

«À procura dos mais jovens»

Educando a sexualidade (por projectos)

ISABEL GIRÃO FILGUEIRAS

1. O ser humano é uno

Se houve épocas cujas referências antropológicas, sociológicas ou educativas foram bem definidas, hoje encontramos-nos num mundo plural em que a afirmação e a riqueza da diversidade promovem uma abolição de fronteiras, uma interpenetração dos saberes, uma busca de complementaridades, pelo que surge, com facilidade, um ambiente propício à criação de espaços híbridos, complexos e, muitas vezes, confusos.

Talvez a preocupação mais válida na actualidade seja a de não fechar caminhos, mas antes abrir novas pontes, novas mediações que permitam a cada ser humano e às diversas culturas participarem, cada um e cada uma a seu modo, numa construção mais pacífica; uma construção que não anule, antes permita a assunção das diferenças na união.

A realidade assim entendida é, para o educador, uma provocação para a reflexão e para a prática pedagógica: importa trabalhar para que os educandos tenham condições para desenvolverem a sua capacidade crítica¹, a sua criatividade e abertura aos outros e ao mundo, bem como a capacidade de se responsabilizarem pelo exercício da própria liberdade. Ora, estas aprendizagens

¹ Dizia Eduardo Lourenço, numa entrevista televisiva, que só podemos tomar nas mãos os nossos destinos se nos encararmos (e à nossa situação) em vez de nos distrairmos constantemente com o que ainda nos falta consumir e deitar fora, para consumir de novo.

não poderão ser concretizadas senão mediante relações personalizadas que distingam sem separar e unam sem confundir.

Situamo-nos numa concepção holística de ser humano em que cada um é uno na sua estrutura e vive uma corporeidade permeada pela sexualidade². Uma sexualidade, distinta do que é acidental, expressão fundamental da diferença, apelo à relação organizadora e caminho para o encontro; uma sexualidade que, como tudo o que constitui o ser humano, necessita de ser humanizada³ e que é a base do dinamismo intrínseco do amor (cf. Hortelano, *apud* Magalhães, 2001, p. 85), podendo-se mesmo afirmar que sexualidade e amor se desafiam.

2. O ser humano constitui-se na relação

Num mundo em que as palavras estão banalizadas vale a pena clarificar, interrogando: *que amor é esse que desafia a sexualidade?* Um amor cuja pedagogia comporta dois momentos imprescindíveis: a *aceitação positiva de si mesmo* e a sua interiorização como *diferenciação* (cf. Magalhães, 2001, p. 69).

É óbvio que só é possível conhecer depois de ter sido conhecido⁴, amar depois de ter sido amado, pois o desenvolvimento pressupõe sempre vínculos, laços fortes que ligam e que por isso permitem o crescimento e a separação; laços que permitem pensar os medos, as dúvidas e as incertezas e lidar, não só com os afectos que aproximam, unem e dão prazer, mas também com os que magoam, separam e fazem sofrer (cf. Machado, 1999, p. 34). Por isso, o amor dá *raízes*, aceitação positiva de si mesmo, e *asas*, energia para a mudança.

Quanto ao segundo passo acima referido, vale a pena esclarecer que o amor não é fusão; é aceitação e assunção das diferenças num todo cheio de sentido, numa relação única e aberta ao futuro; é o amor assim entendido que nos permite criar o *nosso* mundo, saindo do *próprio* mundo e arriscando-nos no *mundo do outro*.

3. Educar é humanizar

Educar exige apostar numa *pedagogia problematizadora*, capaz de desenvolver em cada um dos intervenientes a consciência crítica, permitindo a

² Rejeitam-se, assim, outras concepções eivadas de dualismos, capazes de, ora amputar, ora sobrevalorizar determinadas dimensões da corporeidade e que, como tais, se tornam propiciadoras de fácil instrumentalização.

³ Quando tal acontece, conduz do desejo à ternura e é sua expressão.

⁴ Conhecemo-nos por nos reconhecermos no olhar dos outros.

sua inserção no mundo como transformadores de si próprios e do próprio mundo; uma pedagogia onde o educador actua como animador do grupo, procurando detectar problemas comuns e, em conjunto com os educandos, busca a resposta para o problema levantado. Esta pedagogia é, assim, caminho para chegar a uma forma autêntica de pensar e de actuar, sem dicotomizar o pensar da acção⁵ (cf. Freire, 1975, p. 82); e tem, ainda, a mais-valia de exigir desenvolver o respeito pelo outro, pelas suas experiências, sensibilidade e susceptibilidade.

O crescimento, a transformação de cada ser humano *é um percurso gradual e integrador, um processo de humanização* (cf. Magalhães, 2001, p. 91) que se realiza mediante uma aturada atenção, num encontro⁶ capaz de personalizar, por juntar intimidade e liberdade.

4. Educar a sexualidade desafiando o amor

Será possível *educar a sexualidade? Educar para o amor?* À partida, a questão parece estranha, como se, à maneira de incautos adolescentes, pudéssemos imaginar que *a sexualidade já nasce conosco, é o que é; e o amor*, por sua vez, simplesmente acontece: *é uma questão de sorte!*

Mas se o ser humano, ao nascer, é dependente de outros em tudo, também a vivência da sexualidade e do amor exigem acompanhamento e condução. Educar a sexualidade é percorrer um caminho que pressupõe estar presente⁷; educar é exercer o olhar, o olhar atento, interessado, intenso e único dos pais, que faz com que o filho (que se vê reflectido nesse olhar) se sinta, também ele, único (cf. Machado, 1999, pp. 33-34).

⁵ Falar de *educar* ou de *educação* é distinto de falar de *instruir*. *Educar* permite ao educando participar activamente no processo; um processo que não se dirige somente à inteligência, às competências e *performances*, uma vez que pretende enraizar atitudes, que suscita actos concretos, reflectindo uma maneira de estar na existência (cf. I. Renaud, 2001, p. 33).

⁶ No entanto, as crianças deixadas horas a fio diante do televisor ligado, parecem estar a ser, não educadas, mas *formadas* por esses mesmos meios de comunicação, ou por quem os pensa. Ali, gritos, emoções, experiências de encontro e desencontro, de uso e abuso promovem na vida dessas crianças um determinado horizonte afectivo, social e cultural que provavelmente ultrapassa esse outro horizonte a que é próprio chamar infância, estimulando o desejo de rapidamente experimentar o que vêem e ouvem. E a pergunta a colocar é se essas crianças poderão ter competências para lidar com esses mesmos dados de forma estruturante.

⁷ Pressupõe pensar as primeiras experiências do nascituro, acompanhando-o para que se torne competente para pensar os próprios pensamentos (cf. Machado, 1999, pp. 33-34).

Educar a sexualidade é educar o olhar, o desejo e a ternura:

– é aprender a olhar o corpo do outro, não como objecto, reduzido à sua função sexual, de dar prazer ou de procriar, mas como rosto, como presença a acolher;

– é educar o desejo, dando-lhe um sentido, questionando-o sobre um para quê, percebendo que aquele só se torna humano quando é inserido numa relação amorosa, num projecto criador e criativo que se inscreve no tempo⁸ (cf. Machado, 1999, p. 35);

– é aprender a tocar e a ser tocado, também por dentro, porque «a pele não é a fronteira do corpo, mas o limite mais acessível do mundo interno do outro» (Sá, *apud* Machado, 1999, p. 35).

Educar os afectos faz-se pelos gestos, pela qualidade das relações e pela reflexão apropriada. Para assim educar, além do pressuposto da relação a construir com o educando, é ainda necessário reflectir sobre as *ondas agitadas das marés* (cf. I. Renaud, 2001, p. 36), isto é, reflectir com crianças, jovens e jovens adultos a partir das experiências próprias e alheias, para lhes descobrir o sentido e o valor, permitindo, assim, compreender que o que está em causa não é a exigência de sacrifícios, mas enfrentar um certo esforço como meio de atingir uma vivência afectiva e sexual mais humana e mais realizada (cf. M. Renaud, 2001, p. 44); enfim, preparar uma felicidade que dure mais do que algumas semanas ou alguns meses (cf. I. Renaud, 2001, pp. 37-38).

A dificuldade desta educação reside em dois pontos concretos que a psicologia demonstra: a impaciência dos jovens em face da espera e a força vital do corpo em pleno desenvolvimento⁹ (cf. *ibid.*, p. 37). De facto, o corpo está capaz de iniciar a actividade sexual muito antes da maturação da afectividade, pelo que se torna necessário estimular nos *jovens* a reflexão sobre o tempo dos afectos, pois parece ser claro que a sociedade contemporânea tem como tendência a gratificação imediata (cf. Ricou, 2003, p. 55).

Para estimular, assim, o desenvolvimento da maturidade¹⁰ é necessário, por vezes, impor regras que protegem e estruturam, estabelecendo limites;

⁸ Porque faz falta *dar tempo ao tempo* sabendo que do hoje se caminha sempre para um amanhã.

⁹ Porque na juventude só se tem certeza de uma coisa: o corpo é eterno e isso não precisa de ser provado, é algo que se experimenta, muito simplesmente (cf. Bobin, 1993, p. 39), o que vai ao encontro do saber da psicologia que afirma que é próprio dos jovens sentirem-se invulneráveis. E este dado é relevante na medida em que do seu desconhecimento ou desinteresse surge a falta de assertividade de alguns «Programas de Educação Sexual».

¹⁰ Compõe-se de uma percepção abrangente da realidade e da capacidade de responder pelos próprios actos.

limites, com os quais há que se confrontar para poder crescer, pelo que, por vezes, também se educa com *nãos*¹¹ (cf. Machado, 1999, p. 34).

Concluindo, o afecto é o segredo e a força da relação humana, é o filão integrador da personalidade. Somos *feitos para amar e ser amados*, e a educação sexual necessita de ser vista no âmbito da educação para o amor.

5. Educar – tarefa de pais e seus colaboradores

O lugar privilegiado e decisivo da educação é a família; como tal, em primeiríssimo lugar são os pais os primeiros e paradigmáticos educadores (cf. Miranda, 2005, p. 48). Com efeito, é no ambiente próprio da família que fazer crescer se exprime em relações, privilegiadamente, interpessoais. Antes de serem alunos, os seres humanos são filhos. Por isso, os professores são colaboradores dos pais na educação¹².

Ora, nesta área da sexualidade os problemas que, com frequência, são considerados mais urgentes dizem respeito à orientação dos adolescentes e dos jovens na questão dos namoros (ou até do *curtir* e do *andar*), das relações sexuais, da protecção contra os riscos de uma gravidez adolescente, do contágio de doenças sexualmente transmissíveis que, apesar de serem problemas importantes, não são únicos, e, provavelmente, não são primeiros¹³ (cf. *ibid.*, p. 36; CNE, 2005, II, 2.).

¹¹ Pais ou educadores que se demitem, refugiando-se numa proximidade ilusória, deixam os seus filhos ou educandos à mercê de uma pseudo-maturidade, frágil e oca, pela qual não foi preciso lutar e que, por isso, não se pode estruturar (cf. Machado, 2000, p. 52).

¹² «A escola precisa de romper com a dinâmica excessiva do que pretende ensinar para a transformar numa inquietadora interrogação pela necessidade de aprender» (Santos Guerra, 2000, p. 11): perspectiva cheia de acuidade e que se torna premente na área da sexualidade.

¹³ As tentativas de actuação do Ministério da Educação nesta área, nas escolas, parecem ter à cabeça essa mesma preocupação. Senão, veja-se, de uma forma simplificada, o percurso seguido. Desde 1984 têm vindo a ser aprovadas leis que pretendem regulamentar a acção do Estado, por intermédio das escolas públicas, ao nível da educação sexual, a começar pela Lei 3/84 de 24 Março. Na sua sequência, o Ministério da Educação (ME) veio a definir disposições legais para a abordagem desta temática em contexto escolar, umas vezes numa acção solitária, outras em parceria com o Ministério da Saúde (MS) como, por exemplo, na criação de «Escolas Promotoras de Saúde», ligadas aos Centros de Saúde da área circundante à Escola e seus técnicos.

De 2000 até 2003, a parceira oficial do ME para este efeito foi, exclusivamente, a Organização não Governamental (ONG) Associação para o Planeamento da Família (APF). Desde 2003, o Ministério da Educação recorreu a mais duas ONG para a prossecução do mesmo fim, a saber: a «Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a SIDA”» e o «Movimento de Defesa da Vida» (MDV).

Posteriormente, todas estas ONG perderam os financiamentos necessários à sua actuação, vindos do ME. Após a notícia lançada pelo jornal *Expresso* sobre os manuais utilizados pela APE, a Ministra da Educação nomeou um grupo de trabalho para a Educação Sexual, encabeçado pelo

É necessário promover o desenvolvimento de consciências críticas capazes de entenderem que os jovens hoje estão feridos no amor e que essa ferida entra muitas vezes pela porta da sexualidade reduzida à genitalidade; para além disso, num mundo em que a comunicação se processa muitas vezes ao *nível das fibras mais superficiais do ser*, é difícil exercitar o verdadeiro sentido da liberdade¹⁴. Há ainda a acrescentar que não é humanizante esquecer que as dimensões da sexualidade são sempre globais e reflectem a totalidade do ser humano. Sendo assim, ao desvalorizar uma, sobrevalorizam-se as outras, provocando um desequilíbrio que desestrutura¹⁵.

Quando estamos diante de educadores de seres humanos, conscientes de que cada um destes é único na sua diferença, afastamo-nos de perspectivas consumistas de educação sexual (cf. CNE, 2005, II, 3.) tão em voga na actualidade¹⁶. É do saber comum que, nestas perspectivas, o maior valor é

psiquiatra Daniel Sampaio. Em Outubro de 2005, este grupo emitiu um *Relatório Preliminar* e, posteriormente, a Ministra da Educação pediu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) outro parecer sobre o modelo de educação sexual nas escolas, em vigor desde o ano 2000.

Segundo o *Relatório Preliminar* elaborado pelo grupo de Daniel Sampaio, pode ler-se no ponto 1: «a educação sexual deve ser integrada numa nova dinâmica curricular de promoção e educação para a saúde»; e à frente, no item «propostas», ponto 2: «A Educação para a Saúde deverá ser considerada prioritária pelo Ministério da Educação, passando a assumir carácter obrigatório. O papel das organizações não governamentais poderá ser complementar, de acordo com os projectos educativos de cada estabelecimento de ensino»; no ponto 9: «... no secundário, (...) recomenda-se a criação de um Gabinete de Atendimento para as questões de Saúde, em articulação com o centro de saúde da área». Aqui se verifica a confusão (cf. sup.) entre educação da afectividade e a sua redução a uma promoção e educação para a saúde.

Revelando uma concepção diferente, está o referido parecer do CNE que em V – «Recomendações, princípios orientadores», ponto 1 – se refere, criticamente, à apresentação de modelos copiados e perspectivas unilaterais, que designa «como incompletas», dado que «não é possível reduzir a educação para a sexualidade à componente cognitiva, pois dela fazem parte valores, afectos, atitudes, comportamentos e saberes» (CNE, 2005, ponto V, 1.).

¹⁴ É que, como já foi referido, o tempo da educação e maturação dos afectos é bem distinto do *tempo do desejo* aguçado pelo ambiente que nos rodeia.

¹⁵ Nas discussões, banalizadas e habituais, da vivência da sexualidade humana, o que lhe dá o seu cunho mais distintivo, o amor, está particularmente ausente do discurso e, se todas as aprendizagens humanas são graduais, dinâmicas e exigem esforço, é deveras estranho, para não dizer impossível, que a sexualidade, que atravessa toda a existência humana, não mereça esse mesmo tempo, atenção e dedicação, quer de educadores quer de educandos.

¹⁶ No já referido parecer de 2005, o CNE critica, apesar do reconhecimento da sua importância, o material de apoio designado *Educação sexual em meio escolar. Linhas orientadoras*. Sendo um dos três materiais curriculares existentes para apoio das escolas é, também, o que tem recebido mais críticas, e essas críticas abrangem três situações: primeira, afirmar que a «neutralidade moral é impossível quando se aborda comportamentos sexuais» e, por outro, recomendar que o professor «seja tão neutro quanto possível» (CNE, 2005, ponto II, 4); segundo, refere-se à ambiguidade dos objectivos formulados para cada nível e/ou ciclo de ensino e à inadequação das propostas de actividades às faixas etárias dos alunos (cf. *ibid.*); por último, faz um comentário à bibliografia e sua utilização,

o da *experimentação sem limites*; é essa a moda que, como todas as modas, se impõe e rejeita quanto é estranho (diferente); uma moda que define as *performances* a atingir, os rituais a cumprir¹⁷ e que, pelo caminho, tudo vai regulamentando.

Defende-se aqui que a educação da sexualidade nas escolas deve pretender secundar ou suprir a acção das famílias (cf. Miranda, 2005, p. 48), dado que a família é que é o modelo¹⁸ (cf. CNE, 2005, II,3.) e que, por outro lado, é evidente que «a neutralidade axiológica não existe em termos de educação sexual» (ibid., II,2). «Falar de educação sexual é falar da sexualidade própria e da sexualidade dos outros, o que exige a conciliação de questões difíceis e complexas, sem que seja possível encontrar as soluções quer no saber livresco que a escola proporciona, quer no modelo disciplinar» (ibid.). Por sua vez, a acção dos professores nesta área enfrenta diversas dificuldades, dado que requer conhecimentos específicos, sensibilidade, atitudes e bom senso (cf. ibid., II,3). Por isso, e como o próprio Conselho Nacional de Educação refere, quando se pensa esta educação na escola, é preciso ter presente que «... a educação sexual é uma educação para os afectos e, quando se sai da informação científica, será necessário pensar devidamente o que se vai fazer, já que é uma área aberta ao pensar e aos valores» (ibid., II,2).

É pela complexidade e abrangência expostas aqui que se aponta como preferível para o tratamento desta temática, em ambiente escolar, a apresentação e desenvolvimento de projectos nesta área.

onde «certas obras referenciadas contêm sugestões de actividades e materiais pedagógicos que no seu conteúdo e forma rompem com o quadro de valores que as famílias podem ter relativamente à educação sexual» (ibid.). Pelo que, naquele documento, parece haver algum horizonte mais limitado relativamente a esta área e dimensão humana.

Esta publicação é de 2000. Em 2001 surgiu *Educação sexual – Material de apoio ao currículo – Guia anotado de recursos*; e ainda, *Saúde na escola – desenvolvimento de competências preventivas / Crianças dos 5 aos 7 anos*; *Saúde na escola – desenvolvimento de competências preventivas / crianças dos 8 aos 10 anos*.

¹⁷ É caso para perguntar se as intervenções realizadas por técnicos de saúde nas escolas, através da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS) – em que são apresentadas aos alunos e às alunas «directrizes e explicações» de «como viver de forma gratificante...», «como fazer para usar o preservativo...», «como colocá-lo...», etc. – não supõem, afinal, uma «norma estereotipada das relações entre adolescentes».

¹⁸ Não parece estar nesta perspectiva o *Relatório Preliminar* realizado pelo grupo de trabalho encabeçado por Daniel Sampaio, onde se pode ler: «os pais e encarregados de educação deverão estar em contacto permanente com a planificação e execução desta área, numa perspectiva de colaboração com a escola responsável...» (relatório, 2005, ponto 4); ora, se a planificação e a execução existem e são anteriores à tomada de conhecimento e à aprovação dos pais, e se estes devem estar «numa perspectiva de colaboração», então, a ordem de quem tem prioridade parece ter-se invertido, face à interpretação de Jorge Miranda e ao parecer emitido pelo CNE (cf. sup.), ainda que depois se afirme que a participação dos pais é considerada «crucial» (Relatório, 2005, ponto 4).

6. Na escola: educar por projectos

Os *projectos*, ao contrário dos *programas*, são bem mais respeitadores da singularidade, do direito à diferença por parte dos membros ou grupos a que se dirigem. Os *programas* são *pré-definidos a uma excessiva distância* do público alvo e, como tais, dificilmente podem ser assertivos, indo ao encontro de aprendizagens, de facto, necessárias e oportunas. É fácil os *programas de educação sexual* apresentarem uma *forma* que se revela inadequada, dado que ela corresponde a um estereótipo¹⁹.

Os *projectos*, apresentados pelo educador ou educadores responsáveis à comunidade escolar²⁰, serão distintos das diversas áreas curriculares. Eles devem estar ancorados num outro *projecto*, mais vasto e abrangente, que é o Projecto Educativo de Escola²¹.

Para os docentes envolvidos deve ser clara a necessidade de novas aprendizagens que permitam tratar esta temática com os alunos e as alunas. Aquelas revelam-se de imediato na elaboração do *projecto* (planificação e avaliação) e na execução do mesmo. Mas estas novas aprendizagens continuam também na reflexão que ocorrerá em face da participação, questionamentos e evolução dos alunos, os quais provocarão uma redefinição de alguns objectivos da acção e uma conseqüente reformulação do que previamente se havia *projectado*. A necessidade de aprendizagem revelar-se-á ainda no registo, análise e, porventura, divulgação dos dados²².

Para quanto foi referido contribui, de forma eficaz, a maior ou menor flexibilidade das escolas. Ora, na nossa sociedade portuguesa, tem vindo a ser cada vez mais repetida a necessidade de aumentar o seu grau de autonomia; e esse depende das directrizes do governo central, da organização da própria instituição e das atitudes dos profissionais e encarregados de educação que a ela pertencem (permeabilidade, criatividade, colegialidade²³,...).

¹⁹ Ao pretenderem agir sobre um número alargado de «utentes» em contextos sociais, culturais, económicos, ambientais, afetivos e intelectuais diversificados numa área tão específica e intrincada na vida de cada aluno ou aluna, e respectivo grupo, sem diagnóstico prévio que permita ir ao encontro das vivências, dos questionamentos e necessidades de aprendizagem daquele público alvo, pouco mais se poderá conseguir senão massificar (cf. Santos Guerra, 2000, p. 11).

²⁰ No caso da sexualidade, esta inclui, de forma particular, os alunos envolvidos e os pais.

²¹ Por este Projecto toda a comunidade escolar é responsável.

²² Se tal for conveniente e previamente negociado com os jovens envolvidos. Em favor de uma maior aprendizagem e participação, poderão ainda ser dadas a conhecer as competências a adquirir, as temáticas a abordar e as técnicas a utilizar. Assim, será mais possível identificar e valorar a educação que está a ser desenvolvida.

²³ O encerramento entre os educadores adquire consistência quando é praticado individualmente por todos os membros da comunidade; além de ser pouco racional, é também um exemplo desastroso para os alunos.

Os projectos nesta área, em que a escola deve secundar ou suprir a acção das famílias sobre os seus membros mais jovens (cf. sup.), devem requerer a aceitação prévia dos pais dos alunos²⁴ que voluntariamente se interessem por neles participarem em horário extracurricular.

O grande objectivo de projectos desta natureza não deverá ser conduzir os alunos de uma forma simplista, definindo um programa de *como fazer, o que sentir, como responder, o que evitar, o que pensar...*; deverá, antes, *complexificar o seu pensamento*, de forma a que os adolescentes e os jovens sejam *capazes de se conhecerem melhor a si próprios e aos outros*, possam *crescer na sua auto-estima, desenvolvam um distanciamento crítico* face ao meio envolvente (incluindo os mais sedutores, como os meios de comunicação e a moda), *adquiram hábitos de reflexão*, e sejam capazes de *antecipar consequências do seu agir*, bem como *do dos seus pares*. Tudo isto a par de informação científica capaz, que pode ser *confirmada* nestes projectos, mas que, muitas vezes, já fez parte dos conteúdos curriculares de diversas disciplinas²⁵, ao longo dos distintos anos escolares.

Por tudo o que está dito se entende que nestes projectos é impossível concentrar a educação da sexualidade numa perspectiva de *saúde preventiva*, sem adular completamente o *móbil* da sua existência. De facto, *olhar este educar* no sentido do que há que evitar, é como acoplar a sexualidade a uma doença contagiosa onde *o outro* é somente alguém a temer e de quem é necessário defender-se²⁶; assim, é impossível *sonhar com ele e construir um mundo novo, uma relação única*. Ora, é muito estranho e redutor que a atenção dedicada pelos «educadores» às aprendizagens das gerações mais novas não justifique dedicar-lhes tempo e atenção para que possam assumir as suas próprias escolhas, para que possam construir um mundo de relações cheio de sentido e capaz de os encantar²⁷.

²⁴ Quando os seus filhos sejam menores.

²⁵ Pelo que esses conhecimentos não são difíceis de adquirir; aliás, a consecutiva aposta dos programas de educação sexual em se cingirem a eles, provavelmente, poder-se-á, também, justificar pela facilidade de os ministrar. Por outro lado, basta escutar muitos alunos para verificar que, desde o 1º e o 2º ciclo, passando pelo 3º e insistindo no Secundário, não se puderam esquivar à repetição de matérias *leccionadas* ou *comentadas* (com objectivos de aprendizagem, por vezes, pouco claros, que mais parecem desabaços «adolescênticos»!), a *propósito* ou a *despropósito dos currículos*.

O que é curioso verificar é que tantas *informações sexuais* não parecem ter sido assimiladas de forma a dizerem o que quer que seja à vida pessoal e à vida de relação dos discentes.

²⁶ Apesar desta afirmação, não se esquece aqui que é mesmo importante lutar contra doenças tão graves como a SIDA, que, entre outras, afecta os seres humanos, principalmente através do exercício da própria sexualidade.

²⁷ E é por isso que se considera, mais uma vez, massificante que a «Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a SIDA”», nas suas actividades em função da educação sexual, esteja a levar a cabo o «Programa de Educação pelos Pares». Neste programa, à semelhança do que o já referido relatório preliminar propunha, alunos mais velhos «serão recrutados a partir de escolas superiores

7. O Grupo de Discussão

O que distingue o *grupo de discussão* de outras técnicas é a interacção entre os seus membros; e é, exactamente, essa interacção que proporciona o seu interesse e potencialidades (cf. Callejo, 2001, p. 54). Não é, pois, seu objectivo chegar a consenso (cf. *ibid.*, pp. 33-34).

Criar condições para que os alunos e as alunas se desenvolvam de forma personalizada e responsável é uma tarefa bem complexa. Exige criatividade, proximidade, respeito e dedicação por cada um / uma dos / das jovens envolvidos / as; exige ao orientador a *capacidade de trabalhar para criar aquele grupo*, um grupo capaz de reflectir e de dialogar e que interaja com prazer. E é aí, em situação de *grupo de discussão*, que é possível *educar na área da sexualidade*, discutindo conceitos como: corpo, imagem corporal, valores, educar, comunicar, *media*, sexualidade, sexual, genitalidade, masculino / feminino, encantamento, paixão, relação, *andar*, *curtir*, namoro, casamento, matrimónio, divórcio, projectos, filhos, sociedade, homossexualidade, trans-sexualidade, pedofilia...

em áreas relevantes (medicina, enfermagem, psicologia, farmácia, biologia, entre outras)» e «após formação adequada», que se resume a um dia de formação científica e dois de formação pedagógica, formarão as «brigadas universitárias de intervenção», que farão a dita formação aos mais novos dos 7º anos, em 10 sessões, de 15 em 15 dias, na Área de Projecto. Ora, o primeiro aspecto a criticar é a «formação meteórica» que se pretende aplicar aos alunos mais velhos. Poderá alguém crescer, reflectir e amadurecer em três dias de formação? Corresponderá «o tempo da inteligência» ao «tempo da existência», isto é, ao que se é capaz de interiorizar, de viver? Além disso, este programa pretende vir a continuar a trabalhar no próximo ano, com os mesmos alunos que, nessa altura, já se encontrarão no 8º ano. No entanto, será altamente improvável que os mesmos universitários encontrem os mesmos colegas mais novos, a quem deram formação neste ano. Seria incrível que as disponibilidades dos universitários conseguissem coincidir exactamente com as horas da Área de Projecto dos mesmos alunos no ano seguinte e, se assim não for, uma área que exige relação por ser tão vivencial, será certamente tratada de uma forma acentuadamente técnica.

Para além do que já foi dito, surgem ainda outras dificuldades neste modelo importado, das quais se passa a destacar a seguinte: enquanto nos países de origem os alunos mais velhos são reconhecidos por este trabalho (influindo, por exemplo, nas suas classificações), o que certamente facilita o seu envolvimento e incentiva a uma melhor *performance* no seu desempenho, em Portugal tal não acontece. Assim, ao participarem nestas acções, poderão estar a faltar às suas próprias aulas, o que não parece nada próprio.

Esta proposta parece bem distinta dos requisitos aqui defendidos para educar a sexualidade, bem diferente de um «projecto de educação sexual». Critica-se, pois, que se continue a apostar em «trabalhos avulsos», para um grande número de utentes, por intermédio de pessoas que, provavelmente, ainda terão muito a reflectir sobre as suas próprias experiências e cuja competência é definida por terem boa vontade, se oferecerem como voluntários e assistirem a uma ínfima formação. O que se pretende realizar ao ir às universidades buscar alunos mais velhos para virem falar aos mais novos? Um «projecto *inter-pares*»? Um «novo programa»?

Ou será que a sexualidade humana não implica lidar com toda esta panóplia de temáticas? Ou que a sexualidade de cada um de nós não decorre da forma como lidamos com esta diversidade de aspectos?

O que é mais determinante para o desenrolar de uma vida afectiva e sexual mais realizada? É lidar com tudo isto de forma capaz e assumida ou é corresponder a uma determinada *performance* a atingir no acto sexual, proposta por outros, à medida da regulamentação extrema que a instância científica parece hoje determinar? A *performance* de cada relação sexual não será mais possível de atingir entre pessoas que se amam e se conhecem, se compreendem e se comunicam?

O que será mais difícil de adquirir? O que, algumas linhas acima, referimos como temáticas a desbravar ou a dita *performance* estereotipada? E não será o que é mais difícil de conseguir que merece atenção cuidada e acompanhamento de quem é educador?

Não precisamos de receitas! Os jovens não necessitam de sair destes *grupos de discussão* com uma *medida única* para viver esta complexidade. Necessitam sim de se ter confrontado com o sentir e o parecer de outros; necessitam de ter aberto as suas perspectivas e sondado os seus medos e dificuldades, as suas capacidades, os seus sonhos e projectos; necessitam de ter complexificado o seu pensamento²⁸, antecipando consequências do que afirmam e dizem querer escolher; necessitam de sair deste grupo com uma perspectiva muito mais motivadora em relação às suas possibilidades de realização; necessitam de sair com mais conhecimento do outro que os rodeia, através do confronto exemplar com estes outros concretos.

A confirmar a possibilidade de realização do que aqui acabou de ser referido, transcrevem-se algumas *falas* de jovens, alunos de uma escola secundária, que fizeram parte de um *grupo de discussão* sobre as temáticas em causa:

«– Eu acho que foi muito importante termos este grupo... Foi fixe, logo nos primeiros dias íamos todos contentes por aí abaixo a falar, Eh! Que festa!»;

«– Eu achei muito importante,... se nós estivermos em algum sítio e às vezes dissermos coisas que nós dizemos aqui... se calhar..., ah! São jovens! Não pensam e não sei quê! Não sabem o que é que estão a dizer e às vezes até estamos certos em certas coisas e não nos compreendem e acho que é bom poder discutir e ouvir os outros. (...) É bom! Eu gostei!»;

²⁸ Com a intervenção do educador mais velho, mas próximo, que, sem confundir e esquecer o seu papel, se faz, tanto quanto possível, mais um no grupo.

«... depois também discutimos aqui alguns casos que uma pessoa se calhar era banal aquilo,... uma pessoa tinha aquela opinião e nem pensava naquilo,... porque achávamos que aquele ponto... concordamos com ele! Tudo bem! E depois a professora abordou-os de outra maneira e uma pessoa pensa... realmente, não é bem assim, como nós pensávamos... realmente, se calhar, dá para olhar para aquilo de outra maneira e a minha opinião geral acerca daquilo já não é tanto assim como pensava ser...»;

«... Mas uma coisa que eu gosto é que, por exemplo, a stôra tem uma maneira de falar que deixa-nos mesmo a pensar nas coisas,... se calhar nós até levamos mais a sério do que, por exemplo, quando nos dizem: “ - que não pode ser assim!” Ou “ - tem que ser daquela maneira!” E se calhar uma pessoa até pensa mais se vale a pena fazer as coisas ou não!»;

No decorrer dessas sessões os elementos do grupo tiveram muitos tempos de franca intervenção, mas também tiveram outros que pareciam de um «pensativo silêncio», perante essa mais reduzida participação foram inquiridos e responderam:

«- O que está a dizer é tão importante que nós não temos palavras!...»;

«- Ó professora! Ficamos a pensar: Isto... é tão óbvio que eu não percebo como é que nunca tinha pensado nisso!!...».

Provavelmente nunca tinham pensado nisso porque estão *formatados* com o *status quo* instalado (principalmente, pelos *media*, dos quais os jovens são consumidores assíduos), e, como tal, *pensam que pensam* todos o mesmo!

E nós, os educadores, se calhar, temos medo de *apontar alto* e então situamo-nos no que os educandos já sabem para correremos menos riscos..., mas tal perspectiva e tal atitude, a serem verdade, não movem a qualquer aprendizagem, não desafiam a trilhar caminhos ainda por andar.

8. Concretizando propostas

Depois dos trabalhos já realizados com diversos grupos, quer do 3º ciclo do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário, poder-se-ão apresentar aqui algumas propostas (para além dos aspectos já referidos) para a concretização de um projecto desta natureza.

O *Projecto* para cada grupo talvez deva ter, no mínimo, dez sessões, com uma periodicidade semanal, embora se considere que há vantagem em fazer, por exemplo, cinco semanas antes do final do primeiro período, recomeçando

depois no início do segundo²⁹. Se assim acontecer ainda será possível reiniciar um segundo Grupo de Discussão no mesmo ano lectivo, e no mesmo horário extracurricular, após terminar o primeiro. Esse novo grupo, a existir, poderá iniciar também cinco sessões antes da interrupção lectiva da Páscoa e continuar mais cinco sessões no início do terceiro período³⁰. Estes tempos de interregno parecem ser muito interessantes para que o projecto não se torne uma *influência* ministrada numa *injecção concentrada*, mas prolongue a sua acção no tempo, acompanhando, por um período mais alargado, o ritmo da vida dos jovens.

O grupo deve ser, tanto quanto possível, equilibrado no número de membros femininos e masculinos e, no total, não deverá ultrapassar os 12, 14, 16 elementos (no máximo dos máximos); revelar-se-á também um benefício para o grupo se a proveniência dos alunos for de turmas diversas (embora, provavelmente, seja excessivo ter a preocupação de ser um de cada turma³¹), a fim de evitar um discurso fechado entre alguns dos seus membros. Um grupo de alunos do Ensino Secundário, dos três anos ou não, ou então um grupo do Básico 3 (9º ano) com as adaptações que o bom senso e a sabedoria do docente exigirem³².

Nos primeiros contactos com os alunos, antes de iniciar o *Grupo de Discussão*, é necessário esclarecê-los sobre o papel atribuído aos pais e informá-los que os pais daqueles que se vierem a inscrever serão devida e oportunamente informados e convidados a expressarem o seu consentimento por escrito, face à possibilidade de participação dos seus educandos naquele grupo de discussão³³.

Quanto à duração das sessões, uma hora e meia será o ideal, para garantir que entre a *logística própria da entrada* (organizar a sala, preparar o material de apoio e acolher os participantes) e a *logística própria da saída* (participantes que começam a olhar para o relógio, despedidas e arrumação da sala) haja a garantia

²⁹ Não é tarde demais, porque motivar, esclarecer, seleccionar, combinar horários, arranjar um grupo capaz de funcionar, escrever aos pais dando-lhes a conhecer o projecto que se pretende levar a cabo, e requerendo, por escrito, a sua autorização, arranjar a sala ideal ou possível para o desenvolvimento do projecto... são tudo diligências que exigem tempo.

³⁰ Evitando assim confluir com o final do 3º período que, devido às avaliações finais, é sempre muito enervante e ocupado para os alunos; o que se poderia revelar um obstáculo para a sua disponibilidade e interesse pelo *grupo de discussão*.

³¹ As pessoas envolvidas no *grupo de discussão* precisam de ter prazer em vir ao grupo. Ora, quando algumas dessas pessoas já se conhecem e até se interessaram juntas pela discussão, o grupo estará à partida muito mais motivado.

³² O que poderá conduzir à selecção de um menor número de participantes por grupo e ainda a uma reorganização das temáticas a abordar, bem como a diminuir o tempo da sessão.

³³ Pretende-se, assim, desde o início, reflectir com eles sobre o papel que na perspectiva de quem orienta se atribui aos pais, quer estes o saibam manifestar aos seus filhos, quer não saibam.

de se dispor de uma hora (inteira) para a discussão³⁴; a definição da hora das sessões terá de ser realizada em dois tempos previstos no horário do docente para actividades não lectivas, que poderão ser convertidas em tempo de *Projecto*. Todo o processo estará facilitado se for tratado antes de terminar o ano lectivo imediatamente anterior àquele em que se pretende levar a cabo o projecto³⁵.

Os alunos convidados, seleccionados e motivados terão de estar disponíveis nessa mesma hora e querer voluntariamente ocupar esse tempo com o Grupo de Discussão³⁶. Para facilitar, o docente poderá mesmo ter dois (ou mais) blocos para o projecto, o que poderá permitir quatro (ou mais) grupos por ano³⁷.

Para cada sessão, o animador irá munido de uma lista de temas que podem ser vários dos já referidos, seis ou sete no máximo, podendo, se precisar, concretizá-los em diversos aspectos do mesmo tema ou em questões abertas (cf. *ibid.*, pp. 42-43). Esse guião será tanto mais respeitado, quanto mais o desenrolar da participação dos elementos do grupo o permitir. No entanto, é sempre interessante e vantajoso iniciar as sessões partindo dos temas mais importantes e seguindo para os menos importantes, partindo dos mais gerais em direcção aos mais particulares.

A condução do grupo de discussão tem os seus momentos sensíveis: o início, em que é necessário criar uma atmosfera acolhedora, para que se sintam calmos e relaxados; a formulação das perguntas de forma simples, para que as possam entender; a participação do orientador, que não pode dizer *de menos*, de tal modo que os participantes não entendam, nem dizer *de mais*, condicionando de forma imprópria a participação dos jovens; ou, até, o final da reunião (cf. *ibid.*, pp. 55-57). Para esta condução do grupo há ainda que ter em grande atenção a participação não verbal³⁸. Ela é muito importante, dado que a *linguagem do corpo* é a *linguagem originária* e esta comunicação pode mesmo dar informações sobre a conveniência de interpelar alguém, ou de dirigir a discussão num determinado sentido.

³⁴ Se se verificar que o grupo, quer devido à sua menor idade ou a qualquer outro motivo, não aguenta o tempo de uma hora, há que aferir o que é o mais conveniente em função da dinâmica daquele grupo concreto.

³⁵ Por exemplo, se o Projecto tiver sido aprovado pelo Conselho Pedagógico, isso facilitará quer a sua divulgação, quer a necessidade de manusear algum orçamento, quer a confecção adequada do horário do docente.

³⁶ A tentativa de realizar, em situação de sala de aula, o mesmo estilo de grupo, resultou de forma completamente diferente: apesar de se dividirem as turmas a fim de se trabalhar com um número reduzido de elementos, não foi possível, nem de perto nem de longe, atingir o mesmo grau de motivação e envolvimento de todos os participantes. Ora, havendo alguém a *contragosto*, isso veio a influenciar de forma muito negativa a dinâmica do grupo.

³⁷ Ficaria, assim, pelo menos, um horário acessível aos alunos que têm horário ocupado com aulas de manhã e outro acessível aos que têm de tarde.

³⁸ Os silêncios fazem parte da «linguagem» não verbal, também são comunicação.

No fim de contas é essencial utilizar meios que permitam compreender onde se situam os alunos face às questões da sexualidade, quais os seus interesses, as suas concepções, as suas vivências, enfim, é necessário criar condições para os poder escutar, conscientes de que para isso não basta estar ali e dizer: «– Falem!». É indispensável criar um determinado clima de relação entre o animador e os participantes e deles próprios entre si, a fim de se gerar a confiança e a empatia capazes de permitir a abertura; por outro lado, é preciso que se sintam motivados, interessados por dentro, e não constrangidos a fazê-lo³⁹.

Mostrar que ali, de verdade, é possível estar em desacordo, provoca uma mudança de ambiente que leva a pôr de lado uma atitude passiva, por parte dos alunos (cf. Fabra e Domènech, 2001, pp. 13-14), ou coercitiva, por parte dos professores (cf. Afonso, 1991, p. 26) e a trocá-la, para ambos, por outra forma de participação. Além disso, entende-se que aqui o educador tem uma tarefa específica: a de liderar as aprendizagens dos alunos; e é justamente para isso que é necessário levá-los a participar, cedendo-lhes poder (cf. Fabra e Domènech, 2001, p. 15).

Se o debate nestas sessões implica discutir, questionar e acompanhar os participantes, de forma a que possam avançar para além dos dados e das competências que já traziam, então o primeiro objectivo do educador é escutar, para diagnosticar; o segundo é escutar, para poder intervir (dirigindo-se, de facto, àqueles membros específicos); e o terceiro é, com humor, compreensão e clareza, fornecer dados que possam promover a mudança⁴⁰; é possível desenvolver e treinar competências.

É importante, desde o início, expressar aos participantes que o respeito mútuo é básico para o desenrolar das sessões do grupo e que, portanto, o que se passa no grupo diz respeito somente ao próprio grupo. Não quer dizer que os alunos não levem o que se passa no grupo para as suas vidas e as suas relações; o que quer dizer é que as *falas* dos demais membros não devem ser retiradas da confidencialidade para as pessoas que não pertencem ao *grupo de discussão*.

³⁹ Como muitas vezes sucede na sala de aula onde o aluno não pode livremente iniciar ou interromper a interacção sem que incorra nalgum tipo de sanção (cf. Afonso, 1991, p. 40).

⁴⁰ A opção aqui exposta é proporcionar condições para que os jovens possam crescer, facilitando aprendizagens, opção que se prefere em detrimento de outras possibilidades que se consideram menos válidas, como somente diagnosticar, não intervir, recolher um leque variado de opiniões. Estas opções podem ser interessantes para uma fria e respeitável investigação, mas não têm como objectivo contribuir para uma existência, uma vivência mais capaz, para o bem daqueles a quem se dirige.

9. Reflexões Finais

A técnica de *grupos de discussão*, inserida numa metodologia de análise qualitativa, foi utilizada para o processo que se pretendeu desenvolver como fonte inspiradora; como tal, face ao que a teoria propunha, seleccionaram-se, determinadas características e deixaram-se cair outras.

Nas experiências de *grupo de discussão* até agora desenvolvidas, a situação do *projecto extracurricular*, em que todos escolheram estar ali, revelou-se um factor determinante para a motivação e envolvimento dos participantes.

Foi deveras surpreendente verificar, no terreno, as concepções que muitos jovens vão deixando transparecer de si próprios: de uma *natural invulnerabilidade*, uma *crença* de que nada de negativo lhes poderá suceder; uma *natural incapacidade* de antecipar consequências⁴¹; um *desejo quase obsessivo* de encontrar apoio entre os seus iguais e o *receio de ser mal entendido ou não aprovado* pelos mesmos.

Foi também impressionante verificar como uma técnica de discussão de grupos *serviu de mola* para que educador e educandos se situassem lado a lado, com prazer, sem se confundirem. A teoria, analisada e trabalhada, permitiu ir ao encontro de um projecto de formação que partisse das necessidades dos educandos, mas que contasse com a experiência, formação, reflexão, maturidade e proximidade do educador e os jovens foram capazes de *dar saltos*, de *parar* e de se *distanciar* dos lugares comuns veiculados pelos *media*, pela sociedade em geral ou pelos grupos de pares; foram capazes de reflectir sobre as ondas *agitadas das marés* e de tomar consciência do que pensam.

É verdade que se aprende a fazer fazendo e não escutando; é demasiado fácil para o educador usar a palavra e não mais a largar (cf. Certeau, 1991, pp. 53-54) mas, provavelmente, isso não é facilitador de aprendizagens. É, pois, num contexto de relações interpessoais, com um leque de educandos restrito, que se revela possível criar condições para que, educandos e educandas, se desenvolvam, complexificando o seu pensamento e descobrindo, compreendendo e reflectindo sobre aspectos da realidade e das relações que, até aí, apesar de existirem, estavam ausentes da sua percepção, compreensão e reflexão. Poder escolher implica parar, reflectir, discernir e desenvolver a capacidade de agir no próprio nome. E cada uma destas coisas, não sendo uma receita, educa-se e aprende-se.

Um grupo pequeno de jovens é isso mesmo, um grupo pequeno. No entanto, ainda que os seus membros não possam mover uma sociedade, é

⁴¹ Isso porque, provavelmente, ainda não sofreram embates que os desafiassem a parar e, por outro lado, a educação até agora explorada não terá contribuído para desenvolver neles essa competência.

desse *despertar*, no meio dos seus iguais, que poderão surgir condições para que ajam de forma diferente, para que as suas relações venham a adquirir uma outra qualidade afectiva, para que os seus encontros venham a ser muito mais abrangentes e realizantes e para que as suas aspirações sejam mais profundas do que eram antes⁴².

Sem este investimento personalizado, será fácil estar diante de massas anónimas de seres que reproduzem comportamentos. Ora, este projecto concreto, que vai no seu terceiro ano de edição e que se denominou «Sexualidade e afectos em debate – falar e escutar», revelou-se uma forma capaz de trabalhar no sentido inverso.

Afinal, «... a oposição brutal entre comunidade e sociedade, entre relação pessoal e relação administrativa e institucional, não pode ser senão um momento da reflexão» (Ricoeur, 1968, pp. 104-105). Ser humano é uma construção, um projecto e um processo, que não se pode exercitar sem que se lhe crie condições capazes de o fazer vir à luz. Cada ser humano que faz a experiência de ser acolhido experimenta-se como um ser único na sua corporeidade, um ser irrepetível que, em resposta ao amor recebido, se revela, ele próprio, capaz de amar. E é por isso que a vida humana, a vida dos seres humanos que se humanizam, é um tecido de algumas grandes e muitas pequenas decisões, é um tecido de relações...

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (1991) *O processo disciplinar como meio de controlo na sala de aula*, Braga, Serviço de Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- BOBIN, Christian (1993) *Um Deus à flor da terra*, Lisboa, Difel.
- CALLEJO, Javier (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*, Barcelona, Ariel Practicum.
- CERTEAU, Michel de (1991) *Donner la parole. L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer.

⁴² Como Paulo Freire tão bem explicou, o mundo encontra-se dividido entre aqueles que beneficiam do processo de humanização, que lhes permite serem cada vez mais até serem tudo o que podem vir a ser, seres humanos crescidos, realizados, e aqueles que se encontram submetidos ao processo contrário de desumanização que os constrange a serem cada vez menos até se tornarem nada do que poderiam e deveriam ser.

Não deixa de ser curiosa e motivo de perplexidade a dedicação exaustiva e continuada que as sociedades ocidentais propiciam para a especialização numa área profissional e a ausência de uma mesma acção gradual no que diz respeito às competências para lidar com a realidade pessoal e social de cada um dos seus membros.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996) «A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida» in *DIÁRIO DA REPÚBLICA*, II Série, pp.12653-12673.
- FABRA, M^a Luísa e DOMÈNECH, Miquel (2001) *Hablar y escuchar. Relatos de professoras y estudiantas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FREIRE, Paulo (1975) *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- MACHADO, Constança G. (1999) «Educar para a sexualidade» in *Cadernos de bioética*, n^o 21, Coimbra, pp. 33-36.
- (2000) «O adolescente na relação interpessoal» in *Cadernos de bioética*, n^o 24, Coimbra, pp. 51-55.
- MAGALHÃES, Vasco Pinto de (2001) *O olhar e o ver*, Coimbra, Tenacitas.
- MIRANDA, Jorge (2005) «Educação e família no quadro constitucional português» in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Educação e família*, Lisboa, pp. 39-65.
- RENAUD, Isabel (2001) «A educação para os afectos», in ARCHER, L., BISCAIA, J. e OSSWALD, W. (Coord.) *Novos desafios à bioética*, Porto, Porto Editora, pp. 33-37.
- RENAUD, Michel (2001) «Sexualidade e ética», in ARCHER, L., BISCAIA, J. e OSSWALD, W. (Coord) *Novos desafios à bioética*, Porto, Porto Editora, pp. 39-45.
- RICOEUR, Paul (1968) *História e Verdade*, Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense.
- RICOU, Miguel (2003) «Ética, cultura, sexualidade e internet» in SÁ, E. (Coord.) *Quero-te. Psicologia da sexualidade*, Coimbra, Quarteto Editora, pp. 49-60.
- SANTOS GUERRA (2000) *La escuela que aprende*, Madrid, Ediciones Morata.