



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Vânia Maria Beliz Ferreira

**EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES DE FAMÍLIAS E DE EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Vânia Maria Beliz Ferreira

**EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM IDADE  
PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES DE FAMÍLIAS E DE  
EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA EM RELAÇÃO  
AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS  
CRIANÇAS**

Tese de Doutoramento

Doutoramento em Estudos da Criança

Área de especialização em Educação Física e Saúde Infantil

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Zélia Ferreira Caçador Anastácio**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Agradecimentos

Não imaginei chegar aqui. Durante este processo pensei desistir muitas vezes e tantas outras equacionei o esforço envolvido.

A investigação que deu origem a este trabalho decorreu durante alguns dos períodos mais desafiadores da nossa História, uma pandemia de veio alterar o projeto inicial e uma guerra às portas da Europa, situações que deixam ninguém indiferente, roubando-nos a atenção e a motivação. Terminei e ainda não temos paz à vista.

Agradecer, como diz uma grande amiga, é bonito. Nesta fase, agradeço-me por ter ultrapassado todos os momentos menos bons, alcançando desta forma a meta tantas vezes desejada.

Este processo ensinou-me muito sobre resiliência e bem-estar emocional. Foram várias as vezes em que precisei de apoio e, assumir isso, fez-me acreditar no nosso poder interno, mesmo quando tudo parece não ser possível.

*Tudo parece impossível até ser feito*, e esta frase não pode ser mais real. Se não desisti e escrevo finalmente estas palavras, só tenho a agradecer a todos e todas que acreditaram, muitas vezes, mais do que eu, neste momento.

Sem qualquer ordem de importância, e com o mesmo lugar no meu coração, começo por agradecer à minha professora Marina Carvalho que, após o Mestrado me deixou o bichinho da investigação, e à Vanessa, minha primeira estagiária, que tantas vezes me disse para não parar.

Agradeço depois a várias pessoas que fizeram este trabalho possível, à Juliana e à sua imensa paciência de me escutar e apoiar, e ao Luís. Juntos, fizeram-me gostar mais da estatística, e as conversas longas que mantivemos foram decisivas. Aos dois o meu agradecimento pelos conhecimentos e ensinamentos.

Aos meus amigos e à minha família as minhas desculpas por tantos momentos de ausência ou pouca disposição, acolho-vos com o coração e espero poder recuperar e voltar a ter a energia de outros tempos.

Agradeço às minhas chefias a compreensão e incentivo, recordo que todo este trabalho decorreu também sem pausas laborais ou qualquer licença.

À Professora Rosa Vasconcelos nossa provedora do estudante pelo cuidado, orientação e incentivo.

E porque os últimos são sempre os primeiros agradeço à Professora Zélia, minha orientadora, foram 6 anos de um relacionamento desafiador, mas que acredito que nos ensinou muito. Agradeço a hospitalidade com que me recebeu várias vezes em Braga na companhia da sua melhor amiga, a Estrelinha. Agradeço-lhe o desafio de me convidar a elaborar este projeto e todo o trabalho de orientação e supervisão ao longo deste trabalho académico. Considero-o nosso.

Agradeço ao meu companheiro de vida com quem partilho alegrias e tristezas. Recordo todas as vezes que me acolheu nos seus braços, lamento as inúmeras ausências e todas as consequências que este processo possa ter causado à nossa vida.

Agradeço aos meus 4 animais de 4 patas, por todos os momentos que estiveram comigo noite fora, fazendo-me a melhor companhia de todas as serões, são únicos.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# **EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES DE FAMÍLIAS E DE EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS**

## **RESUMO**

As investigações apontam para o desconhecimento das crianças e para as dificuldades de quem as educa como os principais desafios à educação para a sexualidade a partir da idade pré-escolar. As famílias parecem reconhecer a importância da educação para a sexualidade, mas a sua abordagem, com as crianças mais novas, continua a ser difícil.

As/os educadoras/es de infância têm uma função importante relativamente à educação sexual, pela afetividade que estabelecem com as crianças, pela sua proximidade no quotidiano e pelo efeito de modelagem comportamental que exercem.

Tendo em conta a importância da família e das/os profissionais, tivemos como principal objetivo investigar as conceções de famílias e de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da sexualidade nas crianças em idade pré-escolar.

Para esta investigação utilizámos dois questionários que traduzimos, para as/os educadoras/es utilizou-se o *Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância* (QESEI), que resultou da tradução do original *The Questionnaire on Young Children's Sexual Learning*; para as famílias utilizou-se o *Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil* (QPSI), que resultou da tradução do original *Parenting and Child Sexuality Questionnaire* (QPSI).

Esta investigação seguiu a metodologia de investigação-ação, respondendo os participantes (414 profissionais de educação pré-escolar; 285 famílias), na fase de diagnóstico, aos questionários. Após a análise dos dados e obtidos os resultados desta fase, passou-se ao planeamento e foram criadas e divulgadas duas oficinas de formação em que participaram 59 mães e pais e 92 educadoras de infância. As oficinas foram precedidas do preenchimento dos questionários repetindo-se a aplicação após o seu término. Os dados foram analisados através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 27.0).

Na fase de diagnóstico, os resultados relativos a atitudes, conceções e conforto das/dos educadoras/es de infância relacionados com a educação para a sexualidade, das crianças, revelaram-se positivos, com estas variáveis a apresentarem valores médios nas respetivas escalas de avaliação. A maior diferença em relação à escala original observou-se nas atitudes e crenças, cujos valores atuais foram mais positivos. Todavia, os resultados apontam para a necessidade de formação para melhorar o conhecimento destas/es profissionais, uma vez que apenas 29% referiu ter participado em ações de curta duração, e apenas 6% referiu ter realizado ações com duração de 25 horas.

Em relação às famílias, a perceção do conhecimento é positiva com a maior parte da amostra a responder ter conhecimento adequado e saber o que as crianças precisam saber sobre sexualidade (54% e 51.6% respetivamente). A principal fonte de conhecimento das famílias sobre sexualidade foi a *Internet*, pelo que esta poderá ser uma mais-valia na informação a disponibilizar a este grupo. Verificou-se, ainda, que o conhecimento influencia positivamente a confiança das famílias na comunicação com as suas crianças sobre a sexualidade.

No momento de avaliação, os resultados sobre as conceções dos profissionais e das famílias após a participação na oficina de formação melhoraram significativamente, o que comprova a importância da formação e como esta pode ser uma ferramenta importante para a abordagem das temáticas da sexualidade com as crianças a partir da idade pré-escolar.

**Palavras-chave:** educação sexual; educação pré-escolar; crianças; educadoras/es de infância; famílias; formação.

# EDUCATION FOR SEXUALITY IN PRESCHOOL AGE: CONCEPTS OF FAMILIES AND EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN RELATION TO CHILDREN'S DEVELOPMENT AND LEARNING

## ABSTRACT

Investigations point to the lack of knowledge of children and the difficulties of those who educate them as the main challenges to sexuality education from preschool age onwards. Families seem to recognize the importance of sexuality education but addressing it with younger children remains difficult.

Kindergarten teachers play an important role regarding sex education, due to the affection they establish with children, their closeness in everyday life and the behavioral modeling effect they exercise. Considering the importance of the family and the professionals, our main objective was to investigate the conceptions of families and kindergarten teachers in relation to the learning and development of sexuality in preschool children.

For this investigation we used two questionnaires that we translated, for the educators we used the *Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância* (QESEI), which resulted from the translation of the original *Questionnaire on Young Children's Sexual Learning* (QESEI); for the families, the *Parenting and Child Sexuality Questionnaire* (QPSI) was used, which resulted from the translation of the original *Parenting and Child Sexuality Questionnaire* (QPSI).

This investigation followed the action-research methodology, with the participants (414 preschool education professionals; 285 families) responding to the questionnaires during the diagnosis phase. After analyzing the data and obtaining the results of this phase, planning was carried out and two training workshops were created and disseminated, in which 59 mothers and fathers and 92 kindergarten teachers participated. The workshops were preceded by filling out the questionnaires, repeating the application after completion. Data were analyzed using the *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, version 27.0).

In the diagnostic phase, the results regarding attitudes, conceptions and comfort of kindergarten teachers related to children's sex education were positive, with these variables presenting average values in the respective evaluation scales. The greatest difference related to the original scale was observed in attitudes/beliefs which current values were more positive. Nevertheless, results point to the need for training to improve the knowledge of these professionals, since only 29% reported having participated in short-term training actions, and only 6% reported having carried out 25 hours training actions.

Regarding families, the perception of knowledge is positive, with most of the sample responding having adequate knowledge and knowing what children need to know about sexuality (54% and 51.6%, correspondingly). The main source of knowledge of families about sexuality was the *Internet*, so this could be an added value in the information to be made available to this group. We also found that knowledge positively influences the confidence of families in communicating with their children about sexuality.

At the time of evaluation, the results on the conceptions of professionals and families after participating in the training workshop improved significantly, which proves the importance of training for professionals and families and how this can be an important tool for the approach of sexuality issues with children from kindergarten age onwards.

**Keywords:** sex education; preschool education; children; kindergarten teachers; families; training.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Definição Do Problema Em Estudo .....</b>	<b>3</b>
1.1 Escolha Do Tema .....	3
1.2 Finalidade Do Estudo .....	4
1.3 Importância Do Estudo .....	4
1.4 Justificação Do Estudo .....	5
1.5 Definição De Conceitos.....	5
1.5.1 Educação para a Sexualidade .....	5
1.5.2 As Questões Da Linguagem Inclusiva, Justificação Dos Termos Adotados .....	6
1.6 Limitações e Implicações do Estudo .....	7
1.7 Questões de Investigação e Objetivos .....	8
1.7.1 Objetivos Relativos ao Grupo das Educadoras e dos Educadores de Infância.....	8
1.7.2 Objetivos Relativos ao Grupo dos Pais e das Mães .....	9
<b>Capítulo 2 – Enquadramento Teórico .....</b>	<b>10</b>
2.1 As Crianças em Idade Pré-Escolar e a Sexualidade .....	10
2.1.1 Desenvolvimento Psicosssexual das Crianças .....	10
2.1.2 Conhecimento das Crianças em Idade Pré-Escolar sobre a Sexualidade .....	12
2.1.3 Objeções à Abordagem dos Temas da Sexualidade com as Crianças Mais Novas .....	22
2.1.3.1 A inocência das crianças.....	22
2.1.3.2 Direito das Crianças ao Conhecimento .....	23
2.2 As Famílias e a Comunicação com os Filhos e Filhas em Idade Pré-Escolar sobre a Sexualidade .....	28
2.2.1 Desafios e Dificuldades na Comunicação com as Crianças.....	28
2.2.2 A Importância da Formação das Famílias em Educação para a Sexualidade e os Recursos para a sua Abordagem.....	37
2.2.3 A Violência Sexual e a Exposição das Crianças a Conteúdos Nefastos.....	40
2.3 As Educadoras e os Educadores de Infância e a Educação para a Sexualidade das Crianças em Idade Pré-Escolar.....	42
2.3.1 As Concepções e Preconceitos na Educação para a Sexualidade .....	42
2.3.2 O Papel das Educadoras e dos Educadores na Educação para a Sexualidade .....	47

2.3.3	Dificuldades para a Educação para a Sexualidade Identificadas nas Educadoras e nos Educadores de Infância .....	51
2.3.4	O Papel Das Educadoras E Dos Educadores De Infância Na Prevenção Do Abuso Sexual 55	
2.3.5	O Papel das Educadoras e dos Educadores de Infância nas Questões de Género.....	58
2.3.6	O Papel Das Educadoras E Dos Educadores De Infância Nas Questões Da Diversidade Sexual.....	61
2.4	A Educação para a Sexualidade na Europa .....	65
2.4.1	A Educação para a Sexualidade em Portugal.....	68
2.4.2	A Educação para a Sexualidade na Educação Pré-Escolar em Portugal .....	73
2.4.3	A Educação para a Sexualidade na Educação Pré-Escolar: Principais Orientações para a Europa.....	78
2.4.4	Boas Práticas da Educação para a Sexualidade a Partir da Idade Pré-Escolar: O Caso dos Países Baixos .....	80
<b>Capítulo 3 – Metodologia Da Investigação .....</b>		<b>83</b>
3.1	Tipo De Estudo E Métodos.....	83
3.1.1	Investigação-Ação – IA.....	83
3.2	Fase I – Diagnóstico.....	85
3.2.1	Questionário para Educadoras/es de Infância .....	85
3.2.2	Tradução do Questionário para a População Portuguesa .....	85
3.2.3	Adaptação, Retroversão e Avaliação por Peritos .....	86
3.2.4	Estudo-piloto .....	88
3.2.5	Questionário Para Mães E Pais Com Crianças Em Idade Pré-Escolar .....	89
3.2.6	Tradução do Questionário para a População Portuguesa .....	89
3.2.7	Adaptação, Retroversão e Avaliação por Peritos .....	91
3.2.8	Estudo-piloto .....	91
3.3	Fase II – Ação: As Oficinas De Formação.....	93
3.3.1	Enquadramento Das Oficinas De Formação .....	93
3.3.2	Oficina para Educadoras/es de Infância, Dinamizada de 3 a 10 de março .....	94
3.3.3	Conteúdo da Oficina para Educadoras/es de Infância .....	94
3.3.4	Oficina: Educar para a Sexualidade a partir aa Educação Pré-Escolar: Quando e Como? (Apêndice III).....	95

3.3.5	Oficina para as Famílias, Dinamizada de 16 a 19 de março .....	97
3.3.6	Conteúdos da Oficina para as Famílias .....	97
3.4	Fase III – Avaliação da Investigação-Ação.....	99
3.5	Procedimentos Éticos .....	100
3.5.1	Consentimento Informado .....	100
3.5.2	Desafios do Contexto Global e a Recolha de Dados com Recurso à Internet.....	102
<b>Capítulo 4</b>	<b>– Análise De Resultados .....</b>	<b>103</b>
4.1	Fase De Diagnóstico.....	103
4.1.1	Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância (QESEI), Grupo de Educadoras/es .....	103
4.1.1.1	Caracterização Sociodemográfica Do Grupo Das Educadoras E Dos Educadores De Infância .....	103
4.1.1.2	Conhecimento das Educadoras e dos Educadores de Infância Sobre o desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças .....	105
4.1.1.3	Atitudes e Crenças, das Educadoras e dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças.....	110
4.1.1.4	Conforto das Educadoras e dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças.....	118
4.1.2	Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil (QPSI), Grupo de Mães e Pais.....	120
4.1.2.1	Perceção do Conhecimento das Mães e Dos Pais, Acerca da Educação para a Sexualidade .....	121
4.1.2.2	Fontes de Informação das Famílias Sobre Sexualidade .....	123
4.1.2.3	Estratégias e Confiança das famílias Para Comunicar com os Filhos Sobre Sexualidade .....	126
4.1.2.4	Comunicação das Famílias com as Crianças Sobre Sexualidade .....	130
4.1.2.5	Sentimentos em Relação às Questões Colocadas pelas Crianças.....	131
4.1.2.6	Avaliação da Importância de Alguns Tópicos para a Educação para a Sexualidade dos Filhos.....	131
4.1.2.7	Temáticas Para um Programa de formação para Pais .....	134
4.1.2.8	Informações ou Tópicos Adicionais num Programa de Formação Parental .....	135
4.2	Fase de Ação .....	135
4.2.1	A Oficina de Formação Para as Educadoras e os Educadores de Infância .....	136

4.2.1.1	Conhecimento das Educadoras de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados Pré-Oficina de Formação .....	138
4.2.1.2	Atitudes e Crenças das Educadoras de Infância sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados do Diagnóstico, Pré-oficina de Formação ....	139
4.2.1.3	Conforto das Educadoras de Infância Sobre a Aprendizagem Sexual das Crianças Resultados do Diagnóstico, Pré-oficina de Formação .....	139
4.2.2	A Oficina de Formação Para as Famílias .....	140
4.2.2.1	Percepção do Conhecimento das Mães e dos Pais, Acerca da Educação Para a Sexualidade, pré-oficina de Formação.....	141
4.2.2.2	Confiança das Mães e dos Pais nas Estratégias Para Abordar Temas da Sexualidade, pré-oficina de Formação.....	142
4.2.2.3	Sentimentos Associados às Respostas Dadas às Questões das Crianças.....	142
4.2.2.4	A Importância de Alguns Itens para a Abordagem da Sexualidade.....	142
4.3	Fase de Avaliação .....	143
4.3.1	O Grupo das Educadoras de Infância .....	144
4.3.1.1	Conhecimento das Educadoras de Infância sobre o desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados Pré e Pós-Oficina de Formação .....	144
4.3.1.2	Atitudes e Crenças das Educadoras de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados Pré e Pós-oficina de Formação .....	144
4.3.1.3	Conforto das Educadoras de Infância Sobre a Aprendizagem Sexual das Crianças Resultados, Pré e Pós-Oficina De Formação .....	145
4.3.1.4	Avaliação da Oficina de Formação para as Educadoras de Infância.....	146
4.3.2	O Grupo das Famílias .....	147
4.3.2.1	Percepção do Conhecimento das Mães e dos Pais, Acerca da Educação para a Sexualidade, Antes Depois da Oficina de Formação .....	147
4.3.2.2	Confiança das Mães e dos Pais nas Estratégias para Abordar Temas da Sexualidade, Antes Depois de uma Oficina de Formação .....	148
4.3.2.3	Sentimento Associado Às Respostas Dadas Às Questões Das Crianças .....	148
4.3.2.4	A Importância de Alguns Itens para a Abordagem da Sexualidade.....	149
4.3.2.5	Avaliação da Oficina de Formação para as Famílias.....	150
<b>Capítulo 5 – Discussão .....</b>		<b>152</b>

5.1	Conhecimento das/os Educadoras/es de Infância Sobre o Desenvolvimento e A Aprendizagem Sexual Das Crianças .....	152
5.2	Atitudes E Crenças Das/Os Educadoras/es De Infância Sobre O Desenvolvimento E A Aprendizagem Sexual Das Crianças .....	154
5.3	Conforto Das Educadoras E Dos Educadores De Infância Sobre O Desenvolvimento E A Aprendizagem Sexual Das Crianças .....	157
5.4	As Concepções Das Famílias Sobre O Desenvolvimento E A Aprendizagem Sexual Das Crianças.....	158
5.5	A Importância Da Formação Em Educação Para A Sexualidade Para Educadores E Famílias .....	164
5.6	A Introdução Da Temática Da Educação Para A Sexualidade A Partir Da Educação Pré-Escolar .....	166
	<b>Conclusões e Considerações Finais .....</b>	<b>171</b>
	Limitações da Investigação e Recomendações.....	172
	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>174</b>

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1 Representação do Modelo KVP como um triângulo, Clement (2006) .....	45
Figura 2 Referencial de Educação para a Saúde, Carvalho et al. 2017 (DGE).....	73
Figura 3 Exemplo dos recursos da Rutgers para a Educação Pré-Escolar no currículo dos Países Baixos .....	81
Figura 4 Cartaz de divulgação de oficina para educadoras/es de Infância.....	95
Figura 5 Cartaz de divulgação de oficina para as famílias .....	99

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1 Temas propostos pelos mães e pais para um programa parental de educação sexual, por ordem de importância (Morawsla et.al., 2015) .....	39
Tabela 2 Estatística de confiabilidade das escalas de conhecimento, atitudes e crenças e conforto nas diferentes fases da investigação.....	89
Tabela 3 Estatística de confiabilidade das escalas de conhecimento, confiança, estratégias e importância nas diferentes fases da investigação. ....	93
Tabela 4 Frequências das variáveis demográficas da amostra das/os educadoras/es de infância. ...	104
Tabela 5 Frequências da dimensão conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem sexual das crianças. ....	107
Tabela 6 Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Efeitos das variáveis demográficas sobre o conhecimento das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).....	109
Tabela 7 Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Efeito das variáveis formação curta e formação contínua sobre o conhecimento das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).....	110
Tabela 8 Frequências da variável atitudes e crenças sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças.....	113
Tabela 9 Coeficientes da Análise de Regressão Linear (Efeitos das variáveis demográficas sobre as atitudes e crenças das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças). ....	115
Tabela 10 Coeficientes da Análise de Regressão Linear – (Efeitos do posicionamento político sobre as atitudes e crenças das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças). ....	116
Tabela 11 Coeficientes da Análise de Regressão Linear – (Efeitos da formação sobre as atitudes e crenças das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças). ....	117
Tabela 12 Frequências dos itens conforto sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças .....	119
Tabela 13 Coeficientes da Análise de Regressão Linear – (Efeitos das variáveis demográficas sobre o conforto das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças). ....	120

Tabela 14	Frequências das variáveis demográficas do grupo das/os mães e pais.....	121
Tabela 15	Coeficientes da Análise de Regressão Linear - Efeitos das variáveis demográficas sobre o conhecimento das mães e dos pais .....	123
Tabela 16	Principais fontes de informação sobre sexualidade durante a infância .....	124
Tabela 17	Principais fontes, atuais, de informação sobre sexualidade.....	124
Tabela 18	Principais fontes de informação sobre desenvolvimento da sexualidade infantil .....	125
Tabela 19	Principais fontes de informação dos filhos sobre sexualidade .....	126
Tabela 20	Estratégias das mães e dos pais para abordagem de temas da sexualidade com os filhos	127
Tabela 21	Confiança das mães e dos pais para abordagem de temas da sexualidade com os filhos.	128
Tabela 22	Coeficientes da Análise de Regressão Linear - Efeitos das variáveis demográficas e do conhecimento sobre a confiança das mães e dos pais .....	129
Tabela 23	Comunicação das mães e dos pais sobre sexualidade .....	130
Tabela 24	Percepção dos sentimentos das mães e dos pais em relação às respostas dadas às crianças sobre sexualidade (%) .....	131
Tabela 25	Percepção de importância de alguns tópicos para a educação para a sexualidade das crianças .....	132
Tabela 26	Coeficientes da Análise de Regressão Linear - Efeitos das variáveis demográficas, do conhecimento, das estratégias e da confiança sobre a importância que os pais e as mães dão a vários itens sobre a sexualidade dos filhos .....	133
Tabela 27	Tópicos para um programa de formação parental em educação para a sexualidade, reorganizado por ordem decrescente de importância. ....	134
Tabela 28	Frequências das variáveis demográficas das/os educadoras de infância .....	137
Tabela 29	Conhecimento, das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré- oficina de formação.....	138
Tabela 30	Atitudes e crenças das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré-oficina de formação.....	139
Tabela 31	Conforto das educadoras de infância sobre a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré-oficina de formação .....	139
Tabela 32	Frequências das variáveis demográficas do grupo dos/as mães e pais.....	140
Tabela 33	Percepção do conhecimento dos das mães e dos pais, acerca da educação para a sexualidade, pré-oficina .....	141
Tabela 34	Confiança das mães e dos pais .....	142

Tabela 35 Percepção dos sentimentos das famílias em relação às respostas dadas às questões das crianças, pré-oficina de formação.....	142
Tabela 36.....	143
Tabela 37 Importância de alguns itens para a educação sexual das crianças.....	143
Tabela 38 Conhecimento, das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré e pós-oficina de formação.....	144
Tabela 39 Atitudes e crenças das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré e pós-oficina de formação.....	145
Tabela 40 Conforto das educadoras de infância sobre a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré e pós-oficina de formação .....	145
Tabela 41 Teste t para as variáveis Conhecimento, Atitudes/crenças e Conforto antes e após a oficina de formação.....	146
Tabela 42 Percepção do conhecimento dos das mães e dos pais, acerca da educação para a sexualidade, pré e pós-oficina, Teste t para o conhecimento e os dois momentos de recolha pré e pós-oficina de formação .....	148
Tabela 43 Confiança das mães e dos pais antes e depois da oficina de formação, Teste t para a confiança e os dois momentos pré e pós-oficina de formação.....	148
Tabela 44 Percepção dos sentimentos das famílias em relação às respostas dadas às questões das crianças, pré e pós-oficina de formação Teste t para os sentimentos das famílias em relação às questões das crianças pré e pós-oficina .....	149
Tabela 45 Importância de alguns itens para a educação sexual das crianças Análise do Teste t para a importância de alguns itens e a oficina de formação .....	150

## **INDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1 Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas .....	221
ANEXO 2 Licença entre a Universidade of Queensland na Austrália e o Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho para utilização do instrumento de recolha de dados .	223
ANEXO 3 Questionnaire on Young Children's Sexual Learning.....	226
ANEXO 4 Parenting and Child Sexuality Questionnaire.....	229

## **INDICE DE APENDICES**

APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL PARA EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA (QESEI) .....	188
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO DE PARENTALIDADE E SEXUALIDADE INFANTIL (QPSI) .....	195
APÊNDICE 3 Oficina de formação para educadoras/es de Infância e famílias apresentação de diapositivos .....	205
APÊNDICE 4 Questionário de avaliação das oficinas formativas .....	217

## **ABREVIATURAS**

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

EPS- Escola Promotora da Saúde

GTES- Grupo de Trabalho sobre Educação Sexual

OMS- Organização Mundial da Saúde

SIECCAN- Sex Information & Education Council of Canada

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

QESEI- Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância

QPSI- Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil

RUTGERS- Sexual and reproductive health and rights

IA- Investigação-Ação

SIECUS- Sex Ed for Social Change

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

WAS- World Association for Sexual Health

WHO- World Health Organisation

## Introdução

O trabalho que aqui apresentamos resulta do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, realizado no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança na especialidade de Educação Física e Saúde Infantil, subordinado ao tema: *Educação para a Sexualidade em Idade Pré-Escolar: conceções de famílias e de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento.*

Esta investigação pretende ser um contributo para o diagnóstico do conhecimento e das dificuldades sentidas por educadoras/es, e por mães e pais, em relação à aprendizagem da sexualidade pelas crianças em idade pré-escolar.

Apesar de a Educação Pré-Escolar não ser obrigatória em Portugal e de, por isso, a obrigatoriedade da educação para a sexualidade não existir, para este nível de educação existem orientações, como as que veremos no decurso deste trabalho, que defendem a importância desta temática desde esta fase importante do desenvolvimento das crianças.

A falta de formação sobre educação para a sexualidade, reportada por uma parte considerável de profissionais de Educação Pré-Escolar e as objeções de algumas famílias à implementação da educação para a sexualidade, também motivaram esta investigação.

Para este projeto utilizou-se a metodologia de investigação-ação (IA) por esta poder responder e se adequar ao problema e aos objetivos do estudo. Esta componente metodológica inclui três fases: o diagnóstico, a intervenção e a avaliação. O trabalho está organizado em seis capítulos, como a seguir se descreve.

No **capítulo 1** define-se o problema e contextualiza-se o estudo, apresentando-se a justificação do estudo e a sua finalidade, as questões de investigação delineadas, os objetivos, a definição do conceito da educação para a sexualidade e, por último, as limitações e implicações do estudo.

O **capítulo 2** resulta da revisão bibliográfica efetuada, fazendo-se o enquadramento teórico que fundamenta toda a investigação. Está organizado em 4 subcapítulos que abordam as temáticas das crianças em idade pré-escolar e a sexualidade; a comunicação acerca da sexualidade entre as famílias e filhos e filhas, a sexualidade e as e os educadoras/es de infância e, por fim, uma abordagem breve à educação sexual na Europa.

No **capítulo 3** descrevem-se as opções metodológicas consideradas para a elaboração deste trabalho. Apresentam-se a operacionalização das variáveis em estudo, a constituição da amostra, as

técnicas de recolha de dados, a validação dos instrumentos de recolha de dados, bem como o tratamento e análise destes. Por fim, descrevem-se as três fases desta IA.

No **capítulo 4** apresentam-se os resultados obtidos, quer com a amostra de educadoras/es de infância, quer com a amostra de mães e pais, começando pelos resultados da fase de diagnóstico, seguindo-se os da fase de ação ou implementação da intervenção e, finalmente, os resultados da fase de avaliação. Os resultados obtidos dos questionários nas fases de diagnóstico e de ação (pré e pós-oficina de formação) são apresentados sob a forma de texto, tabelas ou gráficos, precedidos da sua interpretação. Os dados resultantes da fase de avaliação apresentam-se da mesma forma.

No **capítulo 5** apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, confrontando-os com outros resultados decorrentes de estudos nacionais e internacionais. Apresentamos, também, algumas propostas de reformulação da intervenção efetuada, algumas considerações finais sobre a mesma e salientamos as limitações, bem como os pontos fortes do trabalho. Posteriormente, apresenta-se a lista das referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

O documento termina com uma compilação de documentos anexos e apêndices, em que se disponibilizam os instrumentos necessários/utilizados na investigação e a explicitação das atividades realizadas durante as oficinas de formação de educadoras/es de infância e de mães e pais. Para facilitar a consulta de figuras, o índice de tabelas e lista de abreviaturas, feitas de forma a facilitar a leitura e compreensão do texto, apresentam-se depois do índice geral.

## **Capítulo 1 – Definição Do Problema Em Estudo**

### **1.1 Escolha Do Tema**

Apesar de em Portugal a educação para a sexualidade, formal, ter início apenas no Ensino Básico – para crianças a partir dos 6 anos – a maior parte dos estudos apontam que deverá começar mais cedo, ainda durante o período de Educação Pré-Escolar, ou seja, entre os 3 e os 6 anos de idade (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000; Goldfarb & Lieberman, 2021; WHO, 2010, UNESCO, 2019).

Nesta idade são comuns os comportamentos exploratórios do corpo, do seu e do de pares, potenciados pela curiosidade normal típica do desenvolvimento da infância e da construção da sua identidade (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000; Rapošová, 2016; Volbert, 2000). As crianças em idade pré-escolar apresentam um desenvolvimento rápido, em que se destaca a aquisição da linguagem e a formação da personalidade, apresentando capacidade para reconhecerem a sua identidade e o seu género, logo a partir dos 2 anos (Meltem, Latife & Akhan, 2015).

Um dos grandes obstáculos à implementação dos programas de educação para a sexualidade reside no facto, apontado ao longo da revisão da literatura de o conceito “sexualidade” ainda estar conotado com prática sexual, com genitalidade e com sexo. De acordo com Goldfarb e Lieberma (2021) a educação sexual tem sido caracterizada por competição, definições, objetivos e filosofias, o que compromete a avaliação e compreensão da sua eficácia. Os autores referem que quando se avaliam os impactos e resultados dos programas, a pesquisa recai sobre os programas de prevenção destinados a reduzir as infeções sexualmente transmissíveis (IST) e taxas de gravidez. Para Goldfarb e Lieberma (2021) estes programas de prevenção recaem sobre os comportamentos sexuais e mudança de comportamento como o foco principal desta análise, deixando de lado uma abordagem mais ampla e abrangente da sexualidade humana, definida pelo Sex Ed for Social Change: SIECUS (2018) como: o conhecimento sexual, crenças, atitudes, valores e comportamentos dos indivíduos. As suas várias dimensões envolvem a anatomia, a fisiologia e a bioquímica da resposta sexual; identidade, orientação, funções e personalidade; e pensamentos, sentimentos e relacionamentos.

Perante as mudanças sociais, de que são exemplo as questões de género e da diversidade sexual, bem como as atuais orientações internacionais (WHO, 2010; UNESCO, 2019), interessa conhecer quem é principal interveniente neste processo e, desse conhecimento, traçar intervenções adequadas que suplantem as necessidades das crianças, das famílias e das/os educadoras/es de infância.

## **1.2 Finalidade Do Estudo**

Com este estudo pretendemos averiguar o conhecimento e os constrangimentos de quem educa crianças em idade pré-escolar – com enfoque em pais, mães, educadoras/es de infância – em relação à aprendizagem da sexualidade por crianças destas idades. Consideramos que este conhecimento poderá potenciar a reflexão e contribuir para o reconhecimento da educação para a sexualidade junto das crianças mais novas, promovendo o sucesso da sua aprendizagem.

## **1.3 Importância Do Estudo**

Apesar de as orientações da UNESCO (2019) apontarem para a necessidade do início do processo de educação para a sexualidade a partir da idade pré-escolar, a maior parte das educadoras e dos educadores de infância ainda parece ter dificuldades na abordagem destes temas junto destas crianças. Goldman (2008) apontou um conjunto de objeções que têm perdurado nas últimas décadas e que constituem um obstáculo à educação para a sexualidade na infância, tema que abordaremos de forma detalhada no capítulo 2, em que faremos uma reflexão sobre mitos e obstáculos que condicionam a abordagem dos temas da educação para a sexualidade pelas famílias e por educadoras/es de infância.

As/os profissionais de Educação Pré-Escolar têm uma função preponderante porque desempenham um papel essencial no desenvolvimento da educação para a sexualidade, também pelas trocas afetivas com as crianças, pela sua proximidade no quotidiano, ou por serem modelos de comportamento para as crianças (Marques, Vilar & Forreta, 2002).

O estudo realizado em Portugal por Anastácio (2007) abordou conceções, obstáculos e argumentos de professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à educação para a sexualidade neste nível de ensino. A autora constatou que estes/as profissionais parecem ter dificuldade em aceitar que esta área da educação se desenvolva com crianças mais pequenas, apresentando maior concordância em que este processo se inicie no Ensino Secundário – durante a adolescência – por considerarem que aí os/as alunos/as já são sexualmente ativos/as. No entanto, Milton (2003, citado por Anastácio, 2007) defende que, independentemente de as crianças serem ou não sexualmente ativas, têm o direito de ser informadas, referindo a relevância que esta informação tem para a sua capacitação, para a tomada de decisões futuras, mais responsáveis e seguras. O autor conclui que a ausência de esclarecimento perpetua as dúvidas das crianças, o que pode fazer com que fiquem em situação de risco na procura da satisfação da sua curiosidade.

Um estudo recente, que fez uma revisão sistemática dos últimos 30 anos de programas de educação para a sexualidade, realizado por Golfard e Lieberman (2021), concluiu que os programas de educação para a sexualidade são tão mais eficazes quanto mais cedo forem implementados. Para estes autores, não só as crianças mais novas estão preparadas para abordar temas que lhe são sugeridos, como este parece ser mesmo o momento mais eficaz para a sua abordagem. Para estes autores as crianças poderão aprender sobre temas importantes como a orientação sexual, a identidade e a expressão de género, a igualdade de género, ou a justiça social relacionada com diferentes orientações sexuais, antes de valores e pressupostos hetero e cisnormativos serem adquiridos e se tornarem menos mutáveis (Goldfarb & Lieberman, 2021).

A literatura evidencia, também, inúmeras dificuldades por parte de mães e pais na comunicação sobre sexualidade, especialmente com crianças mais novas (Jaccard, Dodge & Dittus, 2002). As famílias parecem ser influenciadas pelos seus modelos de educação, sendo mais ou menos inibidas em relação a estas temáticas, de acordo com a informação que receberam na sua própria infância. A vergonha e o desconhecimento surgem como exemplo de obstáculos apontados na comunicação sobre a sexualidade (Byers & Weadver, 2008). No entanto, as famílias parecem compreender a necessidade da abordagem de alguns temas, especialmente quando estes têm como principais objetivos a proteção da criança face a violência sexual.

#### **1.4 Justificação Do Estudo**

Tendo em conta a importância de se abordar a temática da sexualidade com as crianças, importa, assim, investigar sobre estes temas, de forma a conhecer as limitações e as dificuldades que podem condicionar e privar as crianças em idade pré-escolar do acesso à educação para a sexualidade. Tendo em conta a importância destes/as agentes educativas/os, pais, mães e educadoras/es de infância, esta exploração permitirá ultrapassar dificuldades que impedem a sua concretização, aproximando as crianças de todos os benefícios apontados pela literatura.

#### **1.5 Definição De Conceitos**

##### **1.5.1 Educação para a Sexualidade**

Importa justificar a opção pelo uso do termo “educar para a sexualidade”, pois em Portugal podemos ver com frequência a utilização de termos como *educação sexual*, *educação em sexualidade*

e, não querendo fazer qualquer crítica à utilização destes, consideramos que a expressão *educar para a sexualidade* faz mais sentido para o nosso propósito, que sustentamos seguidamente.

Educar para a sexualidade é a expressão utilizada no Referencial de Educação para a Saúde, em que se inclui o eixo temático “Afetos e Educação para a Sexualidade” e onde se pode ler que:

“(...) a educação para a sexualidade para ter os resultados desejáveis terá de dirigir-se à escola como um todo, penetrar em todos os seus ambientes, envolver todos os seus membros, aproveitar todos os momentos para, através de acontecimentos emocionais estruturados, construir modelos que promovam os valores e os direitos sexuais, sobre os quais os jovens possam desenvolver a sua própria identidade e o respeito para com os outros.” (Carvalho et al.2017, p.74)

Segundo Serrão (1996),

“Educar para a sexualidade é preparar a pessoa para decidir sobre os seus comportamentos sexuais (...). Porque ter saúde, viver com saúde é um objetivo comum a todos nós (...). Educar para uma sexualidade saudável é educar para um comportamento informado, livre e responsável no respeito pelo corpo e pela pessoa do outro; é educar para uma vida afetiva intensa e duradoira, na busca da felicidade possível neste mundo. Educar para a sexualidade é educar para a saúde.” (Serrão, 1996, p.1b)

A educação para a sexualidade perspectivada na área da educação para a saúde contribui para o seu reconhecimento na promoção do bem-estar biopsicossocial. Desta forma, consideramos adequada esta terminologia para a abordagem deste tema na Educação Pré-Escolar.

### **1.5.2 As Questões Da Linguagem Inclusiva, Justificação Dos Termos Adotados**

A linguagem inclusiva tem sido utilizada e promovida de forma a diminuir a invisibilidade, principalmente das mulheres. Um dos principais argumentos dos defensores da linguagem inclusiva, reside na ideia de que a suposta inclusão de termos femininos no exercício da linguagem quotidiana poderia contribuir para uma mudança de crenças e práticas características da cultura machista, mas este tema tem levantado inúmeras questões principalmente junto da comunidade académica. Para Iliovitz e Neto (2007), não é através da mera substituição de algumas expressões nem através do uso da linguagem inclusiva que a sociedade vai mudar. Para estas autoras, este é um objetivo ingénuo e até ilusório, sendo que a mudança social se consegue pela educação, pela consciencialização e pelo respeito pelas diferenças.

A Língua Portuguesa não inclui na sua gramática um género neutro, ou seja, todas as palavras são ou do género masculino ou do género feminino, mesmo que se refiram a termos desprovidos de sexo.

Em Portugal, o Regimento do Conselho de Ministros, alterado em maio de 2006, incluiu nas regras de logística na elaboração de atos normativos do XVII Governo Constitucional, a utilização de uma linguagem não discriminatória, como se pode ler no Artigo 15.º da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90-B/2015 de 09-11-2015 de forma a neutralizar-se ou minimizar-se a especificação do género através do emprego de formas inclusivas ou neutras.

Neste trabalho, tentamos, sempre que possível, encontrar palavras mais unificadoras, mas compreendemos ser menos simples, para quem lê, o desdobramento de pronomes, substantivos e adjetivos, pelo que procuramos sempre encontrar termos mais inclusivos.

## **1.6 Limitações e Implicações do Estudo**

Esta investigação decorreu durante um dos períodos mais incertos que tivemos oportunidade de viver, a pandemia de COVID-19. Para poder dar continuidade a este trabalho foram feitas várias alterações ao projeto inicialmente previsto, o que se traduziu num desafio para a investigadora, mas também para quem dele participou. Se inicialmente estava previsto que a fase da ação decorresse de forma presencial com as oficinas a serem realizadas em algumas escolas anteriormente contactadas, a pandemia e o confinamento e distanciamento físico imposto por esta, destinaram estes encontros a plataformas virtuais com que, em conjunto, tivemos de aprender a trabalhar.

Tratando-se de uma metodologia de IA, as conclusões que retiramos deste trabalho não podem ser amplamente generalizadas, mas constituem, na nossa opinião, orientações importantes para a compreensão das dificuldades sentidas por quem dela participou – pais, mães e educadoras/es de infância.

Consideramos que os dados recolhidos na fase de diagnóstico podem dar-nos informações importantes para melhorarmos as estratégias de educação para a sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar. Mais, mesmo que estes resultados não possam ser generalizados, constituem orientações importantes para o planeamento de novas intervenções que visem facilitar a aprendizagem da sexualidade das crianças em idade pré-escolar.

## **1.7 Questões de Investigação e Objetivos**

De forma a organizar o trabalho de investigação de responder aos desafios a que nos propusemos elaborámos a principal questão de investigação:

- Quais são as conceções de educadoras/es de infância e de mães e pais na abordagem da sexualidade com as crianças em idade pré-escolar?

A partir da questão de investigação principal, e geral, estruturaram-se as seguintes subquestões, em torno das quais se pretendeu desenvolver a investigação:

- Quais são o conhecimento, as atitudes e o conforto de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem sobre sexualidade das crianças em idade pré-escolar?
- Quais são o conhecimento, as estratégias e a confiança de mães e pais na comunicação sobre sexualidade com as/os filhas/os em idade pré-escolar?

Para cada grupo em estudo, foram ainda definidos os objetivos, gerais e específicos.

### **1.7.1 Objetivos Relativos ao Grupo das Educadoras e dos Educadores de Infância**

#### **Objetivo Geral**

- Aprofundar o conhecimento das conceções de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem sexual das crianças em idade pré-escolar.

#### **Objetivos Específicos**

- 1) Identificar o conhecimento, as crenças/atitudes e o conforto de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem sobre sexualidade das crianças em idade pré-escolar;
- 2) Identificar fatores individuais com influência nas conceções de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem sexual das crianças em idade pré-escolar.
- 3) Elaborar um programa de formação para educadoras/es de acordo com as necessidades identificadas para a abordagem da sexualidade com crianças da Educação Pré-Escolar;
- 4) Implementar uma oficina de formação sobre educação para a sexualidade na Educação Pré-Escolar;
- 5) Avaliar as diferenças no conhecimento, nas crenças/atitudes e no conforto de educadoras/es de infância em relação à aprendizagem das crianças sobre a sexualidade; antes e depois de uma oficina de formação.

## **1.7.2 Objetivos Relativos ao Grupo dos Pais e das Mães**

### **Objetivo Geral**

- Aprofundar o conhecimento das concepções de mães e pais na comunicação sobre sexualidade com as/os filhas/os em idade pré-escolar.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Identificar a percepção de mães e pais em relação ao seu conhecimento e às suas experiências acerca da educação para a sexualidade na infância;
- 2) Identificar fatores individuais e socioculturais com influência nas concepções de mães e pais na comunicação sobre sexualidade com as/os filhas/os em idade pré-escolar;
- 3) Elaborar um programa de formação para mães e pais de acordo com os temas identificados para a abordagem da sexualidade junto das crianças em idade pré-escolar;
- 4) Implementar uma oficina de formação sobre sexualidade dirigida a mães e pais com crianças em idade pré-escolar;
- 5) Avaliar as mudanças decorrentes da oficina de formação no conhecimento, nas estratégias de comunicação e no nível de conforto das mães e dos pais que frequentaram a oficina de formação nas abordagens de sexualidade com as crianças.

## **Capítulo 2 – Enquadramento Teórico**

### **2.1 As Crianças em Idade Pré-Escolar e a Sexualidade**

#### **2.1.1 Desenvolvimento Psicosexual das Crianças**

A sexualidade nas crianças é, desde sempre, um tema controverso e de difícil abordagem. As crianças foram consideradas assexuadas, a sexualidade infantil foi ignorada e a educação sexual foi sendo direcionada apenas para pessoas adultas (Kelly, 2013; King, 2012; Zimmerman, 2015).

Freud chocou a sociedade quando propôs a existência da sexualidade a partir da infância, afastando as crianças do papel da pureza e inocência. Para o autor, a criança é dotada de afetos, desejos e conflitos. Para a teoria psicanalítica o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma evolução psicosexual que tem o seu início a partir do nascimento (Zornig, 2008).

De acordo com esta teoria, o corpo é a fonte básica de toda a experiência mental e a personalidade é o resultado da interação entre os conflitos internos e externos. Segundo a teoria psicanalítica, existem impulsos e pensamentos fora da nossa consciência, pensamentos inconscientes, que guiam e marcam o nosso carácter.

Para Freud (1908, 2009) o comportamento regia-se por forças internas, diretamente ligadas ao prazer, ficando o desenvolvimento da personalidade dominado pela influência da libido. Para o autor a libido era entendida como a energia criada pelas pulsões, que orientava todo o comportamento. Mais, existiam dois tipos de pulsão: a pulsão de vida e a pulsão de morte. A primeira, positiva, correspondia às emoções e aos sentimentos que nos motivam, enquanto a segunda surgia como opositora, sendo responsável pelos comportamentos de autossabotagem e de desgaste emocional. Segundo a teoria psicanalítica, o desenvolvimento humano estará, assim, dependente de uma evolução psicosexual do indivíduo. No entanto, a sexualidade, segundo Freud, não estava restrita à genitalidade, não apresentando, por isso, um carácter instintivo apenas com fins reprodutivos, surgindo sim como uma sexualidade pulsional, sustentada pela libido (Kaminski da Silva & Rodrigues de La Iglesia, 2021).

Freud denominava a sexualidade das crianças de perverso-polimorfa, por se afastar do modelo genital da relação sexual, procurando formas de prazer derivadas de qualquer área ou órgão do corpo. O autoerotismo infantil destacava-se justamente pelo facto de, segundo ele, na infância a sexualidade ser autoerótica, sendo o corpo da criança o único meio para a sua gratificação (Zornig, 2008).

Este desenvolvimento psicosexual faz-se, assim, por uma sucessão de estágios/fases, correspondendo a cada um/a uma zona erógena ou de prazer. A passagem de um estágio para o outro

pressupõe o equilíbrio entre a gratificação e as limitações do mundo externo (Kaminski da Silva & Rodrigues de La Iglesia, 2021). Freud (1908) designou estes estágios/fases por *oral*, *anal*, *fálico*, de *latência* e *genital*.

A *fase oral* corresponde ao estágio oral, presente nas crianças dos 0 aos 18 meses, e tem como principal zona de prazer a boca. Atividades como sugar, lambe ou morder, proporcionam prazer à criança, garantindo-lhe uma necessidade básica que lhe permite sobreviver: a alimentação. A criança é, nesta fase, completamente dependente de quem a alimenta e a satisfação desta necessidade promove sentimentos de segurança e de conforto. Segundo a teoria psicanalítica, as primeiras frustrações que a criança enfrenta são a fome e a sede, pelo que a resposta a estas necessidades lhe confere estabilidade e garante o sucesso deste processo.

A *fase anal* acontece entre os 18 meses e os 3 anos de idade da criança e a zona de prazer passa a situar-se nos esfíncteres, músculos que, por contração ou relaxamento, regulam o funcionamento da bexiga e do intestino. Este prazer surge da aprendizagem e autocontrolo desta região. Com o desfralde a criança começa, ainda, a autodescobrir-se surgindo uma nova fase e uma nova fonte de prazer (Vinícius, 2010, citado por Kaminski da Silva & Rodrigues de La Iglesia, 2021). Dificuldades durante esta fase podem produzir sentimentos de insegurança e "rejeição" do próprio corpo, pelo que se deve respeitar o tempo da criança e as suas necessidades, evitando forçar o desfralde enquanto esta não se mostrar pronta e preparada, evitando-se desta forma sentimentos de ansiedade e insegurança.

A *fase fálica* corresponde ao período entre o quarto e o sexto ano da criança. É a altura em que as crianças evidenciam atenção pelos seus órgãos sexuais e em que percebem a diferença entre os corpos masculino e feminino, registando-se também um interesse e curiosidade pelo corpo dos seus pares. As zonas de prazer, genitais, estão associadas à micção e ao cuidado com o corpo, como, por exemplo, a higiene. Esta é a fase em que as crianças descobrem o autoerotismo por meio da masturbação. Nesta fase acontece ainda, segundo a teoria psicanalítica, um processo importante para o desenvolvimento infantil, o complexo de Édipo (Farias, Nantes & Aguiar, 2015). Segundo esta teoria, nesta fase, o menino percebe que o corpo do pai é igual ao seu e que o das meninas é igual ao da mãe. O complexo de Édipo consiste no enamoramento do filho pela mãe, potenciado pelo processo de simbiose e, desta forma, o menino entra em disputa com o pai pela mãe, desejando eventualmente a sua "morte", "desaparecimento", para viver o amor com a mãe, sem que nada o ameace. Freud refere que toda esta fantasia ocorre ao nível do inconsciente. Este processo é apontado como sendo de extrema importância na definição de como e com quem a criança vivenciará este complexo,

influenciando a formação da sua estrutura psíquica (Kaminski da Silva & Rodrigues de La Iglesia, 2021). Mais tarde, Carl G. Jung (1981) introduz o complexo de Electra, para explicar o mesmo fenómeno, agora com as meninas, referindo-se à deslocação da sua preferência afetiva pelo pai, e à rivalidade com a figura materna.

Após a dissolução destes complexos, a criança passa para a próxima fase, a da *latência*, que vai dos seis anos até à puberdade. Neste momento, a criança concentra-se nas relações interpessoais, havendo o desenvolvimento do *ego* e do *superego* que suprimem os interesses libidinais.

Por último, surge a *fase genital*, marcada pelo surgimento da puberdade. Segundo a teoria psicanalítica, nesta fase o sujeito retorna a sua libido para os genitais e começa a descobrir o interesse e o prazer proporcionado pelos pares (Araújo & Carvalho, 2020).

Embora a visão psicanalítica tenha, ao longo dos anos, sofrido fortes críticas, não podemos ignorar a importância que Freud teve na discussão e na compreensão da sexualidade na infância. Esta teoria veio mostrar que a sexualidade não tem início na adolescência, mas sim no nascimento, fazendo parte do desenvolvimento humano. Outro marco importante foi a desconstrução de uma sexualidade genital assumidamente pulsional e relacional, afirmando que a construção do sujeito se dá na relação com os pares, desconstruindo qualquer ideia de uma condição humana somente biológica e instintiva (Kaminski da Silva & Rodrigues de La Iglesia, 2021).

### **2.1.2 Conhecimento das Crianças em Idade Pré-Escolar sobre a Sexualidade**

A maior parte da literatura existente sobre o conhecimento da sexualidade das crianças em idade pré-escolar remonta à primeira metade do séc. XX, com temas que incluem o conhecimento das diferenças genitais e o desenvolvimento da identidade de género (Bern, 1989) e a compreensão das crianças sobre a origem dos bebés (Bernstein & Cowan, 1975).

A crescente preocupação com o abuso e a violência sexual na infância faz com que o conhecimento da sexualidade por parte das crianças, assumam outra importância. A idade e o conhecimento da sexualidade são fatores apontados como importantes para a prevenção da violência sexual desde a infância (Friedrich, 1993).

No entanto, existem poucos dados sobre o conhecimento da sexualidade das crianças em idade pré-escolar, e pouco consenso sobre o limite deste conhecimento de acordo com as suas idades. Volbert (2000) evidencia um aumento do interesse nestes estudos, referindo que a maior parte das investigações pretendem explorar o conhecimento que as crianças têm de temas como: as diferenças genitais; a identidade de género; a gravidez; o nascimento; a imitação das atividades sexuais de

adultos; e a violência sexual. A autora refere, ainda, várias limitações a estas pesquisas, uma vez que na maior parte dos estudos apenas se questiona as crianças sobre o corpo, sobre as diferenças entre meninos e meninas e sobre a gravidez, referindo ausência de temas como o conhecimento do comportamento sexual e das situações de violência, importantes por exemplo para a prevenção da violência e abuso sexual. De acordo com Volbert (2000) existe pouca investigação sobre o conhecimento das crianças mais novas em sexualidade, referindo que os estudos existentes são antigos, ainda que as suas conclusões e os seus resultados não apresentem grandes diferenças quando comparados com estudos atuais, o que faz prever a existência de poucas mudanças no conhecimento das crianças sobre sexualidade.

Para determinar o conhecimento da sexualidade das crianças em idade pré-escolar, Volbert (2000) entrevistou 147 crianças (63 raparigas e 84 rapazes) com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, com recurso a um conjunto de 15 desenhos que serviram para questionar as crianças, registando o seu discurso sobre a sugestão de tais imagens. Os resultados indicaram dados importantes em relação ao conhecimento das crianças sobre sexualidade. Aos 2 anos, as crianças da amostra, identificavam corretamente o sexo dos seus pares sem que conseguissem, no entanto, explicar as suas diferenças e usar os nomes corretos para descrever essas diferenças genitais. Aos 3 anos explicavam o conceito de identidade de género com base em características culturais. Aos 4 anos apresentavam ideias simples sobre o crescimento intrauterino e sobre o processo de nascimento. Aos 5 explicavam a identidade de género com base nas diferenças genitais e aos 6 anos pareciam ter conhecimentos mais complexos em relação, por exemplo, ao nascimento, fazendo referência ao parto normal e à cesariana. Para Volbert (2000) estes resultados encontrados sobre o conhecimento das crianças são idênticos aos resultados encontrados por Gordon, Schroeder e Abrams (1990).

Apesar de existirem outras fontes e outros recursos, as crianças revelaram pouco conhecimento sobre comportamento sexual ou sobre práticas sexuais, o que parece prever que poucas mudanças têm acontecido na compreensão das crianças sobre este tema. Ainda que a autora refira mudanças importantes, sublinhando que na década de 1950 as crianças não associavam ou não mencionavam, sequer, o papel da mãe no nascimento de uma criança da mesma forma que não associavam que ficasse dentro dela, a falta de conhecimento de temas que identifica como importantes parece perdurar.

Neste estudo, Volbert (2000) concluiu que apenas 10% das crianças entrevistadas apresentaram noções sobre reprodução/coito. O conhecimento do comportamento sexual adulto também foi pouco reconhecido pelas crianças. Apesar de as mais velhas referirem conhecer as células

reprodutoras, pareceram não compreender o que acontece depois, registando-se por isso desconhecimento em relação ao processo reprodutivo e de concepção, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre o conhecimento das meninas e dos meninos. No entanto, em relação ao conhecimento da genitália, as crianças parecem conhecer e identificar mais facilmente os órgãos masculinos do que os femininos, apesar de não conseguirem descrever a sua função.

A autora aponta várias limitações ao estudo, entre elas, o facto de a amostra ser reduzida, por muitos pais e muitas mães não terem permitido a participação das crianças. Para Volbert (2000) é importante que se aumente o conhecimento das crianças para que estas possam proteger-se, estando assim mais informadas sobre a sexualidade. Este conhecimento deverá ser, no entanto, sempre adaptado à sua capacidade de compreensão.

Para explorar o conhecimento das crianças alemãs e eventual exposição a situações de risco em relação ao abuso sexual, Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) replicaram o estudo de Volbert (2000), recorrendo a entrevistas individualizadas com uso dos desenhos. Para isso, entrevistaram 63 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos (destas, 55 em idade pré-escolar). Através dos 15 desenhos, as crianças foram inquiridas por uma questão aberta, por exemplo: *O que mostra esta imagem/desenho?* ou *O que estão a fazer as pessoas?* Um dos principais resultados deste estudo foi a constatação do desconhecimento das crianças dos 2 aos 6 anos em relação à sexualidade, resultado encontrado também por Volbert (2000). O conhecimento sobre diferenças genitais, identidade de género, órgãos genitais, gravidez, nascimento, reprodução, ou comportamento sexual de pessoas adultas, é limitado e diminui na ordem descrita. A maior parte das crianças (79%) identificou a existência de dois sexos, identificando as personagens como “os meninos e as meninas” nos desenhos apresentados, com e sem roupa. No desenho em que os meninos aparecem vestidos, a maior parte identifica o sexo explicando-o através de características culturais/sociais (65%) referindo, por exemplo, que as meninas têm o cabelo mais comprido do que os meninos. No desenho em que está representada nudez, as crianças identificam diferenças através dos genitais (66%). Em relação às questões de género, a maior parte das crianças (97%) reconheceu o seu género.

No seu estudo, Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) verificaram que, apesar de as crianças da amostra identificarem o seu género, 37% não conseguia explicar porque eram de um género ou de outro, usando para esta justificação características culturais/ sociais. Em relação às diferentes partes do corpo e respetivas funções, a maior parte identificava as partes sexuais, mamas (94%), pénis (95%) e vagina (78%). As autoras verificaram que, em relação à genitália, as crianças tinham também mais nomes para nomear a vulva e a vagina do que o pénis e sobre as funções das partes sexuais, 63%

referiram conhecer a função das mamas, atribuindo ao pênis e à vagina uma função de eliminação/excreção, 84% e 68% respectivamente. O estudo refere existir maior desconhecimento sobre a vagina, em comparação ao pênis (nome e função), e apenas quatro crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos a associaram ao nascimento. O maior conhecimento sobre o pênis em relação à vagina foi referenciado também por Volbert (2000). Ainda em relação às funções das partes sexuais, apenas 6 crianças (10%) com mais de 4 anos, referiram aspetos da fertilização (sementes e ovos) ou nascimento. Questionadas sobre a origem dos bebés, 44% das crianças, desta amostra, referiram que saem do corpo da mãe pela barriga e, segundo Brilleslijper-Kater e Baartman (2000), a maior parte das crianças não estava informada sobre como o processo decorre. A garganta, o pescoço e as orelhas foram apontados como pontos de saída. As crianças mostraram ter conhecimento de que para a reprodução é necessário o envolvimento de um homem e de uma mulher (65%), mas revelaram desconhecimento sobre como o processo decorre. Algumas crianças com 5 anos (11%), deram algumas explicações que se aproximam da reprodução.

Aliás, Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) dão o exemplo do discurso de um menino de 5 anos: *“Porque para ser feito é preciso uma semente e um ovo. A semente pergunta ao ovo “Queres fazer um bebé?””*. Quando questionada sobre a necessidade do envolvimento do pai e da mãe, a criança responde *“Porque a semente pertence ao pai, e a mãe tem o ovo”*. Apenas um rapaz, neste estudo, apresentou ideias em relação ao conceito de relação sexual referindo no seu discurso *“pênis dentro da vagina”*. Estes resultados vão ao encontro, também, das conclusões de Volbert (2000) uma vez que há, neste estudo, reconhecimento da necessidade de existirem duas pessoas de sexo diferente, para a reprodução, mas desconhecimento sobre o processo, como se juntam as células, como passam de um lado para o outro...

Em relação ao comportamento sexual das pessoas adultas, quando questionadas sobre as manifestações de afeto presentes no desenho, em que duas figuras adultas se beijam, algumas crianças falaram de enamoramento ou casamento. Acerca do desenho que sugere a relação sexual, as crianças mais novas (2 anos) não atribuíram ao desenho qualquer conotação sexual e associam-no a comportamentos da sua realidade como *“brincar, dançar, dormir e conversar”*. Apenas 11% referiram algo próximo da relação sexual, assinalando que as personagens estão a fazer *“sexo”*. No entanto, quando questionadas sobre o que isso significa, as crianças não conseguiram dar uma explicação. Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) concluíram, assim, que as crianças reconhecem manifestações adultas relacionadas com os afetos, mas têm pouco conhecimento sobre comportamento e relação sexual.

Para avaliar o conhecimento das crianças sobre a intimidade e a interação sexual, as crianças responderam a 4 desenhos. O interesse em explorar este conhecimento foi, de acordo com as autoras, justificado pela ausência de referência a estes temas junto das crianças e da sua importância para avaliar a percepção que estas têm destas situações. Em relação ao desenho que sugere a proximidade entre duas crianças, os participantes parecem apenas descrever a situação como: “*uma menina nua a tocar no pénis do menino*”; algumas crianças referem que estão a “*ajudar-se para fazer xixi*”, e; uma menina faz referência ao aspeto do pénis. Em relação aos outros desenhos sobre interação entre pessoas adultas, as crianças optaram por descrever o conteúdo sugerido sem associar a qualquer situação de interação sexual, o que é revelador do desconhecimento deste tipo de relacionamentos.

Com este trabalho, Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) tiveram, ainda, como objetivo perceber também nas entrevistas com desenhos se as crianças identificavam alguma situação de violência, mas apenas encontraram descrições associadas à sua experiência infantil, não se registando nenhuma resposta que pudesse evidenciar exposição a qualquer cenário de violência sexual.

As autoras concluíram que as crianças desta faixa etária têm pouco conhecimento da sexualidade e compararam estes resultados com os estudos de Gordon e Volbert (1992) e Volbert e Homburg (1996).

Uma conclusão importante é o facto de o desconhecimento ser maior nas crianças mais novas, 2 anos, quando comparadas com as mais velhas. Este resultado vai ao encontro das conclusões de Goldman e Goldman (1982; 1988). Estes resultados sugerem ainda que as crianças questionam situações que fazem parte da sua curiosidade normal e que não questionam sobre temas que não fazem parte da sua vida, ou com os quais não têm contacto, o que pode mudar caso as crianças vivenciem situações de violência sexual (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000).

O desconhecimento das crianças em relação ao comportamento sexual e às manifestações desse comportamento adulto, pode ser indicador de que a criança não foi exposta a este tipo de situações, mas ao mesmo tempo também pode significar que poderá não os identificar como algo da esfera adulta, reconhecendo que não poderão existir com crianças, o que podia ser importante para a proteção e identificação de situações de abuso e violência sexual.

Outro estudo importante sobre o conhecimento das crianças é o de Kenny e Wurtele (2013), que teve como principal objetivo investigar o conhecimento das crianças em idade pré-escolar sobre o corpo, fazendo uma comparação do conhecimento que têm das partes íntimas, da genitália, com as restantes partes do corpo. Os resultados revelaram que a maior parte das crianças conhece o corpo e nomeia a sua constituição, com exceção da genitália. Este desconhecimento sobre esta região é

apresentado como um fator importante a ter em conta na prevenção da violência sexual. O estudo compara ainda dois grupos de crianças, americanas e hispânicas, revelando que as segundas apresentam maior desconhecimento em relação ao corpo e partes íntimas. As autoras justificam este resultado com questões culturais e a sua influência na educação e no conhecimento das crianças. Para aferir o conhecimento das crianças sobre o corpo, as autoras recorreram também a dois desenhos do corpo humano, um na versão masculina e outro na versão feminina, questionando as crianças sobre os nomes das diferentes partes do corpo. Em relação à genitália, os resultados revelam que 7% das crianças conhecem o termo correto para “vagina”, (4% meninos, 9% meninas), e 10% conhecem o nome correto para “pênis” (10% meninos, 9% das meninas). Este resultado vai ao encontro dos resultados de Volbert (2000) e de Brilleslijper-Kater e Baartman (2000).

Um dado interessante sobre a maior referência à estrutura do pênis foi reportado por Alabay e Güder (2019) quando observaram que a maior parte das meninas perguntam *“Por que não tenho uma pilinha?”*, e os meninos perguntam *“Por que as meninas não têm uma pilinha?”*. Para os autores, o facto de as crianças não questionarem sobre a vagina é explicado por questões sociais, uma vez que os órgãos sexuais masculinos são mais discutidos e normalizados, referindo como é comum a normalização da exposição deste órgão através da nudez dos meninos. Para os autores, a sociedade atribui um valor mais positivo ao pênis quando comparado com a vagina, e isso explica que as crianças tenham acesso privilegiado à noção de pênis em detrimento da noção de vagina. De acordo com Alabay e Güder (2019) as famílias preferem usar eufemismos ou não nomear os órgãos genitais, em especial os órgãos das meninas. A ausência da abordagem das diferenças genitais entre meninos e meninas foi encontrada também nos estudos de El-Shaieb e Wurtule (2009).

Em relação às mamas, Kenny e Wurtele (2013), concluíram que 6% das crianças da sua amostra conheciam e identificavam o nome correto (7% dos meninos, 5% das meninas), e cerca de 20% conheciam o nome *rabo* para as *nádegas* (21% dos meninos, 20% das meninas). A maioria das crianças da amostra (87%) identificava, usando terminologia correta, outras partes do corpo que não as genitais. Estes resultados apontam, segundo os autores, que os pais e as mães ensinam às suas crianças o nome correto para a maior parte das estruturas do corpo, mas que não o fazem em relação aos órgãos genitais.

A utilização de nomes que não sejam os corretos faz com que as crianças reproduzam nomes incorretos quando são questionadas ou precisam falar sobre o seu corpo (Milam & Nugent, 2017). Para estes autores, esta aprendizagem e este conhecimento são particularmente importantes na área forense, em situações de suspeita de crimes de violência sexual. O conhecimento da anatomia genital

parece influenciar a forma como as crianças respondem às perguntas sobre qualquer estimulação nesta região do corpo. Essa descoberta pode desempenhar um papel importante em casos de violência sexual, sobretudo em países onde a legislação define como violação sexual a penetração de qualquer abertura corporal, incluindo a penetração bucal (Milam & Nugent, 2017).

O desconhecimento sobre as suas zonas íntimas poderá colocar as crianças em vulnerabilidade por não serem compreendidas e, por isso, a não receber o apoio de que necessitam (Kenny, Reena, Ryan, & Runyon, 2008).

Vários autores mostram que este conhecimento protege as crianças, e que os agressores tendem a evitar crianças que tenham mais conhecimento da sexualidade e/ou habilidades para se proteger, para gritar, ou dizer “Não!”, para chorar, para lutar, para recusar e/ou contar a outras pessoas o que aconteceu (Leclerc, Wortley, & Smallbone, 2011).

O desconhecimento das partes íntimas verificado nas crianças observadas por Kenny e Wurtele (2013) são idênticos aos de participantes nos estudos realizados no início dos anos 90, o que faz prever que não houve mudança significativa na forma como as crianças são educadas em relação ao seu corpo. Esta conclusão também vai ao encontro dos estudos de Volbert (2000). Volbert encontrou em 2000, valores idênticos em relação ao conhecimento das crianças sobre algumas estruturas do corpo, de que são exemplo: as mamas (6%), a vagina (7%), e o pênis (10%), dados similares aos observados anteriormente nos estudos de Kenny e Wurtele (2012).

Os resultados indicadores deste desconhecimento encontrados por Kenny e Wurtele (2013), levam as autoras a afirmar que o desconhecimento persiste e que não se registaram grandes mudanças na forma como os pais e as mães ensinam as crianças em relação ao corpo. Outra conclusão importante recai sobre a forma como as crianças aprendem sobre o corpo. As autoras referem que quando as crianças, em casa e na escola, são ensinadas sobre os conceitos de prevenção, que incluem o ensino do corpo e a utilização dos nomes corretos dos genitais, estas aprendem melhor esses conceitos do que se fossem ensinados apenas num sítio. Este resultado reforça a importância da educação para a sexualidade formal, como complemento à informação dada pela família (Kenny & Wurtele, 2013). Esta investigação reforça, ainda, que o conhecimento e o respeito pelo corpo são muito importantes para o desenvolvimento saudável das crianças, uma vez que constitui um fator de proteção em relação à violência sexual, mas também promove a autoestima.

Os estudos sobre o conhecimento das crianças em relação à sexualidade de Kenny e Wurtele (2012; 2013) e de Volbert (2000) são importantes pela metodologia que utilizam, uma vez que questionam as crianças de forma direta, indo ao encontro dos movimentos que defendem a

importância da escuta da criança e não apenas da interpretação do seu comportamento pelos observadores privilegiados, tais como pais e mães, educadores/as e outras/os profissionais.

Sarmiento (2015) argumenta a favor de um reposicionamento da criança na pesquisa social, de objeto de estudo para sujeito/objeto. Com esse discurso, a voz das crianças sobre os diferentes temas que envolvem a infância ganha especial atenção.

Na mesma linha de raciocínio, Cruz (2010, citado por Both, Bissoli & Oliveira, 2020) refere que o que é inovador é o aumento na produção científica que toma crianças como sujeitos, não para avaliá-las ou definir alguma de suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito, pelo que investigar o conhecimento das crianças em sexualidade, através dos seus comportamentos e discursos, assume um valor muito importante para o estudo dos temas da sexualidade a partir da infância.

Apesar de esta metodologia direta e participativa que consiste em questionar as crianças de forma direta ser uma mais-valia, a observação dos comportamentos das crianças é igualmente importante para a compreensão do seu conhecimento sobre a sexualidade. Apesar de as famílias serem a primeira fonte de informação das crianças sobre sexualidade, estas são, agora, influenciadas pelos média que erotizam e incitam a inúmeras manifestações da sexualidade. Observar como as crianças se comportam perante o meio que as envolve dá-nos dados importantes sobre como as crianças mais novas estão a aprender sobre a sexualidade.

Para Rapošová (2016), os comportamentos que surgem da exposição a conteúdos fortemente sexualizados devem servir para incentivar e promover a sua discussão e compreensão, pelo que a seleção de programas poderá prevenir a exposição das crianças a comportamentos erotizantes da sexualidade infantil sem as silenciar. Através da observação das brincadeiras das crianças é possível perceber a influência que existe no seu imaginário e como reagem a determinados assuntos. De acordo com a autora, as crianças diminuíram a sua representação no espaço doméstico, havendo um interesse menor pelo brincar no espaço identificado como “casinha”, muito comum nas salas de jardim de infância. As bonecas e os carrinhos de bebé parecem já não fazer parte da preferência das brincadeiras das crianças. A autora concluiu que as brincadeiras que reproduzem os papéis das mães e dos pais têm vindo a transformar-se. As crianças parecem estar a usar a “casinha” transformando-a, por exemplo, num restaurante em que os meninos assumem os papéis de empregados de mesa, ou desempenham papéis principais. As meninas não dispensam acessórios, como as malas, e reproduzem comportamentos marcadamente associados ao seu género, influenciado pelos media consumistas. A autora chama a atenção para o facto de as famílias parecerem ser afetadas pelo

*stress*, por um maior ritmo de trabalho e por um maior consumismo, o que reforça estas realidades nos jogos das crianças. A autora alerta que a ausência do jogo “doméstico” pode empobrecer as crianças, uma vez que, segundo Rapošová (2016, citando Vágnerová, 2008), a participação das crianças nestes jogos temáticos são uma forma de experimentação dos diversos papéis sociais de gênero, mas, também, uma forma de satisfazerem a sua curiosidade natural. Para Rapošová (2016), outro jogo importante e comum entre as crianças é o “brincar aos médicos”. Este jogo permite que a criança satisfaça a sua curiosidade em relação ao seu corpo e aos dos seus pares. A criança pode usar um brinquedo para examinar e brincar, perto das mães e dos pais, dos/as educadores/as, como pode procurar satisfazer a sua curiosidade, escondendo-se, sentindo uma certa “excitação” potenciada pela descoberta. Assim, as crianças examinam e exploram, mutuamente, a genitália que não pode ser vista por elas todos os dias. Estes tipos de jogos são apontados pela autora como mais comuns quando as crianças não têm irmãos ou irmãs, ou se tiverem irmãos ou irmãs do mesmo sexo.

A importância dos papéis de gênero na sexualidade na infância é referida por Rapošová (2016), que afirma que as famílias educam, as crianças, com base em estereótipos, desde o seu nascimento. Os efeitos do ambiente social sobre o gênero são tão fortes que podem influenciar as aprendizagens promovidas pela família. A sociedade parece perpetuar determinadas ideias em relação ao brincar, e esta influência é mais forte com os media, que separam o universo dos meninos do das meninas. Desta forma, se uma criança se desvia do “padrão” esperado, logo na idade pré-escolar, chama à atenção. A preocupação que surge deste comportamento pode mesmo discriminar as crianças, alerta Rapošová (2016), já que o desejo de um menino brincar com o brinquedo de uma menina suscita, não poucas vezes, preocupação em relação à orientação sexual da criança, com consequências negativas, uma vez que pode afastar a criança de brincar com o que realmente deseja, limitando-lhe a participação nos jogos simbólicos.

Outros autores têm reforçado a importância do jogo na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade, demonstrando que o romance e o amor são temas comuns nas brincadeiras das crianças principalmente entre as meninas (Cacciatore, Poikela & Kaltiala, 2019). As crianças parecem, deste modo, fantasiar sobre uma vida futura ideal com um/a parceiro/a ideal, compartilham e elaboram essas fantasias, com pares, através das brincadeiras.

À semelhança de Rapošová (2016), Cacciatore, Poikela e Kaltiala (2019) referiram limitações na experimentação das crianças em relação às questões de gênero através da imitação que fazem dos comportamentos que observam. Os estereótipos presentes nos brinquedos, nas brincadeiras e/ou em diversas atividades, identificados por estes autores, são muito importantes para questionarmos as

temáticas da igualdade de género e pensarmos estratégias que visem abordar desde cedo estes temas com as crianças. Por isso, nesta fase, é importante que famílias e profissionais de educação promovam espaços de equidade e igualdade, e que não reprimam comportamentos que são naturais, saudáveis e típicos desta descoberta da sua identidade. O discurso dominante na sociedade afeta a construção da identidade das crianças, sobre o que é ser menino e ser menina e reforça os estereótipos de género.

O tema “género” assume hoje grande importância nos conteúdos a trabalhar na educação para sexualidade devido às consequências da manutenção de estereótipos que reforçam relações de poder e que estão na base de inúmeras situações de violência baseada no género. Por isso, nas últimas orientações internacionais para a educação para a sexualidade, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019), dedicou-lhe um eixo exclusivo para que este tema seja abordado desde cedo, minimizando, desta forma, as consequências dos estereótipos na construção da identidade da criança, com consequências graves para as sociedades.

As transformações sociais que estamos a viver também poderão influenciar a forma como as crianças virão a aprender a sexualidade. Apesar de os estudos apresentados evidenciarem poucas mudanças no conhecimento das crianças, a influência, por exemplo, da *Internet*, pode vir a trazer desafios à forma como educamos e como as crianças são educadas para a sexualidade. Antes de isto acontecer, seria importante assegurar que informações básicas e importantes, como o conhecimento do corpo, fossem adquiridas de forma a promover a sua segurança e proteção.

Apesar de as famílias referirem abordar com as crianças alguns temas importantes da educação para a sexualidade, com as crianças em idade pré-escolar, de que é exemplo a abordagem do tema do corpo, parece existirem ainda muitas barreiras em temas mais complexos e que, como vimos, fazem parte de uma visão mais transversal da sexualidade que supera a genitalidade. Ainda assim, podemos verificar que esse tema principal de autoconhecimento ainda parece pouco aprendido, o que poderá depois dificultar a aquisição de outros conceitos mais complexos que dependerão da aprendizagem deste.

Para Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) é importante que futuras investigações se foquem nas barreiras que existem e que impedem, desde logo, o ensino do corpo, uma vez que este conhecimento permitirá que a criança o aprenda de forma positiva e como um todo a proteger.

Apesar de nos últimos anos existirem orientações para a abordagem dos temas da sexualidade a partir dos 5 anos (WHO, 2010; UNESCO, 2019; SIECUS, 2018), verificaram-se poucas mudanças no conhecimento destas crianças, pelo que é importante perceber o que está na base da manutenção

deste desconhecimento, sendo por isso importante conhecer as barreiras e impedimentos à permanente ausência de exploração deste tema na educação de infância.

### **2.1.3 Objeções à Abordagem dos Temas da Sexualidade com as Crianças Mais Novas**

#### **2.1.3.1 A inocência das crianças**

Na nossa sociedade ocidentalizada, a infância e as crianças são vistas de forma pura e inocente. O mundo da criança está repleto de fantasia, isolado e protegido do mundo das pessoas adultas. Esta separação tem sido apresentada como uma forma de proteção da criança dos males que as famílias temem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento, sendo a sexualidade um deles.

Para muitas famílias, a sexualidade surge circunscrita ao ato sexual e ao sexo e, por isso, conotada como da esfera exclusiva das pessoas adultas, apresentando-se como destrutiva para a inocência das crianças (de la Mora, 2020).

A noção da inocência associada à sexualidade na infância é uma construção que remonta ao século XVIII, sendo que antes desta data o afastamento das crianças de conversas e de comportamentos sexuais não parecia acontecer. As crianças, durante séculos, foram consideradas miniaturas de pessoas adultas, não ficando privadas de quaisquer conteúdos, violentos e/ou sexuais, como nos deu a conhecer Foucault (1988) no seu livro “*História da sexualidade - A vontade de saber*”. Por muito que nos pareça impensável, Foucault demonstrou que a infância, tal como a conhecemos, foi sendo construída ao longo dos tempos.

Os padrões morais vividos nos séculos XVI e XVII transformaram, assim, o papel da criança na sociedade, inocentando-a e conferindo-lhe um sentido de pureza, para o qual a igreja também contribuiu de forma determinante por perpetuar a imagem de inocência e pureza (Gittins, 1998; Faulkner, 2011).

Exemplo desta transformação são as inúmeras representações de crianças que podemos observar nas pinturas em templos e lugares sagrados, como nas igrejas em que surgem representadas como anjos imaculados (Romão, 2019). Para esta inocência e sacralização também contribuiu a associação da criança à imagem do *Menino Jesus*, apresentado como o *Messias, Salvador, Filho de Deus*, concebido sem pecado e sagrado.

A perceção desta inocência é, por isso, causadora de tensões entre famílias e profissionais de educação de infância, uma vez que poderão determinar que temas da sexualidade podem corromper este estatuto protegido e por isso de ser, ou não, abordados. Esta oposição, segundo de la Mora (2020), parece não responder às necessidades atuais das crianças citando, como exemplo, a sua

exposição a material sexualizado, veiculada pelos media e por novas tecnologias, que está na origem de uma aprendizagem pouco positiva e distorcida da sexualidade como referido também por Rapošová (2016). As crianças, hoje, têm um acesso facilitado à *Internet* e outros meios que veiculam imagens erotizadas e estereotipadas, que fazem com que as crianças não tenham estratégias para se proteger desta influência. A erotização precoce das meninas tem sido um assunto muito abordado pela influência negativa que apresenta para a construção da autoestima das meninas e sua objetificação. Um exemplo deste fenómeno é a quantidade de produtos e de brinquedos que existem dedicados à beleza e as imagens de meninas maquilhadas, em poses erotizadas, que invade a publicidade (Brosch, 2015). A questão do argumento em relação à inocência precisa assim de ser repensada porque parece existir uma oposição em relação ao ensino de temas da sexualidade, quando depois muitos temas chegam às crianças de forma precoce e desadequada.

### **2.1.3.2 Direito das Crianças ao Conhecimento**

Na nossa sociedade tomar decisões de acordo com os principais interesses da criança é uma das principais funções da família e das organizações cuidadoras. As crianças, também vistas como imaturas e dependentes, fazem com que este conceito seja um arranjo social natural e essencial (de la Mora, 2020). A passividade das crianças é reforçada, também, através de um conjunto de leis e de políticas (Robinson, 2012). Por outro lado, os direitos das crianças instituídos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança perspetivam um papel mais ativo das crianças na nossa sociedade, conferindo-lhes plenos direitos de cidadania.

No artigo 13.º da Convenção podemos perceber o direito das crianças a expressar-se e a ter “(...) *liberdade para procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie (...)*” (UNICEF, 2019), e no artigo 17.º, quando é referido o papel do Estado na proteção da criança e no seu direito à informação.

“O Estado deve garantir à criança o acesso a uma informação e a materiais provenientes de fontes diversas, e encorajar os media a difundir informação que seja de interesse social e cultural para a criança. O Estado deve tomar medidas para proteger a criança contra materiais prejudiciais ao seu bem-estar.” (UNICEF, 2019 p.15).

O acesso à saúde integral positiva e à educação para a sexualidade é fundamental para a saúde e para o bem-estar das crianças, base do exercício de uma cidadania plena, sendo que para Robinson (2013) os direitos legais das crianças são uma garantia para esta cidadania plena. No

entanto, (2013) refere que não é suficiente dar direitos a crianças, sublinhando que estes devem ser entendidos como seus, de forma que as crianças os consigam trazer para as suas vidas.

Apesar de se conhecer progresso no envolvimento das crianças na sociedade e na cidadania, esses direitos permanecem invisíveis, logo, distantes da sua inclusão nas rotinas sociais da sua vida diária (Liebel, Hanson, Saadi, & Vandenhole, 2012, citado por de la Mora, 2020).

A dificuldade na abordagem dos temas da educação para a sexualidade com crianças mais novas, parece ser influenciada, também, pela insegurança e pela falta de preparação de quem educa, formal e informalmente, pelo que conhecer as suas dificuldades será uma estratégia importante para a inclusão desta temática desde cedo.

Goldman publicou em 2008 um trabalho importante em que aborda as principais objeções das famílias em relação à educação formal para a sexualidade. Apesar de o artigo listar doze argumentos, referindo-se vários à educação sexual dos adolescentes, é possível que alguns justifiquem a não abordagem, também, com as crianças mais pequenas pelo que, de forma breve, abordaremos aqui apenas aqueles que poderão ser importantes para a compreensão das objeções das famílias nesta faixa etária.

A autora defende a importância de um programa abrangente sobre sexualidade que deverá integrar uma abordagem transversal e multidisciplinar, em que deverão ser incluídos vários conceitos importantes de que são exemplo: o conhecimento biológico e reprodutivo; a moral e os valores éticos; as habilidades de comunicação; a tomada de decisões; as habilidades de relacionamento e de negociação; a compreensão sociocultural; o autoconceito, e; a autoestima. Goldman (2008) considera que estes temas constituem a base para o desenvolvimento de cidadão participativo e integrante de uma sociedade democrática. A autora fundamenta, assim, a necessidade da educação para a sexualidade, em meio formal – espaços de educação e ensino – a partir de quatro argumentos: a maturidade precoce dos jovens (também já vimos das crianças mais novas); a ausência de informação por parte das mães e dos pais; a mercantilização do sexo nas sociedades modernas que pressionam adolescentes a serem sexuais de várias maneiras, seja no comportamento, no vocabulário, no consumo, no uso de media e, por fim; o direito das crianças e jovens à informação (direitos sexuais).

Para Goldman (2008), os governos e os seus sistemas educativos têm a obrigação e o dever de preparar jovens para uma participação responsável na sociedade. Consideramos que, tendo em conta a importância da temática, esta obrigação não poderá deixar de lado também as crianças mais novas, tendo em conta as manifestações típicas do seu desenvolvimento de que é exemplo a puberdade, em que as crianças experimentam inúmeras alterações físicas e emocionais.

Um dos argumentos apresentados pela autora que está na base da não abordagem dos temas da sexualidade com as crianças é a afirmação de que: *“Até à adolescência, as crianças são muito novas para aprender sobre sexo”*. Em relação a esta afirmação, Goldman (2008) esclarece que, embora muitas crianças apresentem desconhecimento sobre assuntos relacionados com a sexualidade, aquelas que receberam educação para a sexualidade são capazes de compreender – aos cinco, sete anos – como se faz bebés, a gravidez e o parto, as diferenças sexuais entre raparigas e rapazes, e entre homens e mulheres, e cerca de uma centena de outros tópicos de sexualidade (Goldman & Goldman, 1982).

Outro argumento descrito e comum diz respeito aos valores das famílias. Goldman (2008) cita a importância da universalidade dos valores éticos e morais e da necessidade de os currículos educativos incluírem valores universais como a justiça, a igualdade, a liberdade ou a verdade, indo assim ao encontro dos valores sugeridos pelos documentos da Organização das Nações Unidas que destacam temas como a dignidade, a justiça, a tolerância, a justiça social, o respeito, o pluralismo, a paz e a sustentabilidade ambiental (SIECCAN, 2005), que devem ser abordados desde cedo.

Existem muitas críticas, também, em relação aos materiais muitas vezes utilizados em educação para a sexualidade e, sobre estes, Goldman (2008), destaca que também constituem uma objeção, na medida em que são muitas vezes considerados pouco adequados: *“Os materiais utilizados na educação sexual das crianças são visualmente pornográficos e utilizam linguagem vulgar”* (Goldman, 2008 s.p.). Este argumento é comum a quem considera qualquer aspeto da sexualidade ofensivo e vergonhoso, refere a autora. Para Goldman (2008), as pessoas também tendem a discordar de qualquer referência específica ao vocabulário sexual, opondo-se, por exemplo, a termos considerados científicos, como os nomes das partes íntimas. Assim, a autora destaca que a linguagem dos materiais é precisa e respeita o direito de crianças e adolescentes à informação, sem menção à pornografia, o que seria considerado crime. A autora destaca ainda, neste importante artigo, outras objeções das famílias à educação para a sexualidade formal, reforçando e reconhecendo a sua importância, reforçando que esta deverá ter como ponto de partida conceitos universais que permitam a quem intervém um maior esclarecimento e uma garantia de bem-estar.

Outros autores têm dedicado a sua investigação a estas objeções através dos mitos e da influência destes na educação para a sexualidade, que penalizam o acesso ao conhecimento das crianças mais novas, uma vez que a sua compreensão permitirá encontrar estratégias que promovam o ensino desde cedo, ultrapassando-se os obstáculos que estão na base à sua oposição.

Em *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*, Robison (2013) foca-se no mito da assexualidade das crianças, contrapondo que, assim como as pessoas adultas, elas são seres sexuados e que a sua descoberta da sexualidade acontece muito cedo. De acordo com Robison (2013), a investigação aponta que as crianças mais novas tentam conhecer-se e construir-se enquanto objetos sexuais e de género. As crianças manifestam, desde muito cedo, comportamentos de cariz sexual (de que são exemplo o toque que fazem do seu corpo e do de pares, de onde obtêm prazer). Estes comportamentos, como já vimos, são saudáveis e normais nesta etapa do desenvolvimento, mas alguns pais e algumas mães associam estes comportamentos a sinais de violência (Mitchell, 2012; Brennan & Graham, 2012, citado por Robison, 2013).

A ideia de que a sexualidade é perigosa para as crianças tornou muitos comportamentos suspeitos e difíceis de distinguir entre condutas saudáveis e desviantes. Robison (2013) aponta a contradição de que apesar de as crianças serem consideradas assexuadas e de a educação para a sexualidade ser apontada como irrelevante, a maior parte destas crianças é educada e conduzida em casa, desde cedo, por exemplo para a heteronormatividade através dos comportamentos de quem as rodeia.

Outro mito comum apontado pelo autor, é o facto de muitas famílias acharem que falar com as crianças sobre estes temas é desadequado e/ou inapropriado. Para Robison (2013), começar a abordar a sexualidade desde cedo tem inúmeros benefícios para quem educa e para quem aprende, uma vez que aumenta a literacia neste tema e, melhorando a comunicação e a confiança, facilita a abordagem de temas mais complexos mais tarde, quando surgirem. Falar com as crianças sobre o corpo e usar os termos corretos para as partes íntimas, por exemplo, é apontado por Robison (2013) como uma estratégia apropriada que ajuda a criança a desenvolver-se de forma positiva com o seu corpo, contribuindo para o desenvolvimento da sua saúde sexual. A sexualidade das crianças e as suas manifestações são vistas, pelas pessoas adultas e pela lente da experiência da sexualidade adulta, uma vez que se focam no sexo e na genitalidade. Esta visão faz com que percecionem os temas da sexualidade como irrelevantes e/ou desnecessários para as crianças.

A sexualidade, para as crianças, inclui amor, relacionamentos, prazer emocional e físico, sendo que é através do beijo e do toque que manifestam a sua afetividade. A abordagem de temas da sexualidade também transmite às crianças que a sexualidade nada tem de vergonhoso ou de errado. Conversar com elas sobre o seu corpo contribui para a sua autoestima, diminui a possibilidade de caírem em ideias erradas, ou que procurem respostas noutros sítios que podem até comprometer a sua segurança. Outro tema a ser abordado, desde cedo, em relação ao corpo, com implicações

positivas na proteção das crianças é a questão da privacidade e do estabelecimento do que pode ser público e do que pode ser privado, pois a criança deverá saber, desde cedo, que pode tocar-se e explorar-se desde que o faça num ambiente protegido (Brennan & Graham, 2012; Walsh, 2011).

Outro dos mitos mais comuns apontados na literatura e referido por Robinson (2013), que constitui um obstáculo à educação para a sexualidade, é o facto de muitas pessoas referirem que abordar estes temas encoraja as crianças a tornar-se ativas sexualmente, ou a iniciar o seu comportamento sexual mais cedo. A investigação mostra o contrário, já que crianças mais esclarecidas se tornam jovens com mais segurança de si e com maior capacidade de decisão perante, por exemplo, a pressão de pares. Também promove, no futuro, práticas sexuais mais seguras, evitando desta forma a gravidez precoce e as infeções sexualmente transmissíveis, contribuindo para uma sexualidade mais responsável e segura (Baldo, et al., 1993 citado por Robinson, 2013). A educação para a sexualidade, não incentiva à prática sexual, mas é um mito que ainda podemos constatar nas esferas da família e da educação formal. A educação para a sexualidade, além de proteger de qualquer situação de risco que possa comprometer a saúde sexual e reprodutiva futura nas crianças mais novas, também é uma das estratégias mais importantes para a prevenção da violência sexual (Friedrich, 1993; Brennan & Graham, 2012).

A sexualidade infantil é “socializada”, em que as crianças são participantes ativas que avaliam, desafiam e criam significados às normas sociais, culturais e familiares (Kuczynski, Marshall & Schell, 1997). Há uma ampla evidência na literatura da importância das atitudes das famílias em relação ao desenvolvimento sexual das crianças. Estes estudos focam a sua investigação, por exemplo, no conforto e na confiança para a abordagem dos temas da sexualidade com as crianças mais pequenas (Byers, Sears & Weaver, 2008; Morawska, Walsh, Gabski & Fletcher, 2015; Stone, Ingham & Gibbins, 2013), nas barreiras que existem à sua comunicação (Stone et al., 2013), nas questões de identidade e género (Larsson & Svedin, 2002; Martin, Baker, Torres & Luke, 2010), na masturbação (Larsson & Svedin, 2002) e em responder às questões da curiosidade das crianças (Martin & Torres, 2014). Tendo em conta que a Educação Pré-Escolar não é obrigatória e que muitas crianças não frequentam estes espaços educativos a influência das famílias sobre a aprendizagem das crianças tem um papel muito importante para a aquisição deste conhecimento das crianças em idade pré-escolar.

Parece ficar perceptível que existem muitos fatores que têm contribuído para o desconhecimento da sexualidade pelas crianças, em especial das crianças mais pequenas. A visão da criança pelas famílias e pela sociedade, e as objeções e os mitos parecem condicionar a aprendizagem das crianças sobre sexualidade. No entanto, será importante perceber de que forma o conhecimento,

as crenças e as atitudes de quem as educa contribuem para a aprendizagem que as crianças mais novas fazem da sexualidade, pelo que, de seguida abordaremos de forma mais detalhada as conceções de famílias e de profissionais da educação de infância, em relação ao tema da sexualidade junto das crianças em idade pré-escolar.

## **2.2 As Famílias e a Comunicação com os Filhos e Filhas em Idade Pré-Escolar sobre a Sexualidade**

### **2.2.1 Desafios e Dificuldades na Comunicação com as Crianças**

A investigação identifica as mães e os pais como a principal fonte de informação das crianças para a sexualidade, mesmo quando afirmam não discutir estes temas com as suas crianças. Os pais e as mães transferem conhecimentos, atitudes e valores sobre a sexualidade para as suas crianças intencionalmente, ou não, condicionando assim a sua aprendizagem. (Jaccard, Dodge & Dittus, 2002; Martin, 2009, Stone, et al., 2013; Martin & Torres 2014).

Um exemplo deste condicionamento são os resultados de um estudo realizado nos Estados Unidos da América, que incluiu 600 mães (Martin, 2009). O autor concluiu que, ao conversarem com as suas crianças, a maior parte das mães reforça, por exemplo, a heterossexualidade como normativa através das histórias, de comentários e de atitudes. A forma como as famílias educam as crianças para a heteronormatividade foi descrita também por Robinson (2005; 2013) quando se referiu, também, aos mitos em relação à prática da educação para a sexualidade com crianças mais novas.

A dificuldade que os pais e as mães sentem na abordagem de temas da sexualidade também condiciona a forma como as crianças descobrem e apreendem a sexualidade, pois as famílias assumem dificuldade na comunicação, em especial com as crianças mais pequenas, referindo ansiedade, vergonha e desconforto (Downie 1998; Dilorio, Pluhar & Belcher, 2003; Byers, Sears & Weaver, 2008; Geasler, Dannison & Edlund, 1995).

A família tem um papel central na educação para a sexualidade das crianças, assim como na discussão dos temas acima referenciados, uma vez que é o primeiro agente educativo da criança, pelo que estudar as barreiras que comprometem a sua comunicação tem sido objeto de vários estudos, como se descreve a seguir.

Um estudo realizado por Neira e Hermida (2014) permitiu conhecer a perceção das mães e dos pais em relação a um conjunto de temas mais abordados com as crianças em idade pré-escolar, tais como: o corpo; as diferenças entre meninos e meninas, incluindo o conhecimento da genitália; a identidade; e os afetos. O estudo identificou os erros mais comuns, das mães e dos pais, como tendo

origem em mitos que ainda persistem, de que são exemplo as ideias de que as crianças aprendem sozinhas, de que são muito pequenas, ou de que a sexualidade começa na puberdade. Este estudo, que incluiu 10 pais e 15 mães com uma média de idade de 31 anos, permitiu explorar as crenças, as atitudes, os valores, as normas e as experiências das mães e dos pais através de *focus groups*, em relação a 4 eixos temáticos: a) a concepção sobre a sexualidade; b) a sua experiência em relação à sua educação para a sexualidade; c) a percepção sobre a educação sexual que estão a dar aos seus filhos, e; d) a concepção sobre a relação entre a escola e a família na educação sexual das suas crianças, menores de 5 anos. Os resultados mostraram que as mães tiveram uma participação mais ativa nas sessões e que os pais apresentaram uma postura mais reservada sobre os temas em discussão. Em relação à concepção sobre a sexualidade, os pais e as mães apresentaram uma visão marcadamente genital e biológica e poucos participantes relacionaram a sexualidade aos sentimentos ou emoções. Em relação à educação para a sexualidade, recebida na infância, a maior parte referiu que aconteceu de modo formal e informal, na escola e na família, ainda que, na sua maioria, os temas se tenham restringido a questões biológicas abordadas apenas na adolescência. Poucos referiram ter recebido informação sobre temas da sexualidade, na infância, até aos 5 anos. Apesar de a maior parte destes pais e destas mães referir ter tido acesso a alguma informação sobre a sexualidade, referiu igualmente que os temas foram muitas vezes dominados por ideias antigas influenciadas pela religião, referindo, por isso, a existência de sentimentos como o medo, a vergonha e de comportamentos proibitórios. Alguns participantes referiram o papel dos pares na descoberta da sexualidade, o que terá resultado numa abordagem mais natural e espontânea, mas em geral, identificada como incorreta e imprecisa. Em relação à educação para a sexualidade que estavam a proporcionar às suas crianças, os pais e as mães desta amostra, concordaram com o início desta abordagem na infância, mas referiram que antes dos 5 anos as crianças são muito pequenas e que, por isso, sentem insegurança quando têm de conversar com elas sobre temas da sexualidade.

Para estes autores (Neira & Hermida, 2014) os temas abordados com mais facilidade, pelos pais e pelas mães, são os temas relacionados com o corpo, de que são exemplo os cuidados (higiene) e a proteção (perante outras pessoas), enquanto que com mais dificuldade encontram-se os temas relacionados com a expressão de afetos, como o relacionamento sexual e a gravidez. Os autores referem um dado importante na comunicação com as crianças ao verificarem que algumas mães e alguns pais abordam exclusivamente alguns temas com as meninas por considerarem que estas necessitam de mais proteção. Este dado é muito importante porque prevê que as famílias eduquem as crianças de forma diferente, de acordo com o seu sexo, reforçando o estereótipo existente de que as

meninas precisam de aprender a proteger-se. Em relação às dificuldades sentidas pelas mães e pelos pais, que referem constituir uma barreira à eficácia da comunicação, os autores identificaram como principais obstáculos: o desconhecimento dos temas e do que deve ser abordado de acordo com a idade da criança; como fazê-lo, e; a dificuldade em ultrapassar o sentimento de vergonha.

Como principais conclusões Neira e Hermida (2014), referem que os pais e as mães, neste estudo, apresentaram dois tipos de concepções em relação à sexualidade: uma *concepção biológica-higienista*, uma vez que abordam com mais frequência temas sobre a anatomia e sobre os cuidados com o corpo, e; uma *concepção moral*, por ser concebida a partir de normas sexuais e valores sociais que receberam e que reforçam as ideias de que a sexualidade é um tabu e um tema sobre o qual não se pode falar com as crianças. Verificaram ainda a predominância de uma educação sexista, em que é notória a diferença na abordagem da sexualidade em relação ao género, de que é exemplo o caso das meninas que recebem mais informação no sentido de cuidarem do seu corpo, restringindo certos comportamentos para protegê-lo. Este dado é importante uma vez que pressupõe uma limitação na descoberta natural das meninas e um foco nos cuidados que as afasta de uma descoberta positiva do seu corpo quando comparadas aos seus pares.

Apesar de ambos os progenitores participarem na educação para a sexualidade das suas crianças, são as mães que mais se encarregam dessa tarefa, devendo-se este facto essencialmente à sua proximidade com as crianças e com a ideia de que são as responsáveis pela sua educação desde o nascimento.

A participação das mães na educação sexual das crianças é reportada em vários estudos. Shin, Lee e Min (2019) referiram também a importância das mães na educação sexual das crianças. Para os autores, estas são as principais cuidadoras das crianças, especialmente em países onde as mulheres estão dedicadas ao trabalho doméstico e ao cuidado das crianças. Para estes autores, as mães apresentam mais interesse, mais conhecimento e mais conforto nesta abordagem quando comparadas com os homens. No entanto, as mães reportam mais facilidade na abordagem dos temas com as filhas em comparação com os filhos. A proximidade e o papel das mulheres na educação sexual das crianças têm sido ainda reportados por vários outros autores (Lee & Kweon, 2013; Jo, Lim & Choi, 2018; Aresfin, Rahman & Chowdhury, 2018).

O papel da educação sexual centrado na figura materna é um dado importante para que se repensem novas estratégias para a educação para a sexualidade desde a idade pré-escolar, sendo importante que se incluam todos os elementos da família. Também no estudo de Aresfin, Rahman e Chowdhury (2018) os autores puderam constatar o desconhecimento e pouca habilidade, das famílias

na abordagem dos temas da sexualidade com as crianças. Assim, também estes autores, sugerem que o investimento nas estratégias de comunicação e a formação para as famílias são imprescindíveis para o sucesso dos programas de educação para a sexualidade com crianças de idade pré-escolar.

Além do conhecimento sobre a temática da sexualidade e da função das figuras parentais na educação para a sexualidade, o desconforto das famílias também tem sido estudado como uma barreira à comunicação e conhecimento. Para Ballard e Gross (2009), este desconforto influencia a forma como os temas são abordados com as crianças, e potencia uma visão limitada da sexualidade à semelhança das conclusões de Neira e Hermida (2014). Também neste estudo os autores identificaram uma predisposição para a abordagem, com as crianças, de temas exclusivamente biológicos, corpo, diferenças, em vez de temas mais abrangentes como: o amor, os relacionamentos, os papéis de género e a imagem corporal. Segundo este estudo as famílias procuram conforto e segurança no momento de abordarem temas da sexualidade com as suas crianças. No entanto, referem experimentar medo, pânico e vergonha quando surgem algumas questões, ou quando tentam formular uma resposta que consideram adequada, situação reportada também por Shin, Lee e Min (2019).

A eficácia da comunicação parece, assim, depender destes fatores importantes que determinam a confiança e as estratégias das famílias para a introdução destes temas desde a infância (Ballard & Gross, 2009; Neira & Hermida, 2014; Güder & Alabay 2019).

De forma a minimizar o impacto negativo de alguns destes fatores e melhorar as estratégias comunicacionais, Byers, Sears e Weaver (2008) procuraram identificar estratégias facilitadoras da comunicação entre as famílias e as crianças mais novas, onde identificaram existir maiores dificuldades. O estudo juntou mães e pais de 30 escolas no Canadá, 3.413 mães e 426 pais, com crianças dos 4 aos 6 anos. Para determinar as condicionantes à comunicação, os autores deram continuidade aos trabalhos de Jaccard, Dodge e Dittus (2002), identificando cinco fatores que podem afetar a qualidade da comunicação entre pais/mães e as suas crianças: a fonte de comunicação (isto é, as mães e os pais), o recetor de comunicação (isto é, cada criança), a própria comunicação (por exemplo, conteúdo da mensagem), o contexto familiar e a forma como a mensagem se faz. Investir nestes fatores, segundo os autores, pode trazer benefícios e facilitar a comunicação e a aprendizagem das crianças.

A informação que os pais e as mães receberam na sua infância e que contribuiu para a sua aprendizagem da sexualidade parece influenciar também a sua comunicação e, mesmo que manifestem intenção de o fazer melhor, parecem replicar a forma como receberam esta educação.

Modelos conservadores e castradores podem limitar a importância que as famílias dão ao desenvolvimento sexual das crianças e a forma como respondem às manifestações das crianças, e como respondem à sua curiosidade (Fisher, 1990; Kniveton & Day, 1999; Lehr, Demi, Dilorio, & Facticeau, 2005; Neira & Hermida, 2014).

As percepções das famílias sobre o seu conhecimento e conforto em relação à sexualidade também influencia a forma como comunicam e como ensinam. A crença de que sabem muito sobre o assunto, ou que sabem nada, é um fator que determina também as suas atitudes face à forma como abordam os temas da sexualidade (Croft & Asmussen, 1992; Raffaelli, Bogenschneider & Flood, 1998, citado por Byers, Sears & Weaver, 2008). A investigação aponta que quem refere ter recebido mais informação sobre a sexualidade, durante a infância, manifesta mais à vontade e conforto para conversar com as crianças (King, Parisi & O'Dwyer, 1993). Por sua vez, quem identifica mais necessidade de ter recebido mais e melhor informação, apresenta mais iniciativa valorizando também, mais, a importância da educação formal para a sexualidade.

As habilitações e formação académica das famílias foi identificada por Byers, Sears e Weaver (2008) como uma variável importante na comunicação de alguns temas da sexualidade. Os autores verificaram que os pais e as mães com mais habilitações usaram com maior frequência os nomes corretos das partes genitais (com as crianças mais novas) e falaram mais sobre a puberdade e a reprodução (com as mais velhas). As mães e os pais com menores níveis de habilitações, preferiram abordar temas relativos à coerção/violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. A influência das habilitações na comunicação das famílias com as crianças também foi reportada por Ballard e Gross (2009), que observaram que ter mais habilitações pode influenciar o conhecimento, mas não elimina os constrangimentos sentidos pelos pais e pelas mães quando abordam temas da sexualidade, podendo assim existir outras variáveis com uma influência mais positiva sobre a confiança, conforto e eficácia para melhoria da comunicação.

Além das diferenças encontradas por Neira e Hermida (2014) em relação à comunicação com as crianças em função do sexo, Byers, Sears e Weaver (2008) apontam dificuldades também em relação à abordagem e idade das crianças. Esta diferença no comportamento comunicacional em relação à idade dos filhos e das filhas parece não garantir a promoção da saúde sexual para todas as crianças, ficando as mais novas com menos acesso à informação e, por isso, mais suscetíveis de ficar menos informadas e, logo, menos protegidas. Este resultado foi reportado também por Güder e Alabay (2019) que associaram este facto à crença das famílias de que as crianças em idade pré-escolar são demasiado novas para receber este tipo de informação. O receio de que estas abordagens coloquem

em causa a inocência das crianças foi encontrado, também, por estes autores e vai ao encontro das reflexões de Davies e Robinson (2010) e das conclusões de Dilorio, Pluhar e Belcher (2003), de Walker (2004) e de Jerman e Constantine (2010).

Com o objetivo de explorar mais fatores preditores de autoeficácia e avaliar as preferências, das mães e dos pais, na abordagem de temas da sexualidade, Morawska, Walsh, Grabski e Fletcher (2015), realizaram um estudo que incluiu 557 mães e pais australianos com crianças com idades compreendidas entre os 3 e 10 anos de idade. O inquérito por questionário utilizado neste estudo foi agora adaptado e utilizado no decorrer da nossa investigação pelo que os resultados decorrentes, deste trabalho, são importantes para a comparação que iremos fazer em relação à nossa amostra de mães e pais portugueses/as.

Neste estudo a maior parte da amostra foi constituída por mulheres 92,3%, que referiram estar informadas e confiantes em educar as suas crianças para a sexualidade, considerando-se uma fonte importante de informação para as crianças. Os autores verificaram, no entanto, que a confiança variou de acordo com os temas abordados. As famílias revelaram maior confiança em evitar “provocar as suas crianças” em temas da sexualidade e na monitorização do uso da *Internet*, mas demonstraram menos confiança para iniciar uma conversa sobre sexualidade, ou para procurar recursos e disponibilizá-los às suas crianças. Estes dados sugerem que iniciar conversas sobre sexualidade com crianças é um momento importante e que pode condicionar a continuidade da comunicação, na medida em que ultrapassar este momento poderá promover confiança e conforto nas famílias.

Morawska, et al. (2015), concluíram que o sentimento de conforto das mães e dos pais estava significativamente relacionado com o seu nível de confiança. O estudo não encontrou, no entanto, entre as variáveis demográficas, idade, estado civil, idade dos filhos e habilitações, qualquer influência na eficácia da comunicação, nesta amostra. Mais, os/as participantes desta amostra referiram ter informação sobre como educar as suas crianças sobre sexualidade. No entanto, também indicaram que gostariam que os seus próprios pais e as suas próprias mães tivessem falado mais com eles/as sobre sexualidade, o que vai ao encontro das conclusões de Neira e Hermida (2014).

Apesar de sentirem ter informação, as mães e os pais referem sentir-se pouco confortáveis quando as suas crianças fazem alguma abordagem sobre estes temas. Este dado também é importante, uma vez que revela que as crianças questionam sobre a sexualidade, como observaram Martin e Torres (2014), corroborando as conclusões de alguns estudos que apontam para as dificuldades na comunicação das mães e dos pais devido ao desconforto e à vergonha (Berne, et al.,

2000, citado por Morawska, et al., 2015; Dilorio, Pluhar & Belcher, 2003; Downie, 1998; Walsh, Parker & Cushing, 1999).

Para Anastácio (2010), a insegurança sentida pela falta de conhecimento constitui uma barreira para a abordagem dos temas com as crianças. Para a investigadora as mães e os pais não identificam o momento adequado para tratar estes assuntos e desconhecem a forma como os abordar.

As fontes de informação sobre sexualidade também parecem comprometer o conhecimento, o conforto e a segurança nas abordagens. No estudo de Morawska, et al., (2015), as famílias revelaram ter tido como principal fonte de informação, na infância, os pares/amizades, os pais e as mães e as/os profissionais/escola. Quando questionadas sobre as suas fontes atuais de informação, as famílias australianas, referiram recorrer à *Internet*, a profissionais de saúde e a amigos. Para saberem mais sobre o desenvolvimento e sexualidade das crianças referiram igualmente procurar informação na *Internet*, recorrer a profissionais de saúde e a amigas/os. Em relação às fontes de informação das crianças, os pais e as mães aceitam que estas procurem esclarecer-se junto das/os amigas/os, das mães e dos pais e do/a professor/a (escola), sendo que as/os amigas/os são as fontes de informação mais comuns apontadas pelas famílias com crianças mais velhas. Sobre outras fontes de informação sobre a sexualidade, as famílias identificaram recorrer a livros, revistas e publicações mais especializadas.

Os pais e as mães, deste estudo, acreditam que têm um papel importante na aprendizagem das suas crianças em relação à sexualidade e que a escola e os média têm um papel de menor importância (Morawska, et al., 2015). A desvalorização da educação formal e dos média pode comprometer os programas de educação para a sexualidade a partir da infância, em especial os que visam a prevenção da violência e abuso sexual, devido ao desconhecimento da influência e consequências dos média e da *Internet*. No entanto, quando questionadas, sobre os temas mais importantes a abordar com as suas crianças, as famílias atribuíram maior importância aos temas relacionados com a prevenção da violência sexual e a promoção de uma relação positiva com o corpo e da autoestima. Para Morawska, et al. (2015) é importante incluir num projeto formativo para famílias estratégias que visem dar-lhes apoio para o início das conversas, uma vez que esta dificuldade pode constituir uma barreira, desde logo, para a comunicação destes temas com as suas crianças. Será ainda importante sensibilizar as famílias para os riscos atuais da exposição das crianças a conteúdos inapropriados que podem condicionar a aprendizagem saudável e da sexualidade, mostrando-lhes como uma comunicação próxima pode ser uma forma de proteção em relação a esta vulnerabilidade.

Morawska et al., (2015) concluíram que os pais e as mães consideram ser, atualmente, uma fonte mais importante de informação para as suas crianças, do que aquela que os seus pais e as suas mães foram para si, o que pode representar uma mudança na forma como as famílias e as crianças se relacionam ao longo das gerações, podendo, ainda, refletir pensamentos mais positivos por parte das mães e dos pais (Beckett, et al., 2010; Miller, et al., 1998, citado por Morawska, et al., 2015).

Ainda sobre as fontes de conhecimento da sexualidade das famílias, Conlon, Tomonen e Dowling (2018) à semelhança de Neira e Hermida (2014) referem que a maioria das mães e dos pais que recebem educação dos seus progenitores referem obstáculos como o silêncio, a repressão e os tabus à volta dos temas da sexualidade. Este facto motiva os pais e as mães, segundo as autoras, a tentar uma abordagem mais eficaz que fica limitada quando recebem perguntas ou ficam expostos/as a manifestações da sexualidade das suas crianças, o que confirma a influência da barreira causada pela sua própria aprendizagem. Aliás, podem estar dispostos/as e comprometidos/as em manter uma comunicação “aberta”, mas o legado de silêncio e de tabus em que cresceram dificulta a sua capacidade para abordar a temática junto das suas crianças. Apesar destas dificuldades, as famílias acreditam que abordar estes temas, desde cedo, contribui para a “normalização” do corpo e dos relacionamentos, promovendo a igualdade e contribuindo, desta forma, para uma abordagem positiva da sexualidade, apesar de continuarem com dificuldade em colocar as estratégias para a sua abordagem em prática. Os autores mostram que as mães e os pais reconhecem o seu papel na criação das condições propícias ao questionamento das suas crianças e que devem encorajá-las a fazerem-no, no lugar de as reprimir. Ao mesmo tempo, as crianças parecem perceber o constrangimento, escolhendo assim cuidadosamente os momentos para iniciar conversas. Esta prática mostra como as crianças são agentes ativos e importantes na promoção da comunicação (Conlon, Tomonen & Dowling, 2018).

À semelhança de conclusões anteriores, também as mães e os pais que participaram neste estudo, revelaram não sentir confiança na comunicação de vários temas, de que são exemplo os temas relacionados com o corpo, temendo as consequências dos erros nas suas abordagens. O medo sentido de poderem "errar" foi identificado por Conlon, et. al (2018) como “*a chave inibidora para a comunicação*” (p.50), pelo que os autores referem a importância de se encontrarem estratégias que ajudem a enfrentar o medo e o desconforto promovendo a confiança, garantindo, também assim, a sua motivação para a abordagem destes temas com as suas crianças.

A falta de confiança e o medo de abordar as temáticas da educação para a sexualidade são maiores em mães e pais com crianças mais novas, pelo que neste estudo as famílias consideram

importante o apoio de profissionais especializados. Este medo está relacionado com o mito, já abordado, da perda da inocência e de receio de um “pânico moral” também já abordado por Noonan (1999), Klein e Gordon (1992), Robinson (2013), Tabatabaie (2015) e Mora (2020).

Quando se abordam estratégias facilitadoras para estes diálogos, as mães e os pais não referem o uso de muitos recursos. No entanto, os mais referidos são os livros, também observado no estudo de Ferreira e Tavares (2017), apesar de a maior parte desconhecer recursos que facilitem a abordagem da sexualidade junto das crianças mais novas. O recurso à *Internet* foi apresentado como uma alternativa de fácil acesso, mas muitos temem os seus conteúdos, o que parece diminuir desta forma, a confiança na sua utilização.

Outro dado importante trazido por Conlon, Tomonen e Dowling (2018) é o facto de a maior parte das mães e dos pais considerarem a escola como um recurso importante e confiável na educação para a sexualidade, assim como o reconhecimento do conhecimento dos currículos escolares como facilitadores das suas abordagens. Têm para si, portanto, a confiança de que a organização destes documentos padroniza a aprendizagem para as diferentes etapas do desenvolvimento, diminuindo as preocupações de alguns pais e de algumas mães na comunicação com os seus filhos e as suas filhas. No entanto, nenhum dos estudos anteriores referiu esta proximidade e confiança das famílias em relação à educação sexual formal.

No seu estudo, Conlon, Tomonen e Dowling (2018), apontam um conjunto de recomendações que emergiram dos resultados da sua pesquisa e que podem ser importantes para melhorar a visão e comunicação das famílias junto das suas crianças. Para os investigadores, os pais e as mães estão a aumentar a iniciativa na abordagem dos temas da sexualidade, conscientes dos aspetos negativos do silêncio que experimentaram na sua infância, manifestando desejo de que as suas crianças compreendam, aceitem e respeitem o corpo e a diversidade, desejando que a sexualidade passe a ser vista como parte integrante das suas vidas e produtora de bem-estar. Dannison e Edlund (1995) já haviam referido que, apesar de terem tido acesso a pouca informação, as famílias hoje pretendem fazer um trabalho melhor, mesmo havendo uma tendência para repetirem os modelos que receberam. Para facilitar este caminho, as famílias identificam precisar de apoio que conduza esta mudança com ajuda especializada, pelo que o investimento na formação das famílias não pode ser ignorado e requer um investimento real (Conlon, et al., 2018).

## **2.2.2 A Importância da Formação das Famílias em Educação para a Sexualidade e os Recursos para a sua Abordagem**

Verificamos em alguns resultados dos estudos apresentados que a maior parte das famílias refere ter recebido pouca informação durante a sua infância sobre a sexualidade e de como isso causa limitações à sua abordagem e valorização. Vimos, ainda, com Conlon, et al. (2018) como a formação pode ser importante para o esclarecimento e apoio às famílias com algumas a referenciá-la como importante para o aprofundamento do seu conhecimento.

Num estudo realizado por Pouladi, Kamrani, JavadNoori e Farid (2019), que teve como principal objetivo medir a eficácia de um programa de educação sexual destinado às mães, no Irão, os autores concluíram que um programa educativo aumenta o conhecimento das mães e promove a autoconfiança nas crianças. O estudo incluiu 2 grupos, um de controlo que não participou na formação e um que participou. A formação incluiu 3 sessões de noventa minutos e os grupos foram constituídos por 6-9 mães. Na primeira sessão abordou-se a importância do papel da mãe na educação para a sexualidade, o conceito de educação sexual, as estratégias de comunicação, a fisiologia e os comportamentos sexuais das crianças. Na segunda sessão, as questões e curiosidades das crianças, a avaliação dos métodos de educação para a sexualidade usados pelas famílias, a discussão de crenças e de superstições e a avaliação sobre os pontos de vista das mães. Na terceira sessão, os temas abordaram o reforço à comunicação das questões mais comuns colocadas pelas crianças e a atuação perante os diversos comportamentos sexuais. A formação foi complementada com a oferta de um pequeno guia com os diferentes temas abordados, distribuídos a ambos os grupos. Não se registaram diferenças ao nível do conhecimento, entre os grupos, em relação às principais variáveis demográficas: a idade dos filhos; o sexo dos filhos; o número de filhos; o estado civil, ou; as habilitações. O estudo verificou existir mais conhecimento no grupo que participou na formação quando comparado com o grupo que não participou, o que aponta para que a formação terá um efeito mais importante no conhecimento, do que as restantes variáveis analisadas. Os autores concluíram que as mães aumentaram, também, a sua participação na educação para a sexualidade das suas crianças, após a formação. Uma das limitações apontadas foi o facto de este estudo incluir apenas mulheres, havendo aqui a influência também de um fator cultural. Para os autores a formação deverá chegar aos pais, sexo masculino, e aumentar-se a oferta formativa através de oficinas, sessões de aconselhamento também a outros cuidadores.

Outro estudo realizado na Coreia do Sul em 2013 por Lee e Kweon, também dirigido a mães, teve como objetivo verificar o efeito de um programa educativo no conhecimento, nas atitudes e na

eficácia para a abordagem dos temas com crianças em idade pré-escolar. O estudo incluiu 55 mães, 27 no grupo experimental e 28 no grupo de controlo. O grupo envolvido na investigação recebeu a formação antes da avaliação e o grupo controlo, depois. O grupo de mães, participantes na investigação, respondeu a um questionário, antes e depois da formação de forma a avaliar-se a influência da formação no seu conhecimento. Os resultados mostraram que as participantes na formação aumentaram o seu conhecimento sobre sexo, as suas atitudes e a eficácia na abordagem dos temas com as crianças quando comparadas ao grupo de controlo. Este resultado demonstra que o programa de educação para a sexualidade ministrado a estas mães melhorou as variáveis em estudo, o que é demonstrativo da importância da formação para que se promova o conhecimento, as atitudes face aos temas e se melhorem as estratégias para a educação para a sexualidade junto das crianças em idade pré-escolar.

Os temas a incluir numa formação para as famílias deverão ir ao encontro das suas necessidades, mas também dos temas importantes para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças.

De forma a conhecer o interesse das famílias em relação aos temas a incluir num programa formativo, Morawska et al. (2015) listaram um conjunto de temas que as famílias classificaram através de uma escala de Likert de 5 pontos, de *Nada útil* a *Extremamente útil*. Os temas encontram-se organizados na Tabela 1 de acordo com a pertinência avaliada pelas/os participantes.

## **Tabela 1**

*Temas propostos pelos mães e pais para um programa parental de educação sexual, por ordem de importância (Morawsla et.al., 2015)*

- 
- 1- Proteger as crianças do abuso sexual
  - 2- Encorajar a autoaceitação e a autoestima da criança
  - 3- Encorajar uma imagem corporal positiva
  - 4- O que fazer sobre e como reagir a sinais de abuso sexual
  - 5- Comunicar eficazmente com crianças sobre sexualidade
  - 6- Ajudar as crianças a exprimir emoções e sentimentos
  - 7- Como identificar o abuso sexual numa criança
  - 8- Obter informação precisa sobre sexualidade e educação da criança
  - 9- Discutir a puberdade com crianças
  - 10- Compreender os papéis dos pais como educadores da sexualidade
  - 11- Aprender sobre o desenvolvimento e comportamento sexuais durante a infância
  - 12- Explorar barreiras à comunicação eficaz com crianças sobre sexualidade
  - 13- Aprender sobre a influência dos média e da *Internet* na sexualidade das crianças
  - 14- Discutir valores parentais para o comportamento sexual das crianças
  - 15- Compreender o corpo humano, a reprodução, a gravidez e o nascimento
  - 16- Conversar sobre sexualidade, expressão sexual e relacionamentos sexuais
  - 17- Usar terminologia apropriada junto das crianças
  - 18- Atitudes e valores dos pais sobre sexualidade
  - 19- Reagir às brincadeiras sexuais da criança
  - 20- Explorar papéis de género e identidade de género
  - 21- Reagir à masturbação da criança
  - 22- Reagir à nudez da criança
- 

É possível verificar que as famílias participantes neste estudo priorizaram a temática da prevenção do abuso e da violência sexual, as questões das competências (autoestima, autoaceitação) e a comunicação com as crianças, e emoções. As questões relacionadas com o uso da terminologia correta e os papéis e identidade de género, são avaliados como menos úteis para as famílias deste estudo. Alguns participantes manifestaram ainda interesse em saber como se devem explicar determinados temas e respetivos limites das respostas de forma a melhorarem a sua comunicação junto das suas crianças.

Os autores referem que os programas para mães e pais deverão incluir estratégias que visem iniciar as conversas de forma a facilitar e agilizar a comunicação e apontam ainda que, tendo em conta a utilização cada vez mais precoce nas novas tecnologias, será importante encontrar soluções que

possam usar essas mesmas ferramentas para facilitação da comunicação entre as famílias e as suas crianças. As famílias, neste estudo, reconheceram a importância do espaço formal, as escolas, para a educação para a sexualidade, mas defenderam que estes temas devem ser majoritariamente abordados em casa, no seio da família, sugestão também encontrada por Neira e Hermida (2014).

Sobre a pertinência de um programa de educação em sexualidade a partir da idade pré-escolar, as famílias participantes no estudo de Morawska et al. (2015) referiram ser importante desde que os temas sejam adequados à idade e à capacidade de compreensão das crianças.

### **2.2.3 A Violência Sexual e a Exposição das Crianças a Conteúdos Nefastos**

A exposição das crianças a conteúdos nefastos e violentos tem sido descrita na literatura como algo prejudicial para o seu desenvolvimento infantil (Rapošová, 2016; Davis, Wright, Hellard, Lim & Temple-Smith, 2021; Shumei Liu et al., 2021). A literatura aponta, ainda, para as dificuldades das famílias na mediação de alguns temas, como é o caso de crianças expostas a conteúdos nefastos, de que são exemplo os conteúdos violentos e de cariz sexual. Verificamos na revisão da literatura que os temas associados à educação para a sexualidade se centram no ensino do corpo, nas suas diferenças, nas brincadeiras e nas respostas avaliadas, tantas vezes, como incómodas. Verificamos também a importância dada à prevenção da violência e do abuso sexual pelas famílias e como veremos, pelos/as educadores/as, e refletimos ainda no início deste capítulo como alguns autores, alertam para o impacto da exposição das crianças em relação à *Internet* e media, e de como estes influenciam, negativamente, a aprendizagem que as crianças podem fazer da sexualidade, por exemplo através dos estereótipos, da heteronormatividade e da objetificação dos corpos (Rapošová, 2016; Bruce, 2021).

A maioria dos jovens será exposta a pornografia online, pela primeira vez, durante a infância, ou no início da adolescência. Devido à ausência de evidências sobre o impacto desta exposição a longo prazo, este tema tem motivado a investigação. As preocupações sobre a influência negativa da exposição a conteúdos sexuais e a pornografia, nas atitudes e práticas sexuais dos jovens têm motivado o desenvolvimento de políticas, recursos e diretrizes que visam ajudar os educadores, formais e informais a lidar com esta realidade (Davis, Wright, Hellard, Lim & Temple-Smith, 2021).

Um estudo recente realizado por Davis et al. (2021) com o recurso a entrevistas individualizadas permitiu explorar as perceções das famílias quanto à exposição e utilização por parte dos filhos através do conhecimento das suas próprias experiências acerca da pornografia e das tecnologias de informação. Os resultados mostraram que as suas experiências influenciaram a forma como abordam e tratam este tema. A maioria dos pais prefere o diálogo aberto com os filhos, em vez

de recorrerem à utilização de programas que filtram estes conteúdos ou monitorizam a exposição online.

O acesso das crianças, por exemplo aos dispositivos móveis conhecidos como *smartphones*, parece aumentar o risco de exposição, das crianças, a estes conteúdos. Um estudo realizado em Taiwan e na China, por Liu et al. (2021), com 2.230 grupos (pais-filhos) permitiu avaliar as discrepâncias entre os discursos de pais e filhos acerca da exposição das crianças a violência e a pornografia em dispositivos móveis, bem como o impacto dessa exposição no ajustamento psicossocial das crianças. Os resultados mostraram que cerca de 30% das crianças relataram ter sido expostas a conteúdos violentos em dispositivos móveis, e que 70% dos pais desconheciam a exposição relatada por seus filhos a violência em dispositivos móveis, com 80% a referir desconhecer a exposição relatada por crianças a pornografia.

Os resultados revelaram ainda que as crianças mais pobres, com uma relação familiar mais deficitária, maior tempo de utilização dos dispositivos e maior desconhecimento das famílias, estão mais vulneráveis a sofrer de problemas emocionais e comportamentais (Liu et al., 2021).

A crença de que as crianças mais novas não têm acesso a estes conteúdos pode justificar, por exemplo, alguma despreocupação dos seus cuidadores. No entanto, a navegação na *Internet* faz com que muitos conteúdos migrem para outros desadequados sem que, muitas vezes, os cuidadores se apercebam. Os irmãos ou as irmãs mais velhos/as, ou as brincadeiras com crianças mais velhas, também podem facilitar o acesso a estes conteúdos pelas mais novas. As mudanças tecnológicas avançam, pelo que as famílias precisam aumentar o seu conhecimento sobre as novas formas de comunicação nestes dispositivos, sendo importante que exista uma mediação entre os estilos parentais que oscilam entre o autoritário, o democrático e o permissivo, em relação à forma como se gere esta utilização com as crianças e com os jovens (Faisal, 2016).

Além destes dispositivos, a investigação refere, também, a importância da exposição das crianças à televisão e de como isso pode também influenciar a aprendizagem que estas fazem da sexualidade. Para Pradekso (2015) as crianças em idade pré-escolar apresentam um padrão excessivo de visualização de televisão. Segundo o autor, as crianças assistem a televisão com muita frequência, referindo uma média de exposição diária de 3 horas. O acesso à televisão é apontado como uma estratégia das famílias para entreterem as crianças que assistem, assim, aos mais diversos conteúdos, sem que muitas vezes exista qualquer supervisão parental. Esta exposição pouco vigiada faz com que muitas crianças tenham acesso a conteúdos sexuais em filmes, em telenovelas, ou em *reality shows*, a

partir de que as crianças interiorizam informações sobre relacionamentos, intimidade, namoro, beijo e sexo. Até os conteúdos considerados pelas famílias como inofensivos, e que passam em horários considerados “nobres”, podem ter conteúdos com mensagens distorcidas da sexualidade. O autor cita, por exemplo, a erotização e a frequência elevada de cenas de sexo e de nudez em telenovelas.

Com o objetivo de explorar o conhecimento das famílias sobre o impacto da exposição e uso da televisão e outros *gadgets* no comportamento sexual das crianças de 4 a 6 anos, Andareza e Pranoto (2021) realizaram um estudo que concluiu que os pais com menores habilitações e que reportam ter menos tempo disponível, apresentam uma percepção mais positiva em relação à influência da televisão na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade, desvalorizando que esta possa ter um impacto negativo. As famílias com habilitações mais elevadas e mais tempo livre, referem reconhecer a influência negativa da exposição a estes conteúdos e descrevem que usam estratégias que visam minimizar esse impacto explicando, por exemplo, às crianças o que podem e não podem assistir referindo, no entanto, que a supervisão aos conteúdos assistidos depende da sua disponibilidade. Os autores descrevem que as famílias colocam em prática estas estratégias através do esclarecimento às crianças, mas também sobre a forma de proibição. Este facto é apresentado também por Valkenburg, Krcmar, Peeters e Marseille (1999).

Após o conhecimento de algumas barreiras e constrangimentos à comunicação das famílias com as suas crianças, em especial com as mais novas, importa conhecer e refletir sobre as barreiras sentidas pelos seus educadores formais – educadores e educadoras de infância – de forma a compreender como o seu conhecimento, crenças e atitudes podem contribuir também para o sucesso da aprendizagem da sexualidade nas crianças em idade pré-escolar.

## **2.3 As Educadoras e os Educadores de Infância e a Educação para a Sexualidade das Crianças em Idade Pré-Escolar**

### **2.3.1 As Concepções e Preconceitos na Educação para a Sexualidade**

As educadoras e os educadores de infância desempenham um papel importante na educação das crianças e têm uma influência sobre a sua aprendizagem, sendo por isso de relevo os papéis didáticos, pedagógicos e psicopedagógicos que promovem junto delas. Abordar em ambiente formal, os temas da sexualidade representam um desafio de que muitos se afastam, pelo que é importante uma breve reflexão sobre os principais fatores que promovem este afastamento e, conseqüentemente, o desinvestimento na abordagem destes temas.

O conhecimento teórico é influenciado por valores e crenças que afetam a prática pedagógica, mostrando que o processo didático é dinâmico e permeável, também, a aspectos internos aos indivíduos. Tendo em conta a importância deste processo para o sucesso da abordagem dos temas da sexualidade é importante descrever os principais modelos de ensino que podem contribuir para a compreensão das limitações apresentadas por estes profissionais.

A Transposição Didática é uma estratégia pela qual o saber científico é transformado de forma a ser ensinado, passando dos livros e manuais, para a prática, na sala ou no espaço educativo. O termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e mais recentemente por Chevallard (1991) e por Pinho Alves, Pinheiro e Pietrocola (2001), que descreveram a Transposição Didática como um conjunto de ações e estratégias, necessárias, para a transformação do conhecimento científico, conhecimento mais complexo, para um conhecimento que possa ser apreendido de forma mais fácil e eficaz, sem que por essa transformação se percam as suas características. Esse desafio de facilitar a informação é proposto aos educadores e professores que descodificarão o conhecimento de forma a facilitar a sua compreensão de preferência adequando-o às necessidades e diversidades dos seus grupos, alunos, crianças, para o que a adaptabilidade das/os profissionais e a sua experiência poderão ser muito importantes.

Para Pinho Alves et al. (2001) é preciso ter em conta três fatores importantes envolvidos nesse processo: quem ensina, o quê e para quem. O autor refere ainda um conjunto de fatores que podem estar presentes e que poderão condicionar a forma como o conhecimento é facilitado, de que são exemplos, os tipos de instituições, os projetos pedagógicos, as forças políticas, os currículos e orientações, os manuais e os recursos disponíveis.

É preciso referir que mesmo que as/os profissionais sigam as orientações definidas para determinados contextos as/os mesmas/os deverão ser capazes de reformular e adaptar o conteúdo ao contexto específico do seu grupo e às situações de aprendizagem que podem ocorrer, sob pena de o conhecimento não ser apreendido pelos seus destinatários. Assim, fica perceptível a responsabilidade, e importância, das educadoras e dos educadores e docentes na condução do processo de ensino-aprendizagem, tantas vezes marcado pela imprevisibilidade. Para Chevallard, nesta etapa, a que chamou de *transposição interna*, os e as profissionais transformam esse saber, atribuindo-lhe também aspectos particulares e subjetivos presentes na sua relação com esse saber, havendo áreas onde essa influência pode ser mais marcante, como aquela que investigamos. A Transposição Didática Interna preocupa-se, assim, com a maneira como os conteúdos são transpostos em contextos de aprendizagem formais e não formais, compondo o fenómeno da *didatização* (Pietrocola, 2006, citado

por Bastos, Vestena e Sepel, 2020). O saber aparece na forma de “saber ensinado”, o qual, na interação com crianças e alunos, será transformado em “saber aprendido”. A Transposição Didática não se reduz, assim, ao “mero transporte de conhecimento de diferentes fontes às crianças e alunos” ideia que assume como reducionista. Para Bastos, Vestena e Sepel (2020) este conhecimento é transformado sempre que necessário, o que faz com que seja, também por isso, dinâmico.

Seria suposto que o conhecimento científico fosse universal, do qual surgiriam, assim, também ideias e concepções idênticas nos educadores e professores sobre determinadas matérias de ensino. No entanto, Bastos, Vestena e Sepel (2020), destacam que a universalidade do conhecimento é relativa para as chamadas “*Questões Socialmente Vivas*” (QSV) também conhecidas designadamente por “sensíveis”, “controversas”, “delicadas”. Bettencourt (2020) reflete sobre a pertinência do trabalho destes temas nas escolas tendo em conta as posições divergentes. Para a autora,

*“No tratamento das QSV surgem dificuldades tais como o receio de professores menos preparados para fazer face a controvérsias; a adequação de temáticas à idade e interesses dos alunos, sendo essencial a capacidade de os escutar; as dúvidas muitas vezes instaladas na sociedade e nas famílias quanto à capacidade de criação de ambientes de isenção e pluralismo”* (Bettencourt, 2020:s.p.)<sup>1</sup>

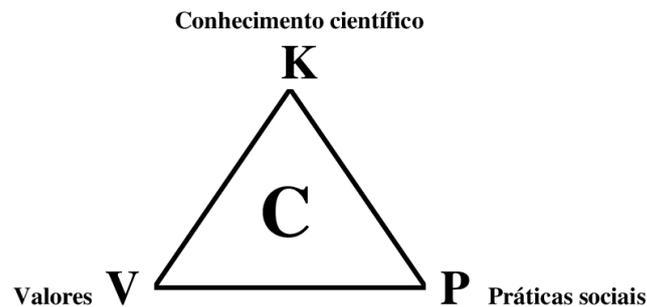
Considerando-se o tema da sexualidade como um tema sensível, controverso e delicado em que se incluem as “questões socialmente vivas”, o modelo da Transposição Didática parece assim mais limitado, uma vez que o ensino destes temas pode tornar-se complexo e influenciado por outros fatores que importa conhecer (Clément, 1998; 2000; 2006). Ao observar a complexidade da Transposição Didática, Clément (2006) propôs um modelo que visa organizar os principais elementos que fazem parte do processo. O modelo é representado pelas letras KVP correspondentes a três polos que afirma interagirem entre si: K (K de conhecimento em inglês – *knowledge*), V (valores) e P (práticas sociais).

---

<sup>1</sup> [Questões Socialmente Vivas: a escola à escuta do mundo por Ana Maria Bettencourt | Inquietações Pedagógicas \(inquietacoespedagogicasii.blogspot.com\)](http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com)

## Figura 1

Representação do Modelo KVP como um triângulo, Clement (2006)



O triângulo acima, do modelo KVP, possui nos seus vértices os polos que interagem entre si na constituição das concepções, enquanto as concepções aparecem no centro como uma variável. Segundo o modelo KVP, proposto por Clément (2006), o conhecimento científico (K), as práticas sociais (P) e os valores (V) que cada indivíduo possui influenciam as suas concepções, o que pode explicar depois as suas atitudes e as suas estratégias.

Para Anastácio (2017), as práticas sociais incluem: i) as práticas profissionais dos professores, alunos e investigadores com vista à análise das suas concepções; ii) as práticas profissionais futuras dos estudantes envolvidos em formação profissional; iii) e as práticas profissionais dos atuais e futuros cidadãos. A maioria das práticas interage com os valores (questões de género e éticas no âmbito da cidadania) e com o conhecimento científico e técnico. Apesar da importância da interação KVP as concepções não ficam, segundo Clément (2006), exclusivamente dependentes desta interação e, por isso, as questões emocionais e afetivas assumem também muita importância nas concepções de quem educa.

*“A aplicação deste modelo à educação para a sexualidade, “particulariza as concepções conjunturais dos professores (C) como resultado da interação entre o seu conhecimento científico (K) relativo à anatomofisiologia do aparelho reprodutor, resposta sexual humana, saúde sexual e reprodutiva, emoções, relacionamento interpessoal, legislação, etc.; os seus sistemas de valores (V) de índole política, tradicional, cultural, espiritual e religiosa, englobando os rituais de namoro, casamento e família e as perspetivas tradicionais (ou não) da sexualidade, bem como questões éticas (opinião sobre o aborto, confidencialidade sobre o VIH/SIDA); e as suas práticas sociais e profissionais (P) onde se podem enumerar a frequência do culto religioso, a comemoração de dias alusivos, os comportamentos socio-sexuais, o ensino da ES na sala de aula e o envolvimento em atividades ou projetos educativos que abordem a temática na escola ou na comunidade” (Anastácio (2017:79-80).*

Num estudo, recente, realizado por Ribeiro, Ferreira, Bomfim e Eloi (2019), que teve como principal objetivo analisar as representações imagéticas relacionadas com a sexualidade presentes nos livros didáticos de ciências, os autores destacam um conjunto de situações que podem ser explicadas à luz deste modelo e que mostram a influência das práticas sociais (P) e dos valores (V) sobre o conhecimento (K). Um dos exemplos é a representação, nos manuais, dos órgãos genitais externos, cuja maioria das representações correspondem ao sexo masculino. Este desequilíbrio entre representações masculinas e femininas, é explicado pelos autores pelo silenciamento e desvalorização da “genitália externa feminina”, processo que se prende, provavelmente, com valores culturais (V, no modelo KVP) – reguladores e controladores de algumas sexualidades, que se repercutem sobre práticas sociais (P, no modelo KVP), como a elaboração dos manuais. Os autores abordam, entre outros temas presentes nos manuais, a questão da masturbação que de acordo com o KVP, as crenças da sociedade, em relação à masturbação (V), influenciam na ausência deste tema nos manuais (P), apesar de existir a orientação para sua inserção (K).

Clément (1998) afirmou ser preciso promover-se a mudança conceptual tendo em conta as interações KVP, referindo ainda a importância dos obstáculos para o sucesso da aprendizagem. Para este autor as representações sociais refletem sistemas de valores que podem traduzir-se em obstáculos à aquisição ou divulgação do conhecimento científico. Tendo em conta isto, Clément (2003) descreveu essencialmente três tipos de obstáculos de aprendizagem que podem ser importantes para percebermos as dificuldades no ensino da sexualidade: *obstáculos epistemológicos*, aqueles que correspondem a concepções construídas ao longo da vida e que se opõem a uma interpretação científica; *obstáculos didáticos*, que decorrem de concepções construídas aquando de aprendizagens escolares anteriores; *obstáculos psicológicos*, aqueles que dificultam a aprendizagem de novas concepções científicas por razões de ordem pessoal do aluno. No âmbito da educação para a sexualidade os obstáculos sociais assumem também grande importância (Anastácio, Carvalho & Clément, 2005).

Outro obstáculo à forma como são ensinadas as questões da educação para a sexualidade é o preconceito. O preconceito é explicado por Adorno et al. (1982) como um fenómeno psicológico caracterizado por uma conduta rígida ou como uma aversão à experiência.

Para Maia (2010) a sociedade fornece o conteúdo do objeto, que o preconceituoso rejeita. Para o autor o alvo do preconceito está quase sempre relacionado a uma situação de dominação, justificada por meio de estereótipos e valores estereotipados. Assim, o preconceito remete às condições subjetivas

pelas quais opera a ideologia, que se ancora numa estrutura de personalidade tendencialmente autoritária.

É certo que, apesar de estarmos rodeados de muitas fontes de informação estereotipadas, não promover o seu questionamento e desconstrução favorece o preconceito a que Adorno (2004, citado por Maia, 2010) chamou de “*semiformação*”. A cultura que não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, criando indivíduos mais autônomos, produz um terreno fértil para a disseminação do preconceito (Maia, 2010). Para a desconstrução dos estereótipos, o papel das/os profissionais de educação é fundamental, pois se o/a educador/a, professor/a não tem capacidade para essa reflexão, podemos, então, questionar a eficácia para a mudança. Para Maia (2010) não se trata de estes profissionais serem detentores de uma compreensão global e radical de todas as questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, que compõem a transversalidade da sexualidade, mas deverão ser dotados de uma capacidade autocrítica e conhecedora de que o que se propõe ensinar não se esgota no campo técnico, didático e instrumental. Para Maia (2010) uma leitura crítica da sociedade é uma condição necessária para a compreensão de que, quando discutimos a repressão sexual e o preconceito, estamos necessariamente envolvidos na mudança emancipadora da sexualidade.

A ausência de preparação das/os profissionais de educação para a educação para a sexualidade é uma constatação comum e esta é uma área onde tanto os conteúdos como valores estão impregnados de estereótipos que precisam de reflexão de forma a evitar que a educação para a sexualidade se torne numa “*ferramenta da moralização promovida pela educação ordinária que ocorre em nossa sociedade*” (Maia, 2010:33).

### **2.3.2 O Papel das Educadoras e dos Educadores na Educação para a Sexualidade**

As opiniões sobre quem deve educar/ensinar as crianças em relação à sexualidade são polémicas. No entanto, educadores, educadoras, professoras e professores têm características que atribuem a si como papéis principais (Walker & Milton, 2006; Scholes, Jones, Stieler-Hunt, Rolfe & Pozzebon, 2012). As educadoras e os educadores de infância têm uma função importante e desempenham um papel essencial também pelas trocas afetivas, pela sua proximidade no quotidiano, e por serem modelos de comportamento para estas crianças (Marques, Vilar & Forreta 2002; Scholes, Jones, Stieler-Hunt, Rolfe & Pozzebon, 2012).

O papel de quem desempenha esta profissão é determinante para o desenvolvimento da criança, ao favorecer a aproximação entre o mundo subjetivo e objetivo, apresentando-se como um

modelo para as crianças, quer através do poder que detém como pessoa adulta, quer pela proximidade afetiva essencial ao processo de socialização.

A abordagem dos temas da sexualidade pelo pessoal docente ainda é encarada com algumas limitações. Um estudo realizado por Anastácio (2007) procurou conhecer as concepções, obstáculos e argumentos de professores e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em relação à educação para a sexualidade. Desta forma, conclui-se que a ausência de esclarecimento intensifica as dúvidas das crianças, causando-lhes inibição ou até, em alguns casos, comportamentos de risco que surgem com vista à satisfação da sua curiosidade.

Em Educação Pré-Escolar, as interações que as crianças estabelecem com pessoas adultas e com pares vão-se complexificando e, à medida que quem educa vai respondendo aos seus gestos, à sua curiosidade, às suas inquietações, através da comunicação verbal e do jogo simbólico, as crianças vão estruturando as suas emoções e os seus pensamentos e tomando consciência de si mesmas (Wieder & Greenspan, 2002). É ainda neste contexto que é proporcionada à criança a descoberta do seu corpo e da sua importância, do respeito por si e pela outra pessoa, da identidade e dos papéis de género. Estas descobertas contribuem para o sucesso da compreensão e integração da sexualidade como algo positivo e benéfico (Cortesão, Silva, & Torres, 2005).

Em relação ao processo de definição da identidade sexual, é importante que profissionais de educação de infância tenham conhecimento de que, nestas idades, as crianças focam-se nas características externas (interesse pelo seu próprio corpo e pelas diferenças em relação ao outro sexo), interagindo já de acordo com os seus papéis de género (Anastácio, Carvalho, & Clément, 2008).

O interesse da criança pelo próprio corpo e pelas diferenças potencia um conjunto de comportamentos que precisam de ser compreendidos por quem a educa. Meninos e meninas, estimulam zonas do corpo que lhes dão prazer, as mãos, os órgãos genitais e, aos 3 anos, têm consciência das sensações agradáveis que os toques potenciam. Nesta idade, as crianças também desenvolvem capacidades para entender as atitudes de aprovação ou desaprovação em relação às brincadeiras que envolvem exploração dos genitais (Masters, Johnson & Kolodny, 1995). Assim, as atitudes de quem cuida, em relação à exploração sexual das crianças durante a infância, são muito importantes para o desenvolvimento de uma sexualidade saudável e para a construção de uma relação positiva com o corpo.

Um estudo sobre as reações dos educadores, em 6 cenários, em que acontecem brincadeiras que incluem jogos sexuais, em contexto pré-escolar, refere que a maior parte das/os profissionais da

educação de infância prefere ignorar, distrair, participar nos jogos, avisar ou referenciar as crianças, para serviços de aconselhamento (Ünlüer, 2018).

Parece ser difícil aceitar que as crianças são seres sexuados, como já tivemos oportunidade de refletir. E esse facto condiciona também a forma como as/os profissionais lidam com o comportamento exploratório das crianças. Sabemos hoje que a resposta aos estímulos provoca respostas da genitália das crianças desde cedo. A lubrificação vaginal está presente nas primeiras 24 horas após o nascimento, e as ereções do pénis podem ser observadas mesmo antes do nascimento (Langfeldt, 1981, citado por Sahin, 2014). Contudo, de acordo com Martinson (1976) estas respostas são puramente reflexivas e não pertencem à esfera da sexualidade adulta, são comportamento reflexivo condicionado que procura o prazer e evita a dor e que pode acontecer especialmente quando as crianças estão aborrecidas, stressadas, ou quando procuram apenas prazer ou estimulação.

Tendo em conta a curiosidade e as manifestações das crianças, é importante que estas possam aprender de forma segura a responder às suas necessidades. Durante o período pré-escolar, assistimos a uma aprendizagem rápida e eficaz numa altura em que as crianças estão recetivas a aprender tudo à sua volta. Assim, este período do seu desenvolvimento assume-se como um momento importante, também, para estas aprendizagens (Simorangkir, 2019).

Espera-se, por isso, que profissionais da educação de infância: a) compreendam o meio envolvente; b) saibam gerir as suas próprias emoções, crenças e expectativas; c) procurem informação sustentada, e; d) operem uma mudança na forma como percecionam o seu papel de pessoas que educam, no sentido de assumirem o compromisso de satisfazer adequadamente a curiosidade que as crianças têm também acerca da sexualidade (Parente & Santos, 2018; Casarotti, 2009).

O conhecimento da evolução da sexualidade, desde a infância, é necessário a educadores e educadoras, mães e pais e, professoras e professores, não para impor uma educação para a sexualidade moralizadora e científica, mas para proporcionar às crianças a atenção e a liberdade de se exprimirem através do que constroem inconscientemente. As educadoras e os educadores de infância surgem como responsáveis pela mediação da curiosidade das crianças, apoiando-as na descoberta, permitindo a compreensão das suas curiosidades (Marinheiro, 2015).

A educação dos temas da sexualidade, à semelhança do que acontece com as famílias, comporta um conjunto de desafios e dificuldades para quem é profissional de educação de infância. A insegurança, por exemplo, pode fazer com que um educador ou uma educadora não leve a cabo um programa nesta área (Ministério da Educação, et al., 2000).

A abordagem da sexualidade no contexto formal requer que *“(...) para além da motivação e da preparação em sexualidade humana e educação sexual, o docente tenha suficiente à vontade para abordar o tema, responder a perguntas inesperadas e resolver situações que podem ser algo embaraçosas”* (Marques, et al., 2002:29).

Se a educação para a sexualidade é tão importante para as crianças em idade pré-escolar, como temos discutido, é necessário garantir, assim, que as/os educadoras/es de infância dispõem de capacidade técnica para a poder concretizar sem obstáculos. Para garantir a formação adequada e eficaz de quem é profissional de educação é importante que exista vontade política que promova também, junto dos estabelecimentos de formação, a oferta de conteúdos que os preparem para o desempenho desta tarefa, que deverá incluir a formação inicial, contínua e pós-graduada (Teixeira & Marques, 2012).

A educação para a sexualidade *“(...) constitui um processo formativo dinâmico e permanente, que se processa de maneira intencional com vista ao desenvolvimento integral do ser humano contribuindo, assim, para o desenvolvimento social da sua comunidade”* (Freire, s.d.:76). O autor afirma ainda, acerca dos objetivos da educação para a sexualidade, que esta não pode ter como principal e único objetivo a informação para a prevenção, mas, sim, a *“(...) constituição de um meio para o alcance do máximo bem-estar possível ao nível da sexualidade.”* (Freire, s.d.:78).

Quem educa e quem ensina reconhece a importância da educação para a sexualidade junto das crianças e sente-se disponível para abordar este tema, desde que tenha formação para cumprir os seus objetivos, apesar de parecer sentir ter pouca preparação para este desafio. Variáveis demográficas como idade, habilitações e estado civil não apresentaram barreiras à abordagem destes temas (Aresfin, Rahman & Chowdhury, 2018).

Como tivemos oportunidade de perceber no início deste capítulo, as crianças em idade pré-escolar fazem muitas questões sobre o corpo, sobre a sua genitália, a sua origem, o nascimento, etc. (Bern, 1989; Bernstein & Cowan, 1975; Volbert, 2000; Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000; Aresfin, Rahman & Chowdhury, 2018), sendo que estes estudos também mostram como são curiosas e aprendem a partir de um conjunto de fontes, algumas pouco confiáveis e algo perigosas para o seu desenvolvimento e segurança.

A aprendizagem para a sexualidade, como vimos, pode ser feita no seio da família, apesar das suas limitações para isso, mas também a partir de tudo o que rodeia as crianças, nomeadamente pares, quem cuida formalmente, os média e até outras crianças menores com quem se relacionam

(Albury & McKee, 2017; Collins, Strasburger, Brown, Donnerstein, Lenhart & Ward, 2017; Davies & Robinson, 2010; Hornor, 2004; Josephs, 2015).

Tendo em conta esta aprendizagem, bem como alguns riscos a ela associadas, urge cumprir o direito das crianças à educação para a sexualidade, que é quase inexistente (Aresfin, Rahman & Chowdhury, 2018).

A oposição à educação para a sexualidade nas escolas, mesmo para adolescentes, é uma realidade em metade dos países da Europa (Ketting, et al., 2018). Efetivamente, nenhum país tem obrigatoriedade ou programas nacionais de educação para a sexualidade para a Educação Pré-Escolar e a maioria das/os profissionais da educação de infância não tem qualquer formação nesta área, o que faz com que as crianças em idade pré-escolar não recebam respostas adequadas, iguais e precisas às suas necessidades (Davies & Robinson, 2010; Robinson, 2013).

No entanto, esta oposição não reflete as recomendações internacionais que propõem a aprendizagem da educação para a sexualidade desde cedo, de que são exemplo: as que constam da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989; as propostas pela UNESCO (2019); pelo *Sexuality Information and Education Council of the United States - SIECUS* (2021); ou pelo *Federal Centre for Health Education's (BZgA)*, como consta nos *Standards for Sexuality Education in Europe* (WHO, 2010); pela *Declaration of Sexual Rights* da *World Association for Sexual Health's (WAS)*, (2014), ou; as apresentadas pela *Federation of European Ombudspersons* (Vogiatzis, 2018).

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos aprovou, em 2017, uma diretiva que reforça que as crianças têm o direito de ter acesso à educação para a sexualidade, mesmo que os pais e as mães sejam desfavoráveis e esta decisão demonstra a importância que esta área tem para a saúde e para o bem-estar das crianças.

A dificuldade na implementação destes conteúdos formais também está relacionada com as características, conhecimento e crenças das educadoras e dos educadores de infância, pelo que, à semelhança das famílias, é importante refletir sobre as barreiras que comprometem a abordagem da educação para a sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar.

### **2.3.3 Dificuldades para a Educação para a Sexualidade Identificadas nas Educadoras e nos Educadores de Infância**

O desejo de proteger as crianças do conhecimento sexual e preservar a sua inocência é uma barreira frequente para quem educa formalmente e informalmente (Mora, 2020; Robinson, 2013). A razão destes obstáculos, também nos educadores formais, continua a residir no facto de a educação

para a sexualidade ser associada à genitalidade. Observamos a mesma limitação com as famílias. No entanto sabemos que a sexualidade não se limita a isto.

A educação para a sexualidade permite, também, explorar e trabalhar com as crianças as suas emoções, atitudes mais resilientes, ou uma melhor comunicação, facilitando processos de decisão e capacidades pessoais, a fim de as ajudar a ser pessoas sexualmente mais saudáveis e protegidas (SIECUS, 2021).

Um estudo realizado por Kakavoulis (1999, citado por Balter, van Rhijn & Davies, 2016) procurou conhecer as atitudes das educadoras e dos educadores de infância na Grécia e na Escócia, em relação ao desenvolvimento sexual das crianças em idade pré-escolar. Os autores concluíram que metade da amostra grega e apenas 14% da amostra escocesa relatou conforto na abordagem dos temas da sexualidade. Estas diferenças na perceção do conforto entre profissionais de Educação Pré-Escolar dos dois países são atribuídas à sua formação e às suas qualificações.

A formação de profissionais de educação de infância tem sido apontada por vários autores como uma estratégia importante na promoção do conforto, uma vez que aumenta a autoconfiança e a segurança destes profissionais (Davies, et al., 2000; Larsson & Svedin, 2002; Menmuir & Kakavoulis, 1999).

A ideia de que as crianças são inocentes, e de que precisam de ser protegidas de conteúdos sexuais, podem contribuir igualmente para o desconforto e para o afastamento das educadoras e dos educadores de infância, pelo que é importante conhecer as crenças que podem, também, limitar a sua atuação (Robinson, 2005).

Vários estudos identificaram barreiras que podem influenciar o envolvimento destes profissionais na educação para a sexualidade. Cohen, Byers, Sears e Weaver (2004), verificaram existir diferenças significativas em relação ao nível de ensino e ao nível de à-vontade para o ensino da sexualidade, verificando existir mais desconforto em profissionais de educação de infância quando comparados a as/os profissionais do ensino básico. Em relação à nomeação dos órgãos genitais, por exemplo, verificou-se que as educadoras e os educadores de infância apresentaram mais dificuldade em fazê-lo corretamente do que os seus colegas do Ensino Básico.

Outro dado interessante e que pode comprometer a aprendizagem das crianças no jardim de infância, diz respeito à forma como cada profissional atua mediante determinados temas ou situações por exemplo, em relação às questões de género. Vimos já a importância destes fatores pessoais em Anastácio, Carvalho e Clément, (2005a).

Larsson e Svedin (2002), encontraram diferenças na forma como profissionais abordam o tema do corpo das crianças, nos meninos e nas meninas, por exemplo, nomeando mais facilmente os genitais dos meninos do que os das meninas, e quando se referem à genitália das meninas usam nomes desadequados. Já tínhamos visto esta “tendência” também nas famílias com a nomeação do pênis de forma mais facilitada, ou da educação mais direcionada às meninas.

As diferenças nas atitudes das educadoras e dos educadores de infância, em relação ao sexo das crianças foram reportadas nos estudos de Cahill e Adams (1997, citado por Balter, van Rhijn & Davies, 2016) que explicaram este comportamento com as crenças que muitas vezes reproduzem estereótipos de gênero.

De forma a ultrapassar algumas barreiras, muitas/os profissionais expressaram o desejo de receber mais formação conducente à melhoria do seu conhecimento nesta área. A necessidade de capacitação profissional em educação sexual é reportada em vários estudos (Kakavoulis, 1998; Menmuir & Kakavoulis, 1999; Mora, 2020), e a falta desta justifica em muitos outros o evitamento destes assuntos, ou as respostas desadequadas (Balter, van Rhijn & Davies, 2016). Assim, a maior parte das/os profissionais, valoriza e deseja aumentar o seu conhecimento, para poder educar e ensinar as crianças mais facilmente. Vários estudos mostram, também, a importância da formação para o aumento da confiança dos educadores, o que pode ser importante como uma estratégia facilitadora das temáticas da sexualidade (Davies et al., 2000; Kakavoulis, 1998; Larsson & Svedin, 2002; Menmuir & Kakavoulis, 1999).

Um estudo realizado em Espanha por Márquez-Flores, Márquez-Hernández e Granados-Gámez (2016), revelou que apenas 34,7% de profissionais de educação, da educação de infância ao ensino médio, têm formação em educação para a sexualidade. Outro estudo realizado com futuros educadores e educadoras de infância na Grécia, revelou que as/os profissionais reconhecem a importância e as vantagens da educação para a sexualidade, principalmente quando esses conteúdos fazem parte da sua formação. Mais, quando têm acesso a formação nesta área, apontam a educação para a sexualidade como importante para incluir nos temas da educação de infância. Estes alunos e estas alunas apontam como principal fragilidade o facto de a educação para a sexualidade não integrar, assim, a sua formação inicial, referindo que esta ausência pode precipitar o desconhecimento e ser, por isso, também uma das causas que limita a abordagem da temática da sexualidade com as crianças (Brouskeli & Sapountzis, 2017).

Além da formação nestes temas, as crenças das educadoras e dos educadores também podem influenciar o seu conforto e as suas estratégias na hora de abordar estes temas com as crianças.

Um estudo realizado na Indonésia por Oktavianingsih e Ayriza (2018), procurou conhecer as crenças das educadoras e dos educadores de infância sobre a aprendizagem sexual das crianças, procurando explorar os preditores dessas mesmas crenças, numa amostra de 40 profissionais, sendo 95% mulheres. Da amostra participante, apenas 15%, mostrou ter conhecimento de que devem permitir o toque exploratório das crianças nos próprios genitais, e apenas 20% revelou poder responder às questões colocadas pelas crianças sobre sexualidade. A masturbação constituiu, para este grupo, um motivo de desconhecimento, uma vez que 35% desconhecia que este comportamento pode, por exemplo, diminuir a ansiedade nas crianças. Os autores verificaram que a maior parte das/os profissionais também referiu não ter recebido formação para trabalhar estes conteúdos. Apesar disso, os resultados mostraram que, a maior parte, das/os profissionais tinha conhecimentos básicos sobre os aspetos da sexualidade na infância. Os comportamentos relacionados com a autoestimulação do corpo e genitais obtiveram respostas indicadoras de maior desconhecimento. Um dado interessante, neste estudo, são as estratégias utilizadas pelos educadores e educadoras de infância para a educação para a sexualidade. Sholicha, Fatonah e Susilo (2015, citado por Oktavianingsih e Ayriza, 2018) verificaram que a maior parte dos educadores (75%) refere recorrer a fantoches para abordar os temas dos toques e da prevenção da violência sexual, assim como a histórias e a canções para abordar os temas do corpo. Apesar destas estratégias lúdicas, as/os profissionais concluíram que os recursos de aprendizagem para exploração destes temas ainda são limitados.

Com o objetivo de estudar os conhecimentos, origem do conhecimento e atitudes dos educadores de infância aos comportamentos sexuais das crianças em idade pré-escolar, Ünlüer (2018) entrevistou 24 profissionais. Foi possível concluir que, apesar de os profissionais de educação de infância terem formação na área de desenvolvimento infantil, esta formação não incluiu temas da sexualidade. A maior parte das/os participantes neste estudo, também mulheres, referiu que a sua experiência com a educação para a sexualidade foi influenciada pelo seu género. Esta diferença em relação à abordagem ser mais focada nas meninas, prende-se com a crença de que as mulheres são mais vulneráveis a situações de violência de que é exemplo o abuso sexual, o que potencia diferenças nas abordagens junto de meninas e de meninos, como vimos nas conclusões de Neira e Hermida (2014). À semelhança do que encontramos nas famílias, os educadores que participaram neste estudo afirmaram que a sua primeira fonte sobre sexualidade foram as suas famílias e que, por isso, a

formação a que tiveram acesso foi limitada. Por outro lado, as participantes referiram que as famílias se abstiveram de falar sobre estes temas e que foram avisadas apenas para protegerem os seus corpos, apontam as educadoras, por serem mulheres, o que decorre das crenças e valores das famílias. A amostra identificou, nos seus grupos de crianças, vários comportamentos associados à sexualidade na infância, de que são exemplos o jogo sexual, a masturbação, a verbalização de temas da sexualidade e os jogos em que as crianças experimentam diferentes papéis de género. As estratégias e as atitudes perante estes comportamentos das crianças passaram por: ignorar; distrair; envolver a criança noutra atividade, ou; encaminhar para um serviço de aconselhamento. A autora verificou ainda que, ao reportarem baixo conhecimento, as educadoras aumentam a sua predisposição para ignorar esses comportamentos, privando-se de abordar as situações com receio de não intervirem adequadamente (Ünlüer, 2018).

Para identificar os fatores que condicionam a disposição dos educadores e das educadoras de infância, Balter, van Rhijn e Davies (2016), entrevistaram um conjunto de profissionais canadianos (n=64). As/os profissionais identificaram aumentar a sua disposição: responder às perguntas dos alunos (50,8%); o apoio da direção da escola (50,8%), e; a reação das crianças (44,4%). Os participantes não consideram o seu desconforto como uma barreira a esta disposição (46,0%), nem reportaram conflitos com tópicos suscetíveis de colidir com as suas crenças (65,1%). A maioria das/os participantes referiu como principal obstáculo à sua disposição de abordar a sexualidade, a reação e o comportamento das famílias das crianças (57,1%). Como principais barreiras referiram a falta de formação, as tensões sociais em relação à “educação sexual”, as limitações apresentadas pelos responsáveis pelas decisões pedagógicas e os currículos.

As dificuldades das educadoras e dos educadores de infância parecem focar-se essencialmente na falta de formação, no receio da reação das famílias e são limitadas pela forma, à semelhança das mães e dos pais, como aprenderam sobre a sexualidade. O receio de abordar os temas devido à inocência e suposta imaturidade das crianças também foi encontrado aqui como uma limitação a estas matérias. No entanto, estes resultados não comprometem o papel de relevo destes profissionais na proteção da saúde e do bem-estar das crianças.

### **2.3.4 O Papel Das Educadoras E Dos Educadores De Infância Na Prevenção Do Abuso Sexual**

O abuso sexual na infância é um problema de saúde pública e que afeta milhões de crianças em todo o mundo (UNICEF, 2018). Apesar de as definições poderem variar de acordo com a legislação

dos diferentes países, o abuso sexual é geralmente definido como o contacto sexual entre uma criança (menor de 18 anos) com uma pessoa, pelo menos, 5 anos mais velha. De acordo com a *American Psychological Association* (2001), uma característica central de qualquer abuso é a posição dominante da pessoa adulta que lhe permite forçar ou coagir a criança a qualquer atividade de carácter sexual. Conscienciar os cuidadores próximos das crianças, as famílias, os funcionários das escolas, os educadores e os professores têm sido uma estratégia com bons resultados, ao nível da prevenção ou denúncia destes crimes. As dificuldades sentidas pelas famílias na abordagem dos temas da sexualidade com as crianças mais novas parecem justificar a importância da educação formal e do papel das educadoras e dos educadores nesta área importante para a saúde e para o bem-estar das crianças. Às escolas têm afluído um conjunto de projetos/programas que visam, essencialmente, a segurança pessoal, fortalecendo a capacidade de a criança identificar, reconhecer e resistir às situações de risco, o que constitui a estratégia de prevenção primária, embora a prevenção secundária (que inclui o encorajamento à denúncia) esteja, quase sempre, presente. Estas estratégias têm sido, no entanto, alvo de algumas críticas, uma vez que colocam muitas vezes a responsabilidade na criança, que é ensinada a dizer não, a identificar zonas “proibidas” aos toques, a gritar, a fugir e a contar a pessoas da sua confiança.

Para Wurtele (1998) um dos grandes objetivos da prevenção do abuso e violência sexual deverá passar pela capacitação dos seus adultos cuidadores para que estes identifiquem de forma célere qualquer situação abusiva ou de risco de forma a minimizar as suas consequências. A descoberta destes crimes depende em grande parte da capacidade de a criança descrever situações e atividades inadequadas que envolvam, por exemplo, a nudez e os órgãos genitais. A utilização, por isso, de termos desadequados pode não ser compreensível, e colocar em risco a sua proteção e, assim, comprometer as medidas de proteção.

Por outro lado, o ensino e o uso correto, dos nomes dos genitais/partes íntimas, facilita a comunicação em situações de risco, permitindo que a criança seja apoiada de forma mais rápida (Kenny, Thakkar-Kolen, Ryan, Runyon & Capri, 2008). Para estes autores, as crianças que não têm “*conhecimento sexual*” podem ser mais vulneráveis ao abuso sexual. Alguns agressores sexuais evitam a proximidade com crianças que sabem os nomes corretos para seus órgãos genitais, por exemplo, porque assumem que estas estão mais preparadas para falar sobre qualquer situação abusiva.

Por esta razão, a maior parte dos programas de prevenção do abuso sexual sugerem, como principal estratégia, o ensino do corpo e da sexualidade (Elliot, Browne e Kilcoyne, 1995).

Observando os currículos destes programas, a maior parte aborda o ensino do corpo, o que inclui o reforço na nomeação correta dos genitais, os limites (estratégias de consentimento, e de privacidade), os diferentes tipos de contactos e de toques, as emoções e algumas condutas de risco como são exemplo os segredos ou a manipulação (Gibson & Leitenberg, 2000; Prevent Child Abuse Vermont, 2014; Sprung, 1999). Estas estratégias, muitas vezes, ensinadas de forma lúdica, têm-se mostrado positivas para a prevenção e deteção das situações de abuso e violência sexual. O sucesso destes programas, ou estratégias, na educação formal dependerão, também, da sensibilidade, do conhecimento e do conforto das educadoras e dos educadores para a abordagem destes temas. A sua aproximação privilegiada e o conhecimento do comportamento das crianças são fatores importantes para o sucesso desta intervenção. Estes profissionais passam muito tempo com as crianças, pelo que podem ser treinados para identificar mais facilmente qualquer comportamento atípico.

Um estudo recente, realizado em Portugal, por Cascais, Passadouro, Mendes e Zarcos (2020) com 47 educadoras de infância de Leiria, teve como principal objetivo de avaliar o conhecimento destas profissionais e as suas atitudes em relação ao abuso sexual. Das participantes, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos e com uma média de 27 anos de serviço, 85% referiu não ter recebido qualquer formação em relação ao tema. Apenas uma participante referiu ter tido algum contacto no âmbito da sua formação inicial, numa atividade extracurricular e outras seis referiram ter realizado formações já após a sua formação inicial. Apesar destes resultados todas as participantes referiram ser importante a formação e o aumento do conhecimento para prevenção do abuso sexual. Apesar de não terem recebido qualquer formação, 12,8% considerou os seus conhecimentos sobre a temática do abuso sexual *muito razoáveis*, 51,1% *razoáveis*, 23,4% *não razoáveis* e 12,8%, muito *pouco razoáveis/maus*. Quando questionadas sobre a sua confiança na abordagem destes temas com crianças em idade pré-escolar, 61,7% responderam sentir confiança sem existirem diferenças significativas em relação à sua idade ou experiência profissional. Em relação à importância da abordagem do tema com as crianças em idade pré-escolar, 85,1% considerou-a importante, e a mesma percentagem referiu manter-se atualizada sobre o tema através da *Internet*, livros, revistas e artigos. Em relação aos recursos usados para facilitar a abordagem e a aprendizagem das crianças, mais de metade das participantes referiram usar: livros (63,8%); histórias (68,1%); vídeos (55,3%), técnicas de *role-playing* (23,4%); canções (19,1%), e; jogos de tabuleiro (8,5%). Apenas 3 educadoras reconheceram todas as estratégias/metodologias apresentadas. Como principais conclusões, os autores referiram que as educadoras mais velhas e com mais anos de experiência profissional apresentaram mais conhecimento quando comparadas com as colegas mais novas e

menos experientes. A falta de formação nesta área reportada por 81% das participantes, afeta o conhecimento, resultado que vai ao encontro de outros estudos (Zang, Chen & Liu, 2015, Márquez-Flores & Marquez-Fernandez, 2016). A capacitação e a formação estão associadas positivamente ao aumento do conhecimento e a crenças mais positivas sobre o tema (Zang, Chen & Liu, 2015; Goldman, 2004)

Zang, Chen e Liu (2015) e Goldman (2004) apontam, no entanto, alguns resultados importantes que podem condicionar e limitar a prevenção, uma vez que 31,9% das educadoras participantes no estudo, referiram ter medo de que a abordagem destes temas dê demasiada informação às crianças sobre “sexo”. Os investigadores comparam este dado com outros estudos, e esse receio atinge 70% das/os profissionais (na China). As educadoras mostraram-se, ainda, sensíveis a alguns temas (não sendo referidos quais), mostrando resistência na sua abordagem com as crianças em idade pré-escolar. 82% considerou, ainda, que as famílias não aceitam estas temáticas, e 85,1% referiu a escassez de materiais para facilitar a intervenção. Apesar das limitações do estudo apontadas, estes resultados são importantes para concluirmos que, apesar de existir o reconhecimento da importância do tema, as educadoras participantes apresentam crenças que podem limitar a sua intervenção, como é exemplo a ideia de que a sua abordagem poderá suscitar interesse precoce pelo sexo. Ao mesmo tempo, as educadoras identificam nas famílias resistência a programas preventivos desta natureza, como já tínhamos discutido nos resultados apresentados por Balter, van Rhijn e Davies (2016). Estes resultados mostram a importância da formação nesta área e a necessidade de um maior investimento nos materiais lúdicos que possam ser de alguma forma facilitadores destas abordagens.

### **2.3.5 O Papel das Educadoras e dos Educadores de Infância nas Questões de Género**

Tendo em conta a proximidade entre as educadoras e dos educadores de infância, e a aprendizagem que as crianças fazem, nesta fase, da sua identidade, não podemos deixar de refletir, ainda que de forma breve neste trabalho, sobre a influência do conhecimento destes profissionais na formação da identidade das crianças e na promoção da equidade e da igualdade de género.

Um estudo realizado por Gansen (2017), permitiu acompanhar, durante dez meses, nove salas da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de observar a socialização sexual de género que as crianças, recebem e que replicam, das práticas de quem as educa nestes espaços. A autora observou a influência constante da heteronormatividade nas práticas dos e das profissionais que constroem e moldam os papéis de género de maneiras diferentes. Segundo a autora, as crianças reproduzem e, às vezes, resistem a essas identidades e a essas normas nas suas brincadeiras. E observa que as

educadoras e os educadores de infância usam o que se designou de abordagens facilitadoras, restritivas, disruptivas e passivas para a socialização sexual nas salas da Educação Pré-Escolar. O seu estudo concluiu que as conceções de educadores e educadoras de infância na socialização sexual de género afeta as respostas aos comportamentos das crianças, dando como exemplo as atitudes das/os profissionais em relação às “brincadeiras românticas heterossexuais” (beijos e relacionamentos), às exibições do corpo e ao consentimento em relação aos limites do corpo. A autora também concluiu que as crianças aprendem, desde a Educação Pré-Escolar, estereótipos negativos, dando o exemplo das crenças que são reproduzidas de que os meninos têm mais poder sobre as meninas, e que isso é observável nas tarefas distribuídas e nas expectativas que se fazem dos comportamentos das crianças em função do seu sexo. Estes resultados demonstram a importância dos comportamentos destes/as profissionais na gestão das questões de género e da heteronormatividade no comportamento das crianças, e de como isso pode influenciar a sua aprendizagem, desconstruindo ou reforçando estereótipos.

Ainda que o tema “género” seja relativamente recente e fortemente politizado, o mesmo constitui uma dimensão importante para a construção da igualdade. Para Gansen (2017), o modelo androcêntrico na linguagem oral e escrita é determinante nesta construção. A linguagem utilizada com as crianças também é uma forma de perpetuar a manutenção de estereótipos, pelo que o uso de linguagem não sexista devia ser uma prioridade a partir da Educação Pré-Escolar. Para a autora partindo do pressuposto de que a linguagem reflete a nossa forma de pensar, a forma como nos expressamos e nos dirigimos às crianças poderá ser um caminho ou uma estratégia para romper com estereótipos existentes. Para Gansen (2017), as crianças que não dominam a leitura são influenciadas pelos media, pelas ilustrações dos livros, e pela publicidade, que exercem grande influência nos seus comportamentos.

Parece ser evidente a importância das questões de género na educação para a sexualidade, uma vez que influenciam a forma como as crianças brincam, se comportam, e como constroem o seu conhecimento em relação a este tema.

A presunção de inocência das crianças também tem sido apontada como um impedimento à sua compreensão destes temas a partir da infância (Adriany, 2019; MacNaughton, 2000). No entanto, existem muitos estudos que mostram que crianças mais novas são agentes ativos na construção, na negociação e na desconstrução dos estereótipos (MacNaughton, 2000, 2005; Martin, 2009). O discurso de género dominante na sociedade afeta a compreensão dos meninos e das meninas sobre o

que é ser menino ou ser menina o que, por sua vez, reforçará o estereótipo de gênero (Ramdaeni, Adriany & Yulindrasari, 2020). A preferência das crianças por determinados brinquedos, tem sido igualmente estudada. Em muitos ambientes, as crianças têm escolhas restritas para jogos e materiais de jogo, o que limita sua capacidade de desafiar os limites de gênero através de brincadeiras neutras (Wang, 2022).

Os meninos reforçam a sua masculinidade por meio de brinquedos que transmitem determinados valores associados, por exemplo, aos super-heróis, a futebol, às construções, a armas e a luta, enquanto as meninas reforçam a feminilidade por meio de bonecas (igualmente estereotipadas), por produtos de beleza, e por brinquedos que simulam eletrodomésticos ou utensílios domésticos (Adriany, 2019; Martin, 2009; Wood, Desmarais & Gugula, 2002). Nas salas de educação de infância, a seleção dos brinquedos é normalmente feita pelas/os educadoras/es e os estereótipos são, muitas vezes, reforçados por estas/es (Adriany & Warin, 2014). É comum observarmos as crianças a serem desencorajadas pelas/os suas/seus educadoras/es a escolherem certas brincadeiras ou certos brinquedos. Alguns estudos (Freeman, 2007; Adriany & Warin, 2014) referem mesmo a existência de repressão e proibição perante algumas escolhas. As/os profissionais acabam assim por não valorizar, ou não perceber, como estes comportamentos perpetuam a segregação de gênero e influenciam as crianças com base na sua identidade sexual (Chapman, 2016; Ramdaeni, Adriany & Yulindrasari, 2020).

Um estudo realizado na Indonésia por Ramdaeni, Adriany e Yulindrasari (2020), com o objetivo de perceber como as crianças constroem a identidade de gênero a partir do brincar, revelou que o discurso de gênero dominante afeta as crenças das educadoras e dos educadores sobre que brinquedos são apropriados para os meninos e quais são apropriados para as meninas, mostrando que a seleção é baseada, ainda, em função do sexo. Esta seleção de brinquedos, segundo os autores, também se tornou numa maneira de garantir que todas as crianças se comportam em conformidade com o gênero atribuído desde o nascimento. Consequentemente, as crianças que selecionam tradicionalmente brinquedos associados a um gênero que não o seu são muitas vezes desaprovadas pelos/as profissionais, que sugerem outros ou reprovam as suas escolhas. Este comportamento observa-se também nas famílias, por vezes, ainda, mais repressivas. Condicionar a utilização que as crianças fazem de determinados brinquedos pode, segundo os autores, limitar a oportunidade de aprendizagem de determinadas habilidades que esse brinquedo pode estimular. O acesso a determinados espaços lúdicos, brinquedos e jogos podem dar origem a discrepâncias de habilidades entre meninos e meninas. Por isto, Ramdaeni, Adriany e Yulindrasari (2020), recomendam que as educadoras e os

educadores reflitam sobre as suas crenças e atitudes e percebam a limitação que estas podem ter na aprendizagem, na construção da identidade e na felicidade das suas crianças. Os autores desafiam, desta forma as/os profissionais a investir em espaços que promovam a igualdade de acesso a todas as crianças a diversos brinquedos e áreas lúdicas, estimulando a utilização de recursos que não coloquem em causa as suas aprendizagens.

### **2.3.6 O Papel Das Educadoras E Dos Educadores De Infância Nas Questões Da Diversidade Sexual**

Apesar de a maior parte dos programas dirigidos às crianças em idade pré-escolar focar especialmente a prevenção das situações de abuso e violência sexual, o que vai ao encontro, como podemos perceber, do interesse das famílias, as alterações sociais trazem outros temas para a educação para a sexualidade que são importantes para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, preparando-as para que sejam cidadãos mais conscientes e respeitosos no que toca, por exemplo, à diversidade sexual. Vimos anteriormente a importância atual das questões de género e, desta forma, não podíamos deixar de refletir sobre o modo como a Educação Pré-Escolar pode ser um espaço privilegiado de discussão e de aprendizagem, também, da diversidade.

A educação de infância está entre os espaços mais disputados quando se trata de discussões de temas críticos como raça, classe, género e sexualidade. (Robinson, 2013). Mais uma vez, as crenças de que as crianças precisam ser protegidas e que não têm maturidade para ser expostas a estes temas são os principais argumentos para a não inclusão nestes assuntos importantes. Os discursos de necessidade de proteção das crianças dos “tópicos adultos” são comuns, apesar do preconceito, do ódio e da discriminação serem realidades presentes nos espaços destinados à primeira infância (Robinson, 2013). O perigo desse discurso, para o autor, é que em nome da proteção, deixamos de capacitar as crianças com o conhecimento que elas precisam para se proteger.

Para fazer face a estes argumentos, têm surgido estudos na área da primeira infância que reconhecem, nas crianças mais pequenas, capacidade de serem agentes sociais com o direito de participar de movimentos cívicos e discussões sociopolíticas, defendendo o seu envolvimento em conversas difíceis sobre tópicos como racismo, sexismo, homofobia, transfobia, entre outros (Ryan & Hermann-Wilmarth, 2018; Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008).

A exclusão de temas relacionados com a diversidade sexual foi apontada por Bruce (2021) como uma limitação com efeitos negativos para as crianças que se identificam com outras identidades

e orientações. A heteronormatividade e o binarismo homem-mulher mantém raízes fortes nos espaços de educação de infância, como já refletimos, deixando de lado a realidade de outras crianças que vivem, por exemplo, em famílias diversas. Para Bruce (2021), que cita o documento da *Action Canada for Sexual Health & Rights* (2020), a educação para a sexualidade deverá proporcionar o conhecimento e as habilidades para que cada criança seja ela mesma, para viver as suas verdades e os seus valores, desafiando as normas de gênero. Para este autor, a infância deve permitir essa vivência e essa descoberta, sem pressão ou limitação dos adultos. As crianças com identidades sexuais diversas dependem de programas que as incluam e que respeitem a sua liberdade e o seu bem-estar (Bialytok, 2018, citado por Bruce, 2021). Esta autora afirma que “as crianças LGBTQIA+ dependem de um programa universal de educação anti-homofóbica que garanta a sua liberdade e bem-estar” (p.23), e defende a necessidade de não deixar a educação sexual para as famílias, tendencialmente homofóbicas, referindo como isso poderá colocar em causa os direitos da criança a uma educação ambivalente. Bruce (2021) dá o exemplo do aumento de jovens que se identificam com a fluidez de gênero, que passou no Canadá de 4% para 10%, referindo que estas pessoas não se encaixam nas normas heterossexuais ou cisgênero de acordo com a *Action Canada for Sexual Health & Rights* (2020), justificando, assim, que a educação para a sexualidade também se deve, por isso, diversificar. De acordo com Bruce (2021) a criação de espaços onde os temas da diversidade sexual sejam abordados de forma precisa e segura, permitirá que, independentemente de as crianças não se identificarem com essa diversidade, a compreendam e a respeitem, prevenindo desta forma a violência e o abuso junto das comunidades lésbica, gay, bissexual, transgênero, *queer*, intersexo e assexual (LGBTQIA+). Este reconhecimento, defende a autora, permite ajudar as crianças a descobrir novas identidades e protegê-las de *bullying* e de outras situações abusivas. O estudo realizado pela *Action Canada for Sexual Health & Rights* (2020), com entrevistas a estudantes canadianos, de todo o país, reportou a insatisfação e a decepção com a ausência destes temas, referindo que estes alunos e estas alunas preferiam um currículo mais extenso e abrangente que incluísse estes temas.

Para cumprir com esta necessidade será importante que as/os profissionais de educação estejam preparadas/os para abordar estes temas com clareza e objetividade. No entanto, estes temas continuam a encontrar resistência nas famílias e nas/os profissionais que não se sentem preparadas/os para abordar os temas e nem para lidar, também aqui, com a oposição das famílias. Um exemplo dessa oposição é referido por Bruce (2021) quando se refere ao episódio de centenas de alunos retirados de uma escola de Toronto após o anúncio da inclusão destes temas no novo currículo de educação sexual em Ontário. Para Bruce (2021) e Bialytok (2018), essa oposição poderá ter como

base os valores das famílias, influenciados pela religião ou por crenças sobre direitos e estilos de vida LGBTQIA+, visto que muitos dos pais envolvidos nesta ação negaram ser homofóbicos, mas defendem que os seus filhos não devem ser forçados a aprender sobre identidades, sexo e relacionamentos homossexuais. Para Bialystok (2018), a preparação e a formação das famílias para temas mais atuais podiam prevenir este tipo de comportamentos de oposição, podendo a escola ter esse papel facilitador. Estes movimentos e discórdia em relação a estes temas dos currículos que levam à retirada dos filhos da escola são expressões de como as famílias e os adultos *“estão implicados na imposição de nossas próprias ideologias, fantasias e ansiedades para o mundo da criança”* (Dyer, 2019, citado por Bruce (2021:743).

Este é um tema sensível, na medida em que as famílias o consideram impróprio e inadequado, indo contra as orientações internacionais (UNESCO, 2018), e contra os próprios direitos das crianças ao conhecimento e educação para a sexualidade. Para Bruce (2021) não devemos permitir que as crenças religiosas ou o preconceito das famílias contra as minorias sexuais determinem o nível de educação das crianças. Embora altamente contestada, a autora concorda que o currículo de Ontário deu um passo na direção correta. Para a autora essas áreas são importantes para as crianças aprenderem sobre educação para a sexualidade, especialmente aquelas que não receberiam essas informações das suas famílias ou grupos religiosos. Bruce (2021) alerta que com o aumento da exposição das crianças e dos jovens à *Internet* e a outros conteúdos externos é preciso garantir que o nível de educação que as crianças e jovens recebem se adequa e corresponde a esse aumento de exposição, referindo que isso é muito importante se quisermos garantir o bem-estar físico e mental das crianças e jovens. A última alteração proposta para o currículo escolar apresentada pelo Governo de Alberta no seu documento *Action Canada for Sexual Health & Rights*, (2020), propõe que, à semelhança de outros temas também os temas da diversidade sexual, sejam ensinados mais cedo e integrem os programas destinados às crianças a partir da idade pré-escolar, onde o papel das/os profissionais se torna muito importante, devendo ser capazes de ensinar sobre estes temas “socialmente vivos” e lidar com a oposição das famílias.

Em relação às práticas no jardim de infância, as educadoras e os educadores de infância parecem não se sentir preparados para abordar estes temas. Um estudo realizado na Grécia por Karagrigori (2019), concluiu que as educadoras de infância participantes no estudo, não implementaram práticas pedagógicas com vista à interrupção, por exemplo, da heteronormatividade. As educadoras consideraram importante a abordagem de temas em relação às minorias sexuais e não conformidade de género, mas não as abordaram em sala por sentirem falta de preparação,

identificando insensibilidade das crianças em relação a tópicos que abordem temas referentes a minorias sexuais, referenciando também a sua inocência e valores normativos sociais.

As questões de gênero foram abordadas como sinônimo de sexo e por meio da construção binária masculino e feminino. Para Karagrigori (2019) os resultados revelam a dificuldade que as educadoras e os educadores de infância enfrentam perante o dilema de abordar tópicos que desafiam a heteronormatividade. Em relação à diversidade sexual as educadoras participantes referiram-se quase sempre a lésbicas e a gays, talvez por o tema da homossexualidade ser mais visível que outros. As profissionais, participantes nesta investigação, referiram que o tema da homossexualidade não é fácil de abordar em sala e que precisam de ferramentas e de estratégias que facilitem essa abordagem.

A temática da orientação sexual é abordada nos currículos suecos a partir da Educação Pré-Escolar. No currículo oficial (Skolverket, Agência Nacional Sueca para a Educação), as crianças em idade pré-escolar têm direito a direitos e oportunidades iguais e a Lei Sueca de Discriminação (SFS 2008:5671) obriga a Educação Pré-Escolar a prevenir a discriminação com base na orientação sexual. No entanto, à semelhança das conclusões encontradas por Karagrigori (2019), a heteronormatividade continua muito presente na educação de infância, principalmente por meio do silenciamento e exclusão da não heterossexualidade, como pais do mesmo sexo (Janmohamed 2014; Surtees & Gunn, 2010; Gunn, 2008, 2011).

Na Austrália, Robinson (2002) refere as mesmas limitações em relação à não abordagem destes temas, com as/os profissionais a referir que as crianças são muito pequenas para compreender a não heterossexualidade e as questões da diversidade sexual.

Estudos, sobre como as próprias crianças lidam com a heteronormatividade no jardim de infância, mostraram que estas são ativas tanto na produção quanto no desafio dessas normas, por exemplo, através das suas brincadeiras (Finco, 2003; Blaise, 2005; 2009; Ramdaeni, Adriany & Yulindrasari, 2020).

Quando alguns destes temas são abordados os educadores referem recorrer ao uso dos livros infantis e das conversas espontâneas como facilitadoras desta missão de educar para a diversidade (Sotevik, 2020).

## 2.4 A Educação para a Sexualidade na Europa

Na Europa, a educação para a sexualidade faz parte dos currículos escolares há mais de 50 anos e teve o seu início na Suécia, em 1955, passando depois a ser implementada noutros países da Europa (WHO, 2010).

De acordo com o relatório *Standards for Sexuality Education in Europe*, da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2010), a educação para a sexualidade deverá ter início na infância, continuando pela adolescência até à fase adulta, proporcionando às crianças informação, estratégias e valores que permitam a compreensão e o usufruto da sexualidade de forma segura, potenciando a responsabilidade pelo seu comportamento e pelo comportamento de outras pessoas. A maior parte das propostas para a educação para a sexualidade não considera a inclusão de crianças em idade pré-escolar, e a maior parte dos estudos que abordam o conhecimento das crianças em idade pré-escolar procura determinar se o conhecimento que têm é suscetível de as proteger, focando-se, quase sempre, na temática da prevenção da violência/abuso sexual (Kenny & Wurtele, 2008).

Os objetivos da educação para a sexualidade têm mudado de acordo com as prioridades e políticas de saúde. Tradicionalmente, a educação para a sexualidade tem um foco na prevenção de riscos, sendo que para a OMS (WHO, 2010) este foco é negativo e assustador para as crianças e jovens. Segundo esta organização, a educação para a sexualidade deverá ter uma abordagem holística baseada na compreensão da sexualidade como uma área do potencial humano que permitirá ajudar as crianças e os jovens a desenvolver habilidades capacitadoras nos vários estágios de desenvolvimento. Para a OMS (WHO, 2010), essas habilidades são, por si, uma ferramenta importante para a prevenção de situações de risco. A sua natureza preventiva não só contribui para a prevenção de doenças ligadas à sexualidade como permite melhorar a qualidade de vida, saúde e bem-estar de crianças e jovens contribuindo, desta forma, para a promoção da saúde, em geral.

O documento da OMS, *Standards for Sexuality Education in Europe* (WHO, 2010), apresenta um conjunto de conceitos recomendados para que se aborde os temas da sexualidade em diferentes idades e fases de desenvolvimento das crianças, orientando assim as práticas de profissionais que trabalham em educação para a sexualidade, podendo servir de orientação para a elaboração de currículos neste tema da educação para a saúde.

Segundo estas orientações da OMS (WHO, 2010), existem novas necessidades e novas abordagens que precisam de investimento e que são motivadas por vários fatores, como: a

globalização e a migração de novos grupos populacionais com diferentes origens culturais e religiosas; a rápida disseminação dos media, e de tecnologias de comunicação, especialmente a *Internet* e os *smartphones*; o surgimento e a disseminação de HIV, que suscitam as preocupações sobre abuso de crianças e de adolescentes, ou; as mudanças das atitudes face à sexualidade e a mudança do comportamento sexual entre os jovens.

Esses novos desafios requerem estratégias eficazes de capacitação de crianças e jovens para que possam lidar com a sua sexualidade de forma segura, mas também satisfatória.

O documento é muito importante para os países que integram a União Europeia, mas é também determinante para os países mais vulneráveis que têm nos países europeus uma referência para o seu trabalho. Estas orientações são igualmente importantes para os países que, a partir da Europa, apoiam países mais vulneráveis na criação e na implementação de projetos de educação para a sexualidade. Para a OMS (WHO, 2010), a educação para a sexualidade deve começar desde cedo, e isso fundamenta-se pelas transformações sociais e pelos fatores que atrás referimos, e na exposição das crianças, cada vez mais cedo, a conteúdos cada vez mais sexualizados.

Na Europa, a idade para começo da educação para a sexualidade em contexto formal é variável, variando entre os 4 anos (Países Baixos), e os 14 anos (Espanha, Itália e Chipre) (WHO, 2010). No entanto, ao analisar os currículos educativos, verificamos que muitos temas estão presentes nas orientações para a sexualidade, ainda que não estejam referenciados como conteúdos da área da sexualidade.

Neste documento, a definição de educação para a sexualidade é apresentada de forma ampla e não inclui apenas aspetos físicos, emocionais, de interação da sexualidade, ou contactos sexuais, mas também inclui uma variedade de outros aspetos de que são exemplos os relacionamentos, os sentimentos de proteção, ou a segurança e a atração (WHO, 2010). Assume-se, portanto, que se a educação para a sexualidade for apresentada de forma mais abrangente poderá torna-se mais compreensível e facilmente mais aceite. Mais, refere-se que, em alguns países, expressões como “educação para a sexualidade e relacionamentos” recolhem mais preferências do que o termo “educação sexual”, parecendo, deste modo, evidente a importância que a linguagem poderá ter na aprovação dos conteúdos junto de educadores e educadoras formais e de famílias.

Neste documento é ainda possível constatar que a abordagem dos temas da sexualidade é sugerida a partir do nascimento. Para a organização, através da vinculação os bebés aprendem o valor

e o prazer do contacto corporal, primeiro contacto com a intimidade. Mais tarde, sentem e aprendem o que é estar “limpo” e “sujo” e, ao longo do tempo, aprendem a diferença entre masculino e feminino e as diferenças entre pessoas íntimas e estranhas (WHO, 2010). Apesar de não ser reconhecida, a forma como as famílias e cuidadores/as abordam estas aprendizagens, estas já educam para a sexualidade.

Com frequência, ouvimos famílias e profissionais de educação referir que os temas da sexualidade devem ser “apropriados para a idade”, mas neste documento a OMS reflete que, mais do que apropriados para a idade, os conceitos/temas deverão ser “apropriados ao desenvolvimento”, porque nem todas as crianças se desenvolvem da mesma forma ou ao mesmo ritmo. Desta forma, a OMS (WHO, 2010), refere várias justificações para o trabalho formal de educação para a sexualidade, apontando que a sexualidade faz parte do nosso desenvolvimento humano e que as pessoas, neste caso, as crianças e jovens, têm o direito de ter acesso à informação e que a educação informal é inadequada para as exigências atuais, tornando-se igualmente importante para a promoção da saúde (por exemplo através da prevenção da violência sexual, da gravidez precoce e das infeções sexualmente transmissíveis).

O documento da OMS, *Standards for Sexuality Education in Europe* (WHO, 2010) surge, portanto, como uma ferramenta muito importante na orientação da prática e apresenta para isso uma matriz para 6 grupos de idades e de desenvolvimento, sendo que para todos os grupos existem temas gerais que foram selecionados pela sua importância para o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças.

A educação formal para a sexualidade pretende chegar a mais crianças e jovens, esclarecendo e promovendo a sua saúde (WHO, 2010). A família, as amigas, e toda a comunidade, são importantes fontes para a aprendizagem dos relacionamentos e da sexualidade humana, especialmente junto das crianças, pelo que deverá promover-se a sua inclusão neste processo importante. No entanto, estas fontes de informação são insuficientes. Como pudemos refletir, mães e pais, educadores e educadoras ainda referem desconforto ou pouco conhecimento na abordagem dos temas da sexualidade pelo que os espaços de educação formal poderão assumir essa função.

A educação para a sexualidade é prioritária para a promoção dos Direitos Humanos, uma vez que promove o direito ao acesso de crianças e jovens à informação e à saúde. Este direito é atestado pelo Comité das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, pelo Comité para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, pelo Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e pela

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, CDPC (2016)<sup>2</sup>. A educação para a sexualidade é defendida no Programa de 1994, na Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, tendo a sua importância sido reiterada pelo Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação no relatório de 2010 da Assembleia Geral das Nações Unidas, dedicada exclusivamente a esta temática pelo Tribunal Europeu dos Direitos Humanos em 2011.

Também em relação à educação formal para a sexualidade existem obstáculos, sobre que já tivemos a oportunidade de discutir e de refletir, que dificultam a sua implementação, de que é exemplo a crença de que falar destes temas incentiva à atividade sexual e a eterna crença da inocência das crianças. No entanto, a investigação refere que os resultados apontam para vantagens da introdução de muitos temas junto das crianças mais novas, referindo que os programas mais eficazes levam a uma iniciação sexual mais tardia e a comportamentos sexuais mais responsáveis por parte de jovens. Assim, o conhecimento é um fator protetor para a saúde sexual e reprodutiva para as crianças, para os jovens e para as pessoas adultas (UNESCO, 2009).

A educação para a sexualidade não priva as crianças da sua “inocência” e, por sua vez, uma atitude aberta em relação à sexualidade permite prevenir a violência, uma vez que quando as crianças aprendem sobre igualdade e sobre respeito nas relações, identificam com mais facilidade pessoas abusadoras e situações abusivas, surgindo desta forma como uma estratégia de proteção. A ausência da educação para a sexualidade pode fazer com que as crianças recebam mensagens prejudiciais de pares, dos média, ou de outras fontes e que não saibam gerir essa informação e descodificar as mensagens recebidas (UNESCO, 2009).

A sexualidade e a educação para a sexualidade incluem uma variedade de tópicos que adaptados, assim, à idade e ao desenvolvimento das crianças e jovens, têm uma grande importância na aquisição de habilidades que lhes permitirão compreender os seus corpos, os relacionamentos e os sentimentos desde cedo (UNESCO, 2009), contribuindo para o desenvolvimento saudável.

#### **2.4.1 A Educação para a Sexualidade em Portugal**

Em Portugal, o direito à educação para a sexualidade está previsto desde 1984, assim como o direito ao Planeamento Familiar na Lei n.º 3/84 (PORTUGAL, 1984). No entanto, à data, a lei não definiu critérios em relação à aplicabilidade da educação para a sexualidade. Apesar da garantia do Estado Português em defender o direito à educação para a sexualidade, através da inclusão nos

---

<sup>2</sup> [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência \(unicef.org\)](http://www.unicef.org)

currículos de conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humana, só em 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986), a educação para a sexualidade foi incluída e definida como transversal numa nova área do saber designada de Formação Pessoal e Social.

Em 1998, o Relatório Interministerial para a Elaboração do Plano de Ação em Educação para a Sexualidade e Planeamento Familiar apresentou algumas medidas concretas com vista ao cumprimento da lei de 1984, reforçando a importância da educação para a sexualidade como uma área essencial para a educação e promoção da saúde.

O Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro, regulamentou a Lei n.º 120/99 de 11 de agosto e definiu a obrigatoriedade da educação para a sexualidade no Ensino Básico e no Ensino Secundário, incluindo temas que objetivassem a promoção da saúde sexual e a compreensão da sexualidade através de uma perspetiva interdisciplinar. As orientações incluíam a abordagem de temas como a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, as infeções sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos, o planeamento familiar, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade de género.

Entre 2005 e 2007, o Grupo de Trabalho sobre Educação Sexual (GTES), nomeado pelo Despacho n.º 19737/2005 de 13 de setembro, da Ministra da Educação, teve como principal objetivo proceder ao estudo e propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar. Nas conclusões apresentadas em 2007, o GTES concluiu e sugeriu que, para desenvolver ações sobre a sexualidade e prevenção de infeções sexualmente transmissíveis, a escola deveria ser apoiada por docentes especialistas e pelas unidades de saúde.

O relatório do GTES apontou para a necessidade de se investir na formação de professores a partir da formação inicial e na especialização de um professor coordenador, nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Para o GTES, os centros de formação contínua de professores poderiam ter um papel de maior importância na formação e na preparação de educadoras/es e professores/as, e deveriam contar com o apoio do Ensino Superior, ou de organizações que trabalhassem na área da promoção para a saúde. O relatório concluiu existir necessidade de investimento público que permitisse dar continuidade e implementar projetos para a promoção da educação para a sexualidade em meio escolar.

Este grupo de trabalho não apresentou, no entanto, qualquer indicação para a abordagem dos temas da educação para a sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar. Acreditamos que esta ausência aconteça por esta frequência não ser à data obrigatória para as crianças em Portugal.

Em 2006 e 2007, o Despacho n.º 15987/2006, de 31 de julho, estabeleceu novas orientações que permitiram clarificar a exequibilidade da educação para a sexualidade nas escolas, passando esta a integrar uma das quatro áreas do Projeto de Educação para a Saúde (PES). De acordo com o referido despacho, todas as escolas deveriam elaborar e implementar programas de educação para a saúde e deveriam contar com um/a professor/a, designado/a para ficar afeto/a esta área.

A educação para a sexualidade ganhou um estatuto mais importante com a publicação da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto (PORTUGAL, 2009), regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril (PORTUGAL, 2010), que estabeleceu o regime da educação para a sexualidade em meio escolar, definindo os seus objetivos e o seu enquadramento curricular e organizacional. Esta lei prevê que cada criança e cada jovem tenha um mínimo de horas letivas de educação para a sexualidade em cada ano de escolaridade, a saber: 6 horas nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, e; 12 horas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A esta medida acresce a criação de gabinetes de informação e apoio ao aluno e à aluna na área da saúde – já prevista pelo GTES – um aspeto central da implementação da educação para a sexualidade nas escolas portuguesas. Mas, mais uma vez, o diploma não apresenta nenhuma orientação para a Educação Pré-Escolar.

Em 2012, assistimos a um retrocesso com a extinção das Áreas Curriculares não disciplinares – Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado – sendo que este momento constituiu uma barreira à implementação não só da educação sexual, mas de outros temas perspetivados no programa de educação para a saúde, uma vez que grande parte dos conteúdos eram abordados no âmbito destas áreas, APF<sup>3</sup>. Apesar disto, algumas escolas deram continuidade aos projetos de educação para a saúde e aos gabinetes, entretanto criados, mantendo-se igualmente a figura das/os professores/as coordenadores/as de educação para a saúde. Estas atividades passaram a realizar-se integradas nos horários letivos e também nas atividades extracurriculares.

A Organização Mundial de Saúde, em 2009, definiu como Escola Promotora da Saúde (EPS)

*“(...) uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente saudável para a aprendizagem. A EPS é, assim, um espaço em que todos os membros da*

---

<sup>3</sup> (<http://www.apf.pt/educacao-sexual>)

*comunidade escolar trabalham, em conjunto, para proporcionar aos alunos, professores e funcionários, experiências e estruturas integradas e positivas que promovam e protejam a saúde.” (WHO, 2010, citado por DGE<sup>4</sup>)*

Baseada neste conceito, a Direção-Geral da Educação apresentou o novo Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES), que foi homologado por despacho da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 3 de setembro de 2014 pela Direção Geral de Educação, DGE, com os seguintes eixos de abordagem: a) Saúde Mental e Prevenção da Violência; b) Educação Alimentar e Atividade Física; d) Comportamentos Aditivos e Dependências, e e) Afetos e Educação para a Sexualidade. Este programa teve como principais objetivos: a) promover a literacia em saúde; b) promover atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis; c) valorizar comportamentos que conduzam a estilos de vida saudáveis, d) criar condições ambientais para uma Escola Promotora de Saúde; e) universalizar o acesso à educação para a saúde em meio escolar; f) qualificar a oferta da educação para a saúde em meio escolar, e; g) consolidar o apoio aos projetos em meio escolar.

Em 16 de maio, de 2017, foi homologado o Referencial de Educação para a Saúde, surgindo

*“(…) como uma ferramenta educativa flexível, passível de ser utilizada e adaptada em função das opções e das realidades de cada contexto educativo, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, nas suas diferentes modalidades, em qualquer disciplina ou área disciplinar” (Carvalho et al.<sup>5</sup>)*

Deste modo, o Referencial contribui para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, dando-lhes mais aptidões para uma cidadania ativa e responsável.

Segundo a DGE <sup>6</sup>o projeto de Promoção e Educação para a Saúde (PES) em meio escolar é um processo contínuo que visa o desenvolvimento de competências de crianças e jovens, permitindo-lhes confrontarem-se positivamente consigo, promovendo em si escolhas conscientes e responsáveis. A promoção da educação para a saúde no espaço escolar tem como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa. O PES tem um papel fulcral no desenvolvimento de cidadãos e de sociedades saudáveis, sustentáveis e felizes, razão por que contribui para as metas e objetivos definidos pela OMS para a Saúde e Bem-Estar na Europa –

---

<sup>4</sup> consultado em abril de 2020 em <https://www.dge.mec.pt/programa-de-apoio-promocao-e-educacao-para-saude>

<sup>5</sup> consultado em abril de 2020 em <https://dge.mec.pt/noticias/educacao-saude/referencial-de-educacao-para-saude>

<sup>6</sup> consultado em abril de 2020 em <https://dge.mec.pt>

Saúde 2020, para a Estratégia da EU2020, no que respeita ao crescimento sustentável e à educação inclusiva e para Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas.

A IX Conferência Mundial sobre Promoção da Saúde (2016), reforçou a importância de promover a saúde e melhorar o nível de literacia para a saúde num contexto global de promoção do desenvolvimento sustentável.

*“A Escola, enquanto organização empenhada em desenvolver a aquisição de competências pessoais, cognitivas e socio-emocionais é o espaço por excelência onde, individualmente e em grupo, as crianças e jovens aprendem a gerir eficazmente a sua saúde e a agir sobre fatores que a influenciam.” (DGE<sup>7</sup>)*

O Referencial de Educação para a Saúde português, encontra-se organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino, com início na Educação Pré-Escolar, seguindo-se os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, assentando numa estrutura que é comum aos vários níveis e ciclos de educação e ensino, oferecendo para cada um deles uma proposta de abordagem. Foram identificados, neste documento, cinco temas a serem trabalhados na promoção da educação para a saúde; a) a Saúde Mental e a Prevenção da Violência; b) a Educação Alimentar; c) a Atividade Física; d) os Comportamentos Aditivos e Dependências e; e) os Afetos e Educação para a Sexualidade. Para cada tema estão definidos subtemas e respetivos objetivos que, por sua vez, estão organizados por nível de educação e ensino. Estes objetivos integram os conhecimentos, as capacidades, as atitudes, os valores e os comportamentos necessários à sua concretização.

Em função das opções definidas pelas escolas para a promoção da educação para a saúde e do trabalho contínuo realizado com as crianças, os alunos e as alunas em cada contexto, as/os educadoras/es e professores/as poderão, de acordo com as orientações, selecionar que conteúdos abordar, bem como os momentos e os métodos para o fazer. Para um mesmo subtema comum a todos, ou a vários níveis e ciclos de educação e ensino, os objetivos vão adquirindo uma complexidade crescente, adequada aos diferentes níveis etários e às competências já desenvolvidas pelas crianças.

---

<sup>7</sup> consultado em abril 2021, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/referencial\\_de\\_educacao\\_para\\_a\\_saude.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/referencial_de_educacao_para_a_saude.pdf).

## 2.4.2 A Educação para a Sexualidade na Educação Pré-Escolar em Portugal

De acordo com o referencial, o tema Afetos e Educação para a Sexualidade inclui 6 subtemas, dos quais para 4 existe uma sugestão direta para a sua abordagem partir da Educação Pré-Escolar, como podemos ver na Figura 2:

**Figura 2**

*Referencial de Educação para a Saúde, Carvalho et al. 2017 (DGE<sup>8</sup>)*

TEMA/Subtemas/Objetivos		Educação Pré-escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico	3.º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário
<b>AFETOS e EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE</b>						
Subtemas	Objetivos					
1. Identidade e Género	Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de género e à orientação sexual	X	X	X	X	X
	Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género	X	X	X	X	X
2. Relações afetivas	Reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual	X	X	X	X	X
	Reconhecer a importância das relações interpessoais	X	X	X	X	X
	Valorizar as relações de cooperação e de interajuda	X	X	X	X	X
3. Valores	Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha	X	X	X	X	X
4. Desenvolvimento da sexualidade	Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida	X	X	X	X	X
	Ser responsável para consigo e para com os outros	X	X	X	X	X
5. Maternidade e Paternidade	Refletir para o desenvolvimento de um projeto de vida	X	X	X	X	X
	Adotar atitudes e comportamentos saudáveis			X	X	X
6. Direitos sexuais e reprodutivos	Reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como componente dos Direitos Humanos			X	X	X

Apesar de, em Portugal, a maior parte das intervenções em educação sexual formal terem início apenas a partir do Ensino Básico – ou seja, para crianças a partir dos 6 anos - vários estudos apontam que deverá começar mais cedo (Bern, 1989; Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000; Kenny & Wurtele, 2008; WHO, 2010; Van Der Doef, 2011). A sugestão para que tenha início a partir da Educação Pré-Escolar – 3 a 6 anos de idade – deve-se ao facto de serem comuns, como já pudemos referir, os comportamentos exploratórios da criança, do seu corpo e do corpo do outro, potenciados pela curiosidade normal desta fase do desenvolvimento infantil, pela sua descoberta e pela construção da sua identidade (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000) e a influência de mudanças sociais que expõem as crianças a situações de risco que importa prevenir.

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar<sup>9</sup> destina-se a crianças dos 3 anos até aos 6 anos (idade de início de frequência da escolaridade obrigatória). A rede nacional de Educação Pré-Escolar é composta por estabelecimentos públicos e privados, assim como por estabelecimentos particulares e cooperativos (com fins lucrativos), instituições particulares de solidariedade social, misericórdias e

<sup>8</sup> consultado em abril de 2021, disponível em <https://www.dge.mec.pt/>

<sup>9</sup> [Educação Pré-Escolar e Cuidados de Infância | Eurydice \(europa.eu\)](#)

mutualidades (sem fins lucrativos). Os estabelecimentos públicos estão integrados em agrupamentos de escolas (unidades organizacionais constituídas por escolas de Ensino Básico e Ensino Secundário).

A tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação, competindo-lhe assegurar a qualidade da educação nos estabelecimentos da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. A tutela técnica é da competência conjunta dos Ministérios da Educação (ME) e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) e consiste no acompanhamento da organização e do funcionamento dos estabelecimentos. A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, com oferta gratuita da componente letiva de 25 horas semanais para crianças desde os 3 anos até ao início da frequência da escolaridade obrigatória.

As OCEPE, (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) constituem o documento legal que orienta a construção e a gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.

A Educação Pré-Escolar é

*“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, s.p.).

Apesar de não ser obrigatória em Portugal, a Educação Pré-Escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das capacidades da criança e que tem como principais objetivos<sup>10</sup>:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

---

<sup>10</sup> Adaptado da [Lei n.º 5/97](#), de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) citado por DGE

- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Como referido, a ação pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar tem como referência as OCEPE (homologadas através do Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19), em que se define um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador e à educadora de infância na condução do processo educativo das crianças.

No protocolo<sup>11</sup> celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde inclui-se, de forma obrigatória, a Educação para a Saúde na Educação Pré-Escolar. Contudo, o Ministério da Educação apenas se compromete a implementar um programa de educação sexual nos estabelecimentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Na primeira versão das OCEPE (Silva et al., 1997), a educação sexual era abordada na perspetiva de educação para a cidadania. Na revisão do documento em 2016 deixa de existir uma referência direta à educação para a sexualidade, apesar de se referir a necessidade de abordar temas como: a) a identidade e a igualdade de género para a construção da identidade e autoestima da criança; b) conteúdos relativos à biologia como o conhecimento dos órgãos do corpo, e; c) o cuidado com a saúde e o corpo. Em todo o documento existe uma invisibilidade do tema da “sexualidade”, havendo apenas uma referência às questões da orientação sexual de forma a prevenir a discriminação:

---

<sup>11</sup> [Microsoft Word - Protocolo ME\\_MS.doc \(wordpress.com\)](#)

*“Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (...).”* (OCEPE, 2016:10)

Apesar desta ausência, é na designada de Área de Conteúdo da Formação Pessoal e Social, que podemos encontrar algumas aprendizagens a promover na educação para a sexualidade. No decurso destes objetivos perspetiva-se que as crianças possam aprender, no entanto, sobre os domínios da construção da identidade e da autoestima; da independência e da autonomia.

*“Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe.”* (Silva et al., 2016:33)

Neste processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outras, pelo que o reconhecimento dos laços de pertença social e cultural fazem, também, parte da construção da identidade e da autoestima.

O documento propõe que crianças venham a ser capazes de: identificar as suas características individuais (sexo, idade, nome, etc.); reconhecer semelhanças e diferenças com as características das outras; verbalizar as necessidades relacionadas como o seu bem-estar físico; expressar as suas emoções e sentimentos; reconhecer as emoções e sentimentos das outras; manifestar os seus gostos e preferências; manifestar e justificar as suas opiniões, aceitando também as das outras; representar papéis e situações da sua cultura familiar em momentos de jogo dramático; reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, e; identificar e valorizar traços da sua cultura familiar, mas também os de outras culturas (Silva, 2016).

Apesar da importância deste tema, a educação para sexualidade na Educação Pré-Escolar, fica dependente do interesse de educadoras/es em abordar de forma particular estes temas, com todas as

limitações que pudemos refletir atrás. O facto de a educação para a sexualidade ser uma recomendação, e não uma obrigação, determina uma falta de equidade naquelas crianças que podem receber determinado conhecimento, diferente daquele recebido por outras.

De acordo com o Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho, et al., 2017) as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar deverão aprender sobre os seguintes subtemas e trabalhar para atingir os seguintes objetivos:

#### Subtema 1: Identidade e Género

Objetivo 1: desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade de género e orientação sexual:

a) Tomar consciência da diversidade das expressões e identidade de género;

Objetivo 2: desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género;

a) Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo;

b) Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

#### Subtema 2: Relações Afetivas

Objetivo 1: reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual

a) Identificar as suas próprias emoções,

b) Saber comunicar as suas próprias emoções,

c) Identificar as emoções dos outros,

d) Respeitar as emoções dos outros,

e) Compreender que as emoções são expressas de diferentes formas.

Objetivo 2: valorizar as relações de cooperação e de interajuda

a) Reconhecer a importância de colaborar de forma ativa nas atividades do dia-a-dia,

b) Participar na criação e dinamização das atividades do dia-a-dia,

c) Desenvolver as capacidades de comunicação, gestão de conflitos e de trabalho em grupo/equipa.

#### Subtema 3: Valores

Objetivo 1: desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha

a) Expressar respeito por si, pelo outro e pelo meio,

b) Identificar diferenças individuais e socioculturais,

- c) Respeitar as diferenças individuais e socioculturais,
- d) Desenvolver atitudes e cooperação e interajuda.

#### Subtema 4: Desenvolvimento da Sexualidade

Objetivo 1: Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida.

- a) Conhecer que existem mudanças físicas e emocionais ao longo da vida,
- b) Identificar a existência de um corpo sexuado,
- c) Desenvolver uma imagem corporal positiva e respeito pelos outros,
- d) Reconhecer a existência de regras sociais sobre privacidade e intimidade.

Apesar destes 4 subtemas e respetivos objetivos, o guião português da DGE (Carvalho et al., 2017) para educar para a sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar propõe uma abordagem de menos temas, quando o comparamos com as orientações e projetos internacionais de que é exemplo o guião da UNESCO (2019).

### **2.4.3 A Educação para a Sexualidade na Educação Pré-Escolar: Principais Orientações para a Europa**

A UNESCO e a OMS, têm um conjunto de orientações que visam apoiar os governos europeus na implementação da educação para a sexualidade, definindo objetivos e recomendações.

Em relação à OMS, o documento *Standards for Sexuality Education in Europe* (WHO, 2010), refere que as crianças apresentam um conjunto de características que motivam a intervenção. Para a OMS, as crianças dos quatro aos seis anos aprendem regras, sociais, brincam e iniciam novas amizades, apresentando as características que marcam o desenvolvimento da sua “sexualidade” como se descreve:

- a) As crianças passam a ter mais contacto com outras pessoas e em grandes grupos, (jardim-de-infância e escola), aprendem regras sociais e como se devem comportar;
- b) Aprendem que os adultos desaprovam quando tocam os seus genitais em público, ou quando tocam no corpo de outras pessoas, o que faz com que evitem expor o seu corpo nu, se escondam e evitem ser tocados;
- c) A exploração do próprio corpo e do de outras pessoas é feita em contexto lúdico, como brincar aos pais e às mães ou aos médicos e enfermeiros, primeiro fazem-no de forma espontânea, mas tendo em conta a punição dos adultos, passam a fazê-lo às escondidas;

- d) É a idade onde surgem também os palavrões porque estão a aprender limites. As crianças percebem que certas palavras provocam determinadas reações, nas pessoas à sua volta, e por isso repetem-nas;
- e) Há um interesse sobre o tema da reprodução e as crianças podem fazer perguntas do tipo “De onde vêm os bebés?”, “Como nascem os bebés?”;
- f) A maior parte destas crianças nesta fase também começam a sentir timidez e pudor em relação ao seu corpo e traçam limites;
- g) As crianças sabem se são meninos ou meninas (identidade);
- h) Desenvolvem ideias claras sobre os papéis de género;
- i) Fazem amizades com crianças de outro sexo ou apenas com os seus pares;
- j) Associam a amizade à paixão, por isso é frequente dizerem que amam ou estão apaixonados pelos amiguinhos, pelo/a professor/a, por um animal, mas estes sentimentos nada têm a ver com sentimentos “sexuais”, sendo apenas forma de manifestarem o seu amor e carinho. (WHO, 2010).

De acordo com estas características, o documento da OMS apresenta posteriormente uma matriz onde constam 8 temas e os respetivos objetivos para educar para a sexualidade. Os temas são: a) O Corpo Humano e seu Desenvolvimento; b) A Fertilidade e Reprodução; c) A Sexualidade; d) As Emoções; e) Os Relacionamentos e Estilos de Vida; f) A Saúde e Bem-estar; h) Os Direitos Sexuais, e; i) Fatores Sociais e Culturais Determinantes para a Sexualidade (OMS, 2010:35).

Outro referencial importante é o documento da UNESCO (2019) *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade. Uma abordagem baseada em evidências*, atualizado em 2019, que junta várias organizações importantes na área da promoção da saúde de que são exemplo: o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres, ONU Mulheres; a OMS, ou; o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV SIDA, UNAIDS.

No documento sugere-se que os temas da educação para a sexualidade tenham início aos 5 anos e se prolonguem até aos 18 anos. Estas orientações foram publicadas pela primeira vez em 2009 e são um recurso educacional baseado em evidências que pode ser usado em todo o mundo, adaptando-se a diversos contextos. A última edição de 2019 reforça a importância da temática de género, reconhecendo as implicações que este tema tem na promoção da saúde, e reforça o papel da educação na redução de riscos e de vulnerabilidades. Para este importante referencial, a educação

formal para a sexualidade “(...) é importante, uma vez que crianças e jovens passam grande parte do seu tempo em ambiente escolar (...)” (UNESCO 2019:19).

Este referencial propõe a abordagem de oito temas sugerindo que a educação para a sexualidade deve incluir temas tais como: relacionamentos; valores, direitos, cultura e sexualidade; compreensão do género; violência e segurança; habilidades para a saúde e bem-estar; o corpo humano e desenvolvimento; sexualidade e comportamento sexual e saúde sexual e reprodutiva. Para cada um destes conceitos, o documento define tópicos e objectivos-chave de acordo com as diferentes idades das crianças, orientando desta forma as práticas educativas.

Fica claro que dispomos de instrumentos orientadores para a prática da inclusão dos temas da sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar, ficando a sua aplicabilidade dependente da motivação, disposição, conhecimento e crenças de quem educa estas crianças, como tivemos oportunidade de refletir ao longo desta exposição teórica.

#### **2.4.4 Boas Práticas da Educação para a Sexualidade a Partir da Idade Pré-Escolar: O**

##### **Caso dos Países Baixos**

Nos Países Baixos, a educação para a sexualidade designada de Educação Sexual Compreensiva/Abrangente, tem início a partir dos 4 anos na *Primary School*. De acordo com o *United Nations Population Fund*, UNFPA (2014), a educação sexual compreensiva ou abrangente é baseada nos princípios dos direitos humanos e promove a igualdade de género e os direitos e empoderamento de crianças e jovens. O instituto nacional de pesquisa em sexualidade, Rutgers WPF, é um centro especializado em direitos sexuais e reprodutivos no país, que visa a educação para a sexualidade através de conversas abertas e honestas sobre o amor e relacionamentos. Neste país, a educação para a sexualidade também é obrigatória a partir do ensino fundamental, que se inicia aos 5 anos e o currículo é flexível, sendo que existem temas que são prioritários como a diversidade sexual e a assertividade sexual. Para a Rutgers WPF isto significa encorajar o respeito por todas as preferências sexuais e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem habilidades para se protegerem contra a coerção, a intimidação e o abuso sexual, numa atitude respeitosa pela diferença.

Esta abordagem à educação para a sexualidade atraiu a atenção internacional porque os Países Baixos apresentam alguns dos melhores resultados em relação à saúde sexual de adolescentes e jovens. Em média, as/os adolescentes nos Países Baixos não fazem sexo mais cedo que os jovens de outros países europeus e de acordo com o Banco Mundial, a taxa de gravidez na adolescência deste país, é uma das mais baixas do mundo, cinco vezes menor que nos EUA, por exemplo, onde se têm

sugerido programas que visam a abstinência sexual, sem grande sucesso. As taxas de infecção por HIV e doenças sexualmente transmissíveis, nos Países Baixos também são baixas.

O guia da UNESCO (2019), *Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*, refere que a educação sexual abrangente, quando transmitida de forma eficaz, permite que os jovens explorem as suas atitudes e valores e pratiquem a tomada de decisões, e outras competências para a vida de que precisarão para fazer escolhas informadas sobre a sua vida sexual. Os alunos e alunas que participaram numa educação sexual abrangente, nos Países Baixos, também foram consideradas/os mais assertivas/os e melhores comunicadores/as, de acordo com uma agência independente de pesquisa em saúde<sup>12</sup> que conduziu um estudo sobre o programa daquele país.

Em relação às crianças em idade pré-escolar, o currículo aposta em atividades que levem as crianças a pensar e falar sobre temas como: a intimidade, o corpo, a autoimagem, a identidade, os papéis de género, a aprendizagem sobre diferentes tipos de famílias, os valores da amizade, a gravidez e desenvolvimento, a expressão de desejos e limites, o desenvolvimento a sua própria identidade e a identificação de papéis de género.

Podemos ver na Figura 3 exemplos dos recursos utilizados com as crianças em idade pré-escolar.

### Figura 3

*Exemplo dos recursos da Rutgers para a Educação Pré-Escolar no currículo dos Países Baixos*



<sup>12</sup> [www.rescon.nl](http://www.rescon.nl)

Aos sete anos espera-se que as crianças sejam capazes de nomear corretamente as partes do corpo, incluindo órgãos genitais, e que aprendam sobre autonomia corporal capacitando-as para a sua decisão de quando quiserem ser ou não tocadas. Segundo a Rutgers WPF, espera-se que aos 11 anos as crianças estejam confortáveis o suficiente para discutir temas importantes como a reprodução, o sexo seguro, ou a violência sexual, porque existe assim uma base que as preparou para os temas mais complexos.

Nos Países Baixos, a escola também apoia e promove ações de esclarecimento às famílias. Os encontros servem para dar à família ferramentas para conversarem com as suas crianças de forma a acompanharem o trabalho formal. Especialistas em saúde pública recomendam, portanto, que os pais e as mães recebam informação e tornem as conversas sobre sexualidade contínuas, no lugar de forçarem uma conversa incômoda e propositada. Esta estratégia também diminui a resistência das famílias a estes conteúdos, uma vez que estas participam e acompanham as intervenções e passam a reconhecer a importância destas abordagens.

Com as orientações internacionais apresentadas e a reflexão sobre a experiência dos Países Baixos, é possível constatar que a educação para a sexualidade pode, e deve começar desde a idade pré-escolar e que os conteúdos abordados são importantes para a saúde e bem-estar das crianças. Os desafios da nossa sociedade, em constante transformação, parecem justificar a importância da preparação das crianças mais novas diminuindo a vulnerabilidade da sua exposição a conteúdos cada vez mais sexualizados e nefastos.

Fica claro, na nossa opinião, que educar para a sexualidade não significa falar exclusivamente de sexo e que as crianças terão sempre mais conhecimento e capacidade para se protegerem se participarem em programas educativos que as apoiem no conhecimento e capacitação para os temas importantes sugeridos pelas diferentes organizações. Tendo em conta as limitações na abordagem dos temas da sexualidade pelas famílias e pelos seus educadores formais, importa saber o seu conhecimento, as suas crenças e as suas atitudes em relação à aprendizagem e desenvolvimento que crianças em idade pré-escolar fazem da sexualidade. Ao mesmo tempo, temos consciência de que a identificação das dificuldades e barreiras são fatores importantes para sugerirmos estratégias que visem melhorar esta abordagem e garantir que a educação para a sexualidade chega também às crianças mais novas como uma ferramenta importante na promoção da sua saúde e da sua felicidade.

## **Capítulo 3 – Metodologia Da Investigação**

### **3.1 Tipo De Estudo E Métodos**

#### **3.1.1 Investigação-Ação – IA**

Para este projeto de investigação recorreu-se à metodologia de investigação-ação (IA) por esta responder e se adequar às pretensões do estudo.

A Investigação-Ação (IA) é um método que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, com o objetivo de proporcionar mudanças sociais. Nesta metodologia o investigador tem um papel ativo, com o objetivo de obter respostas aplicáveis ao problema ou situação. A origem desta metodologia é atribuída a Kurt Lewin, em 1946, a quem se seguiram inúmeros investigadores. Para Coutinho (2014) a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) e ao mesmo tempo utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho, 2014:361-362). O procedimento da IA é descrito por vários autores como um ciclo em espiral, sendo que o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente (Lessard Hébert, 1996).

Segundo Kock (1997), os passos envolvidos na IA são: diagnóstico, planeamento da ação, execução de ação, avaliação e aprendizagem específica.

A primeira fase, designada por “diagnóstico”, tem por principal objetivo identificar uma oportunidade de solução ou melhoria num problema identificado. Durante esta fase, importa ter uma visão global na tentativa de compreensão do problema como um todo integrado. Desta fase resultam, normalmente, as hipóteses para o problema. A segunda fase consiste em planear o conjunto de ações a tomar na investigação e identificar a abordagem e objetivos da intervenção. No planeamento são tidas em conta as diferentes alternativas de ações a tomar, procede-se à seleção da alternativa mais adequada. Na terceira fase procede-se à execução das ações planeadas na fase anterior, ou seja, realizam-se as ações que foram selecionadas na fase de planeamento. Terminada a fase de ação segue-se a fase de avaliação. Esta fase tem por objetivo verificar se as ações efetuadas tiveram o efeito esperado e se dão resposta aos problemas identificados na fase de diagnóstico. A quinta e última fase, “Aprendizagem específica” consiste na identificação e registo das conclusões resultantes deste processo.

Ao longo do tempo, a constituição dos ciclos previstos para a IA tem evoluído. A proposta mais recente de Cohen, Manion e Morrison (2018) apresenta 8 fases que caracterizam a IA: 1.<sup>a</sup> Identificação, avaliação e formulação de um problema; 2.<sup>a</sup> Discussão preliminar e negociação entre as partes envolvidas: professores, investigadores e patrocinadores; 3.<sup>a</sup> Em algumas situações, pode envolver uma revisão bibliográfica para encontrar pontos de convergência com outros estudos; 4.<sup>a</sup> Envolve uma modificação ou redefinição do problema inicial; 5.<sup>a</sup> pode relacionar-se com a escolha dos procedimentos de investigação: amostras, instrumentos, recursos, etc.; 6.<sup>a</sup> Relaciona-se com a escolha dos procedimentos de avaliação. É necessário ter em consideração que a avaliação deverá ser contínua; 7.<sup>a</sup> Implementação do projeto, que inclui a recolha de dados, e; 8.<sup>a</sup> Envolve a interpretação dos dados, as conclusões e a avaliação global do projeto. Cohen, Manion e Morrison (2018) consideram que as várias fases do processo de IA devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos de que são exemplo os questionários, os diários, as entrevistas e os estudos de caso. Para estes autores a observação rigorosa das situações é a responsável pelas modificações, reajustamentos, redefinições e mudanças de direção, necessárias.

Existem várias técnicas para a recolha de dados associadas à IA. Latorre (2003) divide-as em três categorias: 1) técnicas baseadas na observação; 2) técnicas baseadas na conversação, e; 3) análise de documentos.

O questionário é um dos instrumentos privilegiados na IA, inclui-se nas técnicas baseadas na observação e é um dos mais utilizados na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma.

Uma das mais valias da investigação IA é *“(...) tornar os profissionais reflexivos, intervenientes e intervencionistas nos contextos em que se inserem, dando origem a práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham, cujo objetivo é promover a mudança social.”* (Fonseca, 2012:27)

Para da Fonseca (2012) a IA pode constituir uma boa ferramenta de investigação, uma vez que permite o estudo e a compreensão de uma determinada realidade, permitindo conhecer a problemática e determinar estratégias de investigação, alertar para a necessidade de se cumprir um determinado conjunto de etapas e em garantir que, terminada uma iteração do ciclo, é preparada uma nova iteração que tire partido do conhecimento adquirido na iteração anterior.

Tendo em conta os objetivos deste estudo concluímos que este tipo de investigação foi o que melhor deu resposta às questões que identificámos. A identificação do problema, o desconhecimento e desconforto de profissionais e famílias sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar sobre sexualidade, potenciou uma intervenção (ações formativas) cuja avaliação permitiu verificar mudanças essencialmente no conhecimento das/os participantes.

Para aprofundarmos as conceções de educadoras/es de infância e de famílias em relação à sexualidade das crianças em idade pré-escolar selecionámos como variáveis o conhecimento, atitudes e conforto das educadoras e dos educadores de infância; o conhecimento, as estratégias e a confiança das famílias na comunicação sobre sexualidade com os filhos e com as filhas em idade pré-escolar. Para tal, recorreremos a inquéritos por questionário aplicados no recrutamento de duas amostras de educadoras/es de infância e de mães e pais.

## **3.2 Fase I – Diagnóstico**

### **3.2.1 Questionário para Educadoras/es de Infância**

O questionário usado para esta investigação foi denominado por Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância (QESEI), que se encontra no Apêndice I e resultou da tradução do original *The Questionnaire on Young Children's Sexual Learning*, da autoria de Koch e Brick (1996), publicado por Fisher, Davis, Yarber e Davis (2010), no *Handbook of Sexuality – Related Measures* (Anexo III)

### **3.2.2 Tradução do Questionário para a População Portuguesa**

O procedimento metodológico proposto para a adaptação linguística e cultural é composto por duas fases: o processo de tradução, que consiste na tradução, retroversão, obtenção de versões de consenso e análise da qualidade da tradução; e o processo de verificação da validade de conteúdo, que consiste na análise da aceitação e compreensão por um grupo que serve de piloto, tal como fizemos (Anastácio & Beliz, 2019).

A opção por um questionário já existente deveu-se ao facto de ser um instrumento com características adequadas aos objetivos do estudo, já validado, ainda que noutra idioma. Considerou-se, também, uma mais-valia a sua aplicabilidade a uma amostra portuguesa de forma a conhecer os seus resultados, tendo em conta a limitação de estudos e de trabalhos que façam uma reflexão sobre estes temas na idade pré-escolar em Portugal. Selecionado o instrumento de recolha de dados para a

fase de diagnóstico, iniciou-se o processo de tradução e validação para a população portuguesa de educadoras/es de infância.

Assim, para iniciar o processo, as autoras do instrumento original foram contactadas através da informação disponível no instrumento, mas sem resposta. No entanto, dadas as publicações encontradas, bem como as declarações das autoras quanto ao seu uso, prosseguimos com o processo de tradução, adaptação e validação para a nossa população.

O *Questionnaire on Young Children's Sexual Learning* (Brick & Koch, 1996) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o conhecimento, as atitudes/crenças e o grau de conforto de cuidadores adultos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem sexual das crianças até à idade pré-escolar. As autoras recomendam que o questionário possa ser usado sempre que seja necessário avaliar as variáveis em estudo, sugerindo que possa ser adaptado aos participantes, o que poderá traduzir-se em mais-valias para consolidar as suas propriedades psicométricas. Tendo em conta o objetivo deste instrumento e a sua versatilidade, optou-se pela seleção do mesmo, traduzindo-o e adaptando-o para educadoras/es de infância de Portugal. O questionário é composto por três escalas que respondem aos nossos objetivos para esta amostra.

### **3.2.3 Adaptação, Retroversão e Avaliação por Peritos**

A tradução do instrumento original (Anexo III) da língua inglesa para a língua portuguesa, foi iniciada de forma independente e autónoma por dois investigadores bilingues (A e B), cuja língua materna é a portuguesa. Obtidas as duas traduções, foram ambas confrontadas por um painel, constituído por dois especialistas, um doutorado em Educação para a Saúde e Pós-graduado na Abordagem da Sexualidade do Adolescente e uma Especialista em Educação de Infância de uma Escola Superior de Educação de Portugal, e pela autora do trabalho, de forma a resolver as divergências existentes entre as traduções, e com o objetivo de alcançar uma primeira versão de consenso da medida na língua portuguesa. Após a tradução, foram incluídas 7 questões de caracterização sociodemográfica.

Seguidamente, o questionário foi submetido à apreciação de mais dois juizes: um professor universitário Especialista em Educação Pré-Escolar e uma professora universitária Especialista em Psicologia e Metodologias de Investigação.

Posteriormente, após a tradução, foi efetuada a retroversão (da língua portuguesa para a língua inglesa), por outro tradutor bilingue, cuja língua materna é o português, sem conhecimento da versão

original. O resultado foi então analisado, pelo painel de júris anteriormente, de modo a confrontar a retroversão com a medida original, concluindo assim a segunda versão de consenso. Com esta etapa pretendeu-se verificar a validade da tradução e assegurar que o processo de tradução da primeira versão de consenso reflete os itens da versão original. O acordo entre a retroversão e a versão original aumenta a consistência da tradução (Guillemin, Bombardier & Beaton, 1993 citado por Ramos, 2014). Desta forma, a retroversão é um modo de verificar a equivalência semântica, a deteção das incongruências que podem existir e/ou identificar a presença de erros conceptuais da tradução (Ramos, 2014).

Em relação ao instrumento, este é composto por três escalas:

- a primeira escala permite avaliar o *conhecimento de educadoras/es de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças*, sendo composta por 21 afirmações, avaliadas através de uma escala de Likert de 5 pontos, em que 1 corresponde a “definitivamente verdadeira”, 2 a “possivelmente verdadeira”, 3 a “possivelmente falsa”, 4 a “definitivamente falsa”, e 5 a “não sei”. As respostas foram avaliadas, tal como indicado por Kock e Brick (1996), atribuindo-se um ponto a cada afirmação correta, ou seja: itens 1, 2, 3, 6, 8, 13, 16, 18 como “definitivamente verdadeira”, e; e itens 4, 5, 7, 9,10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20 e 21 como “definitivamente falsa”. A todos os outros itens foi atribuída a cotação de 0. A escala tem a cotação máxima de 21, valor indicador de maior conhecimento;
- a segunda escala permite avaliar as *atitudes e crenças de educadoras/es de infância acerca da aprendizagem sexual de crianças*. A escala é constituída por 28 afirmações avaliadas por uma escala de Likert de 5 pontos em que 1 corresponde a “concordo fortemente”; 2 a “concordo”; 3 a “não sei”; 4 a “discordo” e 5 a “discordo fortemente”. Para esta escala os valores de resposta poderão situar-se entre 28 (indicador de atitudes/crenças mais negativas) e 140 (indicador de atitudes mais positivas);
- A terceira escala permite avaliar o *grau de conforto de educadoras/es de infância em 10 tópicos relativos ao desenvolvimento sexual das crianças*, através da resposta a uma escala de Likert de 4 pontos, em que 1 corresponde a “muito confortável”; 2 a “algo confortável”; 3 a “algo desconfortável” e 4 a “muito desconfortável”. Para esta escala os valores de resposta poderão situar-se entre 10 (indicador de maior conforto) e 40 (indicador de menor conforto).

### 3.2.4 Estudo-piloto

Após a tradução e retroversão o questionário foi submetido a um estudo-piloto através da aplicação do questionário a um grupo de 10 educadoras/es de infância, solicitando às/aos participantes que descrevessem as dificuldades sentidas na interpretação dos itens a avaliar e o registo do tempo de resposta.

O estudo-piloto decorreu durante o mês de maio de 2019 com a aplicação de 10 questionários (5 a educadoras de infância de um agrupamento de escolas do Concelho de Serpa e 5 a educadoras de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social do Concelho de Beja), solicitando-se o apontamento de todas as dúvidas e tempo de resposta para posterior análise.

Durante a aplicação dos questionários verificou-se que a média de tempo de resposta foi de 20 minutos. Duas profissionais manifestaram dificuldade em responder à afirmação 15 da segunda escala, que permite avaliar as atitudes e crenças de profissionais acerca da aprendizagem sexual de crianças: *“As respostas dos adultos ao comportamento sexual de uma criança têm pouco efeito sobre a opinião da criança sobre se o sexo é “bom” ou “mau”*. Três educadoras referiram achar confusa a afirmação 9 da terceira escala, que permite avaliar o grau de conforto **de educadoras/es de infância**: *“Uso de linguagem “sexual” (por exemplo, “mariquinhas”)*. Uma educadora referiu, ainda, em relação à última escala, a necessidade de outro *score* que pudesse dar uma resposta média ao nível de conforto. Em relação à pergunta 15 não foi realizada nenhuma alteração, uma vez que esta dificuldade foi reportada apenas por essas participantes. Sobre a questão da introdução de outro *score*, tendo em conta que foi nosso objetivo a tradução do instrumento original, optamos por manter o original.

Em relação à escala de conforto considerou-se importante inverter a cotação fazendo com que o valor mais alto fosse indicador de maior conforto, uma vez que na escala original os valores mais altos são indicadores de menor conforto. Consideramos que esta inversão facilita a análise e respetiva interpretação.

Analisada a confiabilidade das três escalas verificámos os seguintes resultados presentes na Tabela 1.

Os valores dos *Alfa de Cronbach* do questionário-piloto variaram entre .587 e .752, sendo os valores para as duas primeiras escalas considerados baixos (Pestana & Gageiro, 2008). Pensamos que este resultado se deveu ao reduzido número de participantes no estudo-piloto.

Feitas as alterações recomendadas, o questionário foi introduzido na plataforma *Google® Forms®*, tendo sido disponibilizado o *link* à amostra definitiva para o seu preenchimento. O instrumento

final (Tabela 2) obteve *Alfas de Cronbach* superiores aos do instrumento piloto variando entre .75 e .83 o que, segundo Pestana e Gageiro (2008), são considerados valores razoáveis e bons.

Para se chegar ao maior número de participantes foi contactada a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) que divulgou o questionário nas suas redes e bases de dados. Recorreu-se, ainda, à publicação do *link* apelando à participação, em grupos privados na rede social *Facebook*<sup>®</sup>, que registam muitos participantes, como são exemplo os grupos: Educadores de Infância, com aproximadamente 20 mil membros; Educação de Infância, com mais de 26 mil membros, e; o grupo Ideias de Visconde (Educação), com cerca de 13 mil membros.

## Tabela 2

*Estatística de confiabilidade das escalas de conhecimento, atitudes e crenças e conforto nas diferentes fases da investigação.*

Escala	Nº de itens	N <i>piloto</i>	$\alpha$	$\alpha$	$\alpha$
			<i>Instrumento original</i>	<i>Estudo-piloto</i>	Instrumento final
Conhecimento	21	7	0.46	0.621	0.78
Atitudes e Crenças	28	7	0.92	0.587	0.83
Conforto	10	8	0.93	0.752	0.75

### 3.2.5 Questionário Para Mães E Pais Com Crianças Em Idade Pré-Escolar

Para aprofundarmos o conhecimento, as estratégias e a confiança dos pais na comunicação sobre sexualidade com as/os filhas/os em idade pré-escolar, recorreremos ao Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil (QPSI) (Apêndice B), que resultou da tradução do questionário utilizado por Mourawska, Walsh, Grabsiki e Fletcher (2015), o *Parenting and Child Sexuality Questionnaire* (Anexo IV).

### 3.2.6 Tradução do Questionário para a População Portuguesa

Foi contactada a primeira autora, Mourawska, por e-mail, solicitando autorização para a utilização do instrumento, informando sobre a intenção de o traduzir para a língua portuguesa. Em resposta, a autora propôs a elaboração de um protocolo de licença de tradução e utilização do questionário, o qual foi estabelecido entre o Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho e a Universidade de Queensland, da Austrália, tendo sido assinado a 22 de março e 08 de abril de 2019, respetivamente, pelos representantes institucionais (Anexo I).

Para as autoras deste instrumento, a qualidade da relação parental com as crianças é fundamental para que estas cresçam de forma autónoma, autossuficiente, uma vez que isto influencia todo o seu desenvolvimento, incluindo o sexual (Morawska et al., 2015).

Para Mourawska et al. (2015) o questionário tem como principais objetivos: conhecer as opiniões das mães e dos pais e a sua confiança em relação à comunicação com os filhos sobre a sexualidade; explorar características de autoeficácia parental na comunicação sobre sexualidade, e; avaliar as preferências das famílias pelo conteúdo de um programa em educação para a sexualidade.

O termo autoeficácia é definido como a convicção de que se pode executar, com sucesso, o comportamento necessário para produzir determinados resultados (Bandura, 1977, citado por Mourawska et al., 2015). Para estes autores, a autoeficácia parental, na comunicação sobre sexualidade, pode ser influenciada pelo conhecimento, pelo conforto e pelas estratégias de parentalidade na educação dos filhos para a sexualidade.

O questionário de Mourawska et al. (2015) inclui 3 grupos de questões:

- O primeiro grupo de questões permite aferir *o conhecimento das mães e dos pais em relação à educação sexual e as suas próprias experiências para a educação sexual*. Os primeiros 4 itens classificam até que ponto os pais e as mães sentem ter conhecimento sobre: a) a sexualidade das crianças; b) como promover a educação sexual das suas crianças; c) o currículo escolar, e; d) a existência de recursos na comunidade. Os seguintes 2 itens pretendem aferir o conforto das mães e dos pais na abordagem dos temas da sexualidade com os filhos. Os 6 itens foram avaliados através de uma escala de Likert de 4 pontos, em que: 1 corresponde a *“Nada verdade para mim”*; 2 a *“Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo”*; 3 a *“Bastante verdade para mim, ou numa boa parte do tempo”* e; 4 a *“Muito verdade para mim, ou na maior parte do tempo”*. Neste grupo é também solicitado aos respondentes, através de perguntas de escolha múltipla, que refiram as suas fontes de informação em sexualidade, de onde obtêm a informação sobre o desenvolvimento sexual das crianças e onde acreditam que as crianças obtêm a informação sobre a sexualidade.
- O grupo de questões seguinte é constituído por 17 afirmações que pretendem analisar *as estratégias parentais para abordagem da sexualidade, a forma de comunicação com os filhos e o nível de confiança sentida nessas técnicas*, nas últimas quatro semanas. A avaliação das 17 estratégias realizou-se através da resposta a uma escala de Likert de 4 pontos, em que 1 corresponde a *“Nada verdade para mim”*; 2 a *“Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo”*; 3 a *“Bastante verdade para mim, ou numa boa parte do tempo”*, e; 4 a *“Muito*

*verdade para mim, ou na maior parte do tempo*". Posteriormente foi solicitado, aos pais e às mães, que avaliassem a sua confiança na utilização dessas estratégias através de uma escala de 1 a 10, em que 1 corresponde a *"Algo que certamente não consigo fazer"* a 10 *"Algo que certamente consigo fazer"*. As mães e os pais também avaliaram a sua confiança, o seu conforto, o conhecimento e a ansiedade que sentiram a responder às perguntas dos seus filhos acerca da sexualidade. Para isso, usou-se uma escala de Likert de cinco pontos em que os valores variavam entre 1 = *"Nada"* e 5 = *"Extremamente"*.

- Os dois últimos grupos de questões tiveram como objetivo conhecer a *opinião das mães e dos pais acerca da importância da educação sexual para as crianças* e a sua *opinião sobre o que gostariam de ver incluído num programa de educação parental que facilitasse a abordagem dos temas da sexualidade com as crianças*. Os pais e as mães da amostra, responderam, também, sobre a importância da educação sexual para as crianças através de uma escala de Likert de 5 pontos em que os valores variaram entre 1 *"Nada"* e 5 *"Extremamente"*.

Por fim, o instrumento incluía questões para avaliar a percepção da utilidade de conteúdos específicos a serem incluídos num programa de educação parental para a educação sexual através de uma escala de Likert de 5 pontos em que 1 corresponde a *"Nada útil"* e 5 corresponde a *"Extremamente útil"*.

### **3.2.7 Adaptação, Retroversão e Avaliação por Peritos**

Após a tradução, na adaptação do questionário original para a população portuguesa de educadoras/es de infância, foram incluídas 8 questões de caracterização demográfica. Seguidamente, o questionário, foi submetido à apreciação de um juiz, um professor universitário Especialista em Psicologia e em Metodologias de Investigação. Posteriormente foi realizada uma retroversão e depois desta o questionário foi entregue a outro especialista, um doutorado em Educação para a Saúde pela Faculdade de Motricidade Humana e Pós-graduado na Abordagem da Sexualidade do Adolescente. Após esta avaliação realizou-se um estudo-piloto com a aplicação a um grupo de 8 encarregadas/os de educação, solicitando aos participantes que descrevessem as dificuldades sentidas na interpretação dos itens a avaliar.

### **3.2.8 Estudo-piloto**

O estudo-piloto ocorreu durante o mês de abril com a entrega de 8 questionários, 4 a uma educadora de infância de um agrupamento de escolas do Concelho de Serpa, e outros 4 a um

educador de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social do Concelho de Beja, solicitando-se a entrega a famílias de crianças da sua sala, à sua escolha, solicitando-se o registo de todas as dúvidas e tempo de resposta para posterior análise.

Verificou-se que a média de tempo de resposta foi de 25 minutos. Metade da amostra revelou dificuldade na compreensão da forma de resposta do terceiro conjunto de questões que teve como objetivo analisar “as estratégias parentais para abordagem da sexualidade, a forma de comunicação com os filhos e quão confiantes se sentiriam nessas técnicas, nas últimas quatro semanas”, uma vez que, para a mesma afirmação, teria de ser realizada dupla avaliação, pelo que quando se passou para a versão online recorremos ao desdobramento das questões de forma a serem avaliadas separadamente, de acordo com os dois objetivos. Foi apontado por dois participantes um erro de concordância ao nível da instrução de duas questões, por exemplo “Quando era criança, qual era a sua principal fonte de informação sobre sexualidade? *(Por favor, selecione todas as principais fontes)*” “Qual é a sua principal fonte de informação sobre sexualidade atualmente? *(Por favor, selecione todas as principais fontes)*. Após verificação da tradução e retroversão do instrumento verificámos que as instruções originais se encontravam como na versão apresentada, pelo que, de forma a manter a maior proximidade ao instrumento original, não se realizaram alterações a estas questões.

Na Tabela 2 é possível comparar as estatísticas de confiabilidade para as dimensões obtidas no estudo-piloto e a referência do estudo original.

Podemos verificar, na Tabela 2, que alguns valores de *Alfas de Cronbach*, do estudo-piloto, são baixos, tendo em conta os valores reportados nos instrumentos originais. Consideramos que o baixo número de observações são um fator que influencia a variabilidade observada, pois quanto menor for a dimensão da amostra maior será a estimativa da sua variância. É possível observar na Tabela 2 na coluna relativa ao instrumento final que o valor do *Alfa de Cronbach*, apresenta valores que oferecem maior confiança quando comparados com o estudo-piloto.

Podemos verificar ainda na Tabela 2 que os *Alfas de Cronbach* do instrumento final estão entre .75 e .95 o que, segundo Pestana e Gageiro (2008), são valores caracterizados como razoáveis e muito bons, respetivamente. Verificámos os itens do conjunto de afirmações relativas à importância, mas, tendo em conta a utilização fiel do instrumento original, não foi retirado nenhum item em relação ao conjunto original.

Posteriormente o questionário foi inserido na plataforma *Google® Forms®* e o *link* para acesso e resposta ao mesmo foi partilhado em vários grupos nas redes sociais.

**Tabela 3**

*Estatística de confiabilidade das escalas de conhecimento, confiança, estratégias e importância nas diferentes fases da investigação.*

Escala	Nº de itens	N <i>piloto</i>	$\alpha$ Estudo-piloto	$\alpha$	$\alpha$
				Instrumento Original	Instrumento final
Conhecimento	6	6	Não foi possível	.77	.75
Confiança	17	6	calcular .576	.95	.94
Estratégias	17	6	.941	.90	.90
Importância	6	6	.272	.65	.79

### **3.3 Fase II – Ação: As Oficinas De Formação**

#### **3.3.1 Enquadramento Das Oficinas De Formação**

O conhecimento das crianças acerca da sexualidade foi apontado, na revisão da literatura, como um fator importante para o seu bem-estar e desenvolvimento, assumindo-se como um fator de proteção, também, em relação à prevenção da violência sexual e de género. A desconstrução de mitos, esclarecimento e formação dos educadores, formais e informais, família e educadoras/es de infância, parece ter um papel importante na aquisição desse conhecimento, pelo que será importante conhecer as conceções de todos os intervenientes em relação à sexualidade. É fundamental que meninos e meninas aprendam a proteger o seu corpo, em especial as partes íntimas, identificando-as e defendendo-as. No entanto, os resultados revelam que a maior parte das crianças não identifica corretamente as suas partes íntimas e respetiva estrutura, ao contrário de outras partes do corpo. O desconhecimento das crianças reportado por Volbert (2000) e de Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) estende-se ainda a outras temáticas da sexualidade, de que são exemplo a origem dos bebés, o nascimento, a diferença do sexo de meninos e de meninas e comportamentos sexuais, variáveis referenciadas como a base de anteriores programas de educação sexual que continuam a não ser aprendidas pelas crianças.

Tendo em conta as novas orientações na área da educação para a sexualidade (UNESCO, 2019), interessa intervir nas limitações a esta abordagem. As famílias continuam, como tivemos oportunidade de expor no enquadramento teórico deste trabalho, a manifestar desconforto e desconhecimento em relação à abordagem destes temas com as crianças mais pequenas. As

educadoras e os educadores de infância têm uma função importante porque desempenham um papel essencial relativamente à educação sexual, pelas trocas afetivas com as crianças, pela sua proximidade no quotidiano, e por serem modelos de comportamento para as crianças (Marques, Vilar & Forreta 2002).

Uma vez que a literatura aponta para ausência de formação dos profissionais (Márquez-Flores, Márquez-Hernández & Granados-Gámez, 2016) nestes temas, e desconforto e desconhecimento das famílias, como impedimentos à abordagem dos temas da sexualidade com as crianças (Ballard & Gross, 2009; Neira & Hermida, 2014; Shin, Lee & Min, 2019), as oficinas tiveram como principais objetivos discutir, esclarecer, informar as/os educadoras/es de infância, assim como os pais e as mães, nesta área considerada “sensível”, mas muito importante para a saúde e bem-estar das crianças.

### **3.3.2 Oficina para Educadoras/es de Infância, Dinamizada de 3 a 10 de março**

A oficina contou com o apoio do projeto *Crescer + IGUAL Primeiros Anos*, dinamizado pela Associação Questão de Igualdade, em parceria com a Direção-Geral da Educação; a Câmara Municipal da Amadora e o Likestillingscenteret, The Centre for Equality, no âmbito do programa *Cidadãos Ativ@s*. Este projeto teve como objetivo promover a Igualdade de Género, enquanto Direito Humano fundamental, investindo na educação e na sensibilização das crianças em idade pré-escolar como condição essencial para a formação de Cidadãos e Cidadãs de pleno direito.

A Associação Questão da Igualdade divulgou a oficina através das suas redes, permitindo que esta chegasse a profissionais de várias zonas do país. O cartaz foi ainda divulgado em redes sociais e em grupos privados de profissionais da Educação Pré-Escolar.

As inscrições foram recebidas através do preenchimento de um questionário no *Google® Forms®* e, com a confirmação das inscrições, foi remetido o questionário de diagnóstico, Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância (QESEI), registando-se 118 inscrições.

### **3.3.3 Conteúdo da Oficina para Educadoras/es de Infância**

Após contacto com a responsável da Associação Questão de Igualdade, foi proposta uma oficina com uma carga horária de 6 horas, repartidas em 3 encontros online, realizados na plataforma *Zoom®* da associação, com uma carga horária de 2 horas por encontro. Foi elaborado um cartaz para divulgação da oficina, como se pode ver na Figura 4.

**Figura 4**

*Cartaz de divulgação de oficina para educadoras/es de Infância*



Os conteúdos da oficina foram delineados tendo em conta os seguintes documentos orientadores: o Referencial da Educação para a Saúde do Ministério da Educação (Carvalho et al., 2017) e o manual da UNESCO, *Orientações técnicas internacionais de educação para a sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências* (UNESCO, 2019). Os diapositivos utilizados para suportar esta oficina poderão ser consultados no Apêndice III.

### **3.3.4 Oficina: Educar para a Sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar: Quando e Como? (Apêndice III)**

#### **Objetivos Principais:**

- Explorar as perceções das educadoras e dos educadores de infância sobre a educação sexual;
- Desmistificar o conceito de sexualidade e obstáculos à implementação da educação sexual na infância;
- Conhecer os diferentes modelos do desenvolvimento psicosssexual na infância: O que querem e precisam saber as crianças de acordo com a sua idade e desenvolvimento?
- Refletir sobre a importância do ensino do corpo e contribuições para a prevenção da violência sexual;
- Explorar as diferenças na educação dos rapazes e das raparigas e respetivas atividades lúdicas;

- Explorar o papel dos diferentes agentes educativos ao nível da promoção da igualdade de género e na prevenção da violência de género desde a primeira infância;
- Intervir em sala, propostas de atividades e dinâmicas;
- -Avaliar os conhecimentos adquiridos com a formação.

### **Conteúdos (discriminando o número de horas relativo a cada componente)**

#### **Sessão 1 - 2 horas**

- Apresentação do grupo e da formação,
- Conceito de sexualidade e condicionantes para a abordagem do tema,
- Educação sexual: para quem e porquê? A importância do tema na saúde infantil,
- Anatomia e fisiologia – considerações importantes para a autoestima e aceitação corporal,
- Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças.

#### **Sessão 2 - 2 horas**

- Desenvolvimento Psicosexual Infantil,
- Igualdade de Género: Promoção e intervenção em contexto educativo e a importância do/a educador/a de infância;
- Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças

#### **Sessão 3 - 2 horas**

- Proteção e prevenção da violência sexual,
- Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças,
- Preenchimento de questionário avaliativo da sessão e de conhecimento sobre aprendizagem e sexualidade na infância.

Após o término da última sessão, foi enviado aos participantes, por e-mail, um conjunto de referências para consulta e aprofundamento dos seus conhecimentos e os *links* para os 2 questionários: um para a avaliação da ação de formação e o Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância (QESEI), este último já respondido anteriormente, aquando da inscrição na oficina de formação.

### **3.3.5 Oficina para as Famílias, Dinamizada de 16 a 19 de março**

A oficina de formação para famílias *“Educar para Sexualidade dos 3 aos 6 anos: O que querem e precisam de saber as crianças?”*, realizou-se de 16 a 19 de março de 2021. As 4 horas de formação foram repartidas em duas ações de 2 horas cada.

Para a realização desta ação foi solicitado apoio a uma entidade reconhecida e acreditada pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), a Escola da Parentalidade Positiva, que atua na área da parentalidade. O apoio permitiu divulgar a ação junto de um maior número de pais e ter acesso gratuito à plataforma *Zoom*®. Após a elaboração do cartaz, Figura 5, a ação foi divulgada, convidando-se à participação famílias com, pelo menos, um filho em idade pré-escolar. Inscreveram-se na ação de formação 55 indivíduos.

### **3.3.6 Conteúdos da Oficina para as Famílias**

**Ação: Educar para Sexualidade dos 3 aos 6 anos: O que querem e precisam de saber as crianças?** (Apêndice III)

#### **Objetivos Principais:**

- Refletir sobre a diferença entre sexo e sexualidade;
- Reconhecer os fatores que influenciam a sexualidade;
- Refletir sobre as mudanças na infância e importância da educação para a sexualidade;
- Conhecer os conteúdos previstos para a abordagem da temática da sexualidade com crianças em idade pré-escolar;
- Conhecer as características mais comuns no desenvolvimento psicosssexual;
- Interpretar comportamentos típicos das diferentes fases do desenvolvimento psicosssexual.

#### **Conteúdos (discriminando o número de horas relativo a cada componente)**

##### **Sessão 1 – 2 horas**

- Definição de sexo e sexualidade;
- Fatores que influenciam a sexualidade;
- O que mudou desde a nossa infância - reflexão com o grupo;
- A nossa educação para a sexualidade - obstáculos e desafios;
- Por que educamos para a sexualidade?

- Educação formal: do que se trata - conteúdos?
- Quando começar?
- Desenvolvimento psicosssexual;
- Situações que preocupam as famílias;
- Recursos úteis.

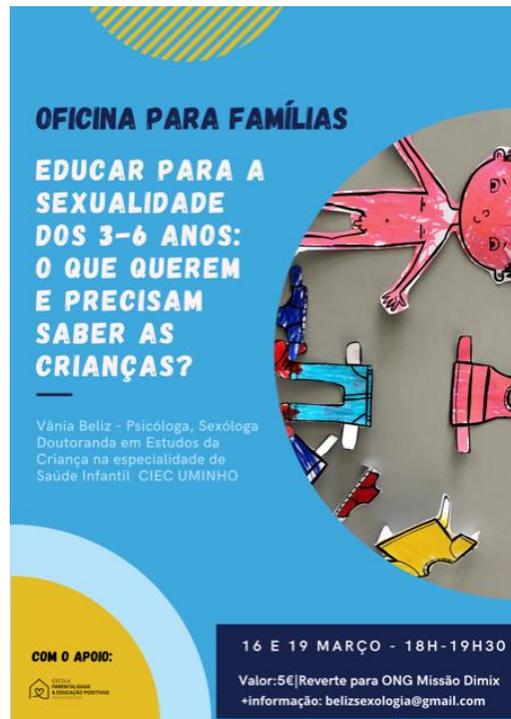
## **Sessão 2 – 2 horas**

- Situações que preocupam as famílias (continuação);
- Identidade de género, prevenir a violência baseada no género;
- Coisas que as crianças precisam de saber sobre género;
- Violência baseada no género (factos/números);
- Sugestões de leitura;
- Disforia de género;
- Prevenção da violência sexual;
- *Internet* e exposição das crianças a conteúdos sexuais;
- Recursos úteis.

Após o término da última oficina, foi enviado aos participantes, 72 horas depois, por *email*, um conjunto de referências para consulta e aprofundamento dos seus conhecimentos e o *link* para 2 questionários: um para a avaliação da ação de formação e o Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil (QPSI), este último também já respondido anteriormente aquando da inscrição.

## Figura 5

Cartaz de divulgação de oficina para as famílias



### 3.4 Fase III – Avaliação da Investigação-Ação

Após a realização das oficinas formativas para os profissionais de educação (educadoras/es de infância) e famílias, os e as participantes responderam novamente aos inquéritos inicialmente preenchidos durante a inscrição nas oficinas. Estes dois momentos de resposta, antes e depois das oficinas, permitiram avaliar as diferentes variáveis em estudo antes e depois da ação.

Depois das oficinas, os participantes responderam, portanto, a um inquérito breve (Apêndice IV), com o objetivo de avaliar a sua opinião acerca da formação. Para este inquérito recorreu-se à adaptação de um instrumento de avaliação formativa<sup>13</sup> utilizado pela Comissão para a Igualdade e Cidadania e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito da sua ação de formação “Desenvolvimento de Instrumentos e Métodos Promotores da Igualdade de Género nas Empresas”, dinamizado no âmbito do Mecanismo Financeiro Plurianual, conhecido no *EEA Grants*.

De forma a adequar a avaliação às oficinas dinamizadas foram selecionados 3, dos 4, eixos do instrumento original, recaindo a avaliação das/os participantes nos eixos: 1- Conteúdos Programáticos e Métodos; 2- Formadora e 3- Avaliação Global da Ação de Formação, num total de 13 itens avaliados

<sup>13</sup> [https://eeagrants.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/01/Anexo8\\_QuestionarioAvaliacao\\_Formandoas.pdf](https://eeagrants.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/01/Anexo8_QuestionarioAvaliacao_Formandoas.pdf)

através de diferentes escalas de Likert de 5 pontos, com o valor mínimo de 1 e máximo de 5, como se pode ver em seguida:

### **1- Conteúdos programáticos e métodos**

1. Conteúdos da ação de formação [*1-nada importantes a 5-muito importantes*]
2. Estrutura dos conteúdos [*1-nada bem abordados a 5-muito bem abordados*]
3. Interesse dos conteúdos [*1-nada interessantes a 5-muito interessantes*]
4. Utilidade dos conteúdos [*1-nada úteis a 5-muito úteis*]
5. Adequação dos métodos utilizados aos temas tratados [*1-nada adequados a 5-muito adequados*]
6. Equilíbrio entre a exposição teórica/prática [*1-nada aplicável a 5-muito aplicável*]

### **2- Formadora**

1. Domínio e clareza na exposição da(s) matéria(s) tratada(s) na ação de formação [*1-nenhum a 2-muito*]
2. Capacidade de motivar para as matérias lecionadas [*1- nada capaz a 5-muito capaz*]
3. Documentação e bibliografia suficiente e adequada [*1-de menos a 5-de mais*]

### **3- Avaliação global da ação de formação**

1. Concretização dos objetivos propostos [*1-nada concretizáveis a 5-muito concretizáveis*]
2. Esta ação de formação permitiu-lhe adquirir novos conhecimentos [*sim/não*]
3. O nível das matérias tratadas foi adequado ao seu nível de conhecimento [*sim/não*]
4. Recomendaria esta ação de formação a outros pais [*sim/não*]

Este momento foi imprescindível para a avaliação do último momento da metodologia da IA, cujos resultados e pormenores aprofundamos no capítulo seguinte.

## **3.5 Procedimentos Éticos**

### **3.5.1 Consentimento Informado**

Os aspetos éticos são decisivos em todos os projetos de investigação. Segundo Ribeiro (1999), a ausência de um código de ética que enuncie os limites e oriente os passos da investigação condiciona e limita o trabalho de investigação. É por isso muito importante que a investigação seja

realizada com responsabilidade desde o início do projeto de investigação e durante a sua planificação. Apesar de, para este trabalho, não existir a recolha de dados num ambiente institucional, a recolha de dados através dos inquéritos na *Internet* e a realização das oficinas de formação online não descuidaram todos os procedimentos tidos como necessários ao sigilo e proteção dos e das participantes neste estudo.

Um dos aspetos mais importante na ética da investigação é o consentimento informado, que foi disponibilizado no início de cada inquérito, e o preenchimento do respetivo questionário que as/os participantes tiveram de aceitar/concordar para validação da sua participação. O termo de consentimento informado procurou descrever todos os propósitos da investigação, através de uma linguagem simples e clara, de fácil compreensão para todas/os. Desta forma, as/os participantes foram esclarecidas/os acerca dos objetivos da investigação, dando a conhecer a importância da sua participação. É importante que todos os participantes estejam conscientes e dispostos a participar na investigação, conhecendo também a possibilidade de abandonarem a mesma, se assim o desejarem. O sigilo e o anonimato também foram garantidos.

Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador apenas deve usar os dados recolhidos para os objetivos propostos, devendo garantir todos os cuidados na partilha de informação, e devendo os resultados ser descritos com rigor e autenticidade. Ainda que os resultados da investigação não sejam os esperados por parte do investigador, este deve ser fiel à investigação e aos resultados obtidos.

No decorrer desta investigação seguimos todos os procedimentos éticos recomendados pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho.

Todos os documentos e pareceres necessários ao cumprimento das normas de ética para esta investigação se encontram em anexos deste trabalho, sendo: Anexo I – Licença entre a *Universidade of Queensland*, na Austrália, e o Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, para utilização do instrumento de recolha de dados (famílias); Anexo II – parecer positivo da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho; Apêndice I - Questionário de Educação Sexual para Educadores/as de Infância (QESEI); Apêndice II – Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil (QPSI); Apêndice III – Diapositivos das oficinas de formação para educadoras/es e famílias e Apêndice IV - Questionário de avaliação das oficinas formativas.

O projeto de investigação foi submetido à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) no dia 10 de janeiro de 2020 para obtenção do seu parecer, tendo-lhe

sido atribuída a referência CEICSH 007/2020. A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), no seu parecer datado de 20 de janeiro de 2020, deliberou nada ter a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros, como se poderá consultar no (Anexo II).

### **3.5.2 Desafios do Contexto Global e a Recolha de Dados com Recurso à Internet**

Os últimos tempos trouxeram desafios e um avanço tecnológico que dificilmente conseguiríamos noutra situação. O recurso às plataformas online tornou-se uma necessidade, mas também uma exigência para se poder trabalhar e estudar.

A recolha de dados com recurso à *Internet* desempenha um papel fundamental na evolução da investigação em ciências sociais e humanas, possibilitando o acesso a públicos anteriormente inacessíveis, com custos muito menores e com tempos de recolha de dados também menores (Vaz et al., 2009). Para Daikeler et al. (2020, citado por Neves, Augusto & Terra, 2020), o sucesso dos questionários online deve-se a um conjunto de fatores, dos quais se destacam: 1) a diminuição das limitações técnicas graças à melhoria das competências digitais dos inquiridos; 2) melhor cobertura de rede, no acesso à *Internet*; 3) disponibilidade de um maior número de dispositivos com acesso facilitado à *Internet* (ligações *Wi-Fi*), e amigáveis (por exemplo, *smartphones tablets*), e; 4) a diminuição dos custos de acesso à *Internet*.

Os questionários online apresentam várias vantagens para o investigador, nomeadamente o custo de elaboração pode ser reduzido ou nulo; os dados são apresentados imediatamente após o questionário ser respondido; facilidade em usar amostras maiores; os dados semelhantes são facilmente agrupados e pode haver acesso direto à sua percentagem, contribuindo para a identificação de divergências, reduzindo erros (Neves et al., 2020). Em relação às desvantagens pode, em algumas circunstâncias, existir baixa confiabilidade nos dados se os participantes distorcerem, intencionalmente ou não, as suas respostas ou se interpretarem incorretamente as perguntas, o que pode dar origem a um desvio não propositado do resultado. Para garantir a resposta às questões principais, o programa permitiu adicionar a opção de resposta obrigatória de forma que o questionário não pudesse ser submetido sem haver resposta às questões tidas como principais.

Ambos os questionários foram colocados *online*, disponibilizando-se na primeira parte o termo de consentimento informado, onde se esclareceram os participantes acerca dos objetivos do estudo e se disponibilizaram os contactos das investigadoras para qualquer esclarecimento adicional.

## **Capítulo 4 – Análise De Resultados**

### **4.1 Fase De Diagnóstico**

#### **4.1.1 Questionário de Educação Sexual para Educadoras/es de Infância (QESEI), Grupo de Educadoras/es**

##### **4.1.1.1 Caracterização Sociodemográfica Do Grupo Das Educadoras E Dos Educadores De Infância**

Participaram na fase de diagnóstico, respondendo ao questionário, 414 educadoras/es de infância. Destes participantes 98% eram do sexo feminino, com uma média de idade de 45 anos, sendo 56.8% casadas e 71.5% com filhos. Em relação à religião 78.5% assumiu-se como católica, com 37% a referir ser pouco praticante.

Em relação à área de residência e emprego, a amostra foi constituída por educadoras/es de infância de 18 distritos de Portugal (continente e ilhas), sendo a maioria residente nos distritos de Lisboa (20%), Porto (12.6%) e Setúbal (12.3%). A maior parte referiu trabalhar na sua área de residência.

Em relação às habilitações literárias e experiência profissional, avaliada através do tempo de serviço, 28% das/os participantes tinham mestrado, 32.9% eram licenciadas/os e 25.6% tinham o complemento de formação científica e pedagógica em educação de infância. Em relação ao tempo de serviço a média foi de 20 anos de serviço.

Quando questionadas/os em relação à sua formação em educação para a sexualidade, apenas 16.2% da amostra referiu ter participado em ações de formação com mais de 25 horas, com 29% das/os profissionais a referir já ter participado em algumas ações, mas de curta duração. Podemos observar na Tabela 3 outros dados, detalhados relativos às variáveis demográficas recolhidas.

**Tabela 4***Frequências das variáveis demográficas da amostra das/os educadoras/es de infância.*

Variáveis		N	%	M	DP
Sexo	Feminino	407	98.3		
	Masculino	7	1.7		
Idade		414		44.94	10.851
Estado Civil	Solteiro	83	20		
	Casado	235	56.8		
	União de facto	51	12.3		
	Separado/a Divorciado	38	9.2		
	Viúvo	7	1.7		
Tempo de serviço		414		20.64	11.861
Habilitações	Magistério	6	1.4		
	Bacharelato	27	6.5		
	CESE	18	4.3		
	Complemento	106	25.6		
	Licenciatura	136	32.9		
	Mestrado	116	28.0		
	Doutoramento	5	1.2		
Formação de curta duração em ES	Sim	120	29.0	1.71	
	Não	294	71.0		
Formação contínua em ES	Sim	67	16.2	1.84	
	Não	347	83.8		
Religião	Católica	325	78.5	1.20	
	Nenhuma	81	19.6		
	Outra	8	1.9		
Filhos	Sim	296	71.5	1.29	
	Não	118	28.5		
Prática religiosa	Muito praticante	28	6.8	2.88	
	Moderadamente praticante	113	27.3		
	Pouco praticante	153	37.0		
	Nada praticante	120	29.0		
Tendência política	Extrema-esquerda	3	.7	3.30	
	Esquerda	120	29.0		
	Centro-esquerda	131	31.6		
	Centro-direita	77	18.6		
	Direita	77	18.6		
	Extrema-direita	6	1.4		

*M = Média; DP= Desvio padrão*

#### **4.1.1.2 Conhecimento das Educadoras e dos Educadores de Infância Sobre o desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças**

Para avaliarmos o conhecimento das/os educadoras/es de infância em relação ao desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças, utilizou-se uma escala composta por 21 afirmações. O valor médio das respostas para este conjunto de itens foi de 10.23 para um valor máximo de 21, sendo este o valor indicador de maior conhecimento. O resultado obtido aponta para um valor médio do conhecimento das/os profissionais desta amostra sobre o desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças. Na Tabela 5 é possível observar a distribuição das respostas em relação a cada uma das 21 afirmações que compõem a escala que avalia o conhecimento.

Das 21 afirmações, destaca-se o desconhecimento das/os profissionais em relação a algumas manifestações fisiológicas das crianças, de que são exemplo: a lubrificação vaginal, a ereção do clitóris e do pênis das crianças, com 46.6% das/os participantes a considerar “definitivamente falsa” a afirmação “As crianças têm respostas sexuais, tais como ereções clitoriana/peniana e orgasmos”, e com 37.4% a referir “Não sei” em relação à resposta fisiológica da genitália das meninas e capacidade de lubrificação da vagina “A vagina das meninas não tem capacidade de lubrificação”.

Em relação aos “comportamentos e brincadeiras sexuais das crianças”, 53.4% das educadoras e dos educadores de infância da amostra reconhecem como “saudáveis e naturais” as brincadeiras “sexuais” entre as crianças e colegas da mesma idade, afirmando ser “Definitivamente verdadeira” a afirmação “Brincadeiras sexuais saudáveis e naturais ocorrem normalmente entre amigos(as) e colegas da mesma idade.”.

Quando questionados sobre o seu conhecimento acerca da masturbação das crianças, 38.2% considerou “Definitivamente falsa” a afirmação “As crianças não estimulam os seus genitais até aos 3 anos de idade”.

Menos de metade das educadoras/es, da amostra, reconhece que as crianças se interessam por estes temas, com 42% a responder “Definitivamente verdadeira” à afirmação “É normal que uma criança se preocupe com sexo num determinado período de tempo”

Em relação à curiosidade sobre o corpo, 57.2% afirmaram ser “Definitivamente falsa” a afirmação “A maioria das crianças 3-4 anos não é realmente curiosa acerca das diferenças corporais entre meninos e meninas”. No que concerne à masturbação, 39.6% desta amostra, respondeu “Definitivamente verdadeira” à afirmação “As crianças podem ser ensinadas que é certo masturbarem-se em privado, mas não em público.”, e 11% referiu “Não sei”.

Sobre a forma de abordar os temas da sexualidade com as crianças, 22% considerou “Definitivamente falsa” a afirmação “As crianças compreendem melhor a sexualidade humana quando ensinada utilizando plantas e animais como exemplos do que falando sobre pessoas.”, 10% referiu “Não sei”.

Em relação à forma de responder às questões colocadas pelas crianças, 72.5% considerou “Definitivamente verdadeira” a afirmação “Antes de responder a uma questão de sexualidade de uma criança deve-se tentar perceber o que a criança pensa”, e 79.2% respondeu ser “Definitivamente verdadeira” a afirmação “Antes de reagir a um comportamento de uma criança relacionado com sexualidade, deve-se tentar descobrir que significado é que este comportamento tem para a criança.”.

Quando questionadas/os sobre como lidar perante alguns comportamentos apresentados pelas crianças, através da afirmação “O método mais eficaz para lidar com comportamentos de crianças relacionados com sexualidade é ignorar esses comportamentos.”, 72.9% das/os participantes não concordaram com a afirmação, respondendo assim ser “Definitivamente falsa”.

Em relação ao efeito das respostas dos adultos sobre a percepção das crianças acerca do sexo, 47,8% consideraram “Definitivamente falsa” a afirmação “As respostas dos adultos ao comportamento sexual de uma criança têm pouco efeito sobre a opinião da criança sobre se o sexo é "bom" ou "mau”, e 59.9% assumiu ser “Definitivamente verdadeira” a afirmação “A aprendizagem sexual das crianças pode afetar a forma como virão a lidar com a sexualidade enquanto adultas.”.

Ainda sobre o seu conhecimento em relação à aprendizagem das crianças acerca da sexualidade, 66.2% das educadoras e dos educadores considerou “Definitivamente verdadeira” a afirmação “Mesmo sem um programa formal, as crianças vão aprendendo sobre sexualidade no jardim-de-infância”.

**Tabela 5***Frequências da dimensão conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem sexual das crianças.*

Conhecimento (N=414)	DV	PV	PF	DF	NS	M	DP
	1	2	3	4	5		
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
1. A aprendizagem sexual das crianças pode afetar a forma como virão a lidar com a sexualidade enquanto adultas.	59.9	35.3	1.7	1.2	1.9	1.50	1
2. As crianças têm respostas sexuais, tais como ereções clitoriana/peniana e orgasmos.	-	-	5.8	46.6	47.6	4.42	5
3. Mesmo sem um programa formal, as crianças vão aprendendo sobre sexualidade no jardim-de-infância.	66.2	30.2	2.2	1	.5	1.39	1
4. Não é comum as crianças masturbarem-se.	5.8	16.2	26.3	48.6	3.1	3.27	4
5. A maioria das crianças da Educação Pré-Escolar fica receosa com temas sexuais.	3.6	24.2	33.6	36.7	1.9	3.09	4
6. Pelos 3 anos de idade, a maioria das crianças consegue dizer a diferença entre rapazes e raparigas.	58.9	33.8	6.3	.7	.2	1.50	1
7. É normal que uma criança se preocupe com sexo num determinado período de tempo.	42	37.2	11.6	5.3	3.9	1.92	1
8. Brincadeiras sexuais saudáveis e naturais ocorrem normalmente entre amigos(as) e colegas da mesma idade.	53.4	39.9	2.7	1.2	2.9	1.60	1
9. As crianças não estimulam os seus genitais até aos 3 anos de idade.	1.4	15	36.2	38.2	9.2	3.39	4
10. A vagina das meninas não tem capacidade de lubrificação.	1.2	11.6	32.9	16.9	37.4	3.78	5
11. A maioria das crianças de 3-4 anos de idade não é realmente curiosa acerca das diferenças corporais entre meninas e meninos.	3.9	11.6	27.1	57.2	.2	3.38	4
12. A imagem corporal de uma pessoa não começa a formar-se antes dos 4 anos de idade.	3.1	12.6	30.7	47.3	6.3	3.41	4
13. As crianças podem ser ensinadas que é certo masturbar-se em privado, mas não em público.	39.6	31.9	9.7	7.2	11.6	2.19	1
14. As crianças compreendem melhor a sexualidade humana quando ensinada utilizando plantas e animais como exemplos do que falando sobre pessoas.	6.3	31.2	30.4	22	10.1	2.99	2
15. As respostas dos adultos ao comportamento sexual de uma criança têm pouco efeito sobre a opinião da criança sobre se o sexo é "bom" ou "mau".	9.4	18.1	18.4	47.8	6.3	3.23	4
16. Antes de responder a uma questão de sexualidade de uma criança deve-se tentar perceber o que a criança pensa.	72.5	24.6	1.9	.5	.5	1.32	1
17. Ao responder a uma questão de uma criança sobre sexualidade, deve-se dar apenas informação e não lidar com os seus sentimentos ou atitudes.	10.9	13.5	17.4	57.5	.7	3.24	4
18. Antes de reagir a um comportamento de uma criança relacionado com sexualidade, deve-se tentar descobrir que significado é que este comportamento tem para a criança.	79.2	19.1	1.2	.2	.2	1.23	1

19. O método mais eficaz para lidar com comportamentos de crianças relacionados com sexualidade é ignorar esses comportamentos.	.7	7.2	18.6	72.9	.5	3.65	4
20. É muito constrangedor para as crianças do pré-escolar ouvir a explicação de como é que os bebés realmente nascem.	1	9.9	23.9	63.5	1.7	3.55	4
21. As crianças que têm recebido educação sexual adequada à idade são mais propensas a serem exploradas e abusadas sexualmente.	1	.5	12.3	79.2	7	3.91	4

---

*DF-Definitivamente verdadeira; PV-Possivelmente verdadeira; PF-Possivelmente falsa, DF-Definitivamente falsa, NS, Não sei*

Com o objetivo de explorar a influência de algumas características no conhecimento das educadoras e dos educadores em relação ao desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças, procedeu-se à análise dos dados através da regressão linear múltipla *stepwise*, em que as variáveis foram na análise, em diferentes momentos, de forma a conhecer-se o efeito da combinação de fatores sobre a variável de interesse, o conhecimento. Foram estimados, assim, 9 diferentes modelos, de acordo com o número de variáveis, cujos resultados se descrevem na Tabela 6.

Conforme reportado no modelo 9, da Tabela 6, é possível verificar o efeito direto da idade das/os participantes no seu conhecimento. Podemos concluir, através desta análise que o aumento da idade das/os participantes, tem um efeito negativo sobre o seu conhecimento ( $b = -.21$ ;  $E.P. = .06$ ;  $p < .001$ ), com as/os profissionais mais velhas/os, a apresentarem menos conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças.

A experiência das/os profissionais, medida através do variável tempo de serviço, afeta, no entanto, positivamente o seu conhecimento ( $b = .14$ ;  $E.P. = .05$ ;  $p < .01$ ). Verificamos que as educadoras e os educadores que referem ter mais anos de serviço reportaram mais conhecimento.

Em relação à religião observamos que afeta negativamente o conhecimento. Ser católico (*vs.* não ter religião), traduz-se em valores mais baixos de conhecimento ( $b = -1.24$ ;  $E.P. = .52$ ;  $p < .05$ ).

A formação em educação para a sexualidade é outro fator que tem impacto positivo na aprendizagem das/os educadoras/es. Observamos na Tabela 6 que participar numa formação com mais de 25 horas, sobre o tema, afeta diretamente o seu conhecimento ( $b = 1.29$ ;  $E.P. = .58$ ;  $p < .05$ ). Por fim, encontramos um efeito positivo no conhecimento das/os profissionais que referiram ter filhos ( $b = 1.69$ ;  $E.P. = .66$ ;  $p < .05$ ).

No nosso questionário, a formação das/os educadoras/es de infância foi avaliada através de duas questões acerca da participação em formações na área da educação para a sexualidade, do tipo curta e contínua.

**Tabela 6**

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear (Efeitos das variáveis demográficas sobre o conhecimento das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).*

Conhecimento	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8	Modelo 9
Sexo	.753 (1.651)	.605 (1.648)	.706 (1.655)	.659 (1.659)	.311 (1.648)	.110 (1.644)	-.252 (1.638)	-.092 (1.641)	-.184 (1.629)
Idade		-.034 (.019)	-.041 (.021)	-.033 (.024)	-.178** (.057)	-.177** (.056)	-.187*** (.056)	-.188*** (.056)	-.206*** (.056)
Estado Civil			-.417 (.569)	-.394 (.571)	-.456 (.566)	-.476 (.564)	-.514 (.560)	-.510 (.560)	.705 (.731)
Habilitação				.117 (.202)	.155 (.200)	.121 (.200)	.044 (.201)	.021 (.201)	.026 (.200)
Tempo de Serviço					.141** (.050)	.130* (.050)	.133** (.050)	.130** (.050)	.135** (.049)
Católico							-1.294* (.506)	-1.144* (0.517)	-1.239* (.515)
Posicionamento Político								-.243 (.181)	-.275 (.180)
Formação Contínua						1.167* (.582)	1.187* (.578)	1.199* (.577)	1.286* (.574)
Filhos									1.688* (.661)
Constante	9.494** * (1.690)	11.199** * (1.933)	11.454** * (1.965)	10.620** * (2.436)	14.422** * (2.766)	14.810** * (2.762)	16.968** * (2.868)	17.663** * (2.911)	17.155** * (2.896)
Observações	374	374	374	374	374	374	374	374	374
R <sup>2</sup>	.001	.009	.011	.012	.032	.043	.060	.064	.081

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\* p<0,001, \*\* p<0,01, \* p<0,05

Na Tabela 7 apresentam-se os efeitos testados, conjuntos, dos dois tipos de formação no conhecimento das/os profissionais em estudo.

Como é possível analisar na Tabela 7, ambos os tipos de formação têm impacto positivo sobre a aprendizagem das/os educadoras/es. Contudo, quando testadas em conjunto (modelo 3), o seu efeito deixa de ser significativo. Tal padrão faz supor a existência de uma interação entre estas variáveis, formação curta/contínua. Interpretando o modelo 4, da Tabela 7, podemos constatar que apenas a participação, em ambos os tipos de formação, contribui para o efeito positivo no conhecimento das/os profissionais ( $b = 1.63$ ;  $E.P. = .74$ ;  $p < .05$ ). Este dado significa que participar apenas em formações contínuas ( $b = 1.29$ ;  $E.P. = .82$ ) ou apenas em formações curtas ( $b = .83$ ;  $E.P. = .51$ ) não tem efeito significativo sobre o conhecimento das/os educadoras/es desta amostra.

**Tabela 7**

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear (Efeito das variáveis “formação curta” e “formação contínua” sobre o conhecimento das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).*

Conhecimento (N=414)	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Sexo	.183 (1.628)	-.184 (1.629)	-.031 (1.628)	-.035 (1.630)
Idade	-.203*** (.056)	-.206*** (.056)	-.204*** (.056)	-.203*** (.056)
Estado Civil	.573 (.733)	.705 (.731)	.626 (.731)	.648 (.734)
Habilitação	.033 (.200)	0.026 (0.200)	.009 (.200)	.014 (.201)
Tempo de Serviço	.142** (.049)	.135** (.049)	.133** (.049)	.133** (.049)
Católico	-1.285* (.516)	-1.239* (.515)	-1.285* (.514)	-1.304* (.517)
Posicionamento Político	-.256 (.180)	-.275 (.180)	-.265 (.180)	-.261 (.180)
Filhos	1.574* (.660)	1.688* (.661)	1.651* (.660)	1.658* (.661)
Forma Curta	.942* (.445)		.736 (.459)	
Forma Contínua		1.286* (0.574)	1.044 (.592)	
0 FormaContínua#0 FormaCurta				.000 (.000)
0 FormaContínua# 1 FormaCurta				.834 (.514)
1 FormaContínua# 0 FormaCurta				1.286 (.823)
1 FormaContínua#1 FormaCurta				1.632* (.739)
Constante	16.478*** (2.893)	17.155*** (2.896)	16.889*** (2.894)	16.793*** (2.906)
Observações	374	374	374	374
R <sup>2</sup>	.079	.081	.087	.088

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

#### **4.1.1.3 Atitudes e Crenças, das Educadoras e dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças**

De forma a explorarmos a dimensão das atitudes e crenças da nossa amostra em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, utilizou-se um conjunto de 28 afirmações. O valor médio das respostas, para este conjunto de itens foi de 110.94 para um valor máximo de 140, valor

indicador de crenças mais positivas. Este valor aponta para um resultado positivo, sendo que o valor mínimo para esta dimensão é de 28.

Na Tabela 8 é possível observar a distribuição das respostas em relação a cada uma das 28 afirmações para a dimensão das atitudes e crenças em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem sexual das crianças.

Apesar de o resultado do somatório que avalia as atitudes e crenças das/os educadoras/es ser positivo, é possível observar, na Tabela 8, através das respostas das/os participantes, algumas crenças em relação a algumas temáticas presentes nas afirmações. Por exemplo, em relação à estimulação das crianças, masturbação, 17.6% das educadoras e dos educadores responderam não saber se este é um comportamento natural e saudável.

Alguns profissionais consideram ainda que abordar estes temas com as crianças em idade pré-escolar é complexo, como podemos concluir pelas respostas dadas à afirmação “A informação sobre sexualidade é demasiado complexa para a maioria das crianças da Educação Pré-Escolar entenderem”, em que 19.6% da amostra referiu “Concordo”.

Em relação à curiosidade das crianças, 11.8% das/os profissionais responderam não saber se é bom as crianças serem curiosas acerca dos temas da sexualidade. Sobre a forma como abordam o corpo e a linguagem, 10.1% e 15.5% respondem “concordo”, ou “Não sei”, à afirmação “As crianças recebem mensagens positivas sobre sexualidade quando os adultos usam nomes giros para os órgãos genitais”, 50.5% refere discordar.

Acerca da nomeação dos genitais 13.5% das/os participantes refere “Concordo” em relação à afirmação “A maioria das crianças da Educação Pré-Escolar é muito nova para ser capaz de utilizar os nomes corretos para os seus órgãos genitais (como "pénis", “escroto”, “vulva” ou “clítoris”), sendo que 54.1% discorda da afirmação.

Outro resultado importante em relação à aprendizagem que as crianças fazem do seu corpo diz respeito à afirmação que aborda o bem-estar das crianças em relação ao toque dos seus genitais, em que 50.5% referiram concordar e 30.4% responderam “Não sei” em relação à afirmação “É bom para as crianças da Educação Pré-Escolar perceberem que se sentem bem com os seus órgãos genitais quando os tocam”. Verificamos, ainda, que 14.7% das/os profissionais responderam “Não sei” e 10.6% “Discordo” em relação à permissão para tocarem as crianças, por exemplo durante a sua higiene.

Sobre alguns temas relacionados com as questões de género podemos observar, na Tabela 7, alguns resultados importantes acerca da utilização da linguagem não sexista com as crianças da

Educação Pré-Escolar, tendo-se observado que 16.7% das educadoras e dos educadores discordaram da sua utilização, respondendo “Discordo” à afirmação “É melhor utilizar linguagem não sexista com crianças”. Questionadas/os sobre a influência dos estereótipos, 22.7% e 19.6% responderam “Não sei” e “Discordo” em relação à afirmação “Os estereótipos de papéis de género tradicionais desencorajam comportamentos sexuais responsáveis para ambos os géneros”.

Verificámos também nesta dimensão e respetivas afirmações, algumas crenças em relação à abordagem dos temas da sexualidade com as crianças e em relação aos programas e orientações do ensino da sexualidade para a Educação Pré-Escolar. Por exemplo, em relação à afirmação “Falar com crianças pequenas sobre sexualidade encoraja-as a experimentar”, 18.8% da amostra respondeu “Não sei” com apenas 17.1% a referir “Discordo fortemente”. Sobre os programas da Educação Pré-Escolar e a temática da sexualidade, 11.1% e 12.3% responderam “Concordo” e “Não sei” à afirmação “Os programas de Educação Pré-Escolar deveriam abordar apenas informação sexual; a abordagem de atitudes e valores sexuais deve ser deixada para os pais.” Para 10.6% das/os profissionais, um programa de sexualidade para a primeira infância é válido se abordar apenas a prevenção do abuso sexual, 56,8% discorda.

Em relação às estratégias para a exploração das temáticas, 17.4% responderam “Não sei” e 11.1% “Discordo” para a afirmação “As crianças devem ser incentivadas a fazer perguntas sobre sexualidade aos(as) seus(suas) educadores(as)”

Destaca-se um dado positivo no que diz respeito à tolerância para com pessoas com (...) diferentes orientações sexuais, estilos de vida e valores com 51% e 36,7% a responderem “Concordo fortemente” e “Concordo”, respetivamente.

Estes resultados nestes itens/afirmações são importantes porque, como se abordará na discussão, podem ser obstáculos à implementação ou abordagem dos temas da sexualidade com as crianças em idade pré-escolar. Apesar de, no geral, o somatório dos itens/afirmações ser positivo é possível ver que em algumas áreas ainda existem crenças negativas que podem influenciar a aprendizagem da sexualidade pelas crianças em idade pré-escolar.

**Tabela 8**

*Frequências da variável atitudes e crenças sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças.*

Atitudes e Crenças (N=414)	CF	C	NS	D	DF	M	DP
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)		
1. As crianças da Educação Pré-Escolar podem ser protegidas de mensagens sexuais na nossa sociedade.	20.3	40.3	11.8	25.1	2.4	2.49	1.143
2. A Biologia é a principal influência sobre os comportamentos e as atitudes sexuais de uma pessoa.	3.6	14.7	15.7	54.3	11.6	3.56	.997
3. A masturbação nas crianças é algo natural e saudável.	18.4	58.9	17.6	4.6	.5	2.10	.761
4. A informação sobre sexualidade é demasiado complexa para a maioria das crianças da Educação Pré-Escolar entenderem.	3.4	19.6	5.1	58.7	13.3	3.59	1.051
5. Os(as) adultos(as)/educadores(as) devem ser cuidadosos para não permitirem que os meninos se comportem muito como meninas.	1	2.7	1.7	39.9	54.8	4.45	.747
6. A aprendizagem sexual para crianças é principalmente sobre de onde vêm os bebês	2.4	14	3.6	52.9	27.1	3.88	1.036
7. É bom para as crianças serem curiosas acerca de temas sexuais.	16.9	66.9	11.8	4.1	4.1	2.04	.688
8. As crianças recebem mensagens positivas sobre sexualidade quando os adultos usam nomes giros para os órgãos genitais.	5	10.1	15.5	50.5	23.4	3.86	.0906
9. A maioria das crianças da Educação Pré-Escolar é muito nova para ser capaz de utilizar os nomes corretos para os seus órgãos genitais (como "pénis", "escroto", "vulva" ou "clítoris").	1.9	13.5	6.8	54.1	23.7	3.84	.0998
10. É bom para as crianças da Educação Pré-Escolar perceberem que se sentem bem com os seus órgãos genitais quando os tocam.	13	50.5	30.4	4.8	1.2	2.31	.803
11. É melhor utilizar linguagem não sexista com crianças.	29	37.9	15	16.7	1.4	2.24	1.088
12. As crianças devem sentir-se bem acerca da sexualidade.	53.9	44.9	1.2			1.47	.524
13. É correto permitir que as crianças toquem nos seus órgãos genitais quando as suas fraldas ou cuecas estão a ser mudadas.	15.2	58.5	14.7	10.6	1	2.24	.870
14. Os(as) educadores/professores(as) que têm fortes crenças religiosas sobre sexo devem ensiná-las às crianças de quem cuidam.	1.2	5.3	7.7	35.5	50.2	4.28	.907
15. É importante começar a discutir sexualidade abertamente na primeira infância.	28.7	50.5	10.6	8.5	1.7	2.04	.941
16. Os estereótipos de papéis de género tradicionais desencorajam comportamentos sexuais responsáveis para ambos os géneros.	13.3	39.1	22.7	19.6	5.3	2.64	1.099
17. Bonecos com detalhes anatómicos ou imagens de livros promovem curiosidade sexual não-saudável nas crianças pequenas.	1	3.9	4.3	57.7	33.1	4.18	.765
18. Falar com crianças pequenas sobre sexualidade encoraja-as a experimentar.		5.6	18.8	58.5	17.1	3.87	.753
19. Os(as) adultos(as)/educadores(as) precisam compreender as suas próprias atitudes acerca de temas sexuais, já que estas atitudes podem influenciar as suas crianças.	37	52.9	4.6	5.3	.2	1.79	.779
20. Os(as) adultos(as)/educadores(as) devem ser							

cuidadosos para não permitirem que as meninas se comportem muito como meninos.	.7	1.9	1.4	43.7	52.2	4.45	.693
21. Ver crianças do outro sexo sem roupa incentiva-as a experimentarem comportamentos sexuais.		2.4	6.5	56	35	4.24	.676
22. Os programas de Educação Pré-Escolar deveriam abordar apenas informação sexual; a abordagem de atitudes e valores sexuais deve ser deixada para os pais.	2.2	11.1	12.3	54.8	19.6	3.79	.957
23. Os(as) educadores(as) de infância devem abster-se de ser fisicamente carinhosos com as suas crianças.	.2	1.9	1.7	36.2	59.9	4.54	.655
24. As crianças têm o direito de escolher quem querem e quem não querem que toque os seus corpos.	56	35.3	4.1	3.9	.7	1.58	.804
25. Uma abordagem positiva, ao invés de punitiva, é melhor para lidar com os comportamentos das crianças relacionados com a sexualidade (como brincadeiras sexuais ou masturbação).	56.3	37.9	4.1	1.2	.5	1.52	.681
26. Um programa de sexualidade para a primeira infância é adequado se abordar apenas a prevenção do abuso sexual.	4.1	10.6	8.2	56.8	20.3	3.79	1.018
27. As crianças devem ser incentivadas a fazer perguntas sobre sexualidade aos(às) seus(suas) educadores(as).	21.5	48.1	17.4	11.1	1.9	2.24	.976
28. Um adulto sexualmente saudável demonstra tolerância para com pessoas com diferentes orientações sexuais, estilos de vida e valores.	51	36.7	8.5	3.6	.2	1.65	.802

CF =Concordo fortemente; C= Concordo; NS = Não sei; D = Discordo; DF = Discordo fortemente

Com o objetivo de explorar o efeito das principais variáveis demográficas sobre *atitudes e crenças*, procedeu-se à análise através da regressão linear múltipla *stepwise*. Foram estimados 9 modelos diferentes, encontrando-se os resultados desta análise descritos na Tabela 9.

Conforme reportado no modelo 9, da Tabela 9, é possível verificar, também, o efeito direto da idade nas atitudes e crenças que as/os profissionais de educação de infância têm acerca do desenvolvimento e da aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade. Podemos ver, através desta análise que o aumento da idade das educadoras/es participantes, tem um efeito negativo sobre as suas atitudes e crenças ( $b = -.39$ ;  $E.P. = .14$ ;  $p < .01$ ). As educadoras mais velhas reportam atitudes e crenças menos positivas em relação ao desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças.

Para esta variável dependente também podemos verificar que o tempo de serviço afeta positivamente as atitudes e as crenças ( $b = .31$ ;  $E.P. = .12$ ;  $p < .01$ ). Verificamos que as educadoras e os educadores que referem ter mais anos de serviço têm atitudes e crenças mais positivas.

Analisado o efeito da formação em educação para a sexualidade, nas atitudes e crenças, verificamos que a formação contínua tem um impacto positivo. Observamos na Tabela 6 que participar na formação contínua, com mais horas, tem um efeito positivo nas atitudes e crenças em relação ao desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças ( $b = 0.12$ ;  $E.P. = 5.73$ ;  $p < .001$ ).

Em relação à religião, ser católico ou não ter religião também afeta as atitudes e crenças das/os educadores em relação à aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade. Ser católico

afeta negativamente as atitudes e as crenças ( $b = -4.98$ ;  $E.P. = 1.28$ ;  $p < .05$ ), de forma que os /as católicos tem crenças e atitudes mais negativas do que aqueles que referem não ter religião.

As atitudes e as crenças das educadoras e dos educadores são ainda influenciadas pelo seu posicionamento político, verificando-se um efeito negativo ( $b = -.94$ ;  $E.P. = .45$ ;  $p < .05$ ), observando-se que, quanto mais à direita se posicionam, mais negativas tendem a ser as atitudes e crenças em relação à aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade como podemos verificar na Tabela 9.

## Tabela 9

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear (Efeitos das variáveis demográficas sobre as atitudes e crenças das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).*

Atitudes (N=414)	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8	Modelo 9
Sexo	7.916 (4.221)	7.864 (4.232)	7.773 (4.253)	7.456 (4.250)	6.593 (4.226)	5.654 (4.162)	4.151 (4.084)	4.737 (4.079)	4.576 (4.068)
Idade		-.012 (.049)	-.007 (.054)	.041 (.062)	-.317* (.145)	-.314* (.143)	-.356* (.140)	-.360* (.139)	-.392** (.140)
Estado Civil			.369 (1.463)	.525 (1.464)	.371 (1.452)	.274 (1.428)	.119 (1.397)	.135 (1.391)	2.251 (1.826)
Habilitações				.782 (.517)	.876 (.514)	.719 (0.507)	.397 (.501)	.316 (.501)	.325 (.499)
Tempo de Serviço					.350** (.128)	.298* (.127)	.310* (.124)	.301* (.124)	.310* (.124)
Forma Contínua						5.451*** (1.473)	5.537*** (1.440)	5.579*** (1.434)	5.731*** (1.433)
Católica							-5.361*** (1.260)	-4.814*** (1.286)	-4.979*** (1.285)
Posicionamento Político								-.887* (.450)	-.942* (.450)
Filhos									2.942 (1.651)
Constante	103.168* ** (4.322)	103.768* ** (4.964)	103.542* ** (5.050)	97.976* ** (6.242)	107.426* ** (7.092)	109.240* ** (6.990)	118.178* ** (7.149)	120.712* ** (7.236)	119.827* ** (7.232)
Observações	374	374	374	374	374	374	374	374	374
R <sup>2</sup>	.007	.010	.010	.016	.035	.070	.114	.123	.131

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Os resultados na Tabela 10 mostram que quanto mais à direita é o posicionamento político da/o participante, pior é o efeito sobre a variável de interesse. Contudo, uma vez que dividimos a

variável, orientação política, em 5 categorias, realizou-se uma análise adicional, com o objetivo de conhecer o efeito de cada posicionamento sobre as atitudes e crenças das/os profissionais.

Podemos verificar através da consulta da Tabela 10 que existe um efeito positivo nas atitudes e crenças em relação a alguns posicionamentos políticos das/os participantes, nomeadamente nos que afirmam ser de: extrema-esquerda ( $b = 23.70$ ;  $E.P. = 6.91$ ;  $p < .001$ ); da esquerda moderada/centro ( $b = 10.83$ ;  $E.P. = 4.06$ ;  $p < .01$ ); e da direita moderada ( $b = 4.04$ ;  $E.P. = 8.82$ ;  $p < .05$ ). Desta forma, quanto mais à esquerda um indivíduo se posiciona, mais positivas são suas crenças.

### Tabela 10

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear – (Efeitos do posicionamento político sobre as atitudes e crenças das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).*

Atitudes (N=414)	Modelo 1
Sexo	4.339 (4.006)
Idade	-.468*** (.140)
Estado Civil	2.051 (1.795)
Experiência	.341** (.123)
Habilitação	.081 (.496)
Formação Contínua	5.473*** (1.409)
Católico	-4.336*** (1.278)
1.Extrema-Esquerda	23.706*** (6.913)
2.Esquerda-Moderada	10.833** (4.056)
3.Centro	11.172** (4.044)
4. Direita-Moderada	8.821* (4.104)
5. Extrema-Direita	6.599 (4.074)
Filhos	2.664 (1.623)
Constante	111.059*** (7.863)
Observações	374
R <sup>2</sup>	.171

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Tendo em conta os resultados dos efeitos das variáveis formação curta ou contínua nas atitudes e crenças, procedemos a uma análise adicional com o objetivo de explorar o seu efeito nas atitudes e crenças.

Concluimos, pela Tabela 11, que ambos os tipos de formação têm impacto positivo sobre as atitudes e as crenças das/os participantes. Contudo, quando testadas em conjunto (modelo 4), apenas o efeito da formação contínua se mantém significativo ( $b = 5.02$ ,  $E.P = 2.06$   $p < .05$ ). Para entender melhor esse efeito testou-se, ainda, a interação entre os dois tipos e formação. Analisando o modelo 4, da Tabela 11, podemos constatar que existem efeitos positivos tanto nas educadoras e nos educadores que participaram em formações contínuas ( $b = 5.02$ ;  $E.P. = 2.06$ ;  $p < .05$ ) como nas/os que participaram em ambas (curta/contínua) ( $b = 6.92$ ;  $E.P. = 1.84$ ;  $p < .001$ ). Contudo, o efeito de participar nas duas formações é mais forte, para as crenças e atitudes, confirmando a importância de se ter mais formação no tema.

**Tabela 11**

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear – (Efeitos da formação sobre as atitudes e crenças das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).*

Atitudes (N=414)	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Sexo	5.975 (4.121)	4.576 (4.068)	4.906 (4.070)	4.909 (4.075)
Idade	-.382** (.142)	-.392** (.140)	-.387** (.140)	-.388** (.140)
Estado Civil	1.817 (1.854)	2.251 (1.826)	2.080 (1.827)	2.063 (1.835)
Habilitação	.407 (.506)	.325 (.499)	.287 (0.500)	.282 (.501)
Experiência	.349** (.125)	.310* (.124)	0.306* (0.123)	.306* (.124)
Católico	-5.077*** (1.306)	-4.979*** (1.285)	-5.078*** (1.286)	-5.063*** (1.293)
Orientação Política	-.877 (.456)	-.942* (.450)	-.920* (.449)	-.923* (.451)
Filhos	2.476 (1.671)	2.942 (1.651)	2.862 (1.650)	2.856 (1.652)
Forma Curta	2.618* (1.127)		1.591 (1.147)	
Forma Contínua		5.731*** (1.433)	5.209*** (1.480)	
0.FormaContínua#0.FormaCurta				.000 (.000)
0.FormaContínua#1.FormaCurta				1.515 (1.285)
1.FormaContínua#0.FormaCurta				5.020* (2.058)
1.FormaContínua#1.FormaCurta				6.916*** (1.849)
Constante	117.203*** (7.323)	119.827*** (7.232)	119.252*** (7.234)	119.327*** (7.266)

Observações	374	374	374	374
R <sup>2</sup>	.106	.131	.135	.135

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

#### **4.1.1.4 Conforto das Educadoras e dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças**

Em relação ao conforto relativo ao desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças, avaliado por 10 tópicos, numa escala de 10 a 40, em que 40 indica menor nível de conforto, a média de respostas foi 17.7 o que sugere que as educadoras e os educadores da amostra se sentem confortáveis na interação com as crianças em relação aos tópicos de sexualidade questionados.

Na Tabela 12 podemos consultar as afirmações e o posicionamento das/os participantes em relação ao conforto perante as afirmações que constituem esta dimensão.

O uso de “linguagem sexual” é a situação avaliada com maior desconforto com 46.9% a descrever sentir muito desconforto, seguida da masturbação, em que 30.7% refere “algum desconforto”. Em relação à nudez, quando questionadas/os através da afirmação “Estar parcialmente vestido (por exemplo, trocar fraldas, ir em tronco nu, nadar nu(a), etc.”, as/os profissionais referiram muito conforto (50%) e algum conforto (36,7%) com apenas 11,1% a referirem sentir algum desconforto.

Analisadas as respostas sobre a curiosidade das crianças acerca da conceção dos bebés, verificou-se existir uma diferença em relação às duas afirmações sobre o tema: 11.1% das/os participantes referiram a afirmação “Como os bebés são feitos (“entram”)” como “Algo desconfortável”, enquanto apenas 5.1% avaliaram a afirmação “Como os bebés nascem (“saem”)” como “Algo desconfortável”. A maior parte não apresentou desconforto, com 36.7% a referirem muito conforto em explicar como os bebés entram e 48,1% a responder o mesmo em relação à saída dos bebés.

Em relação à privacidade avaliada através da afirmação “A privacidade dos seus corpos (por exemplo, dar e receber permissão para tocar, etc.)”, 13% descreveram este tópico como “Algo desconfortável”, com 39.1% e 45.4% a referirem sentir-se muito confortáveis e algo confortáveis, respetivamente.

Em relação aos temas percecionados como mais confortáveis verificamos terem respondido como “muito confortável” às seguintes afirmações: “Diferenças corporais masculinas e femininas”,

(78%); “Papéis e comportamentos femininos e masculinos” (70%); e “Nomes das partes genitais ou “sexuais” do corpo” (60%).

**Tabela 12**

*Frequências dos itens conforto sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças*

Conforto	MC	AC	AD	MD	<i>M</i>	<i>DP</i>
	1	2	3	4		
	(%)	(%)	(%)	(%)		
1. Papéis e comportamentos femininos e masculinos.	70	25.1	3.4	1.4	1.63	.622
2. Diferenças corporais masculinas e femininas.	78	21.5	.2	.2	1.23	.442
3. Nomes das partes genitais ou “sexuais” do corpo	60.9	34.1	4.3	.7	1.45	.615
4. Estar parcialmente vestido (por exemplo, trocar fraldas, ir em tronco nu, nadar nu(a), etc.).	50	36.7	11.1	2.2	1.65	.762
5. Masturbação.	18.8	45.7	30.7	4.8	2.21	.802
6. Brincadeira sexual (por exemplo. "médicos(as)". "mamãs & papás").	55.3	38.2	5.6	1	1.52	.648
7. Como os bebês são feitos ("entram").	36.7	51.4	11.1	.7	1.76	1.58
8. Como os bebês nascem ("saem").	48.1	46.4	5.1	.5	1.58	.612
9. Uso de linguagem "sexual" (por exemplo. "cabeça de cocó". "estúpidos").	6	14.5	32.6	46.9	3.20	.903
10. A privacidade dos seus corpos (por exemplo. dar e receber permissão para tocar. etc.)	39.1	45.4	13	2.4	1.79	.758

*MD = Muito confortável; AC = Algo Confortável; AD = Algo desconfortável; MD = Muito desconfortável*

Com o objetivo de explorar o efeito das principais variáveis demográficas sobre *o conforto das educadoras e dos educadores sobre a aprendizagem das crianças acerca da sexualidade*, procedeu-se à análise através da regressão linear múltipla *stepwise*. Para esta análise foram estimados 9 modelos diferentes. Os resultados desta análise encontram-se descritos na Tabela 13. É possível verificar o efeito direto da idade das/os participantes no conforto que sentem em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem sexual das crianças. Podemos observar na Tabela 13 que o aumento da idade das/os educadoras/es, tem um efeito negativo, também no seu conforto ( $b = -.12$ ;  $E.P. = .06$ ;  $p < .05$ ).

A experiência das/os profissionais medida através da variável, tempo de serviço, afeta positivamente o conforto ( $b = .12$ ;  $E.P. = .50$ ;  $p < .05$ ). Verificámos que as educadoras e os educadores que referiram ter mais anos de serviço apresentaram mais conforto quando comparados com os colegas que têm menos anos de serviço.

Verificámos, ainda, o efeito negativo direto de ser católico sobre o conforto das educadoras e dos educadores ( $b = -1.97$ ;  $E.P. = .50$ ;  $p < .001$ ), com os participantes que se afirmaram católicos a reportarem menos conforto em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem sexual das crianças.

**Tabela 13**

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear – (Efeitos das variáveis demográficas sobre o conforto das educadoras e dos educadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças).*

Conforto	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8	Modelo 9
Sexo	1.111 (1.610)	1.197 (1.612)	1.123 (1.619)	.837 (1.612)	.802 (1.616)	.638 (1.616)	.052 (1.585)	.221 (1.586)	.184 (1.587)
Idade		.020 (.019)	.025 (.020)	-.101 (.055)	-.098 (.056)	-.098 (.055)	-.114* (.054)	-.115* (.054)	-.122* (.055)
Solteiro			.304 (.557)	.245 (.554)	.260 (.556)	.243 (.554)	.182 (.542)	.187 (.541)	.678 (.712)
Tempo Serviço				.121* (.049)	.123* (.049)	.113* (.049)	.118* (.048)	.116* (.048)	.118* (.048)
Habilitação					.079 (.196)	.051 (.197)	-.074 (.194)	-.098 (.195)	-.096 (.195)
Formação Contínua						.950 (0.572)	.984 (.559)	.996 (.558)	1.031 (.559)
Católica							-2.092*** (.489)	-1.934*** (.500)	-1.972*** (.501)
Orientação Política								-.257 (.175)	-.270 (.175)
Filhos									.683 (.644)
Constante	21.112** * (1.649)	20.118** * (1.891)	19.933** * (1.923)	23.436** * (2.377)	22.915** * (2.713)	23.231** * (2.713)	26.720** * (2.774)	27.454** * (2.814)	27.249** * (2.821)
Observação s	374	374	374	374	374	374	374	374	374
R <sup>2</sup>	.001	.004	.005	.021	.022	.029	.075	.081	.084

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

#### 4.1.2 Questionário de Parentalidade e Sexualidade Infantil (QPSI), Grupo de Mães e Pais

Responderam a este questionário 285 indivíduos, 272 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com uma média de idades de 38 anos, 63.5% das/os participantes eram casadas/os, e tinham habilitações superiores, sendo 60.4%, licenciados e 22.8% com mestrado.

Em relação ao local de residência, as/os participantes da amostra, eram de 18 distritos de Portugal continental, sendo alguns das Regiões Autónomas, dos Açores (4 participantes) e da Madeira (1 participante). A maioria vivia no Distrito de Lisboa, (23.9%), no Distrito de Faro (16.5 %) e no Distrito do Porto (13.3%). A maior parte encontrava-se empregada/o, à data de recolha (90%).

Em relação à família, todos tinham filhas/os, critério exigido para a participação neste estudo, e pelo menos um/a em idade pré-escolar. A maior parte referiu ter 2 filhas/os (50.5%), e 37.9% tinham

apenas 1. Na Tabela 11, apresentamos com mais detalhe as frequências relativas às variáveis demográficas em estudo.

**Tabela 14**

*Frequências das variáveis demográficas do grupo das/os mães e pais*

Varáveis		N	%	M	DP
Sexo	Feminino	272	95.4		
	Masculino	13	4.6		
Idade	(Min=; Máx=)	285		37.98	5.303
Estado Civil	Solteiro	16	5.6		
	Casado	181	63.5		
	União de facto	71	24.9		
	Separado/a Divorciado	15	5.3		
Habilitações	3. CEB	10	3.5		
	Secundário	34	11.9		
	Licenciatura	172	60.4		
	Mestrado	65	22.8		
	Doutoramento	4	1.4		
Distrito Residência	Lisboa	68	23.9		
	Faro	47	16.5		
	Porto	38	13.3		
	Setúbal	19	6.7		
Situação Profissional	Empregado	257	90.2		
	Desempregado	28	9.8		
Filhos	1	108	37.9		
	2	144	50.5		
	3	25	8.8		
	4	7	2.5		
	5	1	.4		

#### **4.1.2.1 Perceção do Conhecimento das Mães e Dos Pais, Acerca da Educação para a Sexualidade**

O primeiro grupo de perguntas do questionário permitiu a autoavaliação da capacidade e conhecimento, das mães e dos pais, em relação à educação para a sexualidade.

Em relação à educação sexual recebida pelos seus pais, as/os participantes dividiram-se nas respostas dadas à afirmação “Eu gostava que os meus pais tivessem falado mais comigo sobre sexualidade” com 33.3% a responder “Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo”, e com 32.3% a afirmar ser “Bastante verdade para mim, ou numa boa parte do tempo”.

Sobre as afirmações que permitiram avaliar a perceção do seu conhecimento acerca da educação para a sexualidade e sexualidade na infância, a maior parte avaliou positivamente (“Bastante verdade para mim, ou numa boa parte do tempo”) o seu conhecimento como podemos observar pelas respostas às afirmações:

- *“Eu sinto que tenho o conhecimento adequado para proporcionar educação para a sexualidade aos meus filhos”* (54.4%);
- *“Eu sinto que tenho conhecimento adequado sobre sexualidade infantil e que sei o que as crianças precisam em diferentes idades”* (51.6%);

Questionados sobre a sua capacidade para discutir/abordar com os filhos temas da sexualidade, percecionada através das respostas à afirmação “Há temas de sexualidade em que eu não estaria à vontade para discutir com os meus filhos”, a maior parte respondeu “Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo” (46.3%), e “Nada verdade para mim” (28.8%), o que revela que os mães e pais participantes desta amostra parecem admitir sentir conhecimento suficiente para a abordagem destas temáticas.

As/os participantes reportaram menos conhecimento em relação às afirmações que abordam os conteúdos dos currículos escolares previstos para a educação para a sexualidade, com 40.4% das/os participantes a responder “Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo”, e 15.8% a referir “Nada verdade para mim.”. É possível verificar nos resultados obtidos que existe, igualmente, desconhecimento em relação aos recursos existentes na comunidade que podem ajudar as famílias na tarefa de abordar os temas da sexualidade com as crianças. Este conhecimento foi avaliado através da seguinte afirmação *“Eu sinto que tenho o conhecimento adequado sobre os recursos da comunidade que estão disponíveis para os pais para os ajudarem na educação para a sexualidade dos seus filhos”*, onde 47.7% da amostra referiu “Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo”, e 15.4% responderam “Nada verdade para mim.”.

Quando questionadas/os sobre a sua educação para a sexualidade e sobre a comunicação com os seus pais, 33.3% das/os participantes respondeu à afirmação “Eu gostava que os meus pais tivessem falado mais comigo sobre sexualidade”,

Com o objetivo de explorar o efeito das principais variáveis demográficas sobre *o conhecimento dos pais*, procedeu-se à análise através da regressão linear múltipla *stepwise*. Foi estimado um modelo cujo resultado se encontra na Tabela 14.

Podemos verificar da análise da Tabela 15, que não existe nenhum efeito das variáveis demográficas em estudo, sobre o conhecimento das mães e dos pais em relação ao desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças. Variáveis como o sexo, a idade, o estado civil, as habilitações e o número de filhos não tiveram efeito no conhecimento das mães e dos pais desta amostra.

### **Tabela 15**

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear - Efeitos das variáveis demográficas sobre o conhecimento das mães e dos pais*

Conhecimento	Modelo 1
Sexo	-.136 (.166)
Idade	-.005 (.004)
Casado	-.113 (.108)
Habilitações	.064 (.048)
Número de filhos	.026 (.048)
Constante	2.671*** (.312)
Observações	285
R <sup>2</sup>	.014

R<sup>2</sup> Coeficiente de determinação

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

#### **4.1.2.2 Fontes de Informação das Famílias Sobre Sexualidade**

Com o objetivo de conhecer as principais fontes de informação sobre a sexualidade, as famílias foram questionadas sobre as suas fontes durante a infância, as fontes atuais e a origem da informação que procuram sobre a sexualidade das crianças. Os resultados podem ser consultados nas Tabelas 16, 17 e 18.

Verificamos na Tabela 16 que as principais fontes de informação, das famílias, na infância foram os/as amigos/as (62.5), os pais (42.1%) e os/as professores/as ou funcionários/as da escola (33.3%).

Foram referenciadas como “outras” formas de conhecimento, na infância, os livros (5.6%), as revistas (.7%) e a catequese (.4%). Os restantes (.4%) que assinalaram esta opção não especificaram a resposta.

**Tabela 16**

*Principais fontes de informação sobre sexualidade durante a infância*

Fontes de informação	N	Percentagem % (resposta sim)	N	Percentagem % (resposta não)
Pais (um ou ambos)	120	42.1	164	57.5
Amigo/s(a/s)	178	62.5	107	37.5
Professores/as ou funcionários/as da escola	95	33.3	190	66.7
Profissional de saúde (ex. médico/a, enfermeiro/a)	53	18.6	232	81.4
Media (ex. rádio, TV, jornal)	84	29.5	264	92.6
<i>Internet</i>	21	7.4	201	70.5
Brochuras	30	10.5	255	89.5
Outro Parente/Familiar	54	18.9	231	81.1
Outro	20	7		

Como principais fontes atuais de informação sobre sexualidade (Tabela 17) as famílias referiram a *Internet* (69%) seguindo-se os profissionais de saúde (63.2%). Foram referenciadas como “outras” fontes de conhecimento atual, os livros sobre o tema (5.6%), que assinalaram esta opção não especificaram a resposta.

Foram referenciadas como “outras” fontes de informação sobre o desenvolvimento das crianças os livros e bibliografia sobre o tema (4.2%), a formação especializada na área (2.8%).

**Tabela 17**

*Principais fontes, atuais, de informação sobre sexualidade*

Fontes de informação	N	Percentagem % (resposta sim)	N	Percentagem % (resposta não)
Amigo(a) / outro pai ou mãe	69	24.2	216	75.8
Professore/s(a/s) ou funcionários(as) da escola	17	6	268	94
Profissional de saúde (ex. médico(a). enfermeiro(a))	180	63.2	105	36.8
<i>Internet</i>	197	69.1	88	30.9
Media (ex. rádio. TV. jornal)	79	27.7	206	72.3

Parceiro(a)	96	33.7	189	66.3
Brochuras	36	12.6	249	87.4
Parente/Familiar	32	11.2	253	88.8
Outro	23	8.1	262	91.5

Em relação à informação sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil pode-se observar na Tabela 18, o recurso aos profissionais de saúde (60.7%) seguido da *Internet* (59.3%). Foram referenciadas como outras fontes de informação, os livros e bibliografia sobre o tema (10,2%); a formação especializada na área, (3.2%) as competências próprias pela profissão (3.9%) e os currículos das escolas (.7%).

**Tabela 18**

*Principais fontes de informação sobre desenvolvimento da sexualidade infantil*

Fontes de informação	N	Percentagem % (resposta sim)	N	Percentagem % (resposta não)
Amigo(a) / outro pai ou mãe	35	12.3	250	87.7
Professore/s(a/s) ou funcionários(as) da escola	44	15.4	241	84.6
Profissional de saúde (ex. médico/a, enfermeiro/a)	173	60.7	112	39.3
<i>Internet</i>	169	59.3	116	40.7
Media (ex. rádio. TV. jornal)	42	14.7	243	85.3
Parceiro(a)	21	7.4	263	92.3
Brochuras	43	15.1	242	84.9
Parente/Familiar	24	8.4	261	91.6
Outro	53	18.6	232	81.4

Os pais foram ainda questionados sobre as fontes que acreditam ser utilizadas pelos filhos na sua aprendizagem da sexualidade. As respostas podem ler-se na Tabela 19. A maior parte refere que os filhos têm como principais fontes os pais (66.3%), seguido dos professores (60%) e amigos (47.3%).

Em relação a outras fontes de informação dos filhos, sobre sexualidade os participantes destacam: o recurso aos livros (3.5%), a outros familiares como avós e irmãos (1%), .7% referiram que os filhos não se interessam pelo tema.

**Tabela 19***Principais fontes de informação dos filhos sobre sexualidade*

Fontes de informação	N	Porcentagem % (resposta sim)	N	Porcentagem % (resposta não)
Pais (um ou ambos)	189	66.3	96	33.7
Amigo/a	136	47.3	149	52,3
Professor/a ou funcionários(as) da escola	171	60	114	40
Profissional de saúde (ex. Médico(a), enfermeiro(a))	60	21.1	225	78.9
Media (ex. rádio, TV, jornal)	48	16.9	237	83.2
<i>Internet</i>	58	20.4	227	79.6
Brochuras	13	4.6	272	95.4
Outro	14	5.6	269	94.4

#### **4.1.2.3 Estratégias e Confiança das famílias Para Comunicar com os Filhos Sobre Sexualidade**

Com o objetivo de conhecer as estratégias e a confiança das mães e dos pais acerca de temas da sexualidade na infância, os participantes avaliaram 17 afirmações em dois momentos. No primeiro, reponderaram sobre estratégias classificando as 17 afirmações através de uma escala de Likert de 4 pontos de 1 “Nada verdade para mim” a 4 “Muito verdade para mim, ou nalguma parte do tempo”.

Posteriormente, os participantes foram convidados a classificar cada uma das afirmações de acordo com a sua confiança, pontuando cada afirmação de 1 “Algo que certamente não consigo fazer” a 10 “Algo que certamente consigo fazer”.

A Tabela 20 sintetiza, de seguida, as respostas referentes às estratégias das mães e dos pais participantes neste estudo para abordagem da sexualidade. Em relação às estratégias mais utilizadas, os resultados na Tabela 19, mostraram que os pais e as mães evitam “troçar” das filhas/os em relação à sexualidade ( $M=3.47$ ), monitorizavam a utilização que as crianças fazem da *Internet* e da televisão ( $M=3.12$ ) e referiram ficar calmos perante perguntas sobre a sexualidade ( $M=3.02$ ). Os resultados mostram que a maior parte não acede aos recursos da comunidade ( $M=1.92$ ), não usam um evento ou um acontecimento para iniciar uma conversa com a criança ( $M=1.95$ ) e não parecem dar brochuras e materiais para facilitar e ajudar as crianças a aprenderem sobre sexualidade ( $M=1.60$ ).

**Tabela 20***Estratégias das mães e dos pais para abordagem de temas da sexualidade com os filhos*

Estratégias	1	2	3	4	Estratégias M Intervalo1-4	DP
Evitou trocar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	11.6	3.2	11.6	73.7	3.47	1.005
Monitorizou a utilização que o/a seu/sua filho/a fez da <i>Internet</i> e da televisão	11.2	11.6	31.6	45.6	3.12	1.006
Ficou calmo quando o/a seu/sua filho/a fez uma pergunta sobre sexualidade	11.6	10.2	42.8	35.4	3.02	.960
Modelou uma imagem corporal positiva	8.8	11.9	51.6	27.7	2.98	.866
Sentiu-se confortável ao falar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	11.6	12.6	46.3	29.5	2.94	.940
Exprimiou conforto com a sua própria sexualidade	13	15.4	41.1	30.5	2.94	.985
Escutou a perspectiva do/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	16.5	10.9	42.8	29.8	2.86	1.025
Usou a terminologia correta para a genitália	15.1	22.5	33	29.5	2.77	1.036
Encorajou o/a seu/sua filho/a a partilhar os seus pensamentos e sentimentos sobre sexualidade	22.8	23.2	29.8	24.2	2.55	1.092
Discutiu sobre a educação para a sexualidade do/a seu/sua filho/a com o/a seu/sua parceiro/a ou com outro/a cuidador/a	26.3	20.7	28.4	24.6	2.51	1.128
Respondeu a uma questão sobre um tópico de sexualidade	23.9	23.2	36.5	16.5	2.46	1.029
Leu livros com o/a seu/sua filho/a acerca de sexualidade	43.2	26	16.8	14	2.02	1.079
Encorajou o/a seu/sua filho/a a falar sobre sexualidade	33	34.7	26	6.3	2.02	.918
Iniciou uma conversa sobre sexualidade com o/a seu/sua filho/a	36.1	37.2	21.8	4.9	1.95	.881
Acedeu a recursos da comunidade para o/a ajudar a aprender sobre a sexualidade infantil	43.9	26.3	23.5	6.3	1.92	.961
Usou um evento atual ou estória dos media para iniciar uma conversa com a sua criança sobre sexualidade	44.6	26.7	23.5	5.3	1.89	.940
Deu brochuras ou outros materiais ao/à seu/sua filho/a para o/a ajudar a aprender sobre a sua sexualidade	60.7	22.1	14	3.2	1.60	.845

*1-Nada verdade para mim; 2- Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo**3-Bastante verdade para mim, ou nalguma parte do tempo, 4-Muito verdade para mim, ou na maior parte do tempo*

Em relação à confiança (Tabela 21) nas estratégias apresentadas, as situações que registaram mais confiança foram: o evitar “troçar” das filhas/os em relação à sexualidade; ( $M=8.80$ ); o escutar a perspectiva das crianças em relação aos temas ( $M=8.36$ ) e manter a calma perante as questões das

crianças ( $M=8.24$ ). Como menos confiança avaliaram as brochuras/recursos para as crianças aprenderem sobre a sexualidade ( $M=5.91$ ), o uso de um evento ou situação para conversar com a criança ( $M=1.29$ ) e o acesso aos recursos da comunidade que visam apoiar as famílias em relação a estes temas ( $M=1.45$ ).

**Tabela 21**

*Confiança das mães e dos pais para abordagem de temas da sexualidade com os filhos*

Confiança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Confiança $M$ 1-10	$DP$
Evitou trocar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	4.2	1.4	1.4	0.4	3.2	2.5	1.8	4.9	17.9	62.5	8.80	2.329
Monitorizou a utilização que o/a seu/sua filho/a fez da <i>Internet</i> e da televisão	4.6	1.8	1.1	3.2	3.5	3.9	4.9	11.2	19.6	46.3	8.29	2.478
Ficou calmo quando o/a seu/sua filho/a fez uma pergunta sobre sexualidade	2.5	.4	2.5	1.4	5.6	3.2	9.5	17.5	21.4	36.1	8.24	2.124
Modelou uma imagem corporal positiva	4.9	1.1	1.1	1.4	7.4	3.5	7.4	16.1	21.4	35.8	8.05	2.411
Sentiu-se confortável ao falar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	2.5	.4	1.1	3.2	6.3	4.9	7	17.9	21.1	35.1	8.20	2.134
Exprimiou conforto com a sua própria sexualidade	4.2	2.1	1.8	1.8	6.7	3.2	7	14	20.7	38.6	8.20	2.471
Escutou a perspectiva do/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	2.8	.7	1.8	2.1	5.6	2.1	14	14.4	21.1	42.1	8.36	2.202
Usou a terminologia correta para a genitália	3.5	7	3.9	6.3	7.7	6	6	17.9	15.1	33	7.67	2.514
Encorajou o/a seu/sua filho/a a partilhar os seus pensamentos e sentimentos sobre sexualidade	4.2	1.8	2.7	4.9	7	4.2	8.8	12.5	18.6	35.8	7.82	2.550
Discutiu sobre a educação para a sexualidade do/a seu/sua filho/a com o/a seu/sua parceiro/a ou com outro/a cuidador/a	4.6	1.1	4.2	2.2	10.2	4.9	6	15.4	16.5	34.7	7.71	2.593
Respondeu a uma questão sobre um tópico de sexualidade	2.1	.4	2.8	3.2	6.8	3.5	8.8	19.3	21.4	3.26	8.09	2.158
Leu livros com o/a seu/sua filho/a acerca de sexualidade	9.1	4.6	4.9	8.1	8.1	4.9	7.4	9.8	13.3	29.8	6.84	3.103

Encorajou o/a seu/sua filho/a a falar sobre sexualidade	2.5	1.4	5.3	4.6	14.4	5.6	10.5	15.8	15.1	24.9	7.30	2.461
Iniciou uma conversa sobre sexualidade com o/a seu/sua filho/a	6	2.8	4.9	7.7	16.8	10.5	8.4	12.3	13	17.5	6.54	2.673
Acedeu a recursos da comunidade para o/a ajudar a aprender sobre a sexualidade infantil	10.5	3.5	5.6	7	9.5	7	10.5	14.7	14	17.5	6.45	2.943
Usou um evento atual ou estória dos media para iniciar uma conversa com a sua criança sobre sexualidade	10.2	5.3	6.7	7.4	8.8	5.3	11.9	15.4	14.7	14.4	6.29	2.946
Deu brochuras ou outros materiais ao/à seu/sua filho/a para o/a ajudar a aprender sobre a sua sexualidade	14.4	6	8.4	4.9	11.6	7	7.7	11.2	12.3	16.5	5.91	3.149

1-Algo que não consigo fazer a 10- Algo que certamente consigo fazer

Com o objetivo de explorar o efeito das principais variáveis demográficas e do conhecimento nas estratégias e na confiança das mães e dos pais, procedeu-se à análise através da regressão linear múltipla *stepwise*. Foram estimados dois modelos cujos resultados se encontram na Tabela 22.

## Tabela 22

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear - Efeitos das variáveis demográficas e do conhecimento sobre a confiança das mães e dos pais*

Confiança	Modelo 1	Modelo 2
Sexo	.161 (.522)	.307 (.492)
Idade	-0.009 (0.013)	-.004 (.012)
Casado	-0.121 (0.338)	.001 (.319)
Habilitações	.555*** (.149)	0.486*** (.141)
Número de filhos	-.003 (.152)	-.031 (.143)
Conhecimento		1.080*** (.177)
Constante	5.053*** (.978)	2.168* (1.034)
Observações	285	285
Coefficiente de determinação	.049	.161

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\* $p < 0.001$ . \*\* $p < 0.01$ . \* $p < 0.05$

Conforme reportado no modelo 2, apresentado na Tabela 21, é possível verificar o efeito das habilitações das/os participantes na confiança que afirmaram sentir na abordagem das estratégias apresentadas. Podemos ver que as mães e os pais com mais habilitações apresentaram mais confiança em relação às estratégias usadas para abordar os diferentes temas da sexualidade com as crianças em idade pré-escolar ( $b = .49$ ;  $E.P. = .14$ ;  $p < .001$ ).

Na mesma tabela podemos ainda verificar o efeito importante da variável. Conhecimento em relação à confiança. Analisando estes resultados constatamos que as/os participantes com maior conhecimento apresentaram, também, maior confiança nas estratégias a utilizar ( $b = 1.08$ ;  $E.P. = .18$ ;  $p < .001$ ).

#### 4.1.2.4 Comunicação das Famílias com as Crianças Sobre Sexualidade

Para a explorar as estratégias das mães e dos pais em relação aos temas da sexualidade as/os participantes foram questionadas/os a descrever como comunicam com as suas crianças em relação à sexualidade. A pergunta, sendo aberta, foi categorizada para facilitar a análise e os resultados apresentam-se na Tabela 23.

A maior parte referiu *conversar/dialogar* (37.2%), utilizando expressões como “natural e normal” para classificar essa abordagem. Muitos responderam quando as questões são colocadas pelas/os filhas/os (28.4%), e alguns referiram usar recursos como livros, filmes, para falar sobre estas temáticas ( $M=15.8\%$ ). Os temas da prevenção do abuso sexual também estão presentes e justificam, para algumas famílias, a conversa sobre a sexualidade (7.7%). A mesma percentagem referiu não conversar ou, ainda, não ter conversado sobre estes temas com a criança. Alguns participantes (1.8%) afirmaram mesmo não responder às questões das crianças, por receio de não responderem corretamente, adequadamente ou de forma compreensível para a criança.

### Tabela 23

*Comunicação das mães e dos pais sobre sexualidade*

Como conversam com as/os filhas/os?	N	Percentagem%
Conversa. Diálogo.	106	37.2
Conversa com apoio de recursos, livros, filmes.	45	15.8
Responde às questões colocadas pela criança.	81	28.4
Conversa sobre o corpo, limites,	22	7.7

diferenças de sexo...		
Não conversam.	22	7.7
Não responde (ignora).	3	1.1
Responde com medo/receio.	1.8	1.8
Conversa com recurso à religião.	1	0.4

#### 4.1.2.5 Sentimentos em Relação às Questões Colocadas pelas Crianças

Com o objetivo de conhecer os sentimentos das famílias em relação às questões colocadas pelas crianças, as/os participantes autoavaliaram a sua confiança, conforto e ansiedade. Os resultados destas respostas podem ser vistos na Tabela 25.

#### Tabela 24

*Perceção dos sentimentos das mães e dos pais em relação às respostas dadas às crianças sobre sexualidade (%)*

Sentimentos	N	<i>Nada</i> 1 %	<i>Ligeiramente</i> 2 %	<i>Moderadamente</i> 3 %	<i>Muito</i> 4 %	<i>Extremamente</i> %
Conhecedor	285	1.1	3.2	19.3	53.7	22.8
Confiante	285	1.1	2.1	15.1	50.2	22.8
Confortável	285	.7	3.2	15.8	43.5	36.8
Ansioso	285	37.9	28.8	20.7	10.2	36.8

Observando a Tabela 24 podemos verificar que em relação ao conhecimento, 53.7% consideraram-se muito conhecedores, e 22.8% extremamente conhecedores. Em relação à confiança, 50% consideraram-se muito confiantes, e 31.6% extremamente confiantes. Sobre se se sentiam ou não confortáveis, 43.5% afirmaram sentir-se muito confortáveis com as respostas que dá às questões das crianças, e 36.7% referiram sentir-se extremamente confortáveis. Em relação à ansiedade sentida face às respostas às questões colocadas, referiram moderadamente (20.7%), e muito ansiosas/os (10.2%).

#### 4.1.2.6 Avaliação da Importância de Alguns Tópicos para a Educação para a Sexualidade dos Filhos

Para avaliar opinião das famílias em relação a alguns tópicos para a educação para a sexualidade, o questionário apresentou um conjunto de 6 questões avaliadas através de uma escala de Likert de 1 (nada) a 5 (extremamente).

A média das respostas a estas afirmações permitiu conhecer o grau de importância que os participantes atribuíram a estes tópicos que avaliam a importância dos mesmos para a sexualidade das crianças.

Apesar da importância que as mães e os pais dão à educação para a sexualidade ( $M=4.20$ ) e à sua responsabilidade no tema ( $M=4.45$ ), o valor de importância atribuído ao jardim-de-infância e à escola é baixo ( $M=3.93$ ) e ( $M=3.95$ ).

O somatório dos 6 itens presentes na Tabela 25 e respetiva média de resposta foram utilizados para a avaliar na generalidade a resposta para a variável importância em que a pontuação mínima é de 11 e a máxima de 26.

Analisando-se na globalidade a pontuação que classifica a importância de alguns itens para a abordagem da sexualidade com as crianças em idade pré-escolar, podemos verificar na Tabela 25 que existe uma média de 21.59, para um máximo de 26, o que mostra que os participantes valorizaram de forma global a importância de alguns itens para a abordagem da sexualidade com as crianças. Ainda na Tabela 25, podemos observar que ao mesmo tempo que as famílias se consideram o fator mais importante para a educação sexual das suas crianças ( $M=4.47$ ), a maior parte atribui pouca importância aos media ( $M=3.20$ ).

## **Tabela 25**

### *Perceção de importância de alguns tópicos para a educação para a sexualidade das crianças*

Pergunta/Tópico	1	2	3	4	5	M	DP
Quão importante acha que é a educação para a sexualidade para a sua criança?	1.1	6	12.3	33.7	47.7	4.20	.944
Quão responsável se sente pela educação para a sexualidade da sua criança?	.4	.4	7	36.5	55.8	4.47	.674
Quão importante sente que é o seu papel na educação para a sexualidade da sua criança?	.7	.7	5.6	33	60	4.51	.700
Quão importante acha que é o jardim-de-infância da sua criança na sua educação para a sexualidade?	1.8	4.9	18.6	48.4	26.3	3.93	.895
Quão importante acha que é a escola da sua criança na sua educação para a sexualidade?	1.8	3.5	18.6	50.2	26	3.95	.863
Quão importante acha que os media são na educação para a sexualidade da sua criança?	6	16.5	39.3	27.7	10.5	3.20	1.032
Somatório Importância	N 285	Mínimo 11	Máximo 26			21.59	3.179

*1- Nada; 2-Ligeiramente; 3-Moderadamente; 4- Muito; 5- Extremamente*

Com o objetivo de explorar os efeitos das variáveis demográficas, do conhecimento, das estratégias e da confiança sobre a importância que os pais e as mães dão a vários itens para a

aprendizagem da sexualidade dos filhos, procedeu-se à análise através da regressão linear múltipla *stepwise*. Foram estimados 6 diferentes modelos, encontrando-se os resultados da análise descritos na Tabela 26.

Conforme os resultados do modelo 6, da Tabela 26, é possível verificar o efeito positivo do sexo na variável de interesse, a importância, observando-se que ser mulher tem, assim, um efeito positivo na importância atribuída ( $b = .44$ ; E.P. = .16;  $p < .01$ ). Segundo este resultado as mulheres, mães, participantes neste estudo, manifestaram dar mais importância aos itens apresentados para a educação sexual dos seus filhos em idade pré-escolar do que os pais, homens.

Podemos ainda ver o efeito positivo das estratégias para a importância atribuída pelas mães e pelos pais. As/os participantes que reportaram usar mais estratégias na abordagem dos temas da sexualidade com as crianças, também atribuíram, segundo estes resultados, mais importância aos diferentes itens para a sexualidade das crianças ( $b = .31$ ; E.P. = .05;  $p < .001$ ).

Por fim, encontramos ainda um efeito positivo da confiança ( $b = .10$ ; E.P. = .02;  $p < .001$ ) sobre a importância. Este resultado aponta para o facto de as famílias com mais confiança serem as que atribuem maior importância ao conjunto de itens apresentados para a aprendizagem da sexualidade das crianças.

## Tabela 26

*Coefficientes da Análise de Regressão Linear - Efeitos das variáveis demográficas, do conhecimento, das estratégias e da confiança sobre a importância que os pais e as mães dão a vários itens sobre a sexualidade dos filhos*

VD: Importância	(1) Modelo 1	(2) Modelo 2	(3) Modelo 3	(4) Modelo 4	(5) Modelo 5	(6) Modelo 6
Sexo	.459** (.170)	.485** (.168)	.459** (.170)	.507** (.162)	.459** (.170)	<b>.443**</b> <b>(.162)</b>
Idade	-.001 (.004)	-.000 (.004)	-.001 (.004)	-.000 (.004)	-.001 (.004)	-.000 (.004)
Casado	.090 (.110)	.112 (.109)	.090 (.110)	.111 (.105)	.090 (.110)	.102 (.105)
Habilitações	.119* (.049)	.107* (.048)	.119* (.049)	.084 (.047)	.119* (.049)	.063 (.048)
Número de filhos	-.033 (.049)	-.038 (.049)	-.033 (.049)	-.044 (.047)	-.033 (.049)	-.032 (.047)
CONHECIMENTO		.193** (.060)				
ESTRATÉGIAS				<b>0.307***</b> <b>(0.055)</b>		
CONFIANÇA						<b>.100***</b> <b>(.019)</b>
Constante	3.027*** (.319)	2.511*** (.352)	3.027*** (.319)	2.349*** (.326)	3.027*** (.319)	2.520*** (.318)
Observations	285	285	285	285	285	285
R-squared	.054	.088	.054	.150	.054	.144

Nota 1: Erros Padrão entre parênteses

Nota 2: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

#### 4.1.2.7 Temáticas Para um Programa de formação para Pais

De forma a conhecer a opinião das mães e dos pais acerca da utilidade de alguns itens a incluir num programa de educação para a sexualidade para as famílias, as/os participantes classificaram as propostas de 1 (Nada útil) a 5 (Extremamente útil). De forma a facilitar a apresentação e interpretação dos resultados das respostas, os tópicos foram ordenados de acordo com a utilidade avaliada, Tabela 26.

Podemos verificar que os temas relacionados com a prevenção do abuso sexual surgem como mais importantes ( $M=4.93$ ;  $M=4.92$ ;  $M=4.87$ ), seguindo-se as temáticas da autoestima ( $M= 4.88$ ) e imagem corporal ( $M=4.87$ ). Para as famílias a exploração dos temas relacionados com as manifestações da sexualidade, como a masturbação ( $M=4.49$ ), a nudez ( $M=4.42$ ) e as brincadeiras sexuais ( $M=4.34$ ), é a referida como de menor importância. Ainda assim verificamos através da Tabela 27 que os temas sugeridos reúnem, na sua maioria, valores próximos de 5, o que é revelador da importância da sua inclusão num programa de formação parental sobre a sexualidade infantil.

**Tabela 27**

*Tópicos para um programa de formação parental em educação para a sexualidade, reorganizado por ordem decrescente de importância.*

Tópico	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	<i>M</i>	
						Intervalo 1- 5	DP
Proteger as crianças do abuso sexual	-	-	.4	6.3	93.3	4.93	.269
O que fazer sobre e como reagir a sinais de abuso sexual	-	-	4	7.7	91.9	4.92	.291
Encorajar a autoaceitação e a autoestima da criança	.4	-	.4	9.8	89.5	4.88	.393
Como identificar o abuso sexual numa criança	.4	-	1.4	9.1	89.1	4.87	.432
Encorajar uma imagem corporal positiva	-	-	1.1	10.5	88.5	4.87	.363
Ajudar as crianças a exprimir emoções e sentimentos	.4	.4	2.1	7.7	89.5	4.86	.479
Aprender sobre o desenvolvimento e comportamento sexuais durante a infância	.4	-	3.9	11.9	83.9	4.79	.535
Comunicar eficazmente com crianças sobre sexualidade	-	-	3.9	14.4	81.8	4.78	.500
Compreender os papéis dos pais como educadores da sexualidade	-	-	3.2	17.9	78.9	4.76	.498
Discutir padrões parentais para o comportamento sexual das crianças	.4	-	3.2	17.2	79.3	4.75	.542
Compreender o corpo humano. a reprodução. a gravidez e o nascimento	-	-	4.6	17.9	77.5	4.73	.538

Explorar barreiras à comunicação eficaz com crianças sobre sexualidade	.4	.7	1.8	19.6	77.5	4.73	.562
Obter informação precisa sobre sexualidade e educação da criança	1.1	-	4.6	18.9	75.4	4.68	.662
Atitudes e valores dos pais sobre sexualidade	.7	-	5.6	18.9	74.7	4.67	.647
Conversar sobre sexualidade, expressão sexual e relacionamentos sexuais	.4	.4	7.4	17.2	74.7	4.66	.662
Discutir a puberdade com crianças	.4	.4	6.3	22.1	70.9	4.63	.652
Aprender sobre a influência dos media e da <i>Internet</i> na sexualidade das crianças		.7	8.1	19.3	71.9	4.62	.663
Usar terminologia apropriada junto das crianças	.4	.4	7	21.8	69.9	4.60	.699
Explorar papéis de género e identidade de género						4.53	.841
Reagir à masturbação da criança	2.1	0.4	9.1	18.9	69.5		
Reagir à nudez da criança	1.4	2.1	10.5	18.2	62.7	4.49	.871
Reagir às brincadeiras sexuais da criança	1.4	1.1	8.8	20	68.8	4.42	.841
						4.34	.811

1 = Nada útil; 2 = Pouco útil; 3 = Útil; 4 = Muito Útil; 5 = Extremamente Útil

#### 4.1.2.8 Informações ou Tópicos Adicionais num Programa de Formação Parental

Questionados sobre a sugestão de outros tópicos importantes a incluir num programa destinado às famílias, a maior parte das mães e dos pais (57.2%) referiram não ter nada mais a acrescentar à lista anteriormente fornecida. Dos que contribuíram com sugestões destaca-se a abordagem do “desenvolvimento psicosssexual das crianças com informação objetiva sobre o que falar/abordar de acordo com cada faixa etária” (9.5%), “mais informação sobre recursos” (3.9%), “comunicação positiva” (3.5%) e “diversidade sexual” (3.2%).

#### 4.2 Fase de Ação

Para determinar a importância da formação no conhecimento, nas atitudes e crenças, e no conforto das educadoras e dos educadores de infância sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que as crianças em idade pré-escolar fazem da sexualidade, realizou-se uma oficina de formação que foi divulgada nas redes sociais.

Os interessados inscreveram-se através de um *link* criado para o efeito, tendo preenchido, nesta fase, o inquérito utilizado na fase de diagnóstico, repetindo o seu preenchimento após o término da oficina. Posteriormente, os participantes responderam a um questionário breve, com o objetivo de avaliar a sua satisfação com a oficina em que participaram.

#### **4.2.1 A Oficina de Formação Para as Educadoras e os Educadores de Infância**

Para melhor caracterização da amostra participante nesta fase do estudo, apresentamos na Tabela 28, os principais dados demográficos que permitem caracterizar esta amostra de profissionais de educação de infância, pré e pós-oficina de formação.

Participaram nesta fase do estudo, integrando a oficina de formação, 92 educadoras de infância, não se tendo registado qualquer participante do sexo masculino. Destas, 60 responderam ao questionário final, após participação nas duas sessões, critério indispensável para a resposta ao questionário pós-oficina.

As participantes na fase pré-oficina apresentaram uma média de idade de 41 anos, a maior parte eram casadas (46.7%) e com filhas/os (63%). Em relação à religião, 87.7% assumiram-se como católicas, com 50% a responder ser pouco praticante. Após a oficina, o grupo manteve características próximas do grupo inicial, as participantes apresentaram uma média de idade de 42 anos, 41.7% eram casadas e com filhas/os havia 61.7%. Também em relação à religião, 85% assumiram-se como católicas com 43.3% a responder ser pouco praticante.

Em relação à área de residência, na amostra pré-oficina, participaram educadoras de infância de 11 distritos de Portugal Continental, sendo a maioria residente nos distritos de Lisboa (32.6%), Setúbal (16.3%), Faro (12%) e Porto (10,9%) e a maior parte referiu trabalhar na sua área de residência.

Após a oficina, as participantes registaram características idênticas, pertencendo a sua maioria aos distritos de Lisboa (35%), Setúbal (15%), Faro (11.7%) e Porto (10%).

Em relação às habilitações literárias e experiência profissional, a maior parte das participantes era licenciada (57.6%) e 23.9% tinham mestrado. As participantes apresentaram uma média de 19 anos de serviço. Destas, as que responderam ao questionário final, 46.7%, eram licenciadas e 28.2% tinham mestrado e uma média de 17.2 anos de serviço, o que mais uma vez demonstra similaridades com o grupo inicial.

Quando questionadas em relação à sua formação em educação para a sexualidade, das participantes na oficina de formação, apenas 6.5% referiram ter feito formação contínua e 20.7% afirmaram ter feito alguma formação de curta duração. Em relação à sua orientação política, 31.5% referiu ser de esquerda, 28.3% de centro-esquerda, 19.6% centro-direita e 20.7 de direita. Verificamos que o grupo que após a oficina respondeu ao questionário manteve características idênticas.

Esta comparação entre as variáveis demográficas das amostras é importante, uma vez que não foi possível garantir que todas as educadoras participassem nas 3 sessões. Assim, foi solicitado, no final da formação, que o questionário final fosse apenas preenchido pelas participantes que estiveram nos 3 momentos da oficina, o que justifica a perda de respostas na fase final. No entanto, esta comparação permite garantir uma proximidade nas características da amostra, de forma a minimizar o impacto da avaliação final.

**Tabela 28**

*Frequências das variáveis demográficas das/os educadores de infância*

		PréOf (N)	%	M	DP	PósOf (N)	%	M	DP
Sexo	Feminino	92	100			60	100	1	.000
Idade		90	100	41.32	8.999	59	100	42	9.311
Estado Civil		92				60			
	Solteiro	18	19.6			14	23.3		
	Casado	43	46.7			25	41.7	2.23	.945
	União de facto	21	22.8			14	23.3		
	Separado/a Divorciado	10	10.9			7	11.7		
Tempo de serviço		92		19.30	34.371	60		17.20	9.798
Habilitações		92				60			
	Bacharelato	3	3.3			1	1.7		
	CESE	4	4.3			4	6.7	4.95	.964
	Completo	10	10.9			10	16.7		
	Licenciatura	53	57.6			28	46.7		
	Mestrado	22	23.9			17	28.2		
Distrito Residência (*)	Lisboa	30	32.6			21	35		
	Setúbal	15	16.3			9	15		
	Faro	11	12			7	11.7		
	Porto	10	10.9			6	10		
Formação curta duração ES	Sim	19	20.7			24	40	1.60	.494
	Não	73	79.3			36	60		
Formação continua ES	Sim	6	6.5			13	21.7		.415
	Não	86	93.5			47	78.3	1.78	
Religião									

	Católica	80	87.0	51	85		
	Nenhuma	8	8.7	6	10	1.20	.514
	Outra	4	4.3	3	5		
Filhos							
	Sim	58	63	37	61.7	1.38	.490
	Não	34	37	23	38.3		
Prática religiosa							
	Moderadamente praticante	30	32.6	16	26.7	3.03	.758
	Pouco praticante	46	50	26	43.3		
	Nada praticante	16	17.4	18	30		
Tendência política							
	Esquerda	29	31.5	19	31.7		
	Centro-esquerda	26	28.3	16	26.7	3.28	1.121
	Centro-direita	18	19.6	15	25		
	Direita	19	20.7	10	16.6		

*PréOf (Pré-oficina) PósOf (Pós-oficina)*

*(\*). Para a variável distrito de residência foram apresentados na Tabela apenas os 4 resultados que reúnem a maior percentagem de participantes*

#### **4.2.1.1 Conhecimento das Educadoras de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados Pré-Oficina de Formação**

Analisando as respostas das educadoras à escala que avalia o conhecimento das/os profissionais sobre o desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças, podemos observar na Tabela 29, a média dos resultados antes da sua participação na oficina de formação.

Para esta escala, em que os valores estão compreendidos entre 0 e 21, em que 21 é indicador de maior conhecimento, verifica-se que o valor médio de conhecimento das educadoras sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças aumentou, tendo sido de  $M= 9.3$ . No instrumento original a pontuação média para esta escala foi de 10 (Brick & Koch, 1996).

#### **Tabela 29**

*Conhecimento, das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré- oficina de formação*

Questionário	N	M	
		Intervalo 0-21	DP
1ºFase: Pré-oficina	92	9.63	4.291

#### **4.2.1.2 Atitudes e Crenças das Educadoras de Infância sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados do Diagnóstico, Pré-oficina de Formação**

Em relação às atitudes e crenças das educadoras sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças podemos verificar os seguintes resultados antes da oficina de formação, Tabela 30.

Podemos verificar na Tabela 30, que o valor médio referente à escala de atitudes e crenças é de  $M=110,90$ . No instrumento original, a média foi de 78 (Brick & Koch,1996).

**Tabela 30**

*Atitudes e crenças das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré-oficina de formação*

Questionário	N	<i>M</i>	
		Intervalo 28-140	<i>DP</i>
1ª Fase: Pré-oficina	92	110.90	11.368

#### **4.2.1.3 Conforto das Educadoras de Infância Sobre a Aprendizagem Sexual das Crianças Resultados do Diagnóstico, Pré-oficina de Formação**

De forma a avaliar o conforto percebido pelas educadoras, apresentam-se na Tabela 31 os resultados obtidos em resposta a esta escala, antes da oficina de formação. Verifica-se que a média do conforto pré-oficina é de  $M= 20.80$ . Na escala original, o valor médio de resposta foi de 17.6 (Brick & Koch,1996).

**Tabela 31**

*Conforto das educadoras de infância sobre a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré-oficina de formação*

Questionário	N	<i>M</i>	
		Intervalo 10-40	<i>DP</i>
1ªFase: Pré-oficina	92	20.80	4.721

#### 4.2.2 A Oficina de Formação Para as Famílias

À semelhança do que foi realizado com as profissionais de educação e infância, foi divulgada uma oficina para as famílias, cujo principal critério de elegibilidade foi ter pelo menos um/a filho/a em idade pré-escolar. A estas/es participantes também foi solicitado o preenchimento de um questionário, antes e depois da oficina, e um sobre a oficina de formação. Esta fase do estudo teve como principal objetivo determinar a influência da formação no conhecimento, na confiança e na importância das famílias em relação à sexualidade das filhas e dos filhos em idade pré-escolar.

Na Tabela 32, descrevemos as principais características demográficas desta amostra, antes e depois da oficina de formação.

**Tabela 32**

*Frequências das variáveis demográficas do grupo dos/as mães e pais*

Variáveis		PréOfic	%	M	DP	PósOfic	%	M	DP
Sexo									
	Feminino	57	96.6			21	100	1	.00
	Masculino	2	3.4						
Idade		59		36.49	6.154	21		38	5.30
Estado Civil									
	Solteiro	5	8.5			2	9.5	2.14	5.73
	Casado	55.9	55.9			14	66.7		
	União de facto	17	28.8			5	23.8		
	Separado/a	4	6.8						
	Divorciado							6.14	
Habilita.									
	Secundário	4	6.8			2	9.5		
	Licenciatura	33	55.9			7	33.3		
	Mestrado	20	33.9			12	57.1		
	Doutoramento	2	3.4						
Distrito Resid.								2.24	2.07
	Lisboa	23	39.0			13	61.9		
	Coimbra	10	16.9			1	4.8		
	Porto	8	13.6			2	9.5		
	Setúbal	5				3	14.3		
Situação Profiss.								1.14	.359
	Empregado	51	86.4			18	85.7		
	Desempregado	8	13.6			3	14.3		
Filhos								1.76	.625
	1	57	96.6			7	33.3		
	2	2	3.4						

Inscreveram-se na oficina e preencheram o primeiro questionário 59 participantes, 57 do sexo feminino e dois do sexo masculino, com uma média de idades de 36.5 anos, 55.9% das/os participantes referiram ser casadas/os e ter como principal habilitação a licenciatura (55.9%) seguido do mestrado (33.9%).

Em relação ao local de residência, as/os participantes eram de 12 distritos de Portugal. A maioria vivia nos distritos de Lisboa (39%), Coimbra (16.9%) e Porto (13.6%). A maior parte desta amostra encontrava-se empregada à data de recolha dos dados (86.4%).

Em relação à família, todas/os tinham filhas/os e, pelo menos, um/a em idade pré-escolar, critério definido para a participação neste estudo. A maior parte das/os participantes (96.6%) tinha apenas um filho.

Após a oficina o questionário voltou a ser enviado de forma a podermos comparar os dois momentos. Responderam ao questionário 21 dos 57 participantes na oficina. Apesar de ter sido reforçada a importância de resposta, apenas foi possível recolher a resposta de 21, sendo estas na totalidade do sexo feminino. Apesar de o número de respostas ser baixo, comparativamente ao número inicial, verificamos na Tabela 32 que as características da amostra se mantiveram semelhantes.

#### **4.2.2.1 Perceção do Conhecimento das Mães e dos Pais, Acerca da Educação Para a Sexualidade, pré-oficina de Formação**

Na Tabela seguinte podemos observar a diferença das médias na perceção do conhecimento das mães e dos pais.

Pela observação da Tabela 33, podemos verificar que a perceção do conhecimento aumenta após a participação na oficina de formação.

#### **Tabela 33**

*Perceção do conhecimento dos das mães e dos pais, acerca da educação para a sexualidade, pré-oficina*

		N	M	DP
Conhecimento	pré-formação	59	7.23	2.004

#### 4.2.2.2 Confiança das Mães e dos Pais nas Estratégias Para Abordar Temas da Sexualidade, pré-oficina de Formação

Podemos observar na Tabela 34, o resultado da média de respostas, que teve como principal objetivo avaliar a confiança das famílias nas estratégias utilizadas para abordagem dos temas da sexualidade com os filhos em idade pré-escolar.

**Tabela 34**

*Confiança das mães e dos pais*

		N	M	DP
Confiança	pré-oficina	59	125.90	23.889

#### 4.2.2.3 Sentimentos Associados às Respostas Dadas às Questões das Crianças

De forma a avaliar os sentimentos em relação às respostas dadas pelas crianças em relação à sexualidade, as famílias participantes na oficina formativa fizeram uma autoavaliação, Tabela 35, cujos resultados serão comparados após participação na oficina formativa.

**Tabela 35**

*Percepção dos sentimentos das famílias em relação às respostas dadas às questões das crianças, pré-oficina de formação*

Sentimentos		N	M	DP
Conhecedor	pré-oficina	59	3.63	.786
Confiante	pré-oficina	59	3.80	.846
Ansioso	pré-oficina	59	2.39	1.099
Confortável	pré-oficina	59	3.81	.919

#### 4.2.2.4 A Importância de Alguns Itens para a Abordagem da Sexualidade

As famílias responderam a um conjunto de afirmações sobre a importância de alguns fatores/itens para a educação sexual das crianças. As afirmações dividem-se em 3 áreas, a importância do próprio/a; a importância da escola/ jardim de infância e dos media. Podemos ver na Tabela 36 que as mães e os pais se consideram importantes na educação sexual das suas crianças com 59.3% a responder *extremamente*, assim como consideram o seu papel extremamente importante (69.7%). Para as famílias a escola e o jardim de infância são muito importantes (44.1%), assim como os media 42.4%.

O intervalo de respostas varia entre 1 (nada) e 5 (extremamente) sendo a cotação máxima de 30 pontos. A média de resposta como podemos ver na Tabela 37 é de 22.37, que aponta para a importância destes itens para a educação das crianças para a sexualidade.

**Tabela 36**

*Importância de Alguns Itens para a Abordagem da Sexualidade*

Tópico	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Quão importante acha que é na educação sexual para a sua criança	1.7	1.7	3.4	33.9	59.3
Quão responsável se sente pela educação sexual da sua criança?	-	-	1.7	33.9	64.4
Quão importante sente que é o seu papel na educação sexual da sua criança?	-	-	3.4	27.1	69.7
Quão importante acha que é o jardim de infância da sua criança na sua educação?	.	3.4	20.3	44.1	32.2
Quão importante acha que é a escola da sua criança na sua educação sexual?	-	3.4	20.3	44.1	32.2
Quão importante acha que os media são na educação sexual da sua criança?	8.5	23.7	27.1	42.4	32.2

*1-Nada; 2-Ligeiramente; 3-Moderadamente; 4-Muito, 5-Extremamente*

**Tabela 37**

*Importância de alguns itens para a educação sexual das crianças*

	N	M	DP
Importância pré- formação	59	22.37	2.325

### 4.3 Fase de Avaliação

Esta fase teve por objetivo verificar se as ações efetuadas (oficinas formativas -Apêndice IV) proporcionaram mudança nas variáveis em estudo: conhecimento, atitudes/crenças e conforto nas/nos educadoras/es de infância; e no conhecimento, estratégias e confiança das famílias. Os resultados apresentam-se assim, de seguida, descritos para cada uma das variáveis do respetivo grupo em estudo.

### 4.3.1 O Grupo das Educadoras de Infância

#### 4.3.1.1 Conhecimento das Educadoras de Infância sobre o desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados Pré e Pós-Oficina de Formação

Analisando as respostas das educadoras à escala que avalia o conhecimento das/os profissionais sobre o desenvolvimento e aprendizagem sexual das crianças, podemos observar na Tabela 38, a média dos resultados antes e depois da sua participação na oficina de formação.

Para esta escala, em que os valores estão compreendidos entre 0 e 21, em que 21 é indicador de maior conhecimento, verifica-se que, após a oficina de formação o valor médio de conhecimento das educadoras sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças aumentou, passando de  $M=9.3$ , antes da oficina, para  $M=16.10$  após a oficina. No instrumento original a pontuação média para esta escala foi de 10 (Brick & Koch, 1996).

#### Tabela 38

*Conhecimento, das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré e pós-oficina de formação*

Fase de recolha do Questionário	N	M Intervalo 0-21	DP
1ª Fase: Pré-oficina	92	9.63	4.291
2ª Fase Pós-oficina	60	16.10	4.383

#### 4.3.1.2 Atitudes e Crenças das Educadoras de Infância Sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem Sexual das Crianças, Resultados Pré e Pós-oficina de Formação

Em relação às atitudes e crenças das educadoras sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças podemos verificar os seguintes resultados antes e depois da oficina de formação, Tabela 39.

Podemos verificar na Tabela 39, que o valor médio referente à escala de atitudes e crenças, pós-oficina é mais alto,  $M=121.25$ , quando comparado com o valor pré-oficina,  $M=110,90$ . No instrumento original, a média foi de 78 (Brick & Koch, 1996).

### Tabela 39

*Atitudes e crenças das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré e pós-oficina de formação*

Fase de recolha do Questionário	N	M	
		Intervalo 28-140	DP
1ª Fase: Pré-oficina	92	110.90	11.368
2ª Fase: Pós-oficina	60	121.25	11.177

#### 4.3.1.3 Conforto das Educadoras de Infância Sobre a Aprendizagem Sexual das Crianças Resultados, Pré e Pós-Oficina De Formação

Por fim, de forma a avaliar o conforto percecionado pelas educadoras, apresentam-se na Tabela 40 os resultados obtidos em resposta a esta escala, antes e depois da oficina de formação.

Verifica-se que a média do conforto pós-oficina aumentou, passando-se de  $M= 20.80$  para  $M=23.31$ . Para melhor interpretação desta escala cujos valores maiores eram indicadores de maior desconforto, optamos pela inversão da pontuação dos itens de forma a apresentar os resultados em relação ao conforto e desconforto. Na escala original, o valor médio de resposta foi de 17.6 (Brick & Koch,1996).

### Tabela 40

*Conforto das educadoras de infância sobre a aprendizagem sexual das crianças, resultados pré e pós-oficina de formação*

Fase de recolha do Questionário	N	M	
		Intervalo 10-40	DP
1ª Fase: Pré-Oficina	92	20.80	4.721
2ª Fase Pós-Oficina	60	23.31	4.009

Apesar de ser possível verificar a existência das diferenças de médias antes e pós-oficina para as 3 variáveis em estudo, conhecimento, atitudes e crenças e conforto de forma a determinar se estas eram significativas, recorreremos à análise de significância através do Teste  $t$ , cujos resultados podem ser observados na Tabela 41.

**Tabela 41**

*Teste t para as variáveis Conhecimento, Atitudes/crenças e Conforto antes e após a oficina de formação.*

		N	M	t	p
Conhecimento	pré-formação	92	9.63	-9.010	<.0001
	pós-formação	60	16.10		
AtitudesCrenças	pré-formação	92	110.90	-5.522	<.0001
	pós-formação	60	121.25		
Conforto	pré-formação	92	20.80	-3.400	.001
	pós-formação	60	23.31		

O Teste *t* mostra que as médias das três escalas (conhecimento, atitudes e crenças e conforto) foram diferentes antes e depois da oficina de formação, registando-se diferenças estatísticas bastante significativas para as três variáveis.

Em relação ao conhecimento da aprendizagem das crianças, as participantes apresentaram uma média de conhecimento superior, quando comparado com o momento anterior à oficina, ( $M=16.10$ ;  $DP=4.383$ ) e ( $M=9.63$ ;  $DP=4.291$ ). Esta diferença, segundo o resultado do Teste *t* é estatisticamente significativa como podemos verificar T ( $t(-9,010)$ ,  $p<.0001$ ).

Em relação às atitudes e crenças foi possível verificar diferenças significativas nas médias do resultado das escalas quando comparamos o momento antes e o depois da oficina, sendo esta diferença também estatisticamente significativa, ( $M=110.90$ ;  $DP=11.368$ ) e ( $M=121.25$ ;  $DP=11.177$ ), com T ( $t(-5.522)$ ,  $p<.0001$ );

Em relação ao conforto, as educadoras de infância da amostra demonstraram valores mais positivos após a oficina de formação, sendo esta diferença também estatisticamente significativa ( $M=20.80$ ;  $DP=4.721$ ) e ( $M= 23.31$ ;  $DP=4.002$ ), sendo T ( $t(-3.400)$ ,  $p<.001$ ).

Podemos, desta forma, concluir que para as três variáveis em estudo, conhecimento, atitudes e crenças e conforto, a oficina de formação teve um resultado positivo existindo diferenças significativas nas médias das três escalas que avaliam estas dimensões.

#### **4.3.1.4 Avaliação da Oficina de Formação para as Educadoras de Infância**

Responderam ao questionário de avaliação da oficina, 57 das 92 educadoras de infância que participaram na oficina. O questionário teve como objetivo avaliar a satisfação das participantes, destacando-se os seguintes resultados descritivos:

- Em relação aos conteúdos da oficina 93% consideraram-nos muito importantes e 94.7% consideraram a abordagem dos conteúdos como “muito bem abordados”.

- Sobre o interesse dos conteúdos, 91.2% consideraram-nos “muito interessantes” e a mesma percentagem considerou-os “muito úteis”.
- Em relação aos recursos utilizados durante a oficina de formação, 91.2% avaliaram-nos como “muito adequados” para abordagem dos temas tratados.
- Quando questionadas sobre a aplicabilidade entre a formação teórica e a prática diária, 84.2% das educadoras classificaram-nas como “muito aplicáveis”.
- Em relação ao domínio do(s) tema(s) tratado(s) na ação de formação, pela formadora, 96.5% considerou ser “muito” e sobre a clareza na abordagem dos temas, 94.7% das participantes também consideraram “muito”.
- A maior parte das educadoras (94.7%) avaliou como “muito capaz” a capacidade de motivação da formadora para os temas abordados.
- Em relação aos recursos utilizados na formação e disponibilizados posteriormente, 66.7% consideraram a quantidade “de mais”. Sobre a qualidade dos recursos, 82.5% classificou-os como “alta”, e 89.5% considerou os recursos “muito adequados”.
- No geral, 84.2% das educadoras de infância consideraram que os objetivos eram “muito concretizáveis”, e 93% descreveram que o nível das matérias tratadas foi adequado ao seu nível de conhecimento. A maior parte das educadoras, 94.7%, referiu que a ação lhes permitiu adquirir novos conhecimentos e a mesma percentagem recomendaria a oficina.

### **4.3.2 O Grupo das Famílias**

#### **4.3.2.1 Perceção do Conhecimento das Mães e dos Pais, Acerca da Educação para a Sexualidade, Antes Depois da Oficina de Formação**

Na Tabela seguinte podemos observar a diferença das médias na perceção do conhecimento das mães e dos pais. Pela observação da Tabela 42, podemos verificar que a perceção do conhecimento aumenta após a participação na oficina de formação.

De forma a determinar se esta diferença é estatisticamente significativa recorreremos à análise dos dados através do Teste  $t$ , cujos resultados se apresentam na Tabela 42.

Analisando o resultado do Teste  $t$  podemos concluir que a média da perceção do conhecimento aumenta significativamente após a participação na oficina de formação,  $T(t(-2.88), p = .005)$ .

## Tabela 42

*Percepção do conhecimento das mães e dos pais, acerca da educação para a sexualidade, pré e pós-oficina, Teste t para o conhecimento e os dois momentos de recolha pré e pós-oficina de formação*

		N	M	DP	t	P
Conhecimento	pré-formação	59	7.23	2.004	-2.88	0.005
	pós-formação	21	8.61	1.437		

### 4.3.2.2 Confiança das Mães e dos Pais nas Estratégias para Abordar Temas da Sexualidade, Antes Depois de uma Oficina de Formação

Podemos observar na Tabela 43, o resultado da média de respostas, que teve como principal objetivo avaliar a confiança das famílias nas estratégias utilizadas para abordagem dos temas da sexualidade com os filhos em idade pré-escolar. A média da confiança aumenta após a participação na oficina de formação. De forma a determinar se esta diferença era estatisticamente significativa, recorreremos à análise com o Teste *t* presente na Tabela 43, confirmando-se ser.

Analisando o resultado do Teste *t* podemos confirmar que a diferença de médias, pré e pós-oficina de formação é estatisticamente significativa T ( $t(-2,948)$ ,  $p=.004$ ) pelo que podemos concluir que a participação das mães e dos pais na oficina melhorou a sua confiança em relação às estratégias que utilizam para abordar as crianças em relação à sexualidade.

## Tabela 43

*Confiança das mães e dos pais antes e depois da oficina de formação, Teste t para a confiança e os dois momentos pré e pós-oficina de formação*

		N	M	DP	t	P
Confiança	pré-formação	59	125.90	23.889	-2.948	0.004
	pós-formação	21	138.58	13.614		

### 4.3.2.3 Sentimento Associado Às Respostas Dadas Às Questões Das Crianças

No primeiro estudo, pudemos conhecer a percepção de alguns sentimentos percebidos pelas famílias perante as questões das crianças acerca da sexualidade. Nesta fase, tivemos como objetivo verificar a existência, ou não, de diferenças nos sentimentos de conhecimento, confiança, ansiedade e conforto em relação às questões das crianças, antes e após a oficina de formação. Na Tabela 44 podemos observar as médias relativas aos quatro sentimentos avaliados.

Para testarmos a significância da diferença de médias recorremos ao Teste *t* cujos resultados se apresentam na Tabela 44. Podemos verificar que existe um aumento das médias para o conhecimento, confiança e conforto. No caso da ansiedade, um valor mais baixo é indicador de menor sentimento de ansiedade. Podemos verificar, ainda, que a confiança foi a dimensão que mais aumentou após a oficina. Através da análise do Teste *t* podemos ainda verificar que as diferenças, antes e depois da oficina de formação, foram estatisticamente significativas para o conhecimento, T (*t* (-2.180), *p* = .033), a confiança T (*t* (-2.408), *p* =.018), e o conforto T (*t* (.025), *p* = .025). Não se registou diferença significativa para a dimensão da ansiedade.

#### **Tabela 44**

*Perceção dos sentimentos das famílias em relação às respostas dadas às questões das crianças, pré e pós-oficina de formação Teste t para os sentimentos das famílias em relação às questões das crianças pré e pós-oficina*

		N	M	DP	t	p
Conhecedor	pré-formação	59	3.63	.786	-2.180	.033
	pós-formação	21	3.95	.498		
Confiante	pré-formação	59	3.80	.846	-2.408	.018
	pós-formação	21	4.29	.644		
Ansioso	pré-formação	59	2.39	1.099	0.856	.395
	pós-formação	21	2.14	1.236		
Confortável	pré-formação	59	3.81	.919	-2.303	.025
	pós-formação	21	4.19	.512		

#### **4.3.2.4 A Importância de Alguns Itens para a Abordagem da Sexualidade**

A importância que as famílias atribuem a alguns fatores na educação para a sexualidade (família, escola, jardim de infância, média, etc.), das crianças pode dar a conhecer a relevância que atribuem a determinados fatores (Tabela 45).

À semelhança das outras variáveis em estudo, a análise visou avaliar as diferenças de médias das respostas antes e depois da oficina de formação, cujos resultados se apresentam na Tabela 45.

Verificamos na Tabela 45 que, após a formação, as participantes que responderam ao questionário apresentaram uma média de importância superior.

Apesar de a média de resposta a este conjunto de questões que avalia a importância de alguns itens para a educação sexual das crianças em idade pré-escolar, ser maior após a participação na

oficina, verificamos através do Teste  $t$ , que não existe diferença significativa para esta dimensão antes e depois da formação  $T (t(-2,180); p= .206, p > .05)$ .

**Tabela 45**

*Importância de alguns itens para a educação sexual das crianças Análise do Teste  $t$  para a importância de alguns itens e a oficina de formação*

		N	M	t	DP	P
Importância	pré-formação	59	22.37	-2.180	2.325	0.206
	pós-formação	21	23.13			

#### **4.3.2.5 Avaliação da Oficina de Formação para as Famílias**

Responderam ao questionário de avaliação da oficina 23 mulheres, mães. O questionário teve como objetivo avaliar a satisfação das participantes com a oficina, destacando-se os seguintes resultados descritivos:

- Em relação aos conteúdos da oficina, 95.7% consideraram-nos muito importantes, e 82,6% considerou a abordagem dos conteúdos como “muito bem abordados”.
- Sobre o interesse dos conteúdos, todas as participantes os consideraram “muito interessantes”, e a mesma percentagem considerou-os “muito úteis”.
- Em relação aos recursos utilizados durante a oficina de formação, 91.3% avaliaram como “muito adequados” os recursos utilizados para abordagem dos temas tratados.
- Quando questionadas sobre a aplicabilidade entre a formação teórica e a prática diária, 78.3% das/dos participantes classificaram-nas como “muito aplicáveis”
- Em relação ao domínio do(s) tema(s) tratado(s) na ação de formação pela formadora, 100% considerou ser “muito”. Sobre a clareza na abordagem dos temas, 95.7% das participantes classificou-a como "muito".
- A maior parte (91.3%) avaliou como “muito capaz” a capacidade de motivação da formadora para os temas abordados.
- Em relação aos recursos utilizados na formação e disponibilizados posteriormente, 73.9% consideraram a quantidade “de mais”. Sobre a adequação dos recursos, 87% caracterizou-os como “alta” e 87% considerou-os “muito adequados”.
- A maior parte das mães, 91.3%, avaliou os objetivos como “muito concretizáveis”, e todas descreveram que o nível das matérias tratadas foi adequado ao seu nível de conhecimento.

Todas as mães afirmaram que a oficina lhes permitiu adquirir novos conhecimentos e 95.7% recomendaria a oficina.

## **Capítulo 5 – Discussão**

Os dados que foram recolhidos nesta IA permitiram-nos aprofundar o conhecimento das conceções que as/os educadoras/es de infância e as famílias estabelecem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem que as crianças, em idade pré-escolar, fazem da sexualidade. A primeira fase do estudo, de natureza descritiva, permitiu fazer um diagnóstico acerca do conhecimento, das atitudes, das crenças e do conforto das/os profissionais, assim como permitiu explorar o conhecimento, as estratégias e a confiança das mães e dos pais na comunicação sobre sexualidade com as/os filhas/os.

A segunda fase, a ação, juntamente com a fase de avaliação, permitiu perceber a influência da formação, nas variáveis das conceções, tendo em conta a literatura que evidencia a falta da formação como um fator que condiciona a abordagem dos temas da sexualidade com crianças em idade pré-escolar. Passamos, assim, à discussão dos principais objetivos trazidos pelos resultados enquadrando-os na literatura.

### **5.1 Conhecimento das/os Educadoras/es de Infância Sobre o Desenvolvimento e A Aprendizagem Sexual Das Crianças**

Podemos verificar, pelos resultados obtidos, que as/os educadoras/es da nossa amostra revelaram um conhecimento médio em relação ao desenvolvimento e aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade, apresentando uma média de 10,23 (N=414), para um máximo de 21. Este resultado vai ao encontro dos resultados encontrados por Brick e Kock que datam de 1996. Tal faz-nos prever a possibilidade de que, passados 25 anos, não tivemos um aumento no conhecimento das/os profissionais/participantes nesta área.

As/os profissionais inquiridas/os manifestam especial desconhecimento em relação às manifestações fisiológicas das crianças, de que são exemplo a lubrificação vaginal das meninas e as ereções dos meninos, o que revela um desconhecimento sobre o funcionamento do corpo das crianças e as suas respostas sexuais. Em relação às manifestações das crianças, que inclui as brincadeiras de cariz sexual, as/os educadoras/es reconhecem-nas como saudáveis e naturais. Raposová (2016) descreveu a importância destas manifestações para a aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade e de como são importantes para a descoberta do corpo. O brincar assume-se, assim, como uma estratégia fundamental na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade, e os temas da intimidade estão muitas vezes presentes, como foi descrito por Cacciatore, Poikela e Kaltiala (2019a) e também por Vágnerová (2008), ao destacar a importância das brincadeiras para a

construção da identidade das crianças.

O conhecimento das/os profissionais acerca da curiosidade que as crianças têm da sexualidade é, deste modo, considerado positivo, uma vez que esta normalização poderá evitar a castração destas manifestações saudáveis. O conhecimento fica, no entanto, mais limitado em relação à exploração que as crianças fazem dos genitais, situações tão presentes nesta fase do desenvolvimento infantil, uma vez que 38,2% das/os profissionais não reconhecem que essas manifestações aconteçam até aos 3 anos. Este facto vai ao encontro dos resultados apresentados por Larsson e Svedin (2002), Ünlüer (2018), Oktavianingsih e Ayriza (2018), que concluem que o desconhecimento conduz à vergonha e ao constrangimento, podendo resultar em situações de punição ou repressão. Ainda em relação à estimulação dos genitais o desconhecimento pode fazer com que as/os profissionais não considerem a potencialidade destes comportamentos exploratórios na abordagem da temática da privacidade, que é um tema muito importante em relação ao corpo, também ao conferir proteção à criança.

Apesar de se verificar algum desconhecimento em relação à estimulação que as crianças fazem dos seus genitais, as/os profissionais referiram ter conhecimento de que a sua curiosidade em relação ao corpo é normal, positiva e saudável. Ao contrário dos resultados descritos por Ünlüer (2018), as/os educadoras/es inquiridas/os não consideram que ignorar os comportamentos sexuais das crianças seja a forma mais eficaz para lidar com os comportamentos de cariz sexual apresentados pelas mesmas e consideram a curiosidade normal. Este conhecimento também parece importante e pode surgir como um fator de legitimação da curiosidade das crianças em relação aos temas da sexualidade que vimos nos estudos, por exemplo, de Kenny e Wurtele (2008) e de Brilleslijper-Kater e Baartman (2000).

Outro dado importante, ainda em relação ao conhecimento destas/es educadora/es, diz respeito ao reconhecimento acerca da sua influência na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade e a consciência de que esta poderá influenciar, no futuro, o seu comportamento em relação à sexualidade. Este resultado é de especial relevância, na medida em que esta consciência pode ser uma mais-valia para que estes profissionais estejam mais disponíveis e motivados para aprofundar os seus conhecimentos e as suas práticas em relação à educação para a sexualidade.

O conhecimento que as educadoras e os educadores de infância apresentam sobre aprendizagem e desenvolvimento da sexualidade na infância parece ser influenciado por alguns fatores que importa ter em conta. A idade das/os profissionais teve um efeito direto no seu conhecimento, uma vez que as/os profissionais mais novas/os apresentaram resultados mais positivos quando

comparados com as/os colegas mais velhas/os. Este resultado deve ser interpretado com reserva, uma vez que a experiência profissional afeta também positivamente o conhecimento, verificando-se as/os profissionais com mais anos de serviço a reportarem mais conhecimento quando comparadas/os com as/os que têm menos anos de experiência.

Podemos prever que as/os educadoras/es mais novas/os possam ter tido uma aprendizagem mais liberal da sexualidade, mas a experiência de trabalho com as crianças parece ser igualmente importante para o conhecimento que têm da sexualidade das crianças. A existência de filhos também afeta o conhecimento, pelo que consideramos que, além da experiência em ambiente educativo formal, a experiência pessoal no cuidado com as suas próprias crianças possa ser facilitadora do interesse por estes temas da sexualidade, aumentando desta forma o conhecimento. A experiência profissional foi referida por Cascais, Passadouro, Mendes e Zarcos (2020) como uma variável importante em relação ao conhecimento que as educadoras com mais anos de serviço têm sobre o abuso sexual. A religião também revelou influenciar o conhecimento, nesta amostra. Ser católico, ou não ter religião, afeta o conhecimento destas/es profissionais. A influência da religião na educação sexual é um tema polémico porque, se uns autores a defendem como organizadora da sexualidade humana (Pinto, 2016), outras/os referem-na como segregadora e responsável pelo mito da inocência e pureza (Gittins, 1998; Faulkner, 2011).

A formação em educação para a sexualidade, apontada em tantos estudos como deficitária e/ou inexistente (Junkeira, 2008; Teixeira & Marques, 2012; Balter, van Rhijn & Davies, 2016; Aresfin, Rahman & Chowdhury, 2018; Zang, Chen & Liu, 2015; Márquez-Flores & Marquez-Fernandez, 2016), é outra variável que afeta o conhecimento das/os profissionais da nossa amostra.

Os resultados apontam que a formação, de curta duração ou contínua, afeta o conhecimento, mas esse efeito é maior quando existe participação em ambos os tipos de formação, o que faz prever uma interação entre estas variáveis. A influência da formação no conhecimento das/os profissionais da educação de infância vai, assim, ao encontro dos estudos referidos acima e que são reveladores da importância do investimento na capacitação destas/es profissionais, se queremos aumentar o seu conhecimento sobre a aprendizagem que as crianças em idade pré-escolar fazem da sexualidade.

## **5.2 Atitudes E Crenças Das/Os Educadoras/es De Infância Sobre O Desenvolvimento E A Aprendizagem Sexual Das Crianças**

O conhecimento das/os profissionais de educação de infância, como vimos na revisão da

literatura e nos resultados obtidos, é influenciado por inúmeros fatores. Parece ficar claro que o conhecimento e os materiais disponibilizados não garantem, por si só, o sucesso da sua atuação. As limitações à educação para a sexualidade são facilmente explicadas pelo modelo KVP proposto por Clément (2006), que refere que as práticas sociais (P), e os valores (V) que cada indivíduo possui têm uma influência e são influenciados pelo seu conhecimento (K). Este modelo explica a influência nas suas concepções, o que pode explicar depois as suas atitudes, pelo que, conhecer estas crenças pode ser determinante para melhorar o ensino e a eficácia das práticas das/os educadoras/es na educação para a sexualidade.

Os resultados observados revelam uma mudança positiva nas atitudes e crenças comparativamente à aplicação do instrumento original, aplicado nos Estados Unidos da América, no Estado da Pensilvânia (Brick & Koch, 1996). Em 1996 estes autores obtiveram um valor médio de resposta de 78, quando a amostra deste estudo revelou um valor médio de 110,94, para um valor máximo de 140.

Uma análise detalhada aos itens questionados que se referem à forma como as crianças aprendem sobre a sexualidade, faz-nos identificar as situações em que ainda existem crenças que podem afetar a aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade.

Alguns dados revelam um facto interessante mostrando que, apesar de existir conhecimento sobre determinadas situações ou comportamentos, isso parece não anular as atitudes e as crenças em relação aos mesmos. Em relação à masturbação verificamos que 17,6% respondeu não saber se este comportamento é ou não normal, e 11% afirmou não saber se é positivo que as crianças apresentem curiosidade em relação aos temas da sexualidade. Sobre as questões do corpo, 10% a 15% de participantes aceitou que se usem nomes alternativos para os genitais por achar que as crianças não têm maturidade para usar os nomes corretos. Esta crença foi identificada, ao longo deste trabalho como uma limitação na comunicação e ensino da sexualidade às crianças, e vai ao encontro dos resultados dos trabalhos de Larsson e Svedin (2002), bem como de Cohen, Byers, Sears e Weaver (2004).

O toque das crianças no seu corpo também parece ser pouco percebido por 30% da amostra deste estudo, e as questões do consentimento em relação à manipulação do corpo da criança ainda parecem ser pouco valorizadas, com 10,6% a discordar da necessidade de permissão da criança para a sua higiene, por exemplo.

A utilização de linguagem não sexista não parece ser muito valorizada pelas/os participantes neste estudo, e algumas/uns ainda não reconhecem a influência dos estereótipos de género para a

aprendizagem de comportamentos sexuais responsáveis. Estes resultados são similares aos estudos de Cahill e Adams (1997, citado por Balter, van Rhijn & Davies, 2016), que encontraram atitudes nas práticas educativas fortemente influenciadas pelos estereótipos de gênero de educadoras/es. A subestimação da influência dos estereótipos de gênero na educação de infância pode condicionar a forma como as crianças aprendem sobre os relacionamentos e sobre a sexualidade. Encontramos, com frequência, espaços organizados em função das crenças das/os profissionais que constatamos condicionar a forma como as crianças exploram o espaço. A heteronormatividade apontada por Gansen (2017) pode resultar da desvalorização dos temas da igualdade de gênero, o que se traduz, consecutivamente, no reforço dos estereótipos e das atitudes normativas. O autor aponta também a importância da linguagem, referindo que o modelo androcêntrico na linguagem oral e escrita é determinante para a construção da identidade das crianças. A linguagem utilizada perpetua, segundo o autor, a manutenção de estereótipos, pelo que o uso de linguagem não sexista devia ser uma prioridade a partir da Educação Pré-Escolar, apesar de encontrarmos neste estudo 16,7% de profissionais que discorda da sua utilização na Educação Pré-Escolar.

As crenças que alguns autores identificaram em relação à inocência e à imaturidade das crianças para justificar a não consecução da educação para a sexualidade com crianças em idade pré-escolar estão também presentes nos nossos resultados. Apenas 17,1% discorda fortemente que “falar com crianças pequenas sobre sexualidade encoraja-as a experimentar” e 18,8% responde não saber. Este resultado mostra que a crença de que a abordagem destes temas corrompe a inocência das crianças continua presente ao longo dos anos. Esta atitude e crença foi identificada ao longo da literatura com os autores a reforçar a sua influência como uma das principais barreiras à abordagem dos temas da sexualidade na infância (Robinson, 2013; Balter, van Rhijn & Davies, 2016; Adriany, 2019; MacNaughton, 2000; Mora, 2020), dificultando a implementação das orientações que advêm das organizações que defendem a pertinência da sua abordagem desde a infância (UNESCO, 2019; WHO, 2010).

As atitudes e as crenças sobre a importância da abordagem da educação para sexualidade a partir da Educação Pré-Escolar podem limitar os conteúdos dos programas educativos que visem explorar estes temas, para 10,6% das/os profissionais inquiridos. Alguns participantes creem que os valores e as atitudes sobre a sexualidade devem ser ensinados pelas famílias, ficando as/os profissionais com as questões biológicas, como o funcionamento e anatomia do corpo. A fuga ao conflito com as famílias pode estar na base destes resultados, uma vez que a literatura refere que a resistência das famílias em relação a alguns temas mais polémicos parece limitar a intervenção das

educadoras e dos educadores (Balter, van Rhijn & Davies, 2016; Cascais, Passadouro, Mendes e Zarcos, 2020).

Em relação à inclusão de temas além dos que visam prevenir e proteger as crianças do abuso e violência sexual, as orientações internacionais como os *Standards for Sexuality in Europe* da OMS (WHO, 2010), bem como o guia da UNESCO (2019), são exemplos de como a educação das crianças em idade pré-escolar deverá incluir inúmeras outras temáticas, com objetivos mais abrangentes e eficazes que promovam a saúde e bem-estar das crianças.

Tendo em conta alguns destes resultados, seria de prever que muitas/os profissionais não apresentassem iniciativa para a abordagem de alguns temas da sexualidade na sala, com 17,4% que respondeu não saber e 11% que discordou que se incentivem as crianças a fazer perguntas sobre a sexualidade. Esta estratégia pode garantir o silêncio sobre os temas e o evitar de situações constrangedoras, reflexão que encontramos também em Ünlüer (2018).

Como principais fatores de influência sobre as atitudes e crenças de profissionais encontramos igualmente a idade, o tempo de serviço, a religião, a formação, e o posicionamento político. Consideramos que os argumentos apresentados para a influência destas variáveis para as crenças são idênticos aos que influenciam o conhecimento.

A formação parece ser importante na promoção do conhecimento, mas também surge como válida e necessária para que se ultrapassem algumas atitudes e crenças. Esta evidência foi mostrada por Goldman (2004) e Zang, Chen e Liu (2015), que demonstraram como a capacitação e a formação estão associadas positivamente à transformação das crenças.

O posicionamento político apresenta um efeito negativo nas atitudes e crenças de educadores e educadoras de infância. Quanto mais próximos as/os profissionais se assumem de direita, mais negativas são as suas atitudes e crenças em relação à aprendizagem das crianças em relação à sexualidade. Uma análise adicional permitiu verificar que a aproximação ao posicionamento de esquerda tem o efeito inverso, o que revela que, nesta amostra, o posicionamento político teve efeito nas atitudes e crenças e das/os profissionais.

### **5.3 Conforto Das Educadoras E Dos Educadores De Infância Sobre O Desenvolvimento E A Aprendizagem Sexual Das Crianças**

Para o sucesso da educação sexual junto das crianças mais novas o conforto foi igualmente avaliado. O desconforto das/os educadoras/es de infância acerca da abordagem dos temas da sexualidade foi igualmente encontrado ao longo da literatura, de que são exemplo os trabalhos de

Balter, van Rhijn e Davies (2016) e de Conlon, et al. (2018). Esta dimensão avaliada através do nosso questionário com 10 tópicos teve um resultado próximo ao original, 17.7, para 17.6 (Bick & Koch, 1996). Podemos concluir, com este resultado, que a amostra do nosso estudo reporta um conforto médio em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem sexual das crianças.

Através das médias de respostas aos itens questionados, concluímos que existem alguns tópicos que são avaliados com menor conforto em detrimento de outros. Este conhecimento é importante para podermos sugerir um maior investimento em temas que possam ser considerados inibidores e, por isso, também evitados. De acordo com Robinson (2005), o conforto pode ser influenciado por mitos, crenças e pelo conhecimento. Os resultados encontrados, por exemplo em relação à estimulação que as crianças fazem dos genitais, podem explicar isso. A estimulação que as crianças fazem dos seus genitais é avaliada como a situação mais desconfortável para as/os profissionais desta amostra. Verificamos ao longo da discussão como o conhecimento e as atitudes também apresentam valores mais baixos em relação a este assunto. Em relação aos temas trazidos pelas crianças, as/os profissionais desta amostra, parecem ter mais facilidade em responder em relação ao nascimento do que à concepção, referindo conforto na nomeação das partes genitais ou sexuais do corpo, e na abordagem das diferenças entre crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino.

À semelhança do conhecimento e das crenças, também a idade afeta o conforto das educadoras e dos educadores de infância, assim como a sua experiência profissional. As educadoras mais velhas apresentam menos conforto, mas as que têm mais anos de serviço apresentam mais conforto, um resultado interessante que nos remeteu para a mesma reflexão do mesmo resultado em relação ao conhecimento. A religião também apresenta um efeito negativo em relação à percepção que as/os educadoras/es têm do seu conforto, com as/os participantes católicas a referirem ter menos conforto em relação à aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade. Nesta amostra, a formação não parece ter efeito no conforto das/dos participantes, o que também pode indicar que as outras variáveis poderão ter uma influência mais importante para esta. O conhecimento, as atitudes, as crenças e o conforto parecem ser assim variáveis importantes na aprendizagem que as/os educadoras/es de infância fazem da sexualidade das crianças em idade pré-escolar.

#### **5.4 As Concepções Das Famílias Sobre O Desenvolvimento E A Aprendizagem Sexual Das Crianças**

Se a educação para a sexualidade das crianças tem o seu pilar na família, uma vez que esta é

o seu primeiro modelo, é importante refletirmos como o seu conhecimento, as suas estratégias, e a importância que atribuem à educação para a sexualidade pode influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem que as crianças em idade pré-escolar fazem da sexualidade (Stone, et al., 2013; Martin & Torres, 2014; Martin, 2009).

Para muitas famílias, as crianças são seres inocentes e puros que, por isso, devem ser protegidas da influência “nefasta” que o sexo lhes poderá causar. A ideia de inocência tem afastado as crianças mais pequenas destas abordagens, como referiram Robinson (2013), Raposová (2016) e Mora (2020). Identificamos que esta crença existe nas famílias, mas igualmente nos seus educadores formais que temem, por isso, abordagens que possam prejudicar ou corromper esta inocência. No entanto, entendemos que esta crença não promove a proteção das crianças e nem parece prepará-las para os desafios, por exemplo, da erotização precoce, da exposição a conteúdos impróprios, da objetificação, principalmente das crianças do sexo feminino, e da banalização da intimidade e sexualidade veiculada pelos media. Estes temas foram referidos nos trabalhos de Brosch (2015) e Raposová (2016), que identificaram estas problemáticas, justificando a importância da educação para a sexualidade de forma mais precoce com vista a travar, ou minimizar, o impacto negativo que algumas têm no desenvolvimento e na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade, desprovida tantas vezes dos afetos e das emoções.

A maior parte dos estudos que abordam a temática da relação das famílias com a sexualidade das crianças (Neida & Hermida, 2014; Byers, Sears & Weaver, 2008; Morawska et al., 2015; Stone et al., 2013), tem amostras constituídas principalmente por mulheres, mães, enquanto os pais, homens, parecem ser menos participativos em relação a este tema. O papel mais próximo das mulheres em relação aos cuidados das crianças mais pequenas, pode justificar o facto de serem estas as principais precursoras destes temas junto das crianças. A cultura e a religião também são determinantes neste resultado, uma vez que, em muitas sociedades, cabe às mulheres a tarefa de cuidar e de educar as crianças. Apesar disso, alguns estudos, como os de Shin, Lee e Min (2019), têm referido a importância da inclusão dos homens, pais, para que estes possam participar e ser uma referência para as crianças nestas aprendizagens.

Durante a nossa investigação, a participação das mulheres não foi exceção, com 407 educadoras de infância e 272 mães na amostra das famílias. A variável “sexo” foi apresentada como um fator que influencia a importância da educação para a sexualidade. O papel de cuidado atribuído às mulheres, pode justificar que estas reconheçam mais facilmente a sua importância e a sua responsabilidade na educação para a sexualidade das suas crianças, e que avaliem, com mais

relevância, o papel dos espaços formais nessa tarefa.

A relação que as crianças estabelecem com os seus cuidadores, mães e pais, é muito importante para o seu desenvolvimento e parece ser determinante na forma como aprendem sobre a sexualidade. Vimos, na revisão da literatura, como as famílias são modelos importantes nesta aprendizagem, de que é exemplo a investigação de Jaccard, Dodge e Dittus (2002).

Apesar de as famílias reconhecerem a sua importância na educação para a sexualidade, a maioria não discute ou comunica sobre ela (Morawska et al., 2015; Byers, Sears & Weaver, 2008).

Além da inocência, o desconforto, a falta de confiança, e a falta de conhecimento para responder de forma adequada, foram razões apresentadas ao longo da literatura para a não abordagem destes temas. As crenças parecem estar também na base deste afastamento, com as famílias a considerarem, ainda, que estes temas são desadequados, impróprios e que colocam a inocência das crianças em causa, verificando-se também a crença de que abordar estes temas precipita a atividade e o envolvimento sexual.

A forma como as famílias aprenderam sobre os temas da sexualidade parece ser um fator que influencia a sua motivação para a abordagem da sexualidade com as crianças. Os nossos resultados apontam que parte da amostra referiu que gostaria que os seus pais tivessem falado mais consigo acerca da sexualidade, apesar de quase a mesma proporção não ter manifestado esse desejo. Este resultado pode ser indicador de que a amostra não encontrou na família um espaço de diálogo para este tema e não a identifica, assim, como fonte de conhecimento. No entanto, à semelhança dos resultados encontrados por Mourawska et al. (2016), os pais e as mães desta amostra, consideram-se uma fonte importante de informação das suas crianças, quando comparando com a sua própria experiência na infância, em que os amigos tiveram um papel mais importante. Este dado, à semelhança dos resultados de Mourawska et al. (2016), pode significar uma mudança na relação entre a família e a criança, na abordagem da temática podendo significar sentimentos mais positivos e maior interesse nestes temas, como referiram Beckett, et al. (2010) e Miller, et al. (1998) citados por Morawska, et al. (2015).

Este dado pode ser importante, uma vez que, se as famílias pretenderem chamar a si estes temas, estes poderão estar mais presentes durante a infância, uma vez que a adolescência poderá ser um momento em que a comunicação se pode tornar mais difícil, tendo em conta a necessidade de individualização dos adolescentes (Anastácio, 2001).

Apesar de refletirmos sobre as dificuldades nestas abordagens, devido ao baixo conhecimento dos temas por parte dos pais e das mães, verificamos que a perceção da nossa amostra em relação ao

seu conhecimento é positiva. Talvez fosse importante ter associado uma escala de desejabilidade social, de forma a verificarmos se esta percepção é intencional. Os resultados revelaram que os pais e as mães consideram o seu conhecimento adequado e que conhecem o que as crianças precisam de saber de acordo com as suas idades, havendo mais de 50% da amostra que respondeu em concordância. As famílias inquiridas referem, no entanto, ter pouco conhecimento em relação aos temas abordados pelos currículos e acerca dos recursos existentes, que permitam abordar estes temas com as crianças (63,2%). Este dado é importante, uma vez que assistimos com frequência aos movimentos de objeção em relação à prática da educação para a sexualidade nas escolas. No entanto, podemos prever que existe um desconhecimento verdadeiro do que é realmente abordado, sendo por isso importante investir na divulgação destes conteúdos de forma a aumentar o conhecimento das famílias sobre os temas e os objetivos propostos pelos principais orientações e currículos.

A falta de recursos para a prática da educação e ensino da sexualidade é apontada, também, pelas/os profissionais como uma barreira. Em relação aos livros infantis, existem publicadas algumas obras, regista-se uma resistência à venda e à aquisição. Como autora, tenho tido a oportunidade de verificar que os livros sobre a temática da sexualidade dirigidos aos mais novos, estão quase sempre escondidos ou mal identificados nas livrarias. As próprias editoras apresentam resistência à sua publicação, uma vez que as vendas são consideradas pouco significativas, especialmente quando se trata de livros dirigidos aos públicos mais novos. Apesar de referenciados no Plano Nacional de Leitura, alguns livros são fortemente criticados e alvo de censura por parte de algumas mães e alguns pais e, por isso, também evitados na educação de infância.

A *Internet* é apontada como uma das principais fontes de conhecimento das mães e dos pais da nossa amostra, com a maior parte a referir que, atualmente, pesquisa na *Internet* para obter informação sobre sexualidade (69%), com a maioria a referir que recorre a ela também para saber mais sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil (59.3%).

Quando comparamos estes resultados com os do estudo de Mourawska et al. (2016) verificamos um aumento do uso da *Internet* como fonte de informação das mães e dos pais, passando de 56.9% para 69% a procura de informação sobre sexualidade, e de 53.1% para 59.5% a consulta de informação sobre o desenvolvimento da sexualidade na infância.

Em relação às/aos filhas/os, as famílias identificam-se como a principal fonte do seu conhecimento (66,3%), seguida da escola (60%) e dos amigos (47,3%). Estes resultados são importantes, uma vez que refletem a importância que as famílias participantes neste estudo dão à escola, no que diz respeito a esta ser uma fonte de informação para as crianças. No entanto, um dado

importante sublinha o facto de uma pequena percentagem das/os participantes (20,4%) referenciar a *Internet* e os media como fonte de informação dos filhos sobre a sexualidade. Este resultado pode fazer-nos prever que as famílias podem não estar sensibilizadas para o impacto que a utilização e a exposição à *Internet* e aos media, podem ter na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade, subestimando, deste modo, que possam contribuir para a construção das suas aprendizagens em relação a estes temas. Alguns autores como Raposovà (2016) e Bruce (2021) chamaram à atenção para a utilização da *Internet* e dos media, e Brosch, 2015; Davis et al., 2021; Shumei, Liu et al., 2021 estudaram a influência desta sobre a aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade. O acesso facilitado permite, por exemplo, a exposição das crianças a conteúdos inadequados e violentos para a idade, e reforça estereótipos que podem prejudicar a construção da identidade das crianças, uma vez que transmite realidades fortemente erotizadas e estereotipadas sobre como devem ser e/ou comportar-se os homens e as mulheres. Os media também surgem desvalorizados pela amostra deste estudo, com uma percentagem menor a reconhecê-los como uma fonte através da qual as crianças aprendem sobre sexualidade (16,9%). Na revisão da literatura referenciámos, por exemplo, como os media promovem a erotização precoce das crianças do sexo feminino e o reforço da masculinidade tóxica nas crianças do sexo masculino, com efeitos nefastos para a autoestima de ambos e, ainda, de como esta exposição também contribui para a desigualdade de géneros com a segregação existente entre os brinquedos, referida por Brosch (2015).

A comunicação entre as famílias e as crianças é referenciada como um fator muito importante no desenvolvimento e na aprendizagem que as crianças fazem da sexualidade. Por isso, este trabalho teve também como objetivo explorar as dificuldades, os constrangimentos e as estratégias comunicacionais que visam facilitar esse processo. Verificamos que os pais e as mães parecem valorizar os questionamentos das crianças e referem sentir calma quando são questionados por elas. No entanto, podemos verificar que, no que diz respeito às estratégias, as famílias preferem responder às questões quando estas são colocadas pelas crianças, evitando usar situações que possam promover esses diálogos. Este facto foi apontado também por Neira e Hermida (2014), que descreveram que as famílias não sabem como iniciar estas conversas, evitando desta forma que aconteçam. Em relação à confiança para a abordagem de várias estratégias facilitadoras da comunicação, os pais e as mães desta amostra referem que têm confiança em abordar as questões do corpo, referindo sentir confiança na nomeação, por exemplo, das partes genitais. Referem, ainda, confiar na sua monitorização da utilização que as crianças fazem da televisão e da *Internet*, resultados idênticos aos encontrados por Mourawska et al. (2016).

Neste trabalho verificamos que as habilitações e o conhecimento são variáveis que afetam a confiança das mães e dos pais na sua comunicação sobre sexualidade. Ter mais conhecimento parece ser, desta forma, um fator importante para garantir maior sucesso na abordagem dos temas da educação para a sexualidade com as crianças mais pequenas (King, Parisi & O'Dwyer, 1993). Em relação às habilitações, Byers, Sears e Weaver (2008), também concluíram que as famílias com mais habilitações apresentaram mais facilidade na comunicação com os filhos e com as filhas.

Em relação à forma como comunicam sobre sexualidade com os filhos e com as filhas, as famílias participantes neste estudo referem que conversam de forma “natural”, com apoio a alguns recursos, como livros. Referem que abordam temas como a proteção do corpo e a prevenção da violência sexual e, como havíamos referido, respondem às questões quando elas são colocadas pelas crianças.

No geral, a amostra das famílias refere sentir-se conhecedora, confiante e confortável no momento de responder às questões das crianças. No entanto, a maior parte sente-se ansiosa, o que também vai ao encontro do estudo de Mourawska et al. (2016).

As famílias avaliadas reportam uma perceção positiva da sua influência e do seu papel na aprendizagem que os filhos e filhas fazem da sexualidade, dando menos importância aos media. Refletindo sobre a vulnerabilidade que pode existir no que toca à desvalorização do papel dos media em relação à aprendizagem das crianças, este resultado revela, mais uma vez, que as famílias parecem atribuir pouca importância à sua influência na sexualidade das crianças. Esta importância dada pelos pais é verificada nos nossos resultados, também, através das estratégias que as famílias referem usar para facilitar os diálogos com as crianças. Verificamos que o aumento das estratégias tem um efeito positivo na importância dada à educação para a sexualidade das crianças. É previsível que, se atribuíssemos maior importância a uma coisa, a possamos implementar com mais frequência. E os resultados que obtivemos mostram isso.

Um dado interessante em relação à importância dada pelas famílias à educação para a sexualidade é o facto de as mulheres, as mães, apresentarem um efeito positivo, uma vez que os nossos resultados mostram que as mães dão mais importância à educação para a sexualidade do que os pais, homens, reflexão que já havíamos feito anteriormente. Este dado vai ao encontro dos resultados de Shin, Lee e Min (2019). A confiança percebida pelas famílias tem um efeito positivo na importância que as mesmas dão à aprendizagem das crianças para a sexualidade, pelo que promover esta competência pode melhorar a intervenção das famílias nas temáticas da sexualidade.

As famílias parecem não se opor à educação para a sexualidade, manifestando, no entanto,

interesse em conhecer os conteúdos e participar nesta aprendizagem. Apesar de 40.4% de participantes referir ter pouco conhecimento acerca dos conteúdos previstos a abordar com as crianças, de acordo com a sua idade, as famílias identificam temas que priorizam como importantes nesta área e que vão ao encontro de outros estudos. À semelhança dos resultados encontrados por Mourawska et al. (2016), verificámos que os temas relacionados com a prevenção do abuso e da violência sexual são considerados muito importantes, seguindo-se as temáticas relacionadas com autoestima e a imagem corporal. Este resultado em relação ao tema do abuso e violência sexual é revelador da importância que este tema tem para as famílias, e pode justificar a priorização da investigação também deste tema com as crianças mais pequenas, como vimos nos estudos de Volbert (2000) e Brilleslijper-Kater e Baartman (2000). A abordagem deste tema não pode, apenas, focar-se na identificação de comportamentos de risco, mas deve apostar na aprendizagem de uma sexualidade positiva e de uma relação positiva com a identidade e corpo da criança. Temas como a promoção da autoestima, a gestão das emoções e a comunicação também são tópicos considerados importantes a incluir num programa parental. Neste estudo, os tópicos menos valorizados pelas famílias foram os que estão relacionados com os comportamentos de descoberta da sexualidade por parte das crianças, de que são exemplos a nudez, a manipulação genital e as brincadeiras sexuais. Ainda assim, apresentam níveis de importância altos com médias de 4.42; 4.49 e 4.34 numa escala de Likert de 1 a 5, em que 1 corresponde “nada útil” e 5 “Extremamente útil”. Dos 22 temas apresentados a média de importância variou de 4.93 para o item relacionado com a proteção das crianças do abuso sexual, e 4.34 em relação ao tópico das brincadeiras sexuais da criança.

## **5.5 A Importância Da Formação Em Educação Para A Sexualidade Para Educadores E Famílias**

Na segunda fase estudo – ação – tivemos como principal objetivo investigar a importância da formação nas conceções das/os profissionais de educação de infância e das famílias.

Verificamos na literatura a importância dada pelas/os profissionais à formação em sexualidade. A maior parte das/dos profissionais aponta não ter recebido formação sobre a temática. Apesar disto, a maior parte valoriza e deseja aumentar o seu conhecimento. A literatura mostra, também, a importância da formação para o aumento da confiança dos educadores, o que pode funcionar como uma estratégia facilitadora das temáticas da sexualidade (Kakavoulis, 1998; Menmuir & Kakavoulis, 1999; Davies et al., 2000; Larsson & Svedin, 2002).

No estudo realizado, verificamos efeitos positivos da formação em todas as variáveis em estudo: conhecimento, atitudes e crenças e conforto. Destas, a maior mudança foi ao nível da variável, conhecimento, apesar de nas restantes variáveis termos resultados mais positivos.

Podemos, desta forma, concluir que para as três variáveis em estudo, conhecimento, atitudes e crenças e conforto, a oficina de formação teve um efeito positivo, existindo diferenças significativas nas médias das três escalas que avaliam estas dimensões, antes e após a formação.

O conhecimento teórico é influenciado por valores e crenças que afetam a prática pedagógica, mostrando que o processo didático é dinâmico e permeável, também, a aspetos internos aos indivíduos. O conhecimento pode ser a variável mais fácil de modificar através da capacitação e formação, ao contrário das crenças que têm, muitas vezes, como base experiências pessoais e internas de que são exemplo as questões emocionais e afetivas referidas por Clément (2006). A ausência de preparação das/os profissionais na área da educação para a sexualidade pode condicionar a abordagem da temática com as crianças mais novas. Portanto, investir em novas ferramentas formativas e recursos pode ser importante para a facilitação destas abordagens. Os conteúdos podem ser facilmente influenciados pelos valores das/os profissionais pelo que, de acordo com Maia (2010), será importante potenciar a reflexão formal destes temas, afastando-os dos estereótipos a que tantas vezes estão associados.

Parece ficar evidente, também com este estudo, à semelhança dos estudos de Davies, et al. (2000), Larsson e Svedin (2002), e de Menmuir e Kakavoulis (1999), que a formação das/dos profissionais de educação de infância é uma estratégia importante na promoção do conforto, uma vez que aumenta a autoconfiança e a sua segurança.

O sucesso da formação poderá estar no diagnóstico das necessidades do grupo e deverá ter em conta, assim, as variáveis que podem influenciar o seu conhecimento. Para avaliarmos a oficina de formação, questionámos as educadoras (apenas tivemos participação de mulheres nesta fase) em relação aos conteúdos, interesse dos conteúdos, recursos e aplicabilidade entre a formação teórica e a prática diária. Em relação aos conteúdos, 93% considerou-os muito importantes, e 94.7% considerou-os muito bem abordados. Os conteúdos foram preparados de acordo com as orientações nacionais e internacionais e tiveram em conta o diagnóstico realizado na primeira fase da IA. A preocupação manifestada pela ausência de recursos e a aplicabilidade dos conceitos foi tida em conta, o que pode justificar o facto de 91.2% das participantes ter considerado os conteúdos muito interessantes e úteis. Outro dado importante diz respeito à aplicabilidade da informação recebida, com 84.2% a referir a informação como muito aplicável. O dado mais importante deste questionário revelou que 94.7% das

participantes referiram que a oficina lhes permitiu adquirir novos conhecimentos e a mesma percentagem recomendaria a oficina. Estes resultados reforçam a importância da formação no conhecimento das/os profissionais, e corrobora a sua importância para a aquisição de novo conhecimento.

Em relação às famílias, a oficina também permitiu aumentar a perceção do conhecimento e da confiança das mães e dos pais em relação aos temas da sexualidade. Em relação aos sentimentos percebidos, nas respostas dadas às crianças, o conforto foi a dimensão que registou melhores resultados, com as famílias a referir sentir-se mais confortáveis após a oficina. Estes resultados são importantes, uma vez que o conhecimento é uma variável que observamos como positiva para a confiança das famílias. Este resultado vai ao encontro do estudo de Morawska, et al. (2015), em que se concluiu que o sentimento de conforto das mães e dos pais está significativamente relacionado ao seu nível de confiança. A promoção da confiança na abordagem dos temas da sexualidade com as crianças foi descrita também por Pouladi, Kamrani, Noori e Farid (2019), através do seu estudo comparativo com mães com e sem formação.

Consideramos, assim, que a formação tem um papel importante nas conceções das educadoras e dos educadores de infância em relação à aprendizagem sexual das crianças em idade pré-escolar e, também, nas conceções das famílias na comunicação sobre sexualidade com as/os filhas/os em idade pré-escolar.

É importante que o tema da sexualidade integre os currículos de forma efetiva e que os profissionais possam encontrar neles estratégias que permitam questionar as suas atitudes e as suas crenças, melhorando desta forma o seu conforto e a eficácia na abordagem dos temas da sexualidade com as crianças a partir da idade pré-escolar.

Em relação às famílias será importante aumentar os espaços de esclarecimento e promover a criação de recursos que possam facilitar a sua comunicação com as crianças desde cedo.

## **5.6 A Introdução Da Temática Da Educação Para A Sexualidade A Partir Da Educação Pré-Escolar**

Em Portugal, a educação para a sexualidade é obrigatória a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que a frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, as orientações existentes são apenas isso, orientações que poderão ser ou não adotadas. Vários autores defendem a importância da abordagem destes temas a partir da Educação Pré-Escolar, justificando que as mudanças sociais e o

ambiente em que as crianças vivem priorizam a sua abordagem. Autores como Bern (1989), Brilleslijper-Kater e Baartman (2000), Kenny e Wurtele (2008), WHO (2010), e Van Der Doef (2011), justificam esta necessidade. A curiosidade da criança manifestada pelos comportamentos exploratórios da sua sexualidade é influenciada por mudanças sociais que expõem as crianças a situações de risco que importa prevenir (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000).

Podemos constatar no documento legal que orienta a construção e a gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, as OCEPE (Silva et al., 2016), que esta gestão curricular é da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, o que poderá condicionar a sua aplicabilidade. Neste documento, a abordagem à educação para a sexualidade é reduzida ou quase inexistente, quando comparada, por exemplo, com os principais referenciais europeus da educação para a sexualidade da OMS (WHO, 2010), e da UNESCO (2019).

Podemos constatar que nas OCEPE (Silva et al., 2016), a referência à educação sexual surge no âmbito da educação para a cidadania. Da versão de 2016 do documento deixa de constar uma referência direta à educação para a sexualidade, apesar de estar prevista a abordagem de temas como: a) a identidade e igualdade de género para a construção da identidade e autoestima da criança; b) a biologia como o conhecimento dos órgãos do corpo, e; c) o cuidado com a saúde e com o corpo. No documento, o termo “sexualidade”, está apenas associado às questões da orientação sexual de forma a prevenir a discriminação. Os temas possíveis de ser identificados como conteúdos da educação para a sexualidade encontram-se, assim, nas áreas de conteúdo da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, cujos objetivos se centram na compreensão da identidade, da autoestima, da independência e da autonomia, temas presentes nos referenciais como temáticas importantes da educação para a sexualidade, aqui claramente introduzidos sem esta associação.

Tendo em conta a relevância deste documento no trabalho das educadoras e dos educadores de infância, considera-se importante que a próxima revisão possa contemplar uma orientação mais direta sobre temas da sexualidade, tão importantes para a saúde e desenvolvimento das crianças. Essa inclusão irá também ao encontro do que se encontra perspectivado no Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017), onde são apresentados vários temas a abordar a partir da Educação Pré-Escolar, no eixo Afetos e Educação para a Sexualidade, tais como: a) identidade e género; b) relações afetivas; c) valores, e; d) desenvolvimento da sexualidade.

Os subtemas Maternidade e Paternidade, e Direitos Sexuais e Reprodutivos, apenas têm a indicação de abordagem a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este facto merece alguma reflexão na

medida em que, por exemplo, no subtema Maternidade e Paternidade, os principais objetivos passam por a criança aprender a identificar a diversidade dos contextos familiares e o respeito pela diversidade dos contextos familiares. A não abordagem deste tema a partir da Educação Pré-Escolar poderá dificultar a compreensão destas realidades e, por si só, originar preconceitos e discriminação, situação que de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), deverá ser prevenida.

Já no subtema “*Reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como componente dos Direitos Humanos*”, (Carvalho et al., 2017), com abordagem sugerida apenas a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o objetivo de “*ser capaz de dizer sim e não e expressar as suas necessidades e desejos de forma adequada*”, parece-nos surgir tardiamente tendo em conta a importância que esta competência tem na prevenção da violência e abuso sexual das crianças.

Os temas identidade, pertença, comunicação, emoções, autonomia, interação, risco, proteção, violência, escolhas, desafios e perdas, valores e resiliência, encontram-se no Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017) no eixo da Saúde Mental e Prevenção da Violência, o que reforça a crença de que os temas da sexualidade são apenas os que dizem respeito à biologia e fisiologia do corpo, não havendo no documento uma transversalidade.

O tema da prevenção da violência sexual, por exemplo, não surge de forma direta neste referencial, referindo-se este apenas à “*(...) identificação de comportamentos que magoam o próprio e formas de o evitar*” (DGE, 2017:26).

Um tema tão pertinente como a violência na *Internet*, a que tantas crianças estão expostas desde cedo, surge no referencial apenas para abordagem no 3.º Ciclo do Ensino Básico, quando é preciso que, desde cedo, as crianças identifiquem situações de risco e saibam como procurar ajuda.

A separação do eixo Saúde Mental e Prevenção da Violência do eixo Afetos e Educação para a Sexualidade parece, desta forma, fazer pouco sentido porque, mais uma vez, separa a sexualidade de temas tão pertinentes e que contribuem para um olhar mais positivo e saudável da sexualidade. O próprio eixo denominado Afetos e Educação para a Sexualidade já tem uma terminologia que suscita dúvidas, havendo uma direta separação através do discurso da componente afetiva da sexualidade. Em alguns encontros científicos já houve oportunidade de discutir este assunto, e esta separação é justificada como uma de forma de evitar dúvidas nas famílias para que estas não associem a sexualidade apenas ao sexo, uma estratégia de defesa, portanto.

O tema da educação para a sexualidade é ainda sugerido no âmbito da disciplina de cidadania e desenvolvimento criada através do Despacho n.º 6173/2016, com o objetivo de “*promover uma sociedade mais justa e inclusiva através da educação*”, Estratégia Nacional da Educação para a

Cidadania, ENEC (DGE, 2018). De acordo com o mesmo documento, a componente cidadania e desenvolvimento deverá ser *implementada nas escolas desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória* (DGE, 2017:3), e inclui 3 grupos/domínios. (direitos humanos, sexualidade e empreendedorismo). A obrigatoriedade da exploração das diferentes temáticas varia de acordo com os diferentes níveis e ciclos escolares. O grupo 1, onde constam os temas: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável e Saúde é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, por se entender serem temas transversais. No segundo grupo surge o eixo da sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva), entre outras/os, sugerindo-se a sua abordagem em pelo menos dois ciclos do ensino básico, o que exclui a Educação Pré-Escolar.

Mais uma vez, assistimos a uma separação entre as temáticas da educação para a sexualidade, uma vez que alguns dos temas do grupo 1, obrigatório, também se deverão incluir na área da educação para a sexualidade como os Direitos Humanos, a Igualdade de Género e a Saúde Sexual e Reprodutiva.

Como documentos de apoio aos diferentes domínios a ENEC (2017), para a área da sexualidade, refere o eixo Afetos e Sexualidade do Referencial de Educação para a Saúde da DGE (Carvalho et al., 2017) que, por sua vez, sugere que vários temas sejam abordados a partir da idade pré-escolar, como pudemos constatar anteriormente. Esta incongruência pode ser utilizada por alguns órgãos educativos para justificar, também, a não consecução dos temas da sexualidade junto das crianças em idade pré-escolar, uma vez que, também na área da cidadania e do desenvolvimento, os temas a abordar não são objetivos.

Um dado importante diz respeito à formação dos docentes. De acordo com a ENEC (2017), a educação para a cidadania deverá estar presente na formação inicial e contínua dos docentes. Aquando da implementação da disciplina Cidadania e Desenvolvimento, foram realizados vários encontros nacionais para preparação dos docentes coordenadores, não tendo sido encontrados resultados avaliativos destes encontros formativos.

Parece ficar evidente que a inclusão da educação para a sexualidade, noutras estratégias educativas, têm condicionado a forma como esta é realmente implementada. Se para a educação básica existe uma lei que obriga à sua abordagem, a Educação Pré-Escolar fica, desta forma, predestinada à decisão das/os profissionais. Acreditamos, assim, que associado às crenças e à falta de formação as/os profissionais se mantenham afastados de abordar os temas da educação para a sexualidade a partir da idade pré-escolar.

O desligamento das diferentes temáticas, igualdade de género, prevenção da violência, do eixo dos afetos e sexualidade previsto pelo referencial da DGE (Carvalho et al., 2017), continua a não contribuir para a transversalidade desta área, confinando-a continuamente à fisiologia e à biologia. Desta forma, consideramos que seria importante a reformulação do referencial de educação para a saúde promovido pela DGE (Carvalho et al., 2017), e das OCEPE, também da DGE (Silva et al., 2016), de forma a poderem aproximar-se dos objetivos e das orientações internacionais, de que é exemplo o documento da UNESCO (2019).

Consideramos que as estratégias políticas e alguns movimentos continuam a contribuir para o silenciamento da educação para a sexualidade. Nos últimos anos, temas como a ideologia de género, associado a movimentos políticos de extrema-direita, têm condicionado a implementação dos currículos na área da educação para a sexualidade, criticando temas como identidade, género e diversidade sexual, usando crenças como as que referimos neste trabalho de que abordar estes temas corrompe a inocência das crianças.

As famílias, como podemos ver neste trabalho, apresentam um grande desconhecimento em relação aos currículos e acreditamos que possam ser, também por isso, mais vulneráveis a opor-se à sua implementação. Seria, por isto, importante reforçar a comunicação sobre os conteúdos, para que as famílias tivessem acesso, de forma mais facilitada, aos currículos escolares dos seus filhos e das suas filhas. Em relação à Educação Pré-Escolar, na Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2023, o Governo de Portugal parece ter intenção de a integrar no ensino obrigatório, tendo em conta a sua importância para o desenvolvimento das crianças e conseqüente redução das vulnerabilidades, o que poderá desenhar uma janela de oportunidade na mudança dos seus conteúdos.

## **Conclusões e Considerações Finais**

Este trabalho permitiu investigar o conhecimento das concepções que as educadoras e os educadores de infância e as famílias têm do desenvolvimento e da aprendizagem que as crianças em idade pré-escolar fazem da sexualidade, cumprindo os objetivos propostos e definidos.

O recurso a instrumentos utilizados noutros momentos de investigação permitiu-nos também comparar alguns resultados que dão conta que, ao nível do conhecimento das/os profissionais, não se registaram grandes mudanças. Este dado faz-nos refletir sobre a necessidade de mudança na educação para a sexualidade, e que esta deveria estar presente logo nos currículos da formação inicial da Educação de Infância e do Ensino Básico.

Continuam a existir crenças que persistem, apesar do acesso facilitado a informação, continuando a manter-se a queixa das/dos profissionais em relação à falta de formação e à falta de materiais que possam apoiar a educação para a sexualidade. A idade, a experiência profissional, a religião, a formação, e a maternidade/paternidade, são variáveis que produzem efeito no conhecimento que as/os educadoras/es de infância, têm do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apresentando a religião um efeito negativo.

Verificamos que o posicionamento político, a idade e a religião, têm um efeito negativo, também, nas atitudes e crenças das/os profissionais, com as/os profissionais que se assumem ser de partidos mais à direita, mais velhas/os, e ser católica/o, a apresentarem crenças mais negativas. Por sua vez, o tempo de serviço e a formação apresentam um efeito positivo.

Em relação às crenças, a manipulação genital por parte das crianças é um dos itens em que ocorrem mais crenças. Verificamos a desvalorização de alguns tópicos relacionados com a igualdade de género, como a utilização da linguagem não sexista. Alguns/algumas profissionais ainda concordam que existam temas a ser abordados pelas famílias.

Sobre o conforto das/os profissionais, a idade e a religião apresentam um efeito negativo, com a experiência profissional medida através do tempo de serviço a apresentar um efeito positivo.

A maior parte das famílias do estudo autoavalia-se como tendo conhecimento adequado para abordar com as crianças temas da sexualidade, e conhecer o que estas precisam de saber. Existe um desconhecimento, como já referimos, em relação aos currículos, o que pode contribuir para os obstáculos à abordagem da educação para a sexualidade a partir da idade pré-escolar. As famílias parecem procurar cada vez mais informação na *Internet* e acreditam ser a principal fonte de conhecimento das crianças mais pequenas. Em relação às suas estratégias comunicacionais, a maior parte não acede a recursos da comunidade, por exemplo organizações na área da sexualidade, e refere

monitorizar a utilização da *Internet* e da televisão. As habilitações e a perceção do conhecimento parecem ter um efeito positivo na confiança nas estratégias utilizadas nas respostas dadas às questões das crianças.

Para as famílias os temas da prevenção do abuso sexual, promoção da autoestima e da autoimagem, são os temas mais importantes para a inclusão num programa de parentalidade sobre a temática da sexualidade.

A formação, como podemos confirmar com o segundo estudo, parece ser muito importante para melhorar as conceções das/os educadoras/es de infância e das famílias em relação à educação para a sexualidade, como vimos, pelo que investir na formação poderá ser uma estratégia importante para melhorar o conhecimento, diminuir as crenças e melhorar o conforto e a confiança para a abordagem da sexualidade com as crianças em idade pré-escolar.

### **Limitações da Investigação e Recomendações**

Apesar de estes resultados serem importantes, não podemos generalizá-los. A recolha de dados das amostras teve algumas limitações que importa referir, e as alterações devido à pandemia COVID-19 fizeram com que a recolha de dados acontecesse de forma virtual, o que condiciona os dados recolhidos.

A disponibilização dos inquéritos online, apesar de facilitar a recolha, oferece limitações que importa assumir. A maior parte pessoas terá participado por ter interesse no tema, o que, por si só, poderá condicionar os resultados. Acreditamos que o conhecimento das/os profissionais e das famílias pode não corresponder à realidade da população portuguesa. No terreno, encontramos profissionais e famílias com crenças muito fortes e com conhecimento limitado sobre muitos temas, resultados que não encontramos na amostra em estudo.

O tema continua a ser polémico e a suscitar uma opinião polarizada por parte da sociedade civil. Durante a recolha, existiram algumas tentativas de bloquear o acesso aos questionários evocando-se a doutrinação das crianças. Foram recebidos alguns e-mails de mães e de pais a questionar a pertinência da abordagem destes temas com crianças em idade pré-escolar, e alguns mostraram-se indignados com a recolha, ameaçando a investigadora e tentando bloquear a recolha.

A educação e o ensino da sexualidade às crianças são, e serão, temas sensíveis pelo desconhecimento que muitas pessoas mantêm do que é realmente a educação para a sexualidade, focando-a muitas vezes apenas no tema do sexo e da genitalidade. Os programas de educação para a sexualidade são hoje cada vez mais abrangentes, incluindo muitos temas que contribuem para o

desenvolvimento de uma sexualidade feliz, responsável e saudável, daí o surgimento de termos como a educação sexual integral, abrangente, compreensiva, holística.

Assim, será importante divulgar os resultados deste trabalho de forma a podermos mostrar a importância da formação junto dos principais agentes educativos das crianças.

A integração da Educação Pré-Escolar passar a ser de frequência obrigatória poderá constituir uma mais-valia, e uma oportunidade potenciadora da criação de grupos de trabalho como os criados para a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que promovam a inclusão de temas tão importantes como os da educação para a sexualidade. Será igualmente importante sensibilizar as estruturas do ensino superior para a necessidade de investimento na formação inicial das/os educadoras/es de infância e outras/os docentes nesta área, incluindo-a nestes currículos.

Como principais sugestões de futuro, propomos que o estudo possa ser replicado, incluindo-se amostras aleatórias de forma a poderem ser comparados estes resultados. Será também importante dar voz às crianças, ouvindo, registando e desenvolvendo muito mais investigação do seu conhecimento sobre estes temas, de forma a perceber o que sabem e do que precisam. As crianças têm o direito de ser ouvidas e de ser agentes ativos na construção do conhecimento, especialmente quando a falta deste compromete o seu bem-estar e a sua felicidade.

## Referências Bibliográficas

- Action Canada for Sexual & Health Rights. (2020). *The State of Sexed In Canada*. <https://www.actioncanadashr.org/resources/reports-analysis/2020-04-03-state-sex-ed-report>
- Adriany, V. (2019). *Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia*. *Gender and Education*, 31(6), 724-741.
- Adriany, V., & Warin, J. (2014). *Preschool teachers' approaches to care and gender differences within a child-centred pedagogy: Findings from an Indonesian kindergarten*. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 315-328.
- Adorno, T.W. et.al. (1982). *The Authoritarian Personality*, New York: W.W. Norton.
- Alabay, E., & Yağan Güder, S. (2019). *The Relationship Between Global Citizenship Level and Attitudes Towards Children's Rights of Child Development Undergraduate Students* *Journal of Education for Life*, Volume 33, Issue 2, Year 2019, pp. 247-261. DOI: 10.33308/26674874.2019332102
- Albury, K. & Mckee, A. (2017). *Sexual cultures, entertainment media, and communications technologies*, in L. Allen & M.L. Rasmussen (eds.), *The palgrave handbook of sexuality education*, pp. 415–421, Palgrave Macmillan.
- Alberta Government. (2020). *Draft K-6 Curriculum. "Key Themes"*. [https://www.alberta.ca/curriculum.aspx?utm\\_source=google&utm\\_medium=sem&utm\\_campaign=K6curriculum&utm\\_term=curriculum&utm\\_content=v1](https://www.alberta.ca/curriculum.aspx?utm_source=google&utm_medium=sem&utm_campaign=K6curriculum&utm_term=curriculum&utm_content=v1)
- American Psychological Association. (2001). *Understanding child sexual abuse: Education, prevention, recovery.*, from <http://www.apa.org/releases/sexabuse/>
- Anastácio, Z. (2001). *Educação Sexual: relacionamento entre pais e filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005). *Teacher's conceptions of, and obstacles to, sex education in portuguese primary school*. In H. Fischer Eds. *Developing Standards in Research on Science Education – The ESERA Summer School 2004*, pp. 47-54.
- Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1ºCEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Carvalho, G., & Clément, P. (2008). *Portuguese Primary School Teachers' Conceptions and Obstacles to Sex Education in Classroom*. Paper presented at the Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB).
- Anastácio, Z. (2010). *Educar para a sexualidade saudável: quem e que contributos?* Paper presented at II Congresso de Pedagogia – Sexualidade e Educação para a Felicidade (p. 17), Braga.
- Anastácio, Z. & Beliz, V. (2019). *Conceptions of Kindergarten Teachers on Child Development and Learning in the field of Sexuality: pilot study for validation of instrument*. (Resumo). In Salusex (Ed.) *Libro de Abstracts del I Congreso Internacional de Sexualidad: Expresando la Diversidad*, Valencia, España: SALUSEX, p. 123 (ISSN 2659-9708) (eBook)
- Andareza, M.D. \*, Pranoto, Y.K.S. (2021). *Parent's Knowledge About the Impact of Television and Gawn Exposure on Sexual Behavior in Children 4-6 Years Old in Wolo Village, Penawangan*

District, Grobogan District. Early Childhood Education Papers, DOI: <http://dx.doi.org/10.15294/belia.v10iNo.1.40422>

- Araújo, C., J., & Carvalho L., O., T., D. (2020). *Relação entre o Complexo de Édipo e a Formação das Estruturas Psíquicas: uma Análise da Estrutura Psicótica*. Revista Interfaces do Conhecimento. v. 02, n. 03, p. 210-228 (ISSN - 2674-998X)
- Aresfin, N., Rahman, N. F., & Chowdhury, K. Q. (2018). *Teachers' perception on Sex Education for 5-8 years old children of urban dhaka*. IJARIE-ISSN(O)-2395-4396
- Balter, A. S., van Rhijn, T., & Davies, A. (2016). *The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions*. The Canadian Journal of Human Sexuality, 25(1), 30-40. doi: 10.3138/cjhs.251-A3
- Ballard, S. M., & Gross, K. H. (2009). *Exploring parental perspectives on parent-child sexual communication*. American Journal of Sexuality Education, 4(1), 40-57.
- Bastos, G. D., de Fátima Vestena, R., & Sepel, L. M. N. (2020). *Conhecimentos, Valores e Práticas Sociais referentes à Sexualidade: implicações na formação inicial de pedagogas*. Ensino, Saúde e Ambiente, 13(1).
- Bern SL. (1989). *Genital knowledge and gender constancy in preschool children*. Child Development, 46, 77-91.
- Bernstein AC, Cowan PA. (1975). *Children's concepts of how people get babies*. Child Development, 46, 77-91.
- Bialystok, L. (2018). *"My Child, My Choice"? Mandatory Curriculum, Sex, and the Conscience of Parents*. Educational Theory, 68(1), 11-29.
- Blaise, M. (2005). *Playing It Straight! Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom*. London: Routledge.
- Blaise, M. (2009). *What a Girl Wants, What a Girl Needs': Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom*. Journal of Research in Childhood Education 23: 450-60.
- Brennan, H.; Graham, J. (2012). *Is this normal? Understanding your child's sexual behavior*. Fortitude Valley: Family Planning Queensland
- Brilleslijper-Kater S., N. & Baartman H.E., M., (2000). *What do Young Children Know About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 Years*. Child Abuse Review Vol. 9: 166-182
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Both, I. I., de Freitas Bissoli, M., & de Oliveira, M. (2020). *Pesquisa com crianças: algumas reflexões sobre a educação infantil a partir de entrevistas com crianças pré-escolares em Manaus-AM*. Humanidades & Inovação, 7(28), 275-290.
- Byers, E. S., Sears, H. A., & Weaver, A. D. (2008). *Parents' reports of sexual communication with children in kindergarten to grade 8*. Journal of Marriage and Family, 70, 86-96.
- Brick, P., & Koch, P. B. (1996). *Healthy foundations: an early childhood educators' sexuality program and its effectiveness*. In *The Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Sexuality*.

- Brosch, A. (2015). *The media and children sexuality: An anthropological approach*. Research Paradigms of Childhood and Education, 47–53.
- Brouskeli, V.; Sapountzis, A. (2017). *Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations*. Research in Education.
- Bruce, C. (2021). Childhood Sex Education in Canada. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 13(3), 391-396.
- Cacciatore, R.; Korteniemi-Poikela, E.; Kaltiala, R. (2019a). *The Steps of Sexuality—A Developmental, Emotion-Focused, Child-Centered Model of Sexual Development and Sexuality Education from Birth to Adulthood*. International Journal of Sexual Health.
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Apter, D., Sajaniemi, N. & Kaltiala, R., (2020). *An alternative term to make comprehensive sexuality education more acceptable in childhood'*, South African Journal of Childhood Education 10(1), a857. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.857>
- Casarotti, M.B.H. (2009). *Sexualidade na Educação Infantil: Impasses dos Professores diante das Questões das crianças. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte*<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84JP7H>
- Cascais, M.; Passadouro, R. Mendes, O. Zarcos M.M. (2020). *Prevention of Sexual Abuse in Preschoolers – Teachers' Knowledge and Attitudes. Nascer e Crescer*, Birth and Growth Medical Journal. Vol XXIX, nº 2
- Castro, Morgan & Mesquita, (2012). *Investigação-ação; concepção, metodologia e aplicação. Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*. (pp.101-125) Edições FMH Editors: A. Rosado, C. Colaco, I. Mesquita.
- Chapman, R. (2016). *A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play*. Early Child Development and Care, 186(8), 1271-1284.
- Chevalard, Y. (1989). *La transposition didactique. Grenoble: La pensée sauvage*, (2ème édition augmentée).
- Clément, P. (1998). *La Biologie et sa Didactique, Dix Ans de Recherche. Aster N° 27*, pp.56-93.
- Clément, P. (2000). *La Recherche en Didactique de la Biologie*. Texte introductif. In Didactique de la Biologie. «Recherches, Innovations, Formations». Alger: ENS, USTHB, UCBL1.
- Clément, P. (2006) Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions Between Scientific knowledge, Values and Social Practices, ESERA Summer School, Braga: Universidade do Minho, p.9-18.
- Collins, R.L., Strasburger, V.C., Brown, J.D., Donnerstein, E., Lenhart, A. & Ward, L.M., (2017). *Sexual media and childhood well-being and health*. Pediatrics 140(2), 162–166. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758X>
- Cortesão, I., Silva, M. A., & Torres, M. A. (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada - Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Conlon, C. (2018). *Supporting parents communicating with children aged 4–9 years about relationships, sexuality and growing Up*. Sexual Health & Crisis Pregnancy Programme Report No. 27 Supporting Parents Final.pdf (lenus.ie)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Fonseca, K. H. O. (2012). *Investigação–ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, V.1, Ano 1 N° 2, setembro / dezembro 2012 – ISSN 2182-598X
- Davies, S. L., Glaser, D., & Kossoff, R. (2000). *Children's sexual play and behavior in preschool settings: Staff's perceptions, reports, and responses*. Child Abuse & Neglect, 24(10), 1329-1343
- Davis, A.C., C. Wright, M.C., Hellard M. E., Lim M. S. C. & Temple-Smith M. J. (2021) '*Not my child*': *parenting, pornography, and views on education*, *Journal of Family Studies*, 27:4, 573-588, DOI: 10.1080/13229400.2019.1657929
- Davies, C. & Robinson, K., (2010) *Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge*. Contemporary Issues in Early Childhood 11(3), 249–262. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.249>
- Dilorio, C., E. I. Pluhar, K. Pines, and T. Jennings. (2006). *Set the P.A.C.E! An Intervention to Promote Mother –Child Communication about Sexuality and Reduce Sexual Risk Behaviors in Children Ages 6– 12*. American Journal of Sexuality Education 1 (2): 3 – 24.
- Direção Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Recolhido do URL: [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dge.gov.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-a-cidadania)
- Downie, J. (1998). *Parents as Sexuality Educators: The Challenge for Nurses*. Neonatal, Paediatric and Child Health Nursing 1 (1): 12 – 17.
- El-Shareb, M.; Wurtule, S.K. (2009). *Parents 'plans to discuss sexuality with their young children*. American Journal of Sexuality Education, 4, 103-115.
- Elliott, M., Browne, K., & Kilcoyne, J. (1995). *Child sexual abuse prevention: What offenders tell us*. *Child abuse & neglect*, 19(5), 579-594.
- Esteves, A. (1997). A investigação-acção. In Silva, A.S., Pinto, J.M. *Metodologia das Ciências Sociais*. 8ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Farias, T. M.; Nantes, & S.; Aguiar, S., M., (2015). *Fases Psicosexuais Freudianas*. In: IV Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismos, identidades de gênero e políticas públicas. Maringá: UEM
- Fatehi Pouladi, H., Akbari Kamrani, M., Javad Noori, M., & Farid, M. (2019). *Effectiveness of a Group Educational Program on the Knowledge, Attitude, and Participation Approach of Mothers in the Sex Education of Preschool Children*. *Iran Journal of Nursing*, 32(119), 14-27.
- Faulkner, J. (2011). *Vulnerability and the passing of childhood in Bill Henson: Innocence in the age of mechanical reproduction*. *Parrhesia*, 11, 44-55.

- Ferreira, C., Ferreira, H., Alves, M., Tavares, C., Macedo, L., & Dias, Â. (2017). *Estudo PaSeFi: o que ensinam os pais sobre sexualidade aos seus filhos*. *NASCER E CRESCER-BIRTH AND GROWTH MEDICAL JOURNAL*, 26(3), 164-170.
- UNFPA. 2014. Operational guidance for comprehensive sexuality education. A focus on human rights and gender. Available from: [www.unfpa.org/publications/unfpa-operationalguidance-comprehensive-sexuality-education](http://www.unfpa.org/publications/unfpa-operationalguidance-comprehensive-sexuality-education) (accessed 29 June 2018)
- Fisher, T. D. (1990). *Characteristics of mothers and fathers who talk to their adolescent children about sexuality*. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 3(2), 53 – 70.
- Fisher, T. D., Davis, C. M., Yarber, W. L., & Davis, S. L. (2010). *Handbook of Sexuality-Related Measures*. New York: Routledge.
- Finco, D. (2003). *Relações de género nas brincadeiras entre meninos e meninas na educação infantil*. Obtido em 23 de maio de 2015, de <http://www.cppnac.org.br/wp-101-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nasbrincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Edições Graal, do original em francês: *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*
- Frayser, S. G. (1994). *Defining normal childhood sexuality: An anthropological approach*. *Annual Review of Sex Research*, 5(1), 173-217.
- Friedrich, W.N. (1993). *Sexual victimization and sexual behavior in children: A review of recent literature*. *Child Abuse and Neglect*, 17, 69-66.
- Freud, S. (1908). *On the Sexual Theories of Children*. In S. Freud, *Freud- Complete Works* (pp. 831-836).
- Freud, S. (2009). *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Freire, M. A. (s.d.). *As relações de género entre as crianças na educação infantil*. Consultado em abril de 2021, de file:///C:/Users/Ana/Downloads/3881-6395-1-PB%20(1).pdf
- Freeman, N. K. (2007). *Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about gendered behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? Early childhood education journal*, 34(5), 357-366.
- Gansen, H. M. (2017). *Reproducing (and disrupting) heteronormativity: Gendered sexual socialization in preschool classrooms*. *Sociology of Education*, 90(3), 255-272.
- Geasler, M. J., Dannison, L. L., & Edlund, C. J. (1995). *Sexuality education of young children: parental concerns*. *Family Relations*, 44, 184 – 188.
- Gibson, L. E., & Leitenberg, H. (2000). *Child sexual abuse prevention programs: Do they decrease the occurrence of child sexual abuse? Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1115-1125.
- Gittins, D. (1998). *Is Childhood Socially Constructed?* (pp. 21-45). Palgrave, London.
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). *Three decades of research: The case for comprehensive sex education*. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27.

- Goldman, J. (2008). *Responding to parental objections to school sexuality education: a selection of 12 objections*. Sex Education Vol. 8, No. 4, p.415–438
- . Goldman, R., & Goldman, J. (1982). *Children's Sexual Thinking*. Routledge and Kegan Paul: London.
- Goldman, R. & Goldman, J. (1988). *Show Me Yours: What Children Think About Sex*. Penguin: London.
- Gordon, B.N., Schroeder, C.S., & Abrams, M. (1990). *Age and social-class differences in children's knowledge of sexuality*. Journal of Clinical Child Psychology, 19, 33-43.
- Gunn, A. C. (2008). *Heteronormativity and Early Childhood Education: Social Justice and Some Puzzling Queries*. Ph.D. thesis, The University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Gunn, A.C. (2011). *Even if You Say it Three Ways, it Still Doesn't Mean it's True: The Pervasiveness of Heteronormativity in Early Childhood Education*. *Journal of Early Childhood Research* 9: 280–90.
- Hornor, G., (2004). *Sexual behavior in children: Normal or not?*, Journal of Pediatric Health Care 18(2), 57–64. [https://doi.org/10.1016/S0891-5245\(03\)00154-8](https://doi.org/10.1016/S0891-5245(03)00154-8)
- Jaccard, J., Dodge, T., & Dittus, P. (2002). *Parent-adolescent communication about sex and birth control: A conceptual framework*. In S. S. Feldman & D. A. Rosenthal (Eds.), *Talking sexuality: Parent-adolescent communication* (pp. 9 – 41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Janmohamed, Z. (2014). *Getting Beyond Equity and Inclusion: Queering Early Childhood*. Ph.D. Thesis, University of Toronto, Toronto, ON, Canada.
- Jerman, P., & Constantine, N. A. (2010). *Demographic and Psychological Predictors of Parent – Adolescent Communication about Sex: A Representative Statewide Analysis*. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (10): 1164– 1174.
- Junqueira, R., (2008). *Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero*. Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2. ed. Rio Grande: FURG, p. 12-26.
- Josephs, L., (2015). *How children learn about sex: A cross-species and cross-cultural analysis*, *Archives of Sexual Behavior* 44(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0498-0>
- Jo, M. J., Lim, K. J., & Choi, E. J. (2018). *Influencing factors of marital intimacy and sexual knowledge on parental efficacy of mothers with preschoolers on child sexual education*. *Journal of Korean Public Health Nursing*, 32(2), 181-193.
- Jung, C. G. 1981. *The Development of Personality*. Collected Works. Princeton University Press
- Klein, M., G. (1992). *Sex Education*. In E.C. Walker & M.C. Roberts (Eds), *Handbook of clinical child psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), pp.933-949. New York: Wiley
- Kaminski da Silva, F., & Rodrigues de La Iglesia, Y. (2021). *Sexualidade infantil e a Educação: um diálogo com a teoria psicanalítica*. *Cadernos Acadêmicos Unina*, 1(1), 12–22. <https://doi.org/10.51399/cau.v1i1.36>
- Karagrigori, F. (2019). *A study of Greek pre-school teachers' perceptions of LGBTQ-themed literature in kindergarten classrooms*. Linköping University, Department of Thematic Studies, Department of Child Studies.

- Kakavoulis, A. (1998). *Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55-70. doi: 10.1080/13502939885208241
- Kelly, M. G. (2013). *Foucault's' history of sexuality volume I, The will to knowledge: An Edinburgh Philosophical Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kenny, M. C., Reena, R., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). *Child sexual abuse: From prevention to self-protection*. *Child Abuse Review*, 17, 36–54. <https://doi.org/10.1002/car>.
- Kenny, M. C., Wurtele, S. K., & Alonso, L. (2012a). *Evaluation of a personal safety program with Latino preschoolers*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 368-385.
- Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2012b). *Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach*. *Journal of child sexual abuse*, 21(4), 361-367.
- Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2008). *Toward prevention of childhood sexual abuse: Preschoolers' knowledge of genital body parts*. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), *Proceedings of the Seventh Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 74-79). Miami: Florida International University. [http://coeweb.fiu.edu/research\\_conference](http://coeweb.fiu.edu/research_conference)
- Ketting, E., Brockschmidt, L., Renner, I., Luyckfasseel, L., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality education in Europe and Central Asia: Recent developments and current status*. *Sex education*, 75-120.
- King, B. M. (2012). *Human sexuality today*. London: Pearson College Division.
- King, B. M., Parisi, L. S., & O'Dwyer, K. R. (1993). *College sexuality education promotes future discussions about sexuality between former students and their children*. *Journal of Sex Education and Therapy*, 19, 285 – 293.
- Kilvington, J., & Wood, A. (2016). *Gender, sex and children's play*. Bloomsbury Publishing.
- Kniveton, B. H., & Day, J. C. K. (1999). *An examination of the relationship between a mother's attitude towards the sex education of her children and her perception of her own parents' views*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4, 32 – 37
- Koch, P. B., & Brick, P. (1998). *Questionnaire on Young Children's Sexual Learning*. In *Handbook of sexuality-related measures*. (pp.121-124). Routledge. 2 Edition.
- Kuczynski, L., Marshall, S., & Schell, K. (1997). *Value socialization in a bidirectional context*. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 23-50). New York, NY: Wiley
- Larsson, I., & Svedin, C. G. (2002). *Teachers' and parents' reports on 3- to 6-year-old children's sexual behavior-a comparison*. *Child abuse & Neglect*, 26, 247-266
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lee, E. M., & Kweon, Y. R. (2013). *Effects of a maternal sexuality education program for mothers of preschoolers*. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 43(3), 370-378.
- Leclerc, B., Wortley, R., & Smallbone, S. (2011). *Victim Resistance in Child Sexual Abuse: A Look Into the Efficacy of Self- Protection Strategies Based on the Offender's Experience*. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(9), 1868–1883. <https://doi.org/10.1177/0886260510372941>.

- Lehr, S. T., Demi, A. S., Dilorio, C., & Facticeau, J. (2005). *Predictors of father-son communication about sexuality*. *Journal of Sex Research*, 42, 119 – 129.
- Lessard-Hébert, M., & Rutler, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Instituto Piaget; 1ª edição
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, n. 2, 34-36.
- Liu, S., Chang, F. C., Chiu, C. H., Li, F., Chen, P. H., Chen, C. Y., ... & Chiang, J. T. (2021). *Parent-Child Discrepancies in Reports of Exposure to Violence/Pornography on Mobile Devices and the Impact on Children's Psychosocial Adjustment*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(6), 390-398.
- Iliovitz, E., & Neto, C. M. (2007). *HÁ LÓGICA NA LINGUAGEM INCLUSIVA? Interfaces de Saberes*, 7(2).
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sage.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. Psychology Press
- Maia, F.A. (2010). *O preconceito como obstáculo à educação sexual: reflexões a partir de uma perspectiva ética*, *Revista Linhas*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 20 – 35, jan. / jun. 2010.
- Martin, B. (2011). *Children at Play: Learning Gender in the Early Years*. Trentham Books Ltd. Westview House 734 London Road, Oakhill, Stoke-on-Trent, Staffordshire, ST4 5NP, UK.
- Martin, K. (2009). *Normalising heterosexuality. Mothers' assumptions, talk and strategies with young children*. *American Sociological Review* 74(2):190–207.
- Martin, K. and J. Torres (2014) *Where did I come from? US parents' and preschool children's participation in sexual socialisation'*. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* 14(2):174–90
- Marinheiro, A. (2015). *A sexualidade infantil e o conhecimento do corpo em jardim de infância*. Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Setúbal
- Martinson, F. (1976). *Eroticism in infancy and childhood*. *Journal of Sex Research*, 12(4), 251-262.
- Marques, A. M., Vilar, D., Forreta, F. (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar-Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora
- Márquez-Flores, M. M., Márquez-Hernández, V. V., & Granados-Gámez, G. (2016). *Teachers' knowledge and beliefs about child sexual abuse*. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(5), 538–555. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>.
- Masters, W., Johnson, V., & Kolodny, R. (1995). *Human sexuality*. New York: HarperCollins College Publishers.1995
- Matos, M. G. D. (2011). *O grupo de trabalho de educação sexual para a saúde - GTES*. In T. Gaspar (Ed.), *A Saúde dos Adolescentes*. (pp. 17-20). ISPA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: Questões teórico-práticas. Visão panorâmica da investigação-ação*, 76-105.

- Meltem K., Latife U., Akhan T. (2015). *The sexual development and Education of preschool children: knowledge and opinions from doctors and nurses. Sexuality and Disability*. June 2015, Volume 33, Issue 2, pp 207-221
- Menmuir, J., & Kakavoulis, A. (1999). *Sexual development and education in early years: A study of attitudes of pre-school staff in Greece and Scotland. Early Child Development and Care*, 149, 27-45
- Mesquita-Pires, C. (2010). *Inovação, Investigação em Educação A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. DUSER - Revista de Educação, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774. Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>>
- Milam, L.J., & Nugent, W. (2017). *Children's Knowledge of Genital Anatomy and Its Relationship With Children's Use of the Word "Inside. During Questioning About Possible Sexual Abuse. Journal of Child Sexual Abuse*, 26, 23 - 39.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Pré-escolar (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação
- Ministério da Saúde, APF, & CAN. (2000). *Educação sexual em meio escolar: Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde
- de la Mora, V. (2020). *Educators' Perspectives on Sex Education for Elementary-Aged Children* (Doctoral dissertation, Mills College).
- Morawska, A., Walsh, A., Grabski, M., & Fletcher, R. (2015). *Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality*. *Sex Education*, 15(3), 235-248. doi: 10.1080/14681811.2014.996213
- Neira, A., Elena Hermida M. (2014). *Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia*. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 1409-4258 Vol. 18(3) SETIEMBRE-DICIEMBRE, 2014: 91-110
- Neves, C., Augusto, C., & Terra, A. L. (2020). *Questionários online: análise comparativa de ferramentas para a criação e aplicação de e-surveys. AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 9(2), 69-78.
- Noonan, R. J. (1999). *Director of Sex Quest! The Sex Institute, Assessing Right-Wing Opposition to Sex Education*. In *IV. World Congress of Sexology in the Plenary Session*.
- Oliveira, C. C. (2004). *Autoorganização, Educação e Saúde*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Oktavianingsih, E., & Ayriza, Y. (2018). *Teachers' knowledge and belief for educating sexuality for kindergarten students*. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(2), 307-318.
- Parente, M. C. (2014). *Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. *Interacções*, 10(32).

- Prevent Child Abuse Vermont. (2014). *Care for Kids: Sexual abuse prevention in early childhood communities* – Evaluation results of the Care for Kids program implemented in 14 sites. Retrieved from <http://www.pcavt.org/assets/files/2014-Carefor-KidsProgram-Evaluation.pdf>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*, 5ª edição revista e corrigida. Lisboa, Edições Sílabo, pp. 527-528.
- Pinho Alves, J., Pinheiro, T., & Pietrocola, M. (2001). *Eletrostática como exemplo de Transposição didática*. Ensino de Física–Conteúdo, Metodologia e Epistemologia numa concepção integradora. Maurício Pietrocola (org), Editora da UFSC-Florianópolis.
- Portugal. Despacho n° 2506/2007 de 20 de fevereiro de 2007. Diário da República n° 36 – II Série (pp. 4427). Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Lei n° 60/2009 de 6 de agosto de 2009. Diário da República, n° 151- I Série A (pp. 5097). Lisboa: Assembleia da República
- Portugal. Portaria n° 196-A/2010 de 9 de abril de 2010. Diário da República, n° 69, Série I (pp. 1170). Lisboa: Ministérios da Saúde e da Educação
- Pradekso, T. (2015). Persepsi anak pada acara televisi. *Jurnal ilmu sosial*, 14(2), 11-23.
- Ramdaeni, S., & Yulindrasari, V. A. H. (2018). *Gender and Toys in Early Childhood Education. Field Notes*. Conference: International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2009. DOI:10.2991/assehr.k.200808.049
- Rapošová, P. (2016). *Manifestations of Sexuality of Children in the Environment of a Kindergarten. Kultura-Spoleczeństwo-Edukacja*, (2), 59-68.
- Ribeiro, G., Ferreira, R., Bonfim, C., & Santos, C. (2019). *Sexualidade nos livros didáticos: análises e proposições baseadas em aspectos imagéticos*. Ensino, Saúde e Ambiente, 12(1).
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Coleção Psicologia da Saúde Placebo Editora
- Romão, R. A. (2019). *A inocência esfacelada*. Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Robinson, K. H. (2002). *Making the invisible visible: Gay and lesbian issues in early childhood education*. Contemporary Issues in Early Childhood 3: 415–34.
- Robinson, K. H. (2005). *Queering' gender: Heteronormativity in early childhood education*. Australian Journal of Early Childhood, 30(2), 19-28.
- Robinson, K.H. (2013). *Children's sexual subjectivities*. in K.H. Robinson (ed.), Innocence, knowledge and the construction of childhood, pp. 87–110, Routledge, New York, NY.
- Ryan, C. L., & Hermann-Wilmarth, J. M. (2018). *Reading the rainbow: LGBTQ-inclusive literacy instruction in the elementary classroom*. Teachers College Press.
- Şahin, G. N. (2014). *Developing and testing the effectiveness of the teacher training program on child sexual development* (Master's thesis, Middle East Technical University)
- Santos, V., Amaral, L., & Mamede, H. (2013). Utilização do método Investigação-Ação na investigação em Criatividade no Planeamento de Sistemas de Informação.

- Sarmiento, M. J. (2015). *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. Currículo sem Fronteiras, n. 54, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v15\\_n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm) Acesso em: 29 jul. de 2018.
- Scholes, L. J., Jones, C., Stieler-Hunt, C., Rolfe, B., & Pozzebon, K. (2012). *The teachers' role in child sexual abuse prevention programs: Implications for teacher education*. Australian Journal of Teacher Education, 37(11), 104– 131. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.5>
- Serrão, D. (1996) – «*Apresentação*» in *Labirintos da Sexualidade*, p.1, Porto, Porto Editora.
- Serrão, D. (2012). *Educar a sexualidade ou educar para a sexualidade*. ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, 19, 75-82
- Shin, H., Lee, J. M., & Min, J. Y. (2019). *Sexual knowledge, sexual attitudes, and perceptions and actualities of sex education among elementary school parents*. Child Health Nursing Research, 25(3), 312-323.
- Simorangkir, M. R. R. (2019). *Early Children's Sex Education in Self-Curriculum Theme*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 429, 261-264.
- Souto-Manning, M., & Hermann-Wilmarth, J. (2008). *Teacher inquiries into gay and lesbian families in early childhood classrooms*. Journal of early childhood research, 6(3), 263-280.
- Stone, N., R. Ingham and K. Gibbins (2013) “*Where babies come from?*” *Barriers to early sexuality communication between parents and young children*. Sex Education: Sexuality, Society and Learning 13(2):228–40.
- Surtees, N. (2008). *Teachers following children? Heteronormative responses within a discourse of child-centredness and the emergent curriculum*. Australasian Journal of Early Childhood, 33(3), 10-17.
- Surtees, N., & Gunn, A. C. (2010). *(Re) marking heteronormativity: Resisting practices in early childhood education contexts*. Australasian Journal of Early Childhood, 35(1), 42-47.
- SIECCAN. (2005). *Sexual health education in the schools: Questions and answers*. Toronto, Canada: Sex Information and Education Council of Canada.
- SIECUS. (2018). Position statements. [PDF]. 2018. Washington DC: Sexuality Information and Education Council of the United States; 2018. Available at: <https://siecus.org/wp-content/uploads/2018/07/Position-Statements-2018.pdf>.
- SIECUS. (2021). Guidelines for Comprehensive Sexuality Education (3<sup>rd</sup> Edition). Available at: Guidelines for Comprehensive Sexuality Education (3rd Edition) | National Prevention Information Network | Connecting public health professionals with trusted information and each other (cdc.gov)
- Sotevik, L. (2020). ‘*Sexual Orientation ‘in Swedish Preschool Policy—What Is the Problem?*’ Genealogy, 4(1), 28.
- Sprung, B., & Hoerdoerfer, P. (1999). *Our Whole Lives: Sexuality Education for Grades K-1*. Unitarian Universalist Association of Congregations.
- Tabatabaie, A. (2015). *Childhood and adolescent sexuality, Islam, and problematics of sex education: a call for re-examination*. Sex Education, 15(3), 276-288.

- Teixeira, F., Marques, F. (2012). *Educação em sexualidade e os media*. ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, nº 19.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, Comité Português para a UNICE, Edição revista
- UNESCO (2019). *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade, uma abordagem baseada em evidências*. 2ª Edição Revisada em 369308por.pdf (unfpa.org)
- Ünlüer, E. (2018). *Examination of Preschool Teachers' Views on Sexuality Education*. Universal Journal of Educational Research, 6(12), 2815-2821.
- Vagnerova, K., Koerner, I. P., & Hurn, P. D. (2008). *Gender and the injured brain*. Anesthesia and analgesia, 107(1), 201.
- van der Doef, S. (2011). *The Dutch Approach: starting as young as possible*. Sexuality education international, 14.
- Valkenburg, P., Krcmar, M., Peeters, A., & Marseille, N. (1999). *Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation", "restrictive mediation", and "social coviewing"*. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 43, 52–66.
- Vogiatzis, N. (2018). *The European Ombudsman and good administration in the European Union*. Palgrave Macmillan.
- Volbert R. (1992). *Statements about sexual abuse and sexual knowledge of pre-school children*. Paper presented at the Third European Conference on Psychology and Law, Oxford.
- Volbert R, Homburg A. (1996). *Was wissen zwei-bis sechsjährige kinder uber seksualitat?* Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie, 28, 210–227.
- Volbert, R. (2000). *Sexual knowledge of preschool children*. Journal of Psychology & Human Sexuality, 12(1-2), 5-26.
- Walker, J. (2004). *Parents and Sex Education –Looking Beyond 'the Birds and the Bees'* Sex Education 4 (3): 239– 254.
- Walker, J., and J. Milton. (2006). *"Teachers' and Parents' Roles in the Sexuality Education of Primary School Children: A Comparison of Experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia*. Sex Education 6 (4): 415– 428.
- Walsh, J. (2011). *Talk Soon, Talk Often: A guide to parents talking with their kids about sex*. Perth: Government of Western Australia, Department of Health
- Walsh, A., Parker, E., & Cushing, A. (1999). *"How am I gonna answer this one?": A discourse analysis of fathers' accounts of providing sexuality education for young sons*. The Canadian Journal of Human Sexuality, 8(2), 103.
- Wang, S. (2022, April). A Literature Review of Gender stereotypical Play Resources and Educators' Attitudes in Early Childhood Settings. In *2022 International Conference on Creative Industry and Knowledge Economy (CIKE 2022)* (pp. 585-589). Atlantis Press.
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2002). *A base emocional da aprendizagem*. In B. Spodek (org). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-190). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Wood, E., Desmarais, S., & Gugula, S. (2002). *The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children*. *Sex Roles*, 47(1), 39-49.
- Wurtele, S., Melzer, A., & Kast, L. (1992). *Preschoolers' knowledge of and ability to learn genital terminology*. *Journal of Sex Education and Therapy*, 18(2), 115-122.
- Wurtele, S. K. (1998). *School-based child sexual abuse prevention programs*. In *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 501-516). Springer, Boston, MA.
- World Association for Sexual Health, WAS (2014). *Declaration of sexual rights*, acessado em 10 de janeiro de 2020, from [https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration\\_of\\_sexual\\_rights\\_sep03\\_2014.pdf](https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf).
- World Health Organization. (2013). *Health 2020: A European policy framework and strategy for the 21st century*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Education and Health Authorities and Specialists*. Köln: BZgA.
- Zimmerman, J. (2015). *Too hot to handle: A global history of sex education*. Princeton: Princeton University Press
- Zhang, W., Chen, J., & Liu, F. (2015). *Preventing child sexual abuse early: Preschool teachers' knowledge, attitudes, and their training education in China*. *Sage Open*, 5(1), 2158244015571187.
- Zornig., S., M., A., J (2008). *As Teorias Sexuais Infantis na Atualidade: Algumas Reflexões*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 73-77.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I** - Questionário de educação sexual para educadores (as) de infância (QESEI)

**APÊNDICE II** - Questionário de Parentalidade e Sexualidade infantil (QPSI)

**APÊNDICE III** - Oficina de formação para educadoras/es de Infância e famílias: diapositivos

**APÊNDICE IV** - Questionário de avaliação das oficinas formativas

## **ANEXOS**

**ANEXO I** - Licença entre a Universidade of Queensland na Austrália e o Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho para utilização do instrumento de recolha de dados (famílias)

**ANEXO II** - Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

**ANEXO III** - Questionnaire on Young Children's Sexual Learning, Instrumento original de Koch & Brick, 2013

**ANEXO IV** - Parenting and Child Sexuality Questionnaire, Instrumento original de Mourawska, Walsh, Grabsiki e Fletcher (2015)

## **APÊNDICE 1**

### **QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL PARA EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA (QESEI)**

Vânia Beliz & Zélia Anastácio (2018)

(Adaptado de Koch & Brick, 2013)

## CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente questionário faz parte de um projeto de doutoramento e destina-se a conhecer a opinião de Educadores de Infância sobre a Educação Sexual na Educação Pré-Escolar. Sendo profissional nesta área gostaríamos muito que colaborasse neste trabalho de investigação respondendo ao questionário.

Na certeza de que aqui não há respostas certas nem respostas erradas, e sabendo dos obstáculos à abordagem desta temática na Educação Pré-Escolar, apelamos à sua resposta, sem inibições nem receios. Garantimos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos servem apenas para efeitos de investigação. De forma a garantir o anonimato, pedimos-lhe para não escrever o seu nome em nenhum local. E lembramos que é muito importante que responda a todas as questões. Em caso de dúvida pode sempre contactar-nos (belizsexologia@gmail.com e zeliarf@ie.uminho.pt)

A sua colaboração é fundamental para o sucesso da investigação, pelo que ficamos desde já imensamente agradecidas pelo seu contributo. MUITO OBRIGADA!

### Instruções para preenchimento do Questionário

1. Antes de responder leia com muita atenção a cada uma das questões.
2. Assinale clicando no círculo **(versão online)** ou número que melhor corresponde à sua opinião.
3. Nos espaços em branco proceda conforme as instruções que constam no enunciado da respetiva pergunta, escrevendo a sua resposta.
4. A resposta a todo o questionário demora no máximo 20 minutos.
5. **(para a versão online)** Depois de responder a todas as questões submeta o questionário clicando no respetivo ícone.

## QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL PARA EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA (QESEI)

Vânia Beliz & Zélia Anastácio (2018)

(Adaptado de Koch & Brick, 2013)

- 1) **Sexo:** Feminino  Masculino
- 2) **Idade:** \_\_\_\_\_anos
- 3) **Estado civil:** Solteiro  Casado  União de fato  Divorciado/Separado  Viúvo
- 4) **Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_anos
- 5) **Habilitação acadêmica:** Magistério  Bacharelato

CESE  Domínio: \_\_\_\_\_ Curso de Complemento: (domínio: \_\_\_\_\_)

Licenciatura (de formação inicial)  Mestrado  Doutorado

6) **Distrito de residência:** \_\_\_\_\_

**Distrito onde trabalha:** \_\_\_\_\_

8. **Por favor, indique se as afirmações seguintes são “definitivamente verdadeiras” (1), “possivelmente verdadeiras” (2), “possivelmente falsas” (3), ou “definitivamente falsas” (4). Se não tem certeza da resposta correta, assinale “não sei” (5).**

### Escala:

**1 = Definitivamente verdadeira; 2 = Possivelmente verdadeira; 3 = Possivelmente falsa;**

**4 = Definitivamente falsa; 5 = Não sei**

1. A aprendizagem sexual das crianças pode afetar a forma como virão a lidar com a sexualidade enquanto adultas.	1	2	3	4	5
2. As crianças têm respostas sexuais, tais como ereções clitoriana/peniana e orgasmos.	1	2	3	4	5
3. Mesmo sem um programa formal, as crianças vão aprendendo sobre sexualidade no jardim-de-infância.	1	2	3	4	5
4. Não é comum as crianças masturbarem-se.	1	2	3	4	5
5. A maioria das crianças do nível de Educação Pré-Escolar fica receosa com temas sexuais	1	2	3	4	5
6. Por volta dos 3 anos de idade, a maioria das crianças consegue enunciar a diferença entre rapazes e raparigas.	1	2	3	4	5
7. É normal que uma criança se preocupe com sexo num determinado período do seu desenvolvimento.	1	2	3	4	5
8. Brincadeiras sexuais saudáveis e naturais ocorrem normalmente entre amigos (as) e colegas da mesma idade.	1	2	3	4	5
9. As crianças não estimulam os seus genitais até aos 3 anos de idade.	1	2	3	4	5
10. A vagina das meninas não tem capacidade de lubrificação.	1	2	3	4	5

11. A maioria das crianças com 3 e 4 anos de idade não é verdadeiramente curiosa acerca das diferenças corporais entre meninas e meninos.	1	2	3	4	5
12. A imagem corporal de uma pessoa não começa a formar-se antes dos 4 anos de idade.	1	2	3	4	5
13. As crianças podem ser ensinadas que é certo masturbar-se em privado, mas não em público.	1	2	3	4	5
14. As crianças compreendem melhor a sexualidade humana quando esta é ensinada utilizando plantas e animais como exemplos do que quando se fala de pessoas.	1	2	3	4	5
15. As respostas dos adultos ao comportamento sexual de uma criança têm pouco efeito sobre a opinião da criança sobre se o sexo é "bom" ou "mau".	1	2	3	4	5
16. Antes de responder a uma questão de uma criança sobre sexualidade deve-se tentar perceber o que a criança pensa.	1	2	3	4	5
17. Ao responder a uma questão de uma criança sobre sexualidade, deve-se dar apenas informação e não lidar com os seus sentimentos ou atitudes.	1	2	3	4	5
18. Antes de reagir a um comportamento de uma criança relacionado com sexualidade, deve-se tentar descobrir que significado é que este comportamento tem para a criança.	1	2	3	4	5
19. O método mais eficaz para lidar com comportamentos de crianças relacionados com sexualidade é ignorar esses comportamentos.	1	2	3	4	5
20. É muito incomodativo para as crianças do pré-escolar ouvir a explicação de como é que os bebés realmente nascem.	1	2	3	4	5
21. As crianças que têm recebido educação sexual adequada à idade são mais propensas a serem exploradas e abusadas sexualmente.	1	2	3	4	5

**9. Por favor assinale o número que melhor representa os seus sentimentos ou ideias relativamente às afirmações seguintes.**

**Escala:**

**1 = Concordo fortemente; 2 = Concordo; 3 = Não sei; 4 = Discordo; 5 = Discordo fortemente**

1. As crianças da Educação Pré-Escolar podem ser protegidas de mensagens sexuais na nossa sociedade.	1	2	3	4	5
2. A Biologia é a principal influência sobre os comportamentos e as atitudes sexuais de uma pessoa.	1	2	3	4	5

3.	A masturbação nas crianças é algo natural e saudável.	1	2	3	4	5
4.	A informação sobre sexualidade é demasiado complexa para a maioria das crianças da Educação Pré-Escolar entenderem.	1	2	3	4	5
5.	Os(as) adultos(as)/educadores(as) devem ser cuidadosos para não permitirem que os meninos se comportem muito como meninas.	1	2	3	4	5
6.	A aprendizagem sexual para crianças é principalmente sobre de onde vêm os bebés	1	2	3	4	5
7.	É bom para as crianças serem curiosas acerca de temas sexuais.	1	2	3	4	5
8.	As crianças recebem mensagens positivas sobre sexualidade quando os adultos usam nomes giros para os órgãos genitais.	1	2	3	4	5
9.	A maioria das crianças da Educação Pré-Escolar é muito nova para ser capaz de utilizar os nomes corretos para os seus órgãos genitais (como "pénis", "escroto", "vulva", ou "clítoris").	1	2	3	4	5
10.	É bom para as crianças da Educação Pré-Escolar perceberem que se sentem bem com os seus órgãos genitais quando os tocam.	1	2	3	4	5
11.	É melhor utilizar linguagem não sexista com crianças.	1	2	3	4	5
12.	As crianças devem sentir-se bem acerca da sexualidade.	1	2	3	4	5
13.	É correto permitir que as crianças toquem nos seus órgãos genitais quando as suas fraldas ou cuecas estão a ser mudadas.	1	2	3	4	5
14.	Os(as) educadores/professores(as) que têm fortes crenças religiosas sobre sexo devem ensiná-las às crianças de quem cuidam.	1	2	3	4	5
15.	É importante começar a discutir sexualidade abertamente na primeira infância.	1	2	3	4	5
16.	Os estereótipos de papéis de género tradicionais desencorajam comportamentos sexuais responsáveis para ambos os géneros.	1	2	3	4	5
17.	Bonecos com detalhes anatómicos ou imagens de livros promovem curiosidade sexual não-saudável nas crianças pequenas.	1	2	3	4	5
18.	Falar com crianças pequenas sobre sexualidade encoraja-as a experimentar.	1	2	3	4	5
19.	Os(as) adultos(as)/educadores(as) precisam compreender as suas próprias atitudes acerca de temas sexuais, já que estas atitudes podem influenciar as suas crianças.	1	2	3	4	5
20.	Os(as) adultos(as)/educadores(as) devem ser cuidadosos para não					

permitirem que as meninas se comportem muito como meninos.	1	2	3	4	5
21. Ver crianças do outro sexo sem roupa incentiva-as a experimentarem comportamentos sexuais.	1	2	3	4	5
22. Os programas de Educação Pré-Escolar deveriam abordar apenas informação sexual; a abordagem de atitudes e valores sexuais deve ser deixada para os pais.	1	2	3	4	5
23. Os(as) educadores(as) de infância devem abster-se de ser fisicamente carinhosos com as suas crianças.	1	2	3	4	5
24. As crianças têm o direito de escolher quem querem e quem não querem que toque os seus corpos.	1	2	3	4	5
25. Uma abordagem positiva, ao invés de punitiva, é melhor para lidar com os comportamentos das crianças relacionados com a sexualidade (como brincadeiras sexuais ou masturbação).	1	2	3	4	5
26. Um programa de sexualidade para a primeira infância é adequado se abordar apenas a prevenção do abuso sexual.	1	2	3	4	5
27. As crianças devem ser incentivadas a fazer perguntas sobre sexualidade aos(às) seus(suas) educadores(as).	1	2	3	4	5
28. Um adulto sexualmente saudável demonstra tolerância para com pessoas com diferentes orientações sexuais, estilos de vida e valores.	1	2	3	4	5

**10. Por favor assinale a opção que melhor representa quão confortável geralmente se sente, ao interagir com crianças, sobre os seguintes tópicos de sexualidade.**

**Escala:**

**1 = Muito confortável; 2 = Algo Confortável; 3 = Algo desconfortável; 4 = Muito desconfortável**

1. Papéis e comportamentos femininos e masculinos.	1	2	3	4
2. Diferenças corporais masculinas e femininas.	1	2	3	4
3. Nomes das partes genitais ou "sexuais" do corpo.	1	2	3	4
4. Estar parcialmente vestido (por exemplo, trocar fraldas, ir em tronco nu, nadar nu(a), etc.).	1	2	3	4
5. Masturbação.	1	2	3	4
6. Brincadeira sexual (por exemplo, "médicos(as)", "mamãs & papás").	1	2	3	4
7. Como os bebés são feitos ("entram").	1	2	3	4
8. Como os bebés nascem ("saem").	1	2	3	4

9.	Uso de linguagem "sexual" (por exemplo, "mariquinhas).	1	2	3	4
10.	A privacidade dos seus corpos (por exemplo, dar e receber permissão para tocar, etc.)	1	2	3	4

**11. Já frequentou alguma ação de formação contínua sobre educação sexual?**

Sim  Não  Se sim, indique o número de horas: \_\_\_\_\_

**12. Já frequentou alguma ação de formação esporádica sobre educação sexual (por exemplo palestra, seminário, colóquio ou congresso)?**

Sim  Não  Se sim, indique o número de horas: \_\_\_\_\_

**13. Tem filhos?** Sim  Não  Se sim, indique quantos: \_\_\_\_\_

**14. Religião:** Católica  Outra  Qual? \_\_\_\_\_ Nenhuma

**15. Quanto à prática religiosa considera-se:**

Muito praticante  Moderadamente praticante  Pouco praticante  Nada praticante

**16. Assinale com X a sua tendência política:**

Extrema Esquerda  Esquerda  Centro Esquerda  Centro Direita  Direita  Extrema Direita

## **APÊNDICE 2**

### **QUESTIONÁRIO DE PARENTALIDADE E SEXUALIDADE INFANTIL (QPSI)**

(Traduzido e adaptado de Alina Morawska, por Vânia Beliz & Zélia Anastácio, 2018)

## CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente questionário faz parte de um projeto de doutoramento e destina-se a conhecer a opinião das famílias sobre a Educação Sexual na Educação Pré-Escolar. Sendo profissional nesta área gostaríamos muito que colaborasse neste trabalho de investigação respondendo ao questionário.

Na certeza de que aqui não há respostas certas nem respostas erradas, e sabendo dos obstáculos à abordagem desta temática na Educação Pré-Escolar, apelamos à sua resposta, sem inibições nem receios. Garantimos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos servem apenas para efeitos de investigação. De forma a garantir o anonimato, pedimos-lhe para não escrever o seu nome em nenhum local. E lembramos que é muito importante que responda a todas as questões. Em caso de dúvida pode sempre contactar-nos (belizsexologia@gmail.com e zeliarf@ie.uminho.pt)

A sua colaboração é fundamental para o sucesso da investigação, pelo que ficamos desde já imensamente agradecidas pelo seu contributo. MUITO OBRIGADA!

### Instruções para preenchimento do Questionário

1. Antes de responder leia com muita atenção a cada uma das questões.
2. Assinale clicando no círculo **(versão online)** ou número que melhor corresponde à sua opinião.
3. Nos espaços em branco proceda conforme as instruções que constam no enunciado da respetiva pergunta, escrevendo a sua resposta.
4. A resposta a todo o questionário demora no máximo 20 minutos.
5. **(para a versão online)** Depois de responder a todas as questões submeta o questionário clicando no respetivo ícone.

## QUESTIONÁRIO DE PARENTALIDADE E SEXUALIDADE INFANTIL (QPSI)

(Traduzido e adaptado de Alina Morawska, por Vânia Beliz & Zélia Anastácio, 2018)

1. **Sexo:** Feminino  Masculino
2. **Idade:** \_\_\_\_\_anos
3. **Estado civil:** Solteiro  Casado  União de facto  Divorciado/separado  Viúvo
4. **Habilitações:**

1º CEB (1º - 4º ano)  2º CEB (5º - 6º ano)   
3º CEB (7º - 9º ano)  Secundário (10º-12º ano)   
Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

5. **Distrito de Residência:** \_\_\_\_\_

6. **Distrito de Residência:** \_\_\_\_\_

7. **Situação Profissional:** Empregado  Desempregado

8. **Tem filho(s):** Sim  Se sim, indique a(s) sua(s) idade(s): \_\_\_\_\_  
Não

9. Por favor leia cada afirmação e assinale o número (0, 1, 2, ou 3) que melhor corresponde ao seu caso. Não há respostas certas nem respostas erradas. Não dispense muito tempo em cada afirmação.

A escala de classificação é a seguinte:

**0. Nada verdade para mim**

**1. Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo**

**2. Bastante verdade para mim, ou numa boa parte do tempo**

**3. Muito verdade para mim, ou na maior parte do tempo**

---

Eu gostava que os meus pais tivessem falado mais comigo sobre sexualidade	0	1	2	3
Eu sinto que tenho o conhecimento adequado para proporcionar educação sexual aos meus filhos	0	1	2	3
Há temas de sexualidade em que eu não estaria à vontade para discutir com os meus filhos	0	1	2	3
Eu sinto que tenho conhecimento adequado sobre sexualidade infantil e que sei o que as crianças precisam em diferentes idades	0	1	2	3
Eu sinto que tenho o conhecimento adequado sobre o que é contemplado no currículo escolar sobre educação sexual.	0	1	2	3

Eu sinto que tenho o conhecimento adequado sobre os recursos da comunidade que estão disponíveis para pais para ajudar na educação sexual dos seus filhos

0 1 2 3

10. Quando era criança, qual era a sua principal fonte de informação sobre sexualidade? *(Por favor selecione todas as principais fontes)*

Pais (um ou ambos)	Amigo/s(a/s)
Professor/es(a/s) ou funcionários(as) da escola	Profissional de saúde (ex. médico/a, enfermeiro/a)
Media (ex. rádio, TV, jornal)	<i>Internet</i>
Brochuras	Parente/Familiar
Outro <i>(Por favor, especifique)</i>	

11. Qual é a sua principal fonte de informação sobre sexualidade atualmente? *(Por favor selecione todas as principais fontes)*

- |                                                                             |                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amigo/a / outro pai ou outra mãe                   | <input type="checkbox"/> Professore/s(a/s) ou funcionárias/os da escola |
| <input type="checkbox"/> Profissional de saúde (ex. médico/a, enfermeiro/a) | <input type="checkbox"/> <i>Internet</i>                                |
| <input type="checkbox"/> Media (ex. rádio, TV, jornal)                      | <input type="checkbox"/> Parceiro/a                                     |
| <input type="checkbox"/> Brochuras                                          | <input type="checkbox"/> Parente/Familiar                               |
| <input type="checkbox"/> Outro <i>(Por favor, especifique)</i>              |                                                                         |

12. De onde obtém informação sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil? *(Por favor selecione todas as principais fontes)*

- |                                                                               |                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amigo(a) / outro pai ou outra mãe                    | <input type="checkbox"/> Professore/s(a/s) ou funcionários(as) da escola |
| <input type="checkbox"/> Profissional de saúde (ex. médico(a), enfermeiro(a)) | <input type="checkbox"/> <i>Internet</i>                                 |
| <input type="checkbox"/> Media (e.g. rádio, TV, jornal)                       | <input type="checkbox"/> Parceiro(a)                                     |
| <input type="checkbox"/> Brochuras                                            | <input type="checkbox"/> Parente/Familiar                                |
| <input type="checkbox"/> Outro <i>(Por favor, especifique)</i>                |                                                                          |

13. Por favor descreva como comunica com a sua criança sobre sexualidade:

.....  
.....  
.....

---

14. Por favor, leia cada afirmação e assinale o número 0, 1, 2, ou 3 que indica o quanto a afirmação foi verdadeira para si durante as últimas quatro (4) semanas. Não há respostas certas nem respostas erradas. Não dispense muito tempo em cada afirmação.

A escala de classificação é a seguinte:

**0. Nada verdade para mim**

**1. Pouco verdade para mim, ou nalguma parte do tempo**

**2. Bastante verdade para mim, ou numa boa parte do tempo**

**3. Muito verdade para mim, ou na maior parte do tempo**

Encorajou o/a seu/sua filho/a a colocar questões sobre sexualidade	0	1	2	3
Respondeu a uma questão sobre um tópico de sexualidade	0	1	2	3
Iniciou uma conversa sobre sexualidade com o/a seu/sua filho/a	0	1	2	3
Ficou calmo(a) quando o/a seu/sua filho/a fez uma pergunta sobre sexualidade	0	1	2	3
Discutiu sobre a educação sexual do/a seu/sua filho/a com o/a seu/sua parceiro/a ou com outro/a cuidador/a	0	1	2	3
Usou terminologia correta para a genitália	0	1	2	3
Escutou a perspetiva do/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	0	1	2	3
Sentiu-se confortável ao falar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	0	1	2	3
Usou um evento atual ou história dos media para iniciar uma conversa com a sua criança sobre sexualidade	0	1	2	3
Evitou troçar/gozar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	0	1	2	3
Leu livros com o/a seu/sua filho/a acerca de sexualidade	0	1	2	3
Encorajou o/a seu/sua filho/a partilhar os seus pensamentos e sentimentos sobre sexualidade	0	1	2	3
Deu brochuras ou outros materiais ao/à seu/sua filho/a para o/a ajudar a aprender sobre a sua sexualidade	0	1	2	3
Expressou conforto com a sua própria sexualidade	0	1	2	3

Acedeu a recursos da comunidade para o(a) ajudar a aprender sobre a sexualidade infantil	0	1	2	3
Modelou uma imagem corporal positiva	0	1	2	3
Monitorizou a utilização que o/a seu/sua filho/a fez da <i>Internet</i> e da televisão	0	1	2	3

15. Seguidamente, usando seleccione o número junto a cada item que melhor descreve o quão confiante se sente em cada situação, mesmo que seja algo que raramente ocorre ou que não lhe diga respeito

Classifique a sua confiança usando a escala de **1 a 10** em que :

**1. Algo que certamente não consigo fazer**

**10 . Algo que certamente consigo fazer**

**Por exemplo:**

<b>Encorajou o/a seu/sua filho/a a colocar questões sobre sexualidade</b>	<b>8</b>
---------------------------------------------------------------------------	----------

Encorajou o/a seu/sua filho/a a colocar questões sobre sexualidade	
Respondeu a uma questão sobre um tópico de sexualidade	
Iniciou uma conversa sobre sexualidade com o/a seu/sua filho/a	
Ficou calmo(a) quando o/a seu/sua filho/a fez uma pergunta sobre sexualidade	
Discutiu sobre a educação sexual do/a seu/sua filho/a com o/a seu/sua parceiro/a ou com outro/a cuidador/a	
Usou terminologia correta para a genitália	
Escutou a perspetiva do/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	
Sentiu-se confortável ao falar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	
Usou um evento atual ou história dos media para iniciar uma conversa com a sua criança sobre sexualidade	
Evitou troçar/gozar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade	
Leu livros com o/a seu/sua filho/a acerca de sexualidade	
Encorajou o/a seu/sua filho/a partilhar os seus pensamentos e sentimentos sobre sexualidade	
Deu brochuras ou outros materiais ao/à seu/sua filho/a para o/a ajudar a aprender sobre a sua sexualidade	

Expressou conforto com a sua própria sexualidade	
Acedeu a recursos da comunidade para o(a) ajudar a aprender sobre a sexualidade infantil	
Modelou uma imagem corporal positiva	
Monitorizou a utilização que o/a seu/sua filho/a fez da <i>Internet</i> e da televisão	

15. Por favor, leia a questão e assinale com X o número que indica o quanto o sentimento se aplica a si. Não existem respostas certas nem respostas erradas. Não dispense muito tempo em cada afirmação.

No geral, como se sente ao dar respostas a questões que lhe são colocadas pela sua criança em relação à sexualidade?

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Nada</b>	<b>Ligeiramente</b>	<b>Moderadamente</b>	<b>Muito</b>	<b>Extremamente</b>
Conhecedor					
Confiante					
Confortável					
Ansioso					

16. De onde sente que as/os seus/suas filho/as obtêm a sua informação sobre sexualidade? *(Por favor seleccione todas as principais fontes)*

- |                                                                          |                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pais (um ou ambos)                              | <input type="checkbox"/> Amigo/s(a/s)                                         |
| <input type="checkbox"/> Professore/s(a/s) ou funcionários(as) da escola | <input type="checkbox"/> Profissional de saúde (ex. médico(a), enfermeiro(a)) |
| <input type="checkbox"/> Media (ex. rádio, TV, jornal)                   | <input type="checkbox"/> <i>Internet</i>                                      |
| <input type="checkbox"/> Brochuras                                       |                                                                               |
| <input type="checkbox"/> Outro <i>(Por favor, especifique)</i>           |                                                                               |
- 

17. Por favor, responda às questões seguintes em relação a uma criança ao seu cuidado.

**Quão importante acha que é a educação sexual para a sua criança?**

1	2	3	4	5
Nada	Ligeiramente	Moderadamente	Muito	Extremamente

**Quão responsável se sente pela educação sexual da sua criança?**

1	2	3	4	5
Nada	Ligeiramente	Moderadamente	Muito	Extremamente

**Quão importante sente que é o seu papel na educação sexual da sua criança?**

1	2	3	4	5
Nada	Ligeiramente	Moderadamente	Muito	Extremamente

**Quão importante acha que é o jardim-de-infância da sua criança na sua educação sexual?**

1	2	3	4	5
Nada	Ligeiramente	Moderadamente	Muito	Extremamente

**Quão importante acha que é a escola da sua criança na sua educação sexual?**

1	2	3	4	5
Nada	Ligeiramente	Moderadamente	Muito	Extremamente

**Quão importante acha que os media são na educação sexual da sua criança?**

1	2	3	4	5
Nada	Ligeiramente	Moderadamente	Muito	Extremamente

18. O que lhe poderia facilitar para falar com o/a seu/sua filho/a sobre sexualidade?

---

.....

.....

.....

.....

.....

---

19. Se fosse desenvolvido um programa parental, com o objetivo de aumentar as competências e a confiança dos pais na educação sexual das/os seus/suas filho/as, quão importante seria que esse programa incluísse os elementos seguintes?

Por favor, indique, o quão útil acredita que seria cada um dos tópicos:

A escala de classificação é a seguinte:

- 1. Nada útil**
- 2. Pouco útil**
- 3. Útil**
- 4. Muito útil**
- 5. Extremamente útil**

Usar terminologia apropriada junto das crianças	1	2	3	4	5
Discutir a puberdade com crianças	1	2	3	4	5
Atitudes e valores dos pais sobre sexualidade	1	2	3	4	5
Obter informação precisa sobre sexualidade e educação da criança	1	2	3	4	5
Comunicar eficazmente com crianças sobre sexualidade	1	2	3	4	5
Compreender os papéis dos pais como educadores da sexualidade	1	2	3	4	5
Proteger as crianças do abuso sexual	1	2	3	4	5
Explorar papéis de género e identidade de género	1	2	3	4	5
Encorajar a autoaceitação e a autoestima da criança	1	2	3	4	5
Encorajar uma imagem corporal positiva	1	2	3	4	5
Explorar barreiras a comunicar eficazmente com crianças sobre sexualidade	1	2	3	4	5
Ajudar as crianças a exprimir emoções e sentimentos	1	2	3	4	5
Compreender o corpo humano, a reprodução, a gravidez e o nascimento	1	2	3	4	5
Aprender sobre o desenvolvimento e comportamento sexuais durante a infância	1	2	3	4	5
O que fazer sobre e como reagir a sinais de abuso sexual	1	2	3	4	5
Discutir valores parentais para o comportamento sexual das crianças	1	2	3	4	5
Conversar sobre sexualidade, expressão sexual e relacionamentos sexuais	1	2	3	4	5
Reagir à masturbação da criança	1	2	3	4	5
Reagir às brincadeiras sexuais da criança	1	2	3	4	5
Reagir à nudez da criança	1	2	3	4	5

Como identificar o abuso sexual numa criança	1	2	3	4	5
Aprender sobre a influência dos media e da <i>Internet</i> na sexualidade das crianças	1	2	3	4	5

20. Que informações ou tópicos adicionais gostaria de ver incluídos num programa de parentalidade para ajudar os pais a desenvolverem competências para apoiar o desenvolvimento da sexualidade das crianças?

.....

.....

.....

.....

### **APÊNDICE 3**

#### **Oficina de formação para educadoras/es de Infância e famílias apresentação de diapositivos**

Nota: optou-se por apresentar os diapositivos que serviram de base às duas oficinas, sendo que para as/os profissionais os temas foram mais aprofundados.

## EDUCAR PARA A SEXUALIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR: QUANDO E COMO?

Vânia Beliz, sexóloga Doutoranda em estudos da criança especialidade saúde infantil



## Sumário da 1ª Sessão

- 1 PARTE 2 horas
- - Apresentação do grupo e da formação
- - Conceito de sexualidade e condicionantes para a abordagem do tema.
- - Educação sexual: para quem e porquê? A importância do tema na saúde infantil.
- Educação formal: conteúdos para a idade pré-escolar;
- Desenvolvimento psicosexual Infantil;
- Situações que preocupam os educadores: "A nudez e a estimulação"
- - Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças

## Educar para a sexualidade? Educar para o sexo?

É a mesma coisa?  
Quais as diferenças?

*"A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinónimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico." (WHO TECHNICAL REPORTS SERIES, 1975)*

## Sexualidade o que é ? Fatores que influenciam o conceito.

ECONÓMICOS

CULTURAIS

RELIGIOSOS

HISTÓRICOS

SOCIAIS

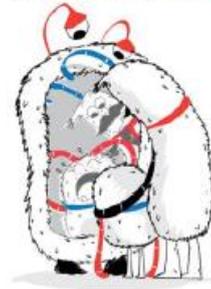
Biológicos

## O que mudou, desde a nossa infância?





## Como foi a nossa educação sexual?



O QUE NOI  
DEIXE A  
FAMÍLIA?

COM QUEM  
ESCLAREC-  
MOS AS  
NOSSAS  
DÚVIDAS?

## Falar sobre sexualidade, porquê?

- Contribui para o desenvolvimento psicossocial saudável da criança;
- Esclarece a criança e evita a procura de informação em fontes pouco credíveis;
- Facilita a reflexão e tomada de decisões;
- Promove cuidados e proteção;
- Previne a violência sexual e de género;
- Promove a confiança entre a criança e os educadores;
- Contribui para a felicidade das crianças;

### SISTEMA 3. RELAÇÃO: AFETIVA

#### Objetivo 1:

- Reconhecer a importância do afeto no desenvolvimento individual

- Identificar as suas próprias emoções,
- Saber comunicar as suas próprias emoções,
- Identificar as emoções dos outros,
- Respeitar as emoções dos outros,
- Compreender que as emoções são expressas de diferentes formas.

#### Objetivo 2:

- Valorizar as relações de cooperação e de interação

- Reconhecer a importância de colaborar de forma ativa nas atividades do dia-a-dia,
- Participar na criação e dinamização das atividades do dia-a-dia,
- Desenvolver as capacidades de comunicação, gestão de conflitos e de trabalho em grupo/equipa.

## O que abordar com as crianças? Educação formal: conteúdos

- Afetos e Educação para a Saúde (DCS)

### SISTEMA 1. IDENTIDADE E GÉNERO

#### Objetivo 1:

- Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade de género e orientação sexual.

- Tomar consciência da diversidade das expressões e identidade de género;

#### Objetivo 2:

- Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género:

- Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo;
- Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.



### SISTEMA 2. VALORES

#### Objetivo 1:

- Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha

- Expressar respeito por si, pelo outro e pelo meio,
- Identificar diferenças individuais e socioculturais,
- Respeitar as diferenças individuais e socioculturais,
- Desenvolver atitudes de cooperação e interajuda.

### SISTEMA 4. DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE

#### Objetivo 1:

- Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida.

- Conhecer que existem mudanças físicas e emocionais ao longo da vida,
- Identificar a existência de um corpo sexuado,
- Desenvolver uma imagem corporal positiva e respeito pelos outros,
- Reconhecer a existência de regras sociais sobre privacidade e intimidade.

## Quando começar?



## Desenvolvimento infantil



## A criança dos 0- 2 ANOS

- a) Aprende através da relação com os cuidadores (vinculação);
- b) Desenvolve sentimentos de confiança;
- c) Aprende sobre o corpo através do tacto;
- d) Identifica diferenças entre meninos e meninas;
- e) Têm respostas genitais fisiológicas: ereção, lubrificação;
- f) Exploram os genitais para sua descoberta;
- g) Não tem inibição com a nudez;
- h) Pergunta sobre o corpo adulto, manifesta curiosidade;
- i) Manifesta interesse pelas funções fisiológicas: xixi, cóco.

### Situações que preocupam os educadores



### Estimulação e manipulação dos genitais

- Mudança de atividade,
- Conversar a "sós" com a criança,
- Explicar o que é,
- Estabelecer as regras sociais,



### Jogos, brincadeiras, nudez

- A curiosidade das crianças faz com que gostem de estar nuas, de se tocar.
- Crianças com a mesma idade não apresentam á partida situação de perigo.
- Sensibilizar para os cuidados em relação ao corpo.



## A criança dos 3- 5-6 ANOS

- a) Aprende com a convivência de outros adultos e pares;
- b) Maior contacto social;
- c) Controle dos esfíncteres- controlo do corpo;
- d) Explora os órgãos genitais de forma lúdica;
- e) Têm curiosidade para ver e tocar nos órgãos das outras crianças;
- f) Não têm inibição com a nudez;
- g) Começam as perguntas sobre o corpo, sua origem;
- h) Têm maior reconhecimento da sua identidade.

### Manipulação dos genitais

- Faz parte da descoberta do nosso corpo,
- É uma fase normal do desenvolvimento infantil.
- É um comportamento normal em crianças da mesma faixa etária

Tira a mão daí, senão a pânha vai cair!

Que feio, se voltares a mexer aí ficas de castigo (...)

**IMPORTANTE. EVITAR A REPRESSÃO**



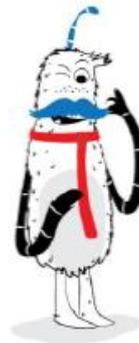
Sugestão de leitura



## Sumário da 2ª Sessão

- II PARTE 2 horas
- Curiosidade Infantil, o que querem e precisam saber as crianças?
- Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças
- Igualdade de Género: Promoção e intervenção em contexto educativo e a importância do/a educador/a de infância;
- Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças

## Como falar com as crianças sobre sexualidade?



Como responder às perguntas embaraçosas?

## Como responder às perguntas "Difíceis"

- 1 Normalize e valide a questão, questionando-o -- porque está a fazer aquela pergunta? Porque me estás a fazer essa pergunta, hoje?
- 2 Tente saber o conhecimento que tem-- O que achas, qual é a tua opinião?
- 3 Enquadre a sua explicação no que a criança deseja, realmente, saber.
- 4 Assegure-se que a Criança percebeu a resposta que deu.

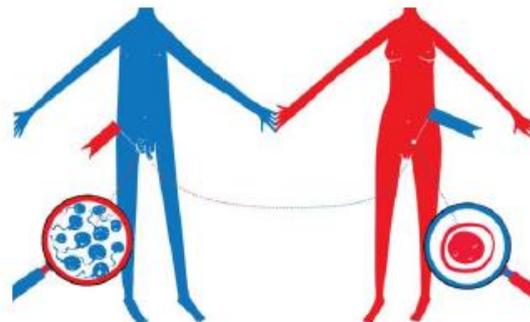
A comunicação não verbal é muito importante. Tenha atenção à sua postura!

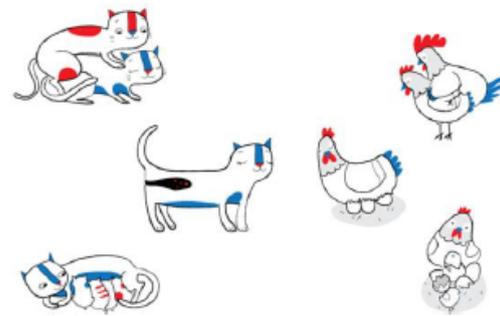
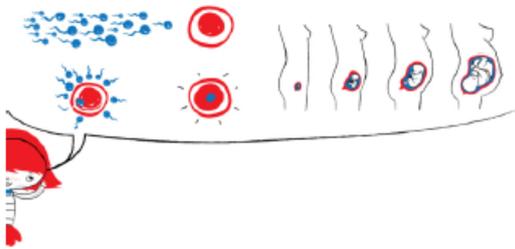
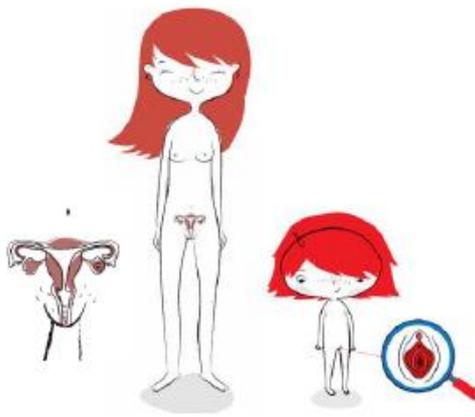
Não dê as respostas para o dia seguinte.

USE Linguagem simples e objetiva.

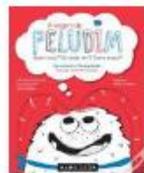
Seja sincero(a).

PARE  
ESCUTE  
RESPONDA  
CONFIRME





Sugestões de Leitura



## Situações que preocupam os educadores



5. Todos os meninos e meninas precisam de cuidados. E cuidar da casa, das crianças, dos animais é algo que TODOS devem fazer.
6. Meninos e Meninas têm direitos iguais de usar espaços públicos de expressar a sua opinião e desejos.
7. Ninguém tem o direito de tocar no corpo das crianças sem autorização. Cada criança é dona do seu próprio corpo e precisa ter autonomia sobre ele.
8. O machismo é algo negativo para as meninas mas também para os meninos. **RESTRIÇÃO A LIBERDADE DE AMBOS.**



FONTE: Plan Internacional

## DESGUALDADE DE GÊNERO



## Identidade, gênero - Prevenir a violência

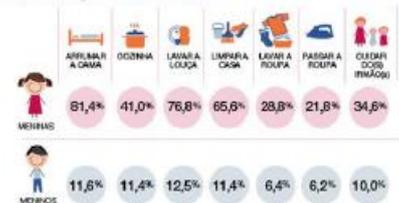


## 8 Coisas que as crianças precisam saber sobre gênero

1. Ninguém deve ser discriminado por ser menino ou menina, raça ou classe social. Todos merecemos respeito.
2. Meninos e Meninas têm os mesmos direitos, em casa, na escola, em qualquer lugar.
3. Meninos e Meninas têm o direito de expressar os seus sentimentos. Revemente, inclusive CHORAR.
4. Não existem brinquedos de menino e de menina, todos podemos brincar com o que gostamos.



## DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS



### OS BRINQUEDOS "DE MENINAS" AFASTAM AS MULHERES DA CIÊNCIA?

BRINQUEDOS NÃO SERVEM ÀS MENINAS. DIVERSOS TIPOS DE BRINQUEDOS TAMBÉM PODEM TER ESENCIAIS ELEMENTOS DE HABILIDADES E MENTALIDADE RESISTENTE A ESTEREÓTIPOS.

MENINISTOS DEVEM TOMAR CUIDADO COM OS BRINQUEDOS "DE MENINAS" QUEM REFORÇAM AS MULHERES EM SUA PARTICIPAÇÃO ANTERIOR, SEUS DESEJOS E SUAS CAPACIDADES.

ESTE DEBATE É MUITO RELEVANTE A LONGO PRAZO. 35,3% DAS CIENTISTAS SÃO MULHERES BRANCAS.

É IMPORTANTE OS BRINQUEDOS NÃO SEJAM USADOS ESTEREÓTIPO.

SEUS INTERESSES, PENSAMENTOS E PAIXÕES SÃO O QUE FAZEM DE VOCÊ UM CIENTISTA.

**EXISTE ALGO DE BOM EM SER MENINA?**

"É bom brincar, estudar, trabalhar, ser uma pessoa boa, brincar com os amigos, trabalhar, comer todos os dias. Eu trabalho, capino com minha mãe, vou para o mató, quebro coco; eu trabalho de roça com meu pai." (10 anos, Escola Pública Quilombola, Maranhão)

"É ser respeitada, se valorizar, se amar, acreditar em si mesma. Ter atitude e coragem para fazer as coisas, é ser verdadeira." (13 anos, Escola Urbana Pública, Maranhão)

"O bom de ser menina é que a gente pode fazer várias amizades e pode ser com menina ou menino sem o preconceito de achar que as pessoas vão te ignorar ou achar que as pessoas podem malá só porque são meninas. Eu acho que é isso que importa para mim." (12 anos, Escola Urbana Pública, Rio Grande do Sul)

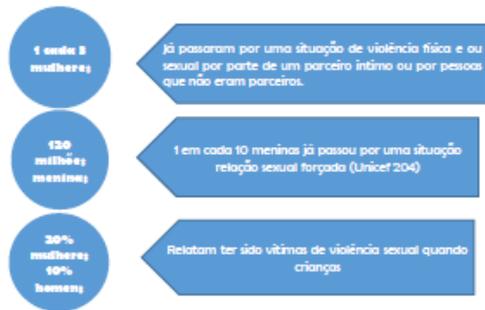
### Porque é necessário uma educação não sexista? [www.criandocomapego.com](http://www.criandocomapego.com)

- As profissões não são masculinas ou femininas;
- As brincadeiras e os jogos não têm sexo
- O trabalho doméstico é de grande importância para a comunidade
- A maternidade não é uma função exclusiva das mulheres
- A maioria dos materiais educativos reproduzem estereótipos de gênero
- A história ignora a contribuição feminina para a humanidade

#### Atividade Lúdica



### Prevenção da violência baseada no gênero



### A importância da linguagem não sexista

- A língua é reflexo dos valores e pensamentos de uma sociedade. Por isso, quando homens e mulheres são vistos de forma diferente, com papéis sociais diferentes, tudo isso fica claro também na língua, que muitas vezes transmite e reforça esses estereótipos.
- Uso do feminino para a questão privada ou que denote posse das mulheres "a mulher do Pedro" ou "deu a mão de sua filha".
- Termos que invisibilizam mulheres com suportes genéricos que são, na verdade, masculinos "direito do consumidor"
- Uso de fórmulas de tratamento que implicam inferioridade, menosprezo ou desvalorização: "médicos e enfermeiras deixam seus lares para ajudar crianças no Haiti".
- Uso do masculino como genérico: "o mundo é dos homens", "os jovens de hoje"



#### Sugestões de Leitura



Sugestões de Leitura



Sugestões de Leitura



**Disforia de género**

O meu filho quer ser uma menina...  
 Transtorno psicológico caracterizado pela angústia ou desconforto causado por uma falta de coincidência entre a identidade de género de uma pessoa e seu sexo biológico.



Sugestão de leitura





## Sumário da 3ª Sessão

- I PARTE 2 horas
- Prevenção da violência sexual- dados e conceitos importantes;
- Estratégias de capacitação das crianças;
- As crianças e a internet, vulnerabilidades e riscos;
- - Sugestões lúdicas de intervenção com as crianças

## A lei- Código Penal Português

- O Código Penal Português distingue os crimes de natureza sexual em dois grupos:
- Os **crimes contra a liberdade sexual** (Art.º 163.º a 170.º do Código Penal), que penalizam todas as atividades sexuais cometidas sem o consentimento da vítima, independentemente da idade;
- Os **crimes contra a autodeterminação sexual** (Art.º 171.º a 176.º-A do Código Penal), que penalizam atividades sexuais com menores até 18 anos, e cuja existência está diretamente ligada à necessidade de proteger o livre desenvolvimento da personalidade da criança ou jovem no domínio sexual.
- Todos os crimes que de seguida se apresentarão dizem respeito a formas de violência sexual contra crianças e jovens.

### Abuso Sexual de pessoa incapaz de resistência

#### Art.º 165.º do Código Penal

- **Natureza pública**, se praticado contra menor de idade
- **Tipo de ato(s)**: ato sexual de relevo ou ato sexual de relevo qualificado
- **Meio(s)**: aproveitar-se de pessoa inconsciente ou incapaz, por outro motivo (ex.º incapacidade física/psíquica)

### Importunação Sexual

#### Art.º 170.º do Código Penal

- **Natureza pública**, se praticado contra menor de idade
- **Tipo de ato(s)**: Atos de carácter exibicionista, formular propostas de teor sexual ou constranger a vítima a contacto de natureza sexual

### Coação Sexual

#### Art.º 163.º do Código Penal

- **Natureza pública**, se praticado contra menor de idade
- **Tipo de ato(s)**: ato sexual de relevo (ex.º toques, carícias, beijos)
- **Meio(s)**: constrangimento e/ou violência, ameaça grave ou colocar a vítima inconsciente ou na impossibilidade de resistir (ex.º drogar, amarrar a vítima)

### Violação

#### Art.º 164.º do Código Penal

- **Natureza pública**, se praticado contra menor de idade
- **Tipo de ato(s)**: ato sexual de relevo qualificado (cópula, coito anal/oral, introdução vaginal/anal de partes do corpo ou objetos)
- **Meio(s)**: constrangimento e/ou violência, ameaça grave ou colocar a vítima inconsciente ou na impossibilidade de resistir (ex.º drogar, amarrar a vítima)

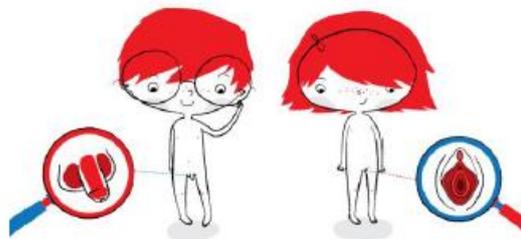
### Abuso Sexual de Crianças

#### Art.º 171.º do Código Penal

#### Tipo de ato(s)

- Ato sexual de relevo;
- Ato sexual de relevo qualificado;
- Ato de carácter exibicionista, formular propostas de teor sexual ou constranger a vítima a contacto de natureza sexual, com ou sem intenção lucrativa;
- Agir por meio de conversa, escrito, espetáculo ou objeto pornográficos, com ou sem intenção lucrativa;
- Aliciar a assistir a abusos sexuais ou a atividades sexuais, com ou sem intenção lucrativa;
- **Vítima**: todas as crianças e jovens menores de 14 anos

## Prevenção da violência sexual



**O que é a Violência Sexual?**

É uma conduta que constrói o vício e prejudica a saúde física, psicológica e emocional do indivíduo. Pode ocorrer em situações familiares e em instituições de educação, saúde e convívio de crianças e adolescentes.

**Abuso Intrafamiliar:**  
Violência sexual contra a criança ou o adolescente por parentes.

**Abuso Extrafamiliar:**  
Quando os abusos não são dentro da família.

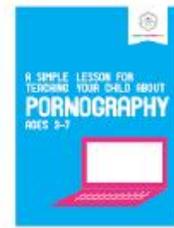
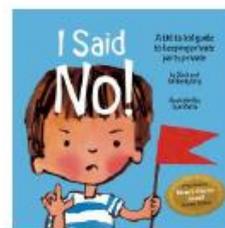
**Exploração sexual e comercial:**  
Uso da criança ou adolescente em atividades sexuais em troca de remuneração ou outra vantagem. Pode ocorrer no contexto de prostituição ou turismo, como no tráfico humano ou ainda tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração.



Sugestão



Sugestões de Leitura



## Os riscos com a internet



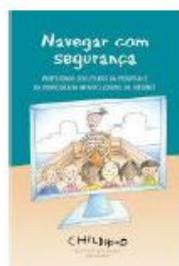
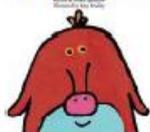
## O meu/minha filha viu pornografia, o que fazer?

- Não repreenda ou goze com a criança;
- Avalie o tipo de conteúdo a que foi exposta ou que assistiu;
- Pergunte ao seu filho/a como se sentiu;
- Desconstrua os conteúdos e reforce que aquelas imagens não demonstram a realidade;
- Reforce que ninguém deve mostrar-lhe imagens ou filmes com pessoas nuas ou em atos sexuais.

**Se aconteceu fora de casa fique atento a como chegou a esses conteúdos. Expor crianças a conteúdos sexuais é crime.**

Sugestões  
de Leitura

PENGUINPIG



A educação sexual é um direito e uma temática cada vez mais importante para o bem estar das crianças e jovens.

A sexualidade faz parte de toda a nossa vida e a forma como lidamos com ela pode condicionar a nossa felicidade.

**SOMOS, TODOS, EDUCADORES SEXUAIS**, num mundo em mudança, que já não podemos ignorar.



## **APÊNDICE 4**

### **Questionário de avaliação das oficinas formativas**

Por favor, dê-nos a sua opinião, através das escalas fornecidas, sobre os tópicos, que dizem respeito à formação que frequentou.

### **1-Conteúdos da ação de formação**

1. Nada importantes
2. ...
3. ...
4. ...
5. Muito importantes

### **2-Abordagem aos conteúdos**

- 1- Nada bem abordados
- 2- ...
- 3- ...
- 4- ...
- 5- Muito bem abordados

### **3-Interesse dos conteúdos**

- 1- Nada interessantes
- 2- ...
- 3- ...
- 4- ...
- 5- Muito interessantes

### **4-Utilidade dos conteúdos**

- 1- Nada úteis
- 2- ...
- 3- ...
- 4- ...
- 5- Muito úteis

### **5- Adequação dos métodos utilizados aos temas tratados**

- 1- Nada adequados
- 2- ...
- 3- ...
- 4- ...
- 5-Muito adequados

### **6- Aplicabilidade entre a formação teórica e a prática diária**

- 1- Nada aplicável
- 2- ...

3- ...

4- ...

5-Muito aplicável

**7- Domínio do(s) tema(s) tratado(s) na ação de formação, pela formadora**

1- Nenhum

2- ...

3- ...

4- ...

5- Muito

**8- Clareza do(s) tema(s) tratado(s) na ação de formação, pela formadora**

1- Nada

2- ...

3- ...

4- ...

5- Muito

**9-Capacidade de motivação para os temas tratados na ação de formação, pela formadora**

1- Nada capaz

2- ...

3- ...

4- ...

5- Muito capaz

**10.Quantidade de recursos disponibilizados**

1- De menos

2- ...

3- ...

4- ...

5- De mais

**11.Qualidade dos recursos disponibilizados**

1- Baixa

2- ...

3- ...

4- ...

5-Alta

### **12. Adequação dos recursos disponibilizados**

1- Nada adequado

2- ...

3- ...

4- ...

5- Muito adequado

### **13. Concretização dos objetivos propostos**

1- Nada concretizáveis

2- ...

3- ...

4- ...

5- Muito concretizáveis

### **14. Esta ação de formação permitiu-lhe adquirir novos conhecimentos?**

Sim

Não

### **15. O nível das matérias tratadas foi adequado ao seu nível de conhecimento?**

Sim

Não

### **16. Recomendaria esta ação de formação a outros educadores/as de infância?**

Sim

Não

## **ANEXO 1**

### **Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas**



Universidade do Minho  
Conselho de Ética

### **Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas**

Identificação do documento: CEICSH 007/2020

Relatores: Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Título do projeto: *Educação para a Sexualidade em idade pré-escolar: concepções das crianças e nível de conforto dos pais e educadores de infância em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem*

Equipa de investigação: Vânia Maria Beliz Ferreira, Doutoranda em Estudos da Criança - área de especialidade de Saúde Infantil, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação da Universidade do Minho; Zélia Anastácio (orientadora), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação da Universidade do Minho

### **PARECER**

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Educação para a Sexualidade em idade pré-escolar: concepções das crianças e nível de conforto dos pais e educadores de infância em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente no que respeita à confidencialidade dos dados, anonimato e consentimento informado.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 20 de fevereiro de 2020.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO**  
**ROCHA**  
Num. de Identificação: B1042754054  
Data: 2020.02.21 16:04:11+00'00'



**Anexo:** Formulário de identificação e caracterização do projeto

## **ANEXO 2**

**Licença entre a Universidade of Queensland na Austrália e o Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho para utilização do instrumento de recolha de dados**

## IP licence agreement

### Parties

**UQ** **The University of Queensland ABN 63 942 912 684** a body corporate constituted under the *University of Queensland Act 1998* (Qld) of Brisbane in the State of Queensland 4072

**Licensee** **Research Centre on Child Studies (CIEC) of the Institute of Education of the University of Minho**  
Campus de Guallar, 4710-057, Braga, Portugal

- (a) no rule of construction applies to the disadvantage of the party that drafts this agreement on the basis that the party suggested the relevant drafting;
- (b) references to a party mean UQ or the Licensee and references to the parties mean both UQ and the Licensee; and
- (c) words such as "includes" and "including" do not impose any limitation on the construction of general language that is followed by specific examples.

### Background

A UQ has agreed to license the Specified IP and the Translated Work on the terms of this agreement.

### Operative terms

#### 1 Definitions and Interpretation

##### 1.1 Definitions

In this agreement:

<b>Business Day</b>	means a day in Brisbane which is not on a weekend or a public holiday gazetted by the State of Queensland for Brisbane.
<b>Effective Date</b>	means the date of this agreement.
<b>Intellectual Property</b>	means all industrial and intellectual property rights anywhere in the world, whether registered or unregistered, including: <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) patent rights, trade mark rights, copyright, plant breeders' rights and rights in relation to inventions, trade names, business names, company names, indications of origin, designs, plant varieties, semiconductors, circuit layouts, confidential information and knowhow;</li> <li>(b) any right of registration of, provisional applications for, claim of priority from, continuation of or division of such rights; and</li> <li>(c) all other intellectual property as defined in article 2 of the <i>Convention Establishing the World Intellectual Property Organisation 1967</i>.</li> </ul>
<b>Moral Rights</b>	means moral rights as described in Part IX of the <i>Copyright Act 1968</i> (Cth) and any analogous rights that exist, or may come to exist, anywhere in the world.
<b>Specified IP</b>	means the Intellectual Property in the Parenting and Child Sexuality Questionnaire written by Alina Morawska.
<b>Translated Work</b>	Means the copyright in the Portuguese translation of the Specified IP.

##### 1.2 Interpretation

In this agreement:

#### 2 Licence of Specified IP

##### 2.1 Licence

- (a) On and from the Effective Date, UQ grants to the Licensee a non-exclusive, irrevocable, royalty free licence to the Specified IP for a five year term from the Effective Date for non-commercial purposes and for the purpose of the translating the Specified IP into the Portuguese language ( the Translated Work).
- (b) The copyright in the Translated Work, and any modifications or adaptations of the Specified IP or Translated Work, will vest in UQ immediately.
- (c) The Licensee will provide a copy of the Translated Work together with an independent back translation to English to UQ for approval before using and distributing the Translated Work.
- (d) UQ may require amendments or changes to the Translated Work before approval is granted.
- (e) After approval is granted in the Translated Work, UQ grants to the Licensee for a five year term from the Effective Date, a non-exclusive, irrevocable, royalty free licence to use and distribute the Translated Work for educational and non-commercial purposes.
- (f) The Licensee will provide to UQ copies of any amended versions of the Translated Work for UQ approval before they are distributed to third parties.
- (g) The Licensee must do all things requested by UQ that are necessary or desirable to give effect to and record the licences contemplated by clauses 2.1(a) and 2.1(e) including any directions regarding UQ logos and copyright statements.
- (h) If UQ chooses to update and publish further editions of the Specified IP, the Licensee may incorporate any such updates into the Translated Work.
- (i) UQ will acknowledge the authors of the Translated Work.
- (j) The Licensee must acknowledge UQ's provision of the Specified IP in any publications relating to the Specified IP or Translated Work.
- (k) The licences granted under 2.1(a) and 2.1(e) do not include the right to sub-licence the Specified IP or Translated Work.

#### 3 Fee

##### 3.1 Fee

- (a) The parties agree there is no monetary consideration payable by the Licensee.

#### 4 Termination

- (a) The term of this agreement is five years.
- (b) If one party defaults on their obligations contained in this agreement and the default has continued without being remedied by the defaulting party for 30 days the non-defaulting party may terminate this agreement by written notice to the other party.

**5 General**

**5.1 Further assurances**

Each party must do all things necessary or desirable to give effect to the provisions of this agreement including by signing all documents and performing all acts.

**5.2 Merger**

The obligations in this agreement will not merge on completion of the transactions contemplated by this agreement.

**5.3 Entire agreement**

This agreement:

- (a) contains the entire agreement of the parties; and
- (b) supersedes all prior representations, conduct and agreements,

with respect to its subject matter, except to the extent that any express guarantees have been given by a party as contemplated by section 59 of the *Competition and Consumer Act 2010* (Cth).

**5.4 Costs**

- (a) Each party is responsible for its own costs of entering into and performing this agreement.
- (b) The Licensee must pay all taxes, duties and government charges imposed or levied in Australia or overseas in connection with this agreement.

**5.5 Jurisdiction**

The laws of Queensland, Australia apply to this agreement and each party irrevocably submits to the non-exclusive

jurisdiction of the courts of Queensland, Australia and courts competent to hear appeals from those courts.

**5.6 Severability**

To the extent that any portion of this agreement is void or otherwise unenforceable then that portion will be severed and this agreement will be construed as if the severable portion had never existed.

**5.7 Counterparts**

- (a) This agreement will be validly executed if signed in any number of counterparts and the counterparts taken together will constitute one agreement.
- (b) Each party may communicate its execution of this agreement by successfully transmitting an executed copy of this agreement by facsimile or email to the other party.

**Execution**

Signed as an agreement.

SIGNED for and on behalf of

**THE UNIVERSITY OF QUEENSLAND**

by its duly authorised officer:

  
Joe McLean

Director  
Research Partnerships

in the presence of:



Witness (Print Name)

Constantin de Boisseson...

Date: 8 April 2019

SIGNED for and on behalf of

The Research Centre on Child Studies (CIEC), Institute of Education of University of Minho

Witness

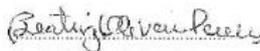


Zélia Ferreira Caçador Anastácio

(Assistant Professor, Supervisor of Doctoral Student in Child Studies)

Date: 22<sup>nd</sup> March 2019

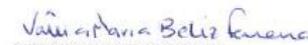
By its duly authorised officer:



Beatriz Oliveira Pereira  
(Full Professor)  
Director of Doctoral Degree in Child Studies

Date: 22<sup>nd</sup> March 2019

Witness



Vânia Maria Beliz Ferreira

(Ph Student in Child Studies)

Date: 22<sup>nd</sup> March 2019

### **ANEXO 3**

#### **Questionnaire on Young Children's Sexual Learning**

Instrumento original de Koch & Brick, 2013

## Exhibit

### Questionnaire on Young Children's Sexual Learning

#### I. Knowledge About Young Children's Sexual Learning Scale

Please indicate if the following statements are "definitely true" (1), "possibly true" (2), "possibly false" (3), or "definitely false" (4) If you are unsure of the correct answer, circle "don't know" (5).

Scale<sup>a</sup>

1 = Definitely true; 2 = Possibly true; 3 = Possibly false; 4 = Definitely false; 5 = Don't know

1. Young children's sexual learning can affect how they feel about sexuality as adults.
2. Infants have sexual responses like clitoral/penile erections and orgasms.
3. Even if there is no formal program, children are learning about sexuality in their preschool.
4. It is unusual for young children to masturbate.
5. Most preschoolers are fearful of sexual topics.
6. By 3 years of age, most children can tell the difference between males and females.
7. It is O.K. for a child to be preoccupied with sex over a period of time.
8. Healthy and natural sex play usually occurs between friends and playmates of about the same age.
9. Children do not stimulate their own genitals until after they are 3 years old.
10. The vagina of female infants is not capable of lubrication.
11. Most 3- and 4-year-olds are really not curious about the differences in boys' and girls' bodies.
12. A person's body image does *not* begin to form until 4 years of age.
13. Children can be taught that it is O.K. to masturbate in private but not in public.
14. Young children understand human sexuality best when it is taught using plants and other animals as the examples rather than talking about people.
15. Adult responses to a child's sexual behavior have little affect upon how "good" or "bad" children think sex is.
16. Before answering a child's question about sexuality, you should try to find out what the child thinks.
17. When answering a child's questions about sexuality, you should only provide information and not deal with their feelings or attitudes.
18. Before responding to a child's sexuality-related behavior, you should try to find out what meaning this behavior has to the child.
19. The most effective method for dealing with sexuality-related behavior in children is to ignore the behavior.
20. It is too upsetting for preschoolers to tell them how babies are actually born.
21. Young children that have received age-appropriate sexuality education are more likely to be sexually exploited and abused.

#### II. Attitudes/Beliefs About Young Children's Sexual Learning Scale

Please circle the number that best represents your feelings or ideas toward the following statements.

Scale

1 = Strongly agree; 2 = Agree; 3 = Uncertain; 4 = Disagree; 5 = Strongly disagree

1. Preschool children can be sheltered from sexual messages in our society.
2. Biology is the main influence on a person's sexual attitudes and behaviors.
3. Masturbation is natural and healthy for children.
4. Sexual information is too complex for most preschool children to understand.
5. Adults/teachers must be careful not to allow little boys to act too much like girls.
6. Sexual learning for young children is primarily about where babies come from.
7. It is fine for young children to be curious about sexual topics.
8. Children receive positive messages about sexuality when adults use cute nicknames for genitals.
9. Most preschool children are too young to be able to use the correct names for their genitals (like "penis," "scrotum," "vulva," and "clitoris").
10. It is O.K. for preschool children to realize that their genitals feel good when they touch them.
11. It is better to use nonsexist language (i.e., "firefighter" instead of "fireman") with young children.
12. Children should feel positively about sexuality.

13. It is O.K. to allow children to touch their own genitals when their diapers or pants are being changed.
14. Teachers who have strong religious beliefs about sex should teach these to the children they care for.
15. It is important to begin discussing sexuality openly in early childhood.
16. Traditional gender role stereotypes discourage responsible sexual behaviors for both genders.
17. Anatomically detailed dolls or picture books promote unhealthy sexual curiosity in young children.
18. Talking about sexuality with young children encourages them to experiment.
19. Adults/teachers need to understand their own attitudes about sexual topics since these attitudes may influence their children.
20. Adults/teachers must be careful not to allow little girls to act too much like boys.
21. Seeing children of the other sex without clothes on encourages children to experiment with sexual behaviors.
22. Preschool programs should only deal with sexual information; dealing with sexual attitudes and values should be left up to parents.
23. Preschool teachers should refrain from affectionately touching their children.
24. Children have the right to choose who they want and do not want to touch their bodies.
25. A positive rather than a punitive approach is better when handling children's sexuality-related behaviors (like sex play and masturbation).
26. An early childhood sexuality program is adequate if it only deals with preventing sexual abuse.
27. Children should be encouraged to ask their teachers questions about sexuality.
28. A sexually healthy adult demonstrates tolerance for people with different sexual values, lifestyles, and orientations.

### III. Comfort With Young Children's Sexual Learning Scale

Please circle the number that best represents how comfortable you currently feel in interacting with young children about the following sexuality topics.

#### Scale

1 = Very comfortable; 2 = Somewhat comfortable; 3 = Somewhat uncomfortable; 4 = Very uncomfortable

1. Female and male roles and behavior.
2. Male and female body differences.
3. Names of genital or "sexual" body parts.
4. Being partially clothed (for example, changing diapers, going topless, nude swimming, etc.).
5. Masturbation.
6. Sex play (for example, "doctor," "mommies & daddies").
7. How babies are made ("get in").
8. How babies are born ("get out").
9. "Sexual" language use (for example, "poopy-head," "boobies").
10. The privacy of their bodies (for example, giving and receiving permission for touching, etc.).

---

a. The appropriate scale follows each item.

## **ANEXO 4**

### **Parenting and Child Sexuality Questionnaire**

Instrumento original de Mourawska, Walsh, Grabsiki e Fletcher (2015)

## Parenting and Child Sexuality Questionnaire

Please read each statement and circle a number 0, 1, 2 or 3 which indicates how much the statement applies to you. There are no right or wrong answers. Do not spend too much time on any statement.

The rating scale is as follows:

- 0. Not true of me at all
- 1. True of me a little, or some of the time
- 2. True of me quite a lot, or a good part of the time
- 3. True of me very much, or most of the time

I wish my parents had talked more to me about sexuality	0	1	2	3
I feel that I have adequate knowledge to provide sexuality education to my children	0	1	2	3
There are sexuality topics I would not be comfortable discussing with my children	0	1	2	3
I feel I have adequate knowledge about child sexuality and knowing what children need at different ages	0	1	2	3
I feel that I have adequate knowledge about what is covered in the school curriculum on sexuality education	0	1	2	3
I feel that I have adequate knowledge about the community resources that are available to parents to help with the sexuality education of their children	0	1	2	3

When you were a child, what was your main source of information about sexuality? *(Please select all major sources)*

- Parent/s
- Teacher or school staff
- Media (e.g., radio, TV, newspaper)
- Brochures
- Other *(Please specify)* \_\_\_\_\_
- Friend/s
- Health professional (e.g., GP, Nurse)
- Internet*
- Relative

What is your main source of information about sexuality now? *(Please select all major sources)*

- Friend/another parent
- Health professional (e.g. GP, Nurse)
- Media (e.g., radio, TV, newspaper)
- Brochures
- Other *(Please specify)* \_\_\_\_\_
- Teacher or school staff
- Internet*
- Partner
- Relative

Where do you get information about children's developing sexuality from? *(Please select all major sources)*

- Friend/another parent
- Health professional (e.g. GP, Nurse)
- Media (e.g., radio, TV, newspaper)
- Brochures
- Other *(Please specify)* \_\_\_\_\_
- Teacher or school staff
- Internet*
- Partner
- Relative

Please describe how you communicate with your child about sexuality?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Please read each statement and select a number 0, 1, 2 or 3 that indicates how true the statement was of you over the past four (4) weeks. There are no right or wrong answers. Do not spend too much time on any statement.

The rating scale is as follows:

- 0. Not true of me at all
- 1. True of me a little, or some of the time
- 2. True of me quite a lot, or a good part of the time
- 3. True of me very much, or most of the time

Then, using the scale provided, select the number next to each item that best describes how confident you feel in each situation, even if it is something that rarely occurs or does not concern you.

Example:

Encouraged your child to ask questions about sexuality	<u>0</u>	1	2	3	9
--------------------------------------------------------	----------	---	---	---	---

					Rate your confidence from 1 (Certain I can't do it) to 10 (Certain I can do it)
Encouraged your child to ask questions about sexuality	0	1	2	3	<input type="text"/>
Responded to a question about a sexuality topic	0	1	2	3	<input type="text"/>
Started up a conversation about sexuality with your child	0	1	2	3	<input type="text"/>
Stayed calm when your child asked a question about sexuality	0	1	2	3	<input type="text"/>
Discussed sexuality education for your child with your partner or another caregiver	0	1	2	3	<input type="text"/>
Used correct terminology for genitalia	0	1	2	3	<input type="text"/>
Listened to your child's views on sexuality	0	1	2	3	<input type="text"/>
Felt comfortable in talking to your child about sexuality	0	1	2	3	<input type="text"/>
Used a current event or media story to start a conversation with your child about sexuality	0	1	2	3	<input type="text"/>

Avoided teasing your child about sexuality	0	1	2	3	
Read books with your child about sexuality	0	1	2	3	
Encouraged your child to share their thoughts and feelings about sexuality	0	1	2	3	
Gave brochures or other materials to your child to help them learn about their sexuality	0	1	2	3	
Expressed comfort with your own sexuality	0	1	2	3	
Accessed community resources to help you learn about child sexuality	0	1	2	3	
Modelled a positive body image	0	1	2	3	
Monitored your child's <i>Internet</i> and television use	0	1	2	3	

Please read the question and rate which number indicates how much the feeling applies to you. There are no right or wrong answers. Do not spend too much time on any one statement.

Overall, how do you feel in explaining answers to questions that are asked of you by your child in regard to sexuality?

	1	2	3	4	5
	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
Knowledgeable					
Confident					
Comfortable					
Anxious					

Where do you feel your children get their information about sexuality from (*Please select all major sources*)

- Parent/s
  Friend/s  
 Teacher or school staff
  Health professional (e.g., GP, Nurse)  
 Media (e.g., radio, TV, newspaper)
  *Internet*  
 Brochures  
 Other (*Please specify*) \_\_\_\_\_

Please answer the following questions in relation to one child in your care.

How important do you think sexuality education is for your child?

1	2	3	4	5
Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely

How responsible do you feel for the sexuality education of your child?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
How important do you feel your role is in the sexuality education of your child?	1	2	3	4	5
	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
How important do you feel your child's preschool is in the sexuality education of your child?	1	2	3	4	5
	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
How important do you feel your child's school is in the sexuality education of your child?	1	2	3	4	5
	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
How important do you feel the media is in the sexuality education of your child?	1	2	3	4	5
	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely

---

What would make it easier for you to talk to your child about sexuality?

.....

.....

.....

.....

---

If a parenting program was developed, with the aim of increasing parents' skills and confidence in sexuality education of their child, how important would it be that the program includes the following elements?

Please indicate how useful you believe each of the following topics would be:

Topic	Not at all useful	1	2	3	4	5	Somewhat useful	Extremely useful
Using appropriate terminology with children	1	2	3	4	5			
Discussing puberty with children	1	2	3	4	5			
Parent's attitudes and values about sexuality	1	2	3	4	5			
Obtaining accurate information about child sexuality and education	1	2	3	4	5			
Communicating effectively with children about sexuality	1	2	3	4	5			
Understanding parents' roles as sexuality educators	1	2	3	4	5			
Protecting children from sexual abuse	1	2	3	4	5			
Exploring gender roles and gender identity	1	2	3	4	5			

Encouraging child self-acceptance and self-esteem	1	2	3	4	5
Encouraging a positive body image	1	2	3	4	5
Exploring barriers to communicating effectively with children about sexuality	1	2	3	4	5
Helping children to express emotions and feelings	1	2	3	4	5
Understanding the human body, reproduction, pregnancy and birth	1	2	3	4	5
Learning about sexual development and behaviour across childhood	1	2	3	4	5
What do to about and how to react to signs of sexual abuse	1	2	3	4	5
Discussing parental standards for children's sexual behaviour	1	2	3	4	5
Talking about sexuality, sexual expression, sexual relationships	1	2	3	4	5
Responding to child masturbation	1	2	3	4	5
Responding to child sexual play	1	2	3	4	5
Responding to child nudity	1	2	3	4	5
How to identify sexual abuse in a child	1	2	3	4	5
Learning about the influence of the media and the <i>Internet</i> on children's sexuality	1	2	3	4	5

What additional information or topics would you like to see included in a parenting program to help parents develop skills to support children's developing sexuality?

.....

.....

.....

.....