



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

AMÂNDIO BACIÃO MUTUMULA

**A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE
MOÇAMBIQUE: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A
SEXUALIDADE**

Londrina
2025

AMÂNDIO BACIÃO MUTUMULA

**A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE
MOÇAMBIQUE: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A
SEXUALIDADE**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M993 Mutumula, Amândio Bacião.
A temática da sexualidade nos currículos escolares de moçambique : uma proposta na perspectiva da educação para a sexualidade / Amândio Bacião Mutumula. - Londrina, 2025.
130 f.

Orientador: Álvaro Lorencini Júnior.
Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Sexualidade - Tese. 2. Currículo escolar - Tese. 3. Educação para a sexualidade - Tese. 4. Professores - Tese. I. Lorencini Júnior, Álvaro. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 37

AMÂNDIO BACIÃO MUTUMULA

**A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE
MOÇAMBIQUE: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A
SEXUALIDADE**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Eliane Rose Maio
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Mateus Luiz Biancon
Universidade Estadual do Norte de Paraná - UENP

Profa. Dra. Virginia Iara de Andrade Maistro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Vera Lucia Bahl de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 17 de Abril de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Joaquina Lurdes Viagem e às minhas filhas Oswalda e Roseila, por terem compreendido que a minha ausência visava o alcance de um propósito que orgulhará a nós todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todo poderoso, por me proteger a cada momento da vida e ao meu Orientador Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior, pelas capacidades, compreensão e empenho no acompanhamento desta pesquisa.

De igual modo, agradeço a todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, pelos ensinamentos e pela maneira sábia de como conduziram os debates ao longo das aulas.

Ao Prof. Dr. Geraldo Vernijo Deixa também vai um agradecimento especial, por ter me incentivado a abraçar este desafio.

Aos meus irmãos, primos, sobrinhos e amigos, vai o meu muito obrigado pelo encorajamento e paciência, na impossibilidade de estarmos juntos nas nossas rotinas da vida.

Por fim, agradeço aos meus colegas do PECEM pelo apoio prestado direta ou indiretamente.

A perseverança é o trilha para o sucesso!

MUTUMULA, Amândio Bacião. **A temática da sexualidade nos currículos escolares de Moçambique: uma proposta na perspectiva da educação para a sexualidade**. 2025. 130 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A abordagem da sexualidade continua sendo um desafio, pelas condicionantes tabus, despreparo e receio a que se associa. A escola é o espaço mais apropriado para discutir essa temática, por ser o meio formal em que os alunos passam parte do seu tempo diário, sem menosprezar outras fontes de aprendizagem. A presente pesquisa tem como objetivo primordial propor para os currículos escolares do Ensino Básico/Primário e Secundário Geral em Moçambique, uma abordagem na perspectiva da educação para a sexualidade, que seja humanizante e que integre nas suas discussões os enfoques tradicionais e contemporâneos da temática. Trata-se de um estudo qualitativo com recurso à metodologia de análise documental e pesquisa de campo envolvendo professores de duas escolas, sendo uma do Ensino Primário e outra do ensino Secundário. Os resultados revelam que os atuais currículos escolares não referenciam significativamente conteúdos contemporâneos da sexualidade, que considerem aspectos psicossociais e culturais, caracterizando-se por ser reducionista, com predominância de temas de cunho biológico. Revelam ainda que não houve evolução significativa na formulação dos objetivos, perfil e competências básicas do graduado nos currículos em análise, o que pode concorrer para a formação de alunos desatualizados, perpetuando seus preconceitos. Por fim, a pesquisa revela que os professores tiveram formação em educação sexual ao longo de seu percurso acadêmico e que discutem a temática sem dificuldades, sinalizando uma realidade contrária daquela que a maioria das pesquisas da área nos indicam. Os mesmos defendem ser relevante a inserção da temática da sexualidade nos currículos escolares, incluindo conteúdos sobre práticas tradicionais, devendo ser abordada por professores de todas as áreas disciplinares e como tema transversal. Assim, desafiamos as entidades responsáveis na elaboração desses documentos escolares oficiais, a incluírem temáticas que contribuam para a formação integral dos alunos e que da sua educação para a sexualidade, discutam e exerçam seus direitos respeitando os direitos dos outros. Aos professores, encorajamos a discutirem essa temática com seus alunos sem rodeios, que sejam criativos e que usem metodologias adequadas às suas idades.

Palavras-chave: Sexualidade, Currículo escolar, Educação para a sexualidade, Professores.

MUTUMULA, Amândio Bacião. **The theme of sexuality in school curricula in Mozambique: a proposal from the perspective of education for sexuality**. 2025. 130 p. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

The approach to sexuality continues to be a challenge, due to the taboos, lack of preparation and fear associated with it. School is the most appropriate place to discuss this topic, as it is the formal environment in which students spend part of their daily time, without neglecting other sources of learning. The main objective of this research is to propose for the school curricula of Basic/Primary and General Secondary Education in Mozambique, an approach from the perspective of sexuality education, which is humanizing and which integrates traditional and contemporary approaches to the topic into its discussions. This is a qualitative study using documentary analysis and field research methodology involving teachers from two schools, one Primary School and the other Secondary School. The results reveal that the current school curricula do not significantly reference contemporary sexuality content that considers psychosocial and cultural aspects, and are characterized by being reductionist, with a predominance of biological themes. They also reveal that there was no significant evolution in the formulation of the objectives, profile and basic skills of graduates in the curricula under analysis, which may contribute to the formation of outdated students, perpetuating their prejudices. Finally, the research reveals that teachers received training in sexual education throughout their academic career and that they discuss the topic without difficulty, signaling a reality contrary to that indicated by most research in the area. They argue that it is important to include the topic of sexuality in school curricula, including content on traditional practices, and that it should be addressed by teachers in all subject areas and as a cross-cutting theme. Therefore, we challenge the entities responsible for preparing these official school documents to include topics that contribute to the comprehensive education of students and that, in their education on sexuality, they discuss and exercise their rights while respecting the rights of others. We encourage teachers to discuss this topic with their students openly, to be creative and to use methodologies appropriate to their ages.

Key-words: Sexuality, School curriculum, Education for sexuality, Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema geral da análise de conteúdo -----	55
Figura 2 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique -----	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação dos planos curriculares do ensino básico/primário	63
Tabela 2 – Comparação dos planos curriculares do ensino secundário geral	64
Tabela 3 – Conteúdos da educação sexual formulados nos programas do ensino básico 2023	65
Tabela 4 – Conteúdos da educação sexual formulados nos programas de ensino de ciências naturais 2015	66
Tabela 5 – Conteúdos da educação sexual formulados nos programas de ensino de ciências naturais 2019.....	67
Tabela 6 – Conteúdos da educação sexual formulados no programa de ensino da 8ª classe ...	68
Tabela 7 – Conteúdos da educação sexual formulados nos programas de ensino de biologia da 7ª, 8ª e 9ª classes 2022	68
Tabela 8 – Gênero dos professores	76
Tabela 9 – Idades dos professores.....	77
Tabela 10 – Religiões que os professores professam	77
Tabela 11 – Formação académica dos professores	78
Tabela 12 – Tempo de serviço dos professores	78
Tabela 13 – Formação dos professores em educação sexual	79
Tabela 14 – Local de formação dos professores em educação sexual	79
Tabela 15 – Discussão sobre a sexualidade entre professores e alunos	80
Tabela 16 – Local da discussão sobre a sexualidade com os alunos	80
Tabela 17 – Dificuldades em discutir a sexualidade com os alunos.....	81
Tabela 18 – Relevância da inserção da educação sexual no currículo escolar	81
Tabela 19 – Forma de inserção da temática sobre a sexualidade no currículo escolar.....	82
Tabela 20 – Área de formação do professor que deve lecionar a educação sexual	82
Tabela 21 – Inserção de práticas tradicionais da sexualidade no currículo escolar	82
Tabela 22 – Proposta de conteúdos de âmbito biológico e de âmbito psicossocial/cultural	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Currículo do Ensino Básico
CEP	Currículo do Ensino Primário
CES	Currículo do Ensino Secundário
CESG	Currículo do Ensino Secundário Geral
CNCS	Conselho Nacional de Combate ao SIDA
EP	Escola Primária
ES	Escola Secundária
ESA	Saúde Sexual Abrangente
HIV	Human Immunodeficiency Virus
ICIRA	Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária
ITSs	Infecções de Transmissão Sexual
Km	Quilómetros
Km ²	Quilómetros quadrados
MGF	Mutilação Genital Feminina
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCEP	Plano Curricular do Ensino Primário
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico de Educação
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
SADC	Southern African Development Community
SEA	Subsistema de Educação de Adultos
SEFP	Subsistema de Educação e Formação de Professores
SEG	Subsistema de Educação Geral
SEP	Subsistema de Educação Profissional
SES	Subsistema de Ensino Superior
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SMI	Saúde Materno Infantil

SNE	Sistema Nacional de Educação
UNFPA	United Nations Population Fund/Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	United Nations Children's Fund/Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 MARCO TEÓRICO: CURRÍCULO E SEXUALIDADE	28
2.1 Sobre o currículo	28
2.2 Sobre a sexualidade	37
2.2.1 Contributo de algumas disciplinas que lidam com a sexualidade.....	39
2.2.2 Alguns resultados de pesquisas sobre a sexualidade	40
2.2.3 Contextualização da educação sexual em Moçambique	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
3.1 Constituição do corpus do trabalho	54
3.1.1 Busca do material documental	54
3.1.2 Inquérito aos professores	57
4 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PROPOSTA DE CONTEÚDOS SOBRE A SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES	62
4.1 Análise e discussão dos resultados documentais	63
4.2 Análise e discussão dos resultados do inquérito aos professores	75
4.2.1 Características sociodemográficas dos professores	76
4.2.2 Respostas dos professores	79
4.3 Proposta de conteúdos sobre a sexualidade a inserir nos currículos escolares.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE: Guião de inquérito dirigido aos professores.....	111
ANEXO A: Pedido de credencial dirigido aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Cidade de Quelimane	114
ANEXO B: Despacho que autoriza a coleta de dados nas escolas	115
ANEXO C: Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique	116
ANEXO D: Missangas produzidas em Moçambique	130

APRESENTAÇÃO

Sou Amândio Bacião Mutumula, de nacionalidade moçambicana. Tenho a formação acadêmica em nível de Bacharelado e Licenciatura em Ensino de Biologia, assim como o Mestrado em Educação/Ensino de Biologia pela Universidade Pedagógica de Moçambique¹ (UP).

Após a conclusão do curso de Bacharelado em 2007, ingressei na docência, tendo lecionado as disciplinas de Biologia e Química em uma escola pública de nível secundário. No ano seguinte (2008) senti-me na necessidade de frequentar o nível de licenciatura, o que aconteceu com êxito. A partir do ano 2009 ingressei na Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane², como docente de diversas disciplinas, com destaque para Zoologia Sistemática e Biologia Evolutiva.

Funcionando inicialmente na cidade capital de Moçambique-Maputo, seguida das cidades da Beira e Nampula, ao longo dos anos a Universidade Pedagógica expandiu para todas as províncias do país. Essa expansão resultou no aumento de número de estudantes, sobrecarregando a gestão que estava centrada na Reitoria, sediada em Maputo. Foi assim que no ano de 2019 o Governo da República de Moçambique decide descentralizar, resultando na divisão da Universidade em cinco novas instituições de ensino, nomeadamente: Universidade Pedagógica de Maputo e Universidade Save, que funcionam na região sul do país, Universidade Rovuma que funciona na região norte, e as Universidades Púnguè e Licungo localizadas na região centro, sendo nessa última onde desenvolvo as atividades de docência desde o ano 2010 até ao presente momento, tendo sido admitido por concurso público.

A opção pelo desenvolvimento desta pesquisa, surge da própria experiência como docente do Ensino Secundário e Universitário. Ao longo das minhas atividades letivas como professor da disciplina de Biologia, me interessei pela temática da sexualidade, apesar de não trabalhar diretamente com conteúdos da educação para a sexualidade. Com a diversificação de fontes de informação como por exemplo a Internet e Mídia, fui constatando novas tendências de abordagem, o que consequentemente mudou as minhas concepções iniciais com relação a esse assunto. Inicialmente associei a sexualidade ao sexo e a características anatômicas e funcionais inerentes. Atualmente percebe-se que a sexualidade vai além do biológico, podendo abarcar aspectos psicossociais e culturais.

¹ Moçambique é um país localizado na Costa Oriental do Continente Africano, com uma área de aproximadamente 783.000 Km² dos quais 4500 Km² são de águas marinhas, estendendo-se entre os paralelos 10° 20' S e 26° 50' S (Hoguane, 2007).

² Quelimane é uma cidade localizada na província da Zambézia, região Centro de Moçambique, entre os paralelos 17° 47' S - 17° 57' e 36° 50' - 36° 57' E, a cerca de 20 Km do Oceano Índico (CHOÉ, 2024).

Um convênio entre a Universidade Estadual de Londrina/Brasil e a Universidade Licungo/Moçambique abriu caminho para que eu continuasse com os estudos, sendo assim que no ano 2021 ingressei para frequentar o curso de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Isso constituiu uma oportunidade para pesquisar e continuar a aprofundar os conhecimentos sobre a sexualidade, ao desenvolver a presente tese que foi construída analisando currículos escolares e programas do ensino de Ciências Naturais e de Biologia do ensino básico/primário e secundário, do Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE).

Os currículos escolares são meros documentos orientadores que por si sós não podem educar. Assim sendo, houve a necessidade de envolver no estudo 10 professores de duas escolas da cidade de Quelimane, meu local de residência, trabalho e onde o estudo foi desenvolvido. Estou ciente de que esse número de professores é reduzido se tomar em consideração o universo de escolas na cidade e no país em geral. Mas tratando-se de uma pesquisa qualitativa e apesar dos dados do questionário serem incipientes e rasos, acredito que as respostas dos nossos inquiridos podem mostrar uma tendência, e que as limitações e assuntos que não merecerem destaque, podem ser tomados em consideração em estudos futuros.

Moçambique sendo um país globalizado, ao educar para a sexualidade pelos currículos escolares vê-se na obrigação de proporcionar informação diversificada aos alunos, aliando conteúdos de domínio do corpo humano com outros, como por exemplo os psicossociais e culturais.

Essa forma de abordagem pode contribuir para a preparação dos indivíduos para o exercício de uma sexualidade equilibrada, sem preconceitos e que ao exigirem que seus direitos sejam respeitados, os alunos reconheçam também os direitos dos outros.

Desde o ano de 1975 que Moçambique libertou-se da colonização portuguesa³, tem desencadeado mudanças curriculares visando adequar a educação de seus cidadãos aos mais variados contextos.

É tomando em consideração o exposto anteriormente, que levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- Como se caracteriza a abordagem da sexualidade nos currículos escolares moçambicanos⁴, quanto ao seu enfoque?

³ A colonização portuguesa em Moçambique caracterizou-se pela intensa exploração dos cidadãos nativos e de suas riquezas naturais, por meio de leis e atitudes discriminatórias, (SAIDE, 2023, p. 201).

⁴ Moçambicanos: relativo ao país Moçambique, incluindo seus cidadãos.

- Avaliando pelos objetivos, perfil e competências básicas do graduado, houve evolução na abordagem da sexualidade nos currículos propostos ao longo dos anos?
- Como principais atores na implementação dos currículos escolares, quais são as opiniões dos professores de Ciências Naturais e de Biologia em Quelimane sobre como, quem e o que deve ser discutido em matérias da sexualidade?

A pesquisa encontra-se subdividida em cinco seções, começando com a apresentação do autor e a justificativa para o desenvolvimento do estudo, seguida da introdução em que se faz a contextualização do mesmo. Segue a terceira seção que corresponde ao marco teórico, descrevendo-se de forma geral o currículo e a sexualidade. Na quarta seção abordam-se os procedimentos metodológicos e na quinta a apresentação, análise e discussão dos resultados documentais e do inquérito dirigido aos professores. Terminamos com as propostas de conteúdos a serem inseridos nos currículos escolares e as considerações finais.

Na página a seguir, apresentamos a introdução para a contextualização do estudo.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade é uma temática que tal como qualquer outra matéria de interesse para as sociedades, deveria ser abordada nos mais variados ambientes de construção de conhecimentos, sendo encarada com muita seriedade porque faz parte das nossas vivências. Contudo, sua abordagem não deve ser reduzida somente às dimensões biológicas, porque sendo essencialmente humana, requer que seja compreendida na sua totalidade.

Como afirma Silva (2015), "a abordagem da sexualidade deve ir além da mera transmissão de conhecimentos biológicos, buscando uma compreensão mais profunda e abrangente, que reconheça essa matéria como constructo social complexo, moldado por fatores históricos, econômicos, sociais e políticos ao longo do tempo".

É caminhando na mesma direção, que Jacinto (2021) entende que:

A sexualidade humana deve ser compreendida como um *continuum* de descobertas e aprendizados ao longo da vida, estando relacionada aos mais diferentes âmbitos tais como amor, amizade, carinho, afeto, intimidade, emoções, fantasias, valores, prazer, relações de troca de contato humano e em diferentes atitudes, tais como beijos, abraços, demonstrações de sentimentos, etc., (JACINTO, 2021, p. 14).

Acreditamos existir uma ligação profunda entre o ser humano e a sexualidade, por fazer parte do percurso de vida de diversas pessoas. Ela está totalmente interligada aos sentimentos, desejos, prazer, afetividade e às práticas sexuais no geral. "A sexualidade é dinâmica e se transforma ao longo do tempo, acompanhando as necessidades da época, com mitos, tabus e relações de poder" (Zocca *et al.*, 2016, p. 1464).

Assim, para acompanhar esse caráter dinâmico da sexualidade, torna-se necessário que a partir do estágio de vida em que as crianças e jovens começam a ter a capacidade de percepção do mundo que os rodeia, comecem a ser dotados de conhecimentos por uma educação para a sexualidade, que vai se contextualizando a cada etapa da vida.

Chamamos atenção que apesar de defendermos uma educação para a sexualidade através do currículo escolar, não deixaremos de fazer referência à educação sexual ao longo da redação deste texto, por ser uma expressão amplamente utilizada por diversos pesquisadores desta área temática e porque os conteúdos identificados nos documentos escolares em análise, nos remetem à ideia de que existe a intenção de uma educação sexual e não necessariamente para a sexualidade.

Nogueira *et al.*, (2016) definem educação sexual como sendo "o direito detido pelos indivíduos que os permite obter informações sobre o corpo, sexualidade e relacionamento sexual, expressando sentimentos, revendo tabus, debatendo e refletindo valores sobre tudo o que esteja ligado ao sexo".

Enquanto isso, Pedreira e Moura (2021) entendem que "educação para a sexualidade tem como objetivo fornecer conhecimento para que os jovens se apropriem e se preparem para uma vida sexual segura".

Desde os tempos remotos até aos dias de hoje, a temática sobre a sexualidade é referenciada com muitas reservas no ambiente familiar assim como escolar, apesar desse último ser considerado um meio de educação formal, estruturado e ideal para a abordagem de várias temáticas essenciais para a vida.

Ramiro⁵ e Matos⁶ (2008), destacam que:

A escola é lugar privilegiado para realização de educação sexual formal e articulada, pois crianças e adolescentes permanecem um tempo significativo na escola e outros agentes de educação sexual como internet e media fornecem frequentemente educação não estruturada. As primeiras vivências amorosas acontecem em idade escolar, e existem na instituição os recursos humanos e materiais para a concretização da educação. A educação sexual na escola também contribui para sua promoção em família, (RAMIRO e MATOS, 2008, p. 685).

Embora reconheçamos que a escola é o meio de excelência para a discussão da sexualidade, realçamos o relativo papel da família, como uma entidade relevante no que a educação para a sexualidade diz respeito, atendendo e considerando que antes do primeiro contato com a escola, os alunos saem de um ambiente familiar em que iniciam as aprendizagens. Relativizamos o papel da família porque percebemos que nem todos os alunos têm a oportunidade de estarem inseridos em famílias e que mesmo aqueles que têm esse privilégio, podem não terem os ensinamentos necessários devido a fatores de diversa ordem.

Apesar disso, uma parte considerável de alunos moçambicanos possuem características advindas dos modelos de suas famílias e entidades tradicionais, mas não pelas entidades de educação formal, revelando desse modo o papel preponderante que o setor não formal desempenha na educação dos indivíduos.

Cada realidade cultural em diferentes países tem especificidades nos modelos de educação geral e sexual que necessitam ser respeitados, como os ritos de iniciação ou ritos de passagem⁷ em Moçambique.

Praticados nas regiões centro e norte de Moçambique, os ritos de iniciação ou ritos de passagem são práticas culturais que na sua essência, de acordo com Medeiros (2007), têm como objetivo fundamental incorporar o jovem em uma nova posição e realidade social.

⁵ Lúcia Ramiro.

⁶ Margarida Gaspar de Matos.

⁷ Ritos de iniciação ou ritos de passagem constituem um conjunto de práticas e rituais que historicamente marcam a transição da infância para a vida adulta, preparando os jovens para assumir responsabilidades sociais incluindo o matrimônio e integrar-se totalmente na comunidade (MEDEIROS, 2007, p. 21).

Osório⁸ e Macuácu (2013) estabelecem uma classificação de rituais africanos, distinguindo ritos de passagem de idade, de nascimento, de matrimônio e de morte. Os ritos de iniciação ou de passagem são os mais discutidos, a nosso ver, por causarem alterações nos órgãos genitais. Além disso, mudanças comportamentais também são desencadeadas visando preparar os jovens para a vida conjugal, com uma instrução diferenciada entre meninos e meninas. Quanto às alterações anatômicas, enquanto nos rapazes promove-se a remoção do prepúcio do pênis para lhe proporcionar higiene e maior sensibilidade do órgão genital no ato sexual, nas meninas são efetuados cortes corporais utilizando lâminas, assim como o alongamento dos pequenos lábios do seu órgão genital.

No que diz respeito especificamente ao ritual feminino, Bagnol⁹ e Mariano¹⁰ (2009) esclarecem que:

Os ritos de iniciação incluem uma preparação orientada para a sexualidade e o casamento, conduzida por mulheres experientes e reconhecidas como madrinhas, que são selecionadas pelas mães ou tias das jovens. Essas madrinhas recebem compensação por compartilhar seus conhecimentos e acompanhar o desenvolvimento físico das meninas, sobretudo do alongamento dos lábios menores de seus órgãos genitais (BAGNOL e MARIANO, 2009, p. 392).

Alguns aspectos culturais podem ser avaliados na questão de orientação das meninas que ainda vivem uma educação para submissão em relação aos meninos. Por exemplo, como parte da continuidade de preparação de uma vida sexual, as meninas aprendem a serem receptivas ao ato sexual com seus parceiros, mesmo quando indesejado. Isso pode demonstrar o papel diferenciado a que homens e mulheres são atribuídos nessas comunidades com fortes influências tradicionais. Julgamos que esse tipo de ensinamentos discriminatórios e hierarquizados não promove a prática da sexualidade saudável e equilibrada, em que a tomada de decisão deve ser mútua e consentida.

Como afirmam Bagnol e Mariano (2009), esse poder hierarquizado que geralmente é desfavorável às mulheres pode ser atribuído a fatores ideológicos, simbólicos, legais e práticos, contribuindo não apenas para a sua obediência sexual, mas também na redução do acesso a diversas oportunidades que a vida pode proporcionar.

Sem distanciar-se muito ao exposto anteriormente, Osório e Macuácu (2013) entendem que:

Os ritos de iniciação visam moldar indivíduos que se enquadrem nos padrões culturais desejados, funcionando como mecanismos que normatizam e restringem as ações dos sujeitos. Nessa vertente, esses ritos estão alinhados

⁸ Conceição Osório.

⁹ Brigitte Bagnol.

¹⁰ Esmeralda Mariano.

com uma estrutura social mais alargada e são influenciados por processos de socialização que ocorrem em diferentes fases da vida, conformando assim as práticas e identidades dos indivíduos, (OSÓRIO e MACUÁCUA, 2013, p. 71).

Analisando a essência dos ritos de passagem de nível ou especificamente os ritos de iniciação, reconhecemos que alguns dos ensinamentos advindos dessas práticas não sejam do domínio de todos os professores, por se tratar de uma questão cultural que não ocorre em todas as regiões do país, daí a relevância da educação familiar ou comunitária a que anteriormente relativizamos. Contudo, pela implementação de cursos de capacitação, é possível dotar os professores desses conhecimentos, permitindo que os mesmos discutam sem muitas limitações.

Nos ritos de iniciação, as meninas são ensinadas a distenderem os pequenos lábios do sistema genital, como forma de agradar o parceiro sexual, enquanto ensinam-se os meninos a usarem certas substâncias como forma de estimulação sexual, para além da remoção do prepúcio sem a observância dos procedimentos sanitários. O processo a que as meninas são submetidas, faz parte de um conjunto de práticas designado Mutilação Genital Feminina¹¹ (MGF), que é condenada por diversas Organizações Não Governamentais (ONG's). Dentre as organizações que criticam e esforçam-se para a eliminação dessas práticas figuram a ONU¹², UNICEF¹³, UNFPA¹⁴ e a OMS¹⁵, por entenderem que configuram um problema de grave violação dos direitos humanos de cariz mundial (CNPDPJC, 2020, p. 6).

Nós alinhamos a favor dessas organizações que condenam qualquer ato que põe em causa a integridade sexual feminina, porém, a ideia fundamental é que por se tratar de uma forma de educação para a sexualidade no seio familiar ou comunitário, a escola tem o papel de trazer ao público essas informações, mas não necessariamente a promoção dessas práticas. Apesar do sofrimento a que os jovens são submetidos, jamais podemos negar uma realidade cultural que está assente nessas comunidades e que é exercido por um poder tradicional que os próprios Estados, no caso em concreto Moçambique legitima. Quando mais, a sociedade deve continuar unida na sensibilização para desencorajar esses atos, mas cientes de que seus resultados não podem surgir de imediato, porque sempre enfrentará alguma resistência.

Nesse sentido, essa sensibilização não pode ocorrer enquanto existir separação entre a escola, a família ou a comunidade no geral, sob o risco de não lograr sucessos.

¹¹ Adotado pela OMS, UNICEF e UNFPA em 1997, o termo Mutilação Genital Feminina (MGF) é definido como sendo todos os procedimentos que implicam a remoção, parcial ou total, dos órgãos genitais femininos, ou qualquer dano provocado nesses órgãos, seja por razões culturais e outras não terapêuticas (CNPDPJC, 2020).

¹² ONU: Organização das Nações Unidas.

¹³ UNICEF: United Nations Children's Fund/Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹⁴ UNFPA: United Nations Population Fund/Fundo de População das Nações Unidas.

¹⁵ OMS: Organização Mundial da Saúde.

Como afirma Gadotti (2007), “a primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância”. O mesmo autor, defende a ideia de que “a escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não-escolar dos aprendentes”, (GADOTTI, 2007, p. 11).

Zocca *et al.*, (2016) argumentam que:

Uma das alternativas para trabalhar o tema sexualidade de maneira planejada é a escola com a parceria da família e os profissionais da saúde, pois o corpo em desenvolvimento e as transformações emocionais e sociais parecem que têm contribuído para a maior vulnerabilidade do adolescente, sendo indispensável à presença de um adulto maduro e acolhedor, (ZOCCA *et al.*, 2016, p. 1464).

Apesar de constituírem fontes de aprendizagem diferentes, não podemos separar na totalidade a família da escola, quando se trata de abordar a sexualidade, como também seria impossível separar, se se tratassem de outras temáticas indispensáveis à vida dos humanos. Reiteramos nossa posição, ao reconhecermos que a sexualidade encontra seu espaço de manifestação para além dos mais variados ambientes como mídia, em casa e na escola. Se por um lado estamos de acordo que a família é a primeira instância de aprendizagem das crianças, por ser o grupo social onde ela mantém o primeiro contato pós-nascença, a escola também desempenha um papel inquestionável na abordagem da sexualidade.

Relembrando a influência que a escola tem na preparação dos alunos em matérias da sexualidade Figueiró¹⁶ (2001) defende que "a escola influi sobre os alunos, em matéria de Educação Sexual, pela sua organização, pela distribuição dos alunos, pelas atividades que lhes proporcionam e, sobretudo, pelos modelos humanos que lhes oferecem".

Figueiró (2001) realça ainda que a relevância da educação para a sexualidade ganha destaque quando se considera o alcance e o impacto da educação pública na formação de crianças e adolescentes, proporcionando-lhes uma base sólida e informada para tomadas de decisão saudáveis.

Assim, por reconhecermos a escola como um meio de confluência de etnias e culturas, em que as crianças e jovens passam um tempo considerável, julgamos que nesse ambiente pode-se superar preconceitos e maximizarem-se as possibilidades de manutenção dos direitos sexuais.

Nessa ordem de ideias, Lorencini Júnior (1997) destacou que:

Na escola, a sala de aula representa um espaço onde diferentes aspectos que configuram a cultura estão presentes: valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social, como também diferentes padrões de comportamento sexual. Desse modo, a

¹⁶ Mary Neide Damico Figueiró.

sala de aula passa a ser um ambiente cultural onde encontramos tensões, contradições e conflitos, (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 93).

Na ótica de Meirelles (1997), pensar em sexualidade, família e educação saudáveis é poder conjugar todos esses verbos, poder realizar todas essas ações, poder sentir todas essas emoções. Nesses termos, o autor reafirma que:

A escola é o espaço público para esse exercício, devendo, portanto, acolher a família. A escola tem como função social ser um centro difusor de conhecimento. Todo conhecimento, como a sexualidade, é patrimônio da humanidade. Portanto, ninguém é proprietário da aprendizagem, (MEIRELLES, 1997, p. 84).

Contudo, enquanto se reconhece o papel da escola na abordagem desses conteúdos, pesquisadores como Louro¹⁷ (2000) mostram-se céticos, atendendo e considerando a resistência da mesma ao longo dos tempos e pelo fato dessa instituição social, ao tentar abordar tal temática, não se distanciar normas do Estado. Em outras palavras, nos aliamos à ideia daqueles que pensam que a abordagem da sexualidade na escola atrela-se aos princípios de conduta estabelecidos pela sociedade e pelos Estados, ao delimitar o que considera um exercício "normal" da sexualidade (quando se respeita, por exemplo, a existência de gêneros binários) e relacionamentos heterossexuais, deixando de lado o que julga ser um exercício "anormal" da sexualidade (quando se desvaloriza, por exemplo, a existência de outros tipos de gêneros) e relacionamentos homossexuais.

Como pode-se ler em FEBRASGO¹⁸ (2017, p. 20), a heterossexualidade continua sendo o referencial da orientação sexual, muitas vezes utilizado para discriminar o comportamento sexual considerado adequado do inadequado, que inclui toda a forma de interação sexual não heterossexual.

Analisando especificamente a questão da construção de gêneros ao longo da história, a mesma autora afirma que:

As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um e todos. [...] mesmo afirmando que essa dimensão da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e das suas meninas. Não resta dúvida de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua a ser, hoje, um espaço importante de produção dessas identidades, (LOURO, 2000, p. 47).

De igual modo, no estabelecimento de relações entre a escola e a sociedade, a autora apresenta diferentes pontos de vistas de outros pesquisadores, começando com aquele que seus

¹⁷ Guacira Lopes Louro.

¹⁸ Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia.

defensores, compreendendo a sexualidade como uma questão pessoal e privada e a escola como um espaço social de formação, voltado para a vida coletiva, entendem que cabe exclusivamente à família se ocupar da educação sexual das crianças e jovens. Nesse caso, "a sexualidade seria um campo fortemente atravessado por decisões morais e religiosas e a escola deveria se afastar, na medida do possível, das polêmicas e dos conflitos", (LOURO, 2000, p. 87).

O segundo posicionamento tem a ver com o grupo que considera impossível a posição anterior, ao admitir que a sexualidade integra, inapelavelmente, os indivíduos e a sociedade. Nessa perspectiva, a autora expõe que:

[...] a sexualidade se constitui em um aspecto importante da formação dos sujeitos e dos grupos, exigindo atenção no contexto das políticas e dos programas educacionais. De muitos modos e apoiados em diferentes perspectivas ideológicas ou teóricas, argumentos a favor e contra a utilização da escola como uma instância privilegiada para a educação sexual ou a orientação sexual confrontam-se, (LOURO, 2000, p. 87).

Sem defender qualquer posicionamento, a autora admite ser indispensável que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado.

Analisando o anteriormente descrito, nos identificamos com o posicionamento do segundo grupo descrito por Louro (2000), que considera que apesar da aparente abordagem tímida da sexualidade no ambiente escolar, ela continua manifestando-se fortemente sob diversas maneiras. Aliás, isso reforça a ideia anterior da mesma autora, sobre o carácter receoso da abordagem da sexualidade pela escola, ao longo da história.

Sempre que nos debruçamos sobre a escola como o meio formal para a construção dos conhecimentos pelos alunos, não podemos deixar de lado o papel que o professor tem, na facilitação ou mediação desse processo. Mas quando o assunto tem a ver com a sexualidade humana, nos indagamos o porquê das reservas apresentadas pelos professores na discussão dessa temática.

A resposta a essas indagações, pode ser encontrada em Maistro¹⁹ e Oliveira²⁰ (2012), ao mencionarem tabus, medo, vergonha e o despreparo dos professores. Não podemos esquecer que o professor, embora detenha conhecimentos fruto de sua formação acadêmica, também pode ter crescido em uma família e em um ambiente escolar com as mesmas dificuldades em discutir a sexualidade humana. Assim sendo, para além da formação inicial que os professores detêm, torna-se necessária a formação continuada que a nosso ver, vai permitir a atualização permanente dos mesmos com relação a essa temática.

¹⁹ Virginia Iara de Andrade Maistro.

²⁰ Vera Lucia Bahl de Oliveira.

Ramiro e Matos (2008) assinalam a relevância da formação dos professores, ao entenderem que a capacitação dos mesmos em questões relacionadas à sexualidade é fundamental para o êxito da educação para a sexualidade, pois depende diretamente da solidez dos conhecimentos desses educadores. Para esses autores, a formação pode ocorrer tanto durante a formação inicial quanto por meio de programas de desenvolvimento profissional contínuo.

Rossi²¹ *et al.*, (2012), realizaram uma pesquisa em Portugal e Brasil visando problematizar a formação inicial dos professores em relação à educação sexual e refletir o papel que a formação continuada de professores vem desempenhando nesses dois países, tendo entendido que:

Muitas das dificuldades relacionadas com a inclusão destes temas dentro das escolas têm sua origem na formação inicial dos professores. Isto porque, tanto no Brasil quanto em Portugal, a maioria das universidades que os formam ainda resistem à inclusão, nos seus currículos oficiais, das temáticas referentes à sexualidade, educação sexual e às relações de género, (ROSSI *et al.*, 2012, p. 36).

Já nos debruçamos, embora de forma superficial, acerca do papel do debate sobre a sexualidade humana nas vidas dos indivíduos no ambiente escolar e familiar, assim como da necessidade de envolvimento do professor no auxílio à construção de conhecimentos pelos alunos. Assim, prosseguimos clarificando que a nossa abordagem sobre a sexualidade enquadra-se nas análises que pretendíamos levar a cabo, com relação à sua inserção nos currículos escolares do Subsistema de Educação Geral em Moçambique. Essas análises são desenvolvidas olhando sobretudo para as metamorfoses que os objetivos, perfil do graduado e competências básicas terão sofrido ao longo do tempo, comparando os currículos escolares do ensino básico/primário e do ensino secundário geral em Moçambique.

Assim, pretendemos que nos currículos escolares, para além da considerada abordagem tradicional da sexualidade, que se ocupa em dotar os alunos de conhecimentos sobre higiene do corpo, anatomia e fisiologia dos sistemas genitais, prevenção contra gravidez precoce e infecções de transmissão sexual, incorpore-se também a abordagem considerada contemporânea, que valoriza os aspectos comportamentais, culturais, políticos, económicos e sociais da sexualidade, como sendo fatores que influenciam a sexualidade dos indivíduos.

Quanto à abordagem da temática sobre a sexualidade, reiteramos o enquadramento dos currículos escolares moçambicanos nos modelos tradicionais, por privilegiarem conteúdos maioritariamente cognitivos, sem contemplar outros tipos de aprendizagem como os currículos

²¹ Célia Regina Rossi.

que trabalham os aspectos atitudinais, afetivos e comportamentais. A dimensão conceitual (conceitos, história, regras) abarca o "saber sobre", a dimensão procedimental (movimentos, fundamentos, técnicas, táticas) compreende o "saber fazer", e a dimensão atitudinal (respeito, cooperação, solidariedade e outros) contempla o "saber ser" (Zabala, 1998; Coll *et al.*, 2022).

Vale lembrar que ao pesquisarem a sexualidade em qualquer fonte bibliográfica, os leitores deparam-se com algumas nomenclaturas fazendo parte das palavras-chave de muitos resumos de trabalhos relacionados com essa temática. A exemplo disso temos educação sexual, educação em sexualidade, educação das relações de gênero e sexualidade e educação para a sexualidade. Apesar da aplicação desses termos, em nenhum momento é possível determinar limites que satisfaçam cada uma dessas designações, quando mais, ao longo do desenvolvimento das redações, os autores caminham pela mesma direção.

Mesmo reconhecendo que a nossa pesquisa esteja relacionada com o currículo escolar, preferimos apresentar o nosso posicionamento com relação aos aspectos de nomenclatura que acabamos nos referindo anteriormente. Se muitas pesquisas sobre a sexualidade têm a expressão “educação sexual” dominando os títulos ou resumos, nós nos aliamos à expressão “educação para a sexualidade”, sem com isso significar que pretendemos desvalorizar qualquer outra designação.

O que sustenta o nosso posicionamento é o entendimento de que a educação para a sexualidade não desrespeita o conhecimento inerente aos órgãos genitais, mas sim, sugere que para além desses conhecimentos, a abordagem inclua as questões históricas, culturais, sociais, políticas econômicas, concorrendo para uma formação humanizante do aluno, que lhe permita o exercício pleno de sua sexualidade e o respeito das diversas formas de manifestações da sexualidade de outros indivíduos.

Spitzner²² (2005) sugeriu que:

A escola ao orientar seus alunos, deve fazê-lo não somente apresentando-lhes questões biológico-reprodutivas, médico-higienistas e preventivas ou de cunho moral, espiritual ou místico. A escola deve formar adolescentes conscientes, críticos, emancipados, despertando-lhes a consciência de si e do outro e reconhecendo como lícito o direito ao prazer e à felicidade; (SPITZNER, 2005, p. 8).

Acreditamos que esse tipo de abordagem da sexualidade pelo currículo escolar pode contribuir para a formação integral das crianças e jovens, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e social, valorizando as manifestações sexuais dos outros indivíduos.

Entendemos também que ao incorporarem no currículo temas sobre a sexualidade que

²² Regina Henriqueta Lago Spitzner.

vão para além do biológico, estaríamos a contribuir para um documento escolar que seja abrangente e que aborde questões dessa temática de forma holística e equitativa, refletindo as diversas experiências e perspectivas dos alunos.

Pesquisamos os currículos dos níveis básico/primário e secundário, em um momento que estava sendo concluída a revisão desses documentos escolares. A alteração mais marcante nessa revisão curricular foi, sem dúvida, a exclusão da 7ª Classe do ensino básico/primário, passando a ser a classe inicial do 1º Ciclo do ensino secundário geral, assim como a inclusão da 10ª como a classe inicial do 2º Ciclo, deixando de ser a Classe terminal do 1º Ciclo desse nível de ensino.

Sabendo que a elaboração dos currículos escolares deve basear-se em princípios ou diretrizes, pensamos ser de interesse revisitarmos as leis que norteiam o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, desde o período da independência nacional que se deu em 1975 até a atualidade, tendo como foco a temática da sexualidade. Dessa forma, foi possível percebermos se a formulação dessa temática nos currículos escolares respondeu aos comandos legais e se acompanhou os contextos de cada época em que essas leis foram formuladas.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral propor para os currículos escolares do Ensino Básico/Primário e Secundário Geral em Moçambique, uma abordagem da sexualidade humanizante, que integre nas suas discussões os enfoques tradicionais e contemporâneos da temática. A materialização desse propósito será possível fazendo a comparação dos currículos implementados ao longo dos tempos, com enfoque para os objetivos, perfil do aluno e competências básicas propostas nesses documentos educacionais. Sendo os professores parte integrante do processo educativo, vimos a necessidade de fazerem parte do estudo, por entendermos que suas opiniões podiam contribuir para o enriquecimento de nossas ideias.

Na seção seguinte, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, tendo como tópicos principais o currículo e a sexualidade na sua generalidade.

2 MARCO TEÓRICO: CURRÍCULO E SEXUALIDADE

Lembramos que este trabalho aborda a inserção da temática da sexualidade no currículo escolar, do Ensino Básico/Primário e Secundário Geral do 1º Ciclo. Assim sendo, nesta fase do trabalho, debruçamo-nos sobre o currículo na sua generalidade.

2.1 SOBRE O CURRÍCULO

As contribuições para o estabelecimento do conceito de currículo remontam desde o surgimento das teorias didáticas e pedagógicas, daí os pesquisadores dessa área temática, até certo momento, não terem estabelecido uma abordagem separada. A nosso ver, alguma razão pode justificar essa associação, se tivermos em conta que desde sempre existiram preocupações para a organização do processo de ensino. Esse envolvimento na organização do processo de ensino, antecede a existência das teorias sobre o currículo.

Silva (2000) ao nos conduzir à ideia de que todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo, volta a contrariar esse princípio, ao afirmar que:

[...] as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo. Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar. *A Didáctica magna*, de Comenius, é um desses exemplos. A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método, (SILVA, 2000, p. 21).

Em quase todas as épocas da nossa existência, os educadores já se envolveram direta ou indiretamente com o currículo, mesmo sem noção de que suas atividades faziam parte do mesmo. Sem contrapor essa ideia, mas caminhando para o significado da palavra, Sacristán (1998, p. 13) assegura que “o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição”.

Assim, o mesmo autor reafirma que:

O seu uso não é normal em nossa linguagem comum, e nem o *Diccionario de la lengua española*, da *Real Academia Española*, nem o *Diccionario de usos del español*, de María Moliner, adotam-no em sua acepção pedagógica. [...] ele começa a ser utilizado em nível de linguagem especializada, mas também não é sequer de uso corrente entre o professorado. Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos, (SACRISTÁN, 1998, p. 13).

Nestas buscas de definições sobre currículo escolar, pode-se dizer que o currículo é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades, tempo

necessário ao desenvolvimento dos mesmos e adequação ao nível cognitivo dos alunos.

O currículo escolar é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes (BRASIL, 1997, p. 29).

Nos diferentes autores, reforçamos a necessidade de definição do conceito de currículo, apresentar as ideias iniciais de autores renomados, que contribuíram para o estabelecimento do conceito e suas teorias, desde os tempos mais remotos aos dias atuais, sem necessariamente obedecer de forma rígida à uma sequência cronológica. Qualquer pesquisador que preze em abordar o currículo, se quiser nos conduzir à gênese dessa temática, não o fará, sem ter John Dewey (1859-1952) e Franklin Bobbitt (1876-1956), filósofos e educadores norte-americanos do século passado, como referências iniciais.

Dewey (1916) ao se referir aos currículos, já acenava para um conceito que hoje é muito próximo dos conceitos atuais: “o currículo não é uma lista de matérias de estudo, mas uma série de experiências educacionais que têm valor intrínseco e instrumental para a formação do aluno”.

Apoiados na concepção de Dewey, autores do atual contexto como Ferreira (2011, p. 274) ressaltam que o termo currículo significa as matérias constantes em um curso. Portanto, o currículo escolar sempre desempenhou importante relação histórica entre escola e a sociedade. Segundo Santos e Paraíso (1996, p.82-84), desde a sua inserção no campo pedagógico, “o currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de disciplinas isoladas, mas sim, como uma sequência de experiências que visam desenvolver habilidades, valores e conhecimentos que preparem o aluno para a vida.

O currículo escolar, como uma proposta de construção de conhecimentos necessita ter sua prática focada para um ensino permanente e renovado; educar para o exercício de cidadania; currículo baseado na experiência e na aprendizagem ativa, relevante para a vida e com foco no processo e não apenas nos conteúdos.

Dewey defende também que um currículo necessita estar planejado com interdisciplinaridade de conhecimentos, não fragmentado, mas, que integre conhecimentos de diferentes áreas (cognitiva, afetiva, motora, psicossocial entre outras.) para refletir a complexidade da vida, flexível e que se adapte às necessidades individuais dos alunos e às mudanças sociais.

A seguir, buscamos outros teóricos que contribuíram para o estabelecimento do conceito de currículo e suas teorias.

Segundo o educador norte americano Ralph Tyler (1902-1994), currículo “é o conjunto de experiências educacionais que são planejadas e organizadas para alcançar objetivos

educacionais específicos”. Esse teórico elenca como princípios básicos para o estabelecimento de um currículo, os seguintes: objetivos educacionais claros e específicos, avaliação de seu alcance, conteúdos e métodos significativos e apropriados e avaliação contínua e sistemática.

Terminada a apresentação dos principais teóricos da primeira metade do século XX, que se acredita terem contribuído bastante para o desenvolvimento da educação e do currículo em todo o mundo, começando pelos Estados Unidos da América, continuamos a espelhar a visão de currículo de autores mais recentes.

Schwab (1909-1988) define currículo como sendo “um conjunto de experiências educacionais deliberadamente planejadas e organizadas para alcançar objetivos educacionais específicos”.

Assim, esse autor salienta que:

O currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos ou disciplinas, mas sim como uma estrutura que visa proporcionar experiências educacionais significativas para os alunos. [...] o currículo deve ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos e do contexto em que são inseridos, (SCHWAB, 1970, p. 507).

A seguir, apresentamos algumas das ideias fundamentais de Schwab (1970), que contrariamente aos autores anteriores, já aponta para a necessidade de o currículo escolar ser elaborado tendo em conta as necessidades da comunidade onde a escola se insere.

Dessa forma, o autor deste trabalho considera que esse documento deve ser organizado atendendo às necessidades particulares da comunidade e da escola, dar ênfase ao ensino de ciência baseado na investigação e na resolução de problemas e valorização direta do aluno no processo de construção de conhecimento.

Ao se abordar a construção das teorias sobre o currículo, pesquisadores atuais voltam suas referências ao pensamento do sociólogo Michael Apple (1942-2019), que graças à sua obra intitulada “Ideologia e Currículo”, considerada marco importante na teoria crítica da educação continua, nos dias de hoje, a influenciar debates e pesquisas acadêmicas na área da sociologia da educação.

Nesse sentido, Apple (1989) destacava que o currículo “não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas sim uma construção social que reflete e reforça as ideologias e interesses dominantes da sociedade”.

Apple (1989) argumenta ainda que:

O currículo é um instrumento de controle social, que serve para manter a ordem social e econômica existente. É uma seleção de conhecimentos, habilidades e valores que são considerados importantes pela elite dominante, e que essa seleção é feita de forma a manter a hegemonia cultural e econômica. [...] o currículo é visto como um mecanismo de reprodução social, que ajuda a perpetuar as desigualdades sociais e econômicas, (APPLE, 1989, p. 17).

Algumas das ideias principais de Apple (1989) podem ser sintetizadas da seguinte maneira: currículo não é uma entidade objetiva, mas sim uma construção social que reflete os interesses e valores da sociedade, influenciado pela ideologia dominante e que serve aos interesses da classe dominante. É uma reprodução da cultura dominante, que perpetua as diferenças sociais. Dá ênfase na importância da resistência e contestação ao currículo dominante, defendendo a necessidade de um currículo crítico e transformador.

O estadunidense Giroux (1943-) é um dos autores críticos da educação, que discute a relação do currículo com a sociedade.

Assim, Giroux (1988, p. 28) defende que “currículo não é simplesmente um conjunto de disciplinas ou conteúdos a serem transmitidos, mas sim um conjunto de práticas culturais e políticas que organizam a experiência dos estudantes de maneira a construir uma visão específica de mundo, de conhecimento e de relações sociais”.

Ainda Giroux (1988) enfatiza que:

O currículo escolar deve ser visto como uma construção social e política que reflete e reforça as relações de poder e os valores da sociedade. O currículo deve ser crítico e reflexivo, permitindo que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo em que vivem, (GIROUX, 1988, p. 122).

Resumindo, Giroux (1998) considera que o currículo deve ser oculto, uma construção social, crítico, com foco e valorização das experiências dos alunos e interdisciplinar. Deve ainda constituir ferramenta de empoderamento dos alunos e enfatizar a teoria crítica.

Por sua vez, McNeil²³ (1954-) define currículo como sendo um "plano sistemático e intencional para a experiência do aluno, que inclui objetivos, conteúdo, métodos de ensino, materiais e avaliação". A autora ainda argumenta que:

O currículo não se limita apenas ao conteúdo programático ou aos materiais didáticos, mas envolve também as práticas sociais e políticas que influenciam o que é ensinado e aprendido na escola. O currículo é um espaço de luta política e ideológica, onde diferentes grupos sociais competem para definir o que é considerado conhecimento legítimo, (MCNEIL, 1986, p. 11).

Ao defender que o currículo oculto pode ter influência significativa no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos, especialmente os que fazem parte de grupos marginalizados, a autora sugeriu algumas características a saber: ênfase na obediência e conformidade em prejuízo da autonomia e criatividade, foco na preparação para avaliações em vez de aprendizado significativo, mensagens implícitas e excesso de poder sobre os alunos.

Neste trabalho, optei por citar um conceito de currículo retirado das obras do estudioso brasileiro Paulo Freire (1968, p. 68), visto que apesar de produzido em outra década, se confirma em conceitos de currículo nos dias atuais: “o currículo não é apenas um conjunto de

²³ Linda McNeil.

disciplinas ou conteúdos, mas uma prática social que visa libertar ou oprimir”; “currículo como prática de transformação social, com ênfase na conscientização e da ação crítica, educação libertadora com foco na experiência e na realidade do educando, que promove diálogo e problematização como métodos da prática pedagógica”.

A obra de Freire foi um marco importante na teoria crítica da educação, destacando a necessidade de considerar o currículo como uma ferramenta de libertação e de transformação social.

Buscamos o conceito de currículo em diferentes autores, com vistas a fundamentar o conceito que poderá embasar melhor a construção de uma proposta que se aproxime da realidade escolar dos alunos e professores de Moçambique.

Ao rever a literatura, encontrei em José Gimeno Sacristán (1998) outro conceito que pode levar a diferentes reflexões: o “currículo é uma opção cultural, um projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”.

Desse modo, o autor define o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”, (SACRISTÁN, 1998, p. 34).

Sacristán (1998) ao enfatizar o papel das experiências educativas vividas pelos alunos na escola e a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica, alerta que antes de se estabelecer a produção de um currículo, existe a necessidade de pensar sobre o contexto que este será desenvolvido, assim há a necessidade de pensar-se sobre o contexto sociocultural que este será desenvolvido, rever aspectos da construção histórica do local em que será aplicado, sem deixar de ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos.

Atualmente, diferentes autores continuam a dar o seu contributo com relação ao currículo e dentre eles podemos destacar:

Silva (2000) que entende o seguinte:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontraram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, (SILVA, 2000, p.12).

Analisando o exposto anteriormente, podemos considerar que o currículo escolar em Moçambique, tem sido desenvolvido muitas vezes, sem atender as reais necessidades dos alunos, na medida em que a escolarização, até certo nível é obrigatória, e independentemente das condições de cada escola, este tem como objetivo abranger o maior número possível de alunos. Esse fato vem sustentar ainda mais a nossa ideia, pelo fato desse currículo escolar visar o alcance de objetivos e competências básicas bem determinadas, onde seu alcance somente é possível quando os professores obedecem rigorosamente às sugestões metodológicas formuladas nesse documento.

Dessa forma, atualmente ao ter que obedecer ao comando curricular, pensamos que fica inibida a criatividade dos professores como facilitadores do processo de construção do conhecimento pelos alunos, assim como fica limitada qualquer proposta de melhoria do currículo enquanto este modelo de desenvolvimento estiver a vigorar.

Silva (2009) entende que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos, (SILVA, 2009, p. 15).

Fernandes²⁴ (2014) afirma que “a busca pela origem do termo currículo se constitui em um cenário plural, onde de apresenta multiplicidade de informações, ideias, sentidos e possibilidades”. Essa autora, reconhecendo a existência de diversas tentativas de buscar respostas sobre qual é a origem do currículo, destaca que essa multiplicidade de interpretação dificulta a identificação precisa desse fato. É nessa ordem de ideias que a autora afirma que:

a complexidade conceitual que envolve os estudos sobre currículo é marcada por uma falta de consenso, tanto com relação à definição quanto ao conteúdo e organização do currículo, devido às diversas concepções de educação e influências teóricas que fundamentam cada definição, gerando uma diversidade abordagens e perspectivas, (FERNANDES, 2014, p. 14).

Continuando do estabelecimento do conceito de currículo, Hamilton (1993), Pacheco (2005); e Fernandes (2014) defendem que no final do século XVI, com a ascendência do movimento Calvinista²⁵, o termo *curriculum* foi utilizado para descrever a trajetória, o percurso, a forma de vida que os adeptos de Calvino deveriam seguir. Esses teóricos voltam a destacar

²⁴ Natal Lânia Roque Fernandes.

²⁵ Movimento calvinista: relativo ao calvinismo, sistema teológico dentro do cristianismo protestante, associado a João Calvino, um dos principais reformadores religiosos do século XVI (<https://escolaconvergencia.com.br/calvinismo>).

que:

Sob a influência das ideias calvinistas, o termo foi registrado em algumas universidades nos séculos XVI e XVII, como na Universidade de Leiden (Países Baixos) e de Glasgow (Escócia), onde ele foi utilizado referindo-se ao curso completo que o estudante deveria cumprir por determinado período para diplomar-se. O termo ligava-se ao sentido de disciplina (coerência estrutural) e à ordem (sequência interna), (FERNANDES, 2014, p. 10).

Ainda Fernandes (2014) expõe que “o *lexema* currículo deriva do verbo latim *currere* (correr) e do substantivo *curriculum* cujo sentido é curso, carreira, trajetória, caminho, percurso, jornada”. Pressupomos que essas palavras revelam o caráter dinâmico a do currículo chamando à consciência de que sua elaboração deve atender às necessidades de cada momento.

Berticelli (2003) converge com outros teóricos que procuraram compreender a etimologia da palavra currículo. Nessa ordem de ideias, esse autor adiciona ao verbo latino *currere* (correr), aquilo que considera de substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum*, que tem o plural *curricula*, por ser uma palavra neutra. Esse teórico enfatiza que:

Se por um lado o termo *curriculum* por ser neutro tem o plural *curricula*, o termo *currículo* significa carreira, no sentido figurado. Assim, derivaram expressões como *cursus forensis* (carreira do fórum) e *cursus bonorum*, ou seja, carreira das honras, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas. O termo *cursus* passa a ser utilizado, com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas como o português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária, onde realça o uso mais tardio da palavra, nessas línguas, (BERTICELLI, 2003, p. 161).

Terminamos esta parte do trabalho, apresentando conceitos estabelecidos em alguns dicionários.

De acordo com o Dicionário Michaelis On-Line (2024, s/p), “a palavra currículo tem etimologia latina (*curriculum*), que significa ato de correr, corrida, curso, pequena carreira, atalho, programação de um curso, conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade, etc”.

O mesmo dicionário termina definindo currículo como sendo “documento no qual se incluem dados pessoais, educacionais e profissionais e cargos anteriores de quem se candidata a um emprego, a um curso de pós-graduação, etc” (Idem, s/p).

Para o Dicionário Aurélio On-Line (2024, s/p), a palavra currículo provém do latim *currilum vitae*, que significa reunião das disciplinas de um curso. Esse dicionário também define currículo como sendo “documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego, cargo, etc.

Pesquisa de Soares²⁶ e Brittes²⁷ (2023) que tinha como objetivo refletir sobre as teorias sobre o currículo e os possíveis impactos na adoção de um currículo único para o território brasileiro, apontaram seus resultados que "a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora apoiada por empresários brasileiros, mantém a abordagem tradicional de currículo, perpetuando uma visão dominante que não aborda adequadamente as desigualdades sociais, deixando de lado as necessidades de transformação e inclusão".

Após a apresentação da etimologia e das teorias sobre o currículo, vale debruçarmo-nos acerca dos resultados de algumas pesquisas que abordam essa temática para o contexto escolar. Pensamos que dessa maneira, poderemos nos situar sobre as contribuições que esses estudos proporcionam com vista à melhoria do processo de construção de conhecimentos.

Pesquisa de Coimbra²⁸ (2006), destaca a necessidade de uma visão atualizada do currículo, que combine a rigorosidade científica com uma compreensão mais alargada das dimensões socioculturais e éticas, por meio de uma abordagem integradora de diferentes disciplinas curriculares.

Pacheco e Pereira²⁹ (2007), pretendendo retomar a discussão sobre as teorias do currículo, confrontando, de um lado, a teoria de instrução e a teoria crítica, defendem que os projetos de escola tendem a se alinhar mais com a teoria da instrução, em detrimento da abordagem crítica, uma vez que os estudos realizados revelam que esses mesmos projetos são, em essência, focados em aspectos administrativos e burocráticos.

Enquanto isso, estudo de Macedo³⁰ (2012) que tinha como objetivo desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, considerando crucial para que a diferença possa emergir no currículo, chegou à conclusão de que o que poderia ser uma extensão significativa da educação, abrangendo o indivíduo e sua experiência subjetiva, acaba reduzido a um modelo que considera o aprendizado como um conhecimento desintegrado do aluno, que é usado para construir uma identidade de acordo com um plano preestabelecido.

Estudo de Rocha³¹ *et al.*, (2015) que tinha como objetivo analisar quais e como as teorias curriculares têm subsidiado os estudos curriculares da Educação Física Escolar no cenário das produções acadêmicas brasileiras, inferiu que maior parte dos estudos científicos examinados, observa-se uma influência das teorias críticas, o que de certo modo permitiu ultrapassar a visão

²⁶ Joice Pereira Soares.

²⁷ Letícia Ramalho Brittes.

²⁸ Ivanê Dantas Coimbra.

²⁹ Nancy Pereira.

³⁰ Elizabeth Macedo.

³¹ Mayara Alves Brito da Rocha.

simplesmente técnica do currículo.

Barbosa³² e Bueno (2019), ao pretenderem tensionar o debate acerca do pensamento pós-crítico no campo do currículo, problematizando e situando os limites e controvérsias do campo enquanto subsídio teórico relevante para análise dos fundamentos e das políticas curriculares, inferiram que a abordagem crítica dos enfoques pós-críticos parece criar impasse pedagógico que limita a capacidade dos alunos de aprimorarem os conteúdos formativos de forma crítica, invalidando assim o poder de resistência à fossilização do pensamento.

Aguiar³³ (2021) ao procurar compreender os princípios da pedagogia do oprimido na escola contemporânea, como forma de denúncia do processo de opressão instituído na escola pública brasileira, evidencia que "a abordagem pedagógica de Paulo Freire centrada na libertação e na crítica, oferece uma perspectiva promissora para criar uma escola pública que seja verdadeiramente democrática e que promova uma educação de qualidade que beneficie a todos".

Pesquisa de Soares³⁴ e Costa³⁵ (2021), com o propósito de compreender as teorias curriculares e seus significados para os currículos na comunidade escolar, procurando compreender quais intencionalidades as teorias curriculares advogam e as suas influências na educação e no ensino, clarificou ser fundamental compreender as teorias curriculares dentro de seu contexto histórico e percurso sócio-político-cultural, pois esse conhecimento permite uma visão mais alargada da realidade educacional e é essencial nos ambientes de formação, onde buscamos desvendar os princípios e significados que embasam a educação.

Como podemos depreender, apesar do uso da palavra currículo ser remoto, não antecede aos processos de organização do ensino descritos em disciplinas como a Didática e a Pedagogia, mesmo percebendo-se que de forma implícita, essas duas áreas educacionais têm relação com o currículo. Dessa forma, após a leitura de diversas propostas sobre o conceito, podemos concluir que quase todos os autores convergem para significados em comum do conceito de currículo que são curso, carreira e percurso.

As teorias curriculares descritas em Silva (2009), de acordo com os conceitos que elas enfatizam, são: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais dão primazia ao ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As teorias críticas enfatizam a

³² Renata Peres Barbosa.

³³ Denise Regina da Costa Aguiar.

³⁴ Márcia Alessandra Beltrão Soares.

³⁵ Lucinete Gadelha da Costa.

ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Nas teorias pós-críticas dá-se relevância à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Para o contexto moçambicano também atribuímos ao currículo escolar o caráter tradicional, voltado para conteúdos e que sendo arquitetado pela elite ministerial e universitária, abre pouco espaço para a contribuição da sociedade e dos empresários nacionais como parte interessada para absorção de mão de obra qualificada.

Na próxima subsecção abordamos de forma sucinta generalidades sobre a sexualidade, com destaque para o contributo de algumas disciplinas como a Psicologia, Antropologia, Sociologia e Medicina para essa temática. De igual modo apresentamos os resultados de pesquisas sobre a sexualidade e a contextualização da educação para a sexualidade em Moçambique.

2.2 SOBRE A SEXUALIDADE

Nesta parte do trabalho, reservamo-nos a abordar a sexualidade tendo como enfoque o conceito e os resultados de pesquisas que abordam essa temática. Julgamos imprescindível, numa primeira fase, apresentarmos os conceitos propostos por Freud e Foucault, que são dois renomados teóricos do século passado e que seus trabalhos continuam inspirando os pesquisadores da atualidade.

De acordo com Costa³⁶ e Oliveira³⁷ (2012), o primeiro teórico a falar sobre sexualidade infantil foi o médico australiano Sigmund Freud (1856-1939) e nos dias atuais, a sexualidade se configura como uma área de estudos e pesquisa.

Enquanto isso, Silva e Brígido (2016) entendem que o tema da sexualidade ainda é muito difícil de ser debatido, apesar de se tentar enxergar o assunto numa ótica de liberdade e extrema abertura. Esses autores realçam que:

Atualmente, a conceituação de sexualidade está ligada a diversas áreas do conhecimento científico, tais como a antropologia, a sociologia, a biologia, a medicina e a psicanálise. Nesse sentido, essa problemática se desenvolve de maneira plural, de acordo com o pensamento elaborado por cada uma dessas

³⁶ Elis Regina da Costa.

³⁷ Kênia Eliane de Oliveira.

ciências, não sendo possível identificar um único modo de tratamento para o assunto. Na esfera filosófica, tradicionalmente, a sexualidade nunca fora tema primordial de investigação por parte dos filósofos. Entretanto, essa realidade começa a mudar a partir do século XX, (SILVA e BRÍGIDO, 2016, p. 2).

Para Freud (1905), "sexualidade é a soma de todas as manifestações da vida sexual, incluindo os impulsos instintivos, os sentimentos e atividades que visam a satisfação do desejo sexual". Para esse autor, a sexualidade humana está presente desde a infância, esclarecendo ainda que o desenvolvimento sexual ocorre em estágios tais como oral, anal, fálico, de latência e genital. Defende ainda que os impulsos sexuais podem ser reprimidos ou sublimados em outras atividades. Aplica o conceito do complexo de Édipo, como sendo aquele que influencia o desenvolvimento sexual.

Quanto aos estágios pelos quais o desenvolvimento sexual passa, de acordo com Freud, na fase oral, a criança experimenta os primeiros momentos de prazer, por exemplo no ato de mamar, preservando seu equilíbrio vital. Assim, seu prazer fica associado com a necessidade de busca do alimento. A fase anal sucede a oral e o prazer antes concentrado na zona dos lábios passa para o ânus. Por sua localização, a zona anal habilita-se a mediar apoio a outras funções do corpo, como o controle de seus esfíncteres.

A fase fálica associa-se ao início da vida sexual visto que a criança começa a manifestar o desejo de manipular seus órgãos genitais. A sensação de prazer durante a micção está associada a essa fase. A seguir está a fase genital, que surge na puberdade, considerando-se que as adequações biológicas e fisiológicas tenham sido alcançadas. A libido concentra-se nos órgãos genitais porque os mesmos já se encontram desenvolvidos.

Para Souza (2006), "o complexo de Édipo é o caráter ambivalente de identificação que os meninos demonstram, envolvendo admiração e substituição de seus progenitores. Normalmente, os meninos e as meninas se sentem atraídos ao progenitor do sexo oposto, repudiando o do mesmo sexo".

Para o filósofo Michel Foucault (1926-1984), "sexualidade não é uma essência natural, mas uma construção histórica e social que é controlada pelo poder". Desse modo, o autor entende que a sexualidade é uma invenção histórica, criada para controlar e regular os corpos e comportamentos.

Considerado como um conceito complexo e abrangente, nos escritos de Foucault podem ser identificados como sendo principais ideias, as seguintes:

- Sexualidade como construção social.
- Relação entre poder e conhecimento.
- Crítica à ideia de repressão sexual.
- Importância da análise histórica da sexualidade.
- Conceito de “tecnologias do eu”.

Por seu turno, Figueiró (2005) realça que "a sexualidade é um processo contínuo, que envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais". A autora destaca a necessidade de respeitar e reconhecer a diversidade sexual, incluindo orientações sexuais, identidades de gênero e práticas sexuais.

A autora vai além ao diferenciar sexo e sexualidade. Assim, o sexo está relacionado ao ato sexual, visando alcançar necessidades do próprio organismo, sendo que todos os seres humanos, independentemente do seu estado físico ou mental o necessitam. A sexualidade inclui, para além do sexo, o carinho, o prazer, a afetividade, o amor ou o sentimento mútuo, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Para além disso, abarca também os valores e normas morais que cada cultura elabora sobre as atitudes sexuais, (FIGUEIRÓ, 2006, p.2).

2.2.1 Contributo de Algumas Disciplinas que Lidam com a Sexualidade

A sexualidade era encarada como uma temática atrelada à área das Ciências Biológicas, por se preocupar mais com assuntos do corpo humano. Atualmente têm sido desenvolvidos intensos debates que contrariam essa tendência, embora não descartem na totalidade essa abordagem considerada por muitos como sendo tradicional, pelas razões atrás apontadas.

De igual modo, há uma tentativa de quebrar as barreiras disciplinares da abordagem da sexualidade, uma vez que defende-se uma abordagem transversal, como veremos adiante, ao apresentarmos os resultados de pesquisas dessa temática.

Para além das disciplinas tradicionais que fazem parte dos currículos de ensino, disciplinas como a Psicologia, Antropologia, Sociologia e Medicina, só para citar alguns exemplos, dão o seu contributo através de pesquisas desenvolvidas nessas áreas e com métodos próprios.

Em obras como as de Freud (1970), Foucault (1976) e Figueiró (2005) é possível notar a demonstração do contributo da Psicologia para a compreensão da sexualidade. Esses autores consideram que a Psicologia oferece uma compreensão profunda da experiência sexual individual, permitindo a promoção da saúde e do bem-estar, o desenvolvimento de intervenções

terapêuticas para disfunções sexuais e a análise das influências sociais e culturais que moldam a sexualidade.

Por sua vez, a Antropologia ajuda na compreensão da sexualidade ao contribuir para o entendimento da relação entre sexualidade e o poder, ao analisar a construção social da sexualidade, ao permitir fazer exame das normas e valores sexuais em diferentes sociedades e ao estudar a diversidade sexual em diversas culturas.

Desde o agravamento das infecções de transmissão sexual como o Human Immunodeficiency Virus (HIV), a noção de comportamentos sexuais e sexualidade de risco ganham terreno, e nesse caso, a Medicina fortalece o seu papel curativo e sobretudo preventivo. Como se sabe, os comportamentos sexuais de risco, em certas circunstâncias, podem culminar com a violação sexual. Desde sempre, a Medicina e a sexualidade relacionaram-se, ao ponto de serem introduzidas disciplinas nesse curso visando cuidar de situações específicas inerentes à sexualidade.

Como afirma Giami (2005, p.269), "existe uma compreensão global da medicalização aplicada à sexualidade, que apela um certo número de disciplinas de disciplinas médicas, dentre elas a psiquiatria, a medicina legal, a saúde pública e a medicina somática".

Em Hawkes (2001) e Foucault (2002), é possível compreender que a Sociologia desempenha um papel crucial na compreensão da sexualidade como um constructo social, permitindo-nos reconhecer a diversidade de experiências sexuais, questionar criticamente as normas e valores que as regem e avaliar as dinâmicas de poder que as influenciam.

Analisando o descrito nesta parte do trabalho, percebemos que diversas áreas do saber podem contribuir com conhecimentos específicos no desenvolvimento da sexualidade de forma equilibrada. Para isso, será necessário que os profissionais dessas áreas estejam preparados para atender as demandas educativas relacionadas com a sexualidade, tendo em consideração que seus alvos são alunos da educação básica e secundária. Com isso, os profissionais ideais para trabalhar com a sexualidade são aqueles que têm a formação em Ciências, sobretudo as Ciências Biológicas. Pressupomos que esses profissionais apresentam base relativamente sólida nos aspectos biológicos e científicos da sexualidade, embora outros, como professores de Educação Física, técnicos da saúde, psicólogos e especialistas de outras áreas que fizemos referência anteriormente, sejam relevantes na educação para a sexualidade.

2.2.2 Alguns Resultados de Pesquisas Sobre a Sexualidade

Nesta etapa do trabalho, apresentam-se os principais resultados de pesquisas sobre a sexualidade desenvolvidas por diversos autores, lembrando que a nossa pesquisa está

direcionada ao currículo escolar da educação básica e secundária. Assim, teremos a oportunidade de perceber quais são os aspectos que norteiam as produções literárias desses autores nos últimos tempos.

Pesquisa de Gomes³⁸ *et al.*, (2025), investigou a manifestação e o enfrentamento da violência de gênero no ambiente escolar. Da análise das informações coletadas concluíram existirem múltiplas configurações de violência de gênero nesse ambiente e falta de estratégias para seu enfrentamento.

A questão da violência de gênero no ambiente escolar não é exclusiva ao contexto brasileiro, verificando-se também em Moçambique. Dentre as diversas formas de violência destacam-se a física, simbólica, psicológica e sexual, como afirmam Xerinda e Guambe (2024, p. 12).

De igual modo, investigando gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica, Leite³⁹ e Maio⁴⁰ (2013, p. 9) chegaram à conclusão de que "há dificuldades de um trabalho consciente e científico sobre relações de gênero e manifestações sexuais, isso porque em grande parte, os professores durante a sua formação não tiveram acesso a conteúdos referentes a essa temática".

Pesquisa de Maistro *et al.*, (2009) relaciona-se com o papel do professor em um projeto de educação sexual. A mesma concluiu que este trabalho não deve ser feito por um único educador e não se sustenta com voluntariado. O envolvimento de todos da comunidade escolar é essencial e complexo, e que apesar do educador na maioria das vezes não ter em sua formação acadêmica, a preparação necessária para abordar as questões relativas à sexualidade, acaba de uma maneira ou de outra fazendo a educação sexual.

Feitosa⁴¹ e Torres (2025) refletiram sobre a relevância dos estudos sobre gênero e sexualidade na formação continuada dos professores. Os resultados indicaram que a formação continuada dos docentes envolvendo as questões de gênero e sexualidade precisam ser alargadas, implementando projetos educativos que combatam a homofobia.

Paiva⁴² (2008), realizou um estudo com o tema psicologia e sexualidade no século XXI, que sintetiza uma crítica às abordagens sexológicas dominantes no século XX, argumentando que a abordagem construtivista, ao desconstruir a heteronormatividade e a subordinação da mulher como naturais, validou-se como paradigma alternativo de grande relevância para a

³⁸ Geórgia Bezerra Gomes.

³⁹ Lucimar da Luz Leite.

⁴⁰ Eliane Rose Maio.

⁴¹ Rita Celiane Alves Feitosa.

⁴² Vera Paiva.

pesquisa e a prática de profissionais que abordam a sexualidade.

Vitor *et al.*, (2020) estudaram as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da rede pública estadual do Paraná, com intuito de identificar se os conteúdos da educação para a sexualidade, previstos nas diretrizes que norteiam o curso, estão sendo incluídos e, dentre eles, quais estão sendo priorizados por essas instituições. O estudo concluiu que essa temática faz parte da formação dos participantes desse curso na rede estadual, mas de forma não homogênea. De forma desproporcional, quando comparadas entre si, abordam assuntos biológicos e sociais.

No nosso entendimento, os resultados da pesquisa que acabamos de descrever representam um grande avanço para a atual visão da abordagem da sexualidade, dando aos novos professores maior embasamento para abordar na sua prática temas desta natureza. Assim, por um lado proporciona essa formação aos futuros professores de Ciências Biológicas e por outro, podem ser integrados no currículo universitário, conteúdos de cunho biológico e de âmbito social, mesmo que de maneira desproporcional entre as instituições do Estado de Paraná.

Na realidade moçambicana, não existe uma referência nítida sobre sexualidade como como disciplina curricular, integrante dos currículos de licenciatura. Existe, no caso da Universidade Licungo, instituição onde o autor da presente pesquisa encontra-se responsável, a disciplina de Temas Transversais que inclui temáticas como HIV/AIDS, equidade de gênero e educação para a saúde, educação para paz, educação rodoviária, ética e deontologia profissional.

Qualquer curso, dependendo da sua natureza, seleciona livremente o tema que vai ao encontro do perfil do graduado que se pretende formar, não sendo exceção o curso de Licenciatura em Ensino Biologia. Contudo, seria ideal a integração no currículo do curso de Licenciatura em Ensino de Biologia, uma disciplina de educação para a sexualidade, o que facilitaria a abordagem dessa temática quando esses profissionais fossem lecionar na educação básica e secundária.

Sousa⁴³ e Chaves⁴⁴ (2025) investigaram a percepção de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, sobre a influência da formação no modo como lidam com questões da sexualidade e de gênero no cotidiano do trabalho docente. Os resultados mostraram que apesar da sua formação de qualidade, suas ações na escola deslizam sobre o currículo e pela influência da comunidade escolar e não escolar que legitimam suas crenças, desvalorizando a riqueza das diferenças.

⁴³ Sandra Novais Sousa.

⁴⁴ Nathália Rodrigues Chaves.

Pesquisa realizada por Nota, extraído do Jornal UDZIWI (2015) tinha como objetivo identificar as dificuldades dos professores no ensino de conteúdos relativos à sexualidade, saúde sexual e reprodutiva nas escolas primárias. Os resultados apresentados pontuam que os sujeitos da pesquisa demonstraram atitudes relativamente neutras com tendência a positiva quanto à implementação da educação sexual nas escolas. Conclui-se que a metodologia de abordagem não é adequada e propôs-se a institucionalização da sexualidade como tema transversal nos institutos de formação de professores.

Estudo realizado por Paulo⁴⁵ (2005) tinha como objetivo explorar as percepções sobre a sexualidade no seio dos jovens residentes no bairro da Mafalala, cidade de Maputo, em Moçambique. Os resultados da pesquisa indicaram que a escassez de emprego para os jovens em Moçambique, permite que estes firmem relacionamentos temporários visando a busca do prazer. Essa situação revela-se constrangedora porque as experiências dos jovens sobre a sexualidade estão alicerçadas no agregado familiar, com a ideia de que os relacionamentos devem ser duradouros.

2.2.3 Contextualização da Educação Sexual em Moçambique

Nesta subseção contextualizamos a educação para a sexualidade em Moçambique, conjugando com as iniciativas ministeriais.

a) Âmbito das pesquisas em sexualidade

Antes de entrar na justificativa de inserção do tema da sexualidade nos currículos escolares de Moçambique, acreditamos ser necessário descrever alguns aspectos de dificuldades ou desafios que podem comprometer esta proposta, revendo a própria comunidade em geral.

Se fizermos uma retomada dos momentos que os moçambicanos vivenciaram face a falta de liberdade de pensamentos e de expressões/iniciativas no atendimento das famílias, é possível identificar as heranças de atitudes, hábitos advindos de um período que a educação e costumes estavam sob a administração colonial portuguesa. A ênfase era numa educação de valores e princípios morais, excluindo aos cidadãos desse país as oportunidades e liberdade para expressar suas necessidades e pensamentos.

O modelo de educação que as pessoas viveram desde o século XV perdurou até os anos de 1975 do século XX. Esse período de domínio colonial português, trouxe consequências e resquícios que refletem na tentativa de implementação de novos modelos de ensino, perdurando

⁴⁵ Margarida Paulo.

uma educação muito distante da necessidade dos alunos.

O ensino privilegiava um número de disciplinas baseado em (gramática, retórica, filosofia, teologia, matemática, física e música) aulas expositivas baseadas na memorização dos conteúdos. O currículo era rigoroso e detalhado, dando ampla valorização moral dos estudantes.

Nesta subseção apresentamos o panorama das pesquisas sobre a sexualidade em Moçambique desde o período pós-independência nacional, caracterizado pela introdução de conteúdos curriculares visando adaptar a educação à realidade dos moçambicanos.

Queremos lembrar, desta forma, que a educação formal em Moçambique teve seu início no período colonial, cujo objetivo foi o de preparar os cidadãos, sobretudo portugueses, para conduzirem o país politicamente e economicamente, enquanto os cidadãos nativos iam tendo uma educação diferenciada e limitada. Ao contrário disso, os primeiros momentos do período pós-independência de Moçambique foram marcados pela introdução de um currículo escolar, cuja ideologia foi a formação do “homem novo”, alicerçada por uma política socialista. Essa ideologia política patente no currículo escolar foi suportada pela Lei nº 4/83 de 23 de Março que na alínea c) do Artigo 1, princípios e objetivos gerais, defendia que *“a educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo⁴⁶, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução”*.

É provável que o currículo originado a partir dessa Lei não tenha dado ênfase à questão da educação para a sexualidade, porque foi elaborado em um momento em que os casos de infecções pelo HIV/AIDS não eram tão conhecidos em nações menos desenvolvidas.

Depois da Lei anteriormente referenciada e na sua transição para o sistema capitalista, Moçambique viu-se obrigado, de tempos em tempos, a alterar as leis do Sistema Nacional de Educação, o que culminou com o surgimento da Lei nº 6/92 de 6 de Maio e a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018.

Queremos desde já, alertarmos sobre a escassez de pesquisas sobre a sexualidade produzidas por autores moçambicanos. Não tendo sido identificadas produções científicas de autores nacionais de Moçambique voltadas para a melhoria da abordagem da educação para a sexualidade nos currículos escolares, podemos pressupor com alguma segurança que a presente pesquisa é a primeira que para além de defender a manutenção de conteúdos da biologia sexual

⁴⁶ Homem Novo: termo introduzido pelo Governo de Moçambique após a independência nacional em 1975, na implementação do projeto socialista, com o qual se pretendia erguer uma nação em que o acesso ao ensino público seria o meio pelo qual seriam criadas oportunidades iguais de mobilidade social para todos (ZIMBICO, 2023).

nos currículos escolares, enfatiza a relevância dos aspectos, psicossociais, culturais e históricos da sexualidade.

Contudo, resultados da pesquisa de Mubate⁴⁷ (2024) que procurava compreender como a educação sexual é abordada no programa de ensino secundário geral em Moçambique, analisando os planos estratégicos de educação, chegou à conclusão que desde a sua introdução no plano estratégico da educação, a educação para a sexualidade assumiu diferentes contornos enfatizando que:

[...] no momento da sua introdução os primeiros programas de educação para a sexualidade privilegiaram uma abordagem médico-preventiva, dando ênfase aspectos técnico e fisiológicos, enquanto deixavam de lado as dimensões relacionais e emocionais. Essa forma de abordagem associa a sexualidade a riscos e perigos, focando na prevenção contra doenças, com objetivos que incluem a aquisição de conhecimentos sobre anatomia, fisiologia da reprodução, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e suas estratégias de prevenção, (MUBATE, 2024, p. 7).

Alegre-nos também reconhecermos que embora com uma abordagem muito específica, outros autores nacionais preocupam-se em pesquisar assuntos da sexualidade considerados contemporâneos e se seus resultados forem levados em consideração, contribuirão para uma abordagem mais ampla da sexualidade humana no currículo escolar.

A título de exemplo Nota *et al.*, (2012), ao analisarem quais as atitudes dos alunos do curso de Licenciatura em Educação em Biologia em Moçambique em relação a gays e lésbicas, concluiu que os estudantes tinham atitudes moderadamente negativas em relação aos homossexuais, as quais foram influenciadas pela experiência docente, idade, estado civil, religiosidade, mostrando como é urgente trabalhar a diversidade sexual e, mais especificamente, a homonegatividade na formação inicial de professores.

Maloa e Lucas (2021) realizaram uma pesquisa com o intuito de analisar o impacto da cultura sobre o comportamento sexual dos *makhuwas*⁴⁸ do norte de Moçambique. Os resultados dessa pesquisa indicaram que a cultura, apesar de não ser o único fator influenciador do comportamento sexual entre os *makhuwas*, desempenha um papel fundamental na socialização sexual por intermédio dos ritos de iniciação ou ritos de passagem, que representam a passagem da infância para a fase adulta, que torna a mulher ou o homem, um feminino ou viril.

Pesquisa de Nhavenge-Timbane⁴⁹ (2022) que visava explicar as interferências da cultura

⁴⁷ Jofina Lázaro João Félix Mubate.

⁴⁸ Makhuwas: povo descendente da região centro-africana, precisamente nas grandes florestas do país Congo, que migraram para a África Austral a procura de terras férteis para a prática da agricultura. Em Moçambique ficaram instalados em algumas regiões das províncias da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa, (SEFANE e GOMES, 2021, p.5).

⁴⁹ Florência Paulo Nhavenge-Timbane.

da saúde da mulher, debater os direitos à saúde da mulher moçambicana em especial na região sul de Moçambique, permitiu compreender que a mulher rural precisa de apoio da sociedade e do estado moçambicano na busca da sua afirmação e cidadania. A autora termina sugerindo que a educação sexual deve iniciar na família, primeiro combatendo o tabu sobre o sexo, para depois mostrar que a mulher deve ser independente e dona do seu corpo e que a sexualidade da mulher deve ser respeitada e inserida na cultura moderna.

Por sua vez, Huo e Mário (2024) realizaram uma pesquisa visando compreender as formas de educação sexual que têm sido desenvolvidas no meio escolar, ampliando a compreensão sobre a necessidade de promover uma formação adequada para aperfeiçoar o conhecimento acadêmico dos professores. Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos sentem carência no desenvolvimento adequado e mais contínuo em sala de aula, apresentando inúmeras dúvidas sobre a educação sexual. Esses autores chegaram ainda à conclusão que os professores têm conhecimentos sobre a educação sexual, mas a maioria sente a necessidade de participar em cursos de capacitação para melhorar o conhecimento sobre essa temática.

Queremos, mais uma vez, lembrar que os autores das pesquisas anteriormente apresentadas, fazem parte do pequeno número de investigadores moçambicanos da sexualidade, identificados depois de várias tentativas de buscas na Internet. Contudo, analisando pelos resultados, podemos constatar que a temática da sexualidade que esses autores debatem, não prioriza apenas a educação sexual considerada “biologizante”.

b) Âmbito das iniciativas ministeriais

Em Moçambique, para além do Ministério de Educação que se encarrega em formular conteúdos para inserir nos currículos escolares obedecendo a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), os programas da educação para a sexualidade também encontram seu amparo em outros ministérios e setores governativos, implementando projetos voltados sobretudo para a saúde sexual e reprodutiva. Assim, juntam-se o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Juventude e Emprego.

Numa tentativa de situar os leitores deste trabalho de tese, descrevemos algumas iniciativas multisectoriais relacionadas com a educação sexual, desde o período pós-independência em Moçambique. Porque a nossa pesquisa está virada principalmente aos currículos escolares, começamos então por apresentar as iniciativas do Ministério da Educação.

O nosso ponto de partida vai para o Plano Estratégico (1999-2003) do Ministério da Educação e Cultura. Mas antes, temos de lembrar que Moçambique é um país signatário de vários acordos internacionais de forma bilateral ou multilateral. Os projetos provindos desses

acordos têm contribuído para o país na formulação de políticas públicas, que através da sua execução podem garantir o contorno de vários desafios enfrentados pela população no seu dia-a-dia.

A elaboração do Plano Estratégico do Ministério de Educação e Cultura (1999-2003), procedeu a duas conferências internacionais sobre a população e desenvolvimento ocorridos em Cairo/Egito no ano de 1994 e em Pequim/China no ano de 1995.

Patriota⁵⁰ (1994) afirma que:

[...] a comunidade internacional chegou a um consenso sobre três metas que seriam alcançadas até 2015: a redução da mortalidade infantil e materna; o acesso à educação, especialmente para as meninas; e o acesso universal a uma ampla gama de serviços de saúde reprodutiva, incluindo o planejamento familiar, (PATRIOTA, 1994, p. 35).

O relatório da Conferência realizada em Cairo (UNFPA, 1994), aborda a sexualidade como uma das prioridades que os governos devem ter em conta ao longo do período de vigência desse documento. De acordo com Patriota (1994), na Conferência houve a consciência de que a sexualidade e as relações entre os sexos estão intimamente inter-relacionadas e juntas afetam a capacidade de homens e mulheres de realizar e manter a saúde sexual e administrar sua vida reprodutiva.

É enfatizada no relatório, a preocupação para com a pandemia do HIV/AIDS. Também é exigida a promoção do pleno respeito pela integridade física do corpo humano, respeito mútuo e disposição de aceitar a responsabilidade pelas consequências de um comportamento sexual através da promoção da saúde reprodutiva, a igualdade de gêneros e o combate contra todas as formas de violência baseadas no gênero.

Resumindo, no relatório estão vincadas as seguintes recomendações:

- Promoção da equidade e igualdade de sexos.
- Planejamento familiar e saúde sexual.
- Empoderamento da mulher na área da sexualidade e da reprodução.
- Melhoria da comunicação entre homens e mulheres sobre questões de sexualidade e de saúde reprodutiva.
- Educação sexual e prevenção contra o HIV/AIDS.

Por sua vez, a Conferência de Pequim (ONU, 1995) difere da anterior pelo fato desta última direcionar suas atenções principalmente para as questões ligadas a mulheres. Apesar disso, os objetivos que se pretendiam alcançar quanto à sexualidade não diferem dos

⁵⁰ Tania Patriota.

referenciados no relatório de Cairo, embora, na nossa opinião, existe tendência de melhoria da abordagem sobre a sexualidade, ao incluir conteúdos relacionados a essa temática, além do biológico.

Por exemplo, na página 243 da Conferência de Pequim (ONU, 1995), recomenda-se que os governos adotem estratégias que deem apoio a uma educação sexual integral dos jovens, com o respaldo e a orientação dos pais, que faça ressaltar a responsabilidade dos seres humanos com respeito à própria sexualidade e fecundidade e que os ajude a exercer essa responsabilidade.

Após a análise das recomendações patentes nas duas conferências internacionais, partimos para a análise do Plano Estratégico de Educação e Cultura (1999-2003). Nesse documento, constatamos que não se faz clara referência à educação para a sexualidade e/ou algo sobre a sexualidade. O documento dá ênfase apenas a assuntos inerentes ao HIV/AIDS, apesar de o mesmo ter sido elaborado depois das duas conferências internacionais que mesmo de maneira incipiente, fizeram referência à educação sexual.

Por sua vez, analisamos o Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2010/11), abreviado por PEECII. Nesse plano, foi possível constatar que para a área da sexualidade, embora não se faça referência o termo educação para a sexualidade, foi formulada uma estratégia que aborda o seguinte: “incluir no currículo de formação de professores temas tais como gênero, saúde sexual e reprodutiva e HIV/SIDA para melhorar a qualidade de ensino e a sua sensibilidade ao gênero”, (MEC, 2006, p. 74).

A estratégia anteriormente descrita, embora não faça referência a uma educação para a sexualidade inserida no currículo, ao mostrar a intenção de dotar esses conhecimentos aos professores em formação, pensamos que foi dado um passo inicial para uma proposta de abordagem da sexualidade não limitada a aspectos meramente biológicos.

Com o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), começam a ser dados sinais de mudança quanto à abordagem da sexualidade, apesar de, como afirmamos anteriormente, a questão de educação para a sexualidade não ser tratada de maneira explícita. Foi possível, pela primeira vez, um Plano Estratégico desse ministério fazer referência a Temas Transversais. Para além da reiterada preocupação para com a prevenção e redução de novas infecções pelo HIV/AIDS, como era com os documentos anteriores, a partir desse plano estratégico começou-se a integrar a questão de igualdade e equidade de gênero, a nosso ver, um marco importante rumo a uma abordagem abrangente da sexualidade, embora longe do ideal.

O Ministério da Educação e Cultura (2012) reconheceu que:

A integração dos temas transversais registou algum progresso particularmente

na área de igualdade e equidade de género, permanecendo, contudo, como desafio a questão de prevenção e mitigação do HIV e SIDA. Este tema continuou a ser tratado através de programas específicos (pacote básico-habilidades para a vida, programa Geração Biz, programa de HIV e SIDA no local de trabalho), com uma estrutura organizacional e financeira adicional que orienta a sua implementação e monitoria, (MEC, 2012, p. 40).

Por último, consultado o Plano Estratégico da Educação (2020-2029), constatou-se que a introdução de conteúdos referentes à saúde sexual e reprodutiva, passou a ser de carácter obrigatório. Em contrapartida, o PEE (2020-2029) recomenda:

- A regulação e definição de procedimentos para responder ao *bullying* e à violência entre crianças e jovens, com particular destaque para a proteção das meninas contra o assédio e violência sexual dos seus pares, comuns em muitos distritos no seguimento de ritos de iniciação.
- A integração nos currículos, de competências para a vida que dotem as crianças e jovens de conhecimentos e ferramentas para identificarem todas as formas de violência e se protegerem dela, incluindo educação sexual e reprodutiva.

Resumindo as ações prioritárias, percebemos que a partir do PEEC 2012-2016, houve uma tendência de incluir mais elementos da sexualidade humana nos currículos escolares, já que os anteriores estavam mais focados à questão da prevenção contra novas infecções do HIV/AIDS. Mas é preciso realçar que em todos os planos estratégicos, parte da matéria da sexualidade que é referenciada é aquela que tem a ver com assuntos preventivos, nomeadamente, contra as gravidezes precoces e infecções de transmissão sexual.

Para além dos planos estratégicos, temos a destacar programas específicos visando promover atividades diversas no âmbito da saúde sexual e reprodutiva. Um dos projetos de relevo implementado pelo governo de Moçambique em 1999 é o Programa Geração Biz⁵¹. Considerado como sendo o programa com maior dimensão em nível da implementação das atividades de saúde para jovens liderado pelo Governo, inicialmente atuou nas províncias da Zambézia e Maputo, tendo depois se expandido para o resto do país (República de Moçambique: MJD, MINEDH, MISAU, 2018, p. 4).

Por ser um programa multissetorial, inicialmente era coordenado pelos ministérios da Saúde, Educação e Cultura assim como Desporto e Juventude. Na sua concepção, o principal objetivo desse programa foi a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, incluindo a prevenção do HIV, combinando várias abordagens e atividades.

⁵¹ O programa Geração Biz foi lançado em 1999 como iniciativa conjunta entre o Governo de Moçambique e o Fundo da População das Nações Unidas/FNUAP (https://mozambique.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Revista_por.pdf).

Desde o ano (2024), o programa passou a ser coordenado pelo Ministério da Saúde. Contudo, para responder aos seus objetivos estratégicos, esse programa recorre a uma abordagem colaborativa entre três ministérios, sendo que a componente sanitária é da responsabilidade do Ministério da Saúde, a componente escolar respondida pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e a componente comunitária pela Secretaria de Estado da Juventude e Emprego.

Um outro projeto ligado à saúde sexual e reprodutiva é a Iniciativa Saúde Sexual Abrangente (ESA). Juntamente com o Programa Geração Biz, têm como objetivo reforçar o acesso à informação sobre a saúde e os seus respectivos serviços. Assim, esses projetos contribuem na redução dos casamentos e de gravidezes precoces, bem como na incidência do HIV e da violência baseada no gênero.

Contudo, enquanto o Programa Geração Biz tem um enfoque na educação de pares, a iniciativa ESA prima pela massificação da educação sexual abrangente nas escolas, incluindo a sua integração nos currículos escolares e na formação de professores.

A seguir, apresentamos algumas iniciativas não menos importantes que fazem parte do percurso da implementação de projetos de educação para a sexualidade em Moçambique, seja de instituições governamentais como não-governamentais.

Plano Estratégico do Sector da Saúde (2007-2012): Para a área da sexualidade, esse plano estratégico teve como objetivos principais, reduzir as taxas de infecção pelo HIV/AIDS para 25% entre 15 a 24 anos de idade até 2015; reduzir para 3/4 a mortalidade materna até 2015 e atingir o acesso universal a serviços de saúde sexual e reprodutiva em 2015.

Plano de Ação de Maputo (2016-2030): Esse projeto é da iniciativa da Comissão da União Africana e tem como objetivo principal a operacionalização do quadro de política continental para a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos, tendo como alvo Moçambique.

Plano Estratégico de Ação, Prevenção e Controle das Infecções de Transmissão Sexual (2018-2021): Esse Plano estratégico elaborado pelo Conselho Nacional de Combate ao HIV/SIDA teve como objetivo principal a melhoria da qualidade de vida da população através da implementação de intervenções de prevenção e redução do impacto causado pelas infecções de transmissão sexual mais frequentes no país.

Estratégia para a Saúde Sexual e Reprodutiva e Direitos na Região da SADC (2019-2030): Sob tutela do Secretariado da Comunidade de Desenvolvimento para África Austral donde fazem parte 16 países incluindo Moçambique, a iniciativa tem como objetivo primordial a melhoria da saúde sexual e reprodutiva e direitos e a eliminação da violência baseada no gênero, com ênfase em mulheres grávidas, adolescentes e jovens, homens e rapazes.

Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV/SIDA (2021-2025): Elaborado pelo Conselho Nacional de Combate ao HIV/SIDA (CNCS), esse plano estratégico tem como objetivo orientar a resposta ao HIV/SIDA em Moçambique, para o período 2021-2025, fornecendo uma visão e orientação clara a todos intervenientes. Sua implementação alcança a população e as escolas com o envolvimento de técnicos de saúde, líderes comunitários e religiosos previamente capacitados. O plano estratégico centra-se ainda na promoção da equidade no acesso aos cuidados e tratamentos, bem como no combate ao estigma e discriminação.

Assim, reiteramos que a comunidade de maneira geral teve acesso a informações quanto à prevenção de ISTs, mais especificamente em relação a HIV/AIDS nos diferentes Planos e Ações desenvolvidos nos programas de âmbito nacional pela Comissão da União Africana.

No sentido de atender de maneira mais próxima a realidade escolar, sentimos a necessidade de inserir para os currículos escolares ações mais específicas sobre sexualidade para os alunos das escolas da educação básica e secundária, o que faço no desenvolvimento deste trabalho de tese e que podem se configurar em novos Planos a serem desenvolvidos junto aos professores e alunos.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006–2010/11 incluiu a educação sexual no currículo escolar com aspectos focados aos professores e o plano a ser executado. Destaca que os professores poderão participar de cursos de aperfeiçoamento para embasar seus conhecimentos fornecendo embasamento e segurança na abordagem de conteúdos relativos a educação para a sexualidade nas escolas, ainda, o plano preconiza o respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro.

Na seção que se segue, apresentamos a metodologia do trabalho, em que descrevemos os passos que tornaram possível a elaboração deste texto, compreendendo a parte da análise dos currículos escolares e o inquérito dirigido aos professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, debruçamo-nos sobre os procedimentos que nos conduziram à elaboração desta tese, desde a concepção do projeto no ano de 2021. Constitui assunto principal da pesquisa, a inserção da temática sobre a sexualidade nos currículos escolares mesmo que de forma incipiente apresentamos as opiniões que os professores da Educação Básica e do Ensino Secundário apresentam com relação a essa matéria.

A pesquisa é do tipo qualitativo, recorrendo às técnicas de análise documental fundamentadas por diversos autores tais como Guerra (2014), Flick (2013), Mayring (2002), Creswell (2007) e Triviños (1987) e análise de conteúdo de Bardin⁵² (2016). De acordo com Guerra⁵³ (2014), na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda - ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social.

Flick (2013) defende que uma vantagem da pesquisa qualitativa, ela permite uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos.

Mayring (2002), destaca cinco princípios, ao propor o que é comum entre as abordagens qualitativas:

- A exigência de uma maior relação com o sujeito da pesquisa.
- A ênfase na descrição e na interpretação dos sujeitos da pesquisa.
- A demanda de tratar os sujeitos também no seu ambiente natural, no seu dia-a-dia, ao invés do laboratório.
- A consideração da generabilidade dos resultados como um processo de generalização.

Creswell (2007), refere-se a métodos, procedimentos e técnicas, ao classificar as pesquisas em quantitativas, qualitativas e mistas. Desse modo, esse autor faz-nos perceber que:

Uma técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatória/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados, (CRESWELL, 2007, p. 35).

⁵² Laurence Bardin.

⁵³ Elaine Linhares de Assis Guerra.

O autor que acabamos de citar na página anterior, faz-nos perceber que a pesquisa qualitativa baseia-se principalmente em perspectivas que consideram a realidade dos pesquisados como uma construção social a dar primazia. É necessário entender o significado e a experiência dos indivíduos em seu contexto, em vez de apenas coletar dados numéricos. Assim, esse autor fortifica a nossa anterior justificativa segundo a qual apesar o reduzido número de inquiridos não comprometeria os resultados desta pesquisa, embora nossa intenção tenha sido de alcançar maior número possível de professores.

Por seu turno, Triviños (1987) defende que:

[...] muitas pesquisas de natureza qualitativa não “precisam” apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, como logo determinaremos, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico, (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Como afirmamos anteriormente, esta pesquisa recorreu a dois procedimentos de análises qualitativas nomeadamente, a análise documental e a análise de conteúdo. Esta opção é justificada pelo fato de o alcance de nossos objetivos requerer o uso de documentos (leis e currículos) e a aplicação de questionário dirigido aos professores de duas escolas da cidade de Quelimane, Moçambique.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Apontam-se diferenças entre a análise documental e a análise de conteúdo. Nessa linha de pensamentos, Bardin (2016) comenta em relação a esse assunto e apresenta-nos as semelhanças e diferenças entre as duas técnicas. Dessa forma, a autora afirma que:

[...] alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. A finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo, (BARDIN, 2016, p. 51).

Ainda Bardin (2016) defende que o recorte da informação, divisão em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo.

Dessa maneira, Bardin (2016) apresenta as seguintes diferenças entre a análise documental e a análise de conteúdo:

- A documentação trabalha com documentos; análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Assim, atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, recorreremos a documentos que servem de base para a elaboração dos currículos escolares, que são as Leis do SNE. Para além dessas leis, trabalhamos com os currículos escolares que são os documentos formais em que estão traçadas as linhas gerais para a implementação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Recorreremos também aos programas de ensino de Ciências Naturais e de Biologia, por ser com esses documentos que os professores podem materializar os objetivos curriculares, visto que neles estão formulados os conteúdos de cada disciplina.

Prosseguimos na subseção seguinte, descrevendo os elementos que serviram de base para a edificação da nossa pesquisa.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DO TRABALHO

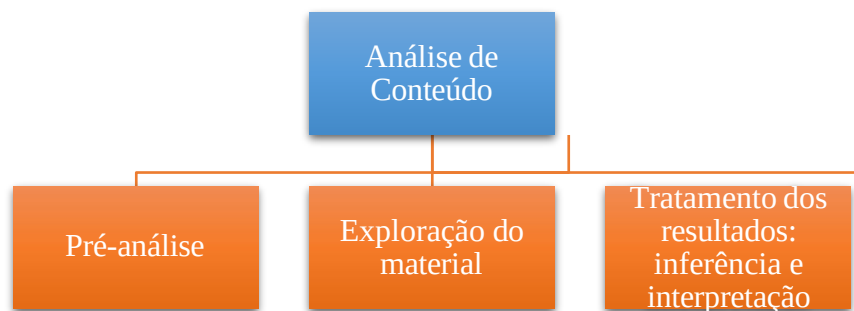
Para a constituição do corpus deste trabalho, como já fizemos referência, foi necessária a recolha de uma variedade de informações tendo como fontes documentos e respostas de questionário dirigido a professores de duas escolas, com acima de 20 professores das disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia, da cidade de Quelimane. No entanto, recebemos apenas 10 questionários respondidos, o que não compromete tanto os resultados, atendendo que a pesquisa é qualitativa.

3.1.1 Busca do Material Documental

O material que constitui o corpus deste trabalho teve como fontes principais a Internet, a Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina e o inquérito dirigido aos professores de duas escolas da cidade de Quelimane, em Moçambique. A opção por instituições de ensino dessa cidade deveu-se ao fato de o autor residir nesse local, o que de certo modo reduziu os custos inerentes à pesquisa.

Para o tratamento das informações, como nos referimos anteriormente, para além da análise documental, a análise de conteúdo de Bardin (2016) foi a outra técnica usada no trabalho e o esquema da página a seguir, simplifica as respectivas etapas.

Figura 1: Esquema geral da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Como podemos observar no esquema anterior, a análise de conteúdo, embora sua sequência não seja obrigatoriamente rígida, passa por três fases que são pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Bardin (2016) faz entender que antes de iniciar a análise propriamente dita, é necessário organizar os materiais e ver o que está disponível.

Para a autora, "a pré-análise é a fase de organização propriamente dita e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise", (BARDIN, 2016, p. 125).

A autora reitera ainda que a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, "abertas", por oposição à exploração sistemática dos documentos.

Assim, na primeira fase, obedecendo ao comando técnico de Bardin (2016), procedeu-se o seguinte: acesso à internet para a extração de informações relacionadas com leis, planos estratégicos do ministério, conferências internacionais, currículos escolares, educação sexual e documentos de várias naturezas.

Na posse desses documentos, fez-se uma leitura minuciosa, de modo a se selecionar os materiais que fariam parte do corpus da pesquisa. Daí, fizeram parte do lote os seguintes materiais:

Leis

- Lei 4/83 de 23 de Março: a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação após a independência nacional de Moçambique.
- Lei 6/92 de 6 de Maio, fruto da revisão da anterior lei.
- Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, igualmente fruto da revisão da lei que antecede.

Planos Estratégicos

- Plano Estratégico de Educação e Cultura/PEECI (1999-2003).
- Plano Estratégico de Educação e Cultura/PEECII (2006-2010/11).
- Plano Estratégico de Educação e Cultura/PEECIII (2012-2016/19).
- Plano Estratégico de Educação/PEE (2020-2029).

Relatórios de Conferências

- Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento/Plataforma de Cairo, 1994.
- Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim, 1995.
- Outros.

Planos Curriculares

- Plano Curricular do Ensino Básico/PCEB (2003).
- Plano Curricular do Ensino Primário (2020).
- Plano Curricular do Ensino Secundário Geral/PCESG (2007).
- Plano Curricular do Ensino Secundário (2022).
- Parâmetros Curriculares Nacionais-Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998).

Por fim, para suportar teoricamente o currículo escolar e a sexualidade, foi necessária a busca de livros, artigos científicos e outros tipos de fontes que abordam essas duas temáticas.

O que motivou a consulta de Leis e Planos Estratégicos do Ministério da Educação, é o fato de ser nesses documentos, em que estão formuladas as diretrizes que conduzem para o alcance dos objetivos educacionais, em determinados períodos, normalmente acompanhando o plano de governação do país em cada mandato governamental. Optamos por analisar os currículos escolares por ser nesses documentos, onde de forma específica estão formulados os objetivos e as competências básicas/perfil que se pretendem para o aluno após a formação. Isso nos permitiu perceber se existiu alguma evolução em termos de abordagem ao longo do período em análise, através da comparação dos currículos escolares.

De igual modo, inquirimos professores de duas escolas, nomeadamente uma do Ensino Básico/Primário e outra do Ensino Secundário do 1º ciclo. Envolvemos os professores por acharmos que estão na base da implementação dos currículos escolares. A escolha das duas escolas de níveis diferentes, nomeadamente o básico/primário e o secundário, visava

percebermos como é que professores que leccionam em escolas com alunos de médias de idades diferentes concebem a maneira como a sexualidade humana é abordada nos currículos escolares, assim como aferirmos suas contribuições para possível melhoria de abordagem dessa temática.

Como fizemos referência anteriormente, a constituição do referencial bibliográfico foi possível consultando material disponível na Internet e na Biblioteca. Para o caso da Internet, o ponto de partida foi a busca de palavras simples como currículo, currículo escolar, sexualidade e sexualidade humana. Após isso e depois de baixadas várias propostas de informações relacionadas com essas temáticas, ia se fazendo a leitura que culminava com a escolha dos autores mais citados cuja abordagem se relacionava com o nosso estudo.

Em um segundo momento, terminada a escolha minuciosa de autores, foi necessário recorrer ao Google Acadêmico, em que da introdução de nomes desses autores ou mesmo de títulos de seus trabalhos no navegador, era possível baixar artigos ou livros, assim que a fonte permitia.

Por fim, para fundamentar e corroborar com a proposta deste trabalho visando um currículo escolar que contemple conteúdos/conhecimentos sobre a sexualidade, foi necessária a busca de livros, artigos científicos e outros tipos de fontes que abordam essas duas temáticas.

De realçar que sempre que pesquisávamos um tema específico no Google Acadêmico, deparávamo-nos com diversas revistas científicas onde as pesquisas foram publicadas. Como exemplo podemos citar a Revista *SciELO*, em que dentro dela foi possível filtrar a Revista Brasileira de História da Educação assim como a Revista Portuguesa de Educação.

3.1.2 Inquérito aos Professores

Para a coleta de informações relacionadas com a sexualidade humana, tivemos como interlocutores os professores de duas escolas, nomeadamente, uma Escola Primária e uma Escola Secundária da cidade de Quelimane. A escolha dessas escolas baseou-se na sua localização, na cidade de Quelimane de onde o autor é residente, com o intuito de minimizar custos de deslocamento, mas também por serem estabelecimentos de ensino que lecionam níveis diferentes, acreditando que as experiências dos professores são igualmente diferentes.

a) Preparação e distribuição do questionário

Para se poder inquirir os professores, foi necessário obedecer a um conjunto de procedimentos que consistiu no seguinte:

- Elaboração do guião de inquérito.

- Pedido de credencial à direção de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Universidade Licungo/Moçambique, solicitando a autorização da aplicação do questionário pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Cidade de Quelimane.
- Submissão do pedido de autorização junto dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Quelimane.
- Levantamento do despacho que autoriza a aplicação do questionário junto das escolas seleccionadas.
- Apresentação do despacho que autoriza a administração do questionário junto das escolas integradas.

Após os procedimentos anteriores, nos dirigimos às duas escolas para nos apresentarmos e como resultado, as direções de cada escola se disponibilizaram em proceder a distribuição dos questionários aos seus professores. Assim, na Escola Primária, a respectiva Diretora responsabilizou-se em fazer a distribuição, enquanto na Escola Secundária, coube a responsabilidade ao Diretor-Adjunto Pedagógico, tendo se pedido na ocasião, que a distribuição obedecesse ao critério da equidade de gêneros. Contudo, o maior número de inquirido foi o de gênero masculino e não feminino, por razões, provavelmente porque existe desequilíbrio de professores de Ciências Naturais e de Biologia naquelas escolas, quanto à distribuição do gênero.

A escolha do inquérito por questionário deveu-se a um conjunto de fatores, desde a disponibilidade dos professores, considerando que os mesmos trabalham em regimes de turnos, não facilitando a interação, assim como pela facilidade de o guião ser preenchido e recolhido em uma ocasião previamente acordada.

De acordo com Marconi⁵⁴ e Lakatos⁵⁵ (2003), "questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Para Gerhardt⁵⁶ *et al.*, (2009), questionário é um "instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo

⁵⁴ Mariana de Andrade Marconi.

⁵⁵ Eva Maria Lakatos.

⁵⁶ Tatiana Engel Gerhardt.

informante, sem a presença do pesquisador".

Apesar das desvantagens que esse instrumento de recolha de dados apresenta, Marconi e Lakatos (2003), Gil (2008), Gerhardt e Silveira (2009) argumentam que o questionário:

- Economiza pessoal, tanto em treinamento, quanto em trabalho de campo.
- Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- Expõe a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador.
- Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável.
- Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.
- Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio.
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores.
- Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente.
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

b) Características do questionário

O guião de questionário caracterizou-se por apresentar 26 (vinte e seis) perguntas, dentre as quais abertas e fechadas.

Com as perguntas abertas, deu-se a possibilidade de o inquirido responder livremente, contribuindo com suas opiniões. Como afirmam Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de perguntas possibilita investigações mais profundas e precisas, apesar de dificultarem a resposta ao próprio informante.

As perguntas fechadas caracterizaram-se por serem dicotômicas e de múltipla escolha, onde na primeira situação o inquirido tinha a possibilidade de escolher apenas uma opção e na segunda situação o mesmo podia escolher mais de uma alternativa, mediante uma prévia instrução.

Analisando pelo seu teor, em que inquirimos dados de identificação geral e posicionamento do professor com relação à sexualidade humana, pensamos que as perguntas do guião enquadram em duas classes, nomeadamente: questões sobre fatos e questões sobre

atitudes e crenças.

Gil (2008) defende que as questões de fatos:

[...] referem-se a dados concretos e fáceis de precisar, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos etc. De modo geral, essas questões são respondidas com sinceridade, salvo quando o pesquisado possa supor que de suas respostas derive uma consequência negativa, como aumento de impostos. Pode ocorrer, também, que perguntas dessa natureza sejam respondidas equivocadamente, sobretudo quando se referem a fatos distantes no tempo, (GIL, 2008, p. 144).

O autor faz-nos perceber que as questões que envolvem idade, gênero e estado civil tendem a ser respondidas com mais sinceridade, por não envolverem opiniões ou julgamentos ocultos. No entanto, é preciso notar que essas questões podem ser respondidas de forma equivocada ou tendenciosa, se o respondente tiver motivos para ocultar informações. Para o caso dos nossos inquiridos não podemos afirmar que houve qualquer intenção de ocultar informações, visto que o questionário não foi preenchido na nossa presença.

Por seu turno, nas questões sobre atitudes e crenças:

Os questionários visam, frequentemente, obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como, por exemplo, a crença do respondente na adequação da política econômica do governo, a atitude em relação ao seu próprio trabalho, os sentimentos em relação à criminalidade ou suas preferências em relação às atividades de lazer. Questões dessa natureza são as mais difíceis de ser respondidas. Primeiramente, porque nem sempre as pessoas têm uma atitude ou mesmo uma opinião sobre o assunto, já que pode ocorrer que nunca tenham pensado nele. Depois, porque as pessoas podem não ter uma atitude global sobre determinado assunto, como por exemplo a legalização do aborto; podem ser favoráveis em certas circunstâncias e contrárias em outras. A despeito, porém, de sua complexidade, as atitudes podem ser medidas por escalas específicas [...], (GIL, 2008, p. 144).

Quanto à sequência, as perguntas obedeceram à técnica de funil, na medida em que a resposta de uma pergunta anterior podia influenciar a resposta da pergunta subsequente. Segundo Gil (2008), “cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade”.

c) Codificação

Para Bardin (2016), a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Lembramos que para além do currículo educacional moçambicano, a pesquisa envolveu professores de duas escolas, sendo uma de nível primário e outra de nível secundário. No trabalho, os currículos escolares são codificados da seguinte maneira:

- CEB: Currículo do Ensino Básico (referindo-se ao currículo escolar que entrou em vigor no ano 2003).
- CEP: Currículo do Ensino Primário (referindo-se ao currículo escolar que entrou em vigor no ano 2020).
- CESG: Currículo do Ensino Secundário Geral (referindo-se ao currículo do ensino secundário geral de 2007).
- CES: Currículo do Ensino Secundário (que se refere ao currículo do ensino secundário em vigor desde o ano 2022).

No caso das escolas, usamos a seguinte codificação:

- EP: (Escola Primária);
- ES: (Escola Secundária).

Para os professores codificamos com a letra **P**, usando os algarismos de **1** a **5** para a ordenação dos inquiridos da escola primária e de **A** a **E** para a ordenação dos professores da escola secundária. Por mera opção, foi usado como critério de ordenação, a hierarquia das idades dos professores, tendo o seguinte:

- P1: (Professor 1).
- P2: (Professor 2).
- P3: (Professor 3).
- P4: (Professor 4).
- P5: (Professor 5).
- PA: (Professor A).
- PB: (Professor B).
- PC: (Professor C).
- PD: (Professor D).
- PE: (Professor E).

Terminada a descrição da metodologia, passamos para a seção seguinte em que são apresentadas e discutidas as informações coletadas por meio dos documentos escolares que são os currículos, assim como do inquérito aos professores.

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PROPOSTA DE CONTEUDOS SOBRE A SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

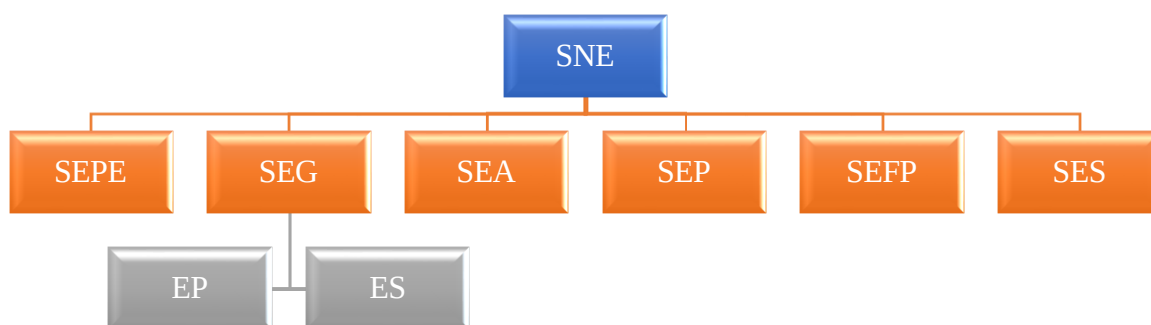
Nesta seção do trabalho, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa documental, comparando os currículos escolares quanto aos objetivos, perfil do graduado e competências básicas inerentes à educação para a sexualidade, assim como das respostas do questionário dirigido aos professores das duas escolas abrangidas.

Os resultados são apresentados em tabelas, começando com a parte relacionada com currículos escolares, terminando com os resultados do inquérito aos professores. No que diz respeito aos professores, por conveniência são apresentadas as respostas das perguntas que mais se aproximam dos objetivos da pesquisa.

Contudo, antes de prosseguirmos com detalhes desses itens, queremos de forma breve, descrever a estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, de acordo com a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro (Anexo C), com enfoque para o Subsistema de Educação Geral, do qual incide o nosso estudo.

De acordo com o Boletim da República de Moçambique/BR (2019, p. 3889), o SNE estrutura-se em seis subsistemas, de acordo com o esquema-resumo abaixo apresentado:

Figura 2: Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique



Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

O SEPE (Subsistema de Educação Pré-Escolar), corresponde à educação que se realiza em creches e jardins de infância, para crianças com idade inferior a 6 anos, visando complementar a ação educativa da família.

O SEG (Subsistema de Educação Geral) é considerado eixo central do SNE, que confere a formação integral dos alunos, compreendendo dois níveis de ensino, nomeadamente, Ensino Primário e Ensino Secundário.

O Ensino Primário é o nível inicial de escolarização, com ingresso a partir dos seis anos de idade, que compreende seis classes organizadas em dois ciclos que são: 1º Ciclo (1ª a 3ª

Classes) e 2º Ciclo (4ª a 6ª Classes).

O Ensino Secundário é o nível pós-primário, com ingresso a partir dos 12 anos de idade, subdividindo-se de igual modo em dois ciclos, a saber: 1º Ciclo (7ª a 9ª Classes) e 2º Ciclo (10ª a 12ª Classes). É de salientar que da 1ª a 9ª Classes o ensino é considerado obrigatório, com acesso gratuito, (Idem, p. 3889).

Significados dos restantes subsistemas de educação de acordo com o BR (2019): SEA (Subsistema de Educação de Adultos); SEP (Subsistema de Educação Profissional); SEFP (Subsistema de Educação e Formação de Professores); SES (Subsistema de Ensino Superior).

Apresentado o resumo da estrutura do SNE, prosseguimos com a apresentação e discussão dos resultados do estudo.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOCUMENTAIS

Nesta etapa do trabalho, fazemos a comparação dos currículos e programas de ensino das disciplinas de Ciências Naturais no ensino básico/primário assim como de Biologia no ensino secundário geral, nos aspectos referenciados no começo deste capítulo.

Tabela 1: Comparação dos planos curriculares do ensino básico/primário

Currículo	Objetivos de ensino da sexualidade	Perfil do graduado	Competências básicas
CEB	Educar a criança na prevenção e combate contra o SIDA e outras doenças de transmissão sexual.	Comportar-se de forma responsável, face às questões de sexualidade e saúde reprodutiva.	Cuidar da saúde e observar regras de higiene, ter comportamento sexual responsável.
CEP		Comportar-se de forma responsável, face às questões de sexualidade e saúde reprodutiva.	Adotar comportamento que promova sexualidade responsável.

Fonte: PCEB, (2003) e PCP, (2020)

A tabela 1, apresenta a comparação dos objetivos, perfil do graduado e competências básicas esperadas no aluno, após o ensino da sexualidade no nível básico/primário. Sem o estabelecimento de objetivos do ensino da sexualidade no CEP, constatamos que tanto no

Currículo do Ensino Básico (CEB) quanto no CEP foram definidos como perfis do graduado, a adoção de comportamento responsável face à sexualidade e saúde reprodutiva. No que diz respeito às competências básicas, observa-se que enquanto no CEB uma das prioridades vai para a questão da saúde e regras de higiene, tanto no CEB quanto no CEP espera-se a formação de um aluno que promova um comportamento responsável quanto à sua sexualidade.

Tabela 2: Comparação dos planos curriculares do ensino secundário geral

Currículo	Objetivos de ensino da sexualidade	Perfil do graduado	Competências básicas
CESG	Educar o jovem na prevenção e combate contra o HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis.	Adotar comportamentos responsáveis em relação à sua saúde, da comunidade e saúde sexual e reprodutiva.	Adoção de comportamentos responsáveis em relação à sua saúde e da comunidade.
CES	Comportar-se de forma responsável em relação à sua sexualidade e saúde reprodutiva.	Adotar comportamentos responsáveis em relação à sua saúde, da comunidade bem como à saúde sexual e reprodutiva.	Adoção de comportamentos responsáveis em relação à sua saúde e da comunidade.

Fonte: PCESG, (2007) e PCES, (2022)

Comparando os dois currículos nos aspectos anteriormente assinalados, verificamos que tanto para o Currículo do Ensino Secundário Geral (CESG) quanto para o CES, foram definidos os mesmos perfis do graduado e mesmas competências básicas. Contudo, quanto aos objetivos de ensino da sexualidade, o CESG enfatiza a prevenção e combate ao HIV/AIDS e outras infecções de transmissão sexual.

Com a análise feita aos currículos escolares, a nossa primeira impressão é de que não existe mudança de abordagem nos objetivos, perfis e competências básicas nesses documentos. Isso pode ser observado quando comparamos entre si, currículos do mesmo nível de ensino ou quando comparamos níveis diferentes.

Como o currículo não detalha conteúdos a serem ensinados, para obtermos a melhor

imagem da temática da sexualidade abordada em cada nível de ensino seja nos anteriores currículos como nos atuais, julgamos necessário revisitarmos os programas de ensino, para identificarmos os conteúdos da sexualidade neles formulados, embora essa análise não faça parte dos objetivos da pesquisa.

Para o Ensino Básico/Primário, a nossa análise recai para os programas de ensino de 2003, 2015 e 2019 enquanto para o Ensino Secundário, a análise envolve os programas de ensino de 2010 e 2022. Temos de realçar que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano sempre que necessário reajustou os programas de ensino, dependendo do contexto social do país. Más o que apresentamos no presente trabalho é o que vai de encontro das mudanças mais significativas. Assim, pensamos que a informação colhida poderá espelhar a tendência da abordagem dessa temática ao longo dos tempos.

Para materializar os objetivos formulados no PCEB (2003) foram elaborados os programas das disciplinas do Ensino Básico para o 1º ciclo (1ª e 2ª Classes), 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª Classes) e 3º ciclo (6ª e 7ª Classes). A educação sexual está inserida na disciplina de Ciências Naturais lecionada a partir do 2º ciclo. Não foi possível obtermos o programa das disciplinas do 3º ciclo (6ª e 7ª Classes) elaborado no ano 2003, por não se encontrar no repositório da página Web do Ministério da Educação assim como em outras fontes consultadas. Contudo, acreditamos que os conteúdos da educação sexual propostos no programa de ensino primário de 2015 podem não diferir muito, olhando pelos objetivos formulados no currículo correspondente. Vejamos a seguir, quais são os conteúdos.

Tabela 3: Conteúdos da sexualidade formulados nos programas do ensino básico de 2003

Classe	Conteúdos
3ª	Corpo humano; Saúde
4ª	Corpo humano; Saúde e Higiene
5ª	Corpo humano; Saúde e Higiene

Fonte: Programa das Disciplinas do Ensino Básico-2º Ciclo, (2003)

Observando a tabela acima, constatamos que as três classes que compõem o 2º ciclo do ensino básico no plano curricular de 2003, têm em comum o conhecimento do corpo humano assim como a saúde e higiene. Isso nos leva a afirmar que a abordagem da sexualidade nesse programa de ensino está voltada aos aspectos anatômicos e fisiológicos, o que se compreende como biologismo e não educação para a sexualidade.

Tabela 4: Conteúdos da sexualidade formulados nos programas de ensino de ciências naturais 2015

Classe	Conteúdos
4 ^a	Higiene do corpo
5 ^a	Modos de transmissão e medidas de prevenção do SIDA
6 ^a	Higiene corporal Ciclo menstrual Métodos de prevenção de gravidez Consequências de gravidez na adolescência Prevenção das DTS/HIV/SIDA/HPV
7 ^a	Constituição dos aparelhos reprodutores masculino e feminino Higiene do aparelho reprodutor masculino e feminino Sexo e sexualidade Assédio sexual Auto-exame de seios e testículos

Fonte: Programa do Ensino Primário, (2015)

A tabela acima mostra como os conteúdos sobre a educação sexual foram formulados em quatro classes do ensino primário. A barra de separação mostra que os programas de ensino também estão separados. A 4^a e 5^a Classes são antecedidas da 3^a Classe e ambas pertencem ao 2º Ciclo e a 6^a e 7^a Classes pertencem ao 3º Ciclo do Ensino Primário. Excluímos a 3^a Classe na tabela, pelo fato de nela não ser lecionada a disciplina de Ciências Naturais.

Com a tabela, constata-se que maior parte dos conteúdos formulados nesses programas de ensino estão voltados para o aspecto biológico do corpo humano, ao priorizarem a higiene e prevenção, embora na 6^a e 7^a Classes faz referência às consequências da gravidez na adolescência e sobre o assédio sexual.

O uso de termos como por exemplo aparelhos reprodutores no lugar de sistemas genitais, como pode-se verificar na tabela em análise e as subsequentes, surge da necessidade de manter a fidelidade da informação, por ser assim que os programas de ensino em Moçambique fazem referência. Desse modo, sugerimos a revisão dessas palavras nos documentos em alusão.

Tabela 5: Conteúdos da sexualidade formulados no programa de ensino de ciências naturais 2019

Classe	Conteúdos
4 ^a	Regras de higiene do corpo humano
5 ^a	Cuidados a ter com o corpo humano Puberdade Importância do aconselhamento na adolescência
6 ^a	Constituição, função e higiene do aparelho reprodutivo masculino e feminino Ciclo menstrual Relacionamento na adolescência Métodos de prevenção e consequência de gravidez na adolescência Direitos sexuais Ritos de iniciação Prevenção das ITS/HIV/SIDA/HPV Assédio sexual e abuso sexual

Fonte: Programa de Ensino de Ciências Naturais, (2019)

A tabela 5 mostra como os conteúdos sobre a sexualidade estão formulados no Programa de Ensino Primário em vigor desde 2019. Nesse programa de ensino não estão incluídas a 1^a e 2^a Classes (1^o Ciclo) porque nelas não é lecionada a disciplina de Ciências Naturais.

Os dois programas de ensino anteriores diferem do de 2019 pelo fato deste último, subdividir a educação básica em dois ciclos, com a exclusão da 7^a Classe que passou para o ensino secundário, sendo que a educação sexual é abordada somente no 2^o Ciclo (4^a a 6^a Classes).

Assim, podemos constatar que a questão de higiene, prevenção de gravidez e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), constituição e função dos sistemas genitais continuam sendo priorizadas, tal como aconteceu com os programas de ensino anteriores. Mas há que destacar a introdução de novos temas na 6^a e 7^a Classes tais como relacionamentos na adolescência, direitos sexuais, ritos de iniciação, assédio e abuso sexual.

Para o Ensino Secundário temos a destacar dois programas de ensino, fruto de dois reajustes curriculares. Assim, servem de objetos de análise o Programa de Ensino de Biologia da 8^a Classe, em vigor de 2010 a 2022 e os programas de ensino de Biologia da 7^a, 8^a e 9^a Classes que começaram a vigorar no ano 2022, como podemos verificar a seguir.

Tabela 6: Conteúdos da sexualidade formulados no programa de ensino da 8ª Classe 2010

Classe	Conteúdos
8ª	Conceito de reprodução Constituição e Função do Sistema Reprodutor Humano Saúde do Sistema Reprodutor Humano

Fonte: Programa de Ensino de Biologia da 8ª Classe, (2010)

A tabela acima ilustra os conteúdos relacionados com a educação sexual formulados na 8ª Classe do Ensino Secundário Geral, programa de ensino em vigor de (2010) a 2021. Constatamos que esse programa somente aborda a reprodução e a constituição, função e saúde do aparelho reprodutor humano, considerada uma abordagem de cunho biológico. A tabela não apresenta outras classes porque nesse nível de ensino, a temática sobre a sexualidade somente era abordada na 8ª e 12ª Classes, sendo que essa última classe não faz parte do ciclo de aprendizagem, objeto de nossa pesquisa, que é o 1º Ciclo.

Tabela 7: Conteúdos da sexualidade formulados no programa de ensino de Biologia da 7ª, 8ª e 9ª classes 2022

Classe	Conteúdos
7ª	Relacionamentos na adolescência -Influência dos amigos -Bullying
8ª	Relacionamentos na adolescência -Igualdade de gênero -Unões prematuras Infecções de Transmissão Sexual -HIV e infecções oportunistas
9ª	-Relacionamentos na adolescência -Consequências do estigma e da discriminação sobre a saúde e direitos sexuais

Fonte: Programa de Ensino de Biologia, (2022)

A tabela 7 ilustra os conteúdos sobre a sexualidade formulados no atual currículo do Ensino Secundário Geral, em vigor desde o ano 2022. Foi possível constatar que apesar do predomínio de conteúdos relacionados com o corpo humano nos aspectos anatómico e

preventivo, houve a introdução de conteúdos considerados comportamentais e/ou psicossociais da sexualidade. Como exemplos, citamos os relacionamentos na adolescência (7ª, 8ª e 9ª Classes), bullying (7ª Classe), igualdade de género e uniões prematuras (8ª Classe).

Terminada a análise dos resultados, queremos lembrar que anteriormente alertamos sobre a variedade de expressões atribuídas aos títulos de pesquisas sobre a sexualidade, pelos autores dessa área. Assim, podemos nos deparar com termos tais como educação sexual, educação em sexualidade, educação da sexualidade, orientação sexual, educação para a sexualidade, dentre outros. Apesar de alguma dificuldade em percebermos suas diferenças, como aconteceria com outros leitores, voltamos a reafirmar a nossa identidade com a expressão *educação para a sexualidade* por razões que apresentamos mais adiante.

Porém, antes de avançarmos, queremos afirmar que os dois currículos da educação básica destacados na pesquisa podem ter sido os mais marcantes que o país terá experimentado ao longo da sua história, por terem sido elaborados quando o país assumiu a governação independente. A partir desse momento, a elaboração dos currículos passou a incluir temáticas que respondem a questões do mundo globalizado.

O destaque vai para o Plano Curricular do Ensino Básico elaborado em 2003 que surge, de acordo com PCEB (2003), da necessidade de responder as mudanças políticas a que a sociedade moçambicana estava vivenciando. Com esse currículo, o país preparava-se para atender ao dilema do mundo global, a defesa da identidade nacional e aprimoramento da diversidade individual e dos grupos sociais, (idem).

Para melhor contextualizarmos, os dois currículos escolares da educação básica que servem de análise nesta pesquisa, distam entre si em 17 anos, muito tempo para países jovens como Moçambique e pouco tempo para países mais experientes, no que a organização do processo de educação formal diz respeito. Vale ressaltar que a introdução de reformas curriculares educacionais, visavam adaptar os conteúdos, aos variados desafios de cada momento.

Do levantamento feito no programa de ensino de Ciências Naturais do currículo de 2003, o conteúdo identificado tem a ver com o corpo humano, na componente saúde e higiene. O Programa de Ensino de Ciências Naturais de 2015, avança para além da higiene do corpo, acrescentando-se os modos de transmissão e prevenção de infecções, métodos de prevenção de gravidez, higiene do sistema genital e auto-exame de seios e testículos. Surgem como novidades, as orientações relacionadas as consequências da gravidez na adolescência e o assédio sexual.

Para o programa de ensino de 2019, repetem-se igualmente conteúdos de domínio da

anatomia dos órgãos reprodutores, métodos higiênico-preventivos, tendo como novidades os relacionamentos na adolescência, direitos sexuais e ritos de iniciação, mas nada sobre diversidade, orientações sexuais e identidade de gênero.

Analisando os programas de Ciências Naturais nesse nível de ensino, notamos um desequilíbrio na distribuição de conteúdos de domínio biológico com os de domínio psicossocial, com tendência para um currículo de cunho biológico.

No que diz respeito aos objetivos, perfil do graduado e competências básicas esperadas com o ensino da sexualidade, constatamos não existir evolução na sua abordagem, por existir repetição desses elementos de análise nos dois currículos.

Para o Ensino Secundário, queremos lembrar que foram analisados dois currículos e igual número de programas de ensino. Dessa análise, constatamos que para o programa de ensino de 2010, os conteúdos têm a ver com a constituição, função e saúde do sistema genital. Para o de 2022, notamos a repetição de alguns conteúdos abordados no anterior programa de ensino, tendo como acréscimos infecções de transmissão sexual, com destaque para o HIV e infecções oportunistas. Porém, há que destacar a inclusão, pela primeira vez, olhando no global dos programas de ensino analisados, de conteúdos tais como bullying, igualdade de gênero e uniões prematuras.

No que se refere aos objetivos, perfil do graduado e competências básicas, houve, de forma copiosa, a repetição desses elementos de análise tal como terá acontecido no nível primário.

Posto isso, podemos de forma evidente, afirmar que os conteúdos da sexualidade formulados no Subsistema de Educação Geral em Moçambique são de cunho biológico, embora, de maneira tímida, sejam propostos temas relacionados com a componente psicossocial ou comportamental. O nosso posicionamento é de uma abordagem mista, podendo combinar conteúdos de domínio do corpo humano com conteúdos de domínio psicossociais e culturais.

Defendemos a manutenção da abordagem de conteúdos da sexualidade inerentes ao organismo humano porque permite a construção de conhecimentos sobre a constituição e função dos órgãos genitais, prevenção contra infecções de transmissão sexual e métodos anticonceptivos e os cuidados específicos para com o corpo humano, garantindo a saúde do indivíduo e do grupo social em que está inserido. Contudo, essa abordagem deve integrar conhecimentos de temáticas que dominam os debates atuais tais como a orientação sexual, os direitos sexuais, violência sexual, identidade de gênero, relacionamentos sexuais e conteúdos de âmbito local como os ritos de iniciação, lobolo e outros.

Buscando a classificação de Furlani⁵⁷ (2016), esta pesquisa enquadra-se em quatro tipos de abordagem da sexualidade: **abordagem biológico-higienista** porque poderá discutir temas de promoção da saúde tais como planejamento familiar, ISTs, gravidez não planejada, reprodução humana; **abordagem dos direitos humanos**, visando respeitar o exercício da sexualidade por minorias discriminadas; **abordagem dos direitos sexuais**, baseada nos princípios da declaração dos direitos sexuais e **abordagem emancipatória**, que dissemina informações que garantem a liberdade de preferências individuais.

Sugerimos de igual modo, que os primeiros responsáveis para a abordagem dessa temática sejam os professores formados em Ciências Biológicas, que devem ser potencializados frequentemente por meio dos cursos de capacitação. Entendemos que os profissionais dessa área possuem alguma base sólida, sobretudo da parte inerente à anatomia e fisiologia dos sistemas genitais. Contudo, profissionais de outras áreas de conhecimento também podem lecionar, desde que sejam submetidos a formações relacionadas com essa matéria.

Embora não seja consensual, Oliveira⁵⁸ (2006) entende que:

[...] é possível concluir que para se exercer a função de educador sexual não é necessário ter o diploma de professor, nem ser expert em alguma área especial do conhecimento. Pelo simples fato de interagirmos uns com os outros, todos nós somos, de certa forma, educadores sexuais. Contudo, isto não significa dizer que, quando intencionalmente nos propomos a educar a sexualidade de alguém, seja dispensável certo preparo. Antes de mais nada é importante desmistificar a ideia de que para ser um bom educador sexual é necessário ser profissional da área da saúde ou das ciências biológicas e ter conhecimento científico aprofundado sobre o funcionamento do corpo humano, (OLIVEIRA, 2006, p. 101).

No caso particular de Moçambique constatamos, baseados nas nossas consultas, que quase todos os programas de ensino responsabilizam o professor, nesse caso de Ciências Naturais ou de Biologia a mediação desses conteúdos, com exceção do programa de Ciências Naturais de 2019. Nesse programa de ensino, nas sugestões metodológicas da unidade que aborda a sexualidade na 6ª Classe, recomenda-se para sempre que necessário, convide-se um técnico de Saúde Materno Infantil (SMI), para orientar uma palestra sobre os direitos e deveres dos adolescentes tendo em conta o adiamento da prática da atividade sexual, a abstinência e as consequências da gravidez na adolescência.

Na nossa opinião, a intenção de convidar profissionais da saúde para ministrar palestras relacionadas com a sexualidade na escola não é segura, visto que os mesmos podem não ter a formação necessária para abordar a temática de forma adequada e principalmente por não

⁵⁷ Jimena Furlani.

⁵⁸ Dora L. Oliveira.

conhecerem as particularidades dos alunos, a não ser que tais palestras envolvam profissionais de diversas áreas, permitindo que cada membro integrante contribua com a sua especialidade.

Figueiró (2001) alerta que:

[...] para o educador que se dispõe a realizar um trabalho em Educação Sexual, é importante submeter-se a um processo pessoal, contínuo, de "reeducação sexual", revendo seus valores e aprimorando seus conhecimentos. Nesse ponto é que a colaboração de profissionais especializados em equipes multidisciplinares pode ser de grande ajuda na preparação e formação de educadores sexuais, (FIGUEIRÓ, 2001, p. 89).

Seja como for, defendemos que esses profissionais eduquem o aluno *para a sexualidade*, que pode ser materializada selecionando conteúdos humanizantes.

O uso da expressão *educação para a sexualidade*, de todo não é consensual, encontrando oposição daqueles que entendem que não seria o nome a atribuir a ação que conduziria para a sua eficácia. Xavier Filha⁵⁹ e Barros (2017) ao se referirem sobre a introdução da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares publicados em 1997 no Brasil, alertam que a partir desse momento passou-se a discutir sobre qual termo seria mais adequado para a abordagem da sexualidade.

No entender desses autores, orientação sexual era o sinônimo da prática realizada no meio escolar, diferenciando-o de educação sexual, tarefa a ser realizada na família. [...] no meu entendimento, foi uma estratégia adotada para demarcar a função da escola, sem deixar de priorizar a educação realizada pela família, (XAVIER FILHA e BARROS, 2017, p. 19).

Sem qualquer intenção de discutirmos termos relacionados com a sexualidade, por não constituir objeto da presente pesquisa, alguns autores defendem que educação sexual é um termo antigo e que na sua gênese associa-se a uma abordagem da sexualidade voltada para o corpo humano, enquanto a educação para a sexualidade vai além do biológico.

Nessa vertente, Xavier Filha e Barros (2017) suportam as nossas ideias ao afirmarem que:

Observando as possibilidades de alguns enunciados ganharem status de verdade e legitimidade em detrimento de outros, pode-se pensar que o termo educação sexual passa/passou por desgastes conceituais, possivelmente pela prática historicamente concebida com fundamentações biológicas, higienistas, moralistas a partir de prática dessexualizada ao aprisionar o conceito em perspectivas normativa, moralista e eugenistas, (XAVIER FILHA e BARROS, 2017, p. 20).

Assim, ao defendermos um currículo que educa para a sexualidade, pretendemos uma abordagem que valorize o indivíduo nos seus direitos e deveres e na sua liberdade de escolha e opção. Um currículo que esteja voltado para formar o cidadão e que assim educado será

⁵⁹ Constantina Xavier Filha.

tolerante, livre de preconceitos, respeitoso, solidário, que defende a inclusão e a justiça social de todos os outros indivíduos.

Nessa vertente, Xavier Filha e Barros suportam as nossas ideias ao afirmarem que:

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma educação para a sexualidade, e aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologista. O amor como tema de uma educação para a sexualidade, pode ser visto também, assim como quase tudo, na sua transitoriedade, inconstância e fluidez, (XAVIER FILHA e BARROS, 2017, p. 20).

Analisando minuciosamente os currículos e programas de ensino que corporizaram a nossa pesquisa, constatamos que os conteúdos da sexualidade não biológica que foram referenciados nesses documentos, estão longe de satisfazer as necessidades formativas dos alunos no plano contemporâneo.

Por exemplo, em nenhuma parte desses documentos se faz referência de forma explícita, a questão da orientação sexual, numa altura em que diversos movimentos da sociedade pelo mundo fora, discutem a aceitação ou não de identidades sexuais emergentes tais como os de lésbicas, gays, travestis, bissexuais, transexuais, transgêneros, etc.

Constatamos que o único programa de ensino que faz referência, pelo menos da igualdade de gêneros, é o de Biologia da 8ª Classe do currículo escolar de 2022. Mesmo assim, não está bem claro com que visão essa questão deve ser trabalhada. Nos parece que os gêneros a que se pretende fazer referência são os binários (homem/mulher), ratificando de forma preconceituosa a norma de gêneros pré-estabelecidos pela sociedade.

No nosso largo espectro, a nossa proposta, considerada *educação para sexualidade*, é aquela que provavelmente Figueiró (2001) corroborando com Nunes (1996) e Mello (2001), preferem designar abordagem emancipatória da sexualidade, no lugar de abordagem política.

Assim, Figueiró (2001) apresenta alguns requintes para que esse tipo de abordagem ocorra de maneira ideal, a saber:

- Orienta para o resgate do gênero, do erótico e do prazer na vida das pessoas;
- Ajuda a compreender (ou alerta para a importância de se compreender) como as normas sexuais foram construídas socialmente;
- Considera importante o fornecimento das informações de conteúdos pertinentes à sexualidade;
- Alerta (ou mostra a importância de se alertar) para repressões ou auto-repressão;

- Propicia questionamentos filosóficos e ideológicos (ou mostra a importância desses questionamentos);
- Encara a questão sexual como uma questão ligada diretamente ao contexto social, influenciando e sendo influenciada por esse;
- Dá ênfase à participação em lutas coletivas para transformações sociais;
- Considera importantes as mudanças de valores, atitudes e preconceitos sexuais do indivíduo para o alcance de sua libertação e realização sexual.

FIGUEIRÓ (2001, p.108) entende que "essas abordagens são encaradas como um meio para se chegar a novos valores sexuais, que possibilitem a vivência de uma sexualidade com liberdade e responsabilidade, em nível não apenas do indivíduo, mas da sociedade como um todo".

Contribuindo para a necessidade de uma abordagem da sexualidade que não seja meramente informativa, mas que também desenvolva habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável da sexualidade (lembro que usamos o termo saudável neste trabalho abrangendo o bem-estar psicológico), Oliveira (2006) defende que:

Quando esta educação sexual de que estamos tratando trabalhar com o fornecimento de informações, não deverá abordar somente conteúdos relacionados à biologia do sexo, mas, também, informações relativas ao contexto social em que a sexualidade é moldada, limitada e exercida. Assim, deverão ser abordados conteúdos como o preconceito, as negociações de poder que envolvem as relações sexuais, as desigualdades entre os sexos, a determinação cultural que estabelece os papéis de "homem" e de "mulher" dentro da sociedade e a sua influência nas relações sexuais, a negação social e cultural do prazer feminino e a afirmação do masculino, a "passividade" feminina e a "atividade" masculina e tantos outros conteúdos geralmente esquecidos em prol do privilegiamento de informações ligadas à reprodução, (OLIVEIRA, 2006, p. 103).

Analisando a natureza da sexualidade, Chauchard (1966) entende que os humanos têm, desde sempre, a mesma sexualidade, visto que ela está na sua natureza. Essa sexualidade é regida por leis sociais que variam com as civilizações. Separando natureza e pessoa, fazemos uma ideia estática da natureza, que é qualquer coisa de biológico elementar e imutável, enquanto a pessoa é dinâmica e se modifica ao sabor da história. Procurando identificar semelhanças e diferenças entre seres humanos e os outros animais, o autor enfatiza que:

O animal é estático, ligado a uma natureza imutável à qual obedece passivamente. O homem é dinâmico, o que não quer dizer que ele não tenha natureza, mas sim que deve descobri-la. E essa descoberta tem ele de a fazer cada vez melhor, à medida que a cultura progride. Temos de construir uma sexologia prospectiva; não de adaptar uma sexualidade imutável às condições atuais, mas antes de procurar, compreendendo melhor o que somos, humanizando-nos, como havemos de sair das nossas dificuldades

aparentemente insolúveis, (CHAUCHARD, 1966, p. 81).

Em termos de implementação, defendemos a introdução de uma disciplina denominada *Educação para a Sexualidade*, no lugar de Educação Sexual, lecionada desde a educação básica, que explora enorme variedade possível de conteúdos e que respeite as idades dos alunos. A mesma deve ser lecionada por professores formados na área de Ciências Biológicas ou professores de outras áreas, mas que mostrem predisposição em lecionar mediante prévia submissão aos processos de capacitação, o que permitirá uma maior responsabilização e comprometimento.

Estamos cientes de que as nossas propostas caminham em direção contrária à de autores que entendem que não existem razões para mudanças de nomenclaturas para essa temática, se aquilo que se pratica no dia-a-dia escolar não for de acordo com o que se pretende na contemporaneidade, ao se abordar a sexualidade. De igual modo, existe uma oposição à ideia de se responsabilizar a educação para a sexualidade aos profissionais formados em Ciências Biológicas, por se entender que qualquer profissional pode abordar essa temática mediante interesse e um planejamento adequado.

Nessa ordem de ideias, tentando contextualizar a intervenção da escola em questões ligadas com a sexualidade, Maia⁶⁰ e Ribeiro (2011) afirmam que:

Não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação. Seja educação sexual, seja Educação para a Sexualidade, se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também o será, (MAIA e RIBEIRO, 2011, p. 77).

Apesar do posicionamento dos autores que acabamos de citar, continuamos defendendo que o modelo de abordagem da sexualidade que nos identifica é aquele que educa para a sexualidade, por entendermos que este tem maior abrangência nos seus objetivos que um mero modelo de educação sexual.

A seguir, fazemos a discussão dos resultados do inquérito dirigido aos professores das escolas abrangidas no estudo.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Analizada a parte que se relaciona com os documentos (currículos e programas de ensino), passamos para outra fase da pesquisa que tem a ver com o inquérito dirigido aos professores das escolas abrangidas. Assim sendo, começamos por apresentar as características sociodemográficas dos inquiridos, para a posterior, apresentarmos as respostas sobre as

⁶⁰ Ana Claudia Bortolozzi Maia.

opiniões gerais que têm sobre a educação sexual.

4.2.1 Características Sociodemográficas dos Professores

Apesar de não ter influência direta nos objetivos da nossa pesquisa, julgamos conveniente apresentarmos algumas informações inerentes aos nossos interlocutores, como nos mostram as tabelas que seguem.

Tabela 8: Gêneros dos professores

Escola	Gênero	Frequência	Percentagem
EP	Masculino	4	80%
	Feminino	1	20%
ES	Masculino	3	60%
	Feminino	2	40%

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela 8 ilustra a distribuição dos professores das duas escolas por gêneros. Notamos que essa distribuição não é equitativa porque a indicação dos participantes foi determinada pelas respectivas direções das escolas. A nossa intenção foi de inquirir os professores considerando a equitatividade dos gêneros, considerando gêneros binários e sem qualquer intenção de exclusão de outros. Aliás, as próprias respostas dos professores, por coincidência ou não, ajudaram-nos a manter essa posição.

A não satisfação da pretensão de equilibrar os nossos interlocutores em termos de gêneros, pode se dever à realidade das escolas ou do próprio Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que não condiciona as contratações de professores ao critério de equidade de gêneros. Foi assim que na escola primária, dos 5 professores indicados que lecionam a disciplina de Ciências Naturais, 4 são do gênero masculino e 1 do gênero feminino. Para o caso da Escola Secundária, dos 5 professores inquiridos que trabalham com a disciplina de Biologia, 3 são do gênero masculino e 2 do gênero feminino. As designações das disciplinas por Ciências Naturais ou por Biologia têm a ver com o nível de ensino e foram determinadas por imposição da Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

Tabela 9: Idades dos professores

Escola	Professor	Idade
EP	P1	26 anos
	P2	38 anos
	P3	39 anos
	P4	42 anos
	P5	45 anos
ES	PA	28 anos
	PB	37 anos
	PC	38 anos
	PD	40 anos
	PE	42 anos

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Observando a tabela acima, constatamos que dois professores (P1 e PA), têm idades abaixo dos 29 anos e os restantes acima dos 36 anos. Essas idades podem ter influência naquilo que são as experiências de trabalho e consequentemente em matérias sobre a sexualidade.

Tabela 10: Religiões que os professores professam

Escola	Professor	Religião
EP	P1	Cristã
	P2	Cristã
	P3	Cristã
	P4	Protestante
	P5	Cristã
ES	PA	Cristã
	PB	Cristã
	PC	Cristã
	PD	Cristã
	PE	Sem resposta

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Com a tabela 10 podemos constatar que com a exceção de dois professores (P4 e PE) os restantes são cristãos. A não existência de professores sem religião também pode ter implicações na abordagem da sexualidade.

Tabela 11: Formação acadêmica dos professores

Escola	Professor	Formação acadêmica
EP	P1	Outra
	P2	Licenciatura
	P3	Licenciatura
	P4	Licenciatura
	P5	Licenciatura
ES	PA	Licenciatura
	PB	Licenciatura
	PC	Licenciatura
	PD	Licenciatura
	PE	Licenciatura

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela 11 mostra que com exceção de um professor (P1), que possui outra formação e que foi impossibilitado de indicar no guião de inquérito qual era essa formação, os restantes são licenciados. P1 pertence a uma escola primária e por natureza, os professores das escolas primárias têm uma formação inicial de nível básico ou médio, realizada em institutos de formação de professores. Depois dessa formação básica os professores podem progredir, dependendo de fatores diversos, dentre os quais a vontade individual.

Tabela 12: Tempo de serviço dos professores

Escola	Professor	Tempo de serviço
EP	P1	Até 10 anos
	P2	Até 10 anos
	P3	11 a 20 anos
	P4	21 a 30 anos
	P5	11 a 20 anos
ES	PA	Até 10 anos
	PB	11 a 20 anos
	PC	11 a 20 anos
	PD	Até 10 anos
	PE	21 a 30 anos

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Observando a tabela 12 na página anterior, constatamos que 60% dos professores têm tempo de serviço acima de 11 anos e os restantes 40% têm tempo de serviço de 10 ou menos anos. De forma geral, podemos afirmar que os professores reúnem tempo de serviço suficiente, para o aproveitamento de diversas oportunidades visando solidificar suas bases formativas em sexualidade.

4.2.2 Respostas dos Professores

A seguir, apresentamos as respostas dos professores com relação aos seus posicionamentos sobre a educação sexual em geral, realçando que foram selecionadas as perguntas que mais se relacionam com os objetivos da pesquisa. Podemos constatar que algumas tabelas não apresentam a soma percentual de 100%, porque nem todos os inquiridos responderam à todas as questões.

Tabela 13: Formação dos professores em educação sexual

Pergunta	Categoria	Frequência	Percentagem
Teve formação sobre educação sexual?	Tive	P1; P2; P3; P4; P5; PA; PD; PE	80%
	Não tive	PB; PC	20%
	Não me lembro		

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela acima mostra que 80% dos inquiridos (P1; P2; P3; P4; P5; PA; PD; PE) tiveram formação em matéria de sexualidade humana, sendo que 20% (PB e PC) não tiveram essa formação.

Tabela 14: Local de formação dos professores em educação sexual

Pergunta	Categoria	Frequência	Percentagem
Em que local teve a formação em educação sexual?	Casa		
	Escola	P5; PD; PE	30%
	Universidade		
	Ritos de iniciação	P3	10%
	Outro	P2; P4	20%
	Casa e Escola	P1	10%
	Escola e PA		10%

Universidade

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

De acordo com as informações da tabela acima, 30% dos inquiridos (P5, PD e PE) afirmaram terem tido formação em educação sexual na escola e 20% (P2 e P4) afirmaram ter tido formação em outros locais. Quando questionados qual é o outro local, mencionaram a Associação Geração Biz, Projeto FSC, Stepington e Kit Básico, que são projetos que lidam com matérias sobre a sexualidade. Um dado a ter em consideração, foi o fato de um inquirido (P3) ter tido a formação em educação sexual nos ritos de iniciação, reforçando assim a relevância da educação tradicional na sociedade.

Tabela 15: Discussão sobre a sexualidade entre professor e alunos

Pergunta	Categoria	Frequência	Percentagem
Alguma vez teve discussão sobre a sexualidade com alunos?	Discuti	P2; P3; P4; P5; PA; PB; PC; PD; PE	90%
	Nunca discuti	P1	10%
	Não me lembro		

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela 15 resulta da questão sobre a possibilidade de os professores terem tido alguma discussão sobre a sexualidade com os alunos. Como resultado, 90% dos inquiridos (P2; P3; P4; P5; PA; PB; PC; PD; PE) afirmaram terem discutido essa temática com os alunos e 10% (P1) afirmaram não ter discutido. Curiosidade vai para o fato de alguns professores (PB e PC) que não tiveram formação em educação sexual, terem discutido essa temática com os alunos, tendo provavelmente recorrido às suas próprias vivências para abordar a temática.

Tabela 16: Local da discussão sobre a sexualidade com os alunos

Pergunta	Categoria	Frequência	Percentagem
Em que local terá discutido a sexualidade com os alunos?	Sala de aulas	P2; P3; P4; P5; PA; PB; PD	70%
	Recinto escolar	PC; PE	20%
	Fora da escola		

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela acima, surge da questão com a qual se pretendia saber qual foi o local onde os professores tiveram alguma discussão sobre a sexualidade com os alunos. Maior parte dos

inquiridos equivalente a 70% (P2; P3; P4; P5; PA; PB; PD) afirmaram terem discutido na sala de aulas e 20% (PC e PE) afirmaram terem discutido no recinto escolar. Um dos inquiridos (P1) não deu qualquer resposta, lembrando que foi o mesmo professor que anteriormente afirmara não ter discutido a temática da sexualidade.

Tabela 17: Dificuldades em discutir a sexualidade com os alunos

Pergunta	Categoria	Frequência	Porcentagem
Tem dificuldades em discutir sexualidade com os alunos?	Muitas dificuldades		
	Poucas dificuldades	P4	10%
	Sem dificuldades	P1; P2; P3; P5; PA; PB; PD; PE	80%
	Talvez		

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Com os dados da tabela acima, pretendia-se aferir se os professores teriam dificuldades em discutir a sexualidade com seus alunos. Os dados mostram que dos 9 professores que responderam à questão, 80% (P1; P2; P3; P5; PA; PB; PD; PE) afirmaram que não têm dificuldades e 10% (P4) afirmaram ter poucas dificuldades. Dado curioso é que mesmo o professor (P1) que nunca discutiu essa temática com os alunos, entende que não teria dificuldades.

Tabela 18: Relevância da inserção da educação sexual no currículo escolar

Pergunta	Categoria	Frequência	Porcentagem
Acha relevante a inserção da educação sexual no currículo escolar?	Muito relevante	P2; P5; PB; PE	40%
	Relevante	P1; P4; PA; PC; PD	50%
	Pouco relevante	P3	10%
	Sem opinião		

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Os dados da tabela acima surgem na sequência de uma questão com a qual pretendia-se saber se era relevante inserir a educação sexual no currículo escolar. Com exceção do professor (P3) que achou ser pouco relevante a inserção dessa temática no currículo escolar, 40% (P2; P5; PB; PE) afirmaram ser muito relevante e 50% (P1; P4; PA; PC; PD) afirmaram ser relevante.

Tabela 19. Forma de inserção da educação sexual no currículo escolar

Pergunta	Categoria		Frequência	Porcentagem
De que forma a educação sexual deveria ser inserida no currículo escolar?	Como disciplina		P2; P5; PE	30%
	Como tema transversal		P1; P3; P4; PA	40%
	Como unidade temática		PB; PC; PD	30%

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Quando questionados de que forma a educação sexual deveria ser inserida no currículo escolar, 40% dos inquiridos (P1, P3, P4 e PA) defenderam a inserção como Tema Transversal., 30% (P2, P5 e PE) como disciplina e os restantes 30% (PB; PC; PD) como unidade temática.

Tabela 20: Área de formação do professor para lecionar a educação sexual

Pergunta	Categoria		Frequência	Porcentagem
Professor de que área de formação deveria lecionar a educação sexual?	Biologia		P3; PE	20%
	Todas		P1; P2; P5; PC; PD	50%

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela 20 ilustra o posicionamento dos inquiridos, quando questionados sobre professores de que área de formação deveriam lecionar a educação sexual. Constatamos que três professores não deram qualquer resposta, porém, dos que responderam, a maioria 50% (P1, P2, P5, PC e PD) defendem que essa temática deveria ser lecionada por professores de todas as áreas de formação e 20% (P3 e PE) defenderam que deve ser o professor de Biologia a lecionar a temática.

Tabela 21: Inserção de práticas tradicionais da sexualidade no currículo escolar

Pergunta	Categoria		Frequência	Porcentagem
Achas relevante a integração de temáticas sobre as práticas tradicionais da sexualidade no	Acho relevante		P1; P2; P3; P5; PC	50%
	Não acho relevante		P4; PB; PD	30%
	Nem tanto		PA; PE	20%

currículo escolar?

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

A tabela 21 surge como resultado da questão com a qual pretendia-se perceber junto dos inquiridos, se achavam relevante a integração de temáticas sobre as práticas tradicionais da sexualidade no currículo escolar. Os resultados mostram que 50% dos inquiridos (P1, P2, P3, P5 e PC) acham relevante a introdução de práticas tradicionais da sexualidade no currículo escolar. Contudo, apesar de dois inquiridos (PA e PE) não atribuírem muita relevância, os outros 30% (P4, PB e PD) atribuírem irrelevância, fica a ideia de que as práticas tradicionais da sexualidade devem ser integradas no currículo escolar.

Nesta etapa, discutimos as informações obtidas pelo inquérito aos professores, começando com os dados sociodemográficos e por fim, os relacionados com a sexualidade no geral.

Antes de mais, aprez-nos clarificar que em nenhum momento o inquérito teve como intenções testar os conhecimentos que os professores possuem com relação à sexualidade. O mesmo foi de mera coleta de opiniões, que ajudaram-nos a definir propostas para o tipo de abordagem da sexualidade que pretendemos.

A tabela 8 apresenta-nos a distribuição dos professores em termos de gêneros. Explicamos anteriormente que sem qualquer intenção de exclusão, recorreremos à classificação de gêneros binários. Constatamos a predominância de professores do gênero masculino nas duas escolas com relação ao feminino, o que poderia não permitir a representatividade, equitatividade, análises comparativas e respeito ao gênero, caso os objetivos da pesquisa se relacionassem, por exemplo, com conhecimentos práticos sobre a sexualidade no dia-a-dia dos inquiridos.

Alguns estudos apontam para a desvalorização da questão da equidade de gênero em pesquisas de vários âmbitos. Heidari *et al.*, (2017) afirmam que "as distinções entre sexo e gênero são frequentemente ignoradas em várias etapas da pesquisa, desde a concepção do estudo até a publicação dos resultados, incluindo a comunicação científica em geral".

Percebemos que a equitatividade de gêneros, para além de permitir a generalização dos resultados ou revelar padrões específicos das informações colhidas, pode, de igual modo, decifrar experiências e atitudes entre os pesquisandos.

Ainda Heidari *et al.*, (2017) prosseguem argumentando que:

As implicações do sexo e gênero para a interpretação dos resultados do estudo devem ser elaboradas, incluindo a extensão em que os resultados podem ser generalizados para todos os sexos e gêneros em uma população. Se não foram realizadas análises de sexo e gênero, os

autores devem indicar as razões para a falta de tais análises ao discutirem as limitações do estudo, e discutirem se tais análises poderiam ter afetado os resultados, (HEIDARI *et al.*, 2017, p. 671).

Nessa vertente e como já havíamos antecipado, a não equitatividade de gêneros nas amostras desta pesquisa em nada compromete os resultados, visto que a mesma visava colher informações da prática diária e não necessariamente testar conhecimentos dos professores com relação à sexualidade.

As tabelas 9 e 12 relacionam-se, respectivamente, com as idades e a experiência de trabalho dos professores. Podemos verificar que a maioria dos professores tem idade superior a 30 anos, sendo que apenas dois apresentam idades inferiores àquela que fizemos referência. Por sua vez, 60% dos nossos inquiridos possuem experiência de docência de mais de 10 anos, o que na realidade moçambicana é suficiente, se considerarmos que o tempo de reforma profissional é de 35 anos. Foi imprescindível aferirmos as idades e tempo de serviço dos nossos interlocutores, porque tratando-se de um estudo sobre a sexualidade, esses elementos de análise podem revelar diferenças de posicionamentos na prática diária dos professores no que a discussão da sexualidade diz respeito.

No nosso entendimento, a idade e o tempo de serviço podem definir a postura do docente enquanto trabalhar com a sexualidade, encarando as abordagens de maneiras diferentes. É provável que que professores com maior idade e tempo de serviço possam perpetuar abordagens mais antigas da sexualidade, ao mesmo tempo que transpassam com forte influência valores, preconceitos e crenças aos seus alunos. De igual modo, esse grupo de professores pode considerar o contexto histórico e recorrer ao uso de metodologias clássicas para abordar a sexualidade, ao mesmo tempo que enfrenta dificuldades em entender os desejos e dificuldades de seus alunos mais jovens.

No outro pólo, encontramos professores que mesmo inexperientes, podem privilegiar abordagens mais modernas da sexualidade, intrrometerem-se com facilidade nos grupos dos alunos para perceberem suas preocupações ou recorrerem às tecnologias como ferramentas metodológicas de interação na abordagem dessa temática. Não existem dúvidas de que alunos mais jovens são igualmente usuários assíduos das tecnologias associadas à Internet, onde exploram diversos conteúdos de seu interesse, fazendo parte desse lote a sexualidade.

No que concerne ao uso da tecnologia, há estudos que mostram o quão os *blogs* da Internet constituem uma fonte de aquisição de informações sobre a sexualidade pelos alunos. Como afirmam Valli⁶¹ e Cogo⁶² (2013):

⁶¹ Gabriela Petró Valli.

⁶² Ana Luísa Petersen Cogo.

No universo adolescente na internet, os blogs tornam uma importante ferramenta de busca e troca de informações, pois permite que os usuários se comuniquem sobre um assunto polêmico sem sofrer as possíveis restrições sociais, permitindo um espaço de ajuda mútua e de interação social, (VALLI e COGO, 2013, p. 32).

Seja como for, tanto professores com maior idade quanto os de menor idade podem apresentar as mesmas dificuldades de abordar a sexualidade, quando se tratar de temas mais íntimos e sensíveis. Assim, o uso de ferramentas tecnológicas seria uma alternativa para ultrapassar-se esse impasse, já que existem evidências sobre a eficiência do uso dessas ferramentas.

Essa eficiência no uso da Internet, para tratar assuntos da sexualidade que talvez seriam omissos na sala de aula, volta a ser reafirmada por Valli e Cogo (2013), ao apresentarem a experiência de sua implementação no ensino fundamental no Brasil e Portugal como a seguir explicam:

Uma estratégia que vem sendo utilizada em escolas de ensino fundamental e médio do Brasil e de Portugal é a criação de blogs para divulgar o que foi desenvolvido em sala de aula sobre sexualidade, uma vez que há um número crescente de casos de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e de gravidez entre os adolescentes, bem como a iniciação precoce sexual. Nesses "diários virtuais", os estudantes compartilham as informações adquiridas e suas experiências e se dispõem a tirar dúvidas daqueles que acessarem o *blog* e se interessarem pela temática, (VALLI e COGO, 2013, p. 32).

Apresentadas as analogias e diferenças entre dois grupos de docentes com idades e tempo de serviço diferentes, realçamos como requisito inicial para a abordagem da sexualidade no ambiente escolar, a formação inicial e continuada de professores. De igual modo torna-se necessária a realização de encontros rotineiros entre professores, de modo que os menos experientes aprendam com os mais experientes e estes aproveitem dos mais novos aquilo que muito sabem fazer que é o uso de tecnologias.

Fazendo comparação entre as duas escolas, verificamos que na escola primária tem uma média de idade dos professores de 38 anos, tendo o professor mais novo (P1) 26 anos e o mais velho (P5) 45 anos de idade. A escola secundária tem uma média de idade de 37 anos, tendo o professor mais novo (PA) 28 anos e o mais velho (PE) 42 anos de idade.

Quanto aos anos de serviço, observa-se um equilíbrio nas duas escolas, com destaque para (P1, P2 e PA) que são os menos experientes, com até 10 anos de trabalho e (P4 e PE) com mais de 21 anos de trabalho. Isso significa que em ambas as escolas temos professores com idades e anos de serviço relativamente maiores.

A tabela 10 ilustra as filiações religiosas dos inquiridos, sendo possível constatar que à exceção de dois professores, (PE) que não indicou a religião e (P4) que é protestante, os restantes são cristãos. É do nosso conhecimento que historicamente, a religião (sobretudo cristã)

teve uma forte ligação com a sexualidade humana. Acreditamos que essa ligação poderia influenciar negativamente na forma de abordagem da temática pelos nossos interlocutores, fato que não aconteceu, como atestam as suas respostas.

Reconhecendo a fusão entre a sexualidade e a religião que remota desde os primórdios da humanidade, Duarte (2017) afirma que tratando-se de religião, é necessário reconhecê-la como presença invisível e sutil no cotidiano. Há mesmo quem diga que, direta ou indiretamente, a religião se faz intrinsecamente em todas as pessoas, inclusive muitas vezes entre os ateus.

Nessa ordem de ideias, Duarte (2017) reafirma que:

As religiões tiveram e ainda têm importante papel na formação do comportamento do ser humano, inclusive sobre o sexual. Não é por menos que se costuma dizer que todo comportamento é resultado de fatores culturais, religiosos, políticos e econômicos de uma época. Assim, questões como o adultério, homossexualidade, masturbação, virgindade, castidade, poligamia, aborto, casamento, divórcio entre outros também sofreram modificações com o passar dos tempos e ainda são assuntos que causam controvérsia, (DUARTE, 2017, p. 82).

De maneira geral, entendemos que na prática docente, dependendo das convicções de cada professor, a religião pode incentivar a discriminação contra minorias sexuais, limitando as abordagens, ao mesmo tempo que eterniza o tabu. Por outro lado, professar uma religião pode oportunizar o diálogo e respeito, a aproximação entre os intervenientes, facilitando as discussões sobre a sexualidade.

Assumindo que quase todos os nossos interlocutores professam a religião cristã, acreditávamos que a abordagem da sexualidade poderia assumir outros contornos, visto que essa religião guia-se por princípios que quando violados constituem pecado.

Reconhecendo as dificuldades de abordagem da sexualidade no ambiente escolar devido aos preconceitos que ela envolve, Duque⁶³ (2024) defende que:

Sendo a escola um ambiente de debates sobre os acontecimentos e conhecimentos da sociedade, além de um veículo das informações técnico-científicas existentes já pode então ser considerado um espaço perigoso a quem tem medo do que o esclarecimento e a sabedoria podem fornecer. Quando tratamos de Educação sexual, esse temor é ainda maior, pois faz tudo isso a partir do tema mais sensível às religiões: a sexualidade, (DUQUE, 2024, p. 65).

Desse modo, o debate sobre a sexualidade na escola pode ficar comprometido, quando conduzido por professores cujo percurso formativo e social foi fortemente influenciado pela visão religiosa sobre a sexualidade, que limitou muitas práticas consideradas impuras, tais como as orientações sexuais. Esses valores podem afetar os debates sobre a sexualidade pelos professores ou influenciar negativamente as concepções dos alunos, fato que não foi

⁶³ Laís Cristina Resende Duque.

confirmado entre os nossos interlocutores.

Ainda reconhecendo o papel da religião em diversos aspectos da vida dos indivíduos que a praticam, alguns autores acreditam que ela pode ser compreendida como uma via importante tanto para a promoção como um fator de risco à saúde. Assim, Cortes⁶⁴ *et al.*, (2021) chegam à conclusão que:

Por meio da moralidade e dos preceitos, a religião pode atuar como um fator de proteção ao estimular a abstinência sexual, o sexo depois do casamento e números menores de parceiros sexuais. No entanto, a sexualidade como um todo ainda é tratada como tabu em muitas comunidades culturais/religiosas; onde o uso de preservativos é muitas vezes desaconselhado e deve-se evitar falar sobre sexo ou sexualidade, por ser considerado um tema de foro íntimo. Nesse sentido, a religião pode se configurar como um fator de risco no processo saúde/doença, (CORTES *et al.*, 2021, p. 8).

A tabela 11 faz referência à formação acadêmica dos professores, constatando-se que maior parte possuem o grau de licenciatura (P2, P3, P4, P5, PA, PB, PC, PD e PE). O único que afirmou ter outra formação (P1) pertence à escola primária que por natureza, lecionam docentes formados em institutos de formação de professores de nível básico e médio. Contudo, os que se formaram em nível de licenciatura podem ter estudado no nível superior nível em pleno exercício da docência, depois da sua passagem pelos institutos de formação de professores. Não questionamos qual era a área de formação de cada docente do Ensino Primário, mas para o Ensino Secundário, as maiores possibilidades de sua formação são: Ciências Biológicas, Ensino de Biologia e Ensino de Química.

Aliado a essas observações, lembramos que no começo da nossa discussão defendemos a ideia de ser um profissional formado na área de Biologia, a quem deveria se ocupar na lecionação da temática sobre a sexualidade, em uma disciplina que se chamaria Educação para a Sexualidade. Contudo, não descartamos por completo a possibilidade de os professores que não possuam essa componente formativa, poderem trabalhar com a sexualidade desde que se mostrem predisponíveis para o efeito, investindo na participação em eventos de capacitação rotineira.

Antes, Locks e Yared⁶⁵ (2013) advertiram que:

Para implementar uma educação para a sexualidade de forma sistemática, é fundamental começar por reconhecer a própria sexualidade e a influência da educação recebida e, então, partir para uma reeducação da sexualidade. Isso exige considerar que a formação continuada de professores deve ser um processo gradual, permitindo que eles tenham tempo necessário para refletir sobre suas práticas pedagógicas e aprimorá-las (LOCKS e YARED, 2013, p. 49).

⁶⁴ Helena Moraes Cortes.

⁶⁵ Yalin Brizola Yared.

Ao mesmo tempo, Locks e Yared (2013) entendem que "ao trabalhar com a educação para a sexual, o professor precisa estar em reflexão e ressignificação constante acerca de si e do mundo onde vive. Enfatizam ainda que:

Concomitantemente, é importante que o professor tenha oportunidade de estar envolvido em cursos de formação inicial e continuada. Cabe lembrar que os anos anteriores de vida do sujeito contribuem significativamente para a formação do professor, pois, de acordo com Figueiró (2006) (apud Locks e Yared, 2013), ao ingressar no curso de formação de inicial, o sujeito já vem construindo seus modelos sociais, seu entendimento do que é a Escola, a função do professor e do aluno; portanto, toda sua experiência de vida anterior à sua formação inicial influencia na formação deste profissional, (FIGUEIRÓ, 2006, apud LOCKS e YARED, 2013, p. 48).

Por outro lado, mesmo reconhecendo a relevância da formação de nível superior a que os nossos interlocutores foram submetidos, não queremos acreditar que somente professores com esse grau de escolaridade tenham a capacidade de discutir abertamente a sexualidade. Acreditamos sim, que independentemente do nível alcançado, se ao longo da sua formação o professor tiver uma forte componente sobre a educação sexual estará preparado para que, deixando de lado todas as barreiras preconceituais, discuta de forma eficiente a sexualidade no ambiente escolar.

Contudo, independentemente da situação, podemos avançar algumas vantagens da formação dos professores, dentre as quais, a capacidade de ultrapassar barreiras preconceituais, a promoção do respeito e a abordagem inclusiva da sexualidade. E como nos referimos anteriormente, professores não bem formados podem esquivar-se da responsabilidade de abordarem a sexualidade e quando o fazem, podem perpetuar mitos ou tabu.

Gostaríamos de associar as informações da tabela 11 com as da tabela 13 por ambas relacionarem-se com a formação dos professores. Enquanto na tabela 11 constam informações sobre a formação acadêmica no geral, na tabela 13 constam dados da formação dos professores em educação sexual. Assim, 80% dos professores (P1; P2; P3; P4; P5; PA; PD; PE) afirmaram terem tido formação em educação sexual e os restantes 20% (PB; PC) afirmaram não possuir essa formação.

Apesar de sentirmo-nos satisfeitos pelo fato de maior parte dos professores afirmar que tiveram a formação em educação sexual, convém ressaltar que no contexto atual, não basta possuir essa formação. Torna-se necessário que o professor, antes de debater esses conteúdos, planeje suas atividades começando por tentar perceber com que tipo de alunos ele irá discutir a temática. Como professor que tem suas convicções com relação a essa matéria, deve de igual modo respeitar as convicções dos alunos. Como anteriormente fizemos referência, o aluno aparece no ambiente escolar com alguns conhecimentos adquiridos em outros meios como a

família, mídia e fontes tecnológicas.

Assim, o professor deve ser criativo e convidar os alunos ao debate, expondo todos os seus sentimentos e posições sobre a sexualidade, permitindo um ambiente democrático para essas discussões.

Nesta ordem de ideias, Pola⁶⁶ (2018) entende que em virtude da presença de diferentes concepções sobre a educação sexual, torna-se necessário e decisivo o papel do educador na elaboração de atividades que estejam diretamente associados ao plano de desenvolvimento humano.

A mesma autora reafirma que:

[...] além da transmissão de importantes conceitos científicos sobre o assunto, deve o professor criar momentos que levam à reflexão e questionamento dos assuntos tratados. Sabe-se que o questionamento sobre a sexualidade humana pode colaborar para que os alunos sejam capazes de se tornarem críticos e reflexivos a respeito da vivência de sua sexualidade como forma de prazer e desenvolvimento humano, (POLA, 2018, p. 25).

As informações da tabela 14 relacionam-se com o local onde os professores tiveram a formação em educação sexual. Constatamos que 30% dos inquiridos (P5, PD e PE) que constitui a maioria, tiveram a escola como o local de formação em sexualidade, seguido de 20% dos inquiridos (P2 e P4) que tiveram formação em outro local como Associação Geração Biz (P2), Projeto FCS, Stepping Stones e Kit Básico (P4).

Verificamos que os professores formados a partir desses projetos são do ensino primário, embora os mesmos estejam mais fortemente associados ao Ensino Secundário, onde encontram espaços físicos para a execução das atividades. Dessa forma, não se sabe se esses professores do Ensino Primário tiveram sua formação por meio de palestras. Seja como for, achamos uma mais valia que professores tanto do Ensino Primário quanto do Ensino Secundário tenham essas formações de forma rotineira em cursos de formação continuada, para poderem ficar permanentemente actualizados com relação à temática.

Sem termos identificado referências acerca do projeto FCS e Kit Básico, o projeto Associação Geração Biz foi lançado em 1999 em Moçambique, com o propósito de promover a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, incluindo a prevenção do HIV. Por sua vez, o projeto *Stepping Stones* é patrocinado pela *Action Aid*, com a missão inicial ajudar indivíduos e a comunidade no seu todo a combater os problemas com que se defrontam, incluindo os relacionados com o VIH/AIDS, ensinando-os a tomarem decisões informadas, bem como a comportarem-se de um modo responsável e mudarem os comportamentos, tanto

⁶⁶ Lorena Christina de Anchieta Garcia Pola.

individualmente como no seu conjunto como comunidade.

Muitas vezes associados às escolas para a sua implementação, esses projetos contribuem bastante na complementaridade das ações do governo na promoção da educação sexual.

Na realidade moçambicana, pelo menos o que é do nosso conhecimento, a universidade não oferta curso ou disciplina denominada educação sexual ou algo idêntico. O que acontece é a seleção de temas específicos como por exemplo HIV/AIDS ou Educação para Igualdade de Gêneros, a serem ministradas como tema transversal em quase todos os cursos.

Em um contexto similar, mas fora de Moçambique e referindo especificamente a um curso ministrado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Martelli⁶⁷ (2011) desvenda que:

[...] os cursos de formação de professor e professora não ofertam, em sua grade curricular, uma disciplina regular direcionada ao estudo da sexualidade ou da educação sexual. O que ocorre em algumas situações são atividades extensionistas sob a forma de cursos. [...] assim, compreendemos que o trabalho, nas escolas, com a sexualidade e suas manifestações se baseia muito mais nas experiências pessoais e profissionais de cada docente deste município advindas das aprendizagens ocorridas ao longo de suas vidas. Dito de outro modo, do imaginário de sexualidade, (MARTELLI, 2011, p. 24).

Contudo, embora não seja uma maioria considerável que teve formação em educação sexual na escola, as informações da tabela em discussão podem revelar a relevância que esse meio tem para os debates sobre a sexualidade.

Ainda de acordo com a tabela, um professor da escola primária (P3) terá afirmado ter formação em educação sexual nos ritos de iniciação. Embora não seja um número considerável de interlocutores que teve essa experiência, reforça-se que as práticas tradicionais da sexualidade deveriam merecer atenção nos currículos escolares em Moçambique.

No contexto atual, o ideal é que a sexualidade seja discutida olhando também para aspectos socioculturais e não meramente biológicos. Porém, os ritos de iniciação são criticados por diversas organizações não-governamentais devido ao sofrimento a que os indivíduos são submetidos, realizando circuncisão masculina com objetos cortantes não esterilizados e sem anestesia, assim como o exercício prolongado de alongamento dos pequenos lábios dos órgãos genitais nas meninas.

Por coincidência, as informações da tabela 16 certificam que enquanto professores, o ambiente em que terão discutido a sexualidade com os alunos foi igualmente o escolar, especificamente na sala de aula. Se nos lembrarmos, afirmamos ao longo da redação deste trabalho que para nós, embora reconheçamos a contribuição que os diversos meios proporcionam para a formação dos indivíduos em matérias sobre a sexualidade, a escola

⁶⁷ Andréa Cristina Martelli.

constituía o local privilegiado, por ser ali onde os alunos passam parte considerável do seu tempo e, mesmo que de maneira implícita, desenvolvem-se intercâmbios sociais ou culturais.

Como afirma Martelli (2011),

Na escola - como instituição formal de educação ou como lugar de socialidade em que se entrelaçam o simbólico, o imaginário, o tempo, o espaço, a troca, a violência, a sexualidade está sempre ali, latente e pulsante, manifestando-se incessantemente, visto que não há como separá-la, nem definir aonde pode e deve aparecer. Negá-la se tornou letra morta. Os aspectos relacionados à sexualidade pertencem, queiramos ou não, à vida escolar, (MARTELLI, 2011, p. 23).

Analisando a gama de informações sobre a sexualidade que pode ser explorada no ambiente escolar, pela manifestação dos alunos no próprio recinto, Louro (2003) apud Martelli (2011) salienta que:

Preambulam pelas conversas dos estudantes e das estudantes, nos desenhos e nas palavras rabiscadas nas portas dos balneários e nas paredes das salas, nas brincadeiras e nas piadas, nos namoros, nas primeiras sensações afetivas, bem como nas salas de aula, nas falas e nas ações dos professores e dos alunos e das alunas, (LOURO, 2003 apud MARTELLI, 2011, p. 24).

As tabelas 15 e 17 permitem-nos compreender que a maioria dos professores (P2; P3; P4; P5; PA; PB; PC; PD; PE) já discutiu a sexualidade com seus alunos e sem dificuldades (P1; P2; P3; P5; PA; PB; PD; PE). Fato a considerar é que mesmo o pequeno número de professores que respondeu não ter tido formação em educação sexual, afirmou não ter dificuldades em discutir a sexualidade.

Aqui reforça-se a ideia defendida por alguns autores, segundo a qual não basta ter tido formação em educação sexual para poder discutir livremente a temática com os alunos, como já nos referimos anteriormente. Mas não deixamos de defender que possuir a formação na área de Ciências Biológicas é sempre necessária, se quisermos interpretar com propriedade a parte anatômica e fisiológica da sexualidade. Outros assuntos sobre a sexualidade podem ser tratados por profissionais de qualquer área, desde que tenham formação necessária para tal.

Aliado às questões que permitiram construir as tabelas 15 e 17, também procuramos perceber com os nossos interlocutores se julgavam relevante a inserção da educação para a sexualidade na escola. É assim que os resultados da tabela 18 mostram que 50% dos inquiridos (P1; P4; PA; PC; PD) consideram ser relevante e 40% dos inquiridos (P2; P5; PB; PE) consideram muito relevante. Pensamos que o posicionamento dos professores faz todo sentido, atendendo que desde muito o país é assolado por diversas enfermidades ligadas ao sexo, tais como o HIV/AIDS e demais ISTs. Acreditamos que a experiência dos professores com relação a essa situação e muitas outras de carácter social que emergem, pode influenciar na atribuição de alguma relevância à abordagem dessa temática.

Reconhecendo a necessidade de uma educação sexual que tenha como foco os adolescentes, que é um dos grupos mais vulneráveis às experiências relacionados com a sexualidade, Marola⁶⁸ *et al.*, (2011), lembram-nos que:

A vivência da sexualidade também inclui temas como anticoncepção ou contracepção, infecções sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS, homossexualidade e masturbação, como temas muito presentes em nossas vidas, principalmente na adolescência como um período de transformações físico-psicossociais". Contudo, assuntos como relacionamentos na adolescência, namoro, violência sexual, orientação sexual, identidade e equidade de gênero, seus debates tornam-se incontornável nos dias atuais (MAROLA *et al.*, 2011, p. 97).

Na mesma vertente, ao demonstrar a relevância da educação sexual, Saito⁶⁹ e Leal⁷⁰ (2000) relatam que jovens que tiveram aulas sobre a sexualidade não influenciou a sua decisão de iniciar a atividade sexual, correndo, porém, entre elas, menor número de gestações.

A literatura mostra que adolescentes que receberam aulas de orientação sexual usaram preservativos em maior escala na primeira relação e, ainda, que os jovens sempre apontam a escola como fonte de informação sobre sexualidade, valorizando não só esses conhecimentos como o local onde o receberam, (SAITO e LEAL, 2000, p. 44).

O ponto de vista dos nossos interlocutores, remete-nos ao entendimento de que os professores reconhecem a necessidade do exercício da sexualidade para o desenvolvimento harmonioso dos alunos. Inseridos em um ambiente em que predominam as violações de direitos humanos incluindo os sexuais, pode ser um indicativo de que os professores reconhecem a relevância de uma educação sexual integral, comprometida com a prevenção dessas violações, minimização de tabu, ao mesmo tempo que cria condições para manutenção dos direitos reprodutivos e a promoção da saúde sexual.

Na tabela 19 constam as respostas dos professores com relação à maneira como a educação sexual deveria ser inserida no currículo. A maioria dos inquiridos (P1; P3; P4; PA) defende a inserção dessa temática como tema transversal. Contudo, uma percentagem não menos relevante de professores entende que a inserção da temática no currículo deveria ser sob forma de disciplina (P2; P5; PE) ou mesmo unidade temática (PB; PC; PD).

De acordo com Figueiró (2001), temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que podem ser incluídos no currículo, de forma "transversal", ou seja: não como uma área específica de conteúdo, mas ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas.

Acreditamos que os professores que defendem a abordagem da sexualidade como tema

⁶⁸ Caroline Andreia Garrido Marola.

⁶⁹ Maria Ignez.

⁷⁰ Marta Miranda Leal.

transversal, caminham para a mesma direção de autores que não concordam que essa temática seja exclusivamente associada a Biologia e Ciências e aos professores formados nessa área.

Carvalho⁷¹ *et al.*, (2019) afirma que:

Considerar a sexualidade como um tema transversal e reconhecer sua relevância no currículo escolar significa integrá-la como uma área de conhecimento que pode ser explorada em diversas disciplinas, como Biologia, Matemática, Psicologia, História, Medicina, Português e muitas outras, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Todavia, destaca-se a maior identificação do tema com as matérias de Ciências e Biologia, embora não haja restrições quanto ao trabalho do mesmo em outras nem tampouco a instituição de profissional específico para fazê-lo (CARVALHO *et al.*, 2019, p. 27).

Apesar do exposto anteriormente, reiteramos a nossa ideia de uma abordagem da sexualidade como disciplina e responsabilizada em primeira instância a professores formados na área de Biologia.

Ao se defender que a educação para a sexualidade deve ser lecionada por professores de todas as áreas disciplinares como atestam as informações da tabela 20, reforça-se o caráter transversal da sexualidade a que alguns autores defendem. Apesar disso, embora alguns autores como Figueiró (2001) enfatizem a transversalidade, entendem que para tornar essa abordagem eficiente, os vários professores de uma mesma escola devem reunir-se para planejar, dividir tarefas e fazer avaliações e planejamentos em conjunto.

Da experiência moçambicana, os professores sempre têm encontros de planificação quinzenal denominada dosificação, em que definem os conteúdos prioritários a serem lecionados em determinado período, respeitando a sequência dos conteúdos formulados nos programas de ensino. Seria nesses encontros que obrigatoriamente são regulares, que os professores deveriam refletir a questão da sexualidade, enquanto não existir uma disciplina específica para tratar do assunto, como é nosso desejo.

Na tabela 21, constam as opiniões dos professores com relação à necessidade ou não de integrar as práticas tradicionais da sexualidade no currículo escolar moçambicano. Metade dos inquiridos (P1; P2; P3; P5; PC) defende ser necessária a inclusão desses temas. Dessa lista, somente um professor (P3) foi o que anteriormente terá afirmado ter aprendido a sexualidade nos ritos de iniciação.

Há que salientar que quando nos referimos a práticas tradicionais da sexualidade em Moçambique não nos restringimos aos ritos de iniciação implementados nas zonas centro e norte do país. Existem outros rituais direta ou indiretamente associados à sexualidade que são o *lobolo*, praticado nas regiões sul e centro e uso de *missangas* (Anexo D) nas regiões centro e

⁷¹ Laisy Giordana Lopes Carvalho.

norte de Moçambique, só para citar alguns exemplos.

O *lobolo* é uma cerimônia tradicional que consiste em oficializar uma relação amorosa junto das famílias das mulheres, por meio de pagamento de bens tais como dinheiro e animais de médio ou grande porte, normalmente os cabritos e bois.

Existiu o entendimento por parte do governo e de ONG's de que essa prática inferiorizava a mulher, porque o seu casamento era negociado através de bens e que isso fortificava as desigualdades entre os gêneros. Apesar de ser um ritual condenado por essas entidades, por entenderem que dentre várias consequências dificultava o divórcio, colocando em causa a questão de direitos humanos, aos poucos foram reconhecendo que se tratava de uma questão de identidade que deve ser valorizada.

Como afirmam Assunção⁷² e Silva⁷³ (2017), "o *lobolo* era sempre descrito como um preço de negociação das mulheres, uma prática que reflete a desigualdade entre os gêneros e reforça a inferioridade das mulheres, consistindo assim em uma grave violação dos direitos humanos".

O uso de *missangas*, como descrito anteriormente, é uma prática frequente nas zonas norte e centro de Moçambique. As *missangas* são fios redondos produzidos com recurso a cerâmica, plásticos e vidros, que as mulheres colocam na cintura para estimular o parceiro sexual, que por sua vez este ao acariciar cria excitação na parceira.

Como afirma Arnfred (2015), "juntamente com as tatuagens tradicionais (dobras de pele preenchidas com pó de carvão), as missangas servem para motivar o parceiro sexual, uma vez que alguns não sabem como excitar sexualmente suas parceiras".

Como podemos compreender, as práticas sexuais atrás descritas não são consensuais quanto à sua implementação porque provocam modificações no organismo, encarando-se como violação. Apesar disso, defendemos que elas sejam abordadas no espaço escolar não como forma de massificação de seu exercício, mas sim, para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre as manifestações culturais da sexualidade que ocorrem no país, lembrando que uma sexualidade democrática e emancipatória passa por atingir grande número de alunos e por partilhar uma variedade possível de informações.

4.3. PROPOSTA DE CONTEÚDOS SOBRE A SEXUALIDADE A INSERIR NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A seguir, apresentamos a proposta de conteúdos sobre a sexualidade, que pensamos serem os ideais para a inserção nos currículos escolares. Como avançamos anteriormente, o

⁷² Helena Santos Assunção.

⁷³ Aline Beatriz Miranda da Silva.

ideal seria a introdução, no Sistema Nacional de Educação em Moçambique, de uma disciplina denominada *Educação para a Sexualidade*. Mas estamos cientes de que para a introdução de novas disciplinas curriculares no SNE, vários fatores devem ser equacionados, porque afetaria, dentre os diversos aspectos, a distribuição dos tempos letivos para as outras disciplinas. Na impossibilidade de materializar a nossa pretensão e porque tudo não passa de propostas, elegemos alguns conteúdos que julgamos essenciais para a aprendizagem dos alunos, que podem ser ajustados dependendo da demanda e da iniciativa do próprio professor.

Agrupados em conteúdos de natureza biológica e de natureza psicossocial e cultural, como podemos observar na tabela a seguir, trata-se de propostas integradas extraídas de autores tais como Silva (2021), Nhavenge-Timbane (2002) e Silva *et al.*, (2023), sem, no entanto, termos esgotado todas as possibilidades.

Tabela 22: Proposta de conteúdos de âmbito biológico e de âmbito psicossocial/cultural

Classe \ Âmbito	Biológico	Psicossocial/cultural
4 ^a	Higiene do corpo	Noção de família e de amigos Identidade de gênero
7 ^a	Puberdade Reprodução humana Anatomia dos sistemas genitais Gravidez na adolescência Métodos contraceptivos Infecções sexualmente transmissíveis	Orientação sexual Identidade e equidade de gênero Conceito de sexualidade História da sexualidade O namoro na adolescência Riscos associados à sexualidade Direitos sexuais e direitos reprodutivos
10 ^a	Planejamento familiar Diferenças sexuais Efeitos hormonais na sexualidade	Atitudes diante da sexualidade Relacionamento sexual saudável Violência/abuso sexual

		Estupro Ritos de iniciação Lobolo Poligamia
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor, (2025)

Comentando as nossas propostas, queremos mais uma vez lembrar que nos currículos escolares moçambicanos predominam conteúdos sobre a sexualidade mais ligados à biologia sexual, tornando essa abordagem reducionista. Defendendo uma abordagem integrada entre os conteúdos de âmbito biológico e psicossociais e culturais, pensamos que esta nossa proposta pode ser enriquecida dependendo das demandas e criatividade dos professores. Numa proposta curricular que motive os professores a participar, separamos diferentes estratégias e dinâmicas que podem auxiliar na motivação, engajamento e desconcentração dos participantes.

A sexualidade está impregnada em diversos aspectos da vida infantil e juvenil, desde brinquedos e brincadeiras até materiais didáticos e expressões artísticas. Contudo, é comum que não se perceba como esses elementos podem promover influência nas crianças motivando a adoção de comportamentos sexistas e padrões normativos de gênero e sexualidade.

A nossa proposta se constitui numa primeira inserção de educação para a sexualidade. Não é tudo quanto existe sobre essa temática, mas esperamos que a proposta sirva de ponto de partida para a inclusão de outros conteúdos, tendo em vista uma abordagem da sexualidade que seja humanizante, como é a nossa pretensão.

Os conteúdos sobre a sexualidade deveriam ser abordados em três classes do ensino geral, nomeadamente na 4ª, 7ª e 10ª Classes.

Na 4ª Classe, em que pela primeira vez se introduz a disciplina de Ciências Naturais, iriam abordar-se conteúdos como higiene do corpo, noções de família, amigos e a identidade de gêneros. Apesar desses conteúdos provavelmente estarem a ser abordados em classes anteriores, pensamos que na classe proposta, com alunos que apresentam 9 anos de idade, de acordo com o que foi determinado pelo Ministério da Educação, constitui uma oportunidade para a consolidação do aprendizado. Temos de nos lembrar que a noção de higiene corporal individual, a identificação de pai, mãe, avó, avô, tio, tia, irmão, irmã, amigo, amiga, menino e menina e outros, começa com a aprendizagem de casa e da vizinhança.

Estamos cientes que um dos desafios em abordar a sexualidade no ambiente escolar é saber como iniciar uma discussão aberta e construtiva sobre o assunto, um passo considerado fundamental no processo de construção de conhecimentos pelas crianças. Assim, como metodologia para a 4ª Classe, considerando as idades dos alunos, a mediação desses conteúdos

pode ser feita contando histórias ou elaborando canções, para criação de motivação que permita o envolvimento ativo dos alunos.

Para a 7ª Classe, em que são projetados conteúdos e atividades para alunos com 12 anos de idade, julgamos ser aí onde muita atenção deveria ser redobrada para as discussões sobre a sexualidade, por ser uma fase em que muitas mudanças anatômicas, fisiológicas e psíquicas são verificadas nos indivíduos. Assim, deveria ser nessa classe em que conteúdos de âmbito biológico tais como a puberdade, reprodução humana, anatomia dos sistemas genitais masculinos e femininos, gravidez, métodos contraceptivos, ciclo menstrual e infecções de transmissão sexual seriam abordados.

De igual modo, por ser uma fase de desenvolvimento dos indivíduos em que as relações sociais consolidam-se e os valores culturais são interiorizados, conteúdos tais como orientação sexual, identidade e equidade de gênero, conceito e história da sexualidade, namoro, riscos associados à sexualidade, direitos sexuais, reprodutivos e outros deveriam ser fortemente abordados.

Para o caso da 10ª Classe, a primeira do segundo ciclo de aprendizagem no Ensino Secundário Geral, além da consolidação dos conteúdos discutidos anteriormente, já que a sexualidade não deve ser discutida de forma fechada, dar-se-ia ênfase aos métodos anticoncepcionais, tendo em conta que a construção desse conhecimento é independente das idades e efeitos hormonais sobre a sexualidade.

No que diz respeito aos aspectos psicossociais e culturais da sexualidade, seriam abordados conteúdos como as atitudes diante da sexualidade, relacionamento sexual saudável, problemas sexuais, violência/abuso sexual, estupro, ritos de iniciação, lobolo, poligamia e poliandria, como práticas comuns em Moçambique.

Em termos de metodologias, tendo em conta as idades dos alunos, para a 7ª e 10ª Classes podem ser privilegiados os jogos educativos, para abordar a temática de forma interativa e lúdica, discussões em grupo para abordar conteúdos como identidade de gênero, orientação sexual e relacionamentos saudáveis, exibição de vídeos e documentários que enfatizam o respeito mútuo nos relacionamentos entre os indivíduos, desenhos, pintura, pesquisas individuais e coletivas, etc.

Comentamos anteriormente com relação aos ritos de iniciação e o *lobolo* como práticas culturais associadas à sexualidade em Moçambique. No caso da poligamia⁷⁴, podemos assegurar não ser uma manifestação cultural exclusiva a esse país, nem entre os seres humanos.

⁷⁴ Poligamia: do grego *poli* "vários" e *gamia* "união /casamento", consiste em um indivíduo manter relação conjugal com mais de um/a parceiro/a, (SANTOS, 2002, 151).

Olhando para a origem grega da palavra, podemos assegurar que ela é remota e que já foi/é praticada em outras sociedades e em outros grupos animais. Apesar de contestada por certos extratos sociais, é uma prática muito presente em Moçambique e que merece ser abordada por intermédio dos currículos escolares, lembrando que a intenção não é promover o seu exercício, mas sim de informar os alunos sobre a sua ocorrência.

Ela pode ser classificada principalmente em dois tipos: poliginia e poliandria. A poliginia, do grego *poli* "vários" e *gino* "mulher", consiste em um homem manter relação conjugal com várias mulheres. Por sua vez a poliandria, do grego *poli* "vários" e *andro* "homem", embora relativamente rara, consiste em uma mulher manter relação conjugal com mais de um homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos no início da redação deste texto, a pesquisa centrou-se fundamentalmente na análise de currículos e programas de ensino de dois níveis diferentes. Além disso, mesmo que de maneira incipiente, inquirimos professores de duas escolas igualmente de níveis diferentes, por entendermos que fazem parte dos processos de operacionalização desses documentos escolares.

Os resultados mostraram que os currículos escolares atuais, nos dois níveis de ensino, referenciam de forma tímida os conteúdos contemporâneos da sexualidade que enfatizem os aspectos psicossociais e culturais, prevalecendo os conhecimentos relativos à saúde do cidadão, os de cunho biológico. Desse modo, consideramos essa abordagem como sendo reducionista, não contribuindo significativamente para a formação integral dos alunos, com tendência de educar a sexualidade, mas não para a sexualidade.

Não houve evolução significativa na forma de abordagem dos objetivos, perfil e competências básicas do graduado nos currículos escolares analisados. Esse fato pode concorrer para a formação de alunos desatualizados, que mantêm preconceitos e sem a noção de direitos sexuais individual e do próximo.

Igualmente a pesquisa revela que tanto os professores que tiveram como os que não tiveram a formação, conteúdos/conhecimentos em educação para a sexualidade ao longo de seu percurso acadêmico e que discutem a temática sem dificuldades, sinalizam uma realidade contrária daquela que a maioria das pesquisas desta área nos indicam. Os mesmos defendem ser relevante a inserção da temática da sexualidade nos currículos escolares, incluindo conteúdos sobre práticas tradicionais, devendo ser abordada por docentes de todas as áreas disciplinares e como tema transversal.

Julgamos imprescindível a inclusão nos currículos, de conteúdos de âmbito psicossocial e cultural da sexualidade como por exemplo a orientação sexual, identidade e equidade de gêneros e outros, como sugerimos na tabela de propostas. Isso torna-se necessário se tomarmos em consideração que a escola tem demandas sociais a serem entendidas, já que no contexto atual precisamos ser educadores que saibam abordar temas e atender alunos de diferentes espaços, religiões, outras formas de identidade e orientações sexuais (transexuais e homossexuais, cisgêneros, bissexuais, travestis, assexuais, entre outros). Desse modo, os professores e a sala de aula necessitam equacionar essas demandas sociais para que os indivíduos com essas identidades não sofram preconceitos e intolerância que podem levar à agressão física e psicológica e outras formas de violência.

Até ao presente momento, no contexto moçambicano, não há indicações de terem sido

desenvolvidos estudos com foco na análise dos currículos escolares dos dois níveis de ensino (primário e secundário), existindo uma pesquisa que analisa a abordagem desta temática apenas nos programas de ensino.

Por ser um trabalho que analisou documentos do Subsistema de Educação Geral em Moçambique e orientadores da educação escolar, esperamos que desperte atenção ao Ministério da Educação e Cultura em Moçambique, para a necessidade de reformulação dos temas sobre a sexualidade patentes nos currículos escolares. Esperamos também que sirva de fonte bibliográfica que sustente outras pesquisas desta área temática.

A nível pessoal, esta pesquisa serve de motivação a outros pesquisadores interessados em contribuir com a Educação e Orientação Sexual de estudantes na escola Básica e Secundária, para o desenvolvimento de trabalhos futuros, explorando toda a gama de temáticas que a sexualidade proporciona. A nível profissional, constitui ponto de partida, para a criação de um grupo de pesquisa envolvendo alunos e docentes moçambicanos interessados, de modo a ampliarmos os nossos horizontes.

O levantamento de dados e revisão de literatura me motivaram a rever a minha prática, de não apenas ser professor que trabalha os conteúdos de um programa definido, mas, a necessidade de me tornar professor e educador.

No sentido de ser não apenas o professor que desenvolve conteúdos de Biologia, Saúde e Sexualidade é importante que façamos uma reflexão na maneira de ensinar: se faz necessário desenvolver habilidades, que forneçam caminhos que impliquem na inclusão destes assuntos nos currículos escolares. Também, não deixar de promover, sempre que possível, cursos de sexualidade adequados com a faixa etária dos estudantes, para professores que queiram trabalhar nesta temática.

Assim, pensando num currículo escolar que se proponha a atender as necessidades de tantos alunos de diferentes faixas etárias e que trazem diferentes expectativas, teremos que pensar numa proposta curricular que envolva os conteúdos que serão estudados, as atividades a serem realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos alunos.

Com limitações, não aprofundamos os conhecimentos e prováveis dificuldades que os professores podem enfrentar ao abordar esta matéria nas escolas, que não eram o foco do trabalho. No entanto, ficou evidenciado pelas suas respostas e documentos analisados sobre a necessidade de inserção da temática da sexualidade nos currículos escolares do Ensino Básico/Primário e Secundário, como contribuição à educação das crianças e jovens, permitindo a estes viverem sua sexualidade sem preconceitos e de maneira sadia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R. da C. A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: Desafios e Perspectivas. In: *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 174-196, jan./mar, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p174-196>. Acesso em: 28/10/2024.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Petrópolis/RJ: Editora, 1979.
- ARNFRED, S. Notas sobre gênero e modernização em Moçambique. In: *Dossiê: corpos, trajetórias e valores: perspectivas de gênero, famílias e reprodução social em contextos africanos*. Cadernos Pagu (45), julho-dezembro de 2015:181-224. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Q9q3TV69D9fXJsmCbmqKDLF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/03/2025.
- ASSUNÇÃO, H. S.; SILVA, A. B. M. da. Reflexões sobre o lobolo e os ritos de iniciação femininos em Moçambique a partir de uma perspectiva da interseccionalidade. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*. ISSN 2179-510X: Florianópolis, 2017. Acesso em: 02/03/2025.
- BAGNOL, B.; MARIANO, E. Cuidados consigo mesma, sexualidade e erotismo na província de Tete, Moçambique. In: *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [2]: 387-404, 2009. Acesso em: 01/03/2025.
- BARBOSA, R. P. e BUENO, S. F. Notas Sobre o Campo de Estudos do Currículo: Controvérsias Críticas e Pós-Críticas. In: *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. Out, 2019. Doi: <http://10.0.21.4/jpe.v13i0.66890>. Acesso em 29/10/2024.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. Ed. São Paulo: Editora, 2016.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e Filosofia. In: COSTA, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 160-175.
- BOBBITT, J. F. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, (1918).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental–Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, G. D. de.; FÁVERO, M.; GOMES, V.; SANTOS, V. M. M. *Dicionário de Educação Sexual, Sexualidade, Gênero e Interseccionalidades*. 1. Ed. UDESC: Florianópolis, 2019a.
- CARVALHO, L. G. L.; JARDIM, M. C.; GUIMARÃES, A. P. M. *Educação sexual na perspectiva dos temas transversais: uma revisão de literatura*. In: *Educacionais* Mar/Ago 2019b, v. 7- n. 2. Doi: 10.6008/CBPC2318-3047.2019.002.0003. Acesso em 09/01/2025.
- CHAUCHARD, P. *Aprender a amar: natureza da sexualidade individual*. 2. ed. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1966.
- CHOÉ, O. F. de C. Análise do uso e ocupação das áreas de mangal nos bairros de Chuabo Dembe, Sangariveira e Icídua, na cidade de Quelimane, Moçambique. In: *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 07, 2024. ISSN 2178-6925. Disponível em: <https://orcid.org/0009-0002-4441-0629>. Acesso em: 29/03/2025.
- CNPDPJCJ. *Manual de procedimentos: colaborar ativamente na prevenção e eliminação da*

mutilação genital feminina. Lisboa, 2020.

COIMBRA, I. D. Educação Contemporânea e Currículo Escolar: Alguns desafios. In: Revista Virtual, v. 2, n. 2, p. 67-71, Jul./dez, 2006. Doi: <https://web.unijorge.edu.br/sites/candomba/pdf/artigos/2006/a4.pdf>. Acesso em 28/10/2024.

CORTES, H. M.; MORAIS, A. V. C.; LACERDA, L. C. S de.; SANTOS, R. O.; PINHO, P. H. Sexualidade e religiosidade: uma revisão integrativa de literatura. In: *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, e37910212540, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12540>. Acesso em: 07/01/2025.

COSTA, E. R. da.; OLIVEIRA, K. E. de. *A Sexualidade segundo a Teoria Psicanalítica Freudiana e o Papel dos Pais Nesse Processo*. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20332>. Doi: 10.5216/rir.v2i11.1239. Acesso em: 30/10/2024.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEWEY, J. *Democracia e Educação: uma introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979.

DUARTE, A. J. O. Religião e comportamento sexual: concepções cristãs sobre sexualidade. In: *RELEGENS THRESKEIA estudos e pesquisa em religião*. v. 06 - n. 01 – 2017, p. 74-98. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/54134/34185>. Acesso em: 07/01/2025.

DUQUE, L. C. R. *Educação sexual e sexualidades nas religiões abraâmicas da educação básica*. 2024. 91f. (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara-S.P., 2024.

FEBRASGO. *Sexualidade na adolescente*. São Paulo: Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO), 2017.

FEITOSA, R. C. A.; TORRES, C. M. G. Reflexões sobre gênero e sexualidade na formação continuada de professores. In: *CONEDU - Formação de professores (Vol.3)*. Campina Grande/PE: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118836>>. Acesso em: 28/02/2025.

FERNANDES, N. L. R. *Currículos e programas da EPCT: Licenciatura em Educação Profissional Científica e Técnica*. Fortaleza: MEC/CAPES/UAB/IFECTC, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. Aurélio Júnior. *Dicionário escolar da língua portuguesa*, Curitiba: Positivo, 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 2. ed. Londrina/PR: UEL Filiada à ABEU, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: como ensinar no espaço da escola*. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>. Acesso em: 07/04/2025.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Sexualidade humana: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2005.

- FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre. Penso, 2013.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade*. Brasília: (EDUNB)/Editora Graal, 1976-1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.
- FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1905 1970 1977.
- FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.
- GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2773>. Acesso em: 19/05/2024.
- GALIAN, C. V. A. A Seleção do conhecimento em documentos curriculares: Ciências naturais e arte. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2016; 21(67):989. In: SciELO. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216750>. Acesso em: 27/10/2024.
- GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: PFAFF, N.; WELLER, W. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 29-38.
- GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. dos. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Editora: UAB/UFRGS. Porto Alegre, 2009, p, 65-87.
- GIAMI, A. A medicalização da sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: História da medicina ou história da sexualidade? In: *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15(2):259-284, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2005.v15n2/259-284/pt>. Acesso em: 04/03/2025.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2008.
- GIROUX, H. A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey, (1988).
- GOMES, G. B.; MOTA, J. M. N.; SILVA, T. C. dos S. da. Revisão sistemática de produções científicas sobre violência de gênero nas escolas. In: *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*. ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital) 348 Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, pág. 348-370. Acesso em: 28/02/2025.
- GUERRA, E. L. de A. *Manual pesquisa qualitativa*. Ed. Grupo Anima Educação. Belo Horizonte, 2014.
- GUERRA, L. H. Sexualidade, corpo e doença em Moçambique: implicações regulatórias. In: *REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, ano 5, volume 5(1), 2018. Acesso em: 01/02/2025.
- HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos clase y currículum. In: *Revista Iberoamericana de Educación*: Madrid, n. 1, ene./abr. 1993.

HAWKES, G. *A sociology of sex and sexuality*. Philadelphia: Open University Press, 2001.

HEIDARI, S. *et al.* Equidade de sexo e gênero na pesquisa: fundamentação das directrizes SAGER e uso recomendado. In: *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, 26(3):665-676, jul-set 2017. Doi: 10.5123/S1679-49742017000300025. Acesso em: 05/01/2025.

HOGUANE, A. M. Perfil diagnóstico da zona costeira de Moçambique. In: *Revista de Gestão Costeira Integrada*, 7(1):69-82 (2007). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/644117271/401-Folheto-Quelimane-2019>. Acesso em: 29/03/2025.

HUO, A. Z. & MÁRIO, R. F. A questão da educação sexual no ambiente escolar em Moçambique: um caso de estudo envolvendo professores e alunos da escola secundária 7 de abril na cidade de Chimoio-Moçambique. In: *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA)*. Vol.4, nº Especial II, p.213-230/2024. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-489> e <https://orcid.org/0000-0002-8784-1958>. Acesso em: 27/11/2024.

JACINTO, H. F. de A. Não vai dar: a repressão da sexualidade na adolescência. In: TANAKA, B. S.; BORTOLOZZI, A. C.; CARVALHO, L. R. S de & THISOTEINE, G. M (org.). *Leituras sobre a sexualidade: reflexões a partir da repressão sexual*. São Carlos-SP: Coleção Sexualidade & Mídias, 2021. v. 12, p. 14-28.

LEITE, L. da L.; MAIO, E. R. Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica, EPCT VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Paraná, 2013.

LOCKS, G. A.; YARED, Y. B. Educação sexual e a práxis do professor de ciências e biologia. In: MELO, S. M. M. de.; BRUNS, M. A. de T. (org.). *Educação, sexualidade e saúde: diálogos necessários*. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2013, 146-157.

LORENCINI JÚNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997, p. 87-95.

LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora LDA, 2000.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre Educação e Ensino, 2012; 42(147). In: *SciELO*. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em: 28/10/2024.

MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire, pedagogia do oprimido (o manuscrito)*. 1 ed-São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

McNEIL, L. M. *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York and London: Routledge, 1986.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. *Educação sexual: princípios para ação*. Doxa, v. 15, n. 1, Jan. 2011. In: https://www.researchgate.net/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIPIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1. Acesso em: 02/01/2024.

MAISTRO, V. I. A.; ARRUDA, S. de M.; LORENCINI JÚNIOR, A. *O papel do professor em um projeto de educação sexual*. VII Enpec: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viipec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/955.pdf>. Acesso em: 08/03/2025.

MAISTRO, V. I. A.; OLIVEIRA, V. L. B. *Ações concretas e aproximações necessárias do projovem urbano quanto à abordagem da sexualidade*. R. B. E. C. T., vol 5, núm. 3, set-dez. 2012. ISSN - 1982-873X. In: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/722/903>. Acesso em: 27/02/2025.

MALOA, J. M. & LUCAS, G. C. J. O impacto da cultura sobre a sexualidade entre os makhuwas da Província de Nampula do Norte de Moçambique. In: *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA)/v.1, nº 2/p.293-306 | jul./dez. 2021*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9277-2133> e <https://orcid.org/0000-0001-9839-5917>. Acesso em: 27/10/2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2003.

MAROLA, C. A. G.; SANCHES, C. S. M.; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. In: *Psic. da Ed.*, São Paulo, 33, 2º sem. de 2011, pp. 95-118. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a06.pdf>. Acesso em: 08/03/2025.

MARTELLI, A. C. Práticas docentes e imaginários de sexualidade. In: DESIDÉRIO, R.; CAMARGO, H. W. de. (org.). *Mídia, educação e sexualidade*. Londrina: Santagma Editores, 2011, p. 23-34.

MAYRING, P. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 5. Ed. Weinheim: Beltz, 2002.

McNEIL, L. *Contradictions of control: school structure and school knowledge*. Routledge & Kegan Paul, 1986.

MEDEIROS, E. *Os sonhos da floresta: ritos de iniciação dos rapazes macuas e lómuès*. Coleção: Estudos Africanos-2. CAMPO DAS LETRAS-Editores, S. A. Porto, 2007.

MEIRELLES, J. A. B. de. Os ETs e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997, p. 71-86.

MEYER, D. E. E. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? In: ___. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 5-17.

MUBATE, J. L. J. F. Educação sexual no programa do ensino secundário geral em Moçambique: análise dos planos estratégicos da educação 1999-2021. In: *Ensaio: avaliação em políticas públicas da educação*: Rio de Janeiro, v.32, n.122, p. 1- 21, jan./mar. 2024. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204081>. Acesso em: 27/11/2024.

NNHAVENGE-TIMBANE, F. P. N. A Educação sexual da mulher rural na região sul de Moçambique e o direito à saúde. In: *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA); vol.2, nº Especial, p.349-366, 2022.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1056-112X>. Acesso em: 27/11/2024.

NOGUEIRA, N. S.; ZOCCA, A. R.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. In: *HOLOS*, vol. 3, 2016, pp. 319-327. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554866024>. Acesso em: 03/03/2025.

NOTA, J. M.; VILAÇA, T.; MABOTE, C. Atitudes face à homossexualidade entre os futuros professores de biologia para o ensino secundário geral em Moçambique. In: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21276/1/Revista%20IberoAmericana%20de%20Estudos%20em%20Educacao_Juvenio%20Nota%20et%20al%202012.pdf. Acesso em: 27/11/2024.

OLIVEIRA, D. L. de. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: MAYER, D. E. E. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

OSÓRIO, C.; MACUÁCUA, E. *Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo identidades de géneros*. WLSA Moçambique: Maputo, 2013.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. *Estudos curriculares: das teorias e projetos da escola*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 199, jun. 2007.

PAIVA, V. Psicologia e sexualidade no século XXI: A psicologia redescobrirá a sexualidade? In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 641-651, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/64cZ3VhdyLrpf6FzS8t95Mc/?format=pdf>. Acesso em: 08/03/2025.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de Um Mapa. In: *SciELO Brazil: Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acesso em 29/10/2024.

PATRIOTA, T. *Relatório da conferência internacional sobre população e desenvolvimento*. Plataforma de Cairo, 1994.

PAULO, M. *Jovens, sexualidade e educação sexual no bairro de Mafalala, cidade de Maputo, Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

PEDREIRA, A. J. L. A.; MOURA, K. Q. R. *Educação para a sexualidade no primeiro ano do ensino médio: uma abordagem prática*. Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.

POLA, L. C. de A. G. *Sexualidade humana e educação sexual: elaboração e análise de formação continuada de professores/as do ensino fundamental*. 2018. 128f. (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara - S.P, (2018).

RAMIRO, L. e MATOS, M. G. de. Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. In: *Revista de Saúde Pública* 2008; 42(4):684-92. In *SciELO*. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102008005000036>. Acesso em: 18/05/2024.

ROCHA, M; TENÓRIO, K. M.; JÚNIOR, M. S. e NEIRA, M. As teorias curriculares nas

produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/CONBRACE-VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte/CONICE*. Vitória-ES-Brasil, 2015. Doi: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/bb9bcbd6-dcdf-4a2e-989a-f41caee201f4/7479-25699-1-PB.pdf>. Acesso em: 28/10/2024.

ROSSI, C.; FREITAS, D. L. de; CHAGAS, I. *A formação continuada de professores(as) no Brasil e em Portugal: reflexões acerca da educação sexual nas instituições escolares*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda-ELO 19, Guimarães, p. 36-40, Jun, 2012.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. ROSA, E. F. da F. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAIDE, A. A luta do regime fascista português contra a subversão em Moçambique: o jornal ressurgimento, 1968-1973. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 43, nº 93, 2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472023v43n93-11>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/8PPcpTKDY8fvxScRcGF3n5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28/03/2025.

SAITO, M. I.; LEAL, M. M. Educação sexual na escola. *Pediatrics* (São Paulo) 2000, 22(1): 44-48. Disponível em: https://www.academia.edu/16893797/Educacao_sexual_na_escola. Acesso em: 09/01/2025.

SANTOS, A. *Antropologia Geral: Entografia, Etmologia, Antropologia Social*. Lisboa. Universidade Aberta, 2002.

SCHWAB, J. J. *The Practical: a language for curriculum*. The School Review, 1970.

SEFANE, A. F. e GOMES, J. dos S. As representações sociais: etnias moçambicanas. In: *Revista Observatório*, e-ISSN nº 2447-4266 Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-15, jan.-mar., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a7pt>. Acesso em: 07/04/2025.

SILVA, R. D. da. *Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do kit anti-homofobia*. 2015. 24f. (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara - S.P, (2015).

SILVA, F. B.; BRÍGIDO, E. A Sexualidade na Perspectiva Freudiana. *Revista Contemplação*, 2016 (13), p. 125-138. In: <https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/110>. Acesso em 30/10/2024.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: 2ª Ed. Autêntica, 2009.

SILVA, R. J. P. da. *Educação sexual na escola: viver, conviver e respeitar*. São Luís: Editora, 2021.

SILVA, K. B. dos S.; COSTA, W. L. da.; SANTOS, G. D. dos.; SILVA, J. M. S. da.; FREITAS, L. M. Ensino por meio de projeto: trabalhando a sexualidade com adolescentes. In: *CONEDU (IX Congresso Nacional de Educação)*, 2023. ISSN: 2358-8829. Acesso em: 01/02/2025.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. da. Teorias curriculares: uma leitura sobre seus

fundamentos e significados. In: *Revista Espaço do Currículo. 2021 Special Issue, Vol. 14, p1-11. 11p.* Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57068. Acesso em 29/10/2024.

SOARES, J. P.; BRITTES, L. R. Reflexões Sobre a Nova BNCC e as Teorias Curriculares. In: *Revista Humanidades e Inovação-ISSN 2358-8322-Palmas-TO - v. 10, n. 12., 2023, p. 326-338.* ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2523-5286> e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0279-2713>. Acesso em: 29/10/2024.

SOUZA, S. N.; CHAVES, N. R. Educação, gênero e sexualidade: a formação inicial e os desafios para superar o conservadorismo. In: *Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 17, n. 40, p. 1-19, e-2025008, jan./abr.2025.* Doi: <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.40.7845>. Acesso em: 28/02/2025.

SPITZNER, R. H. L. *Sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola.* 159f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, UEM, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-135.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction.* University of Chicago Press, 1949.

VALLI, G. P.; COGO, A. L. P. Blogs escolares sobre sexualidade: estudo exploratório documental. In: *Revista Gaúcha de Enfermagem, 34, 31-37, 2003.* Doi: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472013000300004>. Acesso em: 08/03/2025.

VITOR, M.; MAISTRO, V. I. de A.; ZÔMPERO, A. de F. Educação para a sexualidade e formação inicial docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em Ciências Biológicas. In: *Investigações em Ensino de Ciências – V25 (1), pp. 282-305, abr, 2020.* Doi: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p282>. Acesso em: 28/02/2025.

XAVIER FILHA, C.; BARROS, M. de. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? In: *Revista Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 16-39, Jul./Dez. 2017.* Doi: 10.14295/de.v5i2.7865. Acesso em: 11/01/2025.

XERINDA, J.; GUAMBE, A. J. Implicações educacionais da violência nas escolas: estudo na escola secundária pública, na cidade de Maputo. In: *Rev. Psicol. Divers. Saúde.* Salvador, 2024;13:e5739. Doi: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.2024.e5739>. ISSN: 2317-3394. Acesso em: 28/02/2025.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMBICO, O. A construção da identidade moçambicana colonial e pós-colonial através de projetos de escolarização: desde 1930 até 1990 ^{2 3 4}. In: *DOSSIÊ: "Tempos de Educação e de Celebração: histórias e lições sobre independência, civilização e nação na América, Europa e África". Pro-Posições, Campinas, SP, v. 34, e20210087, 2023.* Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0087>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6BN99Rg45vktWG9dBkQ4GZg/?lang=pt>. Acesso em: 06/04/2025.

ZOCCA, A. R.; MUZZETI, L. R.; NOGUEIRA, N. S.; RIBEIRO, P. R. M. Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em*

Educação, Araraquara, v. 10, n. esp2, p. 1463–1476, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v10i6.8331. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8331>. Acesso em: 19 maio. 2024.

Documentos consultados

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

INDE/MINED-Moçambique. Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB): Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos, Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED, 2003.

INDE/MINED-Moçambique. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos, Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INDE/MINED-Moçambique. Plano Curricular do Ensino Primário: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos, Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED, 2020.

INDE/MINED-Moçambique. Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES): Objectivos, Política, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação. Maputo: INDE/MINED, 2022.

INDE/MINED-Moçambique. Programa das Disciplinas do 2º Ciclo, Ensino Básico (3ª, 4ª e 5ª Classes): Objectivos, Política, Estrutura. Maputo: INDE/MINED, 2003.

INDE/MINED-Moçambique. Biologia, Programa da 8ª Classe. Maputo: INDE/MINED, 2010.

INDE/MINED-Moçambique. Programas do Ensino Primário 2º Ciclo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Visual e Ofícios e Educação Física. Maputo: INDE/MINED, 2019.

INDE/MINED-Moçambique. Programa de Ensino de Biologia (7ª, 8ª e 9ª Classe). Maputo: INDE/MINED, 2022.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. Plano Estratégico de Educação 1999-2003: “Combater a exclusão, renovar a escola”. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. Plano Estratégico da Educação 2012-2016: “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 2012.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei 4/83 de 23 de Março: Princípios e Objectivos. Maputo: Boletim da República, I Série - Número 12, 3º Suplemento, 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei 6/92 de 6 de Maio: Princípios e Objectivos. Maputo: Boletim da República, 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018 de 27 de Dezembro: Objecto, Âmbito, Definição, Princípios e Objectivos Gerais. Maputo: Boletim da República, I Série - Número 254, 2º Suplemento, 2018.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (MJD, MINEDH, MISAU/Geração Biz). *Iniciativa RSA/Geração Biz*: boas práticas SSR para jovens. M. Hanitzsch (Co Result.eu): Maputo, 2018.

UNFPA BRASIL. Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento: Plataforma Cairo, 1994.

APÊNDICE: GUIÃO DE INQUÉRITO DIRIGIDO AOS PROFESS

Prezado(a) Professor(a)!

A presente pesquisa é de carácter académico e enquadra-se no âmbito dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina-Brasil. A pesquisa intitula-se “*A Educação Sexual no Contexto Moçambicano: Uma Reflexão Sobre Sua Abordagem nos Currículos e Programas do Ensino Primário e Secundário Geral.*”. Ciente de que a temática sobre a sexualidade em Moçambique ainda está por se explorar devido as barreiras socioculturais que impedem a livre expressão, a sua participação é anónima e em nenhum momento será associado com as respostas.

Obrigado pela colaboração!

1. Género: Masculino () Feminino ()

2. Idade: _____ anos

3. Religião: _____

4. Formação académica

Bacharelato () Licenciatura () Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado () Outra ()

5. Tempo de serviço

Até 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos () 31 ou mais anos ()

6. Classe(s) a que lecciona

1ª a 3ª () 4ª a 6ª () 7ª a 9ª () 10ª a 12ª () Outras ()

7. Ao longo do seu percurso social e académico, teve alguma formação sobre a temática da Educação Sexual?

Tive () Não tive () Não me lembro ()

8. Caso tenha tido alguma formação sobre a temática da Educação Sexual, indique em que meio terá ocorrido.

Em casa () Na Escola () Na Universidade () Nos ritos de iniciação Outro ()

Se outro, qual? _____

9. Independentemente de ter tido ou não formação sobre a temática da Educação Sexual, alguma vez discutiu a sexualidade com os seus alunos?

Discuti () Nunca discuti () Não me lembro ()

10. Caso tenha discutido a temática sobre a Educação Sexual com os alunos, diga em que local foi.

Na sala de aulas () No recinto escolar () Fora da escola ()

11. Independentemente de ter tido ou não formação sobre a temática da Educação Sexual, acha que teria dificuldades em discuti-la com os alunos?

Muitas dificuldades () Poucas dificuldades () Sem dificuldades () Talvez ()

Justifique a sua resposta _____

12. Na sua opinião, acha relevante que o currículo escolar contemple a temática sobre a Educação Sexual?

Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Sem opinião ()

Justifique a sua resposta _____

13. Por que se deve inserir a temática sobre a Educação Sexual nos currículos escolares?

14. De que maneira a temática sobre a Educação Sexual deveria ser formulada no currículo escolar?

Como disciplina () Como Tema transversal () Como unidade temática ()

Justifique a sua resposta _____

15. Caso julgue que a temática sobre a Educação Sexual seja disciplina, professores de que áreas de formação deveriam leccionar?

Somente os da área de Biologia () Todas as áreas ()

Justifique a sua resposta _____

16. Caso julgue que a temática sobre a Educação Sexual seja tema transversal, professores de que áreas de formação deveriam leccionar?

Somente os da área de Biologia () Qualquer, desde que tenha formação específica nessa área () Todos, independentemente de terem ou não formação específica ()

Justifique a sua resposta _____

17. Caso julgue que a temática sobre a Educação Sexual seja uma unidade temática, em que disciplinas deveria ser inserida?

Disciplina de Biologia () Todas as disciplinas ()

Justifique a sua resposta _____

18. Acha que a temática sobre a Educação Sexual deve ser abordada desde a educação básica/ensino primário?

Acho () Não acho () Talvez ()

Justifique a sua resposta _____

19. Caso considere importante abordar a Educação Sexual desde a educação básica/ensino primário, em que Ciclo de aprendizagem essa abordagem deveria começar?

1º Ciclo (1ª a 3ª Classes) () 2º Ciclo (4ª a 6ª Classes) () Em todos os Ciclos ()

Justifique a sua resposta _____

20. Na sua opinião, a temática sobre a Educação Sexual deveria ser abordada de forma

diferenciada nos diversos níveis de ensino em Moçambique?

Deveria ()

Não deveria ()

Talvez ()

Justifique a sua resposta _____

21. Sente que a temática sobre a Educação Sexual inserida nos currículos escolares de Moçambique satisfaz as necessidades formativas dos alunos?

Satisfaz muito ()

Satisfaz ()

Satisfaz pouco ()

Não satisfaz ()

Talvez ()

Justifique a sua resposta _____

22. Acha que as discussões sobre a Educação Sexual devem ter em conta o contexto/realidade moçambicano(a) ou o contexto/realidade global?

Contexto moçambicano ()

Contexto global ()

Todos contextos ()

Sem opinião ()

Justifique a sua resposta _____

23. Olhando para o contexto actual, que temáticas sobre a Educação Sexual devem ser inseridas no currículo escolar moçambicano (*pode marcar mais de uma opção*)?

Higiene do corpo ()

Infecções de Transmissão Sexual ()

Métodos anticonceptivos ()

Identidade de género ()

Homossexualidade ()

Heterossexualidade ()

Prazer sexual ()

Reprodução ()

Atracção sexual ()

Nenhuma delas ()

Todas ()

Todas e outras ()

24. Acha importante que nos currículos escolares sejam arrolados temas sobre as práticas tradicionais da sexualidade como por exemplo os ritos de iniciação?

Acho ()

Não acho ()

Nem tanto ()

Justifique a sua resposta _____

25. Quais são as outras práticas tradicionais sobre a sexualidade, que deveriam ser inseridas no currículo? _____

26. Quais são as atividades, ou seja, quais as estratégias de ensino que devemos utilizar para abordar a temática da Educação Sexual na escola?

FIM

O Estudante

O Orientador

Amândio Bacião Mutumula

Álvaro Lorencini Júnior

(Amândio Bacião Mutumula)

(Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior)

ANEXO A: PEDIDO DE CREDENCIAL AOS SERVIÇOS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE QUELIMANE, PARA AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DE INQUÉRITO


FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO PARA PÓS - GRADUAÇÃO
Campus Coalane, Av. Julius Nyerere-1613, Bloco I, Telef. 24216298, Fax: 24216058, C.P.Nº 792


/ Prof. Doutor João Carlos Mendes Lima
Professor Associado

AO:

EXMO. SENHOR DIRECTOR DISTRITAL DOS SDEJT - QUELIMANE

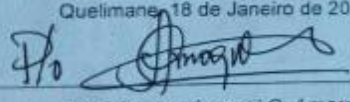
N/Ref. N° 034 UL/FE/DPósG/2024

ASSUNTO: A Educação Sexual no Contexto Moçambicano: *Uma Reflexão Sobre sua Abordagem nos Currículos e Programas do Ensino Primário e Secundário Geral-Cidade de Quelimane*

A Direcção Para Pós – Graduação, da Faculdade de Educação Universidade Licungo, declara que, o Doutorando **Amândio Bacião Mutumula**, portador do BI nº 040100645421F, emitido em Quelimane aos 31/03/2021, inscrito no Programa de Pós – Graduação, Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática, com o Tema – **A Educação Sexual no Contexto Moçambicano: Uma Reflexão Sobre sua Abordagem nos Currículos e Programas do Ensino Primário e Secundário Geral-Cidade de Quelimane** para elaboração da Tese de Doutoramento com a supervisão do Prof. Doutor **Álvaro Lorencini Junior**, vem por meio desta Solicitar a V.Excia se digne autorizar aplicação dos questionários aos professores da disciplina d Ciências Naturais e de Biologia das Escolas: Escola Primária e Completa de Manhaua- Expação e Escola Secundaria Geral do Coalane.

Saudações académicas

Quelimane, 18 de Janeiro de 2024


Prof. Doutor Argemir O. Amaral
Professor Associado,

SDEJT Q
28 de Jan 2024
Anic

DIGITALIZADO COM SCANNER DE PDF

ANEXO B: DESPACHO QUE AUTORIZA A COLETA DE DADOS NAS ESCOLAS

*DAE's do
e 2º ciclo
autorizo, para os
feitos*


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DO DISTRITO DE QUELIMANE
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Para
UNIVERSIDADE LICUNGO
Quelimane

N/Ref:54 /SDEJTQ/020/Secretaria /0.29 N/C: 14.3.2024

Assunto: Transcrição de Despacho

Junto desta incumbe-me transcrever o Despacho integral da Exma Senhora Directora Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Quelimane, recaído sobre o pedido de realização de questionário aos Professores da disciplina de Ciências Naturais e de Biologia da EP Manhaua Expansão e ES de Coalane, com o tema: **A Educação Sexual no contexto Moçambicano: Uma reflexão sobre sua Abordagem nos Currículos e Programas**, a favor do Doutorando Amândio Bacílio Mutumula, cujo teor se segue:

- **Autorizo**
A Directora Distrital
Assinatura ilegível
(Luísa Tembe Xavier Lobo Assane)
(Instrutor e Técnico Pedagógico N1
Data:14.3.2024

Está Conforme

Quelimane, 14 de Março de 2024

A Chefe da Secretaria
Sofia H. Dzeco
Sofia Horácio Dzeco
(TSAPN I)

Tel: NCG

17 03 2024
Lenina

SDEJTQ - Av.1 de Julho, Tel. 24212086, Fax 24212086

DIGITALIZADO COM SCANNER DE PDF

ANEXO C: LEI DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE SUPLEMENTO

IMPrensa Nacional de Moçambique,
E.P.

da República a Assembleia da República determina:

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

1.1 AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: Para publicação no «Boletim da República».

1.2 SUMÁRIO

Assembleia da República:

Lei n.º 16/2018:

Estabelece o regime jurídico das
Fundações.

Lei n.º 17/2018: •

Cria o Sistema Nacional de Qualidade abreviadamente
designado SINAQ.

Lei n.º 18/2018:

Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional
de Educação na República de Moçambique.

Lei n.º 19/2018:

Estabelece o regime jurídico de utilização de
coisas móveis como garantia de cumprimento
de obrigações e cria a Central de Registo de
Garantias Mobiliárias.

ASSEMBLEIA DA REPUBLICA

Lei n.º 16/2018

de 28 de

Dezembro

Havendo necessidade de estabelecer o regime
jurídico específico das fundações, ao abrigo do
disposto no número 1. do artigo 178. da Constituição

1.3 ARTIGO I

(Objecto)

A presente Lei estabelece o regime jurídico das
Fundações.

ARTIGO 2

(Âmbito)

1. A presente Lei aplica-se às fundações
constituídas na República de Moçambique e às
estrangeiras que desenvolvem os seus fins em
território nacional.

2. Ficam excluídas do âmbito da aplicação da
presente Lei as Fundações Públicas.

ARTIGO 3

(Definições)

O significado dos termos usados consta do
glossário, em anexo à presente Lei, que dela faz parte
integrante.

ARTIGO 4

(Natureza)

1. A Fundação é uma pessoa jurídica de Direito
privado, sem fim lucrativo, dotada de património
suficiente e irrevogavelmente afecto à prossecução
de fins de interesse social, cultural e recreativo.

2. São considerados fins de interesse social,
cultural e recreativo, aqueles que prossigam
actividades que beneficiem, entre outros, os
seguintes sectores:

- a) educação;
- b) saúde;
- c) cultura;
- d) género;
- e) desenvolvimento;
- f) ciência;
- g) ambiente;
- h) desporto;
- i) acção social;
- j) demais áreas com finalidade social.

glossário

Acreditação o procedimento pelo qual um organismo autorizado reconhece formalmente que uma organização ou pessoa é competente para levar a cabo tarefas específicas.

A valiação da conformidade actividade cujo objectivo é o de ^{determinar direc} ^{são satisfatórias} directa ou indirectamente se as exigências aplicáveis

E

Entidade que superintende a área de Normalização e Qualidade - Instituto Nacional de Normalização e Qualidade (INNOQ).

Medidas sanitárias e fitossanitárias - quaisquer medidas que se apliquem:

- a) para proteger no território do Membro, a vida ou saúde ^{animal ou vegetal} dos riscos resultantes da entrada, do estabelecimento ou da disseminação de pragas, doenças ou organismos patogénicos ou portadores de doenças;
- b) para proteger no território do Membro, a vida ou saúde humana ou animal dos riscos resultantes da presença de aditivos, contaminantes, toxinas ou organismos em alimentos, bebidas ou ração animal;
- c) para proteger, no território do Membro, a vida ou saúde humana ou animal de riscos resultantes de pragas,

transmitidas por animais, vegetais ou por produtos deles derivados, ou d'a entrada, estabelecimentos ou disseminação de pragas.

- d) para impedir ou limitar, no território do Membro, outros prejuízos resultantes da entrada, estabelecimento ou disseminação de pragas.

Metrologia - ciência da medição e sua aplicação.

Norma técnica - documento, estabelecido por consenso e aprovado por um organismo reconhecido, que fornece para utilização comum e repetida, regras,

e rotulagem e como eles se aplicam a um produto, processo ou método de produção.

directrizes ou características, para actividades ou seus resultados, garantindo um nível de organização óptimo num dado contexto.

Normalização - actividade destinada a estabelecer, face a problemas reais ou potenciais, disposições destinadas a uma utilização comum e repetida, visando a obtenção do grau óptimo, num dado contexto.

Qualidade - grau de satisfação de requisitos dados por um conjunto de características intrínsecas.

Regulamento técnico - documento que estabelece características de um produto ou processo e os métodos de produção, incluindo as cláusulas administrativas aplicáveis, com as quais a conformidade é obrigatória. Este documento pode também incluir ou tratar exclusivamente de requisitos de terminologia, símbolos, embalagens, marcação

S

Sistema Nacional de Qualidade - conjunto de entidades que interactivam e cooperam, seguindo os princípios, regras e procedimentos da qualidade nacional e internacionalmente aceites, e que integra os subsistemas de normalização, metrologia, a avaliação da conformidade, acreditação, regulamentos técnicos e rendidas sanitárias e fitossanitárias.

Lei n.º 18/2018 de 28
de Dezembro

Havendo necessidade de proceder à revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação ao abrigo do disposto no número 1.º do artigo 178 da Constituição da República, a Assembleia da República determina:

CAPÍTULO I

Objecto, Âmbito, Definição, Princípios e Objectivos Gerais

SECÇÃO I

Objecto, Âmbito e Definição

ARTIGO 1

(Objecto e âmbito)

1. A presente Lei estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, abreviadamente designado por SNE.

2. A presente Lei aplica-se à todas as instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas que implementam o Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 2

(Definição)

O significado dos termos e expressões utilizados na presente Lei constam do glossário, em anexo, que dela faz parte integrante.

SECÇÃO II

Princípios

ARTIGO 3

(Princípios Gerais)

O SNE orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos;
- b) educação como direito e dever do Estado;
- c) promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente;
- d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;
- e) organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;
- f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;
- g) laicidade e o apartidarismo do SNE.

ARTIGO 4

(Princípios pedagógicos)

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral e de qualidade;

- b) desenvolvimento da iniciativa criadora da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- d) ligação do estudo ao trabalho produtivo e socialmente útil, como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço para o desenvolvimento económico e social do País;
- e) dotação do indivíduo de conhecimentos que lhe permitam aprender a ser, aprender a viver juntos e com os outros;
- f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais;
- g) ligação entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socio-económico e cultural, da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do País;
- h) desenvolvimento de actividades e medidas de apoio e complementos educativos, visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao sucesso escolar.

SECÇÃO III

Objectivos gerais

ARTIGO 5

(Objectivos gerais)

São objectivos gerais do SNE:

- a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do País;
- b) garantir a educação básica inclusiva a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do País, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todo cidadão o acesso à educação e à formação profissional;
- d) garantir elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem;
- e) formar o cidadão com uma sólida preparação

científica. técnica, cultural e física sólida e elevada educação moral. ética. cívica e patriótica;

f) promover o uso de novas tecnologias de informação e comunicação;

g) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica. pedagógica. ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade•, h) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que possam permitir o desenvolvimento tecnológico e investigação científica: .

i) desenvolver sensibilidade técnica e capacidade artística da criança, do jovem e do adulto, educando-os no amor pelas artes e gosto pelo belo;

j) valorizar as línguas, cultura e história moçambicanas com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação;

k) desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País;

l) desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico, bem como de comunicação entre os moçambicanos com o mundo;

"l) promover o acesso à educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidades para todos.

ARTIGO 6

(Educação básica)

1. A Educação básica confere competências fundamentais à criança, jovem e adulto para exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida.

2. A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário.

3. Os pais, os encarregados de educação, a família, as instituições económicas e sociais e as autoridades locais contribuem para o sucesso da educação básica, promovendo a. inscrição da criança

em idade escolar, apoiando nos estudos, evitando o absentismo e as desistências.

ARTIGO 7

(Escolaridade obrigatória)

1. A Escolaridade obrigatória é da 1.^a a 9.^a classes.

2. A criança deve ser obrigatoriamente matriculada na 1.^a classe, até 30 de Junho, no ano em que completa 6 anos de idade.

ARTIGO 8

(Gratuidade)

1. A frequência do ensino primário é gratuito nas escolas públicas, estando isento do pagamento de propinas.

2. O Conselho de Ministros estabelece as despesas que ficam a cargo do Estado no quadro da escolaridade obrigatória.

DE

2018

— (21)

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

SECÇÃO I

COMPOSIÇÃO

ARTIGO 9

(Subsistemas)

O SNE é constituído pelos seguintes subsistemas:

- a) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- b) Subsistema de Educação Geral;
- c) Subsistema de Educação de Adultos;
- d) Subsistema de Educação Profissional;
- e) Subsistema de Educação e Formação de Professores;
- f) Subsistema de Ensino Superior.

SECÇÃO II

Subsistema de Educação Pré-Escolar

ARTIGO 10

(Características e objectivos)

1. A educação pré-escolar é a que se realiza em creches e jardins de-infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da acção educativa da família com a qual as instituições cooperam estreitamente.

2. São objectivos de educação Pré-Escolar:

- a) estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança;
- b) contribuir para a formação da personalidade da criança;
- c) integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades;
- d) preparar a prontidão escolar da criança.

3. A rede da Educação Pré-Escolar é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada.

4. A frequência da Educação Pré-Escolar não condiciona o acesso ao ensino primário.

SECÇÃO III

Subsistema de Educação Geral

ARTIGO 11

(Características e objectivos)

1. O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do SNE, que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas.

2. Os níveis e conteúdos do presente subsistema constituem ponto de referência para todo o SNE.

3. O Subsistema de Educação Geral compreende:

- a) ensino Primário;
- b) ensino Secundário.

4. São objectivos da Educação geral:

- a) proporcionar o acesso ao ensino de base ao cidadão, contribuindo de modo a garantir a igualdade de oportunidades de acesso aos sucessivos níveis de ensino e ao trabalho;
- b) garantir uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas e uma educação estética e ética;
- c) assegurar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do País, nomeadamente:

i. conferir ao cidadão conhecimentos, desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade; ii. preparar o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos; iii. desenvolver uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do País e as aptidões individuais.

- d) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente, intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.

ARTIGO 12

(Ensino Primário)

1. O ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

º. São objectivos do ensino primário:

- a) proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura;
 - b desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva.
3. O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades:
- a) modalidade monolingue, em língua portuguesa;
 - b) modalidade bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa.
4. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem:
- a) 1.º ciclo, 1.ª a 3.ª classes;
 - b) 2.º ciclo, 4.ª a 6.ª classes.

ARTIGO 13

(Ensino Secundário)

1. O Ensino Secundário é o nível pós-primário em que se ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.

2. São objectivos do ensino secundário:

- a) desenvolver, ampliar e aprofundar aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e actividades práticas e tecnológicas;
- b) desenvolver o pensamento lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da vida real;
- c) levar o aluno a assumir a posição de agente transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

3. O Ensino Secundário compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem:

- a) 1.º ciclo, da 7.ª a 9.ª classes;
- b) 2.º ciclo, da 10.ª a 12.ª classes.

SECÇÃO IV

Subsistema de Educação de Adultos

ARTIGO 14

(Características e objectivos)

1. A Educação de adultos é o subsistema em que se realiza a alfabetização e educação para o jovem e adulto de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis de educação técnico-

profissional, ensino superior e formação de professores.

2. A formação conferida por este subsistema corresponde à que é dada pelo subsistema de educação geral, devendo ser adequada às necessidades de desenvolvimento sócio-económico do País e é realizada com base na experiência social e profissional do jovem e adulto e, tendo em conta os princípios andragógicos.

3. O Subsistema de Educação de Adultos compreende:

- a) o ensino primário;
- b) o ensino secundário.

4. São objectivos da educação de adultos:

- a) assegurar o acesso à educação do jovem e do adulto que não tenham tido a oportunidade de efectuar os estudos na idade regular;
- b) proporcionar formação científica geral que confira competências necessárias para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e colectiva e aprendizagem ao longo da vida.

5. Tem acesso ao ensino de adultos:

- a) o indivíduo com idade a partir dos 15 anos, para nível do ensino primário;
- b) o indivíduo com idade a partir dos 18 anos, para o nível do ensino secundário.

6. A educação de adultos realiza-se em duas modalidades, a monolingue e a bilingue.

SECÇÃO V

Subsistema de Educação Profissional

ARTIGO 15

(Características e objectivos)

1. A Educação Profissional constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento económico e social do País.

2. A educação profissional compreende:

- a) Ensino Técnico Profissional;
- b) Formação Profissional;
- c) Formação Profissional Extra-Institucional;
- d) Ensino Superior Profissional.

3. São objectivos da educação profissional:

- a) desenvolver as capacidades da força de trabalho através de: i. introdução de métodos, currículo e modalidades de formação que respondam às necessidades do mercado do trabalho; ii. melhoria das competências profissionais dos trabalhadores, das suas perspectivas de trabalho e mobilidade laboral;

- iii. aumento da produtividade e competitividade das empresas; iv. promoção do auto-emprego.
 - b) promover a participação do formando em estágios curriculares no local de trabalho;
 - c) promover à equidade de género, através do aumento da taxa de participação da rapariga e da mulher nos programas de educação profissional;
 - d) estimular a participação dos trabalhadores em acções de formação profissional:
 - i) horar as perspectivas de empregabilidade e de emprego dos formandos e graduado da educação profissional;
 - f) aumentar os níveis de investimento na educação profissional e incrementar o retorno sobre esse investimento;
 - g) incentivar o empregador a:
 - i. utilizar o local de trabalho como um ambiente activo de aprendizagem;
 - ii. proporcionar ao trabalhador a oportunidade de adquirir novas competências;
- 1.1.1. fornecer oportunidades aos recém-formados para adquirir experiência laboral.
- 1.1.2. garantir a qualidade e relevância da educação profissional no mercado de trabalho.
4. A educação profissional rege-se por legislação específica.

SECÇÃO VI

Subsistema de Educação e Formação de Professores

ARTIGO 16

(Características e objectivos)

1. O Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para os diferentes subsistemas.
2. São objectivos do Subsistema de Educação e Formação de Professores:
 - a) assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
 - b) conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didáctica, ética e deontológica;
 - c) proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e actuante.
3. A educação e formação de professores compreende:

- a) a Educação e Formação de Professores para o ensino pré-escolar;
 - b) a Educação e Formação de Professores para o ensino primário;
 - c) a Educação e Formação de Professores para o ensino secundário;
 - d) a Educação e Formação de Professores para o ensino técnico-profissional;
 - e) a Educação e Formação de Professores para a educação de adultos.
 - f) Educação e Formação de Professores para o ensino superior.
4. A educação e formação de professores para os diferentes subsistemas de educação é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas.
5. Compete ao Ministério que tutela a área da Educação:
- a) definir as normas gerais da educação e formação de Professores;
 - b) apoiar e fiscalizar o cumprimento das normas gerais da educação e formação de professores;
 - c) definir os critérios e normas para a abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos de educação e formação de professores.

SECÇÃO VII

Subsistema de Ensino Superior

ARTIGO 17

(Características e objectivos)

1. Ao Ensino Superior compete assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário ao desenvolvimento do País.
2. ensino superior destina-se aos graduados da 12.ª classe do ensino geral ou equivalente.
3. São objectivos do ensino superior:
 - a) tornar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação;
 - b) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação de solução dos problemas com relevância para a sociedade. desenvolvimento do País. contribuindo para o património científico da humanidade;
 - c) assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social. como meio de formação técnica e profissional do estudante;

- d) realizar actividades de extensão, através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico e outras;
 - e) realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;
 - f) desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de actividade;
 - g) formar docentes, investigadores e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação;
 - h) difundir valores éticos e deontológicos;
 - i) prestar serviços à comunidade;
 - j) promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras;
 - k) reforçar a cidadania moçambicana e a unidade nacional;
 - l) criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado.
4. O Ensino Superior confere os graus estabelecidos em legislação específica.
5. O Ensino Superior rege-se por legislação específica.

CAPÍTULO III

Educação Especial, Vocacional e a distância SECÇÃO I

Educação Especial

ARTIGO 18

(Características e objectivos)

1. A Educação Especial é um conjunto de serviços pedagógicos educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial.

2. É objectivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e a capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos.

3. O ensino da criança, do jovem e do adulto com necessidades educativas especiais realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial.

4. A criança com necessidades educativas especiais múltiplas ou atraso mental profundo deve receber educação adaptada as suas capacidades em escolas apropriadas.

5. compete ao Conselho de Ministros estabelecer as normas gerais da educação especial, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, bem como definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de educação especial.

6. Compete ao Conselho de Ministros:

- a) estabelecer as normas gerais da Educação Especial;
- b) apoiar e fiscalizar as normas gerais da Educação Especial;
- c) definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos de educação especial.

SECÇÃO II

Educação Vocacional

ARTIGO 19

(Características e objectivos)

1. A Educação Vocacional consiste na educação do jovem e do adulto que demonstrar talento e aptidão especiais nos domínios da ciência, da arte, do desporto, entre outros.

2. A Educação Vocacional realiza-se em escolas vocacionais.

3. O objectivo da Educação Vocacional é desenvolver de forma global e equilibrada a personalidade do indivíduo.

4. A Educação Vocacional é feita sem prejuízo da formação própria do Subsistema de Educação Geral ou da Educação Profissional.

5. Compete ao Conselho de Ministros:

- a) estabelecer as normas da educação vocacional;
- b) apoiar e fiscalizar o cumprimento das normas da Educação Vocacional;
- c) definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos da educação vocacional.

SECÇÃO III

Educação à distância

ARTIGO 20

(Características e objectivos)

1. A Educação à Distância é uma modalidade de educação essencialmente não presencial contemplada nos subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Formação de Professores.

2. São objectivos da Educação à Distância

proporcionar a todos os cidadãos que, não podendo ou não querendo realizar os seus estudos em regime presencial, pretendam a elevação dos seus conhecimentos científicos e técnicos.

CAPÍTULO IV

Gestão, Direcção do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 2.º

(Gestão do Sistema Nacional de
Educação)

1. Compete ao Conselho de Ministros coordenar a gestão do Sistema Nacional de Educação assegurando a sua unicidade.
2. Os currícula dos diferentes subsistemas de ensino são regidos por regulamento específico.
3. Sempre que se revelar necessário, deve ser introduzida adaptação de carácter local no programa de ensino nacional, desde que não contrariem os princípios, objectivos e concepção do SNE.

ARTIGO 22

(Direcção e Administração)

1. O ministério que superintende a área da educação é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do SNE, assegurando a sua unicidade.
2. Os currícula e programas de ensino escolar, com excepção do ensino superior, têm carácter nacional e são aprovados pelo Ministro que superintende a área da educação.
3. Sempre que se revele necessário, pode ser introduzida adaptação de carácter regional aos currícula e programa nacional por forma a garantir uma melhor qualificação do aluno, desde que não contrariem os princípios, Objectivos e concepção do SNE.
4. As adaptações introduzidas são aprovadas pelo Ministro que superintende a área da educação.

CAPÍTULO V

Implementação do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 23

(Implementação)

O ministério que superintende a área da Educação define a forma e métodos de implementação progressiva do SNE.

ARTIGO 24

(Reconhecimento e equivalência de habilitações anteriores)

São reconhecidas as habilitações obtidas antes da entrada em vigor do sistema definido na presente Lei.

ARTIGO 25

(Tabelas oficiais de equivalência)

Compete ao Ministro que superintende a área da Educação publicar uma tabela oficial de equivalências.

CAPÍTULO VI

1.3.1 Disposições Finais

ARTIGO 26

(Regulamentação)

Compete ao Conselho de Ministros regulamentar a presente Lei.

ARTIGO 27

(Norma Transitória)

O regime de transição da estruturação dos níveis de ensino previstos na Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, Lei do Sistema Nacional de Educação para a estruturação de ciclos previstos na presente Lei consta de regulamentação a ser aprovada pelo Conselho de Ministros, até 180 dias após a entrada em vigor da presente Lei.

ARTIGO 28

(Revogação).

É revogada a Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, Lei do Sistema Nacional de Educação, bem como as demais disposições legais que contrariem a presente Lei.

ARTIGO 29

(Entrada em vigor)

A presente Lei entra em vigor 60 dias após a data da sua publicação.

Aprovada pela Assembleia da República, aos 15 de Novembro de 2018. — A Presidente da Assembleia da República. Verónica Nataniel Macanvo Dlhovo.

Promulgada, aos 28 de Dezembro de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, FILIPE JACINTO NYI 'SI.

Anexo

Glossário

Atitudes - é a manifestação da conduta. a manifestação dos valores, ou seja, trata-se do procedimento materializado através de um determinado comportamento.

C

Competência - é o que permite a cada um realizar correctamente uma tarefa complexa. A capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para realizar uma tarefa ou função. Uma aptidão para cumprir com sucesso alguma tarefa ou função.

Conhecimentos - é a aplicação ou lembrança de matérias, conceitos, teorias, princípios, nomes, aprendidos anteriormente. O conhecimento é dividido em uma série de categorias: conhecimento intelectual, que é o raciocínio, o pensamento do ser humano; conhecimento sensorial, que é o conhecimento comum entre seres humanos e animais; conhecimento popular, que é a forma de conhecimento de uma determinada cultura; conhecimento científico, que são análises baseadas em provas. Neste contexto, trata-se de conhecimento científico.

Curriculum - é um projecto educativo de uma sociedade que traduz o seu sistema educativo, cuja operacionalização é feita através de instituições de ensino ou escolas. O currículo compreende aspectos filosóficos que norteiam os objectivos educacionais sociais e políticos, os objectivos pedagógicos, as competências, os conteúdos, a carga horária, as metodologias de ensino e os recursos necessários para o sucesso educativo.

D

Deontologia - o conjunto de princípios e regras de conduta ou deveres de uma determinada profissão. É conhecida como a teoria do dever, é um tratado dos deveres e da moral.

Educação - é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. É um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem.

Educação bilingue - é o uso de duas ou mais línguas como meio de ensino. No caso de

República de Moçambique, a educação bilingue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu ou língua de sinais de Moçambique, língua materna do aluno (LI) e da língua oficial, o português, que, de uma forma geral, constitui a sua língua segunda (L2).

Educação vocacional - é a educação do jovem e adulto que demonstre talento e aptidão especial nos domínios das ciências, artes, cultura, do desporto, entre outros e realiza-se em instituições vocacionais.

Escolaridade obrigatória - é um direito e um dever que assiste a todos os cidadãos com idade compreendida entre os seis e quinze anos. A escolaridade implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula de seus educandos e para o aluno o dever de frequência. Abrange apenas o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário.

Equidade é caracterizada pelo uso da justiça social. o reconhecer que todos têm direitos iguais, usando a equivalência para ser igual, em função da proporção. E sinónimo de igualdade, justiça, equilíbrio. No âmbito da equidade. o indivíduo é sujeito aos critérios de igualdade e justiça.

Ética - conhecimento de um conjunto de regras de conduta, do modo de ser e estar do Homem. Está associada ao estudo fundamentado dos valores morais que orientam o comportamento humano em sociedade.

Gratuidade do ensino - abrange propinas, taxas e emolumentos, relacionados com a matrícula, frequência e certificação, livros escolares, despesas que são assumidas pelo Estado.

Habilidade - é capacidades que uma pessoa desenvolve ou possui para desempenhar determinada tarefa.

1

Igualdade de oportunidades - é um princípio baseado na ideia de que uma sociedade só pode ser justa se os cidadãos tiverem as mesmas possibilidades de acesso aos níveis mais básicos de bem-estar social e que seus direitos não sejam inferiores aos de outros grupos. Para isso, são estabelecidos mecanismos que proíbem a discriminação por motivos de cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.

Inclusão - é considerado inclusivo o sistema educacional quando:

- - Reconhece que todos os indivíduos podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nos indivíduos: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todos;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- E um processo dinâmico que está em evolução constante; - Não deve ser restrito ou limitado por turmas numerosas, tipo de infraestruturas escolares nem por falta de recursos materiais.

Investigação - é um processo sistemático para a construção do conhecimento humano,

gerando novos conhecimentos, podendo também desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar, actualizar algum conhecimento pré-existente, servindo para o indivíduo ou grupo de indivíduos.

Laicidade do sistema educativo - é um sistema que não é orientado por uma determinada religião. Sem nenhum princípio de carácter religioso.

O

Órgãos locais do Estado - são o conjunto de diferentes actores do aparelho do Estado que lhe representam em diferentes escalões, o provincial, o distrital, do posto administrativo e da localidade. Estes têm a competência de decisão, execução e controlo no respectivo escalão e são os principais facilitadores da aproximação dos serviços públicos às populações.

Prontidão escolar - é preparação da criança para a transição da educação pré-escolar para o ensino primário (desenvolvimento da lateralidade, motricidade fina e grossa ou destreza).

Valores - é o conjunto de características de um determinado indivíduo ou de uma determinada organização, que restringem a forma como esse indivíduo ou essa organização se comportam e interagem com outros/outras e com o meio ambiente. Trata-se de valores morais que se revelam através da sua conduta.

Lei n.º 19/2018 de 28 de Dezembro

Havendo necessidade de promover o acesso ao crédito através da institucionalização de um regime que diversifica e fortaleça a segurança jurídica na constituição de garantias sobre coisas móveis e a disponibilização tempestiva de informação sobre essas garantias, ao abrigo do disposto no número 1, do artigo 178, da Constituição da República, a Assembleia da República determina:

CAPÍTULO 1

1.3.2 Disposições Gerais

ARTIGO 1

(Objecto)

A presente Lei estabelece o regime jurídico de utilização de coisas móveis como garantia de cumprimento de obrigações e cria a Central de Registo de Garantias Mobiliárias.

ARTIGO 2 (Âmbito)

A presente Lei aplica-se:

- a) às garantias mobiliárias destinadas a assegurar o cumprimento de uma obrigação, de qualquer natureza, independentemente do objecto do respectivo contrato e da titularidade do bem pelo garantidor ou credor;
- b) à constituição, eficácia, publicidade, ordem de prioridade e execução da garantia sobre todas as espécies de bens, com observância do disposto no artigo 6 da presente Lei;
- c) às cessões convencionais definitivas de créditos, excepto quanto às normas relacionadas à execução de uma garantia;
- d) às garantias constituídas por lei e por decisão judicial, apenas para efeitos de registo e prioridade.

ANEXO D: MISSANGAS PRODUZIDAS EM MOÇAMBIQUE



Fonte: <https://www.heartseedmoz.com/c%C3%B3pia-cestaria-loja-1>