

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA NO 7º ANO DE ESCOLARIDADE EM PORTUGAL

Cristina de Jesus RODRIGUES¹
Teresa VILAÇA²

561

RESUMO: Este estudo visou analisar a eficácia da metodologia IVAM (investigação, visão, ação e mudança) no desenvolvimento da competência para a ação na Educação em Sexualidade dos/as alunos/as do 7º ano, de uma turma que trabalhou com grupos separados por sexo (n=24) e outra com grupos mistos, na unidade de ensino “Riqueza e sentido dos afetos” de EMRC. Nesta investigação, entre outros objetivos, pretendeu-se conhecer a perceção dos/as alunos/as sobre o que os/as adolescentes pensam em relação ao desenvolvimento sexual, ao risco e à prevenção do risco, às fontes de informação sobre sexualidade e ao uso dos Serviços de Saúde pelos/as adolescentes. A análise de conteúdo da entrevista de grupo focal aplicada a grupos unissexo (n_f=2; n_m=2) no início e no fim do projeto educativo, mostrou que inicialmente os/as alunos/as demonstraram uma perceção do desenvolvimento sexual centrada na dimensão biológica, embora as raparigas evidenciassem uma visão mais globalizada. Os/As alunos/as perceberam que as relações com os pais e pares são geridas de forma distinta conforme o sexo e os rapazes revelaram uma visão estereotipada dos papéis de género. Durante o projeto, na seleção dos problemas a resolver sobre sexualidade, os grupos de raparigas foram mais coesos e corporativos. Os grupos mistos tiveram uma perceção mais clara sobre as diferenças de género no reconhecimento e expressão dos seus problemas e no conhecimento sobre as causas e consequências dos mesmos. Os rapazes demonstraram alguma resistência em refletir e criar visões para o futuro, contudo, os/as alunos/as comprometeram-se individual e coletivamente na realização das ações. Na avaliação do projeto, os/as alunos/as referiram que se sentiram auto e co-educadores. Estes resultados mostraram que no futuro é importante aplicar a metodologia IVAM na ES recorrendo preferencialmente a grupos mistos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em sexualidade. Competência para a ação. Metodologia IVAM. Portugal.

Enquadramento teórico

Adolescência e Educação em sexualidade em Educação moral e religiosa católica

A descoberta da sexualidade atinge a sua máxima intensidade na adolescência, tornando-se potencial fonte de comunicação, prazer e afeto a nível pessoal e interpessoal. A adolescência é tempo de encontrar-se e conhecer-se, um processo individual e coletivo que exige do/a adolescente um exercício de adaptação que nem

¹ Mestre em Educação, na área de especialização de Educação para a Saúde. Professora no Agrupamento de Escolas de Freixo, Ponte de Lima, Portugal - crismr25@gmail.com

² Doutora em Educação, na área de Metodologia do Ensino das Ciências. Professora de vários Mestrados em Educação e Ciências da Educação, nomeadamente na área de especialização em Educação para a Saúde. Universidade do Minho, Braga, Portugal - tvilaça@ie.uminho.pt

sempre é fácil. Segundo Lutte (1991), a adolescência é uma constante percepção, consciencialização, aceitação e acomodação da novidade que constitui a mudança corporal, onde as mudanças a nível psicológico e ou emocional se manifestam e vivenciam como consequência das transformações somáticas.

Cada adolescente enfrenta a etapa da sua maturação fisiológica e psicológica com um ritmo próprio. Neste sentido, o tempo e lugar onde vive, educação recebida, processos de interação com o seu meio vivencial e os efeitos positivos do apoio emocional adequado na família, escola ou círculo de amigos/as são essenciais para o seu equilíbrio psicoafetivo e emocional (RODRIGUES; VILAÇA, 2010a). Alcançar a maturidade e o desejado equilíbrio psicoafetivo e emocional depende do desenvolvimento do/a adolescente e em simultâneo, do desenvolvimento da sua identidade (RODRIGUES; VILAÇA, 2010b).

A educação em sexualidade na adolescência constitui um desafio, na medida em que procura responder à urgência de dotar os/as alunos/as de competências para viver opções de vida saudáveis e isentas de risco (RODRIGUES; VILAÇA, 2011; VILAÇA, 2012).

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) reflete no seu programa, desde o 5º ao 12º ano, uma preocupação pela formação integral do/a aluno/a de acordo com as suas vivências individuais e sociais. Por conseguinte, encontra-se implícito no programa da disciplina, conteúdos totalmente integrados no âmbito da educação em sexualidade, abordados de forma progressiva (RODRIGUES, 2009).

No 7º ano de escolaridade, a unidade letiva “Riqueza e sentido dos afetos” privilegia as mudanças da adolescência a nível físico, cognitivo e afetivo. Por conseguinte, a unidade letiva compreende: o significado de **adolescência**; a adolescência: momento em que se questiona o sentido da realidade; as mudanças de referência social: a família e os/as amigos/as; a experiência de novas formas de pensar: do pensamento concreto ao abstrato; a passagem da heteronomia à autonomia moral; ser masculino e ser feminino: duas formas complementares do ser humano e a problematização da questão dos papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo (SNEC, 2007).

Relações interpessoais e comportamentos de risco

Ao longo da adolescência, a imagem corporal é relevante, devido às mudanças físicas que percorrem a puberdade e à adaptação que os/as jovens têm de fazer para se acomodarem a este tipo de mudanças (VILAÇA, 2006). Assim, o autoconceito físico torna-se um fator importante nesta fase de constante reconstrução e procura de satisfação da imagem corporal, tal como conduz ao desenvolvimento da autoestima. Faria (2005, p.361-362), caracteriza em termos gerais o autoconceito como “[...] a percepção que o indivíduo tem de si próprio e, em termos específicos, as atitudes, os sentimentos e o autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social.”

Para Rice (2000), durante a puberdade é comum esta autoavaliação incidir sobre vários aspetos: físico, capacidades intelectuais, motoras e aceitação social. É comum os adolescentes estabelecerem termos de comparação entre si e com os/as demais adolescentes ou com um eu ideal. O objetivo é, sem dúvida, a coincidência entre a sua conceção de eu e o eu que gostaria de ser. Um/a adolescente não pode criar relações afetivas com os/as outros/as se não se estima a si mesmo; não pode demarcar a sua individualidade, a sua identidade, se não se aceita a si mesmo em todas as suas dimensões (RODRIGUES, 2009).

Segundo Repinski e Zook (2005), as relações dos/as adolescentes com pais/mães e amigos/as são caracterizadas pela proximidade, onde as ações, cognições e emoções de cada membro são consideradas significativas na reação que causa no/a outro/a. Assim, na sua perspetiva, a adolescência é marcada por uma constante necessidade de conformidade com os pares que exercem a sua influência quer no comportamento quer nas crenças. Partilham-se valores, intimidades, desenvolve-se a auto-identificação e a afirmação da identidade. A comparação social torna-se frequente com o intuito de ajustar a sua própria identidade com a dos seus pares, favorecendo, simultaneamente, o desenvolvimento do sentido de si e da sua identidade, num contexto externo à família.

É no grupo que o/a adolescente adquire segurança, porque partilha os mesmos códigos de conduta, sente-se mais autoconfiante e reforça a sua auto-estima quando é integrado/a no grupo (RODRIGUES, 2009; VILAÇA, 2006). À margem do controlo dos pais/mães, “[...] o grupo possibilita experiências emocionais positivas, uma vez que reconhece o/a adolescente como parte integrante de um grupo, onde partilha uma identidade contribuindo, desta forma, para as finalidades de existência do grupo.” (PEREIRA; MATOS, 2008, p.160).

Contudo, os pais/mães permanecem o principal suporte emocional dos/as adolescentes a sua principal fonte de segurança e confiança que lhes permite explorar o contexto vivencial extra familiar, em prol do seu desenvolvimento social e construção da identidade; estando a individualização do/a adolescente assente no binómio: autonomia – relação.

Mais do que nunca, na adolescência “[...] as novas necessidades afetivas e sexuais conduzem à dissolução do grupo em favor da formação de casais.” (LÓPEZ; FUERTES, 1999, p.84). De acordo com López e Fuertes (1999), o estabelecimento de uma relação amorosa representa uma nova figura de vinculação que influencia o comportamento do/a adolescente, evidenciando desejo sexual, estima pela imagem corporal, atração e a iniciação da vida sexual. Na sua perspetiva, esta descoberta do amor, apesar de contribuir para o amadurecimento psicológico do/a adolescente, pode constituir uma circunstância favorável à vivência de comportamentos de risco. Uma comunicação positiva na família, acompanhada da supervisão parental e da presença de modelos parentais em relação a atitudes e valores face aos comportamentos sexuais, retardam o início da atividade sexual do/a adolescente e favorecem um comportamento sexual seguro e responsável. Neste contexto familiar e escolar de educação em sexualidade, convém considerar a perspetiva de género que permeia discursos, atitudes e valores transmitidos aos/às adolescentes.

Importância do género na Educação em sexualidade

Todas as sociedades humanas têm por princípio constitutivo as diferenças de género que procuram manter através de mecanismos de produção e reprodução dessas diferenças (BRANDÃO, 2008). Enquanto categoria social, o género influencia comportamentos, atitudes, a sensibilidade e cognições ao longo do ciclo vital. Contudo, no género interferem fatores ambientais que atuam sob pressão, através dos estereótipos de género.

Os estereótipos são encarados como perceções negativas em relação aos/as outros/as, dos quais se deduzem juízos discriminatórios que consolidam uma leitura distorcida da realidade. Hoyenga e Hoyenga (1993), alegam que qualquer diferenciação de género torna-se prejudicial quando as nossas atitudes ou reações em relação às pessoas limitam a sua capacidade de agir livremente, sem constrangimentos, em relação às suas opções a nível social, profissional ou educacional.

Nogueira, Saavedra e Costa (2008), admitem a presença do duplo padrão sexual que condiciona as mulheres a viverem a sua sexualidade conforme os padrões societários vigentes, submissos a valores e à moralidade. Nestas circunstâncias, o duplo padrão sexual aprova a promoção e a permissividade da sexualidade masculina em detrimento da valorização da liberdade sexual para o sexo feminino.

Segundo Prazeres (2003), as raparigas recebem mais informação através da mãe do que os rapazes, porque as mães desenvolvem formas de relação mais íntima e cúmplices com a rapariga, nomeadamente nas vivências comuns como a menstruação. Na sua perspetiva, a internalização dos modelos estereotipados cria uma contenção na verbalização com os rapazes de assuntos relacionados com a sexualidade, como as poluções noturnas. Por sua vez, o controlo e a contenção das condutas sexuais das filhas promovem uma comunicação frequente, o que contrasta com a permissividade em relação aos filhos. Torna-se necessário que na educação em sexualidade se analise os papéis de género atribuídos e se dê às raparigas as mesmas possibilidades educacionais, económicas e sociais que aos rapazes (LÓPEZ; FUERTES, 1999).

A investigação sobre sexualidade na adolescência e educação em sexualidade na Inglaterra desenvolvida por Measor, Tiffin e Miller (2000), teve como principal objeto de investigação, o estudo das diferenças de género na resposta aos programas de educação em sexualidade. O estudo indicou que os rapazes revelam reações diferentes e muito mais hostis do que as raparigas, durante as aulas de educação em sexualidade. Neste estudo, o gozo e brincadeiras surgiram para evitar a exposição do seu embaraço, essencialmente em situações e assuntos em que os rapazes não se sentiam à vontade. Quanto à reacção das raparigas, a sua maturidade, interesse, compreensão e calma, revelam o que sentem sobre si mesmas e sobre a sua própria identidade.

Measor, Tiffin e Miller (2000), argumentam que na cultura adolescente é tabu demonstrar ignorância em relação a qualquer aspeto da sexualidade. Torna-se assim pertinente encontrar novas formas de apoio e assegurar espaços capazes de desconstruir o duplo padrão sexual na educação e educar para a igualdade real na vivência da sexualidade do homem e da mulher: igualdade no prazer, nas relações seguras e igualdade na responsabilidade no âmbito da saúde reprodutiva (NOGUEIRA; SAAVEDRA; COSTA, 2008). Nestas circunstâncias, impõe-se a opção por um paradigma de educação democrático a nível da vivência sexual (VILAÇA, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009; VILAÇA; JENSEN, 2009, 2010).

O paradigma democrático na Educação em sexualidade

A metodologia S-IVAM (Seleção do problema – Investigação – Visão – Acção & Mudança) é uma abordagem didática que consiste na estruturação de uma sequência de atividades que levam à construção do conhecimento orientado para a ação (consequências e causas do problema, estratégias de mudança e visões) e à realização de ações que contribuem para a resolução do problema real inicialmente identificado (VILAÇA; JENSEN, 2009; VILAÇA, 2012). Jensen (2000), destaca três etapas essenciais nesta metodologia de ensino. A investigação, primeira fase, é uma etapa fundamental para o conhecimento do problema real a trabalhar, onde os/as alunos/as procuram compreender a importância do problema, isto é, as suas consequências. Depois, à luz da dimensão histórica descobrem as condições que influenciaram, deram origem e desenvolveram o problema em questão. A segunda fase, envolve o desenvolvimento de visões. Nesta etapa, propõe-se que o/a aluno/a reflita sobre as suas ideias e percepções para a vida que desejam ter no futuro e para a sociedade em que desejam crescer. Para terminar, os/as alunos/as devem desenvolver ações, isto é, agir para eliminar as causas do problema e atingir as visões anteriormente desenvolvidas. O que se pretende é que durante estas ações ocorram as mudanças a nível pessoal e a nível comunitário que estavam a provocar o problema.

Atendendo a estas considerações, a investigação que em seguida se apresenta teve como principais objetivos, entre outros: i) identificar as diferenças de género na percepção dos/as alunos/as do 7º ano de escolaridade sobre o que os/as jovens pensam em relação ao desenvolvimento sexual, à percepção do risco e à prevenção do risco; ii) identificar as diferenças de género nas fontes de informação sobre a sexualidade e o uso dos Serviços de Saúde de alunos/as do 7º ano de escolaridade.

Metodologia

Descrição do estudo

A metodologia desenvolvida em ambas as turmas iniciou-se com um estudo exploratório, sob a forma de duas entrevistas de grupo focal. Estas entrevistas foram realizadas ao grupo de rapazes e ao grupo de raparigas de cada turma. Na primeira entrevista, os grupos foram inquiridos sobre o desenvolvimento sexual, risco e prevenção do risco e na segunda entrevista, sobre as fontes de informação para os

jovens sobre sexualidade e serviços de saúde sexual. Posteriormente, o projeto educativo, de 16 horas, iniciou-se com a planificação, pelos/as alunos/as, da avaliação a ser desenvolvida durante o projeto a realizar na unidade letiva “A Adolescência e os Afetos” de EMRC, aplicando-se a metodologia S-IVAM.

A recolha dos dados de investigação consistiu na elaboração e análise de diários de aula realizados pela docente e por um aluno e uma aluna de cada turma, vídeos de aulas e trabalhos dos/as alunos/as. Por fim, realizou-se uma terceira entrevista de grupo focal para conhecer a opinião dos/as alunos/as sobre o conhecimento orientado para a ação e a possibilidade das ações influenciarem a realidade, como parte da aprendizagem.

Sujeitos do estudo

Este estudo de natureza qualitativa, incidiu numa amostra de conveniência, constituída pelas turmas A e B. Na turma A de 13 raparigas e 11 rapazes, os alunos e alunas desenvolveram o projeto de Educação Sexual orientada para a acção em grupos só de rapazes e só de raparigas, enquanto na turma B, de 12 rapazes e 11 raparigas, os grupos eram mistos como tradicionalmente acontece nas aulas de EMRC.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise de conteúdo da entrevista de grupo focal aplicada a grupos unissexo ($n_{\text{♀}}=2$; $n_{\text{♂}}=2$) mostrou que inicialmente os/as alunos/as demonstraram uma perceção do desenvolvimento sexual centrada na dimensão biológica, embora as raparigas evidenciassem uma visão mais globalizada.

Questionados sobre a forma como os/as alunos/as percecionavam as relações com os pais/mães e adultos/as, todos os grupos reconheceram que eram geridas de forma distinta conforme o sexo (tabela 1). Assim, foi comum em todos os grupos das duas turmas considerar que existe pouca sensibilidade na interacção dos/as adultos/as com os rapazes, “os funcionários para os rapazes são mais duros” (TA, G[♂]), em simultâneo, reconheceram que os/as adultos/as são exigentes em relação aos rapazes. Foi referido pelo grupo de rapazes e o grupo de raparigas da turma B que os/as adultos/as prestam menos atenção aos rapazes do que às raparigas; as raparigas da turma A e rapazes da

turma B disseram que os/as adultos/as preocupam-se menos em informar os rapazes do que as raparigas.

Tabela 1 - Diferenças entre a interação dos/as adultos/as e pares com os rapazes e raparigas (N=4).

	Turma A		Turma B		Total
	G♂1	G♀2	G♂3	G♀4	
Rapazes					
<i>Adultos/as</i>					
Pouca sensibilidade na interação	√	√	√	√	4
Pouca atenção			√	√	2
Pouca preocupação em informar		√	√		2
Imaturos		√			1
Exigentes	√	√	√	√	4
<i>Pares</i>					
Violência			√	√	2
Indiferença				√	1
Companheirismo		√	√	√	3
Raparigas					
<i>Adultos/as</i>					
Maior sensibilidade			√	√	2
Maior atenção (a mãe)		√	√	√	3
Maior cuidado com o modo como são informadas	√		√	√	3
Mais informação sobre sexualidade (mãe)	√	√	√	√	4
Mais compreensivos	√				1
Depositam mais confiança	√				1
Maior controlo		√	√	√	3
Tratamento diferenciado dos rapazes		√		√	2
<i>Pares</i>					
Mais Intimidade		√		√	2
Delicadeza		√			1
Linguagem cuidada		√		√	2
Total	6	12	11	14	43

Fonte: Elaboração própria.

Um aluno esclareceu “[...] os pais, a mãe, de certeza que dá mais atenção à rapariga porque é rapariga e quando lhe dá o período é preciso ajuda. Os rapazes não têm o período. Elas devem estar informadas.” (TB, G♂). O grupo de raparigas da turma A referiu que os/as adultos/as encaram os rapazes adolescentes como indivíduos imaturos.

A relação dos/as adultos/as com as raparigas é caracterizada sob o ponto de vista da informação que recebe. Assim, todos os grupos de ambas as turmas consideraram que a adolescente recebe essencialmente da mãe mais informação sobre sexualidade do que os rapazes, e esta informação é transmitida com mais cuidado, segundo o grupo de rapazes e o grupo de raparigas da turma B, e rapazes da turma A. Neste contexto, é assinalado um maior controlo dos/as adultos/as sobre as raparigas, parecer partilhado por todos os grupos à excepção do grupo de rapazes da turma A. Este último grupo de alunos

da turma A defendeu que os/as adultos/as não só depositam mais confiança nas raparigas, como são mais compreensivos.

A entrevista permitiu detetar estereótipos de género muito vinculados nos grupos de rapazes. Entre os enumerados pelos/as entrevistados/as, os homens foram considerados por todos como “decididos nas atitudes e gostos”. Os alunos/as da turma B e raparigas da turma A concordam que os homens são menos sentimentais do que as mulheres e mais agressivos. Por sua vez, na turma B, rapazes e raparigas afirmaram que os rapazes são pouco compreensíveis e insensíveis. Os grupos da turma A constataram que são nervosos. Os grupos femininos de ambas as turmas caracterizaram-nos com a qualidade de “perseverantes”. O grupo de rapazes da turma A e B qualificaram os homens de sérios e pessoas responsáveis que trabalham para sustentar a esposa e os filhos: “Os homens têm mais responsabilidades quando trabalham para sustentar a família, sabem que não podem faltar, o dinheiro tem que entrar em casa para sustentar a família.” (TA, G♂). O grupo de raparigas da turma A considerou-os preguiçosos: “[...] acho que são um bocado preguiçosos, têm muito a ideia de que a mulher é que faz tudo.” (TA, G♀).

No tocante aos estereótipos de género femininos, os grupos de rapazes e raparigas das duas turmas reconheceram que as mulheres são dedicadas à limpeza e arrumações e são responsáveis pela educação dos filhos. Toda a turma B acrescentou que são organizadas, frágeis, sensíveis e respeitadoras. O grupo de rapazes da turma A contradisse estas afirmações, alegando que as mulheres permanecem em casa para não trabalhar, tendo como principal interesse o dinheiro e a moda. Enquanto o grupo de rapazes da turma B acharam as mulheres belas, os rapazes da turma A consideraram-nas provocantes. Os grupos de rapazes e o grupo de raparigas da turma B assim como o grupo de raparigas da turma A, afirmaram que são emotivas, sensatas e pacíficas: “Nós as mulheres emocionamo-nos por tudo e por nada, gostamos que tudo esteja em paz e sossego.” (TB, G♀).

A seleção dos problemas de saúde sexual e reprodutiva a resolver iniciou-se com a percepção das concepções dos alunos da turma A e B sobre os caracteres sexuais. A turma A (tabela 2) revelou um maior conhecimento sobre os caracteres sexuais masculinos e femininos e este conhecimento foi equivalente nos grupos de raparigas e nos grupos de rapazes.

Tabela 2 - Carateres sexuais assinalados de forma cientificamente válida pelos/as alunos/as no esboço do corpo de um/a colega(N=8)

	Turma A				Turma B				Total		
	n [♂] =2		n [♀] =2		n ^{♀♂} =4				TA	TB	T
	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4			
<i>Carateres sexuais secundários na mulher</i>											
Desenvolvimento dos seios	√	√	√	√	√	√	√	√	4	4	8
Alargamento das ancas	√	√	√	√	√		√		4	2	6
Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais	√	√	√	√	√	√	√		4	3	7
Aparecimento de pêlos nas axilas	√	√	√	√				√	4	1	5
Aparecimento de acne			√	√			√	√	2	2	4
Menarca			√	√				√	2	1	3
<i>Carateres sexuais secundários no homem</i>											
Alargamento do tórax e das espáduas		√	√		√	√	√	√	2	4	6
Desenvolvimento dos músculos		√	√		√		√	√	2	2	4
Engrossamento da voz				√			√	√	1	2	3
Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais	√	√	√		√		√		3	2	5
Aparecimento de pêlos nas axilas	√	√	√		√		√		3	2	5
Barba	√	√	√		√		√	√	3	3	6
Pelos no peito e sobre o resto do corpo	√		√						2	0	2
Aparecimento de acne	√		√		√		√	√	2	3	5
Desenvolvimento do pénis	√	√	√		√		√	√	3	3	6
Desenvolvimento dos testículos			√				√		1	1	2
Total	10	11	15	7	10	4	9	12	43	35	78

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se também que na turma A, cada grupo revelou um maior conhecimento sobre as mudanças da adolescência no seu próprio sexo.

Nos grupos separados por sexo, as ideias iniciais dos/as alunos/as foram percecionadas com maior clareza. Foi comum a todos/as os/as alunos/as a dificuldade em expressar dúvidas e selecionar os problemas pessoais. Aliás, a vergonha, as hesitações e a pouca à vontade sobretudo das raparigas da turma B foram observadas ao longo de todo o projeto. Prazeres (2003), refere que a adoção de comportamentos típicos da masculinidade tradicional é a causa visível das atitudes descritas, bem como se manifesta nas dúvidas e in experiências ocultadas. A porta-voz de um grupo de alunas desta turma observou: “Eu acho que eles têm a mania que são mais do que nós, que não se importam com nada, que estão ali e está tudo numa boa.” (TA, G[♀]). Na turma A, nos grupos separados por sexo verificou-se um ambiente de trabalho mais sereno, autónomo e sério sobretudo nos grupos de raparigas, o que se refletiu em intervenções mais seguras e corporativas. Assim, ocorre afirmar que o compromisso das alunas da turma A foi visível e importante ao longo do projeto. Aliás, “[...] o conhecimento sem compromisso é vazio, enquanto que o compromisso sem conhecimento é cego.” (JENSEN; SIMOVSKA, 2005, p.310). As atividades em grupos mistos permitiram que os/as alunos/as adquirissem um conhecimento aprofundado e articulado pela partilha do que os rapazes e raparigas pensavam sobre as consequências e causas dos problemas.

Os alunos rapazes de ambas as turmas revelaram, inicialmente, dificuldades em compreender o alcance do significado de “visões”, contudo, perspetivaram um futuro vivido num equilíbrio entre a vida pessoal, familiar e social, demarcando-se um conceito amplo e uma dimensão positiva de saúde (VILAÇA; JENSEN, 2009).

Solicitados a planificar a ação a desenvolver na escola, os/as alunos/as das turmas A e B optaram por uma dinâmica que se tornou um desafio: a educação pelos pares. Um aluno da turma B afirmou: “Desde que estou na escola, poucas vezes demos aulas aos outros e muito menos às outras turmas.” (TB, G♂). Verificou-se que os grupos de alunas da turma A conseguiram implementar a ação com mais autonomia, resultado da sua capacidade de concentração, seriedade e empenho na preparação da mesma. A educação pelos pares foi para ambas as turmas uma experiência coletiva, já que desenvolveu o espírito de grupo e a partilha de conhecimentos. Na verdade, uma aluna declarou: “De vez enquanto, os meus pais lá me perguntavam o que fazíamos em educação sexual, eu contava [...] e depois eu até explicava algumas coisas, mas havia outras que dizia só à minha mãe.” (TA, G♀).

Esta constatação demonstrou que alguns pais/mães se interessavam pelo projeto e informalmente também eles se formavam em educação em sexualidade.

Conclusões e implicações para o futuro

Os/as alunos/as revelaram uma perceção do desenvolvimento sexual centrado numa dimensão biológica. Embora estivessem conscientes de que o crescimento ocorre também a nível psicológico, as mudanças nos caracteres sexuais secundários na puberdade foram determinantes na visão que têm de si mesmo e dos outros. No entanto, as raparigas evidenciaram uma visão globalizada, que lhes permitiu apreender que o crescimento das adolescentes é claramente mais célere e prematuro do que o dos adolescentes.

A relação com os adultos foi essencialmente abordada em função da relação pais – filho/a. Os/as alunos/as referiram que é perceptível uma certa distância, pouca predisposição para o diálogo e exigência. Em relação às raparigas, esta relação foi descrita tendo em consideração a afinidade mãe – filha. É unânime a ambos os sexos a observação de que a relação é próxima e marcada por um diálogo que tem o cuidado em prepará-las para as mudanças da adolescência e os riscos a que se expõe.

Os/as adolescentes revelaram uma visão do papel da mulher e do homem, na família e sociedade, perpassada por estereótipos de género. Os rapazes afirmaram que o homem é o sustento da família, com responsabilidades acrescidas; as mulheres são domésticas, o que não é considerado trabalho, dependendo economicamente do marido que sustentam os seus caprichos (moda, beleza). As raparigas apresentaram uma imagem mais isenta de preconceitos, contudo, reconhecem que a vocação maternal remete a mulher para tarefas específicas como cuidar do lar e educar os filhos.

Na turma A, o conhecimento sobre os caracteres sexuais secundários entre os grupos de rapazes e raparigas foi equivalente, embora se tenha verificado que cada grupo revelou mais conhecimentos sobre as mudanças relativas ao seu sexo. Verificou-se uma maior nitidez na perceção das ideias iniciais dos/as alunos/as em grupos separados por sexo do que em grupos mistos. Apesar da turma A demonstrar mais conhecimentos, não beneficiou da partilha de informações entre alunos de sexos oposto, verificada na turma B. Os/as adolescentes apreenderam, com a problematização, que as dúvidas podem ser comuns, mas são vivenciadas de forma distinta pelo rapaz e raparigas. Nos grupos separados por sexo, o ambiente de trabalho mais sereno, autónomo e sério, sobretudo nos grupos de raparigas, favoreceu a coesão e gerou um sentimento corporativo, de defesa e segurança perante o machismo dos rapazes ao longo do projecto.

Através da investigação em grupo, as turmas A e B apreenderam a importância de se empenhar em encontrar respostas para os seus problemas. Convém salientar que as actividades em grupos mistos permitiram que os/as alunos/as adquirissem um conhecimento aprofundado e articulado, numa perspectiva bidimensional do problema.

Quanto à partilha de visões para o futuro, os rapazes das turmas A e B demonstram alguma resistência em refletir sobre o futuro no presente.

A planificação da ação comprometeu os/as adolescentes em ambas as turmas. A educação pelos pares favoreceu o envolvimento e a responsabilização. Este papel de co-educador estendeu-se ao contexto familiar, já que os pais também foram recetores de formação pelos/as filhos/as ao longo do projeto.

As conclusões apresentadas sugerem algumas implicações a nível de formação de professores: i) trabalhar, durante a formação, a metodologia S – IVAM, dada a eficácia da sua aplicação no desenvolvimento de competências para a ação dos/as alunos/as em educação em sexualidade e o importante papel que os/as alunos/as assumem na formação dos pais/mães em Educação em Sexual; ii) incrementar nos

professores a sensibilidade pela promoção e diferenciação de género em educação sexual; iii) privilegiar a implementação dos projetos de educação em sexualidade em grupos mistos, embora em alguns momentos do projeto se torne eficaz trabalhar em grupos separados por sexo.

SEXUALITY EDUCATION IN CATHOLIC RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION IN THE 7 GRADE IN PORTUGAL

ABSTRACT: *This study was aimed at analyzing the effectiveness of the IVAC methodology (investigation, vision, action and change) in the development of action competence in Sexuality Education of students from the 7th grade, in a class that worked with groups separated by sex (n = 24) and another with mixed groups, throughout the teaching unit: "Wealth and a Sense of Affection" in the area of Catholic Religious and Moral Education (CRME). In this research, among other objectives, it was intended to understand the perceptions of students about what adolescents think in relation to sexual development, risk and risk prevention, sources of information on sexuality and the use of health services by adolescents. Content analysis of focus group interviews applied to unisex groups (n_♀=2, n_♂=2) at the beginning and end of the educational project showed that initially students show a perception of sexual development focused on the biological dimension, although girls give evidence to a more globalized vision. Students perceived that the relationships with parents and peers are managed differently according to gender and that boys showed a stereotyped view of gender roles. During the project, in the selection of problems to solve on sexuality, the groups involving girls were more cohesive and corporative. The mixed groups had a clearer perception about gender differences in the recognition and expression of their problems and in their knowledge regarding the causes and consequences of the problems. Furthermore, boys showed some resistance to reflect and create visions for the future however, the students committed themselves individually and collectively to carry out the actions. In the evaluation of the project, students reported that they felt themselves as being self and co-educators. These results have shown that in the future it is important to apply the IVAC methodology in Sexuality Education preferably using mixed groups.*

KEY WORDS: *Sexuality education. Competence for action. methodology IVA.; Portugal.*

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. “**E se tu fosses um rapaz**”: homo-erotismo feminino e construção social da identidade. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Minho, Braga, 2008.

FARIA L. Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.23, n.4, p.361-371, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2009.

HOYENGA, K.; HOYENGA, K. T. **Gender-related differences: origins and outcomes**. Boston: Allynand Bacon, 1993.

JENSEN, B. B. Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K.; SIMOVSKA, V. (Ed.). **Critical environmental and health Education: research issues and challenges**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 2000. p.219-237

JENSEN, B. B.; SIMOVSKA, V. Action oriented knowledge, information and communication technology and action competence: a Young Minds case study. In: CLIFT, S.; JENSEN, B. B. (Ed.). **The health promoting school: international advances in theory, evaluation and practice**. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005. p.309-345.

LÓPEZ, F.; FUERTES, A. **Para compreender a sexualidade**. Lisboa: APF, 1999.

LUTTE, G. **Liberar la adolescencia**. Barcelona: Editorial Herder, 1991.

MEASOR, L.; TIFFIN, C.; MILLER K. **Young people's views on Sex Education**. London: Routledge: Falmer, Taylor & Francis group, 2000.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L.; COSTA, C. (In)visibilidade do género na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.2, p.59-79, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

PEREIRA, E. G.; MATOS, M. G. de. Grupo de pares, comportamentos desviantes e consumo de substâncias. In: MATOS, M. G. de (Ed.). **Comunicação e gestão de conflitos e saúde na escola**. [s.l.]: FML, 2008. p.160-173. Disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Comunicacao.Gestao.de.conflitos.e.Saude_2005R.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2009.

PRAZERES, V. **Saúde juvenil no masculino: género e saúde sexual e reprodutiva**. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2003.

REPINSKI, D.; ZOOK, J. Three measures of closeness in adolescent's relationships with parents and friends: variations and developmental significance. **Personal Relationships**, Malden, v.12, n.1, p.79-102, 2005. Available in: <<http://www.Ebscohost.com/ehost/pdf?vid=43&hid=103&sid=00828438-41ece-492c-bad6-242ao12826ce%40sessionmgr2102>>. Access in: 12 fev. 2009.

RICE, P. F. **Adolescência: desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall, 2000.

RODRIGUES, C. de J. M. **Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual: um estudo com alunos(as) do 7º ano de escolaridade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2009.

RODRIGUES, C. de J. M.; VILAÇA, T. Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7o ano de escolaridade. In: PEREIRA, H. et al. (Ed.). **Educação para a saúde, cidadania e desenvolvimento sustentado**. Covilhã: Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, 2010a. p.519-531.

_____. Género e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a acção no desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. (Ed.). **Sexualidade e Educação Sexual**: políticas educativas, investigação e práticas. Braga: CIEd, 2010b. p.214-222. Disponível em: <<http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=11400>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

_____. Responder às necessidades em Educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 11., 2011, Coruña. **Atas...** Coruña: Universidade de Coruña; Braga: Universidade do Minho, 2011. p.457-467.

SECRETARIADO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO CRISTÃ [SNEC]. **Programas e materiais de apoio ao professor**. 2007. Acesso em: <<http://www.emrcdigital.com>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

VILAÇA, T. **Acção e competência de acção em educação sexual**: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2006.

_____. Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. In: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOXÍA, 9., 2007, Coruña. **Libro de Actas**. Coruña: Universidade da Coruña, 2007. p.971-982.

_____. Projecto de educação sexual orientado para a acção e participação: efeito nas escolas, professores, pais e alunos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE, 3., 2008a, Bragança. **Actas**. Bragança: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, 2008a. p.128-159.

_____. Development dynamics of action-oriented learning on Health Education. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE INTERNATIONAL CONFERENCE, 2008b, Aveiro. **Proceeding**: teaching and learning. Aveiro: University of Aveiro, 2008b. p.74-83.

_____. Action-oriented Health Education: a didactic approach in the development of intercultural competencies while encouraging youthful dialogue between cultures. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR TEACHER-EDUCATION IN EUROPE, 33., 2008, Brussels. **Proceedings**: teacher education, facing the intercultural dialogue. Brussels: University of Brussels, 2009. p.313-324.

_____. Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. **Elo 19**: a Educação Sexual na escola, Guimarães, v.19, p.91-102, 2012. Disponível em: <

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22853/1/Vilaca%20T.%20%282012%29_Revista%20ELO%2019_2012.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

VILAÇA, T.; JENSEN, B. B. Potentials of action-oriented Sex Education projects in the development of action competence. In: EUROPEAN CONFERENCE ON HEALTH PROMOTING SCHOOLS, 3., 2009, Lithuania. **Better schools through health: learning from practice: case studies of practice**. Lithuania: Netherlands Institute for Health Promotion NIGZ, State Environmental Health Centre of Lithuania, 2009. p.89-91.

576

_____. Applying the S-IVAC methodology in schools to explore students' creativity to solve sexual health problems. In: ATEE 2009: ANNUAL CONFERENCE, 2009, Brussels. **Proceedings**. Brussels: ATEE-Association for Teacher Education in Europe, 2010. p.215-227. Disponível em : <http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.