

MODELO DE ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES EM
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Carla Serrão¹ / Adelina Barbosa² / Duarte Vilar³

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto; ²FPCE, Universidade do Porto; ³Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa

Em Portugal, a implementação da Educação Sexual (doravante designada de E.S.) em contexto escolar tem estado, nas últimas décadas, nas agendas políticas e públicas.

Apesar da vasta demonstração científica relativamente ao impacto positivo e efectivo de programas adequados de E.S. em meio escolar, impulsionadora de várias medidas políticas por parte do Estado Português, nomeadamente da garantia do direito à E.S. como componente do direito fundamental à educação (Lei nº 3/84) e como tema obrigatório (Decreto-Lei nº 259/00), a sua implementação nas escolas por parte dos seus protagonistas – professores – é ainda molecular, momentânea e carece de significado e de intencionalidade.

Com o intuito de analisar a complexidade de que se reveste a implementação da E.S., vários estudos têm pesquisado variáveis sócio-cognitivas que se podem constituir como facilitadoras ou obstaculizadoras do envolvimento dos professores na E.S., designadamente o nível de conhecimentos relativamente a conteúdos específicos da Sexualidade, o grau de conforto na abordagem da temática (e.g., Anastácio, 2007; Cohen, Byers, Sears, & Weaver, 2001; Serrão & Barbosa, 2006), as atitudes (e.g., Reis & Vilar, 2004), a religiosidade, os estilos de ensino (e.g., Reis & Vilar, 2004), crenças sobre a oposição das famílias relativamente à E.S. (Teixeira, 1999), entre outras.

Embora estes resultados sejam úteis para a compreensão do envolvimento do professor na promoção da E.S. em meio escolar, não são suficientes. A título de exemplo, refira-se o estudo de Reis e Vilar (2004) que apesar de se ter constatado que os professores manifestam uma atitude positiva e de conforto relativamente à E.S., poucos são os que revelam intenções de se envolver na promoção de acções deste tipo nas suas escolas. Isto é, não obstante uma atitude favorável e confortável por parte do professor, tanto o seu envolvimento actual, como a sua intenção futura de envolvimento são ainda muito frugais.

Tendo em conta o estado da arte, torna-se imprescindível tentar compreender o fenómeno de envolvimento e os factores que o determinam, permitindo fundamentar estratégias de intervenção conducentes à

mudança de comportamentos ou, se quisermos, à forma como os professores poderão evoluir ao longo de um progressivo comprometimento nesta acção. Com o objectivo de clarificar o papel das variáveis sócio-cognitivas e motivacionais na predição de comportamentos de envolvimento dos professores na prática da E.S., o presente estudo orienta-se para responder à questão: quais as variáveis de maior importância para explicar o comportamento de envolvimento do professor na promoção da E.S.? Quanto à finalidade, ela prende-se com a construção de um modelo de envolvimento do professor na promoção da E.S.

MÉTODO

Participantes

Participaram nesta investigação 343 professores de 13 escolas do ensino básico e secundário da zona do Grande Porto.

No que respeita às características sócio-demográficas dos professores, foram contemplados aspectos de natureza pessoal (nomeadamente, sexo, situação conjugal, anos de leccionação, ciclo de ensino que lecciona, cargos que exerce).

Traduzindo a realidade do que se passa nas escolas, a grande maioria dos professores 82,5% ($n=280$) é do sexo feminino. Os professores participantes têm uma idade média de 45,8 ($DP=1,46$). Relativamente ao estado civil, cerca de 75,1% ($n=255$) são casados/vivem em união de facto, 14,4% ($n=49$) são solteiros, 9,7% ($n=33$) são divorciados e cerca de 1% ($n=3$) são viúvos. Quanto aos anos de serviço, verificou-se que 56,3% ($n=188$) têm mais de 20 anos de serviço, 17,3% ($n=58$) têm entre 10 e 14 anos de leccionação, 15,2% ($n=51$) têm entre 15 e 19 anos de serviço, 6,5% ($n=22$) têm entre 5 e 9 anos de serviço e 4,8% ($n=16$) estão em função docente há menos de 5 anos. No que diz respeito à distribuição da amostra segundo o nível de ensino em que se encontra a leccionar, verificou-se que 56,3% ($n=192$) da amostra lecciona ao nível do 3º ciclo do ensino básico, 23,2% ($n=81$) são professores do ensino secundário e 20,5% ($n=70$) são professores do 2º ciclo. Por fim, e no que diz respeito aos cargos que os docentes ocupam na escola, verifica-se que quase metade da amostra (40,5%; $n=139$) não desempenham nenhum cargo específico, 30% ($n=103$) é director de turma e os restantes ocupam outros cargos.

Quanto às variáveis do professor relativas à E.S. foram analisadas: a presença na formação inicial de conteúdos de E.S., a realização de formação contínua em E.S., a experiência em actividades de E.S., as crenças normativas relativamente ao grau de aceitação da comunidade educativa em acções de E.S. e a intenção de no futuro realizar acções de E.S.

Relativamente à abordagem de temas de E.S. na formação inicial, conclui-se que apenas 13,4% ($n=41$) dos inquiridos tiveram durante a sua formação académica a oportunidade de debater conteúdos relacionados com este tema. Já em relação à formação contínua, verificou-se que mais de metade da amostra (60,3%; $n=184$) não realizou qualquer tipo de formação em E.S. Quanto às realizações comportamentais/experiências vicariantes de E.S., analisamos se os professores já tinham promovido ou participado em acções de promoção de E.S. no âmbito da sua actividade docente. Neste sentido, constatou-se que metade da amostra analisada (49,7%; $n=151$) refere ter tido experiência neste domínio, avaliando a mesma como positiva (99,7%).

Com vista a analisar as crenças normativas quanto à aceitação de acções de E.S. em meio escolar, questionamos os inquiridos sobre as opiniões que tinham dos diferentes referentes da escola em aceitar a promoção da de E.S. em meio escolar. O Quadro 1 apresenta as crenças normativas por parte de diferentes referentes quanto à promoção da E.S.

Quadro 1

*Crenças normativas por parte de diferentes
referentes quanto à Promoção da Educação Sexual*

| Grau de aceitação \ Referentes | Direcção da escola | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Auxiliares de acção educativa | Pais/EE | Professores | |
| Aceitação | 59,7% ($n=182$) | 54,6% ($n=166$) | 68,5% ($n=209$) | 86,9% ($n=265$) |
| Não-aceitação | 40,3% ($n=123$) | 45,4% ($n=139$) | 31,5% ($n=96$) | 13,1% ($n=40$) |

No que se refere à intenção, de no futuro se envolver em práticas de E.S., cerca de 70% ($n=212$) indica a não intencionalidade de se envolver nestas práticas.

Material

A Escala de Envolvimento em E.S. integra 29 itens respondidos numa escala de *Lickert* de 6 pontos. Na elaboração dos itens que constituem a Escala de Envolvimento foram consideradas diferentes formas de

promover a E.S. em meio escolar, tendo sido incluídos itens relativos a comportamentos do professor (e.g., Utilizo estratégias activas, nomeadamente visionamento de filmes, leitura de textos, dramatizações para ensinar conteúdos de E.S.), a cognições acerca do envolvimento pessoal (e.g., Preocupo-me com a informação errada que os meus alunos possam ter) e ao papel da escola e do professor na implementação de E.S. (e.g., Penso que a E.S. faz parte das funções que o professor deve desempenhar). A recolha de dados processou-se de modo a garantir o anonimato, tendo os participantes respondido ao questionário individualmente e endossado as respostas em envelope fechado.

RESULTADOS

O estudo conduzido sobre o Envolvimento dos professores em E.S. em contexto escolar, revelou a existência de três diferentes variáveis respeitantes a aspectos diferenciais do envolvimento – na prática, no papel, na relação pedagógica, contudo, por questões de espaço apenas apresentaremos os resultados que dizem respeito ao Envolvimento do professor na Prática.

A análise descritiva dos resultados da Escala de Envolvimento na Prática revela que o envolvimento destes agentes educativos nas práticas de E.S. é ainda insuficiente (2,50).

No sentido de determinar a influência das variáveis relativas à E.S. e das variáveis psicológicas na variável de Envolvimento na Prática, foi realizada uma análise de regressão hierárquica. Neste sentido, o modelo de regressão hierárquica utilizado incluiu dois grupos de variáveis. O Bloco 1 inclui 4 variáveis relacionadas com as características dos sujeitos relativas à E.S., a Formação inicial em E.S., a Formação contínua em E.S., as Realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S. e a Intenção. O bloco 2 incluiu as variáveis Auto-eficácia, Conforto, Importância, Crença de resultados positivos, Crença de resultados neutros/negativos e Conhecimentos sobre a legislação em E.S.

O primeiro bloco explicou uma percentagem elevada do Envolvimento na Prática dos professores (55%). Neste bloco, as variáveis Intenção, Realizações comportamentais/experiências vicariantes e Formação contínua assumem a maior responsabilidade na predição da variável

critério, pelo que todas estão positivamente relacionadas com o Envolvimento na Prática.

Quando incluído o Bloco 2 observou-se um contributo adicional das variáveis psicológicas em relação ao Bloco 1 ($\Delta R^2=0,10$) melhorando a capacidade de previsão do modelo de regressão múltipla. A maior importância preditora residiu nas variáveis Auto-eficácia, Formação Contínua, Intenção, Realizações comportamentais/experiências vicariantes, Conhecimentos, Conforto e Formação inicial, pese embora que a Auto-eficácia tenha sido o factor preditor com maior capacidade explicativa ($\beta=0,27$).

Em termos globais, isto é, incluindo os dois blocos de variáveis, o nosso modelo revelou-se estatisticamente significativo [$F(4,10)=58,99, p<0,0001$], explicando cerca de 66% da variância.

Em suma e de acordo com estes resultados, à medida que aumenta o sentido de auto-eficácia, a formação inicial/contínua em E.S., a intenção, as realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S., os conhecimentos sobre a legislação e o grau conforto, aumenta também o envolvimento do professor em práticas da E.S.

MODELO DE ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Os resultados deste trabalho permitiram, por um lado, identificar que o envolvimento do professor em práticas de E.S. parece não ser determinado pelas características contextuais dos microssistemas. Porém, ao atender à teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979/2002), facilmente se percebe, que este contexto assume uma importância basilar no desenvolvimento, na medida em que nele se operam um conjunto de actividades, de papéis e de relações interpessoais, e que por sua vez, facilitam (ou obstruem) o processo de envolvimento do professor nas práticas de E.S.. Sendo assim, as práticas de envolvimento devem ser imersas em contextos proximais, não podendo ser vistas como neutras ou desprovidas de um vasto significado.

Por outro lado, revelaram que o contributo das variáveis auto-eficácia, formação inicial/contínua, intenção, realizações comportamentais/experiências vicariantes em E.S., conhecimentos sobre a legislação em E.S. e

conforto têm um peso importante na determinação do envolvimento do professor em práticas de E.S.

Ora, dentro deste quadro de referência desenvolvimental, é defendido que a pessoa é um ser activo, dinâmico, em progressiva reestruturação no meio em que vive, sendo esta interacção bi-direccional, caracterizada pela reciprocidade e sendo o processo desenvolvimental fruto do contexto imediato e das influências e inter-conexões entre os cenários mais vastos. Assim sendo, o papel da escola e o papel do professor têm de ser interpretados à luz de ordens macrossistémicas, sendo este sistema o que exerce maior influência nos cenários desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1979/2002). Perante o exposto, qualquer modelo de envolvimento deverá integrar dois tipos de estratégias conducentes ao envolvimento do professor em práticas de E.S., ou seja, estratégias de ordem macro e estratégias de ordem microssistémica.

No âmbito das estratégias macrossistémicas e percebendo-se o efeito da formação, tanto inicial, como contínua, para o envolvimento do professor em práticas de E.S., torna-se fundamental priorizá-las enquanto estratégias para a implementação da inovação, dando para isso as condições preambulares para que o processo de envolvimento do professor se comece a construir.

No cenário microssistémico, a par da existência de uma política de incentivo e apoio aos processos de envolvimento por parte dos Directores das Escolas, é necessário existir um plano formativo, inicial e contínuo, enquadrado num modelo em que se assume um papel de incitamento à análise, à indagação, à reflexão sobre a realidade educativa (e.g., Estrela & Estrela, 2001) e ao apoio à mudança de práticas e não uma formação tradicional centrada nos saberes dos formadores. Neste sentido, “os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases do processo de formação (...): na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (Nóvoa, 1991, p. 31).

A formação de professores deve constituir uma forma globalizante e integradora, valorativa do seu carácter contextual, organizacional e de orientação para a mudança, considerando um conceito vasto do “desenvolvimento profissional dos professores”. Por conseguinte, deve ser concebida “como uma intervenção educativa” e “solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores” (Nóvoa, 1991, p. 22).

Ora, qualquer mudança sustentada por práticas/realizações comportamentais requer tempo, desta forma é exigido um tempo compatível com

esta mudança. Tempo para a investigação, tempo para a acção, tempo para a reflexão, tempo para a avaliação...

Deve atender aos seguintes aspectos com o intuito de influenciar o comportamento de envolvimento do professor, sendo eles: aumento da informação sobre a temática da Sexualidade, o desenvolvimento de competências auto-reguladoras e auto-promotoras, o aumento do conforto na abordagem de conteúdos específicos, o treino de competências sociais e aumento do sentido de auto-eficácia (Bandura, 1993) para a abordagem da E.S.

A área dos conhecimentos deve ser bem planeada, pois é através dela que o professor vai conhecer, compreender e reflectir sobre o conceito de Sexualidade e de E.S., os objectivos e conteúdos da E.S., as directrizes ministeriais existentes nesta matéria, as estratégias de intervenção e promoção, a necessidade de se diagnosticarem as necessidades e os interesses dos estudantes nesta matéria, etc. A discussão e reflexão sobre os diferentes modelos de saúde e sobre os factores envolvidos nas mudanças comportamentais e atitudinais, permitirá minimizar a dissonância entre os objectivos da E.S. e as práticas dos professores. Neste sentido, o aumento da informação contribuirá para o aumento das competências de auto-eficácia, permitindo que o professor se envolva gradualmente neste processo e reflecta sobre o trabalho diferenciado que a mesma exige.

Com vista ao aumento do nível de conforto, torna-se essencial facilitar a tomada de consciência das emoções associadas ao debate de diferentes temas, sendo este um passo importante para que a informação que elas contêm possa ser útil e para que estas possam ser modificadas.

O processo de modelagem é facilitado ao pôr-se em comum exemplos de boas práticas, experiências de sucesso e insucesso, ao simularem-se situações, facultando o desenvolvimento de competências para lidar com os imprevistos, antecipando acontecimentos que possam ocorrer no contexto de ensino-aprendizagem (Bandura, 1993) e desenvolvendo competências sociais e aumento do sentido de auto-eficácia.

A adopção por parte do professor de uma “orientação personalista”, sendo capaz de escolher e tomar decisões, de uma “orientação prática”, sendo capaz de produzir conhecimento através das suas realizações comportamentais e uma “orientação sócio-reconstrucionista” (Marcelo, 1999), sendo capaz de transformar os sistemas em que está inserido e no qual participa ou não directamente, devem marcar a orientação da dinâmica formativa.

DISCUSSÃO

Sendo consentâneo de que as orientações políticas anteriores (e.g., Lei nº 3/84; DL 259/00) não foram suficientes para a apropriação das escolas dos princípios subjacentes à promoção da E.S., a 6 de Agosto de 2009, é publicado novo documento legal – Lei nº 60/09, que reforça a consagração de medidas da E.S. Neste documento, é revigorado o significado nuclear da formação contínua de professores como um factor crucial para o envolvimento do professor na promoção da E.S. Assim, ao director de turma e aos restantes professores responsáveis na promoção da E.S. da turma, “é garantida, pelo Ministério da Educação, a formação necessária ao exercício dessas funções” (p. 5098). Em síntese, acreditamos que ao serem providenciadas transformações tanto ao nível das estratégias de inovação (e.g., documentos legais), como ao nível das estratégias de mudança (e.g., formação contínua), criar-se-ão cenários tendentes a influenciar o comprometimento do professor com estes princípios. O professor, ao ter a possibilidade de frequentar formação em E.S., ao ter oportunidades para experimentar este papel (através de realizações comportamentais/experiências vicariantes) apoiado por uma equipa, ao perceber o contexto (rede de colegas, estudantes e famílias) como favorável, suportivo e decidido na implementação da inovação, terá, então, todas as condições para que se desencadeie a transição ecológica, onde as práticas dos professores se constituam em verdadeiras oportunidades de desenvolvimento pessoal e social do estudante.

REFERÊNCIAS

- Anastácio, Z.F.C. (2007). Educação sexual no 1º CEB, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Minho. Retirado a 6 de Junho de 2007 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7337>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bronfenbrenner, U. (1979/2002). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* [The ecology of human development]. Barcelona: Paidós Ibérica (obra original de 1979).

SEXUALIDADE, GÉNERO E SAÚDE

- Cohen, J.N., Byers, E.S., Sears, H.A., & Weaver, A.D. (2001). *New Brunswick teachers' ideas about sexual health education*. Retirado a 16 de Janeiro de 2006 de www.gnb.ca/0000/publications/ss/nbparentidea.pdf
- Decreto-Lei n.º 259/2000 (2000). *Desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 120/99*: Ministério da Educação. Diário da República, I Série A, de 17 de Outubro n.º 240, 5784-5786.
- Estrela, M.T., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Lei n.º 3/84. (1984). *Educação sexual e planeamento familiar*: Assembleia da República Diário da República, I Série, de 24 de Março, n.º 71, 981-983.
- Lei n.º 60/09 (2009). *Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar*: Assembleia da República, Diário da República, I Série, de 6 de Agosto, n.º 151, 5097-98.
- Marcelo, C.G. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serrão, C., & Barbosa, M.A. (2006). Questionário de opiniões sobre Educação Sexual. Resultados obtidos junto de uma amostra de professores. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & I. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional, Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 621-631). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Reis, M.H.A., & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. Lisboa: *Análise Psicológica*, XXII(4), 737-745.
- Teixeira, M.F. (1999). *Reprodução humana e cultura científica: Um percurso na formação de professores*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro.