técnico e Indústria. Uma perspectiva de Sociologia Histórica. In M. Cândida Proença (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX-XX*, 71-85. Lisboa: Edições Colibri.

GTES (2007c). *Relatório da subcomissão para a avaliação de manuais*. Lisboa.

(2007b). *Consumo de substâncias psicoactivas e prevenção em meio escolar*. Lisboa.

(2007a). *Relatório final, de 07/09*. Lisboa.

(2007). *Relatório de progresso, de 04/01*. Lisboa.

(2006). *Educação alimentar em meio escolar. Referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa.

(2005). *Relatório preliminar, de 31/10*. Lisboa.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

Hamido, G.; Luís, H.; Roldão, M.; & Marques, R. (orgs.) (2006). *Transversalidade em educação e em saúde*. Porto: Porto Editora.

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.

IEFP (2008). *A Educação Sexual no contexto da formação profissional. Referencial de formação pedagógica contínua de formadores*. Lisboa.

IPAD (2004). *Objectivos de desenvolvimento do milénio. Relatório de Portugal*. Lisboa: Direcção de Serviços de Planeamento Financeiro e Programação.

IPPF (2006). *Sexuality Education. A Reference Guide to Policies and Practices.* European Network, The Safe Project.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed.

Leite, C. & Lopes, A. (orgs.) (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.

Malinovski, B. (1970). *Uma teoria científica da cultura* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Marques, A. C. (2007). *A primeira relação sexual: Contextos e significados*. ISCTE, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), e-working paper 32, 1-26.

Marques, A.; Vilar, D.; & Forreta, F. (2007). *Educação sexual no 1.º Ciclo: Um guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.

Marques, A.; Vilar, D.; & Forreta, F. (2002). *Os afectos e a sexualidade na Educação pré-Escolar: Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.

Matos, J. (2005). Educar para a cidadania hoje? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (37-47). Porto: Porto Editora.

Matos, M. (coord.) (2008). *Sexualidade, segurança e SIDA – Estado da arte e propostas em meio escolar*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Matos, M.; Reis, M.; Ramiro, L.; Ribeiro, J.; & Leal, I. (2014). *Educação Sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas*. Lisboa: Psicologia, Saúde & Doenças.

Matos, M. & Sampaio, D. (coords.) (2009). *Jovens com saúde – Diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores.

Matos, M.; Simões C.; Camacho, I; Reis, M. & Equipa Aventura Social (2014a). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Relatório do estudo health behaviour in school-aged children 2014, Equipa Aventura Social. Oeiras.

ME (2009). *50 Anos de estatísticas da educação* (vol. III). Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)/Instituto Nacional de Estatística (INE).

(s/d). *Objectivos Gerais de Ciclo. Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, 111-115. Lisboa: DGIDC.

(2001). *Currículo nacional do EB. Competências essenciais*. Lisboa: DEB.

(1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Estudo do Meio*. Lisboa: DEB.

Mendes, J. & Seixas, A. (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: As classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *ESC, 19*, 103-129. Porto.

Meneses, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, 13-21. Porto: Porto Editora.

Morais, A. (2004). Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In A. Teodoro & C. Torres (orgs.). *Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI*, 73-82. Lisboa: Edições Afrontamento.

Moreira, A. (2006). *Os professores perante a Educação Sexual: Estudo de caso em duas escolas com 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia. UCP, Faculdade de Filosofia. Braga.

Nodin, N. (2001). *Os jovens portugueses e a sexualidade em finais do século XX*. Lisboa: APF.

Nogueira-Martins, M. & Bógus, C. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade, 13*, 3, 44-57. São Paulo.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle)* (2 vols.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).

Nunes, J. (2003). Um discurso sobre as Ciências 16 anos depois. In B. Santos (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as Ciências Revisitado*, 57-80. Porto: Edições Afrontamento.

Nunes, M. (2007). *A Educação Sexual no Ensino Básico: Projeto de Educação Sexual integrado na área da Educação para a Saúde na Escola EB 2,3 João de Meira em Guimarães.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Orientação Educativa/Educação Sexual. UCP, Faculdade de Ciências Sociais. Braga.

OECD (2012). *Education at a Glance*. OECD indicators. Paris.

(2010). *Education at a Glance*. OECD indicators. Paris.

Oliveira, A. (2011). *Os Poderes do Conselho Pedagógico: Breve ensaio sobre um processo de mudança na Gestão da Escola Pública*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional. UM, Instituto de Educação (IE). Braga.

ONU (1994). *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. Cairo: 5 a 13/9.

(1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança.* Assembleia Geral: Resolução 44/25, de 20/11.

(1979). *Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres*. Assembleia Geral: Resolução 34/180, de 18/12.

(1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Assembleia Geral: Resolução 217A (III), de 10/12.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *RLE, 17*, 75-90. Lisboa.

Pacheco, J. A. (org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

(2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

(2001). *Currículo: Teoria e praxis.* Porto: Porto Editora.

(2000). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A.; Ferreira, N.; & Machado, L. (2011). Noção de tempo curricular. A abordagem histórica das mudanças curriculares para a compreensão das políticas de ensino. *Cadernos de Pesquisa, Pensamento Educacional, 5*, 185-198. São Luís.

Pacheco, J. (2000). *O sexo por cá*. Lisboa: Livros Horizonte.

(1998). *O tempo e o sexo*. Lisboa: Livros Horizonte.

(1996). *As representações da sexualidade humana ao longo da história e o seu impacto no tempo presente*. Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa, UNL, FCSH. Lisboa.

Pais, J. (2012). *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: ICS.

Patané, R. (2009). *Escola e Educação Sexual: Espaços e relações, dinâmicas e compreensões*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Social. UC, FPCE. Coimbra.

Peixe, M. (2009). *Introduction: Problematizing syncretism*. Análise da introdução do livro de Charles Stewart & Rosalind Shaw (eds.), European Association of Social Anthropologist. Syncretism/Anti-syncretism. The politics of religious synthesis (pp. 1-26). New York, Routledge. First Published in 1994. Trabalho apresentado na disciplina de Teoria e Métodos, Mestrado Culturas em Cena e Turismo, UNL, FCSH. Lisboa.

(2009a). Trabalho final da disciplina de Teoria e Métodos, Mestrado Culturas em Cena e Turismo, UNL, FCSH. Lisboa.

Pereira, M. & Freitas, F. (2001). *ES: Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.

Peters, G. (2013). Anthony Giddens entre a hermenêutica e a crítica: O status do conhecimento de senso comum na teoria da estruturação. Salvador: XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, 10-13 setembro, GT 34, *Teoria sociológica*, 1-34.

Pintassilgo, J. (2008). *Regeneração moral e formação do cidadão – O debate na imprensa pedagógica portuguesa do início do século XX*. Atas da Conferência Ibérica Educação para a Cidadania, 9-10/3/07. Lisboa: FCL.

Pires, I. (2012). *Lideranças Intermédias: Tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas*. Estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. UA, Departamento de Educação e Ensino a Distância. Lisboa.

Pires, M. (2007). *Os valores na família e na escola. Educar para a vida*. Lisboa: Celta Editora.

Ponchirolli, O. (2011). Teoria da ação comunicativa como fundamento ético da Educação. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, 6*, 14, 202-235. Curitiba.

Precioso, J. (2004). EpS na escola: Um direito dos alunos que urge satisfazer. *O Professor, 85*, 17-24. Lisboa.

Puerto, C. (2009). *ES e a escola*. Lisboa: ID Books.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Ribeiro, A. (2002). *Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal*. S. Paulo: Arte & Ciência.

Rita, J.; Patrão, I.; & Sampaio, D. (2010). *Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do Ensino Básico e Secundário*. UM, Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 4-6/2, 1151-1161.

Rodrigues, I. (1999). *A Educação Sexual nas escolas: Um caso de insucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Promoção e Educação para a Saúde. UTAD. Vila Real.

Roldão, M. (2005a). Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento En Direct de l'APPF*, 9-20.
(coord.) (2005). *Estudo de práticas de gestão do currículo – Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: UCP.
(2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, 115-134. Porto Alegre: Artmed.
(1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME, DEB.

Roldão, M.; Neto-Mendes, A.; Costa, J.; & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: Uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação, 5*, 17-148. Porto.

Rosa, M. & Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rosa, R. & Marques, A. M. (2012). Educação Sexual na Adolescência: meio rural *versus* meio urbano. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade (SRSS), 1*, 83-90. Lisboa.

Rosas, J. (2001). O salazarismo e o homem novo: Ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social, vol. XXXV* (157), 1031-1054. Lisboa.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de informação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello *et al*. (org.), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*, 15-47. Lisboa: Gradiva.

Sanchéz, D. (2010). Apontamentos acerca da hermenêutica da facticidade na concepção heideggeriana. *Revista Frontistés*, 6, 1-7. Santa Maria.

Santos, A.; Ogando, C.; & Camacho, H. (2001). *Adolescendo: Educação da sexualidade na escola – Da teoria à prática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Santos, B. (org.) (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as Ciências revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.

(2001). Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Contexto Internacional, 23* (1), 7-34. Rio de Janeiro.

(1993). *Introdução a uma Ciência pós-moderna* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

(1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Scocuglia, J. (2002). A hermenêutica de Wilheim Dilthey e a reflexão epistemológica nas Ciências Humanas contemporâneas. *Sociedade e Estado, 17*, 2, 249-281. Brasília.

Sebastião, C. (2005). *Educação em sexualidade: Um contributo para a formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências no 1.º CEB. UAv. Aveiro.

Seibt, C. (2010). *Educação e conhecimento a partir da fenomenologia hermenêutica*. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 1-16. Caxias do Sul.

Serrão, C. (2009). *Práticas de Educação Sexual em contexto escolar. Fatores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual*. Tese de Doutoramento em Psicologia. UP, FPCE. Porto.

Silva, A. M. (1994). *Os professores e a Educação Sexual: Contributo para o conhecimento da atitude dos professores para com a Educação Sexual nas escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação. UM. Braga.

Silva, A. & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.), 9-27. Porto: Edições Afrontamento.

Skilbeck, M. (1994). The core curriculum. In OECD (1994), *The curriculum redefined: Schooling for the 21st century* (95-100). *OECD Documents*.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. M. (2006). *Aparelho reprodutor: Concepções e obstáculos de aprendizagem em crianças do 1.º CEB. Um estudo de caso em meio urbano*. Dissertação de Mestrado em Estudos da criança, promoção da Saúde e do meio ambiente. UM. Braga.

Sousa, P. (2012). *Conselho Geral. A participação no governo das escolas públicas*. Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar. UCP. Porto.

Sousa, R. (2012). Um olhar sobre o contexto da Educação Sexual em Portugal. *SRSS, 2*, 4-23. Lisboa.

(2011). *SEX ou o Xadrez da Educação Sexual*. Relatório de Investigação do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação. ULHT. Lisboa.

(2010). *Mãe há só uma! Homenagem à Mulher minha Mãe*. Seminário de Aprofundamento Escola e Currículo no Portugal Moderno. A Organização Curricular desde o Pombalismo até à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). ULHT. Lisboa.

(2008a). *Donner du sens aux apprentissages ou comment améliorer les résultats à l'École portugaise*. Seminário de Aprofundamento Epistemologia e Aprendizagens Escolares. ULHT. Lisboa.

(2008). *Educação Sexual. Problemática e aproximação ao estado da arte em Portugal*. Seminário de Aprofundamento Génese e Consolidação dos Sistemas Nacionais de Educação na Europa. Perspectivas Históricas e Comparadas. ULHT. Lisboa.

Spink, M. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública, 9* (3), 300-308. Rio de Janeiro.

Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. & Magalhães, A. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação e Sociedade, 24,* 85, 1179-1202. Campinas.

Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas (EUL). Lisboa.

(org.) (2004). *Histórias (re)construídas. Leituras e interpretações de processos educacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

(2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. S. Paulo: Cortez Editora.

(2000). O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 3*, 48-54. Lisboa.

(1999). *A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização de Educação e Desenvolvimento. UNL/FCT. Lisboa.

(1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: EUL.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *RLE, 10*, 13-26. Lisboa.

Tique, M. (2008). *Impacto da Educação Sexual em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Sexualidade Humana. UL, FM. Lisboa.

Torres, L. (2011). Liderança singular na escola democrática: Ameaças e contradições. In F. Teixeira & J. Nascimento (coords.) *A cidadania e a democracia nas escolas*, 27-36. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, Elo, 18.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. London: Harvard University Press.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (2000). *O direito à Educação. Uma Educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação 2000*. Porto: Edições ASA.

(1989). *Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional*. Paris: 10/11.

(1960). *Convenção contra a discriminação no domínio da educação*. Paris: 14/12.

Vala, J. (2005). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.), 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

Vaz, J. (coord.); Vilar, D.; & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: UA.

Vieira, C. (2012). *Eu faço sexo amoroso. A sexualidade dos jovens pela voz dos próprios*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Vilar, D. (2005). Educação sexual nas escolas: Um tema polémico? *Educação Sexual em Rede (ESR), 2*, 1-2. Lisboa.

(2003). 'Mass media' e a sexualidade. *Sexualidade & Planeamento Familiar (SP&F), 36*, 13-14. Lisboa.

(2001a). Educação sexual ou proselitismo moral? *SP&F, 31*, 3-4. Lisboa.

(2001b). Prefácio. In O. Roque (aut.). *Semiótica da cegonha. Jovens, sexualidade e risco de gravidez não desejada*, 11-12. Évora: APF.

(1999). *Falar disso: Contributos para compreender a comunicação sobre sexualidade entre progenitores e adolescentes*. Tese de Doutoramento em Sociologia. ISCTE. Lisboa.

(1990). As encruzilhadas da educação sexual. *SP&F, 47/48*, 6-8. Lisboa.

Vilar, D. & Ferreira, P. (2009). A educação sexual dos jovens portugueses – Conhecimentos e fontes. *ESR, 5*, 2-53. Lisboa.

Vilas-Boas, N. (2012). *O Coordenador de Departamento Curricular: Modelo de liderança e atuação política*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional. IPB, ESE. Bragança.

Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

WHO (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal centre for health education (BZgA).

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Legislação com importância para a Educação Sexual

Lei 3/84, de 24/3 – Garantiu o direito à ES, componente do direito fundamental à Educação.

Port 52/85, de 26/1 – Regulamentou a Lei 3/84.

Desp 9/EBS/86, de 17/1 – Estipulou a necessidade de articulação prévia entre organizações e profissionais exteriores ao Sistema Educativo e Conselhos Diretivos (CD), Associações de Pais e inspetores do ensino para a realização das ações de ES.

Lei 46/86, de 14/10 – LBSE: Criou nova área educativa transdisciplinar – FPS. ES prevista, podendo ser abordada na Área Escola.

RCM 23/87, de 21/4 – Definiu o Projeto VIDA: Plano Integrado de combate à droga.

DL 286/89, de 29/8 – Reorganizou os planos curriculares dos EB e ESec: Criou a disciplina de DPS.

Desp 155/ME/89, de 29/9 – Publicou o Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo da FPS nos EB e ESec.

Desp 142/ME/90, de 9/1 – Aprovou o Plano de concretização da Área Escola.

RCM 17/90, de 21/4 – Reformulou o Projeto VIDA.

Desp 141/ME/90, de 1/9 – Aprovou o modelo de apoio às atividades de complemento curricular.

RCM 31/91, de 12/8 – Reforçou o Plano Nacional de combate à droga: Alterou a RCM 17/90.

Desp ME (s/ref; s/d) – Definiu horas atribuídas ao coordenador do PPES na Escola para operacionalizar dinâmicas de promoção da Saúde com entidades locais.

DL 248/92, de 9/11 – Dotou o Projeto VIDA de nova estrutura orgânica.

Circ 6/93 ME (s/d) – Transformou o PVE em EPS.

Desp 172/ME/93, de 23/7 – Definiu o PPES.

Circ Norm 17/DSE/94 DGS de 21/12 – Avaliou as condições de segurança, higiene e saúde nas escolas.

DL n.º 115/97, de 19/4 – 1.ª Alteração à Lei 46/86.

RCM n.º 23/97, de 21/4 – Alterou o Projeto VIDA.

DL n.º 122/97, de 20/5 – Lei orgânica da Direção Geral de Saúde: Prevenção e prestação de cuidados de saúde em ambientes escolares – Direção de Saúde Escolar (DSE).

Desp 5 520/97, de 4/8 – Estabeleceu as orientações curriculares para a EP-E.

Desp Conj 271/98 ME/MS, de 23/3 – Criou o CAN à RNEPS.

RCM 124/98, de 1/10 – Estabeleceu o Plano de ação em ES e planeamento familiar.

RCM 124/98, de 21/10 – Alterou o Projeto VIDA.

DL 329/98, de 2/11 – Regulou o ensino da disciplina de EMR em alternativa à de DPS.

RCM 7/99, de 9/2 – Plano para uma política global de família.

RCM n.º 46/99, de 26/05 – Aprovou a Estratégia nacional de luta contra a droga: Extinguiu o Projeto VIDA - Distribuiu as competências.

Desp 15 587/99, de 22/7 – Assumpção pelo ME das estruturas do PPES: Criou a CCPPES e os GT de promoção e EpS.

Lei 120/99, de 11/8 – Promoveu a Saúde reprodutiva.

Desp 3269/2000, de 17/1 – Regulamentou a execução do programa Ser criança.

Desp Conj n.º 734/2000 ME/MS, de 17/1 – Fomentou o desenvolvimento sustentado da promoção da Saúde em meio escolar: Revogou o Desp Conj 271/98 ME/MS.

DL 88/2000, de 18/5 – Criou o conselho coordenador da Estratégia nacional da luta contra a droga e toxicodependência.

DL 89/2000, de 18/5 – Criou o Conselho nacional da luta contra a droga e toxicodependência.

DL 90/2000, de 18/5 – Alterou a Lei orgânica do IPDT – assumiu parte das competências do Projeto VIDA.

DL 259/2000, de 17/10 – Regulamentou a Lei 120/99.

DL 6/2001, de 18/1 – Definiu a revisão curricular do EB: Integrou a ES na EpC no EB – AP.

Decl Retif 4-A/2001, de 28/2 – Retificou o DL 6/2001.

DL 210/2001, de 28/7 – Tutelou a Saúde escolar pelo MS.

Decisão 1786/2002/CE, de 29/3 do Parlamento Europeu e da Comunidade Europeia – Programa de ação comunitária no domínio da Saúde pública (2003-06).

DL 208/2002, de 17/10 – Lei orgânica do ME – DGIDC: Promoção e EpS como linha política orientadora da orgânica do funcionamento do ME.

DL 209/2002, de 17/10 – Definiu a revisão curricular do EB: Estruturou por ciclo de escolaridade as ACND. Alterou o art.º 13.º e os anexos I, II e III do DL n.º 6/2001.

Desp 5 944/2003, de 26/3 – Cessou as funções de coordenação da RNEPS.

DL 74/2004, de 26/3 – Definiu a revisão curricular do ESec: Integração da ES na EpC.

DReg n.º 17/2004, 28/4 – Passagem da CCPPES para a DGIDC.

Desp 19 737/2005, de 15/6 – Criou o GTES.

Desp 25 995/2005, de 16/12 – Aprovou os princípios orientadores e conclusões do GTES.

Desp 15987/2006, de 31/7 – Equipas multidisciplinares para projetos transversais e específicos: Núcleo de EpS.

Desp Int ME, de 27/09/06 – Linhas de orientação e temáticas EpS a integrar nos PE.

Desp 2506/2007, de 20/2 – Docente coordenador de EpS em cada Escola.

DL 75/2008, de 22/4 – Estabeleceu o regime de autonomia, administração e Gestão dos estab públicos da EP-E e dos EB e ESec.

Desp 18038/2008, de 4/7 – Planos de ação integrados nos de formação dos CFAE.

Desp 19308/2008, de 21/7 – Distribuição do serviço docente nas ACD no 2.º CEB: Identificou atividades a desenvolver nas ACND.

Lei 60/2009, de 6/8 – Definiu a ES em meio escolar.

DL 224/2009, de 11/9 – 1.ª Alteração ao DL 75/2008.

Port 196-A/2010, de 9/4 – Regulamentou a Lei 60/2009.

RCM 101-A/2010, de 27/12 – Definiu medidas de consolidação e controlo orçamental.

DL 18/2011, de 2/2 – Determinou alterações ao DL 6/2001. Estabeleceu que a lecionação de Educação Visual e Tecnológica (EVT) competia apenas a um professor.

DL 50/2011, de 8/4 – Princípios orientadores da organização e Gestão curricular do ESec: Criou a disciplina de FC no 10.º ano.

Port 266/2011, de 14/9 – Calendarizou a aplicação do programa de LP do EB homologado em 2009.

Desp Norm 13-A/2012, de 5/6 – Organização do ano letivo 2012/13.

DL 137/2012, de 2/7 – Nova alteração ao DL 75/2008.

Desp 5165-A/2013, de 15/4 – Revogou o programa de Mat de 2007 para o EB.

Desp 9888-A/2013, de 17/6 – Homologou o programa de Mat para o EB.

DL 139/2012, de 5/7 – Estabeleceu os princípios orientadores da organização e da Gestão dos currículos dos EB e ESec.

Desp 10874/2012, de 1/8 – Homologou as Metas Curriculares de LP, Mat, TIC, EV e Educação Tecnológica do EB.

Desp 15971/2012, de 14/12 – Calendarizou a implementação das Metas Curriculares.

DL 91/2013, de 10/07 – 1.ª Alteração ao DL 139/2012.

Outros documentos

Decreto 3 091/17, de 17/4 – Regulamentou o Ensino Secundário do Estado.

Decreto 4 799/18, de 8/9 – Aprovou o Regulamento da Instrução Secundária.

Decreto 12 425/26, de 2/10 – Publicou o Estatuto da Instrução Secundária.

Decreto 15 948/28, de 12/9 – Reviu várias Normas Regulamentares, entre as quais as do Conselho Escolar, extinguindo o Conselho de Professores por Disciplina.

Decreto 22 992/33, de 26/7 – Constituiu a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado.

DL 27 058/36, de 30/9 – Constituiu a Legião Portuguesa.

DL 35 046/45, de 22/10 – Constituiu a Polícia Internacional e de Defesa do Estado.

1946 – Preâmbulo da constituição da OMS: Definição do conceito de Saúde.

Decreto 37 029/48, de 25/8 – Estatuiu os Ensinos Profissional, Industrial e Comercial e definiu a figura de Delegado de disciplina.

1966 – Pacto internacional sobre os direitos económicos, sociais e culturais.

1966 – Pacto internacional sobre os direitos civis e políticos.

Decreto 48 572/68, de 9/9 – Definiu o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

DL 102/73, de 13/3 – Reviu as funções diretivas nos estab de ensino, definindo o cargo de Delegado de disciplina.

DL 176/74, de 29/4 – Exonerou reitores e diretores, substituindo-os por Comissões de Gestão.

DL 221/74, de 27/5 – Regulamentou a Gestão das escolas.

DL 735-A/74, de 23/10 – Definiu a Gestão dos estab de ensino. Criou o CD, o CP e o Conselho Administrativo.

1976 – Institucionalização de consultas de planeamento familiar nos serviços de Saúde.

DL 769-A/76, de 21/12 – Regulou o processo de Gestão quanto à eleição, participação, composição e atribuições dos órgãos.

1978 – Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde da OMS: Declaração de Alma-Ata.

DL 211-B/86, de 31/7 – Aprovou o Regulamento de funcionamento dos CP e órgãos de apoio nas escolas, definindo os requisitos para o desempenho do cargo de coordenador de GD e suas atribuições.

1988 – Sugestões da APF ao ME para elaboração de programa de ES para os EB e ESec. Lisboa.

DL 43/89, de 3/2 – Estabeleceu o Regime jurídico de autonomia das escolas.

Desp 8/SERE/89, de 8/2 – Definiu a estrutura de apoio ao CP e o perfil do coordenador de GD.

1990 – ME definiu o PVE. Lisboa.

IIE 1990 – Publicou documento sobre a Área Escola. Lisboa.

ME 1990 – Definiu o PVE. Lisboa.

DL 172/91, de 10/5 – Definiu o Regime de Direção, Administração e Gestão dos estab de EP-E e do EB e ESec.

CNE 1991 – Parecer 3/91: Programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas, publicado em 31/8.

IIE (s/d) – EB 1.º Ciclo: Programa DPS. Lisboa.

(s/d) – EB 2.º Ciclo: Programa DPS, ano letivo 91/92. Lisboa.

1991 – Programa DPS. EB 3.º Ciclo. Lisboa.

1992 – FPS/DPS: Avaliação de um ano de experiência. Lisboa.

Port 921/92, de 23/9 – Estabeleceu as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

ME 1994 – Memorando sobre a atuação do DEB no âmbito da área de FPS e Área Escola. Lisboa.

REEPS 1994 – Adesão: Formação da RNEPS.

CIPD 1994 – Programa de Ação do Cairo: Redefinição de Saúde reprodutiva.

CNE 1994 – Parecer 4: Criação da disciplina de DPS no EB, publicado em 17/2/95.

ME 1995 – Do PVE ao PPES. Relatório síntese 1990-94. Lisboa.

1995/1996 – Iniciado em 5 escolas projeto experimental de 3 anos sobre ES e promoção da Saúde, em parceria com a APF.

Desp 147-B/ME/96, de 8/7 – Definiu os TEIP.

REEPS 1997 – 1.ª Conferência - Grécia.

ME 1997 – PPES. Relatório síntese 1994-96. Lisboa.

DGS 1997 – Publicou Relatório sobre A Saúde dos portugueses. Lisboa.

CNE 1998 – Parecer 1: Programa de DPS para o ESec, publicado em 13/2.

DGS 1998 – Publicou documento sobre Saúde reprodutiva: Planeamento familiar. Lisboa.

ME 1998 – Publicou documento sobre as Redes Europeia e Portuguesa de EPS. Lisboa: Editorial ME.

MS 1998 – Publicou a Estratégia de Saúde - Saúde um compromisso: A Estratégia de Saúde para o virar do século (1998-2002). Lisboa.

DL 115-A/98, de 4/5 – Definiu o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estab de EP-E e do EB e ESec.

ME 1999 – Publicou as Orientações técnicas sobre ES em meio escolar. Contributos das equipas de projeto. Lisboa: PPES, APF, DGS. Lisboa.

1999 – Encontro nacional/internacional para a Promoção da Saúde em meio escolar. Maio. ME, MS, CAN, RNEPS.

UM 1999 – EpS. Braga: Departamento de Metodologias da Educação.

Lei 24/99, de 22/4 – 1.ª Alteração, por apreciação parlamentar, do DL 115-A/98.

DReg 10/99, de 21/7 – Estabeleceu o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no DL 115-A/98.

CNE 2000 – Parecer 2: Proposta de revisão curricular no ESec – Cursos gerais e tecnológicos, publicado em 25/5.

– Parecer 3: Proposta de reorganização curricular do EB, publicado em 5/8.

RNEPS 2000 – Definiu as prioridades para o ano 2000/01. Lisboa.

ME 2000 – ES em meio escolar. Linhas orientadoras. Lisboa: Editorial ME, MS, em colaboração com RNEPS, CCPPES, Direção Geral da Saúde, APF, A.M. Marques e V. Prazeres (coord.).

RNEPS 2000 – Guião das EPS. Lisboa.

DL 7/2001, de 18/1 – Definiu a Organização e Gestão curricular dos Cursos Gerais e Tecnológicos do ESec, a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento do currículo nacional.

ME 2001 – Publicou o Relatório de atividades e o Plano Estratégico Nacional para a formação nas áreas da Saúde 2001/02. Lisboa: MS, CAN.

– A RNEPS. Lisboa: Editorial ME.

CCPPES e Comissão nacional de luta contra a SIDA 2001 – Projeto de prevenção da infeção pelo HIV/SIDA. Epílogo do desenvolvido em 1999/2000. Lisboa.

Direção Geral da Saúde 2001 – Sexualidade, planeamento familiar e reprodução. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres, 6.ª ed., revisão da Divisão de Saúde Materna, Infantil e dos Adolescentes e do Gabinete de Documentação e Divulgação.

IIE (coord.) Dezembro 2001 – ES: Material de apoio ao currículo. Guia anotado de recursos. Lisboa: CCPPES, DEB, DES.

MS 2002 – Saúde na escola. Desenvolvimento de competências preventivas/5-7 anos. Lisboa: Adaptação e revisão técnico-científica da Comissão nacional de luta contra o SIDA, versão original brasileira da responsabilidade da Comissão nacional AIDS, MS.

MS 2002 – Saúde XXI: 3.º Quadro Comunitário de Apoio 2002-06. PO da Saúde. Lisboa.

MS 2003 – Saúde na escola. Desenvolvimento de competências preventivas/8-10 anos. Lisboa: Adaptação e revisão técnico-científica da Comissão nacional de luta contra a SIDA, versão original brasileira da Comissão nacional AIDS, MS.

DREAlg 2003 – Plano de ação para as escolas saudáveis. Faro.

Fórum *A qualidade da promoção da saúde sexual juvenil fora do contexto escolar*. Conclusões do 1.º Encontro nacional (2003). Rede nacional para a promoção da saúde juvenil fora do contexto escolar. Lisboa: MS, CNLCS.

CNE 2005 – Parecer 6: ES nas escolas, publicado em 24/11.

ME/MS 2006 – Protocolo para a promoção da EpS em meio escolar. Lisboa.

CNE 2009 – Parecer 4: Estratégia nacional de Educação para o desenvolvimento (2010-2015), publicado em 4/8.

Lei 85/2009, de 27/8 – Estabeleceu a escolaridade obrigatória para os jovens até aos 18 anos e a universalidade da EP-E para as crianças a partir dos 5 anos.

DGDIC 2010 – Relatório de EpC: Proposta curricular para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa.

CNE 2010 – Parecer 5: Metas educativas 2021. Proposta de metas para Portugal, publicado em 20/9.

2011 – Parecer 1: Reorganização curricular do EB, publicado em 3/1.

2011a – Parecer 2: Metas de aprendizagem, publicado em 3/1.

2011b – Parecer 3: Reorganização curricular do ESec, publicado em 4/1.

2011c – Parecer 4: Programa Educação 2015, publicado em 7/1.

Sites consultados

APF – http://www.apf.pt/

http://www.apf.pt/?area=004&mid=002&sid=001

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa –

http://www.priberam.pt/dlpo/heur%3%adstica

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEC) – http://www.esenfc.pt/

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL) – http://www.esel.pt/

Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP) – http://www.esnf.pt/

Instituto Politécnico de Beja (IPBe) – http://www.ipbeja.pt/

Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) – http://www.ipcb.pt/

Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) – http://www.ipc.pt/

Instituto Politécnico da Guarda (IPG) – http://www.ipg.pt/

Instituto Politécnico de Leiria (IPLe) – http://www.ipleiria.pt/

Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) – http://www.ipl.pt/

Instituto Politécnico de Portalegre (IPPo) – http://www.ipportalegre.pt/

Instituto Politécnico de Santarém (IPSa) – http://www.ipsantarem.pt/

Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) – http://www.ips.pt/

Instituto Politécnico de Tomar (IPT) – http://www.ipt.pt/

Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) – http://www.ipvc.pt/

Instituto Politécnico de Viseu (IPV) – http://www.ipv.pt/

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA) – http://www.ipca.pt/

Instituto Politécnico do Porto (IPP) – http://www.ipp.pt/

IPB – http://www.ipb.pt/

ISCTE – http://biblioteca.iscte.pt/

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – http://www.cies.iscte.pt/wp.jsp

ISPA – http://repositorio.ispa.pt/

Lição de Jubilação de Mário Murteira –

http://www.mariomurteira.com/licao%20de%20jubila.html

ME –

http://roteiro:min-edu.pt/index.jsp?natureza=P%C%BAblico&tipo=E&txt=estabelecimento&reg=D-1

DGIDC – http://sitio.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/cidadania_educacao.aspx

MS – Direção Geral da Saúde

http://www.dgs.pt/wwwbase/acessibilidade/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=5518554158276130AAAAAAAA

http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/informacoes+uteis/saude+escolar/educacaosexual.htm

UA – http://www.docserver2.univ-ab.pt/

UAv – http://opac.ua.pt/

UBI – http://servbib.ubi.pt/

UC – http://webopac.sib.uc.pt/

UCP – http://hip.lisboa.ucp.pt/

UL – http://ulisses.sibul.ul.pt/

ULHT – http://biblioteca.ulusofona.pt/

UM – http://aleph.sdum.uminho.pt/

UMa – http://aleph.uma.pt/

Universidade Atlântica (UAtla) – http://docweb.uatlantica.pt/

Universidade Autónoma de Lisboa (UAL) – http://biblio.ual.pt/

Universidade de Évora (UEv) – http://servir.uevora.pt/

Universidade de Macau (UMac) – http://umaclib3.umac.mo/

Universidade do Algarve (UAlg) – http://www.bib.ualg.pt/

Universidade dos Açores (UAc) – http://www2.uac.pt/

Universidade Lusíada (ULus) – http://aleph.lis.ulusiada.pt/

UNL – http://docweb.fcm.unl.pt/

UP – http://catalogo.up.pt/

http://jpn.c2com.up.pt/2013/01/18/estudo_os_melhores_alunos_da_up_provem_de_escolas_publicas.html

UTAD – http://opac.sde.utad.pt/

UTL – http://thesarus.reitoria.utl.pt/

Notas finais

[i] Professor Auxiliar convidado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), que sucedeu ao Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias (ISHT), nos Cursos de Biotecnologia e de Psicologia, nas disciplinas de Biologia Geral, Biologia e Genética e Processos Biológicos da Mente e do Comportamento, e da Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), nos Cursos de complemento de formação para Professores, durante cerca de 18 anos.

[ii] A temática deste capítulo foi alvo de artigo do autor com o título "Um olhar sobre o contexto da Educação Sexual em Portugal" (2012).

[iii] Este ponto englobou os contributos do trabalho do autor "Mãe há só uma! Homenagem à Mulher minha Mãe" (2010), para o Seminário de Aprofundamento 'Escola e Currículo no Portugal Moderno. A Organização Curricular desde o Pombalismo até à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)', orientado pelo Professor Doutor Rogério Fernandes, e "Educação Sexual. Problemática e aproximação ao estado da arte em Portugal" (2008), para o Seminário de Aprofundamento 'Génese e Consolidação dos Sistemas Nacionais de Educação na Europa. Perspectivas Históricas e Comparadas', orientado pelos Professores Doutores Leôncio Vega Gil e José Maria Hernandez.

[iv] Retirado em 2011/02/07 de http://www.apf.pt/.

[v] Retirado em 2010/12/06 de http://sitio.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/cidadania_educacao.aspx.

[vi] *Idem* nota anterior.

[vii] Retirado em 2015/01/08 de http://www.dgs.pt/wwwbase/acessibilidade/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=5518554158276130AAAAAAAA.

[viii] Retirado em 2014/09/08 de http://www.apf.pt/?area=004&mid=002&sid=001.

[ix] Retirado em 2014/09/08 de http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/informacoes+uteis/saude+escolar/educacaosexual.htm.

[x] Este ponto englobou os contributos do trabalho de que foi coautor com Susana Cunha e Jorge Ferreira (2010), "Educação Intercultural. A Escola face à diversidade cultural. As problemáticas dos estudos Inter/Multiculturais", para o Seminário de Aprofundamento 'Teoria Social e Educação. Uma Abordagem Crítica às Teorias da Reprodução Social e Cultural', orientado pelo Professor Doutor António Teodoro.

[xi] Retirado em 2011/08/05 de http://www.mariomurteira.com/licao%20de%20jubila.html.

[xii] Este ponto englobou os contributos do trabalho do autor "Donner du sens aux apprentissages ou comment améliorer les résultats à l'École portugaise" (2008a), para o Seminário de Aprofundamento Epistemologia e Aprendizagens Escolares, orientado pelo Professor Doutor Michel Develay.

[xiii] Retirado em 2013/07/12 de http://jpn.c2com.up.pt/2013/01/18/estudo_os_melhores_alunos_da_up_provem_de_escolas_publicas.html

[xiv] A Portaria (Port) 266/2011, de 14/09, fez aplicar o programa de LP do EB, homologado em 31 de março de 2009, a partir do ano letivo de 2011-2012, de acordo com o seguinte calendário:
Ano letivo de 2011-2012 – 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos;
Ano letivo de 2012-2013 – 3.º, 6.º e 8.º anos;
Ano letivo de 2013-2014 – 4.º e 9.º anos.

[xv] O Programa de Mat homologado pelo Desp 9888-A/2013, de 26/07, entrou em vigor a partir do ano letivo de 2013-2014, inclusive, de acordo com o calendário de implementação fixado para a entrada em vigor das Metas Curriculares de Mat, aprovadas e publicitadas pelo Desp 15971/2012, de 14/12. O programa de 2007 ficou revogado a partir do ano letivo de 2013-2014, passando a constituir-se como documento de referência auxiliar, de acordo com normas de transição concretizadas, conforme estipulou o Desp 5165-A/2013, de 16/04.

[xvi] Competências que poderão ser desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas, projetos educativos e clubes que se proponham utilizar as práticas dramáticas, dado estas não estarem contempladas como disciplina no 2.º Ciclo.

[xvii] Embora estivesse definido que a disciplina não existia no 2.º Ciclo, as competências para este encontravam-se definidas.

[xviii] Este ponto englobou os contributos do trabalho do autor "Educação Sexual. Problemática e aproximação ao estado da arte em Portugal" (*op. cit.*).

[xix] ME (*op. cit.*, 2001).

[xx] ME (s/d).

[xxi] ME (1998).

[xxii] Retirado em 2010/12/06 de http://sitio.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/cidadania_educacao.aspx.

[xxiii] Manifesto coordenado pelos Professores Doutores Ana Benavente e Paulo Peixoto (2013) e do qual foi um dos coautores com Graça Aníbal, Manuela Jacinto, Rosa Nogueira, Sandra Queiroz, Teresa Macara e Vasco Graça, enquanto membro residente do Observatório de Políticas de Educação e Formação (OP.Edu), constituído pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC) e o Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeiEF) da ULHT.

[xxiv] ADD; Outras horas da Direção de Turma; Coordenação dos Departamentos e de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (grupos de recrutamento ou áreas disciplinares, conselho de docentes, conselho de DT, coordenação ou Direção de Cursos, coordenação de Ano, Ciclo ou Curso, Direção de Instalações, da EpS, de clubes e/ou projetos); Coordenação e dinamização de atividades no âmbito do Desporto Escolar; Coordenação e participação em equipas do Plano Tecnológico de Educação; Assessoria ao Diretor; Substituição de outros docentes (em ausências de curta duração); Orientação e acompanhamento de alunos nos espaços escolares; Dinamização de atividades de enriquecimento e complemento curricular (incluindo as da ocupação plena dos tempos escolares); Apoio individual a alunos; Frequência de ações de formação contínua.

[xxv] Manifesto 'Educação: Levanta-te e Luta! 2 anos de governo de direita ao serviço da *troika*'. Este documento foi atualizado em 2014 com o título 'O estado da Educação num Estado intervencionado', tendo os contributos, para além dos autores iniciais, de Clara Lino, Jorge Martins, Lucília Salgado e Nuno Fraga.

[xxvi] Retirado em 2011.05.07 de http://roteiro:min-edu.pt/index.jsp?natureza=P%C3%BAblico&tipo=E&txt=estabelecimento&reg=D-1.

[xxvii] Método que pretende levar a inventar, descobrir ou a resolver problemas. Retirado em 2014/02/04 de http://www.priberam.pt/dlpo/heur%3%adstica, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (em linha), 2008-2013.