



**UNIVERSIDADE LÚRIO**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DE SAÚDE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DE SAÚDE**

**EXPERIÊNCIAS VERSUS CONHECIMENTOS DOS  
ADOLESCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL E  
REPRODUTIVA: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MONAPO**

Wilson Profírio Nicaquela

Nampula, 2017



**UNIVERSIDADE LÚRIO**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DE SAÚDE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DE SAÚDE**

**EXPERIÊNCIAS VERSUS CONHECIMENTOS DOS  
ADOLESCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL E  
REPRODUTIVA: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MONAPO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio – Nampula para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciência de Saúde.

Wilson Profírio Nicaquela – Licenciado em Psicologia Escolar, pela Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Sob orientação: Professora Doutora Leyani Ailin Chavez Noya de Oliveira – Universidade Lúrio

Nampula, 2017

## **Declaração**

Declaro que esta dissertação é resultado da minha investigação e da orientação da minha supervisora, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas explicativas e na bibliografia final.

Declaro, ainda, que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Nampula aos 15 de Maio de 2017

---

(Wilson Profírio Nicaquela)

*“Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade,  
são o lugar mais errado ainda para se obter educação.”*

(Ivan Illich, 1985, p.31)

*Tudo está bem ao sair das mãos do criador das coisas.*

*Tudo degenera entre as mãos do homem.*

(Rousseau 1712-1778)

## **Dedicatória**

A natureza impõe limites que os homens não podem transpor e, aí, a nossa alegria fica diminuta pela afronta que a morte nos subverte. Os que se foram para sempre não desapareceram, moram nas nossas lembranças, mesmo que não celebrem em público, eles são os nossos faróis...

Por isso dedico este trabalho à memória de Proffrio Nicaquela, meu pai, de Zena e de Jackson Profírio, meus irmãos, cujo imperativo irreversível lhes afastou deste mundo repleto de imperfeições, impostas pelos humanos.

À Valentina, minha mãe, ao Frank (mano Kim), meu herdeiro, às minhas filhas: Inocência, Caren e Francelina, minhas fontes de inspiração, em fim...

## **Agradecimentos**

Num trabalho como este, que teve muitos participantes ou envolvidos, quer na recolha de dados, quer na sua transformação em informação científica, é difícil identificar a quem começar a agradecer. Sem critério algum, começo por agradecer a DEUS, o conservador da minha vida que, da sua mão perfeita, torna os meus pensamentos menos defeituosos.

Agradeço aos docentes do programa de Pós-graduação da Universidade Lúrio, especialmente, àqueles que deram o seu contributo para a minha formação técnico-científica. Um agradecimento exaustivo vai para a Professora Doutora *Leyani Ailin Chaves Noya de Oliveira* que, na qualidade de orientadora principal deste trabalho, soube dar o devido acompanhamento e críticas construtivas de forma mais activa e com prudência para a sua completa execução.

À minha mãe, *Valentina Massancula*, pela contínua responsabilidade que sabe assumir como encarregada de educação; à Mariamo Magide, minha esposa, pela paciência e encorajamento que tem me proporcionado quando tudo parece estar perdido, vai o meu agradecimento imensurável. Aos meus irmãos Ancha, Amisse, Marta e Amida Porfírio, que constituíram verdadeira motivação para este novo desafio académico, agradeço-os de forma única, reconhecendo a imperfeição. Aos meus filhos: Inocência, Caren Esmeralda, Frank (mano kim) e Francelina, pelas restrições e sofrimento por que passaram, devido à falta de amparo paterno, por muitos anos, neste mundo viciado pela cultura de busca pela auto-afirmação científica, sinto-me obrigado, moralmente, que lhes reserve uma gratidão do nível mais profundo.

Agradecimento sem comparações vai para o Sr. Salvador Talapa, antigo Administrador do distrito de Monapo, que foi determinante para que a continuação de meus estudos fosse uma realidade.

Reservo um tamanho agradecimento, especialmente, à direcção da Escola Secundaria de Monapo, aos alunos da 9ª e 10ª classe, que colaboraram extraordinariamente no âmbito da recolha de dados, desperdiçando o seu tempo para corresponder aos meus desejos imbuídos na busca deste saber instável.

Aos colegas de turma que tanto me encorajaram quando a imperfeição tomava conta de mim, e a todos aqueles que, directa ou indirectamente, deram o seu préstimo para que esta dissertação ganhasse forma desejada, cientificamente.

## Resumo

Esta dissertação é fruto de uma investigação realizada no âmbito do curso de Mestrado em Educação em Ciências de Saúde, na Universidade Lúrio, cujo tema é: *Experiências versus conhecimentos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva: caso da Escola Secundária de Monapo*. O estudo parte do pressuposto de que a educação sexual e reprodutiva em adolescentes é um problema que assola a sociedade a nível mundial, com maior relevância nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Os efeitos mais flagrantes de experiências versus conhecimentos desagradáveis e ou desajustados sobre o assunto registam-se sistematicamente na educação e na saúde pública. Esta investigação fundamenta-se numa metodologia qualitativa. O objectivo geral é *analisar* as experiências vs conhecimentos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo. Os dados foram recolhidos através da análise documental, da observação indirecta e da entrevista semi-estruturada. Envolveu 22 adolescentes de ambos os sexos que frequentavam 1º Ciclo de uma (1) das três (3) escolas secundárias existentes no distrito de Monapo. Os resultados indicam que os adolescentes da Escola Secundária de Monapo beneficiam de educação sexual e reprodutiva convencional e tradicional na escola e nas cerimónias de iniciação. O processo de aconselhamento é dirigido pelos próprios estudantes formados como activistas no âmbito da Geração Biz. Este processo acontece de forma colectiva nas salas de aula e de forma individual no gabinete concebido para o efeito denominado “o canto para jovem”. Para além do programa Geração Biz, decorrem palestras, envolvendo o projecto Ehali, uma Organização Não Governamental ligada à promoção da saúde sexual e reprodutiva. Porém, os pais e/ou encarregados de educação não participam efectivamente tanto em sessões de educação sexual como no aprofundamento das mensagens transmitidas na escola. Estas constatações permitiram ao investigador evidenciar algumas conclusões, tais como: a ineficácia das mensagens transmitidas na escola deve-se à falta de envolvimento dos pais e ou encarregados de educação, o que alimenta a manutenção dos mitos tradicionais preconceituosos em torno da educação sexual e reprodutiva; a falta de envolvimento de psicólogos é um factor inibidor no acompanhamento eficaz dos adolescentes em sessões de aconselhamento. A educação sexual e reprodutiva em adolescentes no âmbito da saúde escolar desempenha um papel fundamental na promoção de experiências vs conhecimentos sobre a vida saudável, contribuindo para a melhoria do modo de vida dos próprios adolescentes, suas famílias e da comunidade escolar. Sendo assim, sugere-se a mudança de estratégias para permitir uma participação multifacetada na abordagem desta temática, definindo, claramente, a tarefa dos professores; do conselho de escola e das instituições vocacionadas na promoção da educação sexual e reprodutiva. A reorientação dos psicólogos escolares para liderar o processo de aconselhamento e estabelecimento de parcerias com os mestres-de-cerimónias de iniciação para a actualização mútua em torno da abordagem da saúde sexual revela-se mais viável para minimizar as clivagens dos modelos de educação formal e informal ou autóctone.

**Palavras-chave:** adolescência, educação, educação para a saúde, educação sexual, promoção da saúde.

## Abstract

This dissertation is the result of a research carried out in the framework of the master's degree in education in Health Sciences, at the University Lurio, whose theme is: *Experience versus knowledge of teenager's on sexual and reproductive education: case of Monapo district secondary school*. The study assumes that sex education and reproductive health in a teenager's is a problem that plagues society worldwide, with greater relevance in underdeveloped countries or developing. The most egregious effects of experience versus unpleasant and knowledge or misfits on the subject systematically recorded in education and public health. This investigation is based on a qualitative methodology. The general objective is *to analyse* the experiences of teenager's knowledge vs on the sexual and reproductive health education in Secondary School of Monapo. The data were collected through documentary analysis, indirect observation and semi-structured interview. Involved 22 teenagers of both sexes who frequented a cycle 1 (1) of three (3) existing secondary schools in the district of Monapo. The results indicate that teenagers of Secondary School of Monapo benefit from conventional sexual and reproductive education and traditional in the school and in the ceremonies of initiation. The counseling process is directed by the students themselves formed as activists within the Generation Biz. This process happens collectively in the classrooms and individually crafted Office named "the corner for young". In addition to the program Generation Biz, lectures, involving the Ehali project, a non-governmental organisation linked to the promotion of sexual and reproductive health. However, parents and/or guardians do not participate effectively in both sessions of sex education as in the deepening of the messages transmitted at school. These findings have enabled the researcher to show some conclusions, such as: the ineffectiveness of the messages transmitted in school due to the lack of involvement of parents and or guardians, which feeds the maintenance of traditional prejudiced myths around sexual and reproductive education; the lack of involvement of psychologists is a limiting factor in the effective monitoring of adolescents in counseling sessions. Sex education and reproductive health in adolescents in the field of school health plays a key role in the promotion of experience vs. knowledge about healthy living, contributing to the improvement of the way of life of a teenager's, their families and the school community. Therefore, it is suggested to change strategies to enable a multifaceted participation in addressing this issue, defining clearly the task of teachers; School Council and institutions aimed at the promotion of sexual and reproductive education. The reorientation of school psychologists to lead the process of advising and establishing partnerships with the masters-of-ceremonies of initiation to the mutual update around sexual health approach proves to be more feasible to minimize the gap of formal and informal education or indigenous.

**Key - words:** adolescence, education, health education, sex education, health promotion.

## **Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas**

CE – Conselho de Escola

EUA – Estados Unidos de América

ESR – Educação Sexual e Reprodutiva

ESG – Ensino Secundário Geral

ESM – Escola Secundária de Monapo

ES - Ensino Superior

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

HIV - Vírus de Imunodeficiência Humana

IDH – Indicadores de Desenvolvimento Humano

IDS – Inquérito Demográfico de Saúde

INSIDA – Inquérito Nacional de Sida

ITS's – Infecções de Transmissão Sexual

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MINED – Ministério de Educação

MINEDH- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MISAU – Ministério da Saúde

ONG's- Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

ODM – Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

OMS – Organização Mundial da Saúde

Pe. – Padre

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

SDEJTM – Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Monapo.

SIDA - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

SNE- Sistema Nacional de Educação

SAAJ – Serviço de Apoio ao Adolescente e Jovem

SSR – Saúde Sexual e Reprodutiva

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Vs – Versus

## Índice geral

Declaração .....	i
Epígrafes.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas .....	vii
Índice de figuras .....	xi
Índice de quadros.....	xii
Índice de gráficos.....	xiii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA .....	5
1.1. Educação moçambicana: um espaço de conflitos socioculturais .....	5
1.1.1. O contexto sociopolítico, e administrativo de Moçambique .....	5
1.1.2. Um breve olhar conceptual da educação .....	7
1.1.3. As etapas/ períodos de educação em Moçambique .....	10
1.1.4. A escola como espaço de aprendizagem e participação .....	17
1.2. Contornos e desafios da saúde pública em Moçambique .....	20
1.2.1. Um olhar conceptual sobre a saúde .....	20
1.2.2. Uma visão geral sobre a saúde da população .....	21
1.2.3. A saúde e a educação no desenvolvimento humano.....	22
1.2.4. Reflectindo sobre a saúde escolar.....	23
1.3. A adolescência: Percepções e mitos no desenvolvimento humano.....	27
1.3.1. Um olhar conceptual sobre a adolescência.....	27
1.3.2. Abordagem teórica sobre a adolescência.....	29
1.3.3. A complexidade da educação sexual e reprodutiva na adolescência.....	31
1.3.4. Uma breve resenha sobre a promoção da saúde na adolescência.....	34
1.3.5. A educação sexual e reprodutiva na promoção da saúde escolar .....	36
1.3.6. Considerações sobre experiência versus conhecimento .....	39
1.3.7. Enquadramento legal da educação sexual e reprodutiva na adolescência.....	40
CAPITULO II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	41
2.1. Metodologias .....	41
2.1.1. Problematização.....	41

2.1.2. Justificativa.....	44
2.1.3. Objectivos.....	45
2.1.4. Procedimentos metodológicos.....	46
2.1.5 Tipo de pesquisa.....	47
2.1.6. Universo e amostra do estudo.....	50
2.1.7. Aspectos éticos e confidencialidade da pesquisa.....	51
2.1.8. Técnicas de recolha de dados.....	53
2.1.9. Tratamento da informação.....	58
2.1.10. Delimitação do estudo.....	59
2.1.11. Limitação do estudo.....	62
<b>CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS....</b>	<b>63</b>
3.1. Características sócio – demográficas e perfil escolar dos participantes.....	63
3.2. Apresentação das unidades de análise.....	65
3.2.1. Promoção da educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo.....	66
3.2.2. Programas de educação sexual e reprodutiva usados na Escola.....	71
3.2.3. Experiências versus conhecimentos socioculturais e científicos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva.....	73
3.3. Resultados da observação.....	79
3.4. Análise dos documentos regulamentares da escola.....	80
3.4.1. Regulamento interno.....	80
3.4.2. Actas dos encontros do Conselho de Escola.....	81
3.4.3. Relatório anual da escola.....	82
<b>CAPITULO IV- CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....</b>	<b>84</b>
4.1 Conclusões.....	84
4.2. Sugestões.....	87
<b>CAPÍTULO V: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ANEXOS.....</b>	<b>88</b>
5.1. Referências Bibliografia.....	88
5.2. Anexos.....	95
Anexo I - Quadro No 2: Relacionamento de Categorias, subcategorias, fontes e técnicas de recolha de dados.....	96
Anexo N <sup>o</sup> II: Formulário de informação ao participante.....	97
Aanexo N <sup>o</sup> III : Declaração de Consentimento dos pais e/ou encarregados de educação ...	99
Anexo N <sup>o</sup> IV: Declaração de assentimento do participante.....	100
Anexo N <sup>o</sup> V: Guião de observação para a investigação.....	101
Anexo N <sup>o</sup> VI- Guião de entrevista aos alunos.....	102

Anexo VII- Quadro N° 3 : Tabulação de respostas dos entrevistados.....	104
Anexo VIII – Quadro N° 4: Caracterização dos alunos participantes do estudo.....	107
Anexo IX- Quadro No 5: Instrumentos legais vinculados a educação sexual e.....	108

## **Índice de figuras**

Figurar 1: Limites e divisão administrativa de Moçambique .....	6
Figura 2: Localização geográfica do distrito de Monapo .....	60
Figura 3: Vista lateral do edifício da Escola Secundária de Monapo.....	61
Figura 4: Foto ilustrativa do Cantinho de Aconselhamento .....	79

## **Índice de quadros**

Quadro N° 1: Relacionamento entre categorias, objectivos e perguntas de investigação .....	50
Quadro N° 2: de tabulação de respostas dos entrevistados.....	103
Quadro N° 3: de caracterização dos alunos participantes do estudo .....	106
Quadro N° 5: Instrumentos legais vinculados a educação sexual e reprodutiva na adolescência .....	107

## Índice de gráficos

Gráfico N° 1 .....	63
Gráfico N° 2 .....	64
Gráfico N° 3 .....	64
Gráfico N° 4 .....	65

## **Introdução**

Este trabalho é uma dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências de Saúde pela Universidade Lúrio. Procura-se nele analisar as *Experiências versus Conhecimentos dos adolescentes sobre Educação Sexual e Reprodutiva: caso da Escola Secundária de Monapo*. A abordagem de educação sexual e reprodutiva (ESR) é um problema que afecta o tecido social, tanto no mundo, como no continente africano, nos países subdesenvolvidos de que Moçambique faz parte, a província de Nampula e seus distritos, também afrentam este fenómeno.

Estudos feitos, tanto em países considerados desenvolvidos como nos chamados em vias de desenvolvimento, mostram que muitos adolescentes iniciam a vida sexual activa antes dos 15 anos (Dopkins e Hillard, 2009; Inquérito Demográfico de Saúde (IDS), 2011; Mitano, 2011). Nos Estados Unidos de América (EUA), cerca de 47,8% dos estudantes do ensino secundário envolvidos numa pesquisa, em (2007), confirmaram estar engajados em relações sexuais, 7,1% afirmaram que a primeira relação sexual ocorreu antes dos 13 anos (Dopkins e Hillard, 2009).

As consequências na saúde, economia e repercussões sociais que as experiências sexuais precoces, associadas a fracos conhecimentos sobre a saúde sexual e reprodutiva na adolescência, são consideráveis em todo o mundo e, de maneira particular, em Moçambique, onde os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) são ainda muito baixos, conforme o relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014).

Os programas para reduzir este flagelo devem ser multidimensionais na sua abordagem, sobretudo na prevenção da gravidez indesejada, Infecções de Transmissão Sexual (ITS's) assim como o Vírus de Imunodeficiência Humana/ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (HIV/SIDA). (Dopkins e Hillard, 2009; Mitano, 2011; Oliveira, Saíde e Absalão, 2010).

Na região europeia, o número de adolescentes que iniciam a vida sexual precocemente também é alto, mas está abaixo dos EUA que, apesar de ser um dos países mais desenvolvidos, é, igualmente, o país com maior índice de promiscuidade sexual na

adolescência. (Dopkins e Hillard, 2009) a mesma ideia é comungada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) citada por (Mitano 2011).

A África Subsariana é a região do continente na qual muitos adolescentes se envolvem precocemente no acto sexual e sem protecção. “Embora tenha apenas 10% da população mundial, representa 64% dos seropositivos e 90% de crianças seropositivas com menos de 15 anos de idade” (Oliveira, *at al*, 2010, p.2).

Conforme o IDS (2011), em Moçambique, 29% das mulheres inqueridas, na faixa etária dos 20-49 anos de idade, tiveram a primeira relação sexual antes dos 15 anos. Para os homens da mesma faixa etária, 13% tiveram o primeiro contacto sexual antes dos 15 anos. O IDS considera que grande parte da população moçambicana é jovem cujas causas emergem das elevadas taxas de fecundidade e mortalidade.

O Plano Estratégico Nacional de Combate aos Casamentos Prematuros refere que Moçambique, em 2015, ocupou o 10º lugar a nível mundial, 7º no continente africano e 3º na região Austral. A Província de Nampula apresenta os dados mais alarmantes com cerca de (35.365) meninas que casam antes dos 16 anos e (129.604), antes dos 18 anos, com percentagens de mais de 10% no 1º caso e 70% no segundo, (IDS, 2011).

Vários estudos realizados em Moçambique, com destaque para o Inquérito Nacional de Sida (INSIDA, 2009), constataram que os centros urbanos e os principais corredores rodoviários são áreas de maior contaminação com o vírus do HIV/SIDA. O distrito de Monapo apresenta, cumulativamente, estas características, pois a sede distrital, para além de ser uma vila autárquica, é, igualmente, atravessada pelo Corredor de Desenvolvimento do Norte, daí que não está isento da problemática de Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR).

Valorizar a formação integral do ser humano, numa lógica de educação ao longo da vida, que abrange diferentes tipos de aprendizagem escolar, sexual e social, garante que os saberes que as pessoas e as comunidades possuem, sejam eles formais ou informais, contribuam para evitar doenças sexuais, controlar e melhorar os seus problemas de saúde (Antunes, 2008).

A população adolescente deveria adquirir conhecimentos sobre condutas saudáveis, na escola, que as possam ajudar a melhorar as suas condições de vida, através de actos concretos, visando as mudanças de mentalidade e comportamentos, tal como refere a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO 2000).

É nesta perspectiva que o Governo Moçambicano tem dado prioridade às acções de intervenção no âmbito da saúde escolar e comunitária.

Com base na preocupação do estudo, enunciada na parte metodológica e sustentada ao longo do marco teórico, enfatiza-se a educação ao longo de toda a vida e a complementaridade entre os diversos tipos de educação (Baptista, 2008). Pelo que, a relação entre a educação, saúde, educação sexual e reprodutiva e o desenvolvimento humano afigura-se importante para o século XXI, almejando-se o bem-estar, a qualidade de vida e os modos de actuação com as comunidades que constituem actores principais do processo.

Neste contexto, o estudo define como problema de base: *Quais são as experiências vs conhecimentos dos adolescentes sobre a Educação Sexual e Reprodutiva na Escola Secundária de Monapo?* Ainda seguem algumas questões de investigação que tornam o assunto mais compreensível, formuladas a partir dos objectivos específicos:

- 1- Quem desenvolve a educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo?
- 2- Como são desenvolvidos os programas de educação sexual e reprodutiva mais usados na Escola Secundária de Monapo?
- 3- Como é que os adolescentes percebem as experiências socioculturais e científicas sobre a educação sexual e reprodutiva?

Para a operacionalização do estudo, este trabalho para além da introdução, está dividido em partes, através dos seguintes capítulos: capítulo I – Revisão de literatura, no ponto 1.1: analisa-se criticamente, a educação moçambicana como um espaço de conflitos sócio culturais, oferecendo orientações para perceber as diferentes etapas da educação em Moçambique, problematiza novas percepções e sugestões para uma nova forma de abordar a evolução da educação formal no contexto das transformações socioeconómicas do país.

No ponto 1.2: faz-se um olhar sobre os contornos e desafios da saúde pública moçambicana: contornos e desafios, buscando, em linhas gerais, os indicadores de saúde da população, no concerto das nações, sem ignorar que Moçambique é parte integrante da chamada África Subsaariana, onde o HIV/SIDA e a malária fazem milhares de vítimas, por causa do deficiente acesso aos cuidados básicos de saúde.

No ponto 1.3. discute-se em torno das percepções e mitos sobre a adolescência enquanto uma fase saliente no desenvolvimento humano, descrevendo as principais características da adolescência e as percepções teóricas sobre as transformações correntes nesta fase, assim como a sua ligação com a ESR na escola.

No capítulo II – faz-se alusão à pesquisa empírica, onde o ponto 2.1 é constituído pela fundamentação empírico - metodológica da pesquisa a partir da qual são descritos os procedimentos técnicos, com ênfase para a clarificação do problema, a justificação do estudo e os objectivos. No capítulo III faz-se apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através dos procedimentos metodológicos inicialmente definidos recorrendo a outros autores.

Ainda, nessa parte do trabalho, encontram-se também a bibliografia, os anexos que englobam as entrevistas utilizadas pelo autor na conversa com os interlocutores, para além de outros documentos julgados relevantes para a investigação. No que se refere a citações feitas no corpo do texto, as traduções das obras consultadas são da responsabilidade do pesquisador.

É convicção do autor que a partir da ESR, na escola, pode-se desenvolver nos adolescentes uma consciência crítica e através deles permitir o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na promoção da saúde escolar a favor dos direitos dos estudantes adolescentes para uma educação com qualidade e saudável.

## **CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA**

Neste Capítulo, o pesquisador apresenta os fundamentos teóricos do estudo, buscando abordagens de autores sobre educação, educação sexual, saúde, educação para a saúde, adolescência e promoção da saúde.

Dentre vários autores que servem de suporte na abordagem do tema de experiências versus conhecimentos dos adolescentes sobre educação sexual e reprodutiva, o destaque vai para Bonnet (2002); Ferreira (2014 e 2015); Figueiredo (2006); Frade *et al* (2010); Gaspar (2006), Golias (1993); Mitano (2011); Oliveira *et al* (2010) entre outros. As conclusões de alguns desses autores servem de base de sustentação na discussão que o pesquisador faz em torno dos resultados encontrados neste estudo.

### **1.1. Educação moçambicana: um espaço de conflitos socioculturais**

Este ponto inaugural é reservado exclusivamente a abordagens de educação moçambicana. Para o seu aprofundamento, parte da definição territorial do país, passando pelo conceito de educação, períodos de educação moçambicana e culmina com a reflexão em torno da escola como local de participação.

#### **1.1.1. O contexto sociopolítico e administrativo de Moçambique**

Segundo o MINED (2015), Moçambique dispõe de vários grupos linguísticos e/ou étnicos. Assim, em cada uma das três regiões, nomeadamente, Sul, Centro e Norte tem suas especificidades e características etnolinguísticas que influenciam o Processo de Ensino e Aprendizagem formal ou informal.

O modelo de educação vigente em todo o país é fundamentado no Sistema Nacional de Educação, contudo, as influências das práticas socioculturais de cada província e de cada distrito é um facto real. Por conseguinte, no processo da promoção de políticas da unidade nacional, há necessidade de se respeitar essas especificidades locais.

Segundo o Relatório do Censo geral da População de 2007, citado pelo IDS (2011), Moçambique localiza-se na África Austral, entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude Sul e entre os meridianos 30°12' e 40°51' longitude este, fazendo fronteira com Tanzânia – no Norte, África do Sul – sul, Suazilândia, Zimbabué e Zâmbia – no Oeste, e Malawi – no Noroeste.

De acordo com a Constituição da República de Moçambique (2004), o território nacional está fragmentado em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações. Segundo o IDS (2011), a extensão de 800 mil quilómetros quadrados são territorialmente organizados em 11 províncias nomeadamente: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo, Maputo-cidade, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia e está banhado pelo oceano indico. Essa descrição pode ser confirmada na figura N° 1 a seguir.

**Figura 1: Mapa limítrofe e administrativo de Moçambique**



Fonte: Disponível em: [www.googlemaps.co.mz](http://www.googlemaps.co.mz)

Segundo o PNUD (2014), os IDH médios acenam que Moçambique está entre os países com maior taxa de incidência de pobreza, onde a educação é usada como referência. O Censo (2007), Citado no IDS (2011), refere que grande parte da população não é escolarizada apesar dos esforços do Governo. O mesmo inquérito aponta que um terço da população vive com menos de um dólar americano por dia.

Assim, a esperança de vida ao nascer é estimada em 47,1 anos para homens e 51,8 anos para mulheres. A população adulta a se considerar neste estudo (15-49 anos) constitui 29,4% da população total, 46 % da população é de 14 anos de idade ou menos e a idade média é de 16,8 anos, (IDS,2011).

A seguir do fim da guerra dos 16 anos, Moçambique tem tido progressos rumo aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). No que tange à educação, conforme a UNESCO, em 2009, as taxas de matrícula no ensino básico para meninas foi de 88% e de 93% para os meninos, com uma taxa total de 91%, em comparação com os dados de 2002, que indicavam 53% para as meninas e 61% para meninos.

Têm sido tónica no debate público as causas associadas às elevadas taxas de abandono escolar, sobretudo pelos adolescentes (raparigas). Nesses debates, o destaque recai principalmente sobre a pobreza, na incapacidade de pagar o custo de material escolar, gravidez e casamentos precoces, a prevalência de hábitos e costumes tradicionais discriminatórias e baixa auto-estima.

De acordo com projecções do Instituto Nacional de Estatística, baseadas no Censo (2007), citado no IDS (2011), a Província de Nampula tinha uma população estimada em 4.084.700 (quatro milhões, oitenta quatro mil e setecentos) habitantes, dos quais, mais de 1.500.000 (um milhão e quinhentos mil) eram crianças.

O mesmo inquérito revela que, enquanto a população de crianças é proporcionalmente elevada, a insuficiência de escolas restringe o acesso à educação. A maioria das crianças não vai à escola e os meios de subsistência baseiam-se na pesca e na agricultura. A taxa de abandono escolar é de cerca de 46%. Apesar de ser a mais elevada, Nampula, igualmente, é a província mais populosa.

### **1.1.2. Um breve olhar conceptual da educação**

A educação é um processo dinâmico que se ajusta ao momento histórico, social e cultural. As reformas em torno da educação, emprestando a teoria de Tomás Khun, têm se adequado ao paradigma vigente, (Viana, 2000).

As mudanças mais significativas registaram-se desde João Amós Comenius, com a sua “didáctica Magna”, Rousseau com seu romance “Emílio”, John Dewey com “educação não directiva” e outros que defendiam a extinção da educação “punitiva” ou de “castigos”. Esta revolução conduziu a emergência da corrente humanista que passou a promover educação no seio dos adultos através de palestras e palestras, (Bonnet, 2002, Silva, 1988).

A definição da *educação* é deveras complexa e não simples como se assemelha. Para Durkheim (1963), citado por Pinto (1995, p.78), a educação “é um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções”. Oliveira, (1998) considera a *educação* ser uma actividade a partir da qual a sociedade repassa os seus saberes, hábitos, práticas culturais, modos de ser e agir aos seus semelhantes. Geralmente, acontece das pessoas mais experientes para as menos experientes.

O Professor João Morais Barbosa, da Universidade Nova de Lisboa, diz que educação é uma “[...] acção exercida por alguém (o educador) sobre outrem (o educando), no sentido de o conduzir a uma meta pré-estabelecida: fazer dessa pessoa homem honesto, um artista etc”, (Barbosa, 1988, pp.19-20).

Percebe-se, assim, que a finalidade de qualquer modo de educação é integrar os beneficiários na sociedade, como um todo, e nos grupos sociais a que pertencem, de forma específica. Interessa ao pesquisador sublinhar as formas de educação com as quais a sociedade educa os seus membros.

O processo de socialização dos indivíduos ocorre na tensão entre uma “inculturação e uma aculturação”<sup>1</sup>. Coloca-se, pois, a questão de saber como as pessoas encontraram o seu lugar na sociedade e como se processa a construção da identidade pessoal numa sociedade que em certos aspectos revela-se incapaz de inserir grupos cada vez mais maiores e em que os processos de exclusão social se multiplicam. As formas como os indivíduos são educados constituem o eixo central da discussão na análise que se faz ao longo deste trabalho, sobre o fenómeno de educação sexual e reprodutiva, tratando-se de uma experiência vs conhecimento (cultura) que se adquire com base nas tais formas.

---

<sup>1</sup> - Inculturação é a assimilação interna de valores da sua própria cultura e a aculturação é assimilação de valores externos de outras culturas (Pinto, 1995).

Oliveira (1998) fundamenta as formas de educação usadas pela sociedade em diferentes contextos como se transcreve:

A cultura adquirida pelo homem na vida em sociedade pode ser espontânea ou erudita. A cultura espontânea é aquela que aprendemos pela observação, pela imitação, pela experiência, pelo contacto de uma pessoa com outras. (...) A cultura erudita é aquela que aprendemos frequentando a escola, lendo jornais, revistas e livros, assistindo televisão, ouvindo rádio, etc. (p.13).

Olhando o raciocínio acima exposto, percebe-se que a educação dá-se no contexto da sociedade, e não apenas no meio escolar. Isto é, ocorre em qualquer lugar e de forma contínua, caracterizando a relação existente entre os seres humanos. É pela educação que se cria um ser novo, um ser social inveterado de qualidades sociais, físicas, intelectuais e morais necessárias para a vida gregária.

Segundo Poliseo (1998), o homem só se torna homem vivendo em sociedade. É natural que se conceba a ideia de que os homens são só semelhantes pela espécie. Mas, aceitar que nem todos homens são potenciais “*assassinos*” é virtude exclusiva dos próprios homens e desenvolve-se pela educação.

Segundo Bianconi & Caruso (2005), Bonnet (2002), Carvalho (2000), Libâneo (2005), Ribeiro (1999) e Zabalza (2001), os modos de educação são historicamente produzidos com base em diversos arranjos ou reajustes nominais (que se denomina educação informal, não formal e formal) e instituições tais como: a família, o trabalho, a escola e os órgãos de comunicação social que são responsáveis pela sua disseminação. A educação escolar/ou formal é o modo predominante na sociedade moderna.

Em suma, pode-se assumir que a designação das formas de educação pelas quais o ser humano aprende depende mais das opções teóricas do autor que as concebe. Entretanto, ignorar a beneficência da educação planificada e metódica, embora não tenha finalidade académica que geralmente é administrada pelos Centros de Formação Profissional, Organizações Não Governamentais (ONG's) entre outros, estaríamos a subestimar a 3ª forma de aprender geralmente designada educação não formal.

Bonnet (2002) fala de três sentidos de concepção da educação, nomeadamente: sentido social, sentido amplo e sentido restrito. No sentido social, refere-se ao processo de transmissão de experiências acumuladas de uma geração para outra (ensinamento das

normas do contrato social); no sentido amplo, a educação diz respeito a todo o processo de formação da pessoa humana que depende dos factores sociais e biológicos e; o sentido restrito é o que se adequa à actividade educativa, pois é planificado com métodos específicos e administrado de forma intencional.

Como se pode depreender, a educação é uma acção objectiva, reflexa e recíproca. Nesse sentido, a educação é entendida como sendo:

Tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros tentam com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indirectos produzidos sobre o carácter e sobre as faculdades do homem por coisas e instituições [...] (Mill, em Facounnt (1972) citado por Bonnet, 2002, p.35).

Portanto, não importa quem, onde e como tentam para nós ou como nós fazemos nossas práticas, o importante são as operações de mudanças que se pretendem para o bem do próprio educando, sua família, a comunidade envolvente e a sociedade em geral.

### **1.1.3. As etapas/ períodos de educação em Moçambique**

Ao falar da educação moçambicana, implica, imediatamente, a busca do passado histórico, acreditando que contribui significativamente na interpretação do estágio actual da educação. Alguns autores como Assane, (2014); Bonnet (2002) e Golias (1993) comungam que ela resulta de progressivas mudanças e evolução da própria sociedade. A educação vigente em Moçambique é fruto da interacção entre a educação tradicional (antes dos colonos), educação colonial, educação no período pós-independência e Sistema Nacional de Educação (SNE).

Assane (2014, p.3) refere que a história de educação moçambicana geralmente pode ser subdivida em três principais etapas: “educação tradicional, educação colonial e educação pós independência”. Sublinha-se que a presença de educação tradicional em todas as etapas é irrefutável, apesar de ter sofrido repressões na vigência do colonialismo e na época da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) com orientação comunista, (Bonnet 2002).

Não existe intenção nenhuma de julgar o passado, mas a história é feita de factos marcantes e estes não seriam, eventualmente, uma excepção. Assim, as principais e mais conhecidas etapas de educação moçambicana são apresentadas a seguir em períodos.

### ***I – Etapa - Período da educação tradicional***

Este período coincide com as práticas educacionais vigentes em Moçambique antes da penetração e ocupação colonial portuguesa. Estas práticas, apesar da sua subestimação pelos colonos, visavam a formação integral da personalidade humana, mediante a administração de conteúdos de índole pessoal, social e cultural, (Golias, 1993).

Na tradição africana, a criança considera-se riqueza de todos os membros da sociedade e para tal, a sua educação deveria ser da responsabilidade de cada um dos membros. Segundo Golias (1993, p.13), na educação tradicional, a criança “podia ser mandada, aconselhada, corrigida ou punida por um adulto qualquer da aldeia. Ela recebia uma multiplicidade de influências, mas os resultados eram convergentes quanto ao ponto de vista de coesão ao grupo”.

Note-se que os deslizes sociais, culturais ou morais que uma criança cometesse no contexto da educação tradicional, a culpa era de todos ou de ninguém. Isto é, os erros ou os sucessos eram resultados de boa ou má prestação de toda a comunidade que a educou. Os ritos de iniciação constituem o modelo mais marcante de educar os indivíduos tradicionalmente, sobretudo na comunidade macua.

As cerimónias de iniciação, nas sociedades onde vigoram ainda, desempenham tarefas similares e, sem dúvidas, visa-se uma educação mais humanizada. O necessário é “compreender os múltiplos significados atribuídos às aprendizagens transmitidas durante os ritos de iniciação e ao modo como elas são incorporadas nas representações e práticas” (Osório e Macuácuca, 2013, p.35).

Um modelo de educação que se afigure eficaz e eficiente, na óptica de Bonnet (2002), exige uma conciliação de métodos, conteúdos e formas de aprender, baseados em valores culturais e aportes científicos. Isto pode equivaler a uma integração que se assemelha homogénea entre o modelo de educação ocidental (educação científica/convencional), a educação autóctone e tradicional, aquela que guia os modos de saber ser social dos moçambicanos cujos valores são transmitidos e assimilados ao longo de toda a vida.

Não se pretende, com este estudo, aprofundar contextos da educação tradicional, mas que isso seja um elemento-chave para a construção da identidade dos alunos, sujeitos desta pesquisa. Segundo Osório e Macuácuca (2013, é preciso:

“ [...] Não partir apenas da análise das instâncias culturais que modelam identidades juvenis, mas do modo como essas identidades se constroem em movimento e em complexidade, pondo em risco, ou não, essas instâncias culturais [...]” que podem traduzir a conformação e /ou os conflitos com valores transmitidos, (...) com as estratégias utilizadas para o reconhecimento de si e do outro [...], (p. 313).

Portanto, para além das instâncias culturais, busca-se outros aspectos técnico científico que se revelam proactivos na promoção da ESR, numa sociedade onde pronunciar alguns nomes é mítico e o sujeito arrisca romper o contrato social, assim como pode ser confundido com quem aposta no desastre das futuras gerações ou mesmo ser-lhe conotado com “aquele que não foi dançado”<sup>2</sup>. É importante que se reconheça a beneficência cultural da educação tradicional. Um acompanhamento dos educandos (aprendizes), isento de preconceitos, os seus resultados revelam-se mais sociais e humanos.

Quem viveu o ambiente natural da educação tradicional, no verdadeiro sentido (aquela que ocorre em cerimónias de iniciação), como Aguessy citado por Golias (1993), sabe que é uma excelente escola de educação sexual. Nos ritos de iniciação, ensina-se e aprende-se a viver socialmente e com base nos limites que o sexo a que pertence impõe, o objectivo não é potenciar os iniciados a experimentar precocemente a vida adulta, mas sim preparar-lhes para essa vida no futuro.

Na busca pelo positivo da educação tradicional, o Padre (Pe.) Gwembe, citado por Golias (1993), ilustra o fascínio da educação sexual tradicional. O autor reporta que os conteúdos de ensino e aprendizagem administrados nas cerimónias de iniciação, relacionados com este tema, objectivavam, moralmente, a higiene individual e colectiva, destacavam a vulnerabilidade dos iniciados para a Gravidez indesejada, motivada pela maturidade biológica (menarca nas raparigas e idade viril nos rapazes)<sup>3</sup>, promovia técnicas de auto defesa em casos de agressão, respeito, prevenção contra doenças, entre outros.

---

<sup>2</sup> - Um ditado entre os macuas, aplicado às pessoas consideradas socialmente desajustadas, em analogia das não submetidas aos ritos de iniciação.

<sup>3</sup> Aparecimento da primeira menstruação e/ou primeira ejaculação.

Golias (1993) lembra-nos que a educação sexual tradicional era baseada em mitos. Os mitos eram uma espécie de reforço negativo. A finalidade era de inibir, sobretudo, as iniciadas, a não experimentarem a vida sexual de forma precoce. Ameaças como, “*vai morrer cedo*”<sup>4</sup>, incluindo os seus pais, confessar o acto sexual precoce aos padrinhos/madrinhas para preservar a vida deles, limitava aos adolescentes e permitia o adiamento de relações íntimas.

Os ritos de iniciação na sociedade moçambicana, muito em particular no Norte do país, servem de sua “bandeira”. Entretanto, a sua proibição tem sido atemporal e envolve autoridades e/ou instituições sociais.

Bonnet (2002) diz que os ritos foram proibidos pelo Governo colonial e pela Igreja Católica antes da independência, mais tarde pelo próprio Estado moçambicano e de novo pela Igreja Católica. Os efeitos dessas proibições provocavam mal-estar social e os ritos voltaram a acontecer com regularidade.

O Pe. Gwembe (1996), citado por Bonnet (2002, p.21), mostra a sobrevivência dos Ritos de Iniciação ao escrever que “apesar do combate sofrido no passado, os Ritos de Iniciação continuam muito vivos ainda hoje e muitos missionários começam a aperceber-se que não é correcto combatê-los, como um meio de introduzir a fé.” Esse reconhecimento afinal ainda falta às autoridades governamentais que continuam a acusar as práticas autóctones na ineficiência das mensagens de ESR.

Sublinha-se, por experiência do autor deste estudo, que o carácter moral da educação dada nos ritos de iniciação fazia com que o iniciado aprendesse naquele meio e lhe fosse aconselhado a não pronunciar todos os nomes íntimos em fóruns diferentes daquele género.

Ao violar esses princípios, podia descredibilizar socialmente os seus pais e/ou padrinhos e madrinhas. Com toda esta riqueza da educação tradicional, quais são as motivações para tanto se falar de imperfeições?

---

<sup>4</sup> Grifo meu.

A história mostra-nos que a eliminação dela é impossível. Morin, na obra de Von Zumbé, citado por Mazula (2008), também chama a atenção para que saiba que a estratégia de extinguir o outro é algo falido,

O discurso com pretensões de ser o único verdadeiro e o único válido e necessário para todos indistintamente está superado. (...) O autor sugere que está reconhecida a alteridade e a diferença de pontos de vista muitas vezes conflitantes à relatividade das culturas e dos valores. (p.83)

Assim, a educação tradicional clama pelo respeito científico e social. A partir das críticas e revolta social contra a eliminação das práticas de educação tradicional, foi incorporada na Agenda 2025, (2003), a questão da diversidade cultural e diz:

As especificidades culturais são respeitadas e valorizadas no quadro do florescimento da nação moçambicana. A diversidade étnica, cultural e linguística é um valor, é uma riqueza da sociedade moçambicana e, quanto mais forte, mais favorece a consolidação da Unidade Nacional (p.105).

Portanto, o problema nunca foi e não é a nação que entra em causa ao ponto de se pensar na descridibilização dos saberes locais de cada grupo étnico, o que faltava ou ainda escasseia é o reconhecimento mútuo e a co-existência dos vários grupos socioculturais. Em suma, a unidade na diversidade.

## ***II– Etapa – Período da educação colonial em Moçambique***

A educação no período colonial ajusta-se ao modelo de ensino imposto pelos colonos. Como reza a história, ela teve seu início por volta de (1498) com a chegada do 1º contingente de portugueses sob direcção do Navegador Vasco da Gama, (Bonnet, 2002, Iglésias, 2004).

Na era colonial, o ensino estava estruturado e organizado obedecendo às regras e critérios seguidos pelo Governo central (governo português) em todas as “províncias ultramarinas” onde faziam parte as colónias de África (Angola, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

Segundo Golias (1993, p 43), o Governo português, em (1960), através da “Portaria nº 17883 de 5 de Agosto, impôs que todos os programas de ensino primário fossem aplicados taxativamente em todas suas colónias”.

Bonnet (2002) faz menção dum estudo por si realizado em Nampula, no qual uma das suas conclusões foi que:

O colonialismo português havia marginalizado a educação dos autóctones, com vista a uma lavagem cerebral, impondo saberes alienatórios, para quebrar a ponte entre o passado cultural dos povos colonizados e a sua identificação, como povos subjugados em todos os aspectos, necessitando de se libertar, (p.2).

Assim, tanto Golias como Bonnet, ambos denunciam o objectivo dos colonos, desde o chamado ensino rudimentar, nas catequeses, até mesmo no ensino normal, reservado aos indígenas, que visava a eliminação da cultura autóctone e tradicional e cuja finalidade era expandir a cultura portuguesa, quer pela escola, quer pelo evangelho.

Como se referiu antes, a cultura dos autóctones nunca se fez ausente. Isto é, de forma clandestina ou oculta, os moçambicanos continuaram a educar os seus membros, visando o alcance de todos os objectivos intentados na tradição, transmitindo os valores culturais e morais mais salientes de cada comunidade. Mesmo os considerados assimilados, nunca, objectivamente, abandonaram a sua cultura. Porque a cultura vive e convive com as outras e nunca se excluem. Como mostra Tiba, (2002):

[...] Os filhos nasceram para singrar os mares da vida, onde vão encontrar aventuras, riscos, terras, culturas e pessoas diferentes. Para lá levarão os seus conhecimentos e de lá trarão novidades e outros costumes, ou, se gostarem dali, poderão permanecer, porque levam dentro de si um pouco dos pais e de seu país, (p.23).

Portanto, nem por repressão do império colonial, nem através da persuasão promovida pela política da Igreja Católica, através daquele que (Golias, 1993, p.48) chamou “princípio da cruz ao lado da espada, no alargamento do reino de Cristo sobre a terra”, se conseguiu eliminar as práticas mais salientes da educação tradicional, ela sobreviveu e integrou contra todas as vontades na educação vigente no período pós colonial.

### ***III – Etapa - Período de educação pós-colonial/Moçambique independente***

Este período é caracterizado pela exaltação do nacionalismo e a colocação da escola ao serviço do povo. Como fazem menção Assane (2014); Bonnet (2002) e Golias (1993), com a independência nacional, a educação formal deixou de ser um luxo e passou a envolver todo o cidadão moçambicano, independentemente da sua proveniência social. O cúmulo das mudanças foi a introdução do Sistema Nacional de Educação.

À luz da Lei 4/83, de 23 de Março, conjugada com a Lei 6/92 de 6 de Maio, a educação geral em Moçambique tem três níveis, sendo o primeiro nível o primário (da 1ª – 7ª classes); o segundo nível, o secundário, constituído por dois ciclos, onde, normalmente, frequentam alunos com idade de 13-17 anos. O 1º Ciclo do ensino secundário geral (ESG1) e o 2º ciclo do ensino secundário geral (ESG2) envolvem 8ª-10ª e 11ª – 12ª classe, respectivamente. E, o último nível é o ensino superior (ES) que se responsabiliza pela formação de especialistas e profissionais de vários ramos da vida socioeconómica do país.

O objectivo fundamental da educação nos primeiros anos que se seguiram ao 25 de Junho de 1975 era a promoção da unidade nacional e a formação do homem novo, (Assane, 2014). Esta iniciativa despertou um debate nacional que defendia a formação do homem livre de ideias velhas (autóctones) e adopção da língua portuguesa como um dos indicadores de união entre os moçambicanos.

Porém, a visão holística sobre uma nação que nunca existiu (entenda-se que os moçambicanos nunca partilharam antes a ideia de unidade) trouxe de volta a repressão sobre os valores autóctones e tradicionais (pela exaltação da unidade nacional e formação do suposto homem novo) a educação tradicional era combatida severamente para ser eliminada, porque representava um atentado contra a unidade nacional.

Autores e/ou pesquisadores, tais como Assane, (2014); Bonnet (2002) e Golias (1993), ao periodizarem a educação moçambicana, convergem na tríplice: 1º - educação tradicional; 2º - coloniais e 3º- pós independência, ambos reconhecem o 1º como transversal. Conforme consta da Agenda 2025 (2003, p.102), “nos últimos 30 anos, Moçambique passou por metamorfoses sem comparação (...). Foram-se acelerando clivagens entre os jovens e o resto da população, entre o campo e a cidade, entre os intelectuais e as massas e entre a política e a cultura”.

Assim, é ser demasiado simplista, ao agrupar essas transformações em período único. Deve haver coerência na abordagem desses momentos, períodos ou etapas da educação, quer no seio dos historiadores, quer nos pedagogos ou educadores moçambicanos. Entenda-se que o chamado período pós-independência (1975-1983) podia ser designado pós-colonial; também podiam ser acrescentados dois (2) momentos da história da nossa educação.

Seria mais valia considerar como 4º momento, a educação durante a guerra dos (16) anos e 5º - educação depois dos Acordos Gerais da Paz (AGP), assinados entre o Governo moçambicano e o então movimento rebelde, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), em Roma (1992).

As transformações ocorridas nesses períodos foram distintas, tendo contribuído para o progresso ou retrocesso da educação em Moçambique, e, por conseguinte, afectaram o IDH, (Agenda 2025, 2003; Golias, 1993).

Assim, visando reverter a realidade vivida no país durante as duas (2) guerras e em obediência aos protocolos com agências internacionais, tais como ONU, UNESCO e outras instituições com as quais o país ratificou acordos, em conjugação com os planos quinquenais do Governo, Moçambique tem massificado o ensino a todos os níveis e subsistemas, aumentando mais escolas.

#### **1.1.4. A escola como espaço de aprendizagem e participação**

Na perspectiva de Guedes (2009), citado por Oliveira (2015), o termo escola provém do grego “*scholé*”, cujo significado é lugar de ócio, espaço em que os homens livres se juntavam para reflectirem.

Enquanto Oliveira (1998:15) refere que, “originariamente, a escola era o lugar onde as pessoas de posse se davam ao luxo de fazer exercícios intelectuais, sem visar a outros resultados que não fossem o enriquecimento intelectual para mais fácil separação das pessoas com a posição social mais baixa [...]”.

Segundo os autores citados, a escola, desde os primórdios de sua existência, é o espaço apropriado para a aquisição e exercício da sabedoria, pese embora a segunda acepção tende mais para a reprodução de classes sociais. No mundo moderno, *scholé* deu origem ao termo escola que se refere ao “estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, o ensino colectivo” (Ferreira, 2005 p.791, citado por Oliveira, 2015, p.16).

Em Moçambique, a escola formal desempenha as mesmas tarefas, é da responsabilidade do Estado garantir a sua efectivação. Conforme a Lei 6/92, o objectivo do Estado é

uniformização cultural através da política de unidade nacional e o laicismo do ensino. Embora seja menos explícito, o Estado empenha-se na democratização da escola para garantir a participação social.

Porém, Oliveira (1998, p.59) é de opinião que, “se entendermos por democratização da escola o facto de que alunos vindos de meios sociais e culturais diferentes, dispõem das mesmas chances de êxitos, então a luta está longe de ter alcançado os seus objectivos”.

É nessa acepção, que Libâneo (1994) sugere o aprofundamento dos princípios democráticos na escola, de modo a tornar as intenções e a realidades tangíveis. O autor argumenta dizendo:

(...) A democratização do ensino supõe o princípio da igualdade, mas junto com o seu complemento indispensável, o princípio da **diversidade**<sup>5</sup>. Para que a igualdade seja real e não apenas formal, o ensino (...) deve atender a diversificação da clientela, tanto social quanto individual, (p.39):

Alicerçando-se nesse princípio, a escola devia ser um espaço de convívio, de troca de experiências e saberes quotidianos entre os indivíduos, baseado na tal diversidade que lhe é característica, proporcionando, na sua comunidade, a integração e a valorização mútua dos actores. Portanto, é imprescindível que a aprendizagem do aluno na escola seja válida e reforçada pela família. Contudo, os conteúdos nocivos à cultura podem ser imediatamente reprimidos pela própria família do aluno e sua comunidade.

Segundo (Illich, 1985, p.31) “se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, é o lugar mais errado ainda para se obter educação.” O Estado, reconhecendo estas lacunas, concebeu o Conselho de Escola (CE) que surgiu como forma de permitir a participação e representação dentro da escola, não só dos profissionais de educação, mas também dos pais e da sociedade.

A Agenda do professor refere que o CE é um órgão que garante a ligação entre a escola e a comunidade escolar, uma vez que é formado por encarregados de educação, alunos e representantes da comunidade” (MINED, 2015).

---

<sup>5</sup> - A diversidade que aqui se refere difere da desigualdade cultural mas valoriza-se as diferenças sociais e individuais.

Estudos feitos por autores e instituições como ARES (2010), Arthur & Cabral (2004) Oliveira *et al* (2010) referem fraco envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação em programas de ESR e, conseqüentemente, inadequação das mensagens disseminadas para os alunos. Uma das causas apontadas é o choque dos conteúdos disseminados com a cultura.

Essa realidade contrasta com os planos do Governo, pois, segundo o MEC (2005) no manual de apoio ao CE, estão previstas quatro comissões de trabalho onde os representantes dos pais deviam sugerir procedimentos adequados à realidade da escola, nomeadamente:

- ✓ Comissão de Finanças, Construção e Produção Escolar;
- ✓ Comissão de HIV/SIDA; Saneamento e Saúde Escolar;
- ✓ Comissão de Género, alunos órfãos e vulneráveis; e
- ✓ Comissão de Cultura e Desportos Escolar.

Entretanto, um estudo realizado pela Rede Básica de Educação no distrito de Monapo, em 2014, constatou o fraco funcionamento dos CE's e os seus representantes, em particular o presidente que, em muitas escolas, não tem sido eleito pela comunidade, sendo indicado pelo director, por afinidades, o que, provavelmente, leva muitos a não participarem.

A partir daí, pode-se perceber que há motivos de contradição entre o preceituado no manual de apoio ao Conselho de Escola e a realidade que se vive em diversas instituições de ensino, pois os pais não participam de facto da vida escolar.

Segundo Luck (2008), a participação consiste no envolvimento de todos os que fazem parte do processo educacional, sejam gestores, professores, alunos e seus encarregados, visando o estabelecimento de metas, para a solução de problemas na tomada de decisões, na planificação de acções, operacionalização, monitoria e avaliação dos resultados cuja finalidade é o bem de todos.

A percepção errónea sobre o sentido da democracia que flagela a população moçambicana, influenciada pelas transformações socioeconómicas e políticas em curso no país, tornam as comunidades empedernidas e/ou inertes em relação aos problemas que a escola formal enfrenta e, conseqüentemente, o envolvimento e participação quase nulos.

## **1.2. Contornos e desafios da saúde pública em Moçambique**

Nesta parte do trabalho analisa-se os contornos e desafios da saúde Pública em Moçambique, numa perspectiva educacional. Assim, para além do conceito de saúde, inclui-se neste capítulo a visão geral sobre a saúde da população, saúde e educação no desenvolvimento humano e, na parte final, faz-se reflexão sobre a saúde escolar.

### **1.2.1. Um olhar conceptual sobre a saúde**

Conforme a OMS (1948), citada pelo MISAU (2010), a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, ao mesmo tempo que apresenta uma visão multidimensional, afastada da tradicional ênfase médica dada à saúde física que se limitava a considerar ausência da doença no organismo.

Segundo Ewles e Simnett (2003), citado por Gaspar (2006), devido à dinâmica da própria ciência e socialização das ciências de saúde, esta definição foi sendo discutida, em particular, ao fundamentar o discurso holístico e idealista do sentimento de “completo bem-estar”, assim como na concepção absoluta e discreta do conceito “*estado de*” confere à saúde, num contexto em que vida e viver são processos, sobretudo dinâmicos ou contínuos, pois variam com o tempo.

Nesse sentido, a saúde deixou de ser apenas uma realidade objectiva que representa o bom funcionamento do organismo. Ela envolve uma realidade subjectiva, relacionada com a forma de pensar e de representar, mentalmente. Silva (2002, p.19) é de opinião que: “pessoas diferentes pensam na saúde de maneiras diferentes. Pessoas de épocas e culturas diversas pensam na saúde, também, de maneiras diversas”.

Em Moçambique, a maior parte da população é rural cuja actividade principal é a agricultura familiar de subsistência. Grande parte dessa população tem fraca formação e informação e, sensatamente, há, ainda, uma forte ligação ao sistema médico tradicional.

Em 2009, as estatísticas indicavam que em média 11 mulheres morriam por dia, calculando-se cerca de 3.900 por ano, devido a complicações relacionadas com a gravidez e com o parto. Em cada 1.000 crianças que nasciam vivas por ano, cerca de 48 morriam entre os 0 e 28 dias de vida, devido, principalmente, à complicações durante a gravidez e o parto (IDS, 2011).

Salienta-se que a característica geográfica do país obriga a população a viver em áreas diferentes e nem sempre enfrentam os mesmos desafios ou nível de vulnerabilidade. Uma parte da população é ameaçada pela presença de perigos físicos, ambientais ou socioculturais que, para outras, não têm significado.

Segundo Oliveira (2015), o conhecimento de temas de saúde pela população, especialmente pelas crianças e adolescentes, através da aplicação de diversas estratégias de saúde, pode ajudar na prevenção das doenças e prolongar a vida nas comunidades. É importante que se faça referência à insuficiência de pessoal qualificado e unidades sanitárias para prover esse serviço.

### **1.2.2. Uma visão geral sobre a saúde da população**

Ao abordar a saúde pública, em Moçambique, urge a necessidade de caracterizar a população e as principais enfermidades que assolam. Segundo o IDS (2011), a população moçambicana é jovem e mais da metade apresentava, à data do inquérito, menos de 15 anos de idade. Essa característica deve-se a dois indicadores principais, nomeadamente, elevadas taxas de fecundidade e de mortalidade.

A fecundidade humana entende-se como sendo o número médio de filhos que as mulheres podem ter durante a sua vida reprodutiva. A mortalidade diz respeito ao número de mortes que ocorrem em cada 1000 nascidos vivos. Estas mortes podem se verificar entre crianças ou adultos de ambos os sexos, (IDS, 2011). A possibilidade de ter os tais filhos sempre depende dos factores que determinam a saúde reprodutiva, nomeadamente: o casamento, a infertilidade pós-parto, a esterilidade e a contracepção, (Arnaldo, 2003).

A fecundidade é condicionada por vários factores, dentre eles, o destaque vai para o analfabetismo, influências culturais e pobreza. Contudo, a mortalidade é fortemente influenciada pelo deficiente saneamento do meio e o consumo de água imprópria.

Entre as doenças associadas aos factores ora mencionados, encontra-se a malária com 40% das consultas em todo o país, 60% de internamentos, 30% das mortes intra-hospitalares ou registadas, seguido de HIV/SIDA com 11,5%, (MISAU, 2010).

O INSIDA (2009) refere que 11,5% de moçambicanos, na idade de 15-49 anos tinham infecção pelo HIV/SIDA. A prevalência entre as raparigas de 15-24 anos de idade era de 8,2% contra 3,1% dos rapazes. As projecções indicavam existência de cerca de 670.000 crianças, menores de 17 anos, órfãos de pais, (IDS, 2011). Esse Inquérito tem servido como referência na definição de estratégias para a promoção da saúde em geral e da ESR em particular.

### **1.2.3. A saúde e a educação no desenvolvimento humano**

O PNUD toma a saúde e educação como parte dos Indicadores Sociais de Desenvolvimento Humano (IDH), para qualquer nação. Como se refere acima, no âmbito do conceito da saúde, este evoluiu ao longo da história e nos últimos tempos tem sido usado, igualmente, como indicador de direitos e desenvolvimento humano.

Os articulistas do Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano, elaborado pelo PNUD (2014), argumentam que:

[...] O acesso universal a serviços sociais básicos - educação, cuidados de saúde, abastecimento de água, saneamento básico, segurança pública - aumenta a resiliência. [...] A educação pública pode atenuar a disparidade existente a nível da qualidade da educação que é ministrada às crianças de famílias ricas e às de famílias pobres, (p.85/86).

Conforme essa aceção, o desenvolvimento humano de qualquer sociedade, para além dos outros indicadores, é mensurado com base no nível de acesso à educação e aos cuidados básicos de saúde, este último parte da prevenção primária, secundária e terciária das doenças<sup>6</sup>.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos assim como a Declaração da Cimeira sobre Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), realizada em Setembro de 2010, contemplam e recomendam “a promoção do acesso universal aos serviços sociais e o fornecimento de níveis básicos de protecção social, pois podem contribuir na consolidação e obtenção de ganhos de desenvolvimento adicionais”, (PNUD, 2014, p.86).

---

<sup>6</sup> - Primária antes de ocorrência da doença; secundária sobre doentes e afectados, terciária nos que sofreram.

De acordo com a Agenda 2025 (2003), a educação deve valorizar a capacitação do cidadão, fornecendo, aos adolescentes e jovens, conhecimentos que sejam válidos para a vida prática, enquanto membros duma sociedade e conhecimentos teóricos, enquanto sujeitos, para ser bem sucedidos.

Segundo a UNESCO, a educação, no Século XX, deve ser vista como sendo composta por quatro pilares de saberes inter-relacionados a serem tomados em conta na materialização da visão, designadamente, saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos. Estes pilares determinam o bem-estar e o desenvolvimento do sujeito.

Assim, a educação mais participativa e activa na vida dos cidadãos pode contribuir para conquistar um mundo seguro, saudável, mais próspero e com ambiente estabilizado que, simultaneamente, possa favorecer o progresso social, económico e cultural, assim como a tolerância e a cooperação entre as nações. (UNESCO, 1998).

#### **1.2.4. Reflectindo sobre a saúde escolar**

As políticas públicas, visando a promoção da saúde a nível internacional, definem a escola como espaço mais adequado para a promoção da saúde, não só envolvendo os alunos como também toda comunidade escolar. Como tem sido destacado neste trabalho, segundo o MINED (2012) e o MISAU (2010), em Moçambique são estabelecidas parcerias público - privadas entre os ministérios que superintendem a Saúde e Educação, com as ONG's vocacionadas na promoção de saúde, com vista ao desenvolvimento de actividades de mudança de comportamento no meio escolar.

Como afirma Gaspar (2006), a escola tem sido um dos principais meios em que se tem desenvolvido programas e acções de promoção de saúde em todo o mundo com a pretensão, não só de melhorar os conhecimentos dos alunos, mas também as suas práticas de saúde.

Para Figueiredo (2006), tradicionalmente, a escola e a sua comunidade concebem a promoção da saúde como uma área de conhecimento, exclusivamente, da responsabilidade dos professores que leccionam Biologia. No seu entendimento, eles dinamizam esta área do saber.

Entretanto, o mesmo autor reconhece que num sistema educativo que se quer cada vez mais transversal e envolvente, a promoção da saúde pode ser incorporada em todas outras áreas curriculares e ser tratada transversalmente como um conhecimento de cultura geral. Figueiredo chama atenção para que se entenda que nenhum educador pode eximir-se da responsabilidade de promover a saúde para os seus alunos.

Segundo Louro (2003), citado por Siqueira (2006, p. 131), “a abordagem curricular da sexualidade é geralmente restrita aos aspectos de cunho biológico, excluindo os determinantes culturais, sociais e psicológicos”.

Existem psicólogos formados e colocados nas escolas, porém, nenhum foi legalmente autorizado a prestar serviço de apoio ou aconselhamento aos adolescentes. Muitos estão a leccionar disciplinas como Biologia, Filosofia ou Historia. Assim, eles não desempenham o papel de psicólogo escolar pelo qual foram formados.

Recorde-se que a ESR é multifacetada não sendo de facto oportuno encarregar a um grupo isolado de profissionais, pois “incluem dimensões como as de desejo e prazer, e temáticas como a homossexualidade e prostituição, em cuja construção as mídias têm papel essencial – não são devidamente contemplados ou são ignorados”(Siqueira, 2006, p. 131).

Segundo a OMS (1984), citada por Silva (2002), a melhoria dos conteúdos incorporados nos currícula só pode ser feita pelos países, pelos ministérios vinculados e pelas escolas. Os resultados vão depender da dinâmica e flexibilidade de cada Estado, suas políticas e as suas estratégias para uma meta comum, a finalidade é difundir as mensagens desejadas a todos os níveis, incluindo o sistema de ensino.

O MINED (2012), reconhece que para um desempenho dos alunos cada vez melhor nos diferentes subsistemas de ensino, é importante que eles estejam saudáveis e com estabilidade emocional. Isto é, sejam satisfeitas as necessidades humanas básicas. Mas a ESR não tem sido encarada no plano primário do sector da educação, ela integra os temas transversais. A materialização dos temas de saúde escolar tem sido assaz enredada e, entenda-se, muitas vezes, servindo apenas para responder a agendas de doadores ou ONG's parceiras.

O MINED (2012, p.44) aborda o HIV/SIDA “[...]como parte da resposta nacional ao desenvolvimento de relações com os parceiros governamentais e não-governamentais para um apoio efectivo no combate à propagação [...]”.

Em diversos documentos do MINEDH, os programas que estão referenciados como sendo responsáveis pela promoção da saúde sexual e reprodutiva nas escolas secundárias são dois, nomeadamente, Serviços Amigos de Adolescentes e Jovens (SAAJ) e Geração Biz. Os conteúdos destes programas são abordados informalmente.

Portanto, apesar de haver acordos e parcerias com o MINEDH, ainda os conteúdos não foram integrados nas disciplinas curriculares do ensino secundário. Entretanto, com base na experiência do pesquisador como professor do ensino primário, sabe que esses conteúdos foram contemplados na disciplina de Ciências Naturais e na Educação Cívica e Moral, no 3º Ciclo do ensino básico.

A lei do SNE e o Regulamento Geral do Ensino Básico prevêem que o aluno matriculado com 6 anos, na 1ª classe, num curso normal, esteja em contacto com esses conteúdos por volta dos 11 anos de idade. Mas, de seguida, rompe com eles. Nesse sentido, será que as experiências vs conhecimentos são assimiladas o suficiente pelos adolescentes?

A experiência profissional do pesquisador deste trabalho permite afirmar que os conhecimentos adquiridos no ensino primário não são suficientes, sobretudo nas situações em que o ensino é fustigado pela má qualidade e não só, muitos professores abordam os conteúdos da ESR de forma superficial, assim como o envolvimento da família nesses temas é frágil, fundamentado nos mitos culturais.

Essa realidade repete-se nas escolas secundárias, demonstrando uma contradição entre as intenções do sector da Educação e as práticas educativas. Assim se afirma, pois, MINED (2012, p. 44), no Plano Estratégico da Educação, advoga que “um ambiente escolar saudável e seguro não é apenas responsabilidade da Educação e exige parcerias com outras instituições governamentais e não-governamentais, bem como com as próprias famílias e comunidades”.

Então, se os pais e/ou encarregados de educação nunca se envolvem ou nunca são envolvidos, a parceria referida não passa de uma farsa. O mesmo se pode dizer sobre a descontinuidade de conteúdos da ESR no ensino secundário, pois não integram uma disciplina formal e específica.

A Lei 6/92, no número 2 do Artigo 12, advoga claramente a tarefa do ensino secundário, segundo a qual este nível centra-se na consolidação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos adquiridos nas diversas áreas do saber do ensino primário. Entretanto, isso não se verifica, não acontecendo, demonstra-se a incoerência dos planos e sua implementação. Segundo Freire (1999), não basta ter bons pensamentos, ideias ou planos, é preciso ser pragmáticos e coerentes.

### **1.3. A adolescência: Percepções e mitos no desenvolvimento humano**

Esta parte do trabalho discute sumariamente vários aspectos relacionados com a adolescência como uma fase controversa no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, os aspectos que a corporizam, para além do olhar conceptual, envolve, também, a abordagem teórica sobre a adolescência, a complexidade de educação sexual e reprodutiva na adolescência, uma breve resenha sobre a promoção da saúde na adolescência a educação sexual e reprodutiva na promoção da saúde escolar e enquadramento legal da educação sexual, reprodutiva na adolescência e considerações sobre experiências vs conhecimentos.

#### **1.3.1. Um olhar conceptual sobre a adolescência**

O processo de desenvolvimento humano atravessa várias fases das quais envolve a adolescência e/ou a juventude, (Barbosa, 1999). Partindo do seu sentido etimológico, adolescência provém do verbo latino “*adolescere/crescere*” que em português significa crescimento/crescer/amadurecer (Barbosa, 1999; Tavares e Alarcão, 2002).

Buscando essa etimologia, na abordagem de Tavares e Alarcão (2002), adolescente se considera aquele sujeito humano que cresce e amadurece no contexto orgânico, psicológico e sociocultural, mas que ainda não tenha atingido a fase adulta. Cole e Cole (2003) consideram que a adolescência é um período de desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças e reestruturação social, ficando situada entre a infância/ meninice e a fase adulta.

A OMS encara como adolescente todo o indivíduo com idade entre 10 a 19 anos, entretanto, aquele que se encontra no intervalo dos 15 e 24 anos chama-o de jovem e todos aqueles que estão entre 10 e 24 anos de idade são considerados gente jovem. Contudo, quando o assunto é abordar a juventude, essas três dimensões são usadas indiscriminadamente (MISAU, 2010). No senso comum, no dia-a-dia das pessoas, o termo adolescência é pouco usado, dá-se preferência ao termo juventude, para designar, tanto o menino como a menina após a “puberdade”<sup>7</sup>, quanto o jovem adulto.

---

<sup>7</sup> Puberdade - BERGER (2000, p.284), refere que “é um período de rápido desenvolvimento físico e maturação sexual que marca o término da infância e o início da adolescência, dando origem a uma pessoa com tamanho, forma e potencial adulto”.

Segundo Bock, Furtado e Texeira (2001, p.255), isto acontece porque “não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta. A adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado da estrutura socioeconómica”.

Em outras palavras, não existe adolescência como um período, mas sim adolescentes. Porque os critérios que poderiam definir esta etapa não fazem parte da constituição do indivíduo, estes são construídos pela cultura. Daí que a adolescência é uma fase arquitectada do desenvolvimento humano. No entanto, quando uma sociedade exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, procura definir padrões ou referentes desta fase.

Conforme Davidoff, (2001) e Mwamwenda (2005), na maioria dos casos, as manifestações comportamentais patentes em adolescentes são conotadas pelos adultos (parentes, professores e a sociedade em geral) de várias maneiras, dependendo do nível de instrução ou a realidade sociocultural. É comum tratar-lhe como: rebelde, desonesto, mal-educado, delinquente até “crianças de hoje.” Este aspecto gera conflitos latentes nos adolescentes.

O adolescente como se referiu acima, é indivíduo que se encontra entre o fim da infância e o princípio da fase adulta, nele emerge uma série de desafios que exigem ao “*pequeno adulto*” uma organização da estrutura mental: forma de pensar, os sentimentos, o afecto, a capacidade de resposta entre outras.

Assim, as principais características psicossociais do adolescente são:

- ✓ Contradição de ideias a nível familiar face ao seu desenvolvimento orgânico;
- ✓ Mudanças radicais ao nível de todo o organismo que culmina com ao amadurecimento dos órgãos genitais;
- ✓ Emergência de várias capacidades cognitivas que ajudam aos adolescentes a lidar com várias situações do seu dia-a-dia e tornar-se autónomo;
- ✓ Assume comportamentos narcisos<sup>8</sup>, (Daavidoff, 2001; Mwamwenda, 2005 e Sprinthall e Sprinthall, 1993).

---

<sup>8</sup> Narcisismo – comportamento presente no fim da puberdade, caracterizado pela atracção excessiva do adolescente consigo mesmo. O adolescente acha-se mais bonito do que nunca e acima de todos. (Silva, 1988)

“As mudanças nos sistemas fisiológicos, glandulares e psicológicos que ocorrem na adolescência constituem a mudança mais substancial na vida do homem” (Sprinthall e Sprinthall 1993, p.125). A literatura está repleta de conceitos sobre esta fase de desenvolvimento, a sua abordagem depende, basicamente, da filtração do interessado e do gosto que nutre pelo autor escolhido.

Os desencontros são inevitáveis, mas todos convergem sobre as transformações radicais que ocorrem no sujeito e o seu trânsito notável de indivíduo inocente que passará a assumir os seus actos perante a lei. No contexto jurídico em Moçambique, a adolescência é abordada como um período de desenvolvimento humano que se insere na infância. Assim, o tratamento de indivíduos menores de 18 anos quando estão em conflitos com a lei tem sido da responsabilidade do tribunal de menores, pois a infância alarga-se até aos 18 anos, (Lei da Família, Art. 30 da Lei N° 10/2004, de 25 de Agosto).

### **1.3.2. Abordagem teórica sobre a adolescência**

Entende-se que nesta fase de desenvolvimento acontecem transformações que, geralmente, ameaçam o futuro adulto em construção. No contexto social, o adolescente tem sido visto como desviado, rebelde e desobediente aos seus pais, familiares e, em suma, a toda sociedade.

Conforme Cole e Cole, (2003); Mwamwenda (2005), essas transformações são semelhantes em toda a raça humana, independente da cultura ou nível socioeconómico, claro que evoluem com o tempo e ambiente social, podendo variar como cada sociedade percebe, mediante o nível de instrução.

Uma atenção sobre a adolescência é de todos os tempos. Segundo Cole e Cole (2003), os marcos de estudos sobre adolescência remontam desde a Grécia com Aristóteles. Na antiguidade clássica, ele descreveu o comportamento de adolescentes, considerando-os de apaixonados, fascinados, capazes de se deixarem levar pelos seus impulsos. Os autores referem, mais adiante, que na lenda de “*Romeu e Julieta*” enquanto adolescentes, Wiliam Shakespeare aborda de modo semelhante os seus comportamentos, fala de emoções descontroladas que conduzem essas personagens à tragédia.

A discussão sobre a paternidade científica dos estudos da adolescência está em torno de Gayton Stanley Hall (1904), conforme Barbosa (1999), nesse ano, Hall publicou uma obra sobre adolescência. Mas, Cole e Cole (2003) apontam que Jean Jacques Rousseau, mesmo sem ter intitulado o seu livro, psicologia do desenvolvimento ou do adolescente, foi o primeiro teórico da adolescência na sua obra *Emílio* publicada por volta de (1764), que até hoje, serve de inspiração. Portanto, Rousseau (1990), no seu tratado “*Emílio*” escreveu sobre a adolescência, esse escrito inspirou e continua a inspirar muitos psicólogos e educadores, tendo caracterizado da seguinte forma:

Assim como estrondo das ondas precede a tempestade, também o murmúrio das paixões anuncia essa tumultuosa mudança e uma excitação reprimida nos adverte do perigo que se aproxima. Uma mudança de humor, frequentes ataques de raiva, uma perpétua agitação da mente, torna a criança quase incontrolável. Ela se torna muda à voz que costuma obedecer; é um leão agitado, desconfia do seu tratador e recusa a ser controlado, (p. 172).

Erickson, citado por Davidoff (2001, p.465) considera que a adolescência “é uma fase em que o jovem enfrenta uma crise de identidade, busca soluções em torno das seguintes questões: quem sou? Em que acredito? Que tipo de ocupação devo perseguir? Que tipo de vida eu levo?” Erik Erickson, na sua teoria, apresenta um argumento segundo o qual, por causa das transformações radicais, o adolescente chega a levantar perguntas para si mesmo, como esta: “como é que posso compreender o que se passa comigo, quando tanta coisa é diferente?” (Sprinthall e Sprinthall, 1993 p.151). Face a isto, o adolescente vê-se obrigado a manifestar determinadas atitudes porque deseja ter uma nova vida.

O modo como os adolescentes satisfazem ou superam essas preocupações identitárias contribui, significativamente, no estilo de vida enquanto adultos. Nesse contexto, se os desequilíbrios psicológicos dos adolescentes forem aceites como normais, as reacções excessivas contra eles reduzem substancialmente. Percebe-se que tudo não se trata de patologia nenhuma, mas sim, mudanças necessárias (Ana Freud, apud Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Portanto, a adolescência é um assunto que tem sido preocupação da humanidade ao longo da história. As informações mais precisas de autores que escreveram sobre esta fase de desenvolvimento servem de suporte, entretanto, mesmo nas sociedades em que a escrita não estava muito avançada, a preocupação sempre existiu. Mwamwenda (2005) concebe a adolescência como uma questão de hábitos e práticas sociais.

O autor diz que em África os adolescentes sempre existiram e, em regra, a sua transição para a vida adulta depende dos hábitos de cada povo, na sua maioria, é marcada pela realização de um ritual de passagem.

### **1.3.3. A complexidade da Educação Sexual e Reprodutiva na adolescência**

O estudo da educação sexual e reprodutiva, como se referiu nos capítulos anteriores, sobretudo na descrição do problema, é assunto complexo e não complicado, pois envolve conhecimentos de diversas áreas do saber como, a Biologia, a Psicologia, a Medicina, Antropologia, Sociologia e outras, (Frade, *et al*, 2010, Osório e Macuácuá 2013, Machungo, 2004 e Mitano, 2011).

Reconhecemos a complexidade do tema de ESR, não querendo com isso considerar difícil ou impossível de abordar. A mesma percepção, sobre a complexidade, é comungada por Mazula (2015) que sugere o ser complexo como algo que dispõe uma extensão de áreas que lidam com a mesma matéria (no nosso caso da ESR na adolescência).

Contudo, o ponto central é analisar em que medida os adolescentes são educados, em torno da ESR no contexto escolar. Mazula critica o holismo de que se tem sobre os debates académicos. Postula a sua complexidade, argumenta que essa complexidade não reside na visão totalitarista e homogénea, mas sim na diversidade e heterogeneidade que caracterizam a ciência.

Na mesma senda, emerge a inquietação do autor desta pesquisa sobre o seu tema. Alguns (mas) autores e/ou instituições, tais como Machungo, (2004); MINED, (2012); MISAU, (2010); Mitano, (2011); Oliveira, et al, (2010), esforçaram-se em estudar profundamente temas semelhantes, mas parece terem feito com relativo holismo ou fragmento na questão de ESR. Fala-se bastante de educação para a saúde, saúde escolar, educação sexual da rapariga ou gravidez na adolescência.

o autor deste estudo entende que essa forma de abordar, provavelmente, torna a ESR mais subjectiva, pois, com a escassez de profissionais ou parcerias entre os poucos profissionais e/ou investigadores com certo domínio da matéria, a complexidade amadurece, podendo limitar um debate múltiplo e envolvente. Uma parceria pode garantir o aprofundamento da abordagem, dum lado e pode incentivar aos parceiros dos sectores que lidam com

adolescentes e jovens por outro, visando investir na escola como local onde se deve aprender quase tudo e menos nada sobre ESR, assim como outras lições da vida. Uma reflexão dessa natureza acredita-se que minimiza a visão parcial e, aparentemente, simples da ESR.

Frade et al (2010, p.10) falam da complexidade da ESR, em suas abordagens sobre este tema, reconhecem que “é uma área extremamente rica e complexa dos comportamentos e sentimentos dos homens e das mulheres, por isso não pode nem deve ser abordada de forma rígida ou através de quaisquer fórmulas ou receitas de comportamentos individuais”. A ESR, de facto, recuperando aquele raciocínio de Mazula (2015), é um complexo. Os seus conteúdos não se resumem na prevenção isolada do acto sexual, casamentos prematuros, ou então, apenas, gravidez precoce nas meninas. Aliás:

[...] Outra das dimensões da [ESR], abrange a reprodução, os sistemas reprodutores, a fecundação, a gravidez e o parto, a maternidade e a paternidade [...]. A sexualidade tem percalços uns evitáveis, outros inevitáveis. Os inevitáveis resultam da complexidade dos afectos com ela relacionados, das expectativas e das frustrações [...], da forma como vamos vivenciando todos os factos atrás focados (Frade, *et al* 2010, p.14).

A complexidade da ESR é motivo de reflexão sobre quem e como abordar em especial nas instituições escolares. É um assunto que merece discussão serena para se readquirir a dignidade e a moral humana que estão em causa.

Reconhecer as limitações da escola na abordagem solitária sobre ESR não seria um descrédito das responsabilidades que ela tem assumido perante a sociedade. Mas podem não existir muitas dúvidas que este é um problema que transcende as competências soltas da escola. Basta de discursos e planos em forma de intenções.

A Associação Reconstruindo a Esperança (ARES, 2010), uma ONG vocacionada na prevenção de abusos sexuais contra menores, faz a mesma abordagem, refere que confiar apenas nos professores pode ser impossível alcançar os objectivos da ESR, segundo esta organização, nas escolas, eles não desenvolvem muito os conteúdos de ESR, igualmente, os pais preferem abster-se de falar desse assunto com seus filhos.

Conforme Azevedo (2010), não se pode confinar a educação à aprendizagem formal ou à uma determinada idade. O autor deste estudo entende assim que o problema da educação sexual já transcende as competências apenas da escola, como se refere na introdução,

também é um problema simultaneamente da saúde pública e social. O ensinamento e assimilação dos conteúdos da saúde escolar, incluindo a ESR, devem envolver os professores, os alunos e a comunidade circunvizinha (Figueiredo, 2006; MINED, 2012).

Segundo Silva (2007), a ESR deve inspirar uma parceria social entre a escola e a família, grupo social ou a sociedade em geral, visando a promoção da saúde para o bem-estar dos alunos e da comunidade envolvente. Geralmente, quando fracassa a ESR, a sociedade tem responsabilizado apenas à escola ou aos próprios adolescentes.

Arthur & Cabral (2004) rejeitam uma abordagem moralista ao problema das gravidezes em adolescentes, negam a responsabilidade dos adolescentes porque, na opinião das autoras, não são adolescentes que ofendem a moral da sociedade, mas sim a sociedade, as suas instituições, assim como os seus membros que cometem falhas na educação preventiva dos adolescentes.

De facto, nem são os adolescentes culpados, acrescenta-se, muito menos é a educação tradicional em si que tem se tornado alternativa na atribuição de culpas sobre o falhanço da ESR. As políticas públicas de ESR em adolescentes têm igualmente um contributo.

Este assunto deve ser encarado como um problema conjuntural, falham as escolas cuja função não é simplesmente transmitir os conteúdos ou mensagens, mas também educar, falham as instituições vocacionadas na ESR que não se devem considerar panaceia<sup>9</sup>, mas também falha a comunidade que se exime da sua missão de educadores primários.

O MISAU (2010), na estratégia nacional de promoção da saúde, faz referência à necessidade da cooperação inter-institucional e de vários actores, desde a coordenação com o MINED [sic], envolvimento de clínicos, professores, órgãos de comunicação social, centros internatos, quartéis e a comunidade em geral.

Como aborda o MISAU, é uma clara demonstração de que a ESR é uma tarefa a ser feita por todos, com todos e para todos. Com efeito, o seu sucesso ou fracasso deve ser assumido por todos (Figueiredo, 2006).

---

<sup>9</sup> - Ciência capaz de resolver todos os problemas. In Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1999). Texto editores,

#### **1.3.4. Uma breve resenha sobre a promoção da saúde na adolescência**

Desde a Assembleia Geral da OMS, realizada em 1977, a concepção da saúde foi evoluindo e as formas de garantir os serviços ligados a ela, igualmente, evoluíram de forma substancial. Desde esse encontro, o objectivo ficou mais orientado para proporcionar uma vida saudável e bem-estar à população mundial, visando uma estabilidade económica e social (Silva, 2002).

Os cuidados de saúde passaram a ser não só uma prática curativa das enfermidades, mas também a educação das pessoas para a mudança de comportamentos, visando o alcance da almejada vida saudável. Assim, “o termo educação para a saúde foi usado para descrever o trabalho desenvolvido com as pessoas para lhes melhorar a saúde através da sua atitude individual e alteração de comportamentos” (Ewles e Simnett, 2003 citados por Gaspar, 2006, p.23).

Com a dinâmica científica que acompanha as transformações socioculturais, o uso indiscriminado dos termos educação para a saúde e promoção da saúde foi actualizado, pois grande parte das actividades desenvolvidas pelos profissionais da saúde e o pessoal paramédico, com a finalidade de proporcionar uma vida saudável e, conseqüentemente, o bem-estar social, divergiam daquilo que classicamente se designa de educação para a saúde, (OMS, 1998b; Costa e López, 1998; Ewles e Simnett, 2003, citados por Gaspar 2006).

A promoção da saúde no ambiente escolar não pode ser vista de forma simplista ou holística, pois é um complexo que envolve e é desenvolvido, não apenas pelos alunos, igualmente, abrange a comunidade em geral, nomeadamente, os pais, os professores, o pessoal não docente, os técnicos de saúde, as autoridades administrativas, os agentes económicos, os meios de comunicação social, as ONG's, entre outros, (Figueiredo 2006).

Em Moçambique, desde 2001, foram concebidos os programas de promoção da ESR, através da Agenda 2025 e operacionalizados nos diferentes Planos Estratégicos do MISAU e do MINED, ambos (2006/2010/11 e 2012/2016). Porém, não foram previstos os hábitos, costumes, e tradições autóctones dos beneficiários destas actividades que a família tem repassado de forma contínua, para os novos membros, como valores e heranças culturais (Bonnet 2002).

Esse lapso pode ser um dos factores que contribui para a inadequação das mensagens disseminadas em diferentes programas desenvolvidos no âmbito da promoção da saúde e, sobretudo, na ESR. Mas, deve se ter em conta, segundo Kaloustian (1988, p.22), que na família: “[...] são absorvidos os valores éticos e humanitários, é onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.” Reconhece-se que o problema de inadequação das mensagens disseminadas em programas de promoção da saúde sexual e reprodutiva é um fenómeno que afecta muitos países, incluindo os considerados desenvolvidos.

Estudo feito nos EUA mostrou que “alguns adolescentes não usam contracepção porque eles não estão motivados para evitar a gravidez ou eles "querem engravidar" ou "não se importam" se ficarem grávidas” (Unger, Molina, e Teran Citado por Dopkins e Hillard, 2009). A procura de alternativas a esse problema é um imperativo, mas que não deve ser uma solução generalizada, pois os hábitos, os costumes variam de sociedade para sociedade e de região para região, daí que é necessário adaptar diferentes modelos às situações socioculturais de cada zona.

Segundo Dopkins e Hillard, (2009), visando inverter a promiscuidade sexual na adolescência, escolas, nos EUA, grupos religiosos, organização da juventude e os profissionais da saúde, desenvolveram programas de educação sexual consistentes que envolvem os próprios adolescentes como promotores. Na Província de Nampula, foi feito um estudo em (7) distritos, incluindo o de Monapo, pela Geração BIZ e constatou que as famílias não comunicam com os seus educandos sobre assuntos de ESR. E diz mais:

[...] Este elemento cria um espaço de silêncio não havendo deste modo a partilha entre o que os adolescentes e jovens apuram nos debates do cantinho da escola e nas suas casas. Há uma relação de medo, vergonha, receio de questionamento, entre os alunos e os seus encarregados sobre as questões que envolvem sexualidade e tratamento em caso de contrair uma ITS, (Oliveira, et al, 2010, p.40).

Acredita-se que o tal silêncio deriva da exclusão que a sociedade sente nesse processo de educação sexual de seus filhos. É convicção do pesquisador que os resultados podem ser promissores, se houver uma participação de todos. Segundo Mazula (2008, p.83), “[...] a sociedade tem de discutir, debater os seus próprios problemas de forma cooperativa, ou seja, dialógica.” A falta de participação da família cria espaço de desentendimento entre as partes envolvidas na educação dos adolescentes.

### **1.3.5. A Educação sexual e reprodutiva na promoção da saúde escolar**

Como tem sido referenciado ao longo das abordagens em torno do tema, este é um assunto que não se restringe a uma área do conhecimento. Frades et al (2010, p. 10) referem que este tem sido um assunto que preocupa pesquisadores e pensadores de quase todas as áreas “do conhecimento, tais como, as ciências naturais, como a medicina ou biologia, até as chamadas ciências sociais e humanas, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a ética, a antropologia e a história”. Portanto, envolve a todos ou um pouco de toda áreas, tornando o conhecimento gerado partilhável e abrangente.

Freud (1856-1939) foi um dos pioneiros no estudo da sexualidade humana. Em (1900), publicou a sua obra sobre os sonhos, na qual postulava a estrutura do aparelho psíquico (Bock, Furtado e Teixeira 1999).

Nessa obra, ele advoga os instintos sexuais como orientadores do comportamento da criança, sobretudo na fase genital que coincide, geralmente, com a adolescência. Freud diferencia o desenvolvimento humano baseado no sexo, fala de uma fase que o rapaz desenvolve “o complexo de Édipo” e a rapariga “o processo de Electra”<sup>10</sup>, (Bock, *at al*, 1999).

Para Foucault (1997b), citado por Dornelles (2010), o corpo da criança foi inventado ou se projectou com base no sexo. O autor ilustra as práticas do (século XVIII), para distinção entre homens e mulheres ou masculinos e femininos, e diz ele que nessa época foi realizada uma campanha contra a masturbação infantil.

Essa campanha envolvia adolescentes ou às crianças para além de evitar auto – erotização, igualmente, prevenia o incesto. Embora (filhos de pessoas de posse ou trabalhadores) os conteúdos serem ligeiramente diferentes, não deixa de ser uma forma de educação sexual. Não importa a forma como era operacionalizada, e sim que se falava de rapazes e raparigas.

---

<sup>10</sup> - Freud busca uma lenda grega e interpreta o comportamento dos rapazes, diz ele que se atraem pela mãe, sentindo ciúmes d o pai. Enquanto as raparigas se atraem pelo pai, e a mãe constitui primeira rival, (Silva, 1988)

O biólogo Wilson, citado por Davidoff (2003), fala da diferença, entre homens e mulheres, que reside na estrutura orgânica. Bogin (1999), citado por Cole & Cole (2003), mostra diferenças sexuais entre raparigas e rapazes a partir das transformações orgânicas que ocorrem na adolescência, fala de “idade viril” nos meninos e “menôrca” para as meninas<sup>11</sup>.

A educação, baseada na biologia do organismo, inspirou o movimento que conduziu a luta de libertação nacional, a FRELIMO. Segundo Muiuane (2006), o primeiro grupo de mulheres que ingressaram formalmente no Movimento de libertação, contrariamente, aos primeiros (250) homens, não foram chamadas de guerrilheiras ou nome semelhante, designaram-lhes destacamento feminino.

Portanto, em qualquer sociedade, mesmo nos países europeus ou nas Américas, sempre há diferenciação desde os primeiros anos de vida entre homens e mulheres. Ora vejamos:

Começamos por ser um menino ou uma menina, somos do sexo masculino ou feminino, somos educados como e para tal. Embora esta pertença seja clara para os indivíduos desde a primeira infância, a percepção dos papéis assignados a cada um dos sexos, [...] variam a medida que crescemos com o contexto *familiar e social* que nos rodeia, (Frade, *et al*, 2010, p. 14).

Mesmo que pareça uma busca contigua sobre a educação sexual, nos moldes em que o assunto é debatido pelas instituições de ensino e/ou vocacionadas, essa abordagem, obrigatoriamente, emerge em casa e na família. Antes da entrada do menino ou da menina na escola, já está assimilando conteúdos da sexualidade como construções sociais.

A família é, por natureza, a primeira instituição responsável pela transmissão dos conteúdos de educação sexual (Oliveira, 1998). Em África, a família baseia-se na solidariedade e na fraternidade, com efeito, não se limita aos pais, avós e/ou filho. Envolve também: primos, sogros, cunhados, tios, entre outros, (Golias 1993).

Bertrand (2001) defende o desenvolvimento natural da criança, baseando-se na abordagem de alguns teóricos da Escola Nova (movimento pedagógico que revolucionou a educação no século XX), tais como Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Montessori, e outros.

---

<sup>11</sup> Idade viril corresponde ao período em que ocorre a primeira ejaculação e Menôrca – refere-se ao aparecimento da primeira menstruação.

Porém, há necessidade da socialização da mesma criança a partir do seio familiar, pois as características individuais requerem o reajuste social. Entenda-se que “o ser individual (natureza biopsíquica) nos é dado por nossos pais como herança biológica através do processo de hereditariedade. O ser social é um sistema de ideias, sentimentos, hábitos dos grupos sociais de que fazemos parte ” (Oliveira 1998:12).

A questão do ser social no indivíduo, que constitui patrimônio específico da pessoa humana, envolve as crenças e prática morais, a língua que falamos, as tradições, em suma, as maneiras de pensar, sentir e agir dos grupos a que pertencemos. Ai está a essência da educação, pois não nascemos como sociais, a educação é responsável em transformar-nos para adotar as regras sociais.

Os preconceitos e algumas construções sociais nefastas interferem na ESR. Em muitas situações, os homens ou mulheres encontram-se na contingência de não estar na dianteira da discussão deste tema, envolvendo adolescentes de ambos os sexos, porque podem ser mal percebidos pelos próprios adolescentes e a comunidade em geral. Um estudo realizado em 2014, nos distritos de Nacala-à-Velha e Nacala – Porto, por iniciativa da Save the Children, teve as mesmas constatações (Ferreira, 2014).

Diz o mesmo estudo que as meninas são ensinadas desde cedo que a mulher tem a função de cuidar da casa, dos trabalhos domésticos e dos filhos, enquanto os rapazes são definidos como responsáveis pelo sustento da família, segurança e liderança familiar e da comunidade.

As meninas são condicionadas socialmente ao ponto de evitar estabelecer amizades com os rapazes na adolescência, visto que receiam serem julgadas pela comunidade (Ferreira, 2014). Mas com a dinâmica social motivada pela conjuntura contemporânea, a promoção de políticas de género, propagação das tecnologias de informação e comunicação, este fenómeno está sendo fragilizado.

### **1.3.6. Considerações sobre experiência versus conhecimento**

Na perspectiva psicológica, subentende-se que a experiência e conhecimento são conceitos adjacentes e interligados. Isto é, todo o conhecimento passa pela experiência que o sujeito vai acumulando ao longo da sua existência. Segundo Freire (2004), desde tempos remotos, muitos teóricos dedicaram-se na construção destes conceitos, os mais salientes foram: Aristóteles, Descartes, Locke, Hume, Kant, entre outros.

Um dos teóricos mais salientes no aprofundamento dos conceitos de experiência vs conhecimentos no PEA foi John Dewey. Estes constituíram o centro de reflexão na sua teoria sobre o conhecimento na pedagogia de projectos e em sua obra “Democracia e Educação”.

Dewey (1971) considera duas variantes na relação entre experiências e conhecimentos, uma que é activa, supondo ser tentativa de significação que se manifesta pela experimentação, associada a estes termos. A outra variante, passiva, consiste no sofrimento que o sujeito passa ou enfrenta. Entende-se, assim, que quando nós experimentamos algo, agimos sobre ele, fazemos alguma coisa com ele, em seguida, sofremos ou sentimos as consequências, e aí, adquirimos um conhecimento.

Assim, Reale e Antiseri (2003) compreendem que não pode haver ruptura epistemológica entre o conhecimento que se crê científico e o conhecimento adquirido mediante experiências sociais, vividas pelo sujeito, o ensino de qualquer conteúdo implica noções que não podem ser exclusivamente programáticas, ou meramente espontâneas.

“Os dados que a experiência nos fornece, todos os dados, sem excepção, não se equacionam jamais, de maneira perfeita, com as noções correspondentes que indispensavelmente possuímos: nenhuma coisa sensível é perfeitamente e absolutamente quadrada ou circular, mesmo que possuamos noções [...]; então, existe desnível entre os dados da experiência e as noções que possuímos.” (Reale e Antiseri, 2003,p.147).

Sendo assim, a nossa mente, ao deparar-se com os dados incorporados pelos sentidos, reflectindo de forma profunda, replicando essa reflexão, encontra nos dados a oportunidade de descobrir em si os conhecimentos correspondentes a cada sentido. Acreditamos que esses tipos de operações contribuem para os alunos da ESM assimilarem várias experiências vs conhecimentos sobre a ESR.

### **1.3.7. Enquadramento legal da educação sexual e reprodutiva na adolescência**

A ESR em adolescentes é suportada pela Constituição da República de Moçambique (CRM 2004) que destaca a igualdade de direitos entre homens e mulheres, sem distinção de raça, idade, etnia ou cor, conjugada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Lei nº 10/2004 de 10 de Agosto, entre outros instrumentos, regula e, ao mesmo tempo, contribui, indirectamente, para os casamentos prematuros. A dualidade na função e espírito da lei se verifica na cláusula do consentimento reservado para familiares que podem autorizar o casamento de menores de 16 anos, embora, nesta lei, tenha-se passado dos anteriores 16 para os 18 anos como idade formal para o casamento.

Segundo consta do Plano Estratégico de Combate aos Casamentos Prematuros (2015), outros instrumentos internacionais vinculados a ESR incluem a Convenção Sobre o Consentimento para Casamento, idade mínima para tal, Registo de Casamentos, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Sobre os Direitos da Mulher em África, a Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança, que estabelece regras e padrões para a contracção do matrimónio, entre outros documentos, (vide Anexo 9).

## **CAPITULO II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

Feita a revisão da literatura, parte em que o autor contextualiza a essência teórica deste estudo, seguiu-se a revisão da metodologia, olhando os aspectos, nomeadamente: o fundamento do estudo empírico (Problematização e Justificação), os objectivos de investigação, a caracterização da pesquisa, as bases para a escolha dos sujeitos que participaram no estudo, os instrumentos para a recolha de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos mesmos.

### **2.1. Metodologias**

Depois de termos definido ao longo do nosso quadro teórico os faróis que nos ajudaram a ler e analisar as dinâmicas de interacção entre os atores que fazem parte da Escola Secundaria de Monapo, através do envolvimento dos adolescentes na promoção de boas práticas em torno de ESR, no que tange à prevenção, combate e mitigação de problemas adjacentes à saúde sexual e reprodutiva na escola, é importante descrever o percurso metodológico escolhido para a realização deste estudo e apresentar os fundamentos que enformam as opções tomadas.

#### **2.1.1. Problematização**

Segundo IDS (2011), em Moçambique, o número de adolescentes que contraem matrimónio precoce e gravidez indesejada tem aumentado significativamente. Arthur e Cabral (2004) referem que, dos vários efeitos que resultam de experiências vs conhecimento desajustados sobre ESR em adolescentes, na dianteira estão os fenómenos da gravidez precoce e casamentos prematuros. Mas há um número considerável de adolescentes infectados com ITS's e HIV/SIDA.

Esta realidade deve ser entendida como um problema multifacetado, pois afecta não só a educação como também a saúde, os direitos humanos, a indústria, o comércio, o turismo, a cultura, a religião, etc. Em suma, põe em causa o desenvolvimento socioeconómico e, consecutivamente o desenvolvimento do capital humano.

As mudanças sociais que o país vive revelam-se irreversíveis e contribuem para a educação global da sociedade. Ao mesmo tempo, os adolescentes tornam-se mais vulneráveis e

susceptíveis de iniciar a vida sexual activa na mais tenra idade sem, no entanto, observar os métodos elementares de protecção, (Bonnet, 2002, IDS, 2011).

A promiscuidade sexual na adolescência faz com que vários menores se encontrem na contingência de gestação e assumam a vida conjugal mesmo com a sua inaptidão, quer psicológica quer social, que caracteriza o momento. A ESR, para os adolescentes, é um problema simultaneamente psicológico e social. Transcende a simples abordagem biológica do fenómeno.

Com a pressão social e intensificação de medidas administrativas nas escolas contra os professores, promotores do assédio sexual nos últimos anos, ao contrário do habitual, tendem a ser também adolescentes (rapazes) que, a par das raparigas, se encontram num momento de transformações múltiplas e radicais. Esses adolescentes precisam de um acompanhamento especial, aliás:

Inclui o acesso à informação sobre os seus corpos e a sua sexualidade, a criação de espaços de discussão para que a educação sexual não tenha simplesmente uma abordagem fisiológica, mas que responda às inquietações emocionais e afectivas dos adolescentes, numa aposta séria de superação de alguns mitos da educação tradicional que exclui nos seus conteúdos a conversa entre pais e filhos sobre assuntos sexuais (Arthur & Cabral, 2004, s/p).

As regras e hábitos culturais baseadas em mitos impedem que muitos pais abordem frontalmente e com profundidade conteúdos sobre ESR. A constituição de matrimónios antecipados em relação à idade dos envolvidos a nível de Moçambique, incluindo Nampula, é um flagelo sério. Alguns pais e os próprios adolescentes têm consciência de que o casamento prematuro é um entrave para a vida e, geralmente, acontece por imposição pelos adultos ou devido à gravidez precoce (Ferreira, 2014; Oliveira, *et al*, 2010).

Conforme o IDS (2011), grande parte de moçambicanas iniciam a vida conjugal relativamente cedo; 40% das adolescentes, dos (15-19) anos de idade, já estavam vivendo maritalmente ou casaram. Entretanto, continua o “divorcio” entre as instituições promotoras de ESR e os pais/ou familiares dos adolescentes para a conjugação de esforços, visando a preparação e educação defensiva a favor dos visados.

O governo e a sociedade em geral têm tomado medidas, visando estancar os efeitos resultantes da promiscuidade sexual na adolescência que, geralmente, afecta a vida escolar e social dos alunos. Para promover igualdade de oportunidades e a dignidade da rapariga na escola, o Ministério de Educação (MINED) [sic] impôs medidas sobre os estudantes (adolescentes de ambos sexos).<sup>12</sup> No Distrito de Monapo, actua o programa Geração Bizz desde 2007 e a Associação Ehali desde 2014, vocacionados na ESR.

Igualmente, o MISAU, na sua política nacional de combate ao HIV/SIDA, através do controle e da prevenção da infecção, (re) infecção e transmissão vertical, as gestantes marcam a consulta pré-natal mediante a companhia do parceiro. Presta-se apoio no SAAJ e palestras durante as consultas pré-natais. Pressupõe-se que deveriam contribuir na aquisição de experiências e conhecimentos suficientes para a prevenção de problemas relacionados com a sexualidade e fenómenos afins (IDS, 2011; Oliveira, *et al* 2010).

Conforme reporta o mesmo Inquérito em alusão, essas políticas não produzem efeitos almejados, pois os adolescentes, a nível do país, continuam a praticar o sexo precocemente. Segundo Arthur & Cabral (2004), a constituição de matrimónios, frutos da promiscuidade sexual na adolescência, ganha proporção assustadora.

Os dados do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Monapo (SDEJTM) referentes ao ano de 2014, apontam que 60% das 147 meninas que desistiram da escola foi devido à gravidez precoce. No 1º trimestre de 2015, foram registadas 115 desistências de raparigas, das quais 75% o motivo foi a gravidez precoce (SDEJTM, 2015).

Esses dados mostram a ascensão do número de adolescentes que iniciam a vida sexual de forma precoce. Como vem sendo descrita esta realidade, também foi levantada pelo IDS (2011).

---

<sup>12</sup>- 1 - *É vedada a frequência para o curso diurno, nos níveis elementar, básico e médio do SNE, às alunas que se encontrem em estado de gravidez, bem como os respectivos autores, caso sejam alunas da mesma escola; 2- Sempre que se justificar, será autorizada a frequência às aulas das alunas grávidas, por decisão do Conselho da Escola, tratando-se de escolas que não possuem o curso nocturno (...).* (MINED, Decreto nº 39/ 2003)

Entretanto, a informação do SDEJTM é parcial, porque não faz referência aos adolescentes do sexo masculino, autores de algumas gestações ou de desistências escolares como consequência do seu envolvimento precoce em relações sexuais promíscuas.

Geralmente, os adolescentes enfrentam vários conflitos psicológicos, físicos, escolares, com a lei, com a família e com a sociedade em geral. Porém, a psicologia prova que as atitudes manifestadas nessa idade precisam de ser encaradas com seriedade, pois é a fase transitória, mas pode determinar o futuro desse adulto em potência.

Conhecer-se e conhecer o mundo social é um imperativo para os adolescentes e o futuro das novas gerações. Assim, o problema que se levanta é: *Quais são as Experiências vs Conhecimentos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo?*

### **2.1.2. Justificativa**

O pesquisador teve contacto com o problema de experiências vs conhecimentos sobre a educação sexual e reprodutiva na adolescência e ficou influenciado por três motivos: 1º como professor deparava-se com situações de alunas e alunos, os quais mudavam do curso diurno para o nocturno devido à gravidez, no caso das raparigas, ou envolvimento dos rapazes; 2º enquanto activista e formador de professores e pais e/ou encarregados de educação em matéria de prevenção contra o abuso sexual de crianças nas escolas, no âmbito do projecto “*este corpo é meu*” da ARES, na Cidade de Nampula, em 2011 e; 3º enquanto psicólogo escolar e estudante do curso de Mestrado em Educação em Ciências de Saúde, teve a necessidade de contribuir na abordagem de ESR através de uma pesquisa.

O autor almeja contribuir nas formas de abordagem da problemática de Educação Sexual em adolescentes no distrito de Monapo onde, para além de ser natural, igualmente é professor. Essa contribuição vai se basear em debates na promoção de boas práticas educativas e prevenção do envolvimento precoce de adolescentes em actos sexuais.

A linha de discussão é como se pode abordar o tema numa perspectiva sociocultural e ter réplica no seio familiar, com menor interferência cultural, mas, igualmente, sem ferir os valores culturais, apoiando os adolescentes na prevenção de doenças e outros efeitos nefastos adjacentes a ESR.

A realização desta pesquisa afigura-se importante porque trata-se de um tema actual. O estudo realiza-se num momento em que se debate sobre casamentos prematuros, gravidez, ITS's, HIV/ SIDA na adolescência a nível de Moçambique. Trata-se duma área de conhecimento ainda menos explorada no país, na província de Nampula e, particularmente, no distrito de Monapo.

Recorre-se ao estudo de caso, intentando melhor compreensão e interpretação na perspectiva dos entrevistados em torno de suas experiências vs conhecimentos sobre ESR. Os resultados podem subsidiar os esforços que objectivam não só a prevenção primária e secundária através da redução do elevado índice de gravidez e ITS's na adolescência como também a prevenção terciária, através do apoio aos adolescentes que enfrentaram experiências sexuais menos agradáveis.

A relevância deste estudo está na necessidade de fornecer aos adolescentes mais conhecimentos socialmente válidos com vista a eficiência da ESR e, conseqüentemente, a prevenção dos efeitos devastadores que resultam da ineficiência das mensagens em curso.

A discussão dos resultados da pesquisa em fóruns académicos ou científicos pode suscitar o desencadeamento de outras pesquisas, orientadas, provavelmente para novas descrições ou explicação da necessidade de melhorar os conhecimentos sobre ESR em adolescentes.

Ainda, o autor espera influenciar a definição de políticas públicas sobre as áreas que lidam com os adolescentes em Moçambique, destacando a educação e a saúde. O “binómio” Educação e Saúde na adolescência são inseparáveis, visando a garantia do futuro geracional.

### **2.1.3. Objectivos**

Qualquer acção programada visa o cumprimento de uma meta. Para tal, é importante clarificar os meios pelos quais vai se servir para o alcance de tais metas, essas metas, o autor desta pesquisa, entende que são os objectivos. Piletti (2006, p.80) refere que os objectivos “consistem numa descrição clara dos resultados que desejamos alcançar com a nossa actividade”.

Estes explicitam-se em gerais e específicos a serem utilizados durante a investigação e são extraídos directamente dos problemas levantados (Richardson, 1999). Esse procedimento visa compreender o fenómeno em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito desse fenómeno observado (Fidel e Biklein, 1994).

Nesta ordem de ideia Marconi e Lakatos (2007) acrescentam dizendo que a definição dos objectivos determina o que o pesquisador quer atingir com a realização de pesquisa. Segundo este autor, o objectivo geral vem responder ao problema em questão. Tendo em conta esta premissa, para o estudo em causa foram definidos os seguintes objectivos:

#### **a) Objectivo geral**

- ✓ *Analisar as experiências vs conhecimentos dos adolescentes sobre a Educação Sexual e Reprodutiva na Escola Secundária de Monapo.*

#### **b) Objectivos específicos**

Trata-se do aprofundamento do problema de pesquisa em fases estruturadas mesmo que de forma não linear. Neste estudo, o autor definiu os seguintes objectivos específicos:

- ✓ Identificar os principais actores envolvidos na promoção da Educação Sexual e Reprodutiva na Escola Secundaria de Monapo.
- ✓ Analisar a percepção dos adolescentes sobre as experiências socioculturais e científicas no que tange à educação sexual e reprodutiva;
- ✓ Descrever os principais programas de educação sexual e reprodutiva, mais usados para adolescentes.

### **2.1.4. Procedimentos metodológicos**

Nesta parte do trabalho, o autor descreve os procedimentos metodológicos que usou para dar resposta ao principal problema do estudo e as questões problemáticas empregues, à partida, visando a efectivação da pesquisa. Os aspectos arrolados são os seguintes: o tipo de pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, considerações éticas, população estudada, técnica de colecta de dados e o tratamento dos dados.

Segundo Gil (2002, p.162), metodologias são procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Ainda, outros autores como Marconi e Lakatos (2004) são de opinião que, mesmo na pesquisa que se supõe exploratória, a definição de metodologia

específica é um imperativo para se chegar aos resultados cientificamente válidos. Portanto, a metodologia impede a ocorrência de especulações e ou improvisações, pois sugere caminhos ajustados a cada um dos casos a ser estudado.

### **2.1.5 Tipo de pesquisa**

Este trata-se de um estudo de carácter qualitativo descritivo e que recorreu ao método de estudo de caso que também se pode chamar de estudo monográfico proposto por Lê Play em (1830). Esta variante permitiu a busca de informações seguras e sustentáveis sobre ESR. Uma conversa dialéctica entre o pesquisador e os entrevistados contribuiu para a consistência da informação obtida, (Chizzotti, 2000;Silva, 2013; Yin, 2001).

O estudo de caso pressupõe uma pesquisa aprofundada, variando desde a unidade individual, que pode ser uma pessoa, a um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural, etc., (Marconi e Lakatos, 2007; Mwamwenda, 2005; Yin 1989 citado por Chambel e Curral, 1995; Young 1960 citado por Gil 2002).

Assim, entende-se que o estudo de caso permitiu-nos fazer uma análise elucidativa de dados ou informações que obtivemos no decurso do trabalho de campo, visando descrever e interpretar o significado das experiências vs conhecimentos sobre ESR dos adolescentes, especificamente na ESM. O pesquisador fez parte da construção do conhecimento e interpretação deste fenómeno e, por conseguinte, atribuiu-lhe um significado, de acordo com o contexto e o distrito onde realizou o estudo.

Salienta-se que em pesquisas qualitativas, na variante descritivas, a essência reside em observar, registar, analisar e correlacionar factos e características de uma determinada população ou fenómenos, evitando, no máximo, a interferência do pesquisador sobre as variáveis. Busca descobrir a frequência com que um facto ou fenómeno ocorre, sua relação e ligação com outros, sua natureza e características, (Biaggio, 2003; Gil, 2002; Veronese e Guarechi, 2006).

Olhando para esse pensamento, os resultados na pesquisa qualitativa são traduzidos através de retratos ou descrições que podem ser demonstrados por discursos próximos e semelhantes aos elementos da amostra envolvida na recolha de dados, de modo a dar fundamentos que o autor julgou ajustado e conveniente.

Segundo André (1995), tanto em educação como noutros campos das ciências sociais, compreende-se que não é bem assim que o conhecimento se processa em forma de objectos, números ou coisas, conforme a abordagem positivista. Ele necessita da indagação do pesquisador, o acumulado da teoria por ele assimilada a respeito do assunto, interagindo como suporte na construção do conhecimento sobre o que pretende estudar (o objecto de estudo), em sua realidade histórica.

As pesquisas realizadas na área de educação, quase sempre, são de múltipla acção nas variáveis do fenómeno em causa, age-se e interage-se ao mesmo tempo, o que faz com que o pesquisador possa retirar de suas percepções, compreensões e interpretações certas conclusões ou caminhos alternativos capazes de apontar novas propostas para que o fenómeno seja compreendido através da inovação ou sugestões.

Portanto, o estudo de caso integra as pesquisas qualitativas, nesta pesquisa o autor obedeceu aos mesmos passos seguidos por este paradigma científico, sobretudo em educação, como propõem Bogdan e Biklen (1999), as características básicas que guiam esse tipo de estudo subsidiam ou seja servem de base de sustentação aos procedimentos usados ao longo da sua execução. Assim, os autores apontam cinco (5) passos da pesquisa qualitativa:

- ✓ A pesquisa qualitativa tem carácter naturalista com a busca directa de dados na fonte e o pesquisador é o seu principal instrumento e a regra geral tem sido através de um intensivo trabalho de campo;
- ✓ Os dados recolhidos são, predominantemente, descritivos. Todos eles são considerados importantes, incluindo-se as transcrições de entrevistas e de depoimentos assim como outros tipos de documentos que comunicam informações valiosas para legitimar a investigação;
- ✓ O pesquisador preocupa-se mais com o processo e não, necessariamente, com os resultados. O interesse do pesquisador está em retratar como um determinado fenómeno se manifesta nas actividades e nas interacções quotidianas;

- ✓ O significado que as pessoas atribuem aos acontecimentos e à sua vida constitui o centro de atenção do pesquisador. Neste tipo de pesquisa há, sempre, uma tentativa de compreender a forma como os informantes (entenda-se informante como sendo os participantes da pesquisa) encaram as questões que estão sendo levantadas.
- ✓ A análise dos dados, em regra, tende a seguir um processo indutivo, partindo do particular ao geral. Os estudos efectivam-se, fundamentalmente, da base para o topo e, por esta razão, dispensa-se a definição de hipóteses antecipadas, porém, no lugar delas, define-se um quadro teórico que orienta a recolha e análise dos dados.

Portanto, a pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contacto directo com a situação estudada e enfatiza os detalhes do problema e não, necessariamente, no que os resultados revelarem.

Assim, a preocupação do investigador que adopta este modelo de estudo é retratar os conteúdos registados na perspectiva dos participantes diante dos factos que envolvem o contexto natural dos mesmos. A propósito da pesquisa naturalista, como análoga do estudo de caso, Guba e Lincoln (1993), citados por Vianna (2000):

Destacam a pesquisa naturalista como um paradigma de investigação ou seja um padrão ou modelo de como uma pesquisa pode ser conduzida. Mostram que a investigação naturalista é caracterizada por ocorrer em um contexto natural, utilizar o estudo de caso e apoiar-se principalmente em métodos qualitativos, (p.33).

Nesse sentido, este estudo, sendo de âmbito educacional, usou o mesmo paradigma, como alternativa de pesquisa, isto é, para recolher as informações sobre ESR de forma natural, evitando sempre interferências e alterações acerca da percepção dos adolescentes sobre as experiências vs conhecimentos no que concerne à ESR no meio escolar.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), os pesquisadores que adoptam o paradigma qualitativo podem dispensar a construção de hipóteses básicas, em seu lugar, sugerem a elaboração de questões de partida e categorias de análise como ilustra o quadro No 1 abaixo.

**Quadro N° 1: Relacionamento entre categorias, objectivos e perguntas de partida**

<b>Categorias</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
Promoção de ESR nas escolas secundárias.	Identificar os principais actores envolvidos na promoção da Educação Sexual e Reprodutiva.	Quem desenvolve a Educação Sexual e Reprodutiva na Escolas Secundária de Monapo?
Programas de ESR mais usados na Escola Secundária de Monapo.	Descrever os principais programas de Educação Sexual e Reprodutiva mais usados para os adolescentes.	Como são desenvolvidos os programas de Educação Sexual e Reprodutiva mais usados na Escola Secundária de Monapo?
Experiências socioculturais e científicas dos adolescentes sobre a ESR.	Analisar a percepção dos adolescentes sobre as experiências dos adolescentes no que tange à Educação Sexual e Reprodutiva.	Como é que os adolescentes percebem as experiências vs conhecimentos socioculturais e científicos no que tange à Educação Sexual e Reprodutiva?

Fonte: Autor, (2017)

Assim, a análise por categorias preocupa-se com uma série de significações eleitas pelo próprio pesquisador que codifica a partir da detecção que faz por meio de indicadores do seu domínio. Portanto, nesse processo, os segmentos são agrupados em classes de equivalências definidas, a partir das significações. Essa definição não tem sido extraordinária, pois exige, do pesquisador, qualidades psicológicas complementares, nomeadamente: o rigor, a sensibilidade e a flexibilidade guiada por uma apurada experiência de apreender o que importa ao estudo (Caregnato e Mutti, 2005).

### **2.1.6. Universo e amostra do estudo**

Constituiu universo do estudo, todos os estudantes da 9ª e 10ª classe do curso diurno da Escola Secundária de Monapo. A amostra foi constituída por 22 estudantes das mesmas clases, sendo: 8 estudantes da 9ª e os restantes 14 estudantes da 10ª classe. A escolha foi mediante o consentimento e o fluxo dos participantes no processo de recolha da informação.

O autor trabalhou com a técnica de amostragem não probabilística por conveniência, ou seja, acidental, porque as unidades de amostragem foram incorporadas à medida que iam comparecendo ou estavam disponíveis no decurso do processo de entrevista.

Segundo Fortin (2003), a variante de amostragem por conveniência é um método de selecção de amostra, consistindo na escolha dos elementos de estudo que estão disponíveis no momento em que a informação é recolhida até que se atinja o tamanho desejado, e pequenas amostras são geralmente suficientes.

Ainda, sobre o tamanho da amostra, Dantas et al (2009) referem que nos estudos qualitativos, o número de sujeitos que irão compor a amostra, raras vezes pode ser determinado taxativamente. Com efeito, ela é obtida no decurso da recolha de dados. Assim, os autores argumentam que ao adoptar este tipo de amostra, o pesquisador deve respeitar o ponto de saturação, geralmente, é alcançado num intervalo que varia de “10-30 unidades”. Nesta pesquisa, esperava-se que, a partir do 11º elemento, as informações começassem a ser redundantes.

Interessou ao pesquisador a apresentação das características requeridas no estudo que, claramente, são descritas a seguir no ponto sobre exclusão ou inclusão. Isto é, aqueles que supostamente possuem a informação desejada a partir dos seus conhecimentos vs experiência, o tempo e a vontade que disponibilizaram para participar no estudo, (Chambel e Curral, 1995).

### **2.1.7. Aspectos éticos e confidencialidade da pesquisa**

O presente estudo, para além da autorização do local, careceu de aprovação pelo Comité Institucional de Bioética para a Saúde, da Universidade Lúrio (CIBSUL), por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos e menores de 18 anos (vide anexo 3 e 4).

Frisa-se que o processo de selecção dos adolescentes, potenciais participantes, foi da responsabilidade do próprio pesquisador, feita na ausência dos professores e membros de direcção da escola para evitar influências, devido à vulnerabilidade do grupo alvo (adolescentes), dado que alguns ainda não dispunham de autonomia legal. Entretanto, fica esclarecido que não houve nenhuma remuneração pela participação do adolescente neste estudo.

#### ***a) Autonomia dos participantes e legislação aplicável***

Os entrevistados foram informados da sua liberdade e autonomia antes das entrevistas e, querendo interromper a sua participação em qualquer fase, podiam fazê-lo e isso não provocaria revolta ao pesquisador. Para a participação de adolescentes menores de 18 anos no estudo, foi efectivada mediante o preceituado na Lei 10/2009 de 28 de Agosto (vulgo lei da família) que defende necessidade de consentimento dos pais e ou encarregados de educação enquanto representantes legais dos menores.

#### ***b) Confidencialidade dos dados***

Como foi inicialmente esclarecido na delimitação do local da pesquisa, os dados foram recolhidos a partir de uma sala cedida pela direcção da escola. Essa sala onde decorreram as entrevistas é exclusiva a práticas de aconselhamento em matéria de SSR no âmbito do programa Geração Biz, e as entradas são restritas. Assim, julga-se que o local foi dos mais discretos para o efeito.

#### ***c) Anonimato da informação recolhida***

Para garantir o anonimato, as informações recolhidas com os adolescentes foram codificadas com a letra “A” seguida de número de ordem do participante na entrevista. Ou seja, as informações estão codificadas da seguinte forma: An9a/10a (A= aluno; n = número de ordem da entrevista 9<sup>a</sup>/10<sup>a</sup> Classe que frequentava, (vide anexo 8).

#### ***d) Riscos do estudo para os participantes***

Não tendo sido necessárias provas experimentais nem administração de qualquer substância, os entrevistados não foram sujeitos a riscos consideráveis, entretanto, por ser um tema sensível que envolve questões pessoais, pode ter sujeitado aos adolescentes a lembrarem-se de eventuais situações penosas que tenham enfrentado ou vivido de pessoas próximas. Porém, situações desta natureza não foram registadas.

Aventava-se a hipótese de risco para os estudantes, a divulgação de seus dados identitários, o que não só poderia criar danos psicológicos como também violação a diversas leis atinentes à privacidade e inocência do informante. Assim, o presente estudo assegura que este pormenor foi acautelado. Toda a informação obtida e os resultados do mesmo não poderão ser utilizados para outros fins, excepto os que aqui estão propostos.

### ***e) Benefícios do estudo para os participantes***

Foi garantido o esclarecimento de quaisquer dúvidas que iam emergindo ao longo da conversa. Fica esclarecido que os benefícios individuais ou colectivos advindos deste estudo se referem à geração de conhecimentos acerca da necessidade de adopção de políticas públicas adequadas ao momento sócio histórico que o país atravessa no tratamento de adolescentes, uma espécie de prevenção de “nível primário e terciário”<sup>13</sup> dos efeitos da falta de cumprimento dos pressupostos da ESR, olhando para os paradigmas vigentes do desenvolvimento humano.

Os resultados desta pesquisa serão partilhados na Universidade Lúrio através da defesa pública e posteriormente na própria escola, através duma palestra que será proferida pelo investigador, alguns exemplares serão oferecidos à biblioteca da ESM. Igualmente, podem ser partilhados em outros eventos exclusivamente científicos.

Os conhecimentos gerados deste estudo podem contribuir na mudança da abordagem da ESR no seio do CE, pais e ou encarregados de educação, os próprios alunos e a direcção da escola. Essa eventual mudança pode permitir a formação duma personalidade integral dos adolescentes e aspirar um futuro social risonho para os adultos do amanhã.

### **2.1.8. Técnicas de recolha de dados**

No contexto de recolha de dados, o pesquisador empregou três técnicas para operacionalizar os objectivos, nomeadamente, a análise documental, a observação e a entrevista aos adolescentes.

#### ***a) A análise documental***

Esta é uma técnica de pesquisa que trabalha com informações, criando oportunidades de reflexão focalizada aos pesquisadores de maneira mais realística e menos subjectiva. A partir da análise documental, o pesquisador pode fazer inferências do conteúdo de textos em análise e ajustar a novas situações, de acordo com os seus interesses. Nesta prática, o texto é o meio de interacção, ou seja, é o interlocutor e/ ou sujeito com que se interage.

---

<sup>13</sup> Prevenção primária e terciária refere-se ao período antes e depois da ocorrência dos problemas em torno de ESR

Nesse processo, o analista estratifica as unidades do texto por meio de palavras ou frases (Crregnato e Mutti 2005).

Para esta pesquisa, o processo consistiu na procura de documentos existentes na Escola Secundária de Monapo e considerados fundamentais, nomeadamente:

- ✓ Actas dos encontros do Conselho de Escola
- ✓ Regulamento Interno da Escola;
- ✓ Relatório anual da escola de 2016;

A análise e interpretação destes documentos permitiram o conhecimento mais profundo, no contexto local, sobre o tema em estudo e facilitou a execução das entrevistas. Lima (1993) argumenta que o recurso à análise do conteúdo constante dos documentos escolhidos pelo pesquisador, em si só, não determina que a sua pesquisa é ou não qualitativa, pois essa análise pode ser também quantitativa. Na sua opinião, o autor refere que a bordagem quantitativa se importa com a frequência que determinadas características se repetem no conteúdo de um texto ou documento.

E, por seu turno, a abordagem virada para o paradigma qualitativo se concentra na avaliação da presença ou a ausência de uma ou várias características do conteúdo em análise. Assim, no capítulo III, no seu ponto 4, estão devidamente descritos os conteúdos que o pesquisador foi constatando nos diferentes documentos que, inicialmente, definiu, como sendo o foco da análise minuciosa no trabalho de campo.

### ***b) A observação***

Como se refere acima, o estudo de caso, para além da entrevista, recorre à observação da realidade durante a investigação. A tomada de fotografias, análise de documentos e anotações de campo para obter os dados constituem subsídios valiosos no estudo de caso.

Segundo Tuckman, (2000), citado por Nascimento (2006), na investigação qualitativa, a observação tem por finalidade examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

A observação é classificada de acordo com o nível de envolvimento do pesquisador, podendo ser participante e não participante (Bogdan e Biklen 1999; Marcon e Lakatos, 2007; Mwamwenda 2005).

Na perspectiva desses autores, a observação participante é aquela em que o observador participa da vida do grupo que está a estudar; ele desempenha um papel bem definido na organização social que observa e os dados recolhidos pelos investigadores estão dependentes da forma como participam enquanto observadores.

A observação é não participante quando o observador não faz parte ou não é membro do grupo de observação, em regra, evita qualquer contacto com este grupo. A observação, enquanto método, apresenta suas variações ou formas: a observação directa que integra toda a investigação baseada neste método, feita no terreno em contacto directo com o grupo de observados e o contexto envolvente e a observação indirecta baseada em fontes documentais existentes, não tendo se observado o controlo sobre o modo como estes documentos foram obtidos, (Mwamwenda, 2005).

Bogdan e Biklen (1999, p.90) referem que a “observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos”. Em conformidade com as ideias anteriores e no que se refere à importância da observação, como método de pesquisa, ela é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividades, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz ou o que não diz com aquilo que faz.

Segundo Santos (1994), a observação, enquanto método e técnica de colecta de dados, apresenta as reais vantagens com o destaque para as seguintes:

- ✓ Permite obtenção das informações assim como elas ocorrem;
- ✓ Proporciona atenção em relação àqueles comportamentos que são considerados como de menor ou de difícil tradução por palavras e, por isso, grande parte das vezes não são referidos;
- ✓ Reduz a resistência por parte dos observados, já que, habitualmente, não solicita uma cooperação tão activa como outros métodos.

Assim, o tipo de observação que se julgou adequado a este estudo foi a observação não participante. A actuação do investigador no local onde decorreu a entrevista baseou-se, fundamentalmente, na observação da amostra em estudo, no registo das atitudes e reacções dos sujeitos, entre outras observações, incluindo a observação do ambiente escolar, conforme o guião de observação concebido para a investigação, (vide anexo 5).

### ***c) A entrevista***

Segundo Gil (2002, p.45) “entrevista é técnica em que o entrevistador se apresenta em frente do entrevistado e lhe formula perguntas com objectivo de obter dados sobre um determinado conhecimento”.

Para Patton 1990 em Tuckman, 2000, citado por Nascimento (2006), há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação, às que são altamente estruturadas e fechadas. Ainda Bogdan e Biklen (1999) referem que as entrevistas são o recurso privilegiado pelas pesquisas qualitativas, mas estas variam em grau de estruturação, desde as entrevistas padronizadas até às entrevistas não padronizadas.

Entretanto, o mesmo autor refere ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem do pesquisador ter a certeza de obter dados fidedignos, possíveis de comparar entre os vários participantes. Nesta pesquisa, foi usada a entrevista semi – estruturada, porque tem vantagem de fácil aplicação, viabilizou a comprovação e esclarecimento de respostas e apresenta uma elevada taxa de respostas.

Tratando-se de pesquisa qualitativa, o pesquisador desenvolveu uma conversa científica (entrevista), de modo a que as posições diferentes que a realidade impunha fossem mínimas e houvesse ambiente de convívio, aproximação e intimidades. Assim, evitou atitudes que proporcionassem muitas reservas ou isolamento dos “parceiros”, (Bourdieu 1893-1999, citado por Mandelbaum, 2012).

Portanto, a abordagem cooperativa na entrevista é o desafio que o autor desta pesquisa enfrentou no processo de recolha de dados. A complexidade da faixa etária a que se propunha estudar, agravada pelas situações psicossociais que a maior parte dos entrevistados enfrentam, influenciou o espírito do pesquisador durante o trabalho de campo.

O pesquisador estabeleceu um pré contacto para o conhecimento dos intervenientes, assim como a apresentação dos objectivos do estudo, esclarecimento das questões orientadoras do guião da entrevista e metodologia que foi seguida no decurso das entrevistas.

Igualmente, optou pelo contacto com os entrevistados num espaço previamente escolhido, neste caso, foi o Cantinho para Jovens, sito nas instalações da Escola Secundária de Monapo, procurou no máximo preservar as condições necessárias, à privacidade da relação entrevistador e entrevistado e ao desenvolvimento do processo de recolha de dados.

As entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas de forma individualizada com duração entre 15 a 20 minutos para cada participante. Salienta-se que na construção do guião das entrevistas estava, sempre, patente o problema de estudo (vide anexo 6).

Na realização da entrevista, optou-se, como refere Bell (2004), pela abordagem orientada para as fontes cuja natureza visava ajudar na formulação de questões a que a investigação responde. Este tipo de entrevista é administrado aos sujeitos num ambiente informal sem pressões, procurando sempre deixar os envolvidos responderem à vontade, sendo gravadas e fotografadas.

Ainda, sobre as entrevistas, o pesquisador colocava questões estimulantes de algum carácter exploratório das ideias, segundo Bogdan & Biklen (1999), uma entrevista que se pretende ser coerente e científica deve evitar perguntas que possam ser respondidas de forma fechada, tendo em consideração que os detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração.

Apesar da relevância metódica da entrevista, Yin (2001) adverte que não existe fonte única que possui uma vantagem inquestionável sobre as outras. Isto é, um bom estudo de caso utiliza o maior número possível e aplicável de fontes de evidência que se complementam entre si, destas, o destaque vai para a observação, análise da documentação e entrevista amplamente aplicadas neste estudo.

### 2.1.9. Tratamento da informação

A recolha de dados neste estudo foi, exclusivamente, feita pelo investigador, no contexto escolar, e a informação foi analisada, interpretada e discutida com base no conteúdo dos documentos, da observação e da mensagem dos entrevistados.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1991) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ [recepção das] (variáveis inferidas) destas mensagens, (p.4).

Ainda, na esteira da concepção sobre a análise de conteúdo, Caregnato e Mutti (2005), argumentam que visa compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto numa concepção transparente de linguagem. Assim, recorreremos à variante categórica. As categorias são construídas conforme os temas que vão emergindo ao longo do texto (Bardini, 1977; Orlandi, 2001 citados por Caregnato e Mutti, 2005)

Para tal, é necessário efectuar um conjunto de operações práticas, organizadas em três etapas que, segundo Tesch (1990), citado por Oliveira (2015), podem ser:

- ✓ A interpretativa, que visa analisar ao pormenor todos os dados recolhidos com a finalidade de organizá-los e classificá-los em categorias que possam explorar e explicar o fenómeno em estudo;
- ✓ A estrutural, que analisa dados com a finalidade de se encontrar padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo;
- ✓ A reflexiva, que visa, na sua essência, interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

Há, igualmente, três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação:

- ✓ A descrição, que corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador;

- ✓ A análise, que é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave;
- ✓ Por último, a interpretação, que diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos (Wolcott, citado em Vale, 2004).

Tomando como referência os três momentos referidos por Wolcott, e adequando-os ao presente estudo, pode-se referir que a descrição corresponde à escrita de textos resultantes de observações das análises dos documentos normativos que existem na escola (Regulamento Interno da Escola, Actas das reuniões do CE e Relatório anual - 20116), assim como das entrevistas com base na leitura de todas elas para uma ideia holística da percepção dos adolescentes sobre experiências vs conhecimentos no que tange à ESR.

Adiante, são apresentados os resultados de leitura de cada entrevista, entretanto, os dados são codificados, transformados e agregados em unidades de registo reveladores do fenómeno em estudo, com base no sistema de categorias e subcategorias (vide anexo 8).

Segundo Vala (1986, p.110), as categorias são compostas por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se aprende e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. [...] A passagem dos indicadores a conceitos é, portanto, uma operação de atribuição de sentido”.

Assim, a informação recolhida no campo foi determinada em categorias e subcategorias, construídas a partir dos objectivos, identificando claramente a fonte, o respectivo instrumento aplicável. Segundo Garegnato e Mutti (2006) o processo de interpretação da mensagem contida nas falas dos entrevistados é um gesto, ou seja, é um acto simbólico, pois incorpora as marcas mais salientes. Assim, o pesquisador interpreta as marcas possíveis.

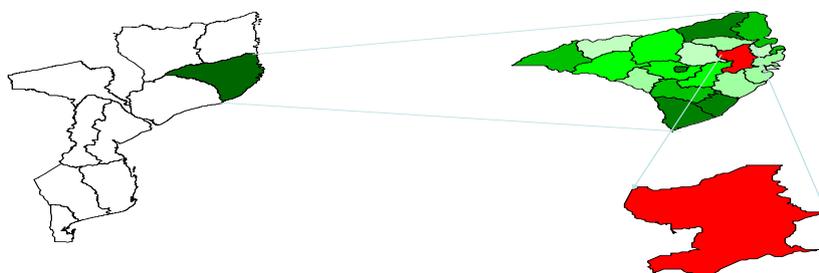
#### **2.1.10. Delimitação do estudo**

##### ***a) Localização e limites do distrito de Monapo***

O Distrito de Monapo localiza-se a Este da província de Nampula e dista a 125 km da cidade de Nampula, pela Estrada Nacional (EN12). Em termos de limites geográficos, a Norte é separado pelo distrito de Nacarôa através do rio Nhocurre, a Sul pelos distritos de

Mogincual e Mossuril através dos rios Mutomonho, Mihimite e Monapo, respectivamente; a Este pelos distritos de Nacala-à-Velha e Mossuril e a Oeste pelos distritos de Meconta através do rio Monapo e pela linha férrea. Igualmente, mantém limite com o distrito de Muecate, (Vide figura N° 2). Em termos de extensão, o Distrito de Monapo cobre uma área de 3.598 Km<sup>2</sup>

**Figura N° 2: Localização geográfica do distrito de Monapo**



2

Fonte: Governo do Distrito de Monapo (2015).

### ***b) População, história e cultura***

O distrito de Monapo é o segundo mais populoso a nível da província de Nampula, esta posição é consequência da criação do distrito de Larde, então território integrante do Distrito de Moma.

Segundo INE, baseando-se em dados do Censo (2007), Monapo tem uma população projectada para 382448 (trezentos oitenta dois mil, quatrocentos quarenta e oito) habitantes em 2016, destes 45850 (quarenta e cinco mil, oitocentos e cinquenta habitantes) são adolescentes dos 10-19 anos de idade.

Segundo o Ministério da Administração Estatal (MAE, 2014) [*sic*], o Distrito de Monapo leva o nome de um dos rios que o atravessa e que, devido ao tamanho do seu caudal, atraiu a implantação das grandes companhias agrícolas e industriais nas suas margens e arredores da actual vila – sede distrital.

Os primeiros habitantes da sede do distrito foram provenientes da zona de Nareva, então circunscrição, actual distrito de Mossuril, e contratados provenientes de outros pontos da província de Nampula com destaque para Angoche, Malema, Meconta, Momba, Mogincual, Moma, Muecate, Namapa, Nacaroa e Ribûè, assim como de outros pontos do país e das colónias portuguesas, para trabalhar na Companhia de Sisal de Henning, um empresário de nacionalidade alemã, assim como nas fábricas do Grupo Entrepasto que se dedicavam à produção do óleo alimentar, processamento da castanha de cajú e algodão.

Ainda rege a história que a primeira Administração foi construída no regulado de Algema, localidade de Nacololo, Posto Administrativo de Monapo - Sede. As primeiras escolas foram implantadas na vila - sede, como era prática do regime, apenas atendiam os filhos de assimilados e de trabalhadores do complexo industrial local (MAE, 2014).

Esse cruzamento de povos de diferentes origens étnicas, com hábitos, usos e costumes igualmente diversos, tornou e torna ainda, aos dias que correm, o distrito de Monapo, sobretudo a vila – sede, num verdadeiro mosaico cultural, por vezes, fazendo com que não seja fácil, a priori, determinar a cultura genuína da população da vila de Monapo.

### ***c) Tempo e local da pesquisa***

A pesquisa foi realizada na Escola Secundária de Monapo, entre Outubro de 2016 e Fevereiro de 2017. Conforme o SDEJTM (2016), a Escola Secundária de Monapo está inserida numa rede de um total de 142 escolas, sendo três (3) do ESG, 2 do Ensino Técnico Profissional e 137 do Ensino Básico. Das três escolas secundárias, apenas a de Monapo, localizada na vila – sede, lecciona da 8<sup>a</sup> – 12<sup>a</sup> classe.

A Escola Secundária de Monapo fica situada à Este da estrada que liga os distritos de Monapo – Mogincual – Liúpo e Angoche, no bairro de Anwaria. Como consta do historial, a escola em referência foi fundada a um (1) de Fevereiro de 2001, com um universo de cento e sessenta (160) alunos da oitava (8<sup>a</sup>) classe, distribuídos em três (3) turmas e

assistidos por nove (9) professores, todos com o nível médio em termos de formação profissional e académica, (Nicaquela, 2012).

Desde a sua fundação até o ano de 2010, a escola era absorvente dos alunos graduados das diferentes EPC do distrito de Monapo, algumas dos distritos de Nacala - a -Velha, Mossuril e Mogincual. Até 2016, a escola continuava recebendo alunos graduados da décima (10<sup>a</sup>) classes das escolas secundárias de Netia e Samora Moisés Machel (Itoculo), assim como os alunos graduados da 7<sup>a</sup> classe das diferentes escolas do Posto Administrativo de Monapo – Sede.

**Figura 4: Vista do alçado lateral esquerdo da Escola Secundária de Monapo**



Fonte: Autor (2016)

### **2.1.11. Limitação do estudo**

Este estudo contribui para a problematização e discussão multifacetada do fenómeno de ESR na Escola Secundária de Monapo. Por tratar-se dum estudo de caso, e devido ao seu carácter qualitativo, os resultados não podem ser generalizados para outras escolas secundárias. A preocupação central é de analisar profundamente as experiências vs conhecimentos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva.

Ao longo do estudo, o pesquisador sentiu a insuficiência de recursos financeiros para suportar todas as despesas necessária, em primeira mão, exposição do cantinho para jovens o que colocava em causa a total confidencialidade do local da entrevista e fraco domínio da língua portuguesa de alguns entrevistados.

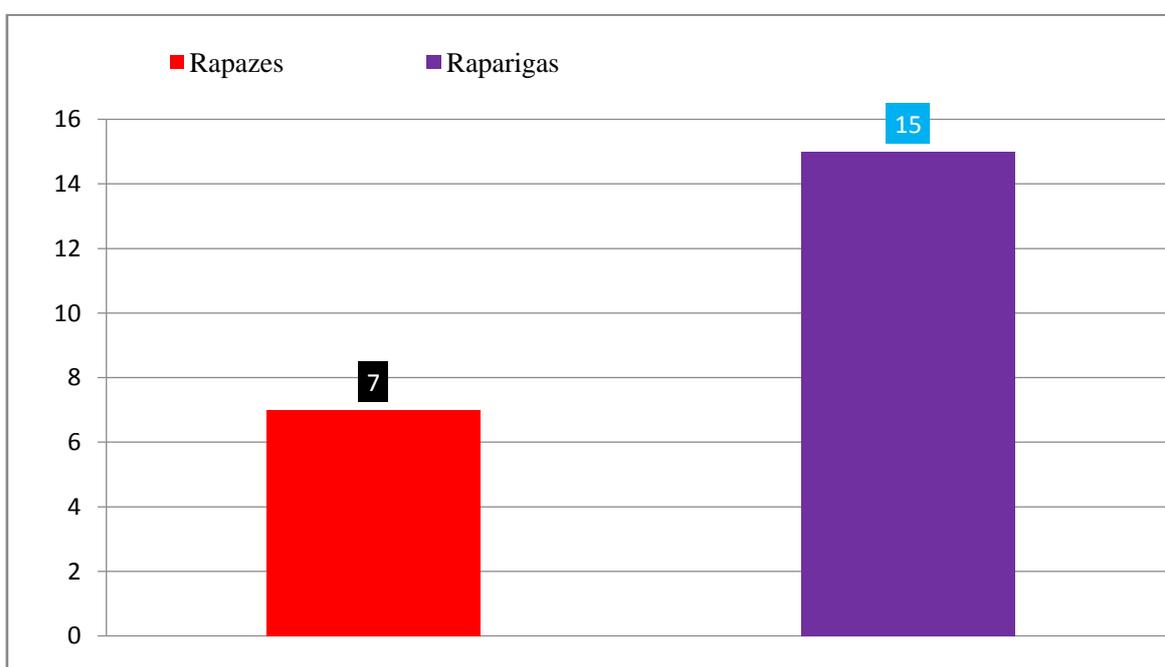
## CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, o pesquisador apresenta, analisa e discute os resultados obtidos através do trabalho de campo, realizado na Escola Secundária de Monapo. Como se refere no capítulo anterior, as categorias e subcategorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação obtida através do quadro teórico e das fontes empíricas como entrevistas semi-estruturadas, observação do ambiente escolar e análise de documentos que existem na escola atinentes ao tema.

### 3.1. Características sócio – demográficas e perfil escolar dos participantes

No que diz respeito às características sócio – demográficas dos adolescentes, a idade variava entre os 14 e os 19 anos; quanto ao género, dos 22 entrevistados, 7 foram rapazes e as restantes 15 foram raparigas. No que respeita ao perfil escolar, 7 alunos foram da 9ª e 15 da 10ª classe; em termos de tempo de permanência do aluno na ESM variava de 1 a 4 anos.

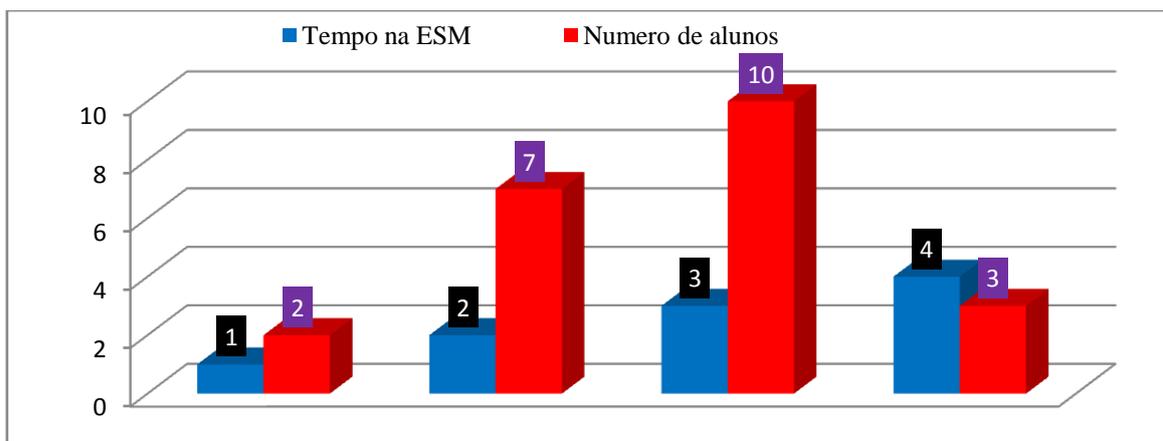
**Gráfico N° 1- Caracterização dos participantes por sexo**



Fonte: Autor (2016)

Ao observar-se o gráfico 1, nota-se que houve maior participação de raparigas em comparação com os rapazes. Portanto, as raparigas mostraram-se mais disponíveis para participar nas entrevistas.

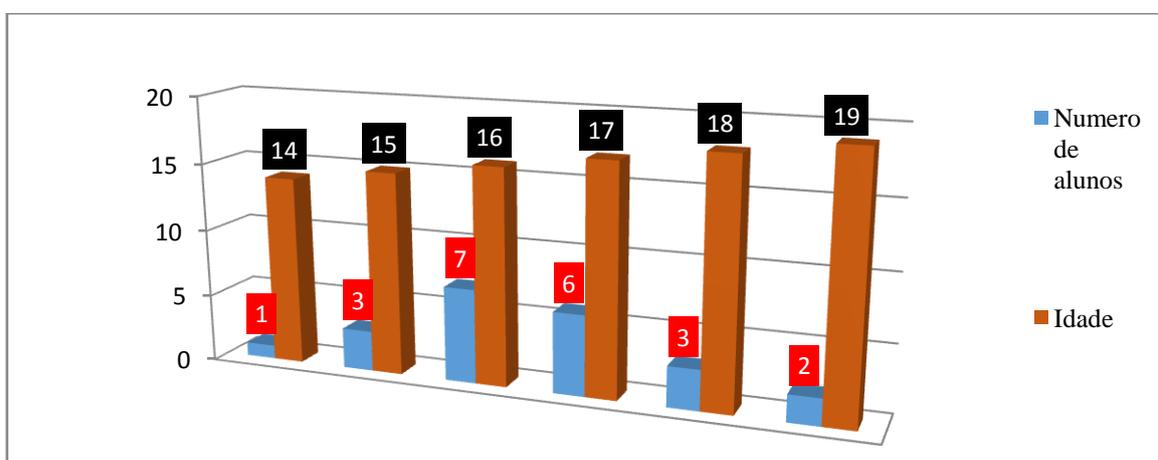
**Gráfico N° 2 – Caracterização dos participantes por tempo na escola**



Fonte: Autor (2017)

Alguns participantes nas entrevistas, mesmo frequentando a 9ª ou a 10ª classe, estão na escola a menos de 2 anos, isto é, o gráfico mostra que existem alunos que ainda não completaram 1 ano na ESM.

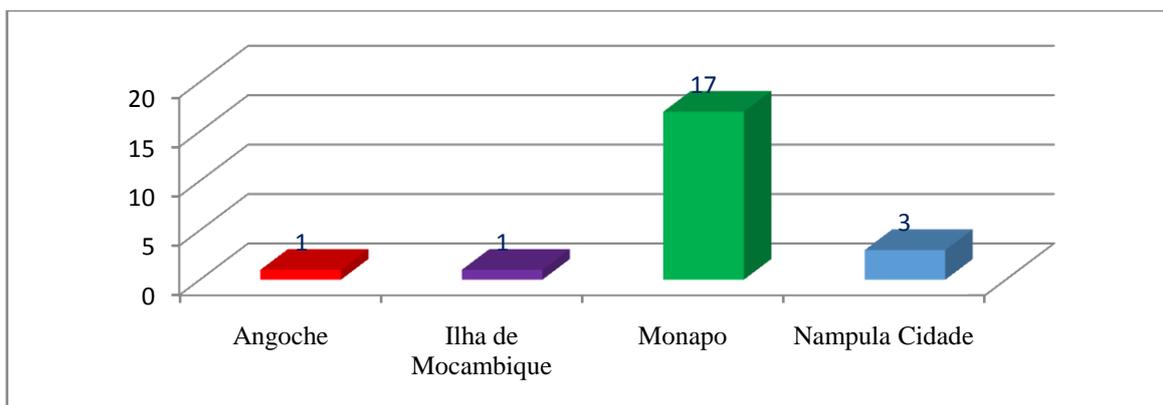
**Gráfico N° 3 – Caracterização dos participantes por idade**



Fonte: Autor (2017)

O gráfico 3 mostra que embora os participantes das entrevistas sejam alunos da 9ª ou 10ª classe, grande parte deles tem uma idade igual ou superior a 16 anos. Portanto, conforme Cole e Cole (2003), são alunos que estão no fim da puberdade, entrando na adolescência propriamente dita. Não é por acaso que o trabalho de promoção de educação sexual e reprodutiva se torna um imperativo no ensino secundário, pois os alunos encontram-se na idade propensa a experiências precoces face às múltiplas transformações biopsicossociais.

**Gráfico 4, caracterização dos participantes por local de nascimento**



Fonte: Autor (2017)

As características dos participantes no gráfico 4 mostram que, apesar do maior número de alunos serem naturais do distrito de Monapo, existem na escola alunos de outros distritos, contudo, ambos são da província de Nampula.

### **3.2. Apresentação das unidades de análise**

Na discussão dos resultados desta investigação, o pesquisador introduz elementos de interpretação com base em autores arrolados na revisão da literatura que considera convenientes no conteúdo em causa. Em geral, trata-se de triangulações que podem conduzir a uma melhor compreensão da percepção dos adolescentes sobre experiências vs conhecimentos em torno de ESR, ou suscitar diversas reflexões sobre este tema. Para dar seguimento ao trabalho, o pesquisador categorizou todas as respostas, cuja fonte das questões foram, primeiro os objectivos previamente definidos e, segundo, as subcategorias que emergiram na tentativa de responder, tanto aos objectivos como às questões de investigação.

O guião da entrevista em anexo mostra que a pesquisa que originou este trabalho consistiu em procurar, das respostas obtidas junto dos participantes, (elementos da amostra) que o pesquisador julgou pertinentes, tendo agrupado com base nas características, semelhanças e significados que elas transmitiram. Sublinha-se que devido às limitações discursivas influenciadas pelo fraco domínio da língua portuguesa por parte dos entrevistados, as respostas e depoimentos são curtas e sintéticas, este factor deu origem a interpretações contextuais no momento de fazer a análise.

Consta do quadro “Nº 1, página 48”, com objectivo de explicitar as categorias de análise bem como as respectivas fontes mobilizadas para a leitura da realidade, na apresentação e discussão dos dados, o pesquisador tomou as categorias como itens organizadores e, assim, este capítulo está organizado em torno de três categorias, cada uma delas com suas subcategorias que servem de unidades de análise das entrevistas:

*a) Promoção de ESR na escola Secundária de Monapo:* nesta unidade foram agrupadas as respostas dos entrevistados em três unidades referentes aos conhecimentos sobre: os promotores da ESR na escola; o papel da escola e dos pais na promoção de ESR e as doenças relacionadas com SSR.

*b) Programas de ESR mais usados na Escola Secundária de Monapo:* para esta unidade, encontram-se agrupadas respostas referentes a percepção dos entrevistados sobre a designação dos programas; conceito sobre a ESR e caracterização das práticas da ESR;

*c) Experiências socioculturais e científicas dos adolescentes sobre a ESR:* nesta unidade, foram registadas e agrupadas as respostas dos adolescentes no que tange às suas experiências para estabelecer relação entre educação tradicional e formal na ESR e percepção social sobre ESR na escola.

### **3.2.1. Promoção da Educação Sexual e Reprodutiva na Escola Secundária de Monapo**

#### ***a) Os promotores da educação sexual e reprodutiva na escola***

Estudar os conhecimentos de um determinado grupo social, neste caso, de adolescentes, sobre o que sabem em torno de ESR, não se restringe simplesmente em aferir aquilo que você, enquanto pesquisador, gostaria que lhe fosse dito, envolve, também, aspectos multifacetados, tendo em conta ser um período marcante do desenvolvimento humano propenso a conflitos.

O interesse do pesquisador foi de aferir, na perspectiva dos entrevistados, quais são os actores envolvidos na promoção de ESR na Escola Secundária de Monapo. Ao longo das entrevistas, distinguiram-se três grupos de depoimentos, sendo o primeiro dos que referem seus próprios colegas; o segundo que evoca os colegas da *Geração bizz* e professores e o

terceiro que aponta o director da escola como um dos promotores de ESR, conforme os fragmentos de discursos dos entrevistados a seguir:

“São nossos colegas da 9ª, 12ª, 11ª...” (A1;A10....A22); “Geração bizz, professores de Biologia...Professores de biologia; geografia (A2; ...A8); “O senhor director da escola” (A12).

Constatou-se, de forma geral, os entrevistados, quase na sua totalidade, conhecem, basicamente, quais são as pessoas que de forma individual ou colectiva têm estado ciclicamente envolvidas na promoção de mensagens relacionadas com a ESR nas suas turmas e na escola em geral.

Porém, nenhum dos entrevistados fez menção aos membros do Conselho de Escola nem de psicólogos envolvidos no processo de aconselhamento. O conhecimento das pessoas responsáveis pela promoção da ESR, numa escola, não só constitui uma necessidade para o aprofundamento dos temas, como também contribui na valorização das mensagens e a possível réplica ao nível das comunidades.

Neste ponto, percebe-se que o debate, em torno da ESR, está confinado à interacção aluno – aluno, aluno – professor e aluno – direcção da escola, o que torna o assunto meramente escolar, isso, associado à crise de ensino, os ensinamentos acabam não tendo peso no seio tanto dos educandos assim como das suas famílias.

#### ***b) O Papel da escola e dos pais/ ou encarregados de educação na promoção da educação sexual e reprodutiva***

Depois da análise sobre o conhecimento dos adolescentes em torno dos promotores da ESR na Escola Secundária de Monapo, esta unidade aborda o papel desempenhado tanto pela escola como pelos pais e ou encarregados de educação na promoção da ESR.

Assim, questionados sobre o que a escola tem feito para ajudar a melhorar os conhecimentos em torno da ESR, as respostas dos entrevistados foram diversas, porém, os significados tendem a convergir em dois grupos, sendo primeiro os que apenas evocam o estabelecimento de um espaço especificamente reservado ao aconselhamento dos adolescentes “o canto para jovens” e, segundo os que para além de fazerem menção do

“Canto para jovens”, arrolam outros aspectos, nomeadamente, palestras e reuniões promovidas pela ESM, como ilustram os depoimentos a seguir:

*“Foi criado o canto de jovens (A1-A22) ....”* *“Fala-se que não pode acostumar essas coisas antes de concluir escola...”*(A14); *“Promove reuniões; palestras; fala-se nas concentrações... fala um pouco com os pais”* (A12; A13; A19;A20);

Olhando para as respostas obtidas junto dos adolescentes entrevistados, entende-se que a escola em causa desenvolve actividades específicas, voltadas para a promoção de ESR, aliás, é dever da escola, desenvolver essas actividades enquanto instituição vocacionada na educação. Esse dever consta do PEE (2012-2016). Segundo o MINED (2012), o sector de educação estabeleceu o desenvolvimento de acções de formação e de redução do impacto do HIV e SIDA nos alunos e estudantes, incluindo o apoio às crianças órfãs e mais vulneráveis, como uma das suas obrigações. Contudo, a criatividade local pode ir além do que se regista hoje, na ESM.

A outra questão que foi levantada nesta unidade é o envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na promoção da ESR. Assim, procurando saber se os pais e ou encarregados de educação participam nas sessões de aconselhamento sobre a ESR, dois entrevistados confirmaram, mas referem ser poucas vezes ou ocasionalmente, entretanto, alguns alunos negaram categoricamente que nunca ouviram da participação dos pais nesses eventos.

Tais posicionamentos são a seguir demonstrados através de extractos de depoimentos: *Participam poucas, no final de semana, mas fala-se muito para nós os adolescentes”* (A12; A13) *“Não, porque é um programa só da escola”* (A1; A15; A17) *“Nunca ouvi”* (A5)

Os depoimentos acima espelham aquilo que tem sido a postura dos pais e ou encarregados de educação quando se trata de abordagens relacionadas com a ESR. Como constatou-se anteriormente, diante dos elementos recolhidos a partir das entrevistas e a observação indirecta foi possível confirmar que não existe nenhum especialista ou professor fazendo o papel de conselheiro ou único adulto em representação dos pais e ou encarregados de educação.

Esta situação pode ser motivada por vários factores, desde questões do secretismo cultural, desinteresse dos encarregados pela educação integral das crianças, pouca clareza na comunicação entre a escola e os pais ou inexistência de um CE funcionando em pleno que deveria, com certo poder e legitimidade social, abordar esse tema com os pais e ou encarregados de educação.

É importante reconhecer-se a existência de famílias que até participam nos encontros realizados na escola, mas, passivamente, apenas ouvem o que está sendo dito, são informados sobre os problemas de gravidez precoce ou casamentos prematuros dos educandos e não opinam, pois muitas se conformam em não poder mudar coisa nenhuma no ambiente escolar.

“Estas famílias não sabem que, mesmo sendo analfabetas [eventualmente] ou com baixa escolarização, podem contribuir na aprendizagem dos filhos e desenvolver hábitos coerentes como os desenvolvidos na escola” (Lopes e Vivaldo, 2007, p.27).

Ainda, Gokhale (1980, p.33), no seu estudo sobre o papel da família concluiu, que “a educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do carácter das pessoas”.

Entretanto, Lopes e Vivaldo (2007, p. 23) defendem que não basta conhecer os problemas que os alunos enfrentam “[...] se não houver um interesse mútuo em solucioná-los, os esforços de detectar tais problemas tornam-se nulos, impedindo que a escola e o professor possam intervir para o sucesso do educando. O interesse e participação familiar são fundamentais”.

Assim, os familiares dos adolescentes, ao não participarem no processo de promoção da ESR dos educandos, para além de isso vier a reflectir no futuro tenebroso, fragilizam uma potencial parceria natural entre as duas instituições sociais (família e escola).

### ***c) Doenças relacionadas com saúde sexual e reprodutiva***

Interessou ao pesquisador, em volta desta unidade, analisar o nível de conhecimentos dos adolescentes entrevistados sobre as principais enfermidades relacionadas com ESR que, eventualmente, os promotores fazem alusão no cotidiano escolar.

Assim, há uns que demonstram alguma maturidade no domínio das mensagens em torno da ESR e doenças associadas, enquanto outros ainda apresentam deficit sobre elas, como se pode ver a seguir: *Diarreia, HIV...* (A1, A3;A4;A5) “*Conheço, são muitas mas esqueci os nomes*” (A6); “*Sim, gonorreia, HIV/SIDA, Sífilis*” (, A2, A9, A13...)

Com base nas respostas aferidas junto dos entrevistados, grande parte deles conhece as principais doenças relacionadas com ESR e nomeiam com certa convicção, sobretudo aquelas mais frequentes.

Porém, existem adolescentes que, conhecendo os nomes das doenças, não estão em condições de distinguir entre doenças de transmissão sexual e outras doenças biológicas. Essa incoerência pode estar associada à falta de consideração e ou desinteresse pelos adolescentes em relação às mensagens que são veiculadas pelos colegas no âmbito da Geração Bizz.

Portanto, os adolescentes que alegam esquecimento ou evocam outras doenças, não necessariamente as mais frequentes, dão a entender que estão possuídos pela vergonha desenvolvida durante a infância. Aliás, este resultado não surpreende, pois Oliveira *et al* (2010), Ferreira (2014 e 2015) referem, também, que os pais sentem vergonha de abordar aspectos em volta da saúde sexual e reprodutiva e deixam tudo para ser tratado nos Ritos de Iniciação

Nesse sentido, um aluno que adquire conhecimentos de forma extraordinária nos ritos de iniciação e volta a deparar-se com eles numa forma que a comunidade e ou a família considera perversa, não havendo meio-termo para permitir a participação da comunidade, contribui nos fracassos dos esforços empreendidos para o combate às doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo em adolescentes.

### **3.2.2. Programas de educação sexual e reprodutiva usados na Escola Secundária de Monapo**

#### ***a) Conhecimento sobre os programas envolvidos na educação para saúde***

É nosso entendimento que o processo de educação para a saúde é um tema multissetorial, assim, o pesquisador formulou questões, visando aferir se os adolescentes, no rol dos seus conhecimentos, podiam mencionar, existindo outras instituições ou programas que abordam questões relacionadas com a ESR.

Conforme a tendência das respostas, há alunos que têm conhecimento da existência de outros programas que focam a ESR na escola, outros desconhecem se existem outras instituições lidando com o tema em causa. Esta discrepância pode ser confirmada a partir dos extractos a seguir “ *Sim, programa ehali*” (A13; A19, A20). “*Não, somente vêm na nossa sala fala sobre isso*” (A1; ... A8). “*A geração bizz; nas aulas de biologia*” (A3; A9... A22); “*Não conheço* (A8; A6; A14;10)

Os adolescentes, enquanto alunos da escola secundária, de acordo com a constatação a partir das entrevistas, conhecem as instituições que se envolvem directamente na promoção de ESR na escola, independentemente da forma e fonte de aquisição desse conhecimento. Entretanto, nos átrios e murros da escola constam pinturas e informações contra tráfego de pessoas e em nenhum sinal desencorajando casamentos prematuros ou gravidez precoce.

#### ***b) O conceito de Educação Sexual e Reprodutiva***

Nesta subcategoria, o objectivo era de analisar a percepção dos entrevistados sobre o conceito de ESR. Assim, apesar da grande parte dos adolescentes entrevistados ter confirmado a existência de actividades relacionadas com a promoção da saúde sexual e reprodutiva, há, ainda, alunos que não dispõem de termos básicos sobre o que deve ser, no mínimo, o conceito de ESR.

Entretanto, não significa, necessariamente, o desconhecimento dos objectivos da ESR, pois, no agrupamento dos extractos das entrevistas, constata-se que as respostas estão em volta da saúde sexual e reprodutiva, como se pode ver nos trechos abaixo:

*As mulheres começam fazer sexo mais cedo e se engravidam*” (A1; A8) “*É aquela que ensina as meninas a não casar, não engravidar cedo, evitar doenças*” (A2;.... A10; A22);

*“Ensina os rapazes e raparigas como fazer relações sexuais e como reproduzir” (A9);  
“Ensina a não engravidar cedo, usar preservativo” (A7).*

Portanto, as respostas dos adolescentes entrevistados demonstram um certo nível de profundidade em termos de conhecimentos sobre a problemática de ESR. Contudo, a realidade que a ESM enfrenta contradiz o que deveria ser ideal.

Isso porque, no âmbito da recolha de dados, constatou-se a existência de meninas grávidas que estavam frequentando aulas no período diurno. Essa realidade leva em crer que existe ainda um número determinado de meninas que podem ter contraído matrimónio de forma precoce.

### ***c) Estratégias usadas na promoção de educação sexual e reprodutiva***

Neste ponto, a intenção do pesquisador era de identificar, a partir dos alunos entrevistados, quais as estratégias usadas pela escola e, eventualmente, por outras instituições na efectivação das actividades de ESR.

Assim, os entrevistados revelaram ter domínio daquelas que têm sido as metodologias mais frequentes no âmbito desse programa, tal como se transcreve nos extractos de entrevistas com os adolescentes envolvidos na pesquisa:

*“Faz-se através de aconselhamento” (A8; A8; A10;A11).“Através de palestras, aulas entre outros...” (A1; A3;A4; A5; A13)“Nas reuniões.... Na concentração”(A2; A9 A12; A13... A19; A20; A21; A22);*

Com estas respostas, a priori, a escola aparenta estar executando, perfeitamente, as propostas constantes, tanto do Plano Estratégico do MINED (2012-2016) como da Estratégia Nacional de Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros (2015-2019).

Nesses documentos, o Governo de Moçambique assume a definição de acções prioritárias a serem implementadas pelas instituições do Estado, organizações não governamentais e a sociedade em geral, visando o combate dos casamentos prematuros e doenças afins.

### **3.2.3. Experiências versus conhecimentos socioculturais e científicos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva**

#### ***a) Relação educação formal, não formal e tradicional***

Neste ponto, o objectivo era de analisar os conhecimentos adquiridos pelos adolescentes no âmbito de educação sexual e reprodutiva fora da escola através de outras formas diferente das convencionais rotineiramente ensinadas na escola.

Assim, o pesquisador procurava saber, dos adolescentes, se tiveram algum conhecimento sobre a ESR fora da escola e com quem tiveram. Nesse contexto, os entrevistados responderam afirmativamente que assimilaram certos conhecimentos acerca do fenómeno fora da escola, porém, quando questionados com quem tiveram esses conhecimentos, aí varia de um adolescente para o outro.

Portanto, existem os que tiveram acesso a conhecimentos sobre a ESR com pessoas mais velhas da comunidade, outros referiram-se aos Ritos de Iniciação, amigos, familiares, assim como meios de comunicação social.

Essas disparidades podem ser vistas nos extractos de entrevistas a seguir “*Sim tive, na comunidade; nos ritos de iniciação; na televisão...*” (A3;A1;A14...) “*sim, amigos; familiares; pessoas mais velhas*” (A1; A2;A3; A4, ...A22).

O pesquisador questionou, também, aos entrevistados, se passaram pelos ritos de iniciação. Todos os entrevistados os corroboram nas suas respostas, afirmando que foram submetidos aos Ritos de Iniciação, como ilustram as entrevistas “*Sim; sim já passei...* (A1; A5;A6;A21) *Não. Só chamaram pessoas para me aconselhar*”. (A 14).

Nesse sentido, olhando para as respostas dos adolescentes entrevistados, confirma-se que os ritos de iniciação constituem um cerimonial obrigatório para as crianças de descendência macua, o que, de certo ponto, proporciona-lhes uma série de experiências e conhecimentos, não só para aspectos vinculados à sexualidade como também sobre a vida em comunidade.

Rodolpho (2009), citado em Osório e Macuácu (2013), faz referência a isso e enfatiza que os ritos de iniciação não são apenas sinónimo de transição da infância para a fase adulta. Mas eles são uma espécie de formação que distingue os participantes ou comunidades praticantes dos não praticantes, ou então dos que exactamente não foram submetidos.

Entretanto, o pecado dos ritos de iniciação femininos assim como masculinos deve-se ao excesso na manipulação de órgãos genitais e transmissão de mensagens excessivamente eróticas que criam curiosidade aos adolescentes (Bonnet, 2002 Golias, 1993 e Osório e Macuácu, 2013). Portanto, não havendo um acompanhamento, a posterior, por parte dos pais e/ ou encarregados de educação, condicionado pelos mitos sociais, torna os iniciados mais vulneráveis, sujeitos à gravidez precoce e infecção com doenças sexualmente transmissíveis.

Em termos de experiências adquiridas fora da escola, no que tange à ESR, os entrevistados confirmam ter adquirido e, olhando para as respostas, são enormes, como se pode depreender nos estratos de entrevistas que se seguem:

*“Sim, eu mesma engravidei cedo e tenho um filho sem pai” (A8). Nos ritos de iniciação somos aconselhados a não aceitar homem enquanto pequenas (A7; A13; A9 ) Não se envolver com meninas cedo”...(A15; A14) “Sim, uma colega e amiga teve gravidez precoce...” (A7);*

A questão subsequente procurava saber onde e com quem teve essas experiências vs conhecimentos sobre ESR (familiares, amigos, professores, meios de comunicação social ou outras pessoas). Nesta questão, as respostas variavam de adolescente para adolescente. Portanto, uns referiam-se a: *“Nos ritos de iniciação, muitas vezes na televisão” (A7; A17) “Na casa dos meus pais; (A5; A12); ...na minha própria casa e com familiares” (A8). “Com as pessoas mais velhas... Há senhoras da comunidade que falam disso...” (A13) “Em casa com minha mãe” (A6).*

Os extractos acima ilustram a diversidade de fontes (plataformas sociais) de aquisição de conhecimentos em torno da ESR, numa situação em que vários actores exercem pressão sobre o mesmo grupo social, transmitindo os mesmos conteúdos ou mensagens análogas,

provavelmente, deveriam reduzir casos de casamentos prematuros, gravidez precoce ou número de adolescentes infectados com HIV/SIDA e outras ITS's.

Portanto, há poucas dúvidas que há relação de complementaridade das mensagens veiculadas em todas as plataformas sociais. Olhando para a idade dos entrevistados e as práticas culturais do distrito de Monapo, associadas aos avanços e expansão das tecnologias de informação e comunicação, os alunos começam a ter acesso às mensagens sobre a saúde sexual e reprodutiva (SSR) muito antes de ingressar no ESG.

Neste ponto, o interessante é o facto de os entrevistados terem referenciado professores, independentemente do nível de conhecimento e abordagem, como estando envolvidos na promoção da ESR na Escola Secundária de Monapo. Isto contraria a constatação de Ferreira (2014 e 2015) em que os professores nas comunidades visitadas não abordam conteúdos relacionados com a saúde sexual e reprodutiva.

#### ***b) Percepção social sobre a educação sexual e reprodutiva na escola***

Apesar da grande parte dos adolescentes entrevistados terem confirmado que alguns conhecimentos e/ou experiências em matérias de ESR adquiriram com seus familiares, quando o pesquisador procurou saber se costumam a falar do assunto com os pais e/ou encarregados de educação, muitos adolescentes, tanto rapazes como raparigas, confessaram que é raro falar com ambos os encarregados, entretanto, aqueles que responderam afirmativamente, sobretudo as raparigas, disseram que é muito fácil falar com as mães do que com os pais, como se vê nos estratos abaixo.

*“Sim, costumo a falar, porque ajuda a evitar doenças, estudar mais, não casar cedo. (A12; A13; A19; A21) “Com meus pais não, mas sim meus irmãos, tias...” (A9). “Falo só com minha mãe sempre” (A7).*

Quando os entrevistados foram questionados por que muitos adolescentes não falam de assuntos de ESR em casa, houve uma diversidade de respostas, conforme o entendimento dos interlocutores. Houve uns que evocavam medo, vergonha e outros que nem sabem os motivos, conforme os excertos a seguir: *“...Não falam, pode ser por medo, falta de respeito ou esconder suas práticas, por exemplo, quando lhe dão dinheiro com homens...” (A1; A13, A15); “Não falo, por causa de vergonha...” (A7;A10; A18).*

Essa tendência das respostas relaciona-se com imposições culturais que dominam a sociedade macua em geral, as meninas são condicionadas a manter ligações e conversas confidenciais com suas mães ou pessoas do mesmo sexo.

O inverso acontece com os rapazes. Entretanto, a realidade mostra que os rapazes preferem definitivamente não falar nem com o pai e muito menos com a mãe. Estas imposições da cultura, eventualmente, contribuem nas clivagens sociais em casos de surgimento da gravidez precoce ou casamento prematuro, pois a culpa é sempre imputada ao secretismo da mãe, que tem sido considerada, pelos homens, como encobridora.

Aliás, três estudos encomendados em torno da saúde sexual e reprodutiva por duas ONG's, sendo o primeiro qualitativo, em (2010), pela Geração Biz e os últimos dois quantitativos, em (2014 e 2015), pela Save the Children, em Monapo e noutros 6 distritos, assim como em Nacala-à-Velha e Nacala-Porto, respectivamente, também constataram fraca comunicação entre alunos com seus pais e/ou encarregados de educação sobre a prevenção de ITS's SIDA e casamentos prematuros. Ambos os estudos evocam aspectos culturais como causa (Oliveira, et al, 2010; Ferreira, 2014 e 2015).

Olhando para o ambiente conflituoso que se enfrenta entre a escola e a comunidade, no âmbito da abordagem da ESR, torna-se cada vez complexa a efectivação dum diálogo frutífero e o estabelecimento duma parceria consistente e consciente no combate contra diferentes males, interferem tanto na situação escolar assim como no resto da vida dos adolescentes.

O ambiente da aparente incompatibilidade das mensagens transmitidas na escola, com o objectivo de consciencializar os adolescentes sobre os efeitos dos fenómenos associados à problemática de ESR e as exigências socioculturais, foi confirmado pelos entrevistados durante a conversa com o pesquisador.

Incómodo é africanizar os limites do diálogo dos adolescentes, porque mesmo nas sociedades ditas liberais, ainda, há resquícios de mitos no tratamento de questões contíguas à ESR com adolescentes e seus familiares. “[...]. Em certas famílias, os adolescentes são confrontados com pais pouco informados, indiferentes ou até hostis” (Braconnier e Marcelli, 2000, Cctados por Gaspar, 2006).

O mais importante é que alguns adolescentes responderam anteriormente, sobre os motivos que impedem a partilha dos conhecimentos com os seus pais e/ ou encarregados de educação, invocando a vergonha/mitos. Estes aspectos foram referenciados pelos adolescentes quando questionados como tem sido o seu estado de espírito ao ouvir o conselheiro tratar os órgãos genitais pelos próprios nomes numa sessão de ESR.

Os extractos a seguir demonstram como muitos adolescentes guiados pelos mitos culturais comportam-se durante as sessões de ESR:

*“Sinto-me envergonhado, porque são coisas que não podem ser ditas no meio de pessoas”* (A1; A2; A7); *“Me sinto mal e prefiro abandonar do lugar... tipo a pessoa está falar de mim, fico envergonhada”* (A6).

Portanto, é deveras preocupante esse desencontro entre os objectivos concebidos pelas equipas multissetoriais que não só visam combater a gravidez precoce e casamentos prematuros como também as ITS's, inclusive o HIV/SIDA, bastando lembrar que Moçambique é um dos países mais afectados ao nível da região subsaariana de África.

As construções socioculturais, sobretudo os aspectos que incentivam a manutenção do complexo de superioridade do homem sobre a mulher, assim como a submissão da mulher como símbolo de culto da feminilidade, são, em parte, conhecimentos altamente devastadores nas sociedades modernas, pois impedem a liberdade das raparigas, enquanto adultas e, conseqüentemente, pode perpetuar-se a violência baseada no género.

As questões de vergonha e (des) interesse que os adolescentes manifestam no âmbito de ESR não são uma obra do acaso, elas resultam das experiências precoces de manipulação genital ou psicológica recalcada a que são sujeitos desde o período a que Piaget chama de “operações concretas”<sup>14</sup>.

Isto é, a sociedade, com base em conhecimentos empíricos e ancestrais, sabe o período propenso para incutir esse tipo de conhecimentos que depois dificulta o reajustamento.

---

<sup>14</sup> - Operações concretas - segundo Piaget é por volta dos (7-12 anos), período em que inicia a construção lógica, isto é, “a capacidade da criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes”, (Bock, et al, 2001).

Como referem Osório e Macuácu (2013) em algumas províncias do Centro e Norte de Moçambique, as crianças do sexo feminino aprendem durante as “operações concretas” a fazer o alongamento dos pequenos lábios vaginais, ao nascer e ao pôr-do-sol. Igualmente, os rapazes aprendem a reconhecer a forma como as raparigas caminham, se exercitaram o alongamento do clítoris a partir dum olhar atento sobre elas que ajuda a avaliar.

Porém, os entrevistados foram todos quase unânimes quanto à necessidade de adiamento dos casamentos para mais tarde. Os nossos interlocutores confirmaram que mensagens com o mesmo sentido ou tendência, igualmente, são transmitidas por alguns pais (casos excepcionais), amigos, órgãos de comunicação social e ONG’s especializadas.

Essa realidade foi constatada a partir das respostas em torno da questão que objectivava saber dos adolescentes com quantos anos uma rapariga ou um rapaz pode iniciar a actividade sexual ou mesmo casar. A transcrição dos excertos é apresentada a seguir: “*Uma rapariga pode iniciar actividade sexual depois dos 18 anos; os rapazes com 22 anos (A1). Depois dos 18 anos (A2) ... com mais de 18 anos, mas depois de estudar*” ...A22).

As respostas a esta questão são contraditórias ao elevado índice de meninas que cada ano engravidam precocemente ou contraem matrimónios antes da idade legalmente estabelecida. Nesse sentido, descarta-se a falta de experiências ou conhecimentos por parte dos adolescentes sobre as mensagens básicas da ESR, a maior probabilidade tende para a ineficiência e desajustamento das mensagens veiculadas pelos promotores desses conhecimentos.

Portanto, a partir de depoimentos dos entrevistados, conjugados com as constatações de estudos, tanto da Geração Bizz assim como os da Save The Children, (Oliveira, *et al*, 2010 e Ferreira, 2014 e 2015) é de afirmar-se que os adolescentes não levam a sério os ensinamentos promovidos pela/na escola em torno da ESR, e isso agrava-se pela falta de envolvimento e participação dos pais e/ou encarregados de educação.

### 3.3. Resultados da observação

Como havia sido planificado, no âmbito da construção do projecto, de entre vários, tinha-se por observar os seguintes aspectos:

- ✓ Caracterização das infra-estruturas escolares e material (gabinete de aconselhamento, cartazes e outro equipamento de trabalho);
- ✓ Atitudes dos alunos relacionadas com a sexualidade; actividades relacionadas com a ESR, levadas a cabo na escola e envolvimento dos alunos nessas actividades;
- ✓ Utilização do meio de comunicação na escola relacionado com a ESR; envolvimento dos alunos nas actividades de ESR na escola.

(i) *Infra-estruturas*: a realidade permitiu constatar que as ESM dispõem dum espaço específico concebido no âmbito do Programa Geração Biz, onde são exclusivamente realizadas actividades de aconselhamento em matéria da SSR, como ilustra a foto abaixo.

**Figura 4: Foto ilustrativa do Canto de Aconselhamento**



Fonte: captada pelo autor (2017)

(ii) *Atitudes dos alunos relacionadas com a sexualidade*: os alunos com os quais manteve-se entrevista apresentam atitudes diversificadas, existindo os extrovertidos e introvertidos, estes últimos são bastante envergonhados.

Percebe-se que a realização de actividades desportivas em conjunto, entre rapazes e raparigas, contribuem, sobremaneira, na redução do complexo de inferioridade das meninas, associado a diferenças sexuais.

(iii) *Actividades relacionadas com a ESR, levadas a cabo na escola e envolvimento dos alunos nessas actividades:* neste aspecto, constatou-se que a escola promove palestras e peças teatrais, executadas pelos próprios estudantes, como referiram os entrevistados.

Portanto, as palestra e/ou teatros constituem principais veículos usados para a difusão das mensagens sobre a ESR na Escola Secundária de Monapo. Entretanto, há cada vez meninas abandonando a escola, devido a gravidez precoce e indesejada ou devido aos casamentos prematuros.

(iv) *Utilização de meios de comunicação na escola, relacionados com a ESR:* sobre este aspecto, não se encontrou informações publicitárias em forma de cartazes e/ou boletins informativos sobre o assunto, na parede ou na vitrina da escola, diferentemente de outras temáticas. Isto é, na parede da escola, foram feitas pinturas plásticas, demonstrando a revolta contra o fenómeno de rapto e tráfico de seres humanos.

### **3.4. Análise dos documentos regulamentares da escola**

Neste ponto, o pesquisador analisou os documentos que referenciou no capítulo de Metodologia da Investigação, onde descreve a análise documental, assim fez uma leitura de compreensão das três categorias, nomeadamente: Regulamento Interno da Escola (2016); Actas de encontros do Conselho de Escola e Relatório Anual de 2016.

#### **3.4.1. Regulamento interno**

O pesquisador fez análise do Regulamento Interno da Escola Secundária de Monapo para compreender os contornos e como é tratado o fenómeno da educação sexual e reprodutiva na adolescência. Assim, constatou que não existe especificidade nem sequer única alínea que faz menção aos procedimentos ou mecanismos legais do nível local a serem accionados pela escola enquanto instituição social que sofre os transtornos consequentes da gravidez e casamentos prematuros.

No levantamento feito pela direcção da escola, em 2016, foram registados **24 casos** de gravidez precoce. Salienta-se que esse levantamento foi da iniciativa da direcção da ESM e não integrou nenhum membro do Conselho de Escola, representante da comunidade.

De acordo com o MEC (2005), o CE constitui órgão máximo de qualquer escola em Moçambique e grande parte dos seus membros são indicados democraticamente e representam interesses da comunidade. Este órgão ocupa o mesmo destaque no artigo 7 do regulamento Interno da ESM, porém não estão detalhadas as suas funções, diferentemente das outras estruturas que garantem o funcionamento daquela instituição de ensino.

A falta de clarificação das atribuições do CE no regulamento interno é um dos factores que contribui para o funcionamento a “meio-gás” do mesmo órgão e, conseqüentemente, a inexistência de várias comissões de trabalho, em particular a de saúde. A outra constatação foi o N° 3 do Artigo 49 do Regulamento Interno da ESM que determina como direito dos pais e ou encarregados de educação *comparecer nas festividades, convívios, acções de formação, encontros e outras situações para que forem convidados*.

Portanto, em nosso entender, a falta de participação dos pais e/ou encarregados de educação, no âmbito da promoção da ESR, deve-se ao desconhecimento do regulamento e falta de pujança dos membros do CE, representantes da comunidade que, igualmente, desconhecem suas responsabilidades no contexto escolar.

### **3.4.2. Actas dos encontros do Conselho de Escola**

Durante o trabalho de campo, o pesquisador solicitou actas comprovativas dos encontros e ou reuniões realizadas sob orientação ou com a presença do CE, assim, no respectivo arquivo, foram encontradas 3 (três) actas, sendo duas (2) do mês de Abril de 2016 e 1 (uma) do mês de Maio, respectivamente, (vide anexos 12). Nos três encontros, cujas actas foram analisadas, nenhuma contemplava nos pontos de agenda assuntos relacionados com a SSR ou, no mínimo com a questão de gravidez. Quanto aos conteúdos dos vários pontos discutidos nas diversas reuniões, não há marcas que demonstrem ter sido abordado esse assunto mesmo no ponto sobre os diversos.

Entretanto, olhando para o significado das informações constantes dessas actas analisadas, percebe-se que, das várias comissões do CE que, potencialmente, deveriam existir, como consta do manual de apoio ao CE, a mais saliente é a primeira comissão, ou seja, a de Finanças, Construção e Produção Escolar. Este facto não surpreende. Aliás, reafirma resultados do estudo realizado pela Rede Distrital de Educação (2014) que constatou que os CE apenas funcionam para questões de gestão do fundo de Apoio Directo às Escolas.

Portanto, apesar do número de meninas grávidas na escola tender a crescer, o CE não se dignava a discutir estratégias visando sua mitigação ou prevenção de casos futuros. Se nem nas reuniões, realizadas no espaço escolar, os representantes da comunidade conseguem abordar conteúdos relacionados com questões da problemática de SSR, a probabilidade de falar desse tema em casa ou na comunidade de forma aberta é menor.

### **3.4.3. Relatório anual da escola**

Este foi outro documento que mereceu análise do pesquisador. O objectivo era de perceber até que ponto os problemas relacionados com a educação sexual e reprodutiva são avaliados pela direcção da ESM, tendo em conta os casos de gravidez que, certamente, representam uma experiência menos cómoda entre os alunos envolvidos e seus colegas.

Aliás, a proliferação da gravidez precoce entre os alunos do ESG constitui um retrocesso dos esforços que têm sido empreendidos ao nível nacional e internacional no âmbito do combate deste fenómeno, assim como de doenças adjacentes à SSR.

Porém, tal como consta do Plano Estratégico da Educação, (211/2012-2015), as questões de ESR no Relatório da ESM, referente ao ano 2016, constam do capítulo de temas transversais. A descrição desse capítulo confirma que as actividades de educação sexual e reprodutiva são relegadas ao segundo plano.

A sua execução é garantida por um grupo supostamente treinado para ser activista, essa situação contribui para o descrédito e desvalorização das mensagens em sessões de promoção da SSR. Ademais, as equipas do Serviço Distrital da Saúde que, ocasionalmente, escalam a Escola Secundária de Monapo promovem palestras e distribuem preservativos, pois, tal como acontece com a própria escola, essas equipas não integram psicólogos que, para além de transmitirem simplesmente as mensagens, poderiam interagir de forma personalizada com os adolescentes.

Portanto, o modo de actuação dessas equipas tem sido mais no âmbito da medicina preventiva, sobretudo nas campanhas de vacinação e nas semanas nacionais de saúde que, rotineiramente, são decretadas pelo MISAU em todos os anos.

Essa realidade remete-nos a uma reflexão em torno da operacionalidade, eficácia e eficiência do SAAJ. Este serviço está cada vez mais ausente e distante dos seus beneficiários.

A ausência do SAAJ na Escola Secundária de Monapo, para além do relatório, foi também constatada no decurso das entrevistas, pois nenhum dos alunos entrevistados dignou-se a fazer menção, sendo que únicas instituições referenciadas pelos alunos, igualmente, são apontadas no relatório como estando directamente envolvidas no combate e prevenção de casamentos prematuros, ITS's e HIV/SIDA, nomeadamente: Geração Biz e o Canto para Jovem que, no final das contas, constitui a mesma instituição, porque a Geração Biz é patrono do Canto de Jovem em diferentes escolas secundárias da província de Nampula.

Ainda, o relatório faz menção de professores que, de forma geral, tratam de temas sobre doenças infecciosas, incluindo o HIV/SIDA em aulas específicas. Porém a realidade mostra que são poucos os professores que tratam com profundidade os temas de ESR, devido ao valor mítico a que se associam, sendo que os professores de Biologia são vistos como corajosos e mais indicados para tratarem desses temas.

## **CAPITULO IV- CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

### **4.1 Conclusões**

Ao terminar, foi o propósito deste trabalho contribuir, na medida do possível, para uma reflexão sobre experiências vs conhecimentos dos adolescentes em torno da educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo, entretanto, a expectativa é de ver este estudo servindo, também, os interesses dos professores, pais e/ou encarregados de educação e toda a comunidade escolar que são elementos preponderantes para a saúde, o desenvolvimento e formação da personalidade dos adolescentes, dando valor à participação efectiva de todos e com todos na construção de toda uma sociedade próspera.

A concretização de um estudo requer uma reflexão sobre o trabalho que foi desenvolvido. Eis que fazemos em torno dos embaraços e condicionalismos que constituíram uma verdadeira afronta e, quiçá, desafios ao longo do percurso até esta fase, para que retiremos as respectivas ilações, as quais possam ser consideradas como pontos de partida rumo ao aprofundamento através de estudos posteriores que, eventualmente, venham emergir.

Sobre as limitações, o destaque vai para a pouca experiência em termos da investigação que, provavelmente, não só pode ter condicionado uma recolha de informação mais rica e esclarecedora do problema, como também os participantes seleccionados, a pertinência dos dados recolhidos para a realidade total. Além disso, a quantidade de informação a que o pesquisador teve acesso poderia levar a uma dispersão.

Contudo, há que se reconhecer que, a partir do modelo de estudo definido no capítulo da opção metodológica, o pesquisador teve uma perspectiva sobre as práticas referentes à ESR na adolescência e, sobretudo, aferiu através da análise de depoimentos dos entrevistados, o que sabem sobre os promotores, as instituições envolvidas na promoção e a relação entre a educação formal e os conhecimentos da educação autóctone e tradicional.

Na realização deste estudo, constatou-se que o tema de conhecimentos vs experiências dos adolescentes sobre ESR é controverso e contém ideias que levam a uma prática complexa pela escola, pelos pais e/ou encarregados de educação, pelos mestres das cerimónias de iniciação assim como pela comunidade onde a escola se encontra inserida.

Nos nossos dias, em que a globalização, pressionada pelos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, controla o intercâmbio social, sugerindo uma nova sociedade, é imperioso encontrar e estabelecer metas (para a escola e a comunidade envolvente) que possam minimizar os efeitos nefastos, fruto de práticas promíscuas, no tratamento de temas sensíveis como a ESR com adolescentes.

No que diz respeito aos principais resultados obtidos, e sem pretender-se objectivamente ser redundante, buscamos o significado da informação dos adolescentes entrevistados e constatou-se, na globalidade, que eles dispõem de um leque enorme de experiências vs conhecimentos sobre a ESR, adquiridos por meios formais, não formais e informais (autóctones).

Os adolescentes percebem os efeitos devastadores das condutas contrárias aos bons ensinamentos proporcionados nessas aprendizagens. A Geração Biz através do Canto de Jovem, é a instituição mais saliente na promoção de educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo.

E, em relação à percepção social sobre os contornos de ESR, o comportamento, atitudes e práticas dos adolescentes são condicionados pelas construções socioculturais, transmitidas através de modelagens sociais dos adultos e assimilados pelos visados, desde a infância e enriquecidos nas cerimónias de iniciação. Aliás, basta lembrarmos que o perfil dos entrevistados encontra-se na puberdade e na adolescência propriamente dita.

Assim, esses resultados mostraram indiferenças em função do sexo dos entrevistados e revelam que, as raparigas assim como os rapazes, quase todos foram submetidos aos ritos de iniciação. Sem querer descurar o valor simbólico e pedagógico que representa entre as comunidades onde são praticados, a forma como têm sido transmitidas as mensagens por alguns mestres, a forma como são transmitidas as mensagens nos RI podem influenciar a promiscuidade sexual nos iniciados.

Não é por acaso que a realidade mostra-se adversa aos conhecimentos adquiridos, visando contrariar a explosão, que se revela irreversível, de problemas relacionados com a ESR no seio dos adolescentes, pois o número que engravida precocemente ou contrai matrimónio

antes de 18 anos e, muitas vezes, antes de concluir, no mínimo, a 10ª classe é cada vez maior.

Na observação das práticas escolares, a realidade revelou que a promoção da SSR tem sido uma tarefa, exclusivamente, de adolescentes com adolescentes e para adolescentes, ou seja, tem sido o oposto da nossa colocação que, segundo Figueiredo (2006), a ESR deveria ser uma prática de todos os membros da comunidade escolar sem exceções.

Por outro lado, a análise dos documentos normativos da escola, nomeadamente: o Regulamento Interno, Actas do Conselho de Escola e o Relatório de 2016 revelou que o fenómeno da SSR não constitui prioridade daquela instituição, pese embora os efeitos não serem exclusivos apenas à saúde dos alunos, mormente, afectam sobremaneira o desenvolvimento moral, o rendimento escolar e o aproveitamento pedagógico em geral. O Conselho de Escola menos se importa com o fenómeno de ESR, isso é consequência do funcionamento atípico das comissões de trabalho e inoperância da Comissão de Saúde.

As dificuldades existentes passam, sobretudo, pela parte dos professores na capacitação contínua e consistente em matérias relacionadas com a SSR e o incentivo da relação escola/família. O professor seria, desta maneira, um estratega que tem por missão, além da tarefa de tradutor de mensagens que abordam a ESR, alegadamente complexas, implementar planos curriculares, dando o seguimento à realidade vivida pelos estudantes (adolescentes) no seio familiar.

A ser assim (como) pode-se minimizar os desentendimentos e clivagens entre os modelos de educação e garantir o aprofundamento da saúde sexual e reprodutiva “perfeita” no ensino secundário (?).

## 4.2. Sugestões

Para resolver tal situação, sem ter que continuar a sacrificar, excessivamente, os adolescentes, a parte mais interessada na promoção da saúde sexual, ou sempre culpar-se os ritos de iniciação sem fundamentos apurados no âmbito do desenvolvimento das acções sobre a ESR/SSR, podem ser geradas algumas acções de curto, médio ou longo alcance, nomeadamente:

- ✓ O reajustamento das mensagens transmitidas pelas instituições vocacionadas na promoção da ESR e a escola, clarificando, no Regulamento Interno, a tarefa do CE, no que tange à promoção da saúde escolar;
- ✓ A criação de *clubes juvenis* e ou *brigadas moveis nos bairros*, fazendo réplica das mensagens no âmbito da SSR, a partir do envolvimento de monitores sociais (adultos), poderá facilitar a existência de uma estreita colaboração entre a escola, a família e a comunidade, pois vai estimular e incentivar o envolvimento parental para que essas mensagens sejam eficientes;
- ✓ A abordagem da ESR na adolescência é uma oportunidade para que sejam envolvidos os psicólogos escolares que a escola dispõe de modo a liderar as equipas que desenvolvem actividades de aconselhamento na escola em geral e no canto para jovens em particular;
- ✓ A realização de outras pesquisas para apurar, dos pais, as razões que influenciam o seu menor envolvimento nos programas de ESR é uma necessidade, pois, que este estudo deixa em aberto questões, envolvendo adolescentes, que podem ser discutidas com maior profundidade;
- ✓ O estabelecimento de parcerias entre as escolas e os mestres-de-cerimónias de iniciação para actualização mútua, em torno da abordagem da saúde sexual, revela-se mais viável para minimizar as clivagens dos modelos de educação formal e informal ou autóctone.

## CAPÍTULO V: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ANEXOS

### 5.1. Referências Bibliografia

- André, M. E.D.A. (1995). Etnografia da prática escolar, Campinas: Papiros.
- Antunes, M. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Editora Almeida, SA.
- Arnaldo, C. (2003). Fecundidade e seus determinantes próximos em Moçambique: Uma análise dos níveis, tendências, diferenciais e variação regional, Tese de doutoramento, apresentado na Universidade Nacional de Austrália, publicação da Texto Editores, Maputo, 2007.
- Arthur, M. J. e Cabral Z. (2004). Essas gravidezes que embaraçam as escolas. Violação dos direitos humanos das jovens adolescentes “*Outras Vozes*”, nº 7, Maio de 2004.
- Assane, A.I. (2014). Reforma Curricular no Ensino Básico em Moçambique: Reflectindo sobre as inovações, *Poster apresentado no 11º encontro de pesquisa em educação da região sudeste 2014, no eixo temático Pesquisa e Práticas Educacionais*. Universidade Federal Fluminense – Brasil.
- Ayres, J. R. C. M. (2007). *Uma concepção hermenêutica de saúde*. *Physis*, 17(1), 43-62.
- Azevedo, Joaquim (2010), Deveríamos dedicar os próximos 30 anos a melhorar as escolas e a confiar mais nos professores. In: *Páginas de Educação*. Associação Portuguesa de Imprensa. Lisboa.
- Baptista, I. (2008). *De que falamos quando falamos de pedagogia social*. A Página da Educação. Nº 175. Porto: Profedições.
- Barbosa A. G. (1999). *Os jovens do futuro: Proposta para uma pastoral de jovens*. Paulus. Lisboa.
- Barbosa, J.M. (1987). *Educação e Liberdade*. Editora fomento família.Lisboa.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.Lisboa.
- Berger, K. S. (2000). *O desenvolvimento da infância a adolescência*, 5 ed. LTC Editora, Rio de Janeiro.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2 ed. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, Lisboa.
- Biaggio, A. M. B. (2003). *Psicologia do Desenvolvimento*, 17 ed. Petrópolis. Editora Vozes.
- Bianconi, M. L., & Caruso, F. (2005). Educação não formal. *Ciência e Cultura*, 57(4), 20.

- Bock, A. M. B. Furtado, O. Teixeira, A. L. T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*, 13 ed. 3 tiragem. Editora Saraiva, São Paulo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*, 1 ed. Porto Editora, Portugal.
- Bonnet, J. A. S. (2002). Educação e cultura. in *Ethos Local e Currículo Oficial: a educação autóctone e tradicional macua e Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Caregnato, R. C. A. & Mutti R. (2005). Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de Conteúdo Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Família - escola relações: a crítica do envolvimento parental na escolarização, *New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates*,. Disponível em: <<http://www.mepcarv@openline.com.br>> acesso em: 8 de Novembro de 2015.
- Chambel, M. J. & Curren, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*, Texto Editora, 1ed. Lisboa.
- Chizzoti, António, (2000). *Pesquisa em ciências humanas e social* 4ed. Editora Autores associados.
- Cole & Cole (2003), *o Desenvolvimento da criança e do adolescente*, 3ed, São Paulo.
- Dantas, C. de C., et al. (2009). "Teoria fundamentada nos dados-aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem." *Rev Latino-Americana de Enfermagem* 17.4 139-146.
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução a psicologia*, 3ed, Makron BOOK. São Paulo.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional. São Paulo.
- Dopkins, B. J. & Hillard, P.J.A. (2009). Gravidez na Adolescência *Glob.lib. As mulheres de med.*, (ISSN: 1756-2228) Fev. 2009; DOI 10.3843 / GLOWM.10414.
- Dorneles, L. V. (2010) Sobre Meninas no Papel: inocentes/ erotizadas? As meninas hoje. In: *Educação e Realidade*., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 175-192, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> acesso em 20 de 11/2015.
- Ferreira, J.J (2015). *Estudo de Linha de Base/2015: Saúde Escolar e Nutrição, Desenvolvimento do Adolescente: Indicadores Chaves. Trabalho adicional sobre indicadores chaves do Estudo de Linha de Base para o Programa Sponsorship, relacionado à Saúde Escolar e Nutrição, Desenvolvimento do Adolescente,*

- realizado nos distritos de Nacala-Porto e Nacala-à-Velha. Moçambique. Save the Children (Outubro de 2015).*
- Ferreira, J.J (2014), *Análise Situacional Saúde Escolar e Nutrição, Desenvolvimento do Adolescente: Relatório da Análise situacional, realizado nos distritos de Nacala-Porto e Nacala-à-Velha, Moçambique.* Save the Children (Abril de 2014).
- Fidel, R. e Biklen.S.(1994).*Investigação qualitativa em Educação: Coleção Ciência da Educação*, Porto Editora, Porto.
- Figueiredo, F.J.C. (2006). Educação para saúde: uma área construída por todos, com todos e para todos: In *Educação, Ciência e Tecnologia. II Seminário (Conversas de família)*, Viseu.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação* (3aed.). Editora Luso ciência. 2003.
- Frade, A. Marques, A.M. & Vilar, D. (2010) *Educação Sexual na Escola: guia para professores, formadores e educadores*. Coleção Educação Hoje, 8ed. Texto editores Lisboa.
- Freire, I. R.(2004). *Raízes da Psicologia*, 8ed. Editora Vozes, Petrópolis, São Paulo.
- Freire, P (1999). *Pedagogia da autonomia*. Brazil: Paz e terra.
- Gaspar P. J. S.(2006). *Educação para a Saúde e estudantes: as fontes e o impacto da informação*. Universidade de Aveiro, secção de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas. Dissertação do Mestrado, Portugal.
- Gil, A. C. (2002), *Projectos de pesquisa*. Editora Atlas, 3 ed. São Paulo.
- Golias, M. E. (1993) *Sistema de ensino em Moçambique, passado e presente*. Editora Escolar, Maputo.
- Gokhale, S.D. (1980) A Família Desaparecerá? In: *Revista Debates Sociais* nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS,. Disponível em <<http://www.cofecon.org.br>> acesso em: 28 de 10.2015.
- Haidt, R. C. C. (2002). Curso de Didáctica geral; 7ª Edição; Editora Ática; São Paulo.
- Iglésias, O. (2004). Reorganização do Espaço na Colónia de Mocambique: estudo do fenómeno urbano. *Africana Studia*. nº9. 2006. Edição do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Pp. 299-333.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*: trad. de Lúcia MathildeEndlichOrth. Petrópolis, Vozes.

- INE – Instituto Nacional de Estatística. *Censo. 2007- 2009*. [onLine]. Disponível em: <www.ine.gov.mz>. acesso em 26/11/2015.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2011). Ministério da Saúde (MISAU) e ORC Macro. *Moçambique:Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. Calverton, Maryland, USA: INE, MISAU e ORC Macro.Maputo.
- Kaloustian, S. M. (1988) (org.) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*. Editora Cortez, São Paulo.
- Libâneo, J. C. (2005). Pedagogia e pedagogos, para quê. *Cadernos de Pesquisa*,(8.ed.) Cortez editora São Paulo. 200p., Lisita, V. M. S. de S. (Resenha). In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, Maio/Ago. 2007. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- Lima M.A.D.S. (1993). Análise de conteúdo: estudo e aplicação.*Rev Logos*; (1): 53-8.
- Lopes, A.& Vivaldo, L.(2007) *A influência da família no rendimento escolar do Indivíduo*, Universidade de Goia, Brasil.
- Luck, H.(2008). *A gestão participativa na escola*. 4. ed.Petrópolis – RJ: Vozes, Série: *Cadernos de Gestão*.
- Machungo, F. (2004). O aborto inseguro em Maputo “ *Outras Vozes*”, n° 7, Maio de 2004.
- Marcon, M. de A. &Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*, 6 ed, Editora Atlas, São Paulo.
- Mazula, B. (2015). *A Universidade na Lupa de Três Olhos: Ética, Investigação e Paz*. Editora Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Mazula, B. (2008). *Ética, Educação e Criação da riqueza: Uma reflexão epistemológica*, texto editores, Maputo.
- Mitano, F. (2011). *Experiencias e Percepções sobre a Gravidez na Adolescência: Um estudo Fenomenológico*. Dissertação do Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane. 1 ed Ndjira.Maputo.
- Muiuane, A.P(2006). *Datas e documentos da Historia da FRELIMO*. 3ed. Maputo
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional: uma perspectiva africana*, 1 Edição, Textos Editora Lda., Maputo.
- Nicaquela, W.P. (2012). *Influências da situação social da família e na escolaridade da criança: caso da Escola Secundária de Monapo, 2009/2011*. (Monografia

- Científica) apresentada à na Universidade Pedagógica de Moçambique, Nampula. Para obtenção do grau de licenciatura em Psicologia escolar. Não publicado.
- Oliveira, L. A. C. N. (2015). A Escola como lugar de Educação para A Saúde: Estudo de caso. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.
- Oliveira, L.A.C.N. Saíde, A. & Absalão, E. J. (2010). *O Impacto do Programa Geração BIZ nos Distritos da Província de Nampula, no período 2007-2010*.
- Oliveira, P. S, (1998). *Introdução á Sociologia da Educação*, 3 ed, Editora Ática, São Paulo.
- Osório, C. e Macuácuá, E. (2013). Os Ritos de Iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo Identidades de género: *Wlsa*, Maputo.
- Piletti, C. (2006). *Didáctica Geral*. 23ed Editora Ática' São Paulo.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*, editora McGTAW, Lisboa.
- Poliseno, A. (1998). *Os defeitos dos outros*, s/ed. São Paulo.
- Richardson, Roberto Jarry, (1999). *Pesquisa Social método e técnicas*, 3ed Atlas editora, São Paulo.
- Ribeiro, A. C. (1999). Desenvolvimento curricular 8ed. Texto Editora, Lisboa.
- Rousseau, J.J (1990). *Emílio*. Devlaux, P (Trad). Publicações Europa América Volume I, Sintra.
- Rede Distrital de Educação (2014). *Estudo de base sobre Estrutura e Funcionamento dos Conselhos de Escolas no distrito de Monapo*. Financiado pela Facilidade.
- Reale, G. & Antiseri, D. (1990). *História de Filosofia: Antiguidade e Idade Media*. vol.1, 4ed. Paulus Editora, São Paulo.
- Silva, E. A. da (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais, *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 12 |, posto online no dia 01 Março 2015, consultado no dia 17 Julho 2015. URL : <http://ras.revues.org/740> ; DOI : 10.4000/ras.740.
- Silva, L.F. (2002), Políticas de Saúde para todosz. In Silva, L.F. (2002). (Org) *Promoção da Saúde*. Universidade aberta. Lisboa.
- Silva, P. (2007). (Org). *Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Universidade do Porto.
- Silva, V. A. da (1988). *Dicionário de Psicologia*, Editora TecnoPrint, São Paulo,

- Siqueira, V. H. F. de (2006). Sexualidade, Gênero e Educação: a subjectivização de mulheres pelo cinema: in *Educação e Realidade*, 31(1), 127-144, Janeiro e Junho de 2006. Porto Alegre,. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> acesso em 20/11/2015.
- Sprinthal, N. A. e Sprinthal R. C., *Psicologia educacional* MCGRAW - Hill, 5ed. São Paulo 1993.
- Tiba, I. (2002). *Disciplina, Limite na medida certa*. 41 ed. São Paulo.
- UNESCO (2009). *Terceira Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos: relatório final*, Cabo Verde.
- UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision*. Paris.
- UNESCO (1998) Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. S. Silva, e J. M. Pinto (Orgs), *Metodologia das ciências sociais* (6 ed., pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, I (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. In *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, vol.5.
- Veronese, M. V. E Guareschi P. A. (2006). Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. *Ciências Sociais Unisinos* 42(2): 85-93, Maio/Agosto.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação Educacional*. Ibrasa Editora, São Paulo.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: panejamento e métodos*. 2Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Edições ASA Lisboa.

### **5.1.1. Outros documentos consultados**

- ARES - Associação reconstruindo a Esperança (2010), *Este corpo é meu: Manual pedagógico para formação de professores e pais*, Maputo.
- Assembleia da Republica de Moçambique (2004). *Constituição da Republica de Moçambique*, Maputo.

Assembleia da Popular de Moçambique (1992). Lei No 6/92 de 6 de Maio, Lei do Sistema Nacional de Educação, Moçambique, Maputo.

Assembleia da República de Moçambique (2004) Lei da Família, Lei N° 10/2004, de 25 de Agosto. Moçambique, Maputo.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, (1948). [online]. Disponível em: <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> [Consultado em: 23.12.2015].

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1999). Textos editores.

Governo de Mocambique - Conselho de Ministro (2015). Estratégia Nacional de Combate aos casamentos prematuros. 2016-2019, aprovada na 42ª sessão Ordinária Maputo.

GDM- Governo do Distrito de Monapo (2015). *Relatório de Avaliação do desempenho*. Monapo.

<https://www.google.co.mz/search?q=/mapa+de+mo%C3%A7ambique&oq=map&aqs=chomemobile&ie=UTF-8>. [Acesso em 27 de Fevereiro de 2016, 10: 00H ].

MAE- Ministério da Administração Estatal (2014), *Perfil do Distrito de Monapo: versão 2014*. Maputo.

MINED - Ministério de Educação (2015). *Agenda do Professor 2015*. Moçambique.

MINED - Ministério de Educação e Cultura (2009). *Resposta do sector ao HIV e SIDA em Moçambique*, Proposta para o Financiamento da DANIDA através do Fundo Comum – FASE, MEC, Dezembro, 2009.

MINED - Ministério de Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Impressão Livraria Académica Ltda Maputo.

MISAU- Ministério da Saúde (2010). *Estratégia Nacional para Promoção da Saúde*, Maputo.

MISAU- Ministério da Saúde (2012). *Política e Estratégia de Saúde Sexual Reprodutiva de Adolescentes*. Maputo.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Nova York.

SDEJT- Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Monapo (2015). *Relatório balanço do balanço anual de actividades*.

## **5.2. Anexos**

- 1- Quadro de relacionamento entre categorias, subcategorias, fonte da informação e instrumento de recolha de dados;
- 2 - Formulário de informação ao participante;
- 3- Declaração de consentimento dos pais e/ou encarregados de educação;
- 4- Declaração de assentimento dos adolescentes;
- 5- Guião de observação para a investigação;
- 6- Guião de entrevista aos alunos;
- 7- Quadro de tabulação de respostas dos entrevistados;
- 8- Quadro de caracterização dos alunos participantes do estudo;
- 9- Quadro de Instrumentos legais vinculados à educação sexual e reprodutiva na adolescência;
- 10- Autorização do local da pesquisa;
- 11- Despacho de aprovação ética do estudo;
- 12- Acta de reuniões do Conselho de Escola.

**Anexo I - Quadro No 2: Relacionamento de Categorias, subcategorias, fontes e técnicas de recolha de dados**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Fonte</b>	<b>Instrumento de recolha dos dados</b>
Promoção de ESR na Escola Secundária de Monapo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promotores</li> <li>- O papel da escola e dos pais/encarregados de educação para manter a saúde dos alunos;</li> <li>- Doenças relacionadas com saúde sexual e reprodutiva.</li> </ul>	-Alunos e documentos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análise documental;</li> <li>-Entrevista;</li> <li>-Observação.</li> </ul>
Programas de ESR mais usados na Escola Secundária de Monapo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Designação dos programas de ESR</li> <li>Conceito sobre a ESR;</li> <li>- Caracterização das práticas da ESR.</li> </ul>	Alunos e documentos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análise documental;</li> <li>-Entrevista;</li> <li>-Observação.</li> </ul>
Experiências socioculturais e científicas dos adolescentes sobre a ESR.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relação entre educação tradicional e formal na ESR;</li> <li>- Percepção social sobre a ESR na escola.</li> </ul>	- Alunos e documentos..	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise documental;</li> <li>-Entrevista;</li> <li>- Observação.</li> </ul>

Fonte: Autor (2017)



UNIVERSIDADE LÚRIO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE SAÚDE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DE SAÚDE

**Anexo N° II: Formulário de informação ao participante**

**TITULO:** *Experiências Versus Conhecimentos dos Adolescentes sobre Educação Sexual e Reprodutiva: Caso da Escola Secundária de Monapo.*

**Local:** Escola Secundária de Monapo.

**Pesquisador:** Wilson Profírio Nicaquela

É convidado o aluno a participar neste estudo, onde poderá responder a algumas questões sobre a sua experiência vs conhecimentos em relação à educação sexual e reprodutiva na escola. A sua participação é inteiramente voluntária e muito importante para o estudo, porque ajudará na operacionalização do mesmo, por isso, se concorda em fazer parte, o pesquisador solicita que responda com sinceridade às perguntas que lhe forem feitas.

A escolha deste tema alicerça-se no facto de se constatar existência de pouco conhecimento sobre o assunto no seio dos alunos (adolescentes) e pelo crescente desentendimento entre os modelos de educação tradicional e convencional, pela maior responsabilização dos adolescentes nas consequências que emergem do fraco acompanhamento aos mesmos diante das transformações físicas, psicológicas e sociais próprias da idade e, ainda mais, pela exiguidade de estudos e publicações viradas à educação sexual e reprodutiva no contexto escolar no distrito de Monapo e na província de Nampula.

Com este estudo espera-se analisar as experiências vs conhecimentos dos adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva na escola. A compreensão do tema revela-se imprescindível para a definição de políticas educacionais, orientadas para uma educação

sexual e reprodutiva “inclusiva” e participativa dos adolescentes numa parceria frutífera entre a escola e os pais e ou encarregados de educação. O estudo é feito no âmbito do Mestrado em Educação em Ciências de Saúde na Universidade Lúrio – Nampula.

Este estudo tem como objectivos: analisar as experiências versus conhecimentos de adolescentes sobre a educação sexual e reprodutiva na Escola Secundária de Monapo, particularmente, como e quem transmite esses conhecimentos aos adolescentes; identificar os programas usados na educação sexual e reprodutiva dos adolescentes nas escolas secundárias, analisar as experiências versus conhecimentos sobre a educação sexual e reprodutiva em adolescentes e descrever os programas de educação sexual e reprodutiva, mais usados para adolescentes.

Farão parte do estudo adolescentes com idades iguais ou inferiores a 19 anos que estudam no curso diurno, na Escola Secundária de Monapo. Os participantes serão escolhidos de acordo com a conveniência no âmbito das entrevistas. Serão entrevistados aqueles que se encontrarem na escola no decurso da actividade de recolha de dados. O investigador vai identificar os participantes, contactando-os e explicando-lhes a finalidade do estudo. Aqueles que aceitarem farão parte do estudo. Informa-se ainda que não será cobrado nenhum valor de taxas e nem receberão nada em pagamentos. O processo de entrevista terá duração de até 20 minutos. Espera-se que, de acordo com o tipo de estudo, entre 20 a 30 participantes possam fornecer informações suficientes para alcançar e satisfazer o interesse do estudo.

A informação a ser recolhida será anónima e estritamente confidencial. Nenhum dado individual será disponível ou utilizado contra o seu interesse ou outro propósito que não seja o que se explica. Ficarei muito grato pela sua colaboração e aderência à entrevista.

Qualquer dúvida ou alguma questão pontual, por favor, entre em contacto com o pesquisador principal, **Wilson Profírio Nicaquela**, pelos contactos: 848280332/823888375/861639152, email - [wilsonnicaquela@gmail.com](mailto:wilsonnicaquela@gmail.com). Ou com a orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Doutora **Leyani Ailin Chaves Noya de Oliveira**, pelo contacto: 828278768/842056977 email- [leyaniailin@yahoo.es](mailto:leyaniailin@yahoo.es)

O Investigador

Wilson Profírio Nicaquela

### **Aanexo N<sup>o</sup> III : Declaração de Consentimento dos pais e/ou encarregados de educação**

Tendo em vista os itens acima apresentados, na folha de informação, eu \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, pia e/ou encarregado de educação do aluno (a) \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, manifesto o meu consentimento e autorizo o meu educando a participar na pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Monapo, aos \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do pai e ou encarregado de educação

Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo N° IV: Declaração de assentimento do participante**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar na pesquisa *Experiências Versus Conhecimentos dos Adolescentes sobre a Educação Sexual e Reprodutiva: Caso da Escola Secundária de Monapo*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar na pesquisa.

Monapo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Menor

Assinatura do investigador

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE LÚRIO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE SAÚDE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DE SAÚDE

**Anexo N° V: Guião de observação para a investigação**

Os aspectos a serem observados são:

- ✓ Caracterização das infra-estruturas escolares e material (gabinete de aconselhamento, cartazes e outro equipamento de trabalho)
- ✓ Actividades relacionadas com a ESR levadas a cabo na escola;
- ✓ A utilização do meio de comunicação na escola relacionado com a ESR;
- ✓ Envolvimento dos alunos nas actividades de ESR na escola;
- ✓ Participação dos professores e pais e/ou encarregados de educação em actividades da ESR na escola.



UNIVERSIDADE LÚRIO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE SAÚDE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DE SAÚDE

**Anexo N° VI- Guião de entrevista aos alunos**

Bem-vindo! Agradeço-lhe por ter providenciado o seu tempo para falar comigo.

Sou **Wilson Profírio Nicaquela**, estudante da Universidade Lúrio, curso de Mestrado em Educação em Ciências de Saúde, estou a realizar uma pesquisa com o objectivo de fazer dissertação a partir da vossa partilha de informações, a qual será extremamente importante para nós, num tema tão importante como *Experiências Versus Conhecimentos dos Adolescentes sobre a Educação Sexual e Reprodutiva: Caso da Escola Secundária de Monapo*. As informações que estamos a partilhar serão mantidas em anonimato e as suas respostas serão confidenciais.

Com a sua permissão, vou tomar as notas, gravar e fotografar a nossa conversa. Acha que está bem assim? Vou ser breve para poupar o seu tempo, vamos precisar aproximadamente de 20 minutos.

Se você achar que ao longo da conversa haverá necessidade de pararmos para um intervalo, poderemos fazê-lo.

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

Identificação do entrevistado
Classe:
Idade
Naturalidade
Local de residência:
Anos na escola

1- Já ouviu falar de educação sexual e reprodutiva? O que entende por ESR?

2- Como é que são realizadas as actividades de ESR nesta escola?

- 3- O que a escola tem feito para vos ajudar a melhorar os vossos conhecimentos sobre a ESR?
- 4 – Já passou pelos ritos de iniciação? Pode falar de algumas experiências vs conhecimentos sobre a ESR que teve fora da escola?
- 5 – Onde e com quem teve essas experiências vs conhecimentos sobre a ESR (familiares, amigos, professores, meios de comunicação social ou outras pessoas)?
- 6 – Com quantos anos uma rapariga ou rapaz pode iniciar a actividade sexual ou mesmo casar?
- 7 – Costumas falar sobre a ESR com os teus pais e/ou encarregados de educação?
- 8- Porque muitos alunos não falam de assuntos de ESR em casa?
- 9 – Conhece quais são as doenças relacionadas com a ESR?
- 10 - Conhece quais são os programas que tratam da ESR?
- 11- Quem são as pessoas que fazem parte desses programas?
- 12- Os pais e/ou encarregados de educação costumam participar nas sessões de ESR na Escola?
- 13 – Como você se sente quando os órgãos genitais são tratados pelos próprios nomes numa sessão de ESR?
14. Tem algo por acrescentar?
- Obrigado pela sua colaboração.

### Anexo VII- Quadro N° 3 : Tabulação de respostas dos entrevistados

Pergunta	Resposta fornecida pelo entrevistado
<b>Promoção da Educação Sexual e Reprodutiva na ESM</b>	
Quem são as pessoas envolvidas na promoção da ESR na ESM	<p>“São nossos colegas da 9<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> ...” (A1; A10...A22)</p> <p>“Geração bizz, professores de Biologia....geografia (A2; ...A8);</p> <p>“O senhor director da escola” (A12).</p>
O que a escola tem feito para vos ajudar a melhorar os vossos conhecimentos sobre a ESR	<p>“Foi criado o canto de jovens....” (A1-A22)</p> <p>“Fala-se que não pode acostumar essas coisas antes de concluir escola...” (A14)</p> <p>“Prove reuniões; palestras; fala-se nas concentrações... fala um pouco com os pais” (A1; A9; A12; A13; A19; A20)</p>
Os pais e/ou encarregados de educação costumam participar nas sessões de ESR na Escola?	<p>“Não, porque é um programa só da escola” (A1; A15; A17)</p> <p>“Nunca ouvi” (A5)</p> <p>“Participam poucas, no final de semana, mas fala-se muito para nós os adolescentes” (A12; A13)</p>
Conhece quais são as doenças relacionadas com ESR?	<p>Diarreia, HIV... (A1, A3; A4; A5)</p> <p>“Conheço, são muitas mas esqueci os nomes” (A6)</p> <p>“Sim, gonorreia, HIV/SIDA, Sífilis” (, A2, A9, A13...)</p>
<b>Programas de ESR mais usados na Escola secundária de Monapo</b>	
Conhece quais são os programas que tratam da ESR?	<p>“Não, somente vêm na nossa sala fala sobre isso” (A1; ... A8).</p> <p>“A geração bizz; nas aulas de biologia” (A3; A9... A22);</p> <p>“Programa ehali” (A13; A19, A20);</p> <p>“Não conheço (A8; A6; A14; 10);</p>
O que entende por ESR?	<p>“As mulheres começam fazer sexo mais cedo e se engravidam” (A1; A8)</p> <p>“É aquela que ensina as meninas a não casar, não engravidar cedo, evitar doenças” (A2;.... A10; A22)</p> <p>“Ensina os rapazes e raparigas como fazer relações sexuais e como reproduzir” (A9);</p> <p>“Ensina a não engravidar cedo, usar preservativo” (A7)</p>

Como é que são realizadas as actividades da ESR nesta escola?	<p>“Através de aconselhamento” (A8; A8; A10;A11)  “Através de palestras, aulas entre outros... (A1; A3;A4; A5; A13)</p> <p><i>Nas reuniões.... Na concentração</i> (A2; A9 A12; A13... A19; A20; A21; A22);</p>
Experiências vs conhecimentos socioculturais e científicas dos adolescentes sobre a ESR	
Teve algum conhecimento sobre a ESR fora da escola e com quem teve?	<p>“Sim tive, na comunidade; nos ritos de iniciação; na televisão... (A3-10a;A13-9ª;A14-9ª...)</p> <p>“Sim, Amigos; familiares; pessoas mais velhas” (A1; A2;A3; A4, ...A22.)</p>
Já passou pelos ritos de iniciação? Pode falar de algumas experiências sobre a ESR que teve fora da escola?	<p>“<i>Sim</i>”. (A1-A22)  “<i>Sim, eu mesma engravidei cedo e tenho um filho sem pai</i>” (A2).  <i>Nos ritos de iniciação somos aconselhados a não aceitar homem enquanto pequenas ... Não se envolver com meninas cedo</i>” (A15; A14....)  “<i>Sim, uma colega e amiga teve gravidez precoce...</i>” (A7);</p>
Onde e com quem teve essas experiências vs conhecimentos sobre a ESR (familiares, amigos, professores, meios de comunicação social ou outras pessoas)?	<p>“<i>Nos ritos de iniciação, muitas vezes na televisão</i>” (A7;A 17)  “<i>Na casa dos meus pais e na minha própria casa e com familiares</i>” (A8).  “<i>Com as pessoas mais velhas... Há senhoras da comunidade que falam disso... </i>” (A13)  “<i>Em casa com minha mãe</i>” (A6)</p>
Costumas a falar sobre a ESR com os teus pais e/ou encarregados de educação?	<p>“<i>Sim, costumo a falar, porque ajuda a evitar doenças, estudar mais, não casar cedo.</i> (A12; A13; A19...A21)  “<i>Com meus pais não, mas sim meus irmãos, tias...</i>” (A9).  “<i>Falo só com minha mãe sempre</i>” (A7)</p>
Porque muitos alunos não falam dos assuntos de ESR em casa?	<p>“<i>Não falam, pode ser por medo, falta de respeito ou esconder suas práticas, por exemplo quando lhe dão dinheiro com homens</i>” (A1; A13, A15)</p> <p>“<i>Não falo, por causa de vergonha, </i>” (A10; A18; A7)</p>

<p>Como você se sente quando os órgãos genitais são tratados pelos próprios nomes numa sessão da ESR?</p>	<p><i>“Sinto-me bem, porque ensina a prevenir a nossa vida futura” (A13; A9; A19)</i></p> <p><i>“Sinto-me envergonhado, porque são coisas que não podem ser ditas no meio de pessoas” (A1; A2; A7);</i></p> <p><i>“Me sinto mal e prefiro abandonar do lugar, tipo a pessoa esta falar de mim, fico envergonhada” (A6)</i></p>
<p>Com quantos anos uma rapariga ou rapaz pode iniciar a actividade sexual ou mesmo casar?</p>	<p><i>“Uma rapariga pode iniciar actividade sexual depois dos 18 anos; os rapazes com 22 anos” (A1).</i></p> <p><i>“Depois dos 18 anos (A2) ...com mais de 18 anos, mas depois de estudar” ...A22)</i></p>

#### Anexo VIII – Quadro N° 4: Caracterização dos alunos participantes do estudo

Aluno	Idade	Classe	Anos na escola	Designação
A1	16	10 <sup>a</sup>	3	A1LA-10 <sup>a</sup> /1
A2	17	10 <sup>a</sup>	4	A2O-10 <sup>a</sup> /5
A3	19	10 <sup>a</sup>	4	A3J-10 <sup>a</sup> /1
A4	16	10 <sup>a</sup>	3	A4LU-10 <sup>a</sup> /5
A5	17	10 <sup>a</sup>	3	A5M-10 <sup>a</sup> /4
A6	16	10 <sup>a</sup>	3	A6Z-10 <sup>a</sup> /5
A7	17	10 <sup>a</sup>	1	A7F-10 <sup>a</sup> /4
A8	18	10 <sup>a</sup>	1	A8A-10 <sup>a</sup> /5
A9	18	10 <sup>a</sup>	3	A9CU-10 <sup>a</sup> /5
A10	19	10 <sup>a</sup>	3	A10E-10 <sup>a</sup> /5
A11	18	10 <sup>a</sup>	4	A11CI-10 <sup>a</sup> /5
A12	15	9 <sup>a</sup>	2	A12W-9 <sup>a</sup> /5
A13	17	9 <sup>a</sup>	2	A13I-9 <sup>a</sup> /5
A14	16	9 <sup>a</sup>	2	A14F-9 <sup>a</sup> /5
A15	16	9 <sup>a</sup>	2	A15R-9 <sup>a</sup> /5
A16	14	9 <sup>a</sup>	2	A16CR-9 <sup>a</sup> /5
A17	17	9 <sup>a</sup>	2	A17AN9 <sup>a</sup> /5
A18	17	9 <sup>a</sup>	2	A18H-9 <sup>a</sup> /5
A19	15	10 <sup>a</sup>	3	A19Y-10 <sup>a</sup> /5
A20	16	10 <sup>a</sup>	3	A20E-10 <sup>a</sup> /5
A21	15	10 <sup>a</sup>	3	A21OL-10 <sup>a</sup> /5
A22	16	10 <sup>a</sup>	3	A22ER-10 <sup>a</sup> /5

Fonte: Autor (2016)

Legenda da designação: (A= aluno, n = número de ordem da entrevista, =9/10 Classe, 1 turma.

**Anexo IX- Quadro No 5: Instrumentos legais vinculados a educação sexual e reprodutiva na adolescência**

<b>Instrumento</b>	<b>Ano</b>
Lei n 35/2014, de 31 de Dezembro Lei de Revisão do Código Penal Código Penal	2014
Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana	1979
Estatuto do Professor - Resolução nº 4/90 do Conselho Nacional da Função Pública	1990
Estratégia Nacional da Saúde	2010
Estratégia Nacional de Combate aos casamentos Prematuros	2015
Despacho Nº 39/GM/2003 sobre o assédio sexual	2003
Constituição da República (Artigos. 47, 120, 121 e 236)	2004
Lei da Família (Lei 10/2004 de 10 de Agosto)	2004
Lei 6/2008, de 9 de Julho, sobre a Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas, Especialmente Mulheres e Crianças	2008
Lei 8/2008, de 15 de Julho, da Organização Tutelar de Menores	2008
Lei 29/2009 sobre a violência doméstica praticada contra a mulher	2009
Plano Nacional de Acção para a Criança 2013-2019 (PNAC)	2012
Política Nacional de Educação	1995
Política da Acção Social	1998

Fonte: Estratégia Nacional de combate aos casamentos prematuros (2015).