

Educação Sexual e Desenvolvimento Psicossexual

Isabel Soares * e Bártolo Paiva Campos **

Aborda-se, numa perspectiva histórica, a maneira como tem vindo a ser colocado o problema da Educação Sexual. Analisam-se propostas de programas de educação sexual e resumem-se algumas das conclusões dos estudos de avaliação dos mesmos. Criticando alguns pressupostos das correntes tradicionais da educação sexual, apresenta-se uma proposta alternativa centrada na promoção do desenvolvimento psicossexual. Privilegiam-se três questões deste desenvolvimento, relevantes para a educação sexual: identidade sexual, relacionamento interpessoal e responsabilidade social. Enunciam-se os princípios gerais da metodologia da educação sexual no quadro da intervenção psicológica para o desenvolvimento humano.

A expressão «educação sexual» inscreve-se no movimento histórico que teve o seu aparecimento mais público nos princípios deste século. De facto, a ideia de Educação Sexual resulta da evolução «moderna» das concepções preventivas e das preocupações sociais relativas à Higiene Sexual, que eclodiram no início do século, em algumas sociedades ocidentais, em confronto com o perigo das doenças de transmissão sexual. A dimensão moral destes problemas começa também a ser reconhecida e a estar presente na definição dos objectivos e estratégias destes «movimentos da profilaxia sanitária e moral» e as atenções começam ainda a estender-se a outros problemas associados com as relações entre os dois sexos, nomeadamente, às mães solteiras e às gravidezes não desejadas (Kirkendal, 1981).

Durante toda a História existe uma relação estreita entre preocupações de carácter moral e a problemática sexual associada, por exemplo, a problemas de transmissão de doenças, constituição da família, preservação da identidade étnica ou do sistema familiar.

Ao surto demográfico do pós-guerra e à reconstrução planificada das sociedades associa-se a preocupação com o controlo da natalidade e com o planeamento familiar. Com a descoberta da pílula, a moral sexual tradicional veiculada no modelo sexual reprodutivo começa a ser posta em questão. Com a contracepção, o sexo deixa de estar exclusivamente ao serviço da reprodução. Estão criadas as condições para que os pilares da moral tradicional sejam abalados: a função erótica pode mais facilmente destacar-se da função reprodutiva. Ao mesmo tempo começa-se a assistir a uma transformação da mulher na sociedade, o que a nível sexual vai provocar uma mudança progressiva no chamado papel sexual feminino (Dreyer, 1982, Darling *et al.*, 1984). Confrontando-se com tudo isto, as entidades responsáveis pela Educação começaram a estar conscientes de que os jovens adultos e os adolescentes pouco sabiam sobre os processos e os mecanismos da reprodução. Pensava-se que esta ignorância ou o conhecimento erróneo sobre a fisiologia sexual, sobre a reprodução, etc., estaria em grande parte na base destes problemas que

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

(**) Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Director do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

Este trabalho inscreveu-se no Projecto D da Linha de Acção n.º 1 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC). O primeiro autor tomou como ponto de partida para a redacção deste texto uma exposição oral que o segundo realizou num colóquio sobre educação sexual destinado a professores.

preocupavam os responsáveis pela Educação e pela Saúde Pública (Moseley, 1982).

Dáí que os primeiros programas de educação sexual nas escolas fossem orientados para o conhecimento da biologia, da fisiologia ou da reprodução humana e animal. Gradualmente o foco da educação sexual alarga-se para incluir outros aspectos como a compreensão da sexualidade, conhecimento do desenvolvimento sexual e do funcionamento sexual. Contudo, o objectivo primeiro da maioria dos programas permanece: impedir ou reduzir os problemas relativos à área sexual, com o princípio subjacente de que o conhecimento só por si muda o comportamento.

Esta origem «reactiva» e a sua orientação biológica e iluminista (o conhecimento muda o comportamento) reflectem-se nas decisões relativas à educação sexual, designadamente a sua existência, metodologia e agentes. A maneira de conceber a realidade vai implicar ou influenciar as decisões relativas à transformação dessa realidade ou à resolução do problema.

De uma maneira geral, abordaremos seguidamente algumas das propostas relativas à educação sexual, designadamente através da caracterização breve dos programas referidos sobretudo na literatura americana (Gordon, 1976; Di Stefano, 1977; Kirkendall, 1981; Moseley, 1982).

Programas de Educação Sexual

A educação sexual no ensino primário aparece geralmente integrada nos programas de certas matérias como as Ciências Naturais, Estudos Sociais ou Saúde. A sua abordagem centra-se fundamentalmente em considerações relativas à consciência ou conhecimento de si próprio, aos papéis familiares e ao conhecimento sobre a reprodução em animais. Mas, como salienta Chaltas (1978), parece existir apenas um número reduzido de programas de educação sexual nas escolas primárias. A menor atenção e preocupação com a educação sexual nos anos da escola pri-

mária está ligada à ideia, partilhada por alguns, de que ainda não há grandes problemas na medida em que a maior parte dos alunos da escola primária ainda não tem relações sexuais ou íntimas com os companheiros. Outros, pelo contrário, sublinham a necessidade de se começar desde a pré-adolescência com a abordagem de problemas relativos à sexualidade e à consciência de si próprio.

A educação sexual no ensino secundário é já mais frequente em países ocidentais. Os programas de educação sexual existentes são variados, quer quanto ao conteúdo, quer quanto à sua duração, que pode ir desde um dia ou uma sessão até um semestre. Relativamente aos conteúdos, de uma maneira geral, situam-se no aprofundamento dos conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia da sexualidade, sobre o ciclo de resposta sexual, sobre a gravidez, contracepção, aborto, nascimento; procura-se também abordar certo tipo de problemas da área sexual que podem ocorrer na adolescência, designadamente, relativos à masturbação, menstruação, ejaculação, desejo sexual... Alguns programas procuram também caracterizar os papéis sexuais masculino e feminino e as diferenças entre os sexos quanto à sexualidade.

Em algumas Universidades os estudantes têm também a possibilidade de frequentar cursos de educação sexual, com conteúdos ou temas semelhantes aos dos programas do secundário, embora mais aprofundados.

Refira-se também que, nas últimas décadas, têm sido elaborados também programas de educação sexual para populações com necessidades especiais como os deficientes físicos ou mentais.

Por último, alguns dos programas discutidos na literatura incluem o envolvimento dos pais; algumas vezes no planeamento e desenvolvimento dos mesmos, outras vezes como alvos directos do próprio programa para além dos filhos. Programas de educação sexual para pais têm sido também oferecidos fora do contexto académico, nomeada-

mente através de grupos como os do planeamento familiar ou os das associações de pais.

Avaliação dos efeitos dos programas

Sobre a avaliação dos programas de educação sexual a que conclusões se tem chegado? Que tipo de questões é que os investigadores têm colocado?

A maior parte dos estudos são avaliações ou tentativas de medir o impacto dos programas sobre o conhecimento, atitudes e comportamentos dos alunos. De uma maneira geral, tem-se concluído que há um aumento do conhecimento através da instrução planeada. Relativamente às atitudes encontram-se mais dificuldades em medi-las. Contudo, o que se sabe é que as atitudes sobre o *self* permanecem relativamente imutáveis, enquanto as atitudes sobre os outros vão no sentido de uma maior tolerância face a comportamentos diferentes. Relativamente aos efeitos nos comportamentos, medidos a partir de questões sobre o comportamento passado, presente e sobre projectos para o futuro, não se tem evidenciado um padrão claro que emerge como efeito da educação sexual.

Uma outra questão da avaliação dos programas centra-se nos métodos de ensino. O método mais frequentemente utilizado é a exposição pelo educador, às vezes substituída pela vinda de convidados ou pela discussão de filmes. Os programas experimentais procuram também introduzir de forma mais sistemática a discussão em grupos dirigidos por pares. As investigações têm salientado a importância dos métodos que privilegiam a interacção entre os participantes, sobretudo entre os pares, pela sua influência especial no aumento de conhecimentos e na mudança de atitudes. Na medida em que os pares são uma das fontes mais influentes na formação sexual, este dado não surpreende (Billy *et al.*, 1985).

Por último, as investigações têm constatado como é reduzida a prepa-

ração que os professores receberam na sua formação inicial. Contudo, tem-se verificado que o conhecimento e o desejo de ensinar podem aumentar através de um curso específico ou da formação em exercício.

Apesar de reduzida, a investigação que se tem feito sobre os programas de educação sexual enfrenta alguns problemas ao nível metodológico, problemas estes que devem estar presentes na leitura e reflexão dos resultados dessas mesmas investigações. Que problemas é que as investigações têm enfrentado? Sumariamente poderíamos salientar:

- o tipo de sujeitos escolhidos para estes tipos de avaliação são frequentemente voluntários, o que poderá enviesar os resultados;
- a utilização de instrumentos de auto-avaliação (o que é frequente) em áreas como a sexualidade também levanta problemas: alguns sujeitos tendem a exagerar, outros a esconder;
- a idade também é importante: em muitos estudos trata-se de estudantes universitários que escolhem um curso de educação sexual, o que pode revelar já à partida a existência de certas atitudes, valores ou comportamentos relativamente estabelecidos;
- há dificuldades em medir as consequências a longo prazo, em medir um espectro mais amplo de atitudes, em ter em conta outros agentes de socialização...

Estes são apenas alguns dos problemas com que as próprias investigações se confrontam. Antes de se tomar seriamente em conta a avaliação ou os resultados dos programas de educação sexual, é necessário ultrapassar ou minimizar estas dificuldades.

Perspectiva do desenvolvimento psicosssexual

Da leitura dos programas ou propostas de educação sexual, poder-se-ia concluir, talvez com um certo exagero, que o problema que se quer resolver passa sobretudo (ainda que não exclusivamente) pela eventual ocorrência de relacionamento mais íntimo entre os jovens e pelas consequências negativas que daí poderão advir não só para o seu desenvolvimento como ainda para a sociedade. Daí a preocupação maior em fornecer informações sobre o funcionamento fisiológico, sobre a reprodução e contracepção. O problema sexual que a educação sexual tem tratado assenta fundamentalmente em saber o que se passa ou o que é, e sobre o que pode acontecer e como se poderá evitar. É evidente que a abordagem destes assuntos não se faz de forma seca, «desligada» do seu contexto relacional, emocional ou social. Daí as considerações relativas a certos aspectos do desenvolvimento psicológico e social, como grelha de referência ou de compreensão da vida sexual, mas que permanecem ou aparecem ainda como relativamente acessórios, fundamentalmente como elemento informativo.

Ao longo da História da educação, o objectivo da educação tem sido capacitar o educando para fazer qualquer coisa como resultado da escolarização. Mas, como salienta Moseley (1982) até agora o ênfase na educação sexual tem sido sobretudo «não fazer qualquer coisa», isto é, tem-se tratado fundamentalmente de impedir ou reduzir os problemas relativos à esfera sexual. Este «não fazer» prende-se obviamente com as preocupações sociais que estiveram na origem e permanecem ainda hoje relativamente à educação sexual, inscritas nos seus objectivos prioritários e nos conteúdos abordados. Parece evidente uma orientação «biologista», mais ou menos enquadrada em considerações de ordem ética e psico-social, e com pressupostos «iluministas» traduzidos ao nível da metodologia.

Sem menosprezar o que de valor há nomeadamente na preocupação com os

problemas da esfera sexual, sem menosprezar ainda a importância atribuída ao saber e ao conhecimento sobre o funcionamento biológico, julgamos que uma perspectiva de desenvolvimento psicosssexual poderá contribuir para uma visão alternativa, quer na maneira de ver o problema, quer na maneira de o resolver. Esta perspectiva alternativa passa assim em primeiro lugar por uma concepção diferente do problema, ou melhor, da realidade que se pretende compreender e mudar.

Numa perspectiva de desenvolvimento psicosssexual há assim uma concepção diferente da realidade em questão, isto é, não se trata apenas do funcionamento fisiológico da actividade sexual, da reprodução, da contracepção ou das relações sexuais, e, mesmo tudo isso está relacionado com o desenvolvimento psicológico global. Então do que se trata?

Em primeiro lugar, trata-se de um problema de construção da identidade sexual; depois, trata-se da tarefa de existir com os outros; e, finalmente, trata-se ainda, de um problema de responsabilidade social. Abordaremos seguidamente estes três aspectos, procurando realçar a problemática específica do desenvolvimento dos jovens, relativamente a cada um deles.

Identidade sexual

Diríamos então que no desenvolvimento psicosssexual se trata de um problema de construção da identidade sexual, isto é, de se identificar com rapaz ou rapariga, mulher ou homem, (a chamada identidade de género) e de ser rapaz ou rapariga desta ou daquela maneira (o que tem a ver com papéis sexuais). Relativamente a estes dois aspectos, poder-se-ia dizer que não há jovens, mas sim rapazes ou raparigas. Contudo isto não é um ponto de partida mas um ponto de chegada, isto é, é uma questão a resolver experiencialmente e não é uma questão meramente lógica.

A identidade sexual nos jovens é um processo de síntese e de integração de

um conjunto de experiências vividas num determinado contexto histórico e cultural. Assim, a compreensão deste processo deve ter em conta o contexto existencial em que o jovem se desenvolve e esse contexto não é sempre o mesmo, em todas as épocas da história ou em todas as sociedades. Nos nossos dias, as exigências do quotidiano das sociedades ocidentais são consideravelmente diferentes daquelas que o caracterizavam há alguns anos atrás. De acordo com isto, poder-se-á pensar que o significado e o funcionamento dos papéis sexuais poderá também ser diferente. Como sublinha Block (1973) a questão então é de saber em que medida as experiências da socialização tradicional devem controlar as da socialização actual, marcada pelo desenvolvimento tecnológico complexo e onde a procriação está sob controlo. A questão então será: que papéis sexuais para as raparigas e rapazes de hoje?

Qualquer noção biológica que sustente a ideia que a biologia é o destino ou qualquer noção mais comportamental que enfatize apenas os reforços e as punições são perspectivas limitadas. É evidente que a biologia exerce pressões no desenvolvimento psicológico; contudo, essa influência não ocorre independentemente das necessidades do meio cultural e histórico em que os indivíduos se desenvolvem. As bases biológicas do funcionamento psicosssexual e social de cada indivíduo estão relacionadas com a orientação adaptativa para sobreviver. Embora possam ser adaptativos, em certos momentos e numa dada sociedade, realizar papéis altamente associados com diferenças anatómicas e fisiológicas, estes mesmos papéis poderão não ser adaptativos ou adaptados em outras sociedades ou em outras alturas da história (Lerner e Shea, 1982).

Então, se se perspectivar o desenvolvimento dos jovens como reciprocamente ligado com a mudança sócio-cultural, poder-se-á predizer que o contexto histórico e cultural actual posiciona os rapazes e as raparigas a ir além dos papéis tradicionais, talvez adaptativos em épocas anteriores. Tal-

vez hoje em dia a geração dos jovens seja encorajada ou «orientada» a adoptar papéis que revelem maior flexibilidade e independência das prescrições tradicionais, em ordem a uma mais funcional adaptação ao actual contexto social (Bem, 1974). Um conjunto de estudos tem, neste sentido, apoiado a ideia geral que uma maior flexibilidade nos papéis sexuais, que define um indivíduo andrógino, está associada com uma maior competência social e bem-estar psicológico, mais do que a adopção de papéis sexuais tradicionais (Lerner e Shea, 1982). Saliente-se, por último, que esta mudança que parece começar a verificar-se ao nível dos papéis sexuais insere-se ainda numa situação em que os mitos e os estereótipos envolvendo os papéis tradicionais coexiste. É assim, neste contexto social e cultural, à procura da sua identidade no plano das relações entre os sexos, que os jovens desenvolvem a sua identidade sexual.

Existir com os outros

Um segundo aspecto do desenvolvimento psicosssexual tem a ver com a tarefa de existir com os outros, seja o aproximar-se, afastar-se ou caminhar em paralelo... É o relacionamento íntimo, sensual, emocional ou amoroso. É o relacionamento com colegas ou amigos. É também a relação para elaborar e realizar projectos em comum. É o relacionamento para a reprodução. Não se trata porém de relações necessariamente separadas, mas de dimensões da relação. Isto é, pode haver uma relação sensual com um colega, pode haver projectos em comum numa relação amorosa. De qualquer maneira não é um relacionamento entre jovens, mas entre rapazes e raparigas, entre raparigas e raparigas, entre rapazes e rapazes.

A tarefa de existir com os outros está presente ao longo de todo o ciclo da vida. Porém na adolescência essa tarefa assume uma dimensão crucial. O alargamento e envolvimento em relações extra-familiares, o processo de separação e de individualização realiza-se em simultâneo, ou melhor interage,

com o processo de aproximação e de envolvimento com outros. Estes processos não só se realizam em diferentes tipos de relação como ocorrem, também, dentro de uma mesma relação. Também não ocorre apenas com pessoas do mesmo sexo mas também com o sexo oposto.

O posicionamento face aos outros vai sofrendo durante a adolescência um processo de diferenciação progressiva, dando lugar a variados estilos de interacção, com graus diferentes de intimidade e de atracção. Entre estes poderíamos salientar as experiências de intimidade interpessoal que começam a ocorrer no início da adolescência e se traduzem, em muitos casos, por um tipo específico de interesse por alguém do mesmo sexo e que se torna o amigo íntimo. A experiência de um desenvolvimento íntimo com um outro do mesmo sexo representa o início de algo muito semelhante ao amor, carregada de tonalidade emocional, exclusividade e susceptibilidade (Sullivan, 1953). À medida que o desenvolvimento da identidade e da autonomia avança, começa a gerar-se uma mudança neste processo de intimidade interpessoal, traduzida na passagem de uma escolha isofílica para uma escolha heterofílica, isto é, mudança na procura de alguém bastante semelhante ao próprio jovem para alguém muito diferente de si próprio. Esta mudança é naturalmente influenciada pelo concomitante aparecimento dos impulsos sexuais. Este interesse crescente por alguém do sexo oposto corresponde também a uma mudança nos processos internos, nas fantasias, assim como nos processos de comunicação manifesta. Segundo Sullivan (1956) passa então agora para primeiro plano a tarefa de integrar a necessidade de segurança e de intimidade com a necessidade de satisfação sexual.

Responsabilidade social

Um terceiro aspecto do desenvolvimento psicosexual é o problema da responsabilidade social, o que está relacionado com o reconhecimento de si como autor dos seus actos, com o reco-

nhecimento e respeito pelo outro e passa também pela capacidade de antecipação das situações ou dos efeitos das suas acções ou dos seus comportamentos.

Podemos ilustrar esta questão de responsabilidade social relativamente ao problema da gravidez/contracepção na adolescência.

Uma das respostas frequentes que as grávidas dão à pergunta: porque não utilizou um método contraceptivo?, é mais ou menos deste género: «Mas eu não sou dessas!» «Eu não sou como esse tipo de raparigas!» (Wagner, 1970). Note-se que muitas delas até sabem o que é a contracepção, algumas até a poderiam ter utilizado. Então como compreender estas respostas?

«Eu não sou dessas...» equivale a dizer «eu não planeei isto, aconteceu...». De facto, a premeditação torna um acto mais grave. Um indivíduo que planeia cuidadosamente e executa um acto criminoso tem uma sanção maior do que aquele que cometeu o mesmo acto num estado de impulsividade ou de exaltação. Para muitos jovens (e não só) o comportamento sexual tem o significado de qualquer coisa errada, de qualquer coisa que se não deve fazer. Talvez seja uma das razões para ser tão excitante. Para muitos jovens utilizar contraceptivos, prevenir uma gravidez, é uma indicação de sexo premeditado. Assim é um duplo crime fora do casamento e a «sangue frio».

Para evitar esta carga «a sangue frio» muitos evadem-se da questão da responsabilidade. A história é mais ou menos esta no início do encontro com o seu companheiro: a jovem ou o jovem diz a si próprio: «Vou-me portar bem, não vou fazer nada de mal...», ou mesmo poderá suprimir mais ou menos conscientemente qualquer pensamento sobre a actividade sexual. Mas, o amor acontece... e depois vem a resposta: «nós não planeamos, isto aconteceu porque nos amamos!». Todos sabemos que o «mal» cometido com paixão não é verdadeiramente o «mal».

Uma das investigadoras que se tem dedicado a estudar este problema da gravidez/contracepção na adolescência, Urberg (1982), refere que há vários aspectos a ter em conta no comportamento contraceptivo. Entre esses aspectos, Urberg, salienta a importância de o jovem reconhecer que há um problema a ser resolvido, isto é, a gravidez pode acontecer se não houver um método contraceptivo adequado para a evitar. Este reconhecimento do problema passa em primeiro lugar pela aceitação da sua própria sexualidade, i.e., o jovem tem de se assumir como sexualmente activo. Este conceito de si sexual nem sempre é congruente com o comportamento. Muitos não vêem o comportamento sexual íntimo como aceitável para eles próprios e são capazes de se sentir culpados e negar a si e aos outros que são sexualmente activos. Esta negação torna a utilização da contracepção difícil se não impossível: «se eu não sou daquelas» (i.e., se não sou sexualmente activa) então não há necessidade de qualquer controlo. É verdade também que os mitos e os tabus sociais relativos à área sexual contribuem para reforçar este tipo de mecanismo de evasão à responsabilidade pessoal, de incapacidade para antecipar as consequências dos seus actos e de os assumir. Parecem também existir diferenças entre rapazes e raparigas relativamente a este problema, i.e., as raparigas têm mais tendência a utilizar estes mecanismos, o que se compreende dado que historicamente o comportamento sexual tem sido tacticamente aprovado para os rapazes e não para as raparigas. Os rapazes parecem ser mais capazes de se sentirem orgulhosos da sua actividade sexual do que as raparigas. Mesmo se o clima social está a mudar, está a afastar-se deste padrão sexual duplo ainda não é fácil para os jovens sentirem-se confortáveis com a sua própria sexualidade.

Neste problema de responsabilidade pessoal e social parecem também interferir variáveis do tipo cognitivo, designadamente manifestações do egocentrismo que resulta da emergência do pensamento formal. Elkind (1970) descreve uma dessas manifestações do

egocentrismo adolescente, designada por fantasia pessoal, e que se traduz na cognição ou crença irracional de que se é único e especial; acreditar que só eles podem sentir duma determinada maneira ou com uma certa intensidade. Este sentimento exagerado de que se é único e especial envolve pensamentos de que se é imune às leis naturais que «recaem sobre os outros...». «A mim não me vai acontecer... Só eu é que sinto isto...» são exemplos desta fantasia pessoal.

A fantasia pessoal é pois sinónimo de invulnerabilidade e está subjacente à ideia de que «gravidez não lhes vai acontecer porque são demasiado novas, porque são estéreis, ou simplesmente, porque nunca pensaram nisso!» (Pesttrak *et al.*, 1985; Breese, 1978). Este sentimento de invulnerabilidade às vezes é aplicado ao outro, nomeadamente ao filho que vai nascer. De facto muitas grávidas adolescentes imaginam o nascimento e a relação com o filho num cenário exclusivamente cor-de-rosa (sorrir, brincar, acariciar...): neste cenário romanceado não há lugar para situações de acordar a meio da noite com o bebé a chorar, querer sair e não poder por causa do bebé, etc. De facto, «o meu bebé não é desses»...

É também evidente que ligado a esta concepção egocêntrica, estão dificuldades relativas à capacidade de antecipação das consequências, ao planeamento da acção, à antecipação e projecção no futuro, mas também estão presentes elementos informativos erróneos ou mesmo ignorância sobre os aspectos da fisiologia sexual, por exemplo. Há também variáveis do tipo motivacional presentes neste problema; alguns estudos revelam que a gravidez e o nascimento dum filho parecem estar associados com a necessidade de satisfazer sentimentos de amor, intimidade (Juhász *et al.*, 1980; Pesttrak *et al.*, 1985).

Promoção do desenvolvimento psicosexual

O desenvolvimento psicosexual é um processo histórico, isto é, resulta

da interação de cada indivíduo com os outros, nos meios de vida em que se desenvolve: na escola, na família, com os pares, mass media... Se o desenvolvimento psicossocial é um processo histórico, o mesmo é dizer que é um resultado da educação. Assim, antes de se falar de educação sexual ou de educação para o desenvolvimento psicossocial é preciso ter presente que a educação já ocorre na interação. Só se justifica portanto um esforço novo e diferente se se considerar que a educação sexual que já ocorre não é satisfatória. O problema, então, não é saber se é ou não precisa educação sexual, mas sim, sabendo que esta já ocorre, decidir ou considerar se ela é ou não satisfatória. Trata-se assim de uma opção de valores de acordo com certos critérios.

Trata-se então de uma intervenção intencional, um novo esforço em sair do que já ocorre, do processo já em curso. Não se trata de acrescentar qualquer coisa, mas ir por dentro do que está a ocorrer e provocar mudança, fazer mover o processo de outro modo. Ora, se o que está a ocorrer se situa ao nível do conjunto das interações de cada indivíduo com os meios de vida em que se desenvolve, então, fazer uma disciplina de educação sexual é capaz de ser acrescentar qualquer coisa e não mexer por dentro, fazer bulir o que ocorre.

Nesta perspectiva, o que é preciso ser alterado é a qualidade das interações em casa, na escola, no grupo de pares, nos mass média, na comunidade em geral. Mais concretamente, na escola, as actividades e as atitudes dos professores são importantes. O problema não se resolve pondo um professor a dar educação sexual, mas sim pela análise e transformação de todas as atitudes e comportamentos de todos os professores. Trata-se sim de proporcionar novas experiências ou experiências de qualidade diferente. Trata-se ainda de ajudar os jovens a fazer uma articulação pessoal dessas experiências, o que talvez seja uma função primordial de uma intervenção intencional. A integração ou articulação dessas expe-

riências não se resumem só àquelas que os jovens têm na escola, mas também às que têm cá fora.

Se se trata então de promover experiências novas e diferentes, se se trata também de possibilitar a sua articulação pessoal, isto deve acontecer no contexto de uma relação. É evidente que nesta articulação de experiências numa relação devem estar presentes elementos informativos, da área do saber, só que agora surgem com duas diferenças:

- no processo de integração das experiências (e não acrescentado ou fornecido simplesmente);
- e surgem no contexto duma relação.

O que acaba de ser dito só tem sentido no contexto da promoção do desenvolvimento psicológico, pois já se viu que o desenvolvimento psicossocial só tem sentido visto no contexto do desenvolvimento psicológico. Assim consideramos importante o espaço e o tempo educativo na escola, mais especificamente dedicado à promoção do desenvolvimento psicológico. Este espaço, quanto a nós, deve ser flexível, possibilitando encontros em grupo ou individualmente e deve ter por função a integração das experiências numa relação. Se as experiências são diversas, exigem portanto uma outra estruturação das ocasiões diferente de uma disciplina. Quem fosse encarregado deste espaço educativo para a promoção do desenvolvimento psicológico poderia e deveria colaborar com os professores e pais na realização das tarefas, tendo em vista a melhoria da qualidade das experiências.

Resumindo:

- a educação sexual também é um problema de desenvolvimento psicológico;
- os psicólogos podem dar um contributo importante neste domínio;

- mas nada se resolve descarregando sobre este profissional ou qualquer outro aquilo em que todos nós interagimos, quer queiramos quer não. Estamos todos a fazer educação sexual, a influenciar o desenvolvimento psicossocial.

Résumé

Education sexuelle et développement psychosocial

Le façon dont on a posé le problème de l'Education Sexuelle, s'insère dans une perspective historique. Des propositions de programmes d'éducation sexuelle sont analysées et on présente le résumé des conclusions des études d'évaluation de ces programmes. En faisant la critique de quelques pré-supposés traditionnels relatifs à l'éducation sexuelle, on présente une approche alternative, centrée sur la promotion du développement psychosocial. Trois questions relatives au développement sont discutées: l'identité sexuelle, les rapports inter-personnels et la responsabilité sociale. Les principes généraux de la méthodologie de l'éducation sexuelle dans le cadre de l'intervention psychologique de promotion du développement sont énoncés.

Abstract

Sexual education and psychosocial development

Within an historical framework it is over-viewed the way the sexual education has been dealt. Some proposals for sexual education programs are analysed and relevant data based on these programs' assessment research presented. Some traditional presuppositions about sexual education are criticized and an alternative view, centered on the promotion of the psychosocial development, is presented. Three developmental questions are stressed: sexual identity, interpersonal relationships and social responsibility. The general methodological principles for sexual education are stated regarding the psychological intervention for the promotion of human development.

Bibliografia

Bem, S. L. (1975). Sex-role adaptability: one consequence of psychological androgyny.

Journal of Personality and Social Psychology, 31, 634-643.

Block, J. H. (1973). Conception of sex-roles: some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.

Billy, J., Udry, J. (1985). The influence of male and female best friends of adolescent sexual behavior. *Adolescence*, 20, 21-32.

Breese, R. (1978). The application of Piaget theory to sexuality: a preliminary exploration. *Adolescence*, 50, 269-278.

Chaltas, J. G. (1968). New approaches to sex education: kindergartner and elementary grades. In H. Otto (Ed.), *The New Sex Education*. Chicago Association Press.

Darling C. Kallen, D. VanDusen, J. (1984). Sex in transition, 1900-1980. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 385-399.

Di Stefano, A. (1977). *Adolescent moral reasoning after a curriculum in sexual and interpersonal dilemmas*. Boston University School of Education (dissertation).

Dreyer, P. (1982). Sexuality during adolescence. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of Developmental Psychology*. New Jersey, Prentice-Hall.

Elkind (1970). Egocentrism in adolescence. In E. Evans (Ed.), *Adolescents: readings in behavior and development*. Illinois, the Dryden Press.

Gordon, J. (1976). Counselors and changing sexual values. *The Personnel and Guidance Journal*, 7, 362-367.

Juhasz, A., Schneider, M. (1980). Adolescent sexual decision-making: components and skills. *Adolescence*, 60.

Kirkendall, L. (1981). Sex education in the United States: a historical perspective. In L. Brown (Ed.), *Sex Education in the Eighties*. New York Plenum Press.

Lerner, R. e Shea, J. (1982). Social behavior in adolescence. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of Developmental Psychology*. New Jersey Prentice Hall.

Moseley, P. (1982). Sex education. In H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Education Research*. New York, The Free Press, 5th ed.

Pestak, V., Martin, D. (1985). Cognitive development and aspects of adolescent sexuality. *Adolescence*, 8, 981-987.

Sullivan, H. (1953). *The Interpersonal theory psychiatry*. New York, Norton.

Urberg, K. (1982). A theoretical framework for studying adolescent contraceptive use. *Adolescence*, 67, 527-540.

Wagner, N. (1970). Adolescent sexual behavior. In E. Evans (Ed.), *Adolescents: readings in the behavior and development*, Illinois, the Dryden Press.