

A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores

MARIA HELENA REIS (*)
DUARTE VILAR (**)

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da dissertação de mestrado do primeiro autor e centra-se nas atitudes dos professores dos 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário, em relação à implementação da Educação Sexual (ES)¹ em contexto escolar. Pretende compreender essas atitudes e relacioná-las com os conhecimentos dos professores nessa área, assim como os seus sentimentos de conforto ou desconforto em tratar esses temas com os alunos. Interessamos também perceber se existe relação entre factores como a religiosidade e os estilos de ensino e a atitude dos professores face à ES. Optámos por realizar este estudo com professores destes ciclos de ensino pois, tal como referem Piscalho, Serafim e Leal (2000) «A Educação Sexual torna-se cada vez mais urgente nestas idades, uma vez que a sexualidade adquire neste momento

especial do desenvolvimento dos sujeitos uma grande importância e especificidade» (p. 355).

Em relação à constante exposição dos jovens a mensagens (explícitas ou implícitas) alusivas ao sexo e à sexualidade, os mesmos autores clarificam que embora o acesso a essa informação seja muito fácil, por si só ela não faz a sua ES. Os jovens necessitam de ajuda para aprenderem a processar estas mensagens de diferentes fontes de informação que lhes são transmitidas diariamente.

Diante deste panorama torna-se clara a necessidade da intervenção da escola ao nível da ES. A orientação ministerial prevê que todos os projectos a implementar devem estar incluídos no projecto educativo de cada escola. Sampaio (2002) observa que «Seja qual for o sistema organizativo preconizado, os projectos de intervenção têm de ter em conta a realidade social da instituição e responder a necessidades não resolvidas ou só parcialmente resolvidas».

A abordagem da temática da ES nas escolas portuguesas sugere o reconhecimento de um percurso irregular. De situações de estagnação têm-se seguido outras, relevantes e significativas.

Em 1978 e novamente entre os anos de 1981 e 1984, a questão mais controversa nos debates públicos centrou-se na questão da legalização do aborto. Essa legalização não foi aprovada mas foi desta forma, um pouco ao abrigo dessa discus-

(*) Professora de Educação Especial na EB 2,3 da Costa de Caparica.

(**) Instituto Superior de Serviço Social, Lisboa. Director Executivo da Associação para o Planeamento da Família.

¹ Em todo este texto será utilizada a abreviatura ES para o termo Educação Sexual.

são, que surgiu a primeira legislação sobre ES escolar, a Lei 3/84. Os aspectos referentes ao planeamento familiar foram aprovados e a parte relativa à ES nunca foi regulamentada. Assim, o processo estagnou no início de 1985.

Em Portugal, apesar da ausência de política sobre ES do ministério, segundo Vilar (1990), nos anos que vão de 1984 até ao início do processo da Reforma educativa, em 1988, houve um crescimento significativo das actividades da ES nas escolas portuguesas.

Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) atribuiu fundamentalmente ao sistema educativo a abordagem dos temas ligados à vida, aos problemas quotidianos e ao processo de crescimento pessoal e social das crianças e jovens. Entre esses temas encontra-se a ES.

Em termos de legislação só 15 anos mais tarde surgiu um outro marco importante. A Lei 120/99 veio reforçar as garantias ao direito à saúde reprodutiva. Lê-se no seu número 3 que «A educação para a saúde sexual e reprodutiva deverá adequar-se aos diferentes níveis etários, consideradas as suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais, e envolvendo os agentes educativos».

Com estas leis os poderes públicos propõem pela primeira vez algo de inovador em matéria de ES, através do sistema educativo. No entanto, a implementação de um programa de ES proposto à organização escolar, coloca alguns problemas conforme o alerta feito por Sampaio (1990). Por si só a legislação não desencadeia a mudança. Torna-se assim necessário fazer a distinção entre mudança e inovação.

A Educação Sexual como Processo de Mudança e Envolvimento

Mudança, como nos diz Sampaio (1990), é algo que ocorre de modo espontâneo de baixo para cima. No caso da ES, seria os professores sentirem-se motivados a implementá-la.

Ao contrário, inovação é um processo de cima para baixo, ou seja, quando uma organização que envolve pessoas que estão a trabalhar no terreno, decide alterar alguma coisa que necessitava ser modificada. Sampaio prossegue levando-nos a reflectir sobre qual é normalmente a atitude dos professores face à mudança, face à inovação e que factores estarão relacionados com essa atitude.

Em sua opinião ela se relaciona com a percepção que o professor tem da sua carreira profissional e do lugar que a carreira profissional ocupa na sua vida pessoal.

Por outro lado, para que o professor se sinta motivado para aderir a um programa inovador é necessário que sejam criadas algumas condições por parte do ministério. É dentro do espaço escolar que tudo se joga: o tempo, o lugar e a circunstância.

O estudo realizado por esta pedagoga em 1987 é referido pela autora como preliminar e exploratório o que não permite a generalização de dados. Destacou no entanto, que através desses resultados não tinha sido possível concluir que os professores são favoráveis a leccionar ES. Trinta e nove por cento disseram que não ensinariam ES ou que não sabem se o fariam. O conjunto das respostas negativas atingiu os 71%.

Reveste-se de particular interesse verificar as atitudes dos docentes em relação a leccionarem ES nas escolas, 15 anos após este trabalho.

Atitudes, Conhecimento e Conforto em Educação Sexual

O programa de ES inclui temas polémicos e as atitudes dos professores relacionadas com temas deste género vão influenciar decisivamente o seu comportamento (López & Fuertes, 1999) diante destes assuntos.

Torna-se assim pertinente retomar o conceito de atitudes abordado no nosso estudo anterior (estudo realizado em 2002 para validação do QAAPES). Segundo Insko e Schopler (1980, citados por López & Fuertes, 1999), atitudes são «predisposições para avaliar favorável ou desfavoravelmente os objectos» (p. 22). Elas vão sendo formadas ao longo da vida como resultado de experiências e comportamentos aprendidos com outros. Segundo esses autores é possível distinguir pedagogicamente opiniões, sentimentos e tendências para agir de determinado modo.

As opiniões são ideias ou crenças sobre questões discutíveis para as quais o indivíduo não possui fundamento científico. Essas opiniões são acompanhadas de sentimentos. Citando novamente López e Fuertes «os sentimentos são reacções fisiológicas que se manifestam através de mudanças biológicas internas e interpretações subjectivas e sociais dessas mesmas mudanças» (p. 22). Um

professor que rejeite a ideia da homossexualidade, provavelmente vai se sentir perturbado ao presenciar gestos amorosos entre jovens do mesmo sexo.

Para além das opiniões e sentimentos, as atitudes envolvem uma predisposição para se comportar de uma determinada forma (p. 23). Sentimos rejeição em relação a algo que consideramos negativo ou perigoso. Assim, as três componentes das atitudes (cognitiva, afectiva e comportamental) reforçam-se mutuamente.

Partindo do princípio de que o professor tem uma atitude favorável em relação à abordagem de temas sexuais e que teve acesso a formação nessa matéria, ainda assim é necessário considerar que o factor desconforto pode permanecer. Pacheco e Gamito (1993) focalizam como uma das dificuldades na ES, o sentimento que chamam de vergonha ao abordar temas de sexualidade, citando como exemplo o erotismo. A família e a escola preferem sabiamente, segundo o autor, ficar em silêncio. Cada uma das instituições remete para a outra o falar de assuntos desta natureza. Essa vergonha sugerida por Pacheco e Gamito não será mais que umas das manifestações de desconforto na abordagem de tais temas.

Assim, neste trabalho foram considerados os sentimentos de conforto ou desconforto dos professores, conforme os temas de sexualidade a trabalhar com os alunos e tentar relacioná-los com as suas atitudes.

Por último, esperamos que um maior conhecimento das potencialidades actualmente existentes ao nível legal e das políticas educativas, possam estar relacionados com um maior envolvimento dos professores em ES.

Religiosidade e Educação Sexual

Quando López afirma que as atitudes vão-se construindo ao longo da vida como resultante das experiências e comportamentos aprendidos remete-nos para factores sociais e culturais que as influenciam. É essencial então considerar o factor da religiosidade como elemento que dita valores morais e regula comportamentos sexuais. Importa então reflectir brevemente sobre o peso da influência religiosa na sociedade, impondo normas e repressões no que se refere à sexualidade humana.

A principal diferença entre a infância e a ju-

ventude está marcada na nossa cultura pelo início da sexualidade, ou melhor, pela capacidade de reprodução. Não é possível esquecermos que na cultura cristã ambos os conceitos têm estado profundamente vinculados.

Através dos rituais de mudança de etapas, a criança deverá não só compreender o que é ser adulto como o que é ser homem e mulher.

O discurso religioso, a partir da ideia de pecado, joga um papel fundamental no sentimento individual que deve ser normatizado na inter-relação social.

Com a ideia da sexualidade ligada ao pecado e tendo como principal objectivo a reprodução, continua a ser ensinado um código sexual baseado no medo do corpo. Entende-se a virtude sexual como a repressão da sexualidade nas sociedades (Gudorf, 1995).

Reiss (1990) afirma que rejeita os valores sexuais dogmáticos que tentam impor a abstinência. Rejeita essa ideia, tanto como rejeitaria a imposição de uma única religião ou um único partido político.

Também Gudorf (1995) alerta para aspectos da ES contemporânea que promovem a ignorância sexual. Um deles é a pretensão de que o objectivo da ES é promover a abstinência sexual entre os jovens. Portugal não tem sido uma excepção a estes movimentos (Vilar, 2001).

Neste trabalho considerou-se a hipótese de que os professores com maiores níveis de religiosidade teriam uma atitude menos favorável e menos confortável para tratar temas de sexualidade com os seus alunos.

Esta reflexão remete-nos para um outro aspecto que pode estar relacionado com a resistência ou adesão dos professores a programas inovadores.

Atitudes dos Professores e Estilos de Ensino

Referimo-nos ao modo de estar na profissão, se o educador adopta uma postura de envolvimento, de afastamento ou de indiferença. Aderir à inovação pode ainda ser uma ideia associável ao estilo de ensino do professor. Estarão os professores mais progressistas mais abertos em relação à implementação da ES nas escolas? Um estilo mais conservador, mais tradicional, será impeditivo de uma atitude positiva sobre a inovação?

Vários estudos centrados nos estilos de ensino e aprendizagem podem ser encontrados na literatura. Ling e Man (2000) referem que a dicotomia de estilos de ensino progressivo-tradicional, cujo enfoque se faz na organização da sala de aula, tem sido utilizada com frequência para determinar a eficiência dos estilos de ensino (Hopkins et al., 1994, 1997, citados por Ling & Man, 2000).

Do mesmo modo, Anthony Grasha (1990) tem-se interessado pelo estudo dos estilos de ensino e aprendizagem. Na sua pesquisa identificou cinco categorias de professores: professor **especialista, formal, personalizado, facilitador** e o **delegador**.

Procurou-se observar nesta pesquisa se o estilo de ensino dos professores (Grasha, 1994) estaria relacionado com as atitudes em relação a leccionar ES. Deste modo coloquei a hipótese de que os professores com um estilo mais tradicional estariam menos receptivos à ideia de ensinar ES.

Em síntese considerou-se o envolvimento dos professores em ES como uma prática condicionada por três outros possíveis factores: as atitudes, a religiosidade e os estilos de ensino.

MÉTODO

Sujeitos

Esta investigação contou com uma amostra de 600 professores de diversas zonas, de norte a sul do país. Estes profissionais leccionam nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A opção quanto aos graus de ensino foi feita considerando as idades da população com que estes professores trabalham, como prioritárias para uma intervenção de ES nas escolas.

Encontrámos no total de inquiridos, 24% de sujeitos do sexo masculino e 76% do sexo feminino. Em relação à idade dos participantes, registaram-se indivíduos entre os 22 e os 62 anos, do que resulta uma média de 39 anos ($M=39,44$; $DP=8,65$). Sobre a situação conjugal dos sujeitos foram encontradas 66% de pessoas casadas, 20% de solteiras, 8% de divorciadas, 4% de indivíduos que vivem em união de facto e 1% de viúvos.

O tempo de docência dos professores variou entre um e 40 anos de serviço ($M=15,20$; $DP=8,72$).

Instrumentos

Religiosidade

A escala sobre religiosidade incluída neste trabalho, foi retirada do Estudo Europeu de Valores, realizado em 1999 pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e utilizada por Correia (2000), numa amostra representativa da população portuguesa. O indicador de religiosidade foi construído com base no número de vezes que o sujeito responde Sim a 10 questões tais como “Pertence a alguma religião?”, “Independentemente de ir ou não à igreja, diria que é uma pessoa religiosa”, “Acredita em Deus”, “Na vida depois da morte”, “No inferno”. No estudo de Correia (2000) este indicador apresentava um alfa de Cronbach de 0,82 e no nosso caso o alfa encontrado foi de 0,84.

Atitudes dos Professores em Educação Sexual

O Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual (QAAPES) de Vilar e Reis (2002), consta de escalas que incluem três dimensões: avaliativa, cognitiva e emocional.

A Dimensão Avaliativa – O instrumento consta de uma escala de atitudes com 10 itens sendo cinco positivos como “A educação sexual nas escolas é muito importante para as crianças e jovens” ou “As acções de educação sexual na escola são um meio muito eficaz de prevenção da SIDA” e cinco negativos como “A educação sexual nas escolas motiva comportamentos sexuais precoces” ou “Só os professores de biologia têm responsabilidade na educação sexual”. A resposta é dada numa escala do tipo Likert. A cotação da escala é feita pela média calculada no total dos respondentes depois de inverter os itens negativos. Nesta pesquisa pudemos registar o alfa de 0,84.

Conhecimentos em Relação à ES – A dimensão cognitiva é medida numa escala de conhecimento em relação à ES, com 15 itens e possibilidade de respostas em Verdadeiro ou Falso, com afirmações como: “Existe legislação que autoriza as actividades de educação sexual nas escolas”, “Cabe principalmente aos profissionais da Saúde realizarem acções de educação sexual”, e

“É obrigatório, por lei, integrar acções de educação sexual no projecto educativo das escolas”. A cotação da escala é feita pela soma do número de respostas correctas às perguntas que pode variar entre 0 e 15.

Conforto relativamente a temas sexuais – A dimensão emocional consta de uma escala de conforto com 30 itens que medem o conforto/desconforto dos sujeitos por terem que falar em temas de ES com os alunos. Inclui temas de sexualidade como, “aborto”, “funcionamento sexual masculino”, “contracepção”, “homossexualidade”, “ciclo menstrual”, “masturbação”, “decisões responsáveis” ou “contracepção de emergência”, para os quais se pede aos professores, que avaliem o seu grau de conforto se os tivessem que abordar numa acção de ES. É uma escala com respostas do tipo Likert, com cinco pontos (muito desconfortável – 1, muito confortável – 5). A cotação da escala é feita através das médias encontradas. Foi encontrado para esta escala o alfa de 0,97.

Estilos de Ensino – Para identificar os cinco estilos de ensino, utilizou-se o Teaching Styles Inventory (TSI) de Grasha (1996). Esta escala contém 40 itens que abordam atitudes e comportamentos associados a cada um dos cinco estilos de ensino. Assim, as médias das questões números 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31 e 36, correspondem ao estilo de ensino do tipo Especialista. Os resultados das médias das questões números 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32 e 37, correspondem ao estilo Formal e assim sucessivamente.

Faziam também parte do instrumento utilizadas questões sobre formação e grau de participação em acções de educação sexual e intenções de envolvimento futuro na implementação dessas acções nas escolas.

PROCEDIMENTO

Inicialmente foram contactados os órgãos de gestão das escolas, a quem foi pedida autorização para efectuar a entrega dos questionários. De um modo geral, os questionários foram entregues a um dos elementos do Conselho Executivo de cada escola que se encarregou da distribuição e recolha dos mesmos. Foi recomendado que fossem distribuídos aos professores em geral, de todas as disciplinas, idades, sexo e tempo de

serviço docente, no sentido de obter uma amostra abrangente.

O preenchimento foi efectuado individualmente, sem nenhuma intervenção dos autores, tendo sido os respondentes informados sobre a confidencialidade das respostas. Foi acordado um prazo de entrega dos questionários respondidos, entre uma a três semanas. A escolha das escolas foi feita por questão de conveniência.

RESULTADOS

Envolvimento em Educação Sexual

Na nossa amostra ($N=600$), 34,7% dos professores tinham tido algum tipo de formação em ES e apenas 27,7% ($N=139$) já tinham participado em acções de ES para alunos. A maioria desses professores (82,6%) referiram a experiência como positiva, 31,4% sentiram-se preparados e confortáveis para trabalhar tema de ES e 35,4% referiram que necessitavam mais formação.

Atitudes dos professores face à Educação Sexual

Foi encontrada uma atitude positiva por parte dos professores em relação à ES nas escolas, tal como no nosso estudo anterior. A análise da média da escala de atitudes com indicadores que variam entre 1 e 5 mostram alta atitude ($M=3,90$; $DP=0,64$) tal como no estudo anterior ($M=4,04$; $DP=0,62$). Em relação à escala de conhecimentos que varia entre um mínimo de 1 e um máximo de 15 foram encontrados altos conhecimentos com média igual à do estudo anterior ($M=9,69$; $DP=2,64$).

Na escala de conforto em falar de temas de sexualidade, cujos indicadores variam entre 1 e 5, pudemos registar uma média que revela alto conforto ($M=3,52$; $DP=0,74$) semelhante à média encontrada no primeiro estudo ($M=3,64$; $DP=0,71$). Foram encontrados níveis mais altos de conforto em itens como “Amor”, “Pílula” ou “Concepção e gravidez” e níveis mais baixos em itens como “Sexo anal”, “Sexo oral” ou “Legislação”.

Não foi encontrada diferença significativa de atitude quanto ao sexo dos respondentes. A média

QUADRO 1
Correlações entre as escalas de atitudes, conhecimento e conforto

		Atitudes	Conhecimento
Conhecimento	Correlação	0,302	
	Sig.	0,000	
	N	555	
Conforto	Correlação	0,440	0,300
	Sig.	0,000	0,000
	N	548	545

de atitude do sexo masculino ($M=3,83$; $DP=0,68$) não difere significativamente do sexo feminino ($M=3,93$; $DP=0,62$). No que se refere ao conhecimento também não se encontraram diferenças significativas entre homens ($M=9,57$; $DP=3,06$) e mulheres ($M=9,72$; $DP=2,91$). Em relação ao conforto para tratar temas de sexualidade não se verificaram diferenças significativas de médias entre homens ($M=3,53$; $DP=0,76$) e mulheres ($M=3,52$; $DP=0,73$).

As três escalas estão bem associadas entre si tal como no estudo anterior, como se pode ver no Quadro 1.

Existe uma associação entre o conhecimento e as atitudes em relação à ES ($r=0,30$, $N=555$; $p<0,0001$). Verificou-se no entanto, uma maior associação entre o conforto em temas de ES e as atitudes dos professores ($r=0,44$, $N=548$; $p<0,0001$). Quanto maior é o conforto ao abordar temas de sexualidade mais positivas as suas atitudes em relação à ES. A associação mais fraca encontrou-se entre o conhecimento e o conforto, embora igualmente significativa ($r=0,30$; $N=545$; $p<0,0001$).

Religiosidade

Em relação à religiosidade ($M=5,27$; $DP=3,27$), pudemos verificar uma média inferior em relação ao estudo de Correia ($M=7,74$; $DP=2,34$). Foram registados 69% de pessoas que afirmam pertencer a uma religião e 31% deram uma resposta negativa, independentemente de frequentarem a igreja. Quando lhes foi pedido que especificassem o seu grau de religiosidade, 67% consideraram-se pessoas religiosas independentemen-

te de frequentarem a igreja, 17,4% das pessoas consideraram-se não religiosas e 8% afirmaram-se ateus convictos. Encontrou-se uma média pouco mais alta nas mulheres ($M=5,54$; $DP=3,13$) em relação aos homens ($M=4,53$; $DP=3,52$).

Estilos de Ensino

Uma vez que o TSI é um instrumento nunca antes utilizado em Portugal, calculou-se para a análise de consistência interna das subescalas o coeficiente alfa e as correlações item-teste (Quadro 2). O valor do coeficiente alfa encontrado na subescala do estilo Pessoal foi de 0,75 para os oito itens e na subescala do estilo Facilitador foi de 0,79 para os oito itens. Os valores mais baixos do coeficiente alfa foram encontrados nas subescalas Especialista (0,65), Formal (0,65) e Delegador (0,58) para os sete itens.

As médias encontradas não indicam diferenças significativas entre esses estilos. Também não foi verificada diferença significativa quanto ao sexo dos sujeitos em relação aos estilos de ensino. Estes resultados diferem dos encontrados no estudo do autor. Comparadas com os seus colegas do sexo masculino, as mulheres apresentam percentagens mais baixas nas escalas dos estilos Especialista e Formal no TSI. Por outro lado, revelam resultados mais altos nos estilos Facilitador e Delegador.

Teste de correlações do modelo de análise

Para testarmos a hipótese de que a religiosidade estaria associada às atitudes, ao conforto em

QUADRO 2
Consistência interna das subescalas de estilos de ensino

Escola	α	Correl.Item/Teste	Min.	Máx.	Média	DP
Especialista(1) N=560	0.65	0.25 – 0.48	1.00	4.29	2.24	0.50
Formal(2) N=559	0.65	0.28 – 0.46	1.14	4.43	2.57	0.50
Pessoal N=566	0.75	0.16 – 0.61	1.00	4.25	2.33	0.49
Facilitador N=578	0.79	0.23 – 0.60	1.00	4.63	2.28	0.52
Delegador(3) N=578	0.58	0.14 – 0.44	1.00	4.43	2.43	0.46

Nota: (1) foi retirado o item 31 porque o valor de alfa era de 0.61
 (2) foi retirado o item 7 uma vez que o alfa era de 0.56
 (3) foi retirado o item 5 uma vez que o alfa era de 0.51

QUADRO 3
Correlações entre religiosidade e atitudes dos professores

		Atitudes	Conforto	Conhecimento
Religiosidade	Correlação	-0,065	-0,105	-0,052
	Sig.	0,171	0,028	0,272
	N	443	441	441

temas de sexualidade e ao conhecimento dos professores, efectuou-se uma correlação produto-momento de Pearson entre essas variáveis. Verificou-se existir uma associação negativa entre o grau de conforto e a religiosidade (Quadro 3). Quanto mais religiosas são as pessoas mais desconfortáveis se sentem para leccionar temas de ES. ($r=-0,10$; $N=441$; $p<0,0001$).

Do mesmo modo, para verificar se existe na nossa amostra uma associação entre os estilos de ensino dos professores e as suas atitudes, conforto e conhecimento para abordar temas de sexualidade, realizou-se uma correlação produto-momento de Pearson.

Encontrou-se uma associação negativa entre os professores que apresentam predominância dos estilos Especialista, Facilitador e Delegador e as atitudes em relação ao ensino da ES. Da mesma forma nos professores em que predominam esses estilos de ensino verificámos uma associação negativa em relação ao grau de conforto em temas de ES. Assim, quanto maior a predominância dos estilos Especialista, Facilitador e Delegador menos positivas são as atitudes em relação à ES. Os professores cujos estilos predominantes são o Facilitador e o Delegador revelaram ainda um menor grau de conforto para abordar temas de sexualidade.

Para perceber quais os factores que se associam à intenção de envolvimento futuro por parte dos professores em acções de ES, foi realizada uma correlação produto-momento de Pearson entre a nova variável Envolvimento futuro e as atitudes, conforto e conhecimento. Foi encontrada na nossa amostra uma maior associação entre a intenção de envolvimento futuro e o grau de conforto em temas de sexualidade ($r=0,42$; $N=553$; $p<0,0001$) e as atitudes em ES ($r=0,37$; $N=560$; $p<0,0001$). Encontrou-se ainda uma associação embora menor entre o envolvimento futuro e o grau de conhecimento dos respondentes ($r=0,29$; $N=557$; $p<0,0001$).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O objectivo central deste estudo focalizou-se em conhecer e compreender as atitudes dos professores em relação à implementação da ES nas escolas, assim como medir os seus conhecimentos e saber quais os seus sentimentos de conforto ou de desconforto ao tratar temas de sexualidade. As escalas mostraram-se adequadas, revelando uma alta consistência interna.

Na nossa amostra, os professores demonstraram uma atitude positiva quanto à implementação do currículo inovador de ES nas escolas. Reveste-se de particular interesse, verificar a diferença significativa deste resultado em relação ao estudo realizado por Sampaio em 1987.

Encontrámos também uma média alta de conhecimentos e de conforto em temas de ES entre os respondentes. A associação mais alta pôde ser verificada entre o grau de conforto e as atitudes dos professores. Como se pode verificar nos resultados, a variável conforto revelou-se a mais relevante nas correlações realizadas com todas as escalas utilizadas.

Não pôde ser confirmada a hipótese de que as pessoas mais religiosas teriam uma atitude mais negativa em relação à ES nas escolas. No entanto, houve uma associação negativa significativa entre o grau de religiosidade e o sentimento de conforto em falar de temas de sexualidade. Este resultado merece alguma reflexão. Medir a religiosidade é um procedimento delicado e complexo. A escala apresenta hipóteses de resposta extremadas entre um sim e um não, sem possibilidades de pontos intermédios.

No que se refere a intenções de envolvimento futuro dos professores em acções de ES nas suas escolas, os nossos resultados apontaram como factor mais associado o sentimento de conforto para a abordagem destes temas.

Os resultados obtidos com a aplicação da escala de estilos de ensino, no sentido de relacioná-los com as atitudes e conforto, demonstraram que nos professores onde prevalecem os estilos Facilitador e Delegador foi encontrado menor grau de conforto e atitude menos positiva em relação à ES. Assim, não foi confirmada a hipótese de que os professores em que prevalecem os estilos mais progressistas teriam uma atitude mais positiva e se sentiriam mais confortáveis para abordar temas de ES com os seus alunos.

A pertinência deste trabalho reside em concluir que de facto os professores demonstram uma atitude positiva e a maioria sente-se confortável para falar de sexualidade com os alunos. Como explicar então que do total da amostra apenas 197 professores revelem intenções de se envolver futuramente em acções de ES nas suas escolas? Se somarmos a estes docentes os 270 que se afirmam disponíveis mas que não tomarão nenhuma iniciativa a questão amplifica-se. O que falta a estes professores para que se envolvam finalmente neste programa de ES, cujas linhas orientadoras ministeriais indicam que deve fazer parte do projecto educativo das escolas desde 1999?

Esta questão remete-nos novamente para a reflexão de Manuela Sampaio (1990) sobre as condições que devem ser criadas para que os professores se possam sentir motivados e seguros, para que possa existir de facto uma mudança de baixo para cima.

É grande a diversidade e crescente o número de tarefas que são exigidas actualmente aos professores, no entanto, em se tratando da ES está em jogo a construção de uma sexualidade saudável, gratificante e estruturante do desenvolvimento das nossas crianças e jovens.

Conforme os resultados encontrados, este estudo poderá contribuir de alguma forma, para compreender a complexidade de que se reveste a implementação da ES nas escolas.

Concluimos sugerindo que em novos estudos se utilizem outras metodologias de investigação, no sentido de tornar possível determinar respostas a algumas questões que permanecem em aberto.

REFERÊNCIAS

- Beattie, A., & Meredith, P. (1989). *The Other Curriculum*. London: International Planned Parenthood Federation.
- Correia, I. (2000). *Concertos e desconcertos na procura de um mundo concertado: crença no mundo justo, inocência da vítima e vitimização secundária*. Tese de doutoramento não publicada, ISCTE, Lisboa.
- Grasha, A. F. (1990). Using traditional versus naturalistic approaches to assessing learning styles in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 23-38.
- Grasha, A. F. (1994). *A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator*. *College Teaching*, 42, 142-149.
- Gudorf, C. E. (1995). *Body, Sex, and Pleasure – Reconstructing Christian Sexual Ethics*. Cleveland: The Pilgrim Press.
- Ling, L. M., & Man, C. P. (2000). “Progressive” versus “Traditional” teaching styles – what really matters? University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies. Retirado em 1 de Maio de 2002 da World Wide Web: <http://www.ped.gu.se./bion/photograph/papers/lomun.pdf>
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.
- Meredith, P. (1990). A educação sexual nos países europeus. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 47/48, 11-13
- Pacheco, J., & Gamito, L. (1993). *O Sexo é de todas as Idades*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Piscalho, I., Serafim, I., & Leal, I. (2000). *Representações sociais da educação sexual em adolescentes*. Actas do 3.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Lisboa: ISPA.
- Reis, M. H., & Vilar, D. (no prelo). *Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual*. Sex Education: Sexuality, Society and Learning. Londres: Routledge.
- Reiss, I. L. (1990). *An End to Shame – Shaping our Next Sexual Revolution*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Río, J. M. V. (1999). Desde a Devoção como um Jogo até à Reprodução da Norma Social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 85-98.
- Sampaio, M. (2002). *A Escola, os Professores e a Educação Sexual*. In *Educação Sexual no 1.º Ciclo – Um guia para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Sampaio, M. (1990). A educação sexual e o sistema educativo. *Planeamento Familiar*, 47/48, 3-5.
- Vilar, D. (1990). As encruzilhadas da educação sexual. *Planeamento Familiar*, 47/48, 6-8.
- Vilar, D. (2001). Educação Sexual ou proselitismo moral? *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 31, 3-4.

RESUMO

Os objectivos deste estudo focalizaram-se nas atitudes dos professores relativas à educação sexual nas escolas, assim como em perceber o seu grau de conhecimento e conforto ao abordar temas de sexualidade. Procurámos relacionar o grau de religiosidade e os estilos de ensino com essas atitudes. Participaram neste estudo 600 professores dos 2.º, 3.º Ciclos e Secundário. Para responder a estas questões foram utilizados três instrumentos: o Questionário de Avaliação de Atitudes face à Educação Sexual (QAAPES) de Reis e Vilar (2002), a Escala de Religiosidade retirada do Estudo Europeu de Valores (Correia, 2000) e o *Teaching Styles Inventory* (TSI) de Grasha (1996). Nesta amostra os professores revelaram uma atitude favorável à implementação da educação sexual.

Palavras-chave: Educação sexual, professores, atitudes, conhecimento, conforto.

ABSTRACT

The objectives of this study were focused in teachers' attitudes towards Sexual Education in schools, as well as perceiving their grade of knowledge and comfort while approaching themes of sexuality. We tried to relate the grade of religiosity and teaching styles with that attitude. 600 teachers from 2nd and 3rd educational levels and highschool participated in this study. In order to respond to these questions, three instruments were used: Sexual Education Evaluation Attitudes Questionnaire (SEEAQ) by Reis e Vilar (2002), the Religiosity Scale taken from the European Study of Values (Correia, 2000) and Teaching Styles Inventory (TSI) by Grasha (1996). In this sample, teachers revealed in favor of the implementation of Sexual Education.

Key words: Sexual education, teachers, attitudes, knowledge, comfort.