



**Universidade Eduardo Mondlane**  

---

**Faculdade de Educação**

**Análise da Integração dos Conteúdos de HIV/SIDA na Disciplina de  
Português no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral**

**Dissertação**

**Ana Paula Xavier Matusse**

Maputo, Abril de 2019



Universidade Eduardo Mondlane

---

Faculdade de Educação

**Análise da Integração dos Conteúdos de HIV/SIDA na Disciplina de Português no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral**

**Dissertação**

Ana Paula Xavier Matusse

Sob supervisão da:

Dra. Cristina Tembe

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Declaro por minha honra que este trabalho de Dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau acadêmico e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

---

Ana Paula Xavier Matusse

## DEDICATÓRIA

*“Só nos julgamos incapazes  
quando nunca tentamos...”*

*Dedico este trabalho a minha família em especial ao meu pai Messias Matusse, a minha mãe Filipa Xavier, as minhas irmãs Jéssica e Márcia Matusse, a Elisa Muiambo (irmã por afinidade) e a minha filha Stéphanie Darrique, responsável pelas minhas incansáveis lutas. Vocês são o meu suporte!*

## AGRADECIMENTOS

Endereço os meus agradecimentos à Deus e a minha família pela confiança que depositaram em mim.

À minha Supervisora, Doutora Cristina Tembe, pelo tempo e paciência que disponibilizou ao longo de todo o processo que culminou com a apresentação deste trabalho.

Agradeço, igualmente aos meus Professores do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, pelos ensinamentos e pelos momentos em que permitiam que eu conseguisse questionar algumas afirmações e/ou constatações por eles trazidas, foi com base em tudo por eles ensinado que o trabalho foi concebido. Este agradecimento estende-se aos meus colegas de turma.

Agradecimento especial aos respondentes, professores e alunos da Escola Secundária Josina Machel, sem esquecer o Director e o respectivo Adjunto Pedagógico.

Agradeço, igualmente, aos técnicos do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), aos estagiários, que de forma solícita responderam às questões colocadas.

O meu muito obrigado vai também para os inspectores e supervisores da Educação da Cidade de Maputo pela informação sobre o acompanhamento que vêm fazendo aos professores nas escolas.

Um agradecimento especial à equipa do Centro de Colaboração em Saúde (CCS) pelo interesse no meu trabalho, as conversas informais sobre o tema foram um grande subsídio.

Obrigada a todos aqueles que acreditaram em mim e no meu potencial como estudante e mesmo àqueles que não acreditavam, pois serviram de alavanca para que eu continuasse sem nunca desistir para provar que sou capaz e, directa ou indirectamente, deram o seu contributo para que o mesmo fosse uma realidade.

Obrigada! Kanimambo! Tatenda!

## LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

<b>CCS</b>	Centro de Colaboração em Saúde
<b>CD</b>	Cuidados Domiciliários
<b>CIPD</b>	Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento
<b>CNCS</b>	Conselho Nacional de Combate ao SIDA
<b>DTS</b>	Doenças Transmissíveis Sexualmente
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>EP</b>	Ensino Primário
<b>ESG</b>	Ensino Secundário Geral
<b>ESG1</b>	1º Ciclo do Ensino Secundário Geral
<b>GATV</b>	Gabinete de Aconselhamento e Testagem Voluntária
<b>HIV</b>	Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH)
<b>INDE</b>	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
<b>IO</b>	Infecções Oportunista
<b>ITS</b>	Infecção transmitida sexualmente
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>MISAU</b>	Ministério da Saúde
<b>OTEO's</b>	Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias
<b>PCESG</b>	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
<b>PEE</b>	Plano Estratégico da Educação
<b>PEN</b>	Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV e SIDA
<b>PEN I</b>	Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV e SIDA 2000-2002
<b>PEN II</b>	Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV e SIDA 2005-2009
<b>PLP</b>	Programa de Língua Portuguesa
<b>PTV</b>	Prevenção de Transmissão Vertical
<b>PVHS</b>	Pessoas Vivendo com HIV/SIDA
<b>SIDA</b>	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação

<b>SSR</b>	Saúde Sexual e Reprodutiva
<b>TARV</b>	Tratamento Antirretroviral
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundos das Nações Unidas para infância

## **LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E IMAGENS**

### **Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> - Entrada principal da Escola Secundária Josina Machel.....	<b>31</b>
---	-----------

### **Lista de Tabelas**

<b>Tabela 1:</b> Relação classe, alunos e turmas.....	<b>31</b>
<b>Tabela 2:</b> Formação que o professor privilegia quando atenta ao programa.....	<b>42</b>

### **Lista de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Clareza com que o docente expõe os conteúdos programáticos.....	<b>43</b>
<b>Gráfico 2</b> - Frequência que deveriam falar sobre SSR nas aulas.....	<b>46</b>
<b>Gráfico 3</b> - Estratégias metodológicas usadas pelos professores para abordar o HIV/SIDA nas aulas.....	<b>50</b>
<b>Gráfico 4</b> - Pertinência da abordagem do HIV/SIDA na sala de aulas na disciplina de Português.....	<b>52</b>
<b>Gráfico 5</b> - Incidência da abordagem dos temas transversais na sala de aulas.....	<b>53</b>



## RESUMO

A presente dissertação aborda a integração dos conteúdos de HIV/SIDA no currículo do 1º ciclo do ensino secundário geral na disciplina de Português, procurando conciliar o que vem plasmado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral com a realidade encontrada na sala de aulas. Assim, a pesquisa efectuada tem como principal objectivo analisar o modo como integração, ora mencionada, contribui para consciencializar os alunos na prevenção, tratamento e combate da doença. Nessa perspectiva, suspeita-se que não se esteja a dar a devida atenção ao nível das escolas ou que a sua abordagem na sala de aulas por parte dos professores não esteja a ser efectiva. Portanto, não sabendo ainda sobre a origem desta situação formulou-se o seguinte problema de pesquisa na expectativa de encontrar respostas sustentáveis a respeito: *de que forma a abordagem transversal do HIV/SIDA, na disciplina de Português do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, transmite os saberes necessários para a consciencialização, prevenção e combate da doença no seio dos alunos?* Com vista a dar resposta a esta problemática se procurou olhar para os objectivos e conteúdos da disciplina de português, para as estratégias de ensino, o papel do professor e a disponibilidade de tempo dessa abordagem transversal. Para realização da pesquisa foi seleccionada a Escola Secundária Josina Machel para a pesquisa de entre as seis escolas secundárias do Distrito Kampfumo. Assim para a recolha de dados desta pesquisa usou-se a técnica de observação de aulas, de inquéritos, de entrevistas e da análise documental. Depois analisar os conteúdos no programa de português, as estratégias de ensino e aprendizagem, o papel do professor e a disponibilidade de tempo, foi possível verificar que dentro de todas estas componentes são perceptíveis as dificuldades encontradas para integração dos conteúdos de HIV/SIDA no currículo, mais especificamente na sala de aulas, para a produção de resultados desejados a nível do tipo de indivíduo que se pretende formar.

**Palavras-chave:** Transversalidade; Conteúdos programáticos; Currículo; HIV/SIDA; e Programa da disciplina de Português.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the integration of HIV/AIDS contents in the curriculum of the 1st cycle of general secondary education in the Portuguese subject, seeking to reconcile what is reflected in the Curriculum of General Secondary Education with the reality found in the classroom. Thus, the main objective of this research is to analyze how integration, mentioned above, contributes to the awareness of students in the prevention, treatment and fight against the disease. In this perspective, it is suspected that the school level is not being given due attention or that its approach in the classroom by teachers is not being effective. Therefore, not knowing the origin of this situation, the following research problem was formulated in the expectation of finding sustainable answers: How the transversal approach of HIV/AIDS in the discipline of Portuguese Curriculum of the 1st Cycle of Secondary Education General, does it convey the knowledge necessary for the awareness, prevention and combat of the disease within the students? In order to respond to this problem, we sought to look at the objectives and contents of the Portuguese course, for teaching strategies, the role of the teacher and the availability of time for this transversal approach. To carry out the research, Josina Machel Secondary School was selected for research among six secondary schools in the Kampfumo District. So for the data collection of this research was used the technique of observation of classes, of surveys, of interviews and of documentary analysis. After analyzing the contents in the Portuguese program, the teaching and learning strategies, the role of the teacher and the availability of time, it was possible to verify that within all these components the difficulties encountered for integration of HIV /AIDS contents in the curriculum, more specifically in the classroom, for the production of desired results at the level of the type of individual to be formed.

**Keywords:** Transversality; Programmatic content; Curriculum; HIV / AIDS; and Program of the Portuguese subject.

## ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA.....	ii
DEDICATÓRIA .....	iii
AGRADECIMENTOS .....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS.....	v
LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E IMAGENS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
<b>CAPÍTULO I</b> .....	2
1. INTRODUÇÃO.....	2
1.1. Origem da Pesquisa.....	4
1.2. Problema .....	5
1.3. Objectivos e Perguntas de Partida.....	7
1.3.1. Objectivos .....	7
1.3.2. Perguntas de partida .....	8
1.4. Relevância da Pesquisa .....	8
<b>CAPÍTULO II</b> .....	10
2. REVISÃO DA LITERATURA .....	10
2.1. Conceito de Currículo .....	10
2.2. Conceito de Transversalidade .....	13
2.3. Conceito de Conteúdos Programáticos .....	14
2.4. Estratégias de ensino.....	16
2.5. Plano Curricular .....	19
2.6. Estágio Ensino Secundário Geral em Moçambique.....	20
2.7. Panorama geral do HIV/SIDA em Moçambique .....	22
2.8. Integração do HIV/SIDA no Currículo como Tema Transversal.....	25
2.9. Capacitação dos Professores para Integração do HIV/SIDA nas Escolas.....	27
<b>CAPÍTULO III</b> .....	30
3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....	30
3.1. Contexto Local da Pesquisa .....	30
Escola Secundária Josina Machel .....	30
3.2. Método de Abordagem da Pesquisa.....	32
3.3. Selecção e Caracterização dos participantes .....	32

3.4. Técnicas de Recolha de Dados.....	34
3.4.1. Observação de aulas.....	34
3.4.2. Inquéritos .....	35
3.4.3. Entrevistas.....	35
3.4.4. Análise documental.....	36
3.5. Plano de Análise dos Dados.....	36
3.6. Validade .....	37
3.7. Questões Éticas .....	38
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>40</b>
4. ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE HIV/SIDA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO CURRÍCULO DO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL .....	40
4.1. Conteúdos de HIV/SIDA na Disciplina de Português.....	40
4.2. Estratégias de Ensino e Aprendizagem para Abordagem do HIV/SIDA .....	47
4.3. Papel do Professor na Abordagem da Saúde Sexual e Reprodutiva .....	51
4.4. Disponibilidade de Tempo para abordar os Temas Transversais.....	54
4.5. Observações ligadas a integração do HIV/SIDA no currículo.....	56
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>59</b>
5. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	59
5.1. Conclusões .....	59
5.2. Recomendações.....	62
5.3. Limitações da Pesquisa .....	63
BIBLIOGRAFIA .....	64
APÊNDICES.....	69
ANEXOS .....	80

# CAPÍTULO I

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda a integração dos conteúdos de HIV/SIDA<sup>1</sup> no currículo do 1º ciclo do ensino secundário geral (ESG1) na disciplina de Português, procurando conciliar o que vem plasmado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) com a realidade encontrada na sala de aulas. Assim, a pesquisa efectuada tem como principal objectivo analisar o modo como integração, ora mencionada, contribui para consciencializar os alunos na prevenção, tratamento e combate da doença.

Atendendo que o Ensino Secundário Geral (ESG) consolida e desenvolve os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos no Ensino Básico (EB), o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) nas Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's 2010-2014) defende que a intervenção do aluno na vida política, económica, social e cultural do país deve ser ampliada. Nesta perspectiva a integração do HIV/SIDA no currículo pode ser vista como uma estratégia de combate e prevenção da doença.

A saúde escolar, segundo Conselho de Ministros (2009), afigura-se como um grande problema no ESG. Com efeito, as escolas não dispõem de espaços apropriados para a assistência e primeiros socorros aos alunos e centros de aconselhamento. Os professores não são formados em matéria de saúde, o que torna ainda mais difícil o apoio aos alunos. O HIV constitui uma ameaça para os alunos, professores e outros funcionários do ESG. Por essa razão urge a necessidade de uma abordagem mais problematizadora sobre o HIV/SIDA nas escolas e mais concretamente na sala de aulas.

Partindo dos pressupostos acima mencionados o currículo serve de vínculo entre as escolas e a abordagem de temas transversais, funciona como um documento formal e orientador que prevê o tratamento desses temas de forma explícita ao longo do ano lectivo. O foco desta discussão recai sobre Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR), por não existir uma disciplina específica de educação sexual.

---

<sup>1</sup> Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) traduzido do inglês *Human Immunodeficiency Virus*/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) traduzido do inglês *Acquired Immunodeficiency Syndrome*.

Embora os valores se encontrem impregnados nas competências e nos temas já definidos no PCESG, é importante que as acções levadas a cabo na escola e as atitudes dos seus intervenientes, sobretudo dos professores, constituam um modelo do saber ser, conviver com os outros e bem-fazer e isso deve ser uma acção continua, precisando ser trabalhada de forma conjunta, com o fim último de munir os alunos de conhecimentos sobre o HIV/SIDA, para o caso vertente, e acima de tudo tornar o ensino mais eficaz e eficiente.

A presente dissertação comporta cinco (5) capítulos. Assim:

- O Capítulo I, da Introdução, faz menção à origem da pesquisa, apresenta o problema investigado, descreve os objectivos e as perguntas de pesquisa, apresenta a relevância da pesquisa procurando indicar as motivações para a realização da mesma.
- O Capítulo II, Revisão da Literatura, dedica-se à discussão dos conceitos relativos ao tema e abordagens de interesse à pesquisa efectuada.
- O Capítulo III Procedimento Metodológico, procura trazer as abordagens metodológicas que deram origem à análise dos dados para a produção da pesquisa. Nesse contexto, é neste capítulo que se descreve o tipo de pesquisa, os instrumentos de recolha, as instituições seleccionadas para a pesquisa e as razões pelas quais as mesmas foram escolhidas. Neste capítulo ainda apresentam-se as técnicas de amostragem da pesquisa, bem como a viabilidade, fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados e as questões éticas da pesquisa.
- O Capítulo IV, Apresentação e Análise dos Dados, comporta uma visão generalizada dos resultados da pesquisa apresentados sob forma de textos reflexivos, tabelas e gráficos, dentre circulares e de barras.
- Capítulo V, Conclusão, Recomendações e Limitações, faz menção as conclusões da pesquisa, bem como apresenta possíveis recomendações que visão trazer melhorias para o problema detectado e alguns entraves tidos ao longo do processo da realização da pesquisa.

## 1.1. Origem da Pesquisa

As reformas curriculares, por norma, são efectuadas para ajustar a realidade do ensino tendo em conta o meio em que o mesmo se encontra inserido. Com a introdução do novo currículo do ESG, em 2008, vieram várias e significativas inovações, a destacar:

- a) O seu carácter profissionalizante
- b) Nova abordagem dos ciclos de aprendizagem
- c) Ensino-aprendizagem integrado
- d) Integração de conteúdos de interesse local
- e) Introdução das línguas moçambicanas
- f) Temas transversais e
- g) Actividades co-curriculares

Das inovações trazidas pelo currículo do ESG, a pesquisa aborda os temas transversais, por abrangerem todas as disciplinas curriculares e várias áreas do saber, acima de tudo, com enfoque na transformação os alunos em cidadãos mais conscientes e preparados para a vida. Dos temas transversais que se apresentam no PCESEG a pesquisa interessa-se com o da SSR por este poder abordar questões ligadas ao HIV/SIDA.

Há duas variáveis que chamam atenção e ao mesmo tempo estão ligadas a escolha do tema, adolescentes (seres vulneráveis) e HIV/SIDA (doença). Pelo carácter problemático dessas variáveis julgou-se imprescindível separá-las. Os professores continuam a ser fontes confiáveis de conhecimentos e habilidades em todos os sistemas educacionais e são um recurso altamente valorizado na resposta do sector educação ao HIV, na perspectiva da UNESCO (2010). Da mesma maneira, é necessário alcançar adolescentes e jovens fora da escola – mais vulneráveis à desinformação e exploração.

Ainda segundo a UNESCO (2010), poucos jovens recebem uma preparação adequada para sua vida sexual. Isso os deixa potencialmente vulneráveis a coação, abuso e exploração, gravidez indesejada e infecções ou doenças transmissível sexualmente<sup>2</sup> (DTS), inclusive o HIV. Embora não seja realista esperar que um programa educacional, isoladamente, possa eliminar o risco do

---

<sup>2</sup> Actualmente recebe a designação de Infecções Transmitidas Sexualmente (ITS)

HIV, programas adequadamente planejados e implementados podem reduzir alguns desses riscos e as vulnerabilidades subjacentes.

Para além das questões que surgem em torno dos programas educacionais e de saúde, a participação, da pesquisadora, num projecto de pro-mobilidade financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), HIV/AIDS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE: TENDÊNCIAS ATUAIS DA EPIDEMIA, POLÍTICAS DE SAÚDE E DE ASSISTÊNCIA, ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO, cujo objectivo geral consistia em procurar contribuições para enfrentar a epidemia e as suas tendências actuais, com a redução da epidemia de HIV/Aids, através do aprofundamento do conhecimento sobre as políticas sociais, sobre a mobilização da sociedade civil em defesa de direitos e sobre as práticas culturais que interferem na prevenção e tratamento da epidemia por parte dos docentes e discentes das Universidades Federal de Pernambuco (UFPE) e Eduardo Mondlane (UEM), respectivamente.

O projecto de pro-mobilidade está em torno da origem da pesquisa, pois foi um incentivo à necessidade de questionar qual era o papel das escolas no combate contra essa epidemia, acreditando, desta forma, que caso se percebesse melhor o posicionamento das escolas, facilmente se poderia compreender como combatê-la educando crianças e adolescentes para uma sociedade cada vez mais livre da doença, pois como foi referido anteriormente, a fase da adolescência está associada à vulnerabilidade e risco.

## **1.2. Problema**

O ESG compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: o 1º ciclo integra a 8ª, 9ª e 10ª classe; e o 2º ciclo, a 11ª e 12ª classe, como está preconizado no Sistema Nacional de Educação (SNE). Entretanto, a pesquisa aborda o 1º ciclo por comportar adolescentes na faixa etária dos 13 aos 16 anos (dependendo da idade de ingresso e do histórico de reprovações) com curiosidade sobre a prática da actividade sexual, ou que já tenham iniciado.

Embora já exista algum suporte bibliográfico que faz menção à importância da introdução dos conteúdos sexuais e/ou de HIV/SIDA no currículo, especificamente nas escolas, a maior preocupação é num contexto mais restrito, o da sala de aulas. Estes conteúdos abordam temas como o sexo, a gravidez, o aborto, os métodos contraceptivos, a importância da camisinha e ITS.



Voltando um pouco atrás, os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade, pela sua importância social, não pertencem a uma área ou disciplina específica. Por isso, não é estabelecido um tempo específico ao nível do currículo.

A transversalidade corresponde, de acordo com o MEC e INDE (2007), por um lado, à forma como os temas são incorporados no currículo no que diz respeito à sequência, continuidade e aprofundamento e, por outro lado, à maneira como são tratados do ponto de vista didáctico, de forma a estabelecer uma ligação com a vida real.

Pela sua abrangência e pertinência, MEC e INDE (2007; p. 33) definiu os seguintes temas como transversais: (i) género e equidade, (ii) saúde reprodutiva (ITS, HIV/SIDA), (iii) saúde e nutrição, (iv) prevenção e combate ao álcool, tabaco e outras drogas, (v) ambiente e uso sustentável dos recursos naturais, (vi) desastres naturais (cheias, seca, ciclone, sismo), (vii) segurança rodoviária, (viii) preservação do património cultural e (ix) identidade cultural e moçambicanidade. Dos nove temas transversais, pesquisa interessou-se, como já se referiu anteriormente, pela saúde reprodutiva (ITS, HIV/SIDA), uma questão que constitui preocupação em todos os prismas da sociedade e está associada às componentes biológica, psíquica e social.

O HIV/SIDA é um grande factor de risco para o desenvolvimento harmonioso do sistema de educação, uma vez que, por um lado, os alunos do ESG1 estão numa faixa etária que os torna mais susceptíveis de serem infectados pelo HIV e os professores estão também expostos ao HIV e aos seus efeitos.

Por se entender que a saúde sexual e reprodutiva está para além da educação propriamente dita, foi lançado, em 1999, o Programa Geração Biz, uma iniciativa conjunta por parte do Governo Moçambicano e do Fundo das Nações Unidas para a População, o objectivo fundamental do programa era a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, incluindo a prevenção do HIV. O Programa Geração Biz tem como características particulares:

- A sua abordagem multi-sectorial;
- A sua abordagem sensível a questão de género;
- O seu envolvimento com jovens

- A sua ênfase na “posse” moçambicana e na capacitação de forma a promover a sustentabilidade.

Devido ao carácter transversal da saúde sexual e reprodutiva e tomando em consideração que se desenharam programas específicos de formação de professores e pais para trabalharem com os adolescentes na educação de pares, suspeita-se que não se esteja a dar a devida atenção ao nível das escolas ou que a sua abordagem na sala de aulas por parte dos professores não esteja a ser efectiva. Assim, não sabendo ainda sobre a origem desta situação formulou-se o seguinte problema de pesquisa na expectativa de encontrar respostas sustentáveis a respeito:

*De que forma a abordagem transversal do HIV/SIDA, na disciplina de Português do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, transmite os saberes necessários para a consciencialização, prevenção e combate da doença no seio dos alunos?*

Em função deste problema da pesquisa, formularam-se os objectivos e perguntas de partida que se seguem.

### **1.3. Objectivos e Perguntas de Partida**

No contexto da investigação, os objectivos de um estudo são fins teóricos antecipados que o investigador se propõe a atingir nos seus processos e/ou no seu percurso da investigação enquanto as perguntas de pesquisa são as linhas que orientam a investigação. Assim seguem-se os objectivos e perguntas de partida:

#### **1.3.1. Objectivos**

A pesquisa como objectivo geral, analisar a integração e a abordagem dos conteúdos de HIV/SIDA na disciplina de Português do currículo do ESG1 para a consciencialização dos alunos na prevenção, tratamento e combate da doença.

Para a operacionalização do objectivo geral, foram formulados os objectivos específicos seguintes:

- Verificar a forma como os conteúdos de HIV/SIDA são tratados na disciplina de Português do currículo do ESG1;

- Identificar as estratégias de ensino e aprendizagem usadas pelos professores na abordagem de conteúdos de HIV/SIDA com os seus alunos;
- Analisar o papel do professor na abordagem e divulgação dos conteúdos sobre a saúde reprodutiva com maior destaque no HIV/SIDA.
- Problematizar a disponibilidade de tempo para abordar os temas transversais na sala de aulas uma vez que o PCESG não prevê essa disponibilidade.

### **1.3.2. Perguntas de partida**

Os temas transversais, como mencionado anteriormente, fazem parte das inovações propostas pelo PCESG para dar continuidade ao currículo do EB, introduzido em 2004, acompanhando os actuais paradigmas da educação. Assim, espera-se que, ao abordar temas que transpõem o universo curricular, os alunos possam apropriar-se de conhecimentos sobre o vírus causador do SIDA e contribuir para a mudança de comportamento. Para atingir os objectivos formulados levantam-se as seguintes perguntas de partida:

- Como é que os conteúdos de HIV/SIDA são tratados na disciplina de Português do currículo do ESG1?
- Quais são as estratégias usadas pelos professores na abordagem de conteúdos de HIV/SIDA nas suas aulas?
- Como se manifesta o papel do professor na abordagem e divulgação dos conteúdos sobre a saúde sexual e reprodutiva, com maior incidência nas ITS, HIV/SIDA?
- Como fazer a racionalização de tempo e/ou fazer uma estimativa deste recurso para trazer a abordagem da SSR na sala de aulas?

### **1.4. Relevância da Pesquisa**

A pesquisa tornou-se objecto de interesse, para a pesquisadora, por esta perceber que fazia parte de uma das estratégias de comunicação para consciencialização, prevenção e tratamento do HIV/SIDA, a sua abordagem nas escolas, especificamente na sala de aula, local para a materialização dessa estratégia.

A preocupação com a vulnerabilidade e os riscos a que os adolescentes estão expostos, também constituiu objecto de interesse. Alguns desses riscos podem trazer consequências como a gravidez

precoce e as ITS, como o HIV/SIDA. Assim, é imprescindível que a assistência a essa faixa etária inclua a educação sexual com o foco na prevenção.

Numa perspectiva académica associada à social, as Nações Unidas (1994) na Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento (CIPD), marcou o momento da tomada de consciência sobre a importância e a necessidade de se encarar, de frente e com a devida responsabilidade, a problemática da saúde reprodutiva do adolescente, (e não a de continuar a ignorá-la). É assim que todos os países presentes, incluindo Moçambique, subscreveram o Programa de Acção do CIPD que reconhece o seguinte:

- O adolescente tem direito à uma informação correcta e honesta, vinda de uma fonte fidedigna, sobre todos os aspectos relacionados com a saúde reprodutiva, para que ele possa melhor entender a sua sexualidade e possa tomar decisões correctas e responsáveis sobre a sua vida sexual e reprodutiva.
- O adolescente tem direito aos serviços de saúde reprodutiva onde ele possa encontrar um ambiente acolhedor, de confiança e de privacidade e não de repúdio e de reprovação; onde ele possa ter acesso aos meios que lhe permitirão prevenir uma gravidez indesejada e doenças de transmissão sexual, prevenindo assim todas as consequências nefastas que advêm destes problemas.

Pelas razões apontadas acima, a pesquisa sobre a abordagem transversal é vista e/ou pode ser vista como um eixo unificador da acção educativa, a fim de trazer à sala de aulas a componente HIV de uma forma que transcende a abordagem em apenas uma disciplina, mas em torno do qual organizam-se as disciplinas. A nível institucional, é importante falar do HIV/SIDA e a sua abordagem deve ser orientada pelos processos das vivências da sociedade, pelas comunidades, alunos e educadores em seu dia-a-dia.

## **CAPÍTULO II**

### **2. REVISÃO DA LITERATURA**

Tomando como base o objectivo geral da pesquisa, neste capítulo, em linhas gerais, são analisados os conceitos ‘currículo’, ‘transversalidade’, ‘conteúdos programáticos’ e ‘estratégias de ensino’, o ‘plano curricular’ o estágio do ESG em Moçambique, o panorama geral do HIV/SIDA em Moçambique e as razões pelas quais foi introduzido o HIV/SIDA nas escolas como tema transversal no currículo.

#### **2.1. Conceito de Currículo**

A palavra currículo, de origem latina (*curriculum*), segundo Silva (2000), regressou à nossa língua por mediação anglo-saxónica e significa “pista de corrida”. Segundo o autor, podemos dizer que no curso dessa “corrida”, o currículo, acabamos por nos tornar quem somos. Ao abordar o currículo, muitas vezes, pensa-se apenas no conhecimento e esquece-se que o conhecimento, que constitui o currículo, está, de certa forma, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, no que nos tornamos, na nossa identidade e na nossa subjectividade.

O currículo corresponde, para Pacheco (2001), a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Numa interpretação formal do termo currículo, Ribeiro (1999) considera-o como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos.

Atendendo as definições supracitadas, possivelmente, conciliem-se umas às outras se considerarmos que existe um trajecto a ser percorrido, baseado em um plano de um conjunto estruturado de matérias e de programas. Nesta perspectiva, não se olha para as definições trazidas por Silva (2000), Ribeiro (1999) e Pacheco (2001) de forma isolada, pois, de certa forma, elas se complementam ao englobar as características do currículo.

O sistema educativo, de acordo com Ribeiro (1990), caracteriza-se como um conjunto organizado de estruturas, meios e acções diversificadas através do qual se realiza o processo permanente de

formação a que têm direito os membros da comunidade que adoptam esse sistema educativo, visando o desenvolvimento pessoal, o progresso social e inserção numa cultura.

A cultura, neste contexto, não é vista não como uma soma das diversidades herdadas, e sim, como mais um ponto de divergência e distanciamento entre as classes dominante e dominada, concorrendo, assim, para a exclusão dessa última. Por outro lado, é necessário lembrar que a cultura é construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida, pois os sujeitos que estão envolvidos nesse processo devem participar do mesmo, criando e dando sentido aos seus conhecimentos. Por essa razão, o currículo deveria ser mais dinâmico e não prescritivo como muitas vezes se apresenta.

O currículo do SNE, em Moçambique, pode ser visto também na perspectiva das relações de poder. A questão do poder é, desde a independência, uma imposição nacional no currículo. Essa questão tem-se manifestado no currículo de várias formas. No período entre 1975-1992, o *slogan* “fazer da escola a base para o povo tomar o poder” traduzia com precisão a missão da escola e da sociedade – tornar o espaço outrora (período colonial) inacessível para a maioria da população moçambicana, em um lugar de acesso massivo. Acreditava-se que o desenvolvimento económico e social do país dependia da escolarização em massa da população. Esta ideia foi defendida nos termos em que a revolução moçambicana impunha o fim das relações de classe, a divisão tribal, a discriminação racial e a busca da unidade nacional.

Sacristán (1991) chama a atenção para as diferentes formas de actuação ideológica da escola. A escola actua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais directa, através das matérias mais susceptíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo, seja de uma forma mais indirecta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.

Embora o autor não faça referência às disciplinas de língua, é preciso notar que a língua é, provavelmente, o principal instrumento ideológico ao serviço da escola. Os mecanismos selectivos usados para determinar a língua de instrução estão em função das possibilidades reais que uma língua tem para difundir os interesses ideológicos do poder. No caso de Moçambique, a língua portuguesa foi eleita língua de unidade nacional e língua oficial. Para além disso, a língua portuguesa constitui um veículo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais.

Kerr (1968:16) citado por Jesus (s.d) define o currículo como toda a aprendizagem planificada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola. Tal definição proporciona uma base, razoavelmente, segura para planificar todas as actividades organizadas de uma escola.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saberes e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjectividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica as relações sociais (silva 1996:23).

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997) pode se afirmar que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Tomando em consideração o sentido nacional e abrangente do currículo, baseado nos pressupostos de Silva (1996) e Moreira e Silva (1997), ele deve estar e/ou estar orientado para uma conjuntura sociocultural e política de uma determinada sociedade. De certa forma, o currículo reproduz as desigualdades e estratifica a sociedade mas, apesar dessa especificidade, é um vínculo forte para que haja uma orientação a nível das escolas, por essa razão se considera prescritivo.

Sacristán (1999) afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Em suma, o currículo pode ser visto sob vários pontos de vista, o ideal é que ele sirva a uma maioria, com vista a ter uma sociedade mais coesa no que concerne a educação e reprodução cultural. Não se pode ignorar, Segundo Matusse (2012) em comunicação oral, o carácter polissémico do currículo, por essa razão a pesquisa não se apoiará em apenas uma definição, mas buscará subsídios em todas, dependendo do contexto em que estará inserido.

## 2.2. Conceito de Transversalidade

A noção de transversalidade foi desenvolvida ainda no princípio dos anos 60 por Guattari (1976), ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência. Entretanto, temas transversais, segundo Yus (1998:17), são conjuntos de conteúdos educativos e eixos condutores da actividade escolar que não estando ligados a nenhuma matéria particular, podem se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que o seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Ao pensar-se nessa noção de transversalidade, olhando para o currículo, constata-se que a organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma visão abrangente que lhes permita uma percepção holística da realidade. Para dizer que a transversalidade está para além da interdisciplinaridade e estes dois conceitos não podem ser confundidos.

Uma outra definição que chama a atenção é a trazida por Busquets (1997) que se refere aos temas transversais como temáticas que perpassam os diferentes campos do conhecimento, e estão directamente ligadas à melhoria da sociedade e da humanidade e por isso devem abarcar os temas e conflitos vividos pelos sujeitos da aprendizagem. Esta definição vem, na verdade reforçar a já trazida por Yus (1998).

Araújo, citado por Busquets (2000), ressalta que entende que os conteúdos curriculares tradicionais formam um eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente esses temas, mais vinculados ao quotidiano da sociedade.

A escola e a sociedade fazem parte do processo educativo do aluno, assim, esses temas transversais expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes da sociedade, estabelecendo na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e a realidade. A forma de sistematizar esse trabalho é incluí-la explícita e estruturadamente na organização curricular. Mas na realidade, o



impasse com que se defronta esse paradigma é a questão aplicabilidade, isto é, a forma como esses conteúdos são tratados.

Assim, nessa concepção, para Busquets (2000:13), se mantém as disciplinas que chamam de tradicionais do currículo (como a Matemática, as Ciências e a Língua), mas os seus conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais. Por outras palavras, deve existir uma articulação entre as disciplinas e os conteúdos transversais nelas integradas.

Tomando em consideração a definição trazida por Busquets (2000), para haver relação entre os conteúdos tradicionais e os transversais é necessário, acima de tudo:

- Entender que essa relação com os temas transversais deve ser intrínseca, ou seja, não tem sentido existir distinções claras entre conteúdos tradicionais e transversais;
- Entender que a relação com os temas transversais pode ser feita pontualmente, através de módulos ou projectos específicos, ou seja, priorizando o conteúdo específico de sua área de conhecimento, mas abrindo espaço também para outros conteúdos;
- Conceber essa relação e integrar interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os temas transversais. Nesse sentido, a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento.

Entendendo estes pontos fulcrais da combinação entre os conteúdos tradicionais com os transversais, pretende-se chamar atenção para o facto de os mesmos não serem tratados de forma isolada ou como se não fizessem parte do campo do saber. Por outras palavras, o conteúdo transversal, de certa forma, pode ser visto como uma componente complementar do currículo e não como algo que deve ser visto a parte sem ligação nenhuma.

### **2.3. Conceito de Conteúdos Programáticos**

Tendo já discutido a percepção sobre o currículo e a transversalidade, cabe falar dos conteúdos programáticos do ensino. Os conteúdos de ensino, para Libâneo (1990), são conjuntos de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos de actuação social, organizados pedagógica e didacticamente, tendo em vista a assimilação activa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, factos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de actividade, métodos de compreensão e

aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções e atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Com os conteúdos vem a aprendizagem, esta, segundo Piletti (2004), só se dá em cima de um determinado conteúdo, o que implica uma reciprocidade entre a aprendizagem e o conteúdo, isto é, quem aprende, aprende alguma coisa. Assim, o conteúdo é importante porque a informação é fundamental para se viver no mundo contemporâneo. Por isso, defende Piletti (2004), é preciso seleccionar as informações e saber como e onde adquirir novas informações quando estas forem necessárias.

O outro aspecto que deve ser considerado é o tipo de conteúdos, ou seja, o que é mais importante que o aluno conheça. É através do que se ensina aos alunos que se pode perceber a significação de uma pedagogia.

Com base nas ideias de Libâneo (1990) e Piletti (2004), é possível afirmar que o conteúdo deve ser cuidadosamente seleccionado para não ter um efeito contrário do que se deseja na aprendizagem.

Cruzando a súmula acima, Nogueira (2001), no que toca à selecção dos conteúdos, apresenta algumas questões orientadoras:

- Para que é importante esse tópico?
- Qual é a relação dessa unidade com as que a antecedem e qual sua relação com as que a seguem?
- Como contextualizar esse conteúdo no quotidiano do meu aluno?
- Que sucederia ao aluno se eu não lhe desse esse conteúdo?

Nogueira (2001), ao apresentar essas questões propõe, de certa maneira, uma reflexão ao professor para que ele comece a repensar em como tem que seleccionar os conteúdos e a importância deles para o aluno, para sua formação como cidadão e como profissional.

Ainda na selecção dos conteúdos, Libâneo (1994) apresenta como proposta:

- Correspondência entre objectivos gerais e específicos.
- O carácter científico ou estrutura básica da matéria.
- O carácter sistemático que garante uma lógica interna e conexões interdisciplinares.
- A relevância social relacionando o saber sistematizado com a experiência prática.
- A acessibilidade e dosagem dos conteúdos para sua assimilação adequada.

Dando seguimento, Turra et al (s.d) olha para outros aspectos relevantes à selecção dos conteúdos:

- Os mais significativos no campo do conhecimento.
- Os que despertam mais interesse no aluno.
- Os mais adequados ao nível de maturidade do aluno.
- Os mais úteis para o aluno.
- Os que podem ser aprendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis.

É necessário unir as percepções trazidas por Nogueira (2001), Libâneo (1994) e Turra et.al. (s.d), pois elas complementam-se. A partir do momento em que o professor reflecte sobre que conteúdos passar para os seus alunos e consegue medir a importância dos mesmos irá preparar melhor os alunos por se encontrar, igualmente, preparado, mais do que isso, não deixa um vazio no programa que mais se confunde com perda de tempo.

É preciso, acima de tudo, saber racionalizar os recursos e o tempo de que se dispõe no programa. Entende-se que os recursos são escassos, mas é necessário ter professores comprometidos com a sua tarefa de leccionar, um professor comprometido é proactivo, procura e traz soluções para a sala de aulas. É disso que o sistema de ensino precisa.

#### **2.4. Estratégias de ensino**

Após breve uma definição dos conteúdos programáticos e dos aspectos a tomar em consideração na selecção dos mesmos, nesta sessão busca-se discutir sobre as estratégias de ensino. Para Petrucci e Batiston (2006), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar na planificação das acções a serem executadas nas guerras, e, actualmente, muito utilizada no ambiente empresarial. Contudo, os autores admitem que a palavra estratégia possui estreita ligação com o ensino pois, ensinar requer arte por parte do professor, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber.

Deste modo, o uso do termo estratégias de ensino refere-se, segundo Anastasiou e Alves (2004), aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada actividade e os resultados esperados. Entretanto, Bordenave e Pereira (2002) explicam que para ensinar precisa-se ao mesmo tempo planificar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. As estratégias de ensino precisam estimular diversas capacidades do aluno.

Seguindo o raciocínio dos autores acima, Brophy (1986) esclarece que é preciso considerar as particularidades próprias dos anos escolares iniciais e mais avançados. Nos anos iniciais de escolarização o professor deve trabalhar com pequenos grupos e os alunos precisam experimentar de forma concreta o que aprendem. Porém, Bordenave e Pereira (2002) ressaltam a importância das estratégias de ensino do professor para que o aluno tenha diversas formas de interacção e construa o conhecimento de acordo com suas experiências individuais para interpretar as informações, experiências subjectivas e conhecimentos prévios.

Bordenave e Pereira (1998) consideram estratégias de ensino como sendo um caminho escolhido ou criado pelo professor para direccionar o aluno, pautado numa teorização a ser aplicada na sua prática educativa. Partindo desse pressuposto, Masetto (2003) amplia o conceito para estratégias de ensino e aprendizagem, considerando-as como os meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesta definição, entram a organização do espaço utilizado enquanto sala de aula, os materiais necessários, os recursos audiovisuais, as visitas técnicas, os estudos de casos, as discussões em grupos, o uso da Internet e de programas educacionais para computadores, entre outras opções.

De acordo com Stipek (1998), é preciso que o professor apresente actividades desafiadoras aos alunos. Tarefas que possuam partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis com reais oportunidades de acertos, verbalizações que expressam crenças na importância de se realizar determinada tarefa, actividades diversificadas aos alunos que terminam logo, permitir escolhas e respeitar o ritmo de cada criança, alternar actividades individuais e grupais fornecendo apoio. Pintrich (1999) esclarece que, quando o aluno percebe a utilidade das tarefas crê que valerá o esforço e a valoriza, correlacionando-a positivamente ao uso de estratégias cognitivas. Pesquisar, elaborar e organizar devem ser utilizadas como estratégias valorizando o compromisso para aprender.

Assim, em relação à escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, Masetto (2003) sintetiza em três pontos, a serem considerados pelo professor, para que este possa alcançar seus objetivos:

1. Utilizar estratégias adequadas para cada objetivo pretendido;
2. Dispor de estratégias adequadas para cada grupo de alunos, ou para cada turma ou classe;
3. Variá-las no decorrer do curso.

Com base no pensamento de Masetto (2003), Luckesi (1994) considera que os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente: para se definir procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; é preciso compreender que os procedimentos de ensino seleccionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados; se a intenção é que efectivamente a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, tem-se que seleccionar ou construir procedimentos que conduzam a resultados, ainda que parciais, porém complexos com a dinâmica do tempo e da história; ao lado da proposta pedagógica, o educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está a fazer, avaliando a actividade e tomando novas e subsequentes decisões.

Autores como Anastasiou e Alves (2004), Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006), apontam algumas estratégias de ensino para auxiliar o professor, como pro exemplo: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, estudo dirigido e aulas orientadas, lista de discussão por meios informatizados, ensino à distância, solução de problemas, resolução de exercícios, ensino em pequenos grupos, *phillips 66*, grupo de verbalização e de observação (gv/go), dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, palestras, fórum, discussão e debate, oficina (laboratório ou *workshop*), escritório, laboratório ou empresa modelo, estudo do meio, ensino com pesquisa, exposições, excursões e visitas, jogos de empresas e ensino individualizado.

Em geral, as estratégias mais adequadas são as que ajudam o professor e o aluno a alcançarem os objetivos propostos. É possível afirmar, então, que o ponto central, na escolha de uma estratégia, é o conhecimento dos objetivos que se deseja alcançar. Não necessariamente valorizar um em detrimento de outro, mas fazer uma combinação atendendo as especificidades dos alunos.

## 2.5. Plano Curricular

Com base nos conhecimentos adquiridos sobre o currículo, transversalidade, conteúdos programáticos e estratégias de ensino, torna-se adequada a abordagem sobre o plano curricular, que por inerência das literaturas refere-se à planificação curricular. Para a construção desse conceito buscou-se suporte nas perspectivas trazidas por Vasconcellos (1995), Libâneo (2009) e Leal (s.d) com vista a iniciar pela noção de planificação no contexto educativo.

Vasconcellos (1995), inicia a sua reflexão afirmando que a imaginação é essencial no processo de planificação, isto é, “é importante imaginar; não uma imaginação descomprometida, mas sim baseada em experiências anteriores”, contudo alerta para o facto de planificar ser diferente de imaginar, no primeiro há uma inquietação em executar, enquanto no outro pode ficar no “sonho”, na mera intenção, não há o compromisso com a prática.

Em consonância, Libâneo (2009) destaca a planificação como “um processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, articulando a actividade escolar e a problemática do contexto social”. Independentemente da amplitude ou não da actividade a ser realizada, para ser executada, deve seguir etapas e ser documentado, para posteriormente ser um orientador do trabalho docente, visando a efectiva transformação social.

Nessa perspectiva a planificação, de acordo com Leal (s.d.) deve estar presente em todo o processo educativo por ser “uma previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objectivos, sobre como está a acontecer e sobre o que aconteceu”. Por isso, deve favorecer um processo de reflexão constante sobre a prática docente, permitindo-lhe a busca por novos significados quando necessário.

As percepções dos autores a cima se complementam pois, quando se realiza a planificação é preciso ter em atenção o que foi feito, porque se pretende mudar e como se deseja executar o planificado. É o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da acção escolar. Portanto, para Vasconcellos (1995), essa modalidade de planificar constitui um instrumento que orienta a acção educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

Seguindo a linha de pensamento acima, a planificação curricular, segundo Piletti (2004), abrange a planificação das experiências vividas pelos alunos numa escola. Em paralelo a isso, de acordo com Luckesi (2006), a planificação curricular é uma tarefa multidisciplinar que tem por objectivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem. É, dessa forma, a previsão de todas as actividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação.

Ao analisar as perspectivas trazidas por Piletti (2004) e Luckesi (2006), em concordância com as abordagens sobre planificação, cada escola deve elaborar sua planificação de currículo (não o plano curricular em si, mas a materialização deste), inserindo todos os componentes escolares que, directa ou indirectamente, fazem parte do processo educativo, como director, director pedagógico, orientador educacional e professores. Assim, definirão juntos os objectivos finais, o conteúdo básico e delinearão os métodos e as estratégias de avaliação.

## **2.6. Estágio Ensino Secundário Geral em Moçambique**

Conforme foi mencionado na definição do problema, o ESG compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: o 1º ciclo integra a 8ª, 9ª e 10ª classe; e o 2º ciclo, a 11ª e 12ª classe. De acordo com a Lei nº 6/92, os objectivos do ESG são os de consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos em ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física. Segundo o MINED (2012), o Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de propinas e não há exames de admissão.

A implementação do primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE) 1999-2003, de acordo com o Conselho de Ministros (2009), resultou na expansão acelerada da rede escolar e do acesso ao ensino em todo o país e a todos os níveis. No ensino primário (EP) o número de alunos duplicou no período entre 1999 e 2005. No mesmo período, o ESG triplicou o número de alunos matriculados. Estes crescimentos representaram um importante esforço do Governo e de todos os seus parceiros internos e externos para promover o acesso ao ensino.

Em 2005 o ESG público, diurno, foi frequentado por um total de 210 mil alunos, enquanto o privado, diurno, registou uma cifra equivalente a 35 mil alunos. O número de alunos nos cursos

nocturnos representou um terço do total de alunos do ESG, o que reflecte o esforço do sector da educação para responder à procura.

Entre 2005 e 2007 o crescimento do número de alunos no ESG1 público, diurno, foi de 50%, tendo este atingido os 300 mil. Tomando em consideração, os alunos do turno nocturno e do ensino particular, o total de alunos neste nível de ensino atingiu cerca de 520 mil em 2007.

Ainda de acordo com Conselho de Ministros (2009), este crescimento dos efectivos escolares do ESG tem acontecido à custa da deterioração de alguns indicadores de qualidade, entre os quais se destacam:

- Aumento do número de alunos por escola;
- Aumento dos rácios alunos professor e de alunos por turma;
- Utilização de professores e escolas do EP para leccionar o ESG1.

Este último elemento pode comprometer o progresso que o país já alcançou em termos de universalização do acesso a uma educação primária de qualidade, pois por vezes as melhores escolas do EP são ocupadas pelo ESG1.

Alternativamente, o aluno que completou a 10ª classe pode ingressar no ensino técnico-profissional, nível médio, incluindo os Institutos de Formação dos Professores. Entretanto, a reforma do currículo do ESG, ora em curso, segundo MEC e INDE (2007), tinha em vista a profissionalização do currículo, que foi feita através da introdução de disciplinas profissionalizantes e de módulos de formação profissional de curta duração, da abordagem integrada do processo de ensino e aprendizagem, da integração de conteúdos de interesse local e das línguas moçambicanas, para além dos temas transversais e actividades co-curriculares.

Deste modo, o sistema educativo deverá desenvolver esforços que visam aprimorar o currículo do ESG, privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades práticas que permitam a inserção do graduado num mercado de trabalho globalizado e competitivo.

Somando as premissas do ESG com as abordagens trazidas pelo Conselho de Ministros (2009), MINED (2012) e MEC e INDE (2007), o sector da educação contribui de forma significativa para o crescimento do país através da formação de quadros para todos os sectores da economia. Até



muito recentemente, o desenvolvimento do sistema de educação priorizava o EP, mas a sustentabilidade do crescimento económico, a longo prazo, deverá ser feita com recurso a uma força de trabalho cada vez mais qualificada e treinada. Neste contexto, o ESG, numa vertente profissionalizante, desempenha um papel importante, dada a sua estreita ligação com o desenvolvimento do capital humano, elemento crucial para acelerar o desenvolvimento sustentável dos jovens e consequentemente do país.

## **2.7. Panorama geral do HIV/SIDA em Moçambique**

Moçambique ocupa uma superfície de 799.380 km<sup>2</sup>, dividido em dez províncias (Maputo, Gaza, Inhambane, Sofala, Manica, Tete, Zambézia, Nampula, Cabo Delegado e Lichinga). De acordo com a ONUSIDA, Moçambique classifica-se em terceiro lugar no mundo, depois da Nigéria e da África do Sul, no que diz respeito às novas infecções pediátricas entre 22 países que contribuem para o fardo mundial de novas infecções pelo HIV. No mesmo contexto, dados do MISAU apontam que a taxa de prevalência nacional passou dos 16% para 15% em 2009, redução de apenas 1%, número não muito satisfatório.

Em termos regionais o sul de Moçambique tem uma prevalência de 17.8%, seguida pela região Centro com 12.5%, sendo a região norte a que apresenta a prevalência mais baixa com somente 5.6%. Fazendo a mesma avaliação pelas províncias, a província de Gaza é a que actualmente, supostamente, lidera os índices de prevalência mais altos a nível do país atingindo 25.1% enquanto a do Niassa apresenta os índices de prevalência mais baixos atingindo apenas 3.7%. No entanto se quisermos olhar para as estatísticas de acordo com o sexo veremos que as mulheres são infectadas de forma mais marcante atingindo 13.1% sendo a prevalência nos homens de 9.2%. INSIDA<sup>3</sup> indica ainda que as raparigas são infectadas mais cedo que os rapazes, e para os adolescentes, jovens e adultos a prevalência de HIV é mais alta nas mulheres (Ministério da Saúde, 2010).

Desde 2000, de acordo com Ministério da Saúde (2010), Moçambique está respondendo a epidemia de HIV através de uma estratégia multisectorial acordada que tem sido actualizada regularmente. A resposta nacional à epidemia de HIV e SIDA em Moçambique começou em 1988, com o estabelecimento de um programa de prevenção e controle no Ministério da Saúde (MISAU).

---

<sup>3</sup> Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique

Em 2000, o Governo aprovou o Plano Estratégico Nacional (PEN I); e estabeleceu o Conselho Nacional de Combate ao SIDA (CNCS). O PEN I tinha como objectivos baixar a expansão das infecções por HIV e mitigar os efeitos da epidemia. Não obstante ser uma abordagem multisectorial, centrou-se apenas em actividades de prevenção. Não estava previsto tratamento anti-retroviral por causa do alto custo dos medicamentos na altura, e a complexidade da implementação.

Em 2003, o MISAU (idem) fez a revisão do PEN I (2000-2002) e começou a desenhar o Plano Estratégico Nacional – Sector de Saúde (PEN II, 2004-2008). O plano definiu as bases da resposta do sector de saúde no âmbito de resposta nacional multisectorial. O PEN II – Sector da Saúde foi o documento orientador para a área de tratamento e cuidados que inclui tratamento anti-retroviral (TARV), tratamento de Infecções Oportunistas (IO), prevenção da transmissão de mãe para o filho, ou seja, Prevenção da Transmissão Vertical (PTV) e Cuidados Domiciliários (CD). O PEN II definiu metas para intervenções-chave na área de prevenção e de tratamento incluindo a expansão progressiva do acesso ao TARV até 132,000 pessoas vivendo com HIV/SIDA nos fins de 2008, correspondendo a cerca de 45% de pacientes em necessidade imediata de TARV, enquanto outros 220,000 receberiam alguma forma de cuidados ou seriam monitorados. A meta seria alcançada através do estabelecimento de 129 redes integradas, cada uma com um conjunto abrangente de serviços preventivos e curativos.

Em 2004, segundo Ministério de Saúde (2010), o CNCS coordenou a elaboração e implementação do segundo Plano Estratégico Nacional (PEN II) para o período 2005-2009. Os principais objectivos delineados no PEN II foram a promoção de intervenções para reduzir o nível de novas infecções, aumentar os cuidados e tratamento das Pessoas Vivendo com HIV e SIDA (PVHS) e finalmente envolver todos os intervenientes no processo de mitigação, garantindo assim que as PVHS sejam tratadas humanamente e os seus direitos sejam protegidos.

Durante o período em que o INSIDA foi realizado, houve uma actividade intensa de planificação estratégica: em 2008, foi desenhada a Estratégia da Resposta ao HIV e SIDA na Função Pública 2009-2013, o principal empregador em Moçambique. No mesmo ano, antes do fim do mandato do Plano Estratégico Nacional 2005-09 (PEN II) face à situação explosiva de HIV e SIDA, afectando drasticamente as perspectivas de crescimento económico e desenvolvimento humano, o CNCS

decidiu formular uma nova estratégia para a resposta nacional de modo a controlar a situação. Assim, a Estratégia de Aceleração da Prevenção da Infecção por HIV foi produzida para o período de 2009-2010 sob liderança do CNCS e com envolvimento do governo, organizações não governamentais e outras entidades da sociedade civil. Foi igualmente desenvolvido o plano operacional orçamentado para esta actividade.

A Estratégia de Aceleração da Prevenção tem dois pilares: (i) oito áreas prioritárias de acção – aconselhamento e testagem em saúde, preservativos, população de alto risco, infecções transmitidas sexualmente, circuncisão masculina, prevenção da transmissão vertical, tratamento anti retroviral e biossegurança, e (ii) fortalecimento da capacidade técnica e institucional – coordenação da resposta, comunicação para mudança de comportamento e monitoria e avaliação da resposta. A finalidade desta estratégia foi de identificar as intervenções mais críticas que podem contribuir para a redução significativa da incidência de HIV no país.

Em 2009, o terceiro Plano Estratégico Nacional (PEN III), 2010-2014 foi formulado, com largo envolvimento de todos os interessados no combate ao HIV e baseado na evidência fornecida por estudos específicos, tais como, o estudo sobre os modos de transmissão e prevenção de HIV e estudo sobre a triangulação de dados conduzidos em 2008-2009.

Segundo CNCS (2014), Moçambique vive um ambiente de epidemia do HIV severa. Actualmente, 15% de mulheres grávidas entre 15 e 49 anos de idade vivem com o vírus causador da SIDA. A epidemia tem um carácter heterogéneo em termos geográficos, sociodemográficos e socioeconómicos: mulheres, residentes urbanos, pessoas residindo nas regiões sul e centro são mais afectadas pelo HIV e SIDA. A principal via de transmissão continua a ser heterossexual em cerca de 90% dos casos em adultos.

A via sexual, com base nos estudos efectuados pelo MISAU, é a principal forma de transmissão do HIV no país:

- Parceiros sexuais múltiplos/ concomitantes
- Prevalência do HIV na população
- Prevalência de ITS na população
- Uso (ou não uso) do preservativo.

Foi alicerçando na situação acima retratada que se percebe a pertinência de maior abordagem desta questão problemática, levando a mesma para o âmbito da educação, visto que a mesma não pode ser vista como problema de uns, mas de todos.

## **2.8. Integração do HIV/SIDA no Currículo como Tema Transversal**

Estudos realizados por Caillods, Kelly e Tournier (2009) apontam que todos os anos, cerca de 2,5 milhões de pessoas são infectadas pelo HIV, a maioria na África Subsaariana. O auge da idade das infecções situa-se tipicamente entre 15 e 24 anos, como já foi visto anteriormente. Muitos destes adolescentes e jovens não têm a informação e a capacitação necessárias para se proteger da infecção pelo HIV. A maioria destes jovens frequentou escolas primárias e, cada vez mais, escolas secundárias.

É, portanto, essencial desenvolver programas específicos que proporcionem às crianças e aos jovens o conhecimento e a capacitação necessários em termos de prevenção do HIV e da SIDA, antes que eles se tornem sexualmente activos. Vários países deram início à educação sobre o HIV e/ou as competências para a vida, mas muitas vezes estes assuntos permanecem à margem dos currículos e nem sempre são ministrados de forma correta. No entanto, e apesar de todos os problemas, há provas de que cursos ministrados nas escolas podem reduzir as práticas sexuais de risco.

Segundo o CNCS (2004), o INDE iniciou a reforma curricular para o ensino básico onde já constam conteúdos sobre HIV/SIDA. A abordagem é transversal e holística em todas as disciplinas curriculares do EP, com maior ênfase na disciplina de Ciências Naturais, pela própria natureza do tema. Assim, os objectivos fulcrais da introdução do HIV/SIDA no ensino, segundo o CNCS (2006), são:

- Contribuir para a autoconfiança e autodeterminação da juventude para seguir uma vida saudável.
- Elevar os índices de aprendizagem correcta e habilidades para a vida sobre HIV/SIDA.
- Retardar o início da actividade sexual em especial ao grupo alvo (10 a 14 anos) da “janela da esperança”.
- Prevenir a infecção pelo HIV/SIDA dos estudantes.

- Elevar o nível de conhecimentos correctos sobre a transmissão e a prevenção de HIV/SIDA no país entre professores das escolas.

Para além dos objectivos mencionados, ainda, de acordo com a UNICEF (2013), colocou-se ênfase no apoio aos países para que pudessem incrementar intervenções de grande impacto destinados a reduzir a transmissão do HIV a morbilidade e a mortalidade no seio dos adolescentes, assim como o trabalho intersectorial com vista a reduzir a vulnerabilidade ao HIV nos adolescentes através da programação em educação, igualdade de género, direitos humanos e protecção da criança.

Seguindo o raciocínio dos autores Caillods, Kelly e Tournier (2009), após várias leituras dos documentos normativos ligados à educação, incluindo os elaborados pela UNICEF e UNESCO e buscando suporte nos objectivos mencionados para introdução do HIV/SIDA no ensino, ficou possível verificar que a abordagem do HIV/SIDA foi introduzida na educação, em particular no currículo, como uma estratégia de comunicação. Esta abordagem é vista, igualmente, como uma das estratégias que visa suprir a falta de métodos preventivos e de cura, eficazes, no campo da biologia. Esta realidade suscita um debate no que tange às práticas educativas e/ou pedagógicas, de modo a aumentar sua eficácia e indicar caminhos que respondam aos diversos desafios a que a temática se propõe.

Entretanto, para alicerçar esta constatação acima, Figueiró (1999) afirma que educar sexualmente uma criança, um jovem, deve ter como meta maior a educação para a felicidade. A autora vai mais longe ao afirmar que a educação sexual é tarefa, não apenas da família, mas da escola também. Investir na Educação Sexual implicar em admitir que é um direito dos educandos conhecer sobre o seu corpo, sua sexualidade, sobre a possibilidade, que pode estar em suas mãos, de construir relacionamentos significativos, marcados pelo amor e pelo respeito. Este processo educativo deve ter como base o desenvolvimento dos sentimentos, da emoção, em suma, da efectividade. Contudo, no contexto educacional seria necessário não apenas olhar para o lado afectivo, mas criar condições para que haja uma conciliação entre o cognitivo e afectivo, contrariando a autora.

No que toca a sexualidade e/ou educação sexual nas escolas são poucos os autores que abordam esta temática que forma muito específica, ou quase ainda não há muitas publicações a respeito, no caso vertente de Moçambique. Entretanto, autoras como Nhantumbo (2017) e Loforte (2007) trazem uma perspectiva holística sobre educação e saúde sexual, mas esta abordagem, não incide

directamente no contexto sala de aulas. Tornando-se, desta forma, adequado entrar em consonância nas orientações de Figueiró (1999, 2001, 2005) por estas abordarem sobre a pertinência da temática nas escolas e apresentar propostas de formação de professores de saúde sexual (o que, no contexto de Moçambique pode ser apresentado como proposta curricular – disciplina específica, visto que incorporar em outras disciplinas tem sido complicado para alguns professores).

Infelizmente, muitas vezes esta disciplina (saúde sexual/educação, sexual) é adicionada a um currículo já sobrecarregado e que não dá a devida atenção às habilidades dos estudantes de lidar com os problemas diários, talvez seja esta a razão pela qual tenham colocado no PCESG como tema transversal.

De forma sumária, a *ActionAid International* (2006) citada por Caillods, Kelly e Tournier (2009) assegura que, a educação promove vários fatores que podem reduzir a vulnerabilidade ao HIV: ela confere os jovens capacidade de leitura (para poderem ler os materiais de informação); desenvolve a capacidade de raciocínio crítico e de tomada de decisões; promove a auto confiança e a capacidade de lidar com situações difíceis; e contribui para o adiamento da idade de casamento (ou a idade das primeiras relações sexuais). Ela emancipa as moças, o que é de fundamental importância, posto que dois terços dos jovens recentemente infectados entre os 15 e os 19 anos de idade são mulheres e estudos demonstraram que as moças que terminaram o ensino secundário têm um risco mais baixo de infecção pelo HIV.

## **2.9. Capacitação dos Professores para Integração do HIV/SIDA nas Escolas**

Já ficou assente a importância de integrar conteúdos ligados ao HIV/SIDA nas escolas, mais concretamente na sala de aulas. Entretanto, existem mais documentos do que autores em Moçambique que sustentam esta questão da integração, mas pela relevância buscou-se, ainda assim, trazer nesta discussão. Neste contexto, MINED e MISAU (2010) afirmam haverem estudos que demonstram o início cada vez mais precoce da actividade sexual entre os adolescentes moçambicanos, o que justifica a necessidade de se realizar acções de prevenção das ITS e HIV/SIDA viradas para a população adolescente e jovem na escola. Determinando assim que o professor deve por isso estar preparado para abordar temas relacionados a SSR de acordo a idade, as características sócios culturais do grupo e livre de preconceito. Desencorajando, assim, o assédio sexual.

Entretanto, formação docente necessita de uma recuperação permanente de sua competência, pois Demo (1997) refere que a competência do aluno está diretamente atrelada à competência do professor. No que tange a competência do docente, o desenvolvimento dos temas transversais junto aos alunos pode levar os professores “se trabalharem”, aprimorando-se como cidadãos e auxiliando no entendimento do processo de construção histórico e social da sociedade, em termos culturais, morais, religiosos entre outros, o que na visão de Figueiró (2000), possibilita a participação de ambos no processo de transformação social.

Na concepção de Figueiredo e Pelegrini (1998), muitas escolas trabalham as disciplinas de forma tradicional, na maioria das vezes, sem focar temas transversais ou considerar a realidade do aluno, transformando-o num cidadão passivo, pouco criativo e sem capacidade crítica. Para as autoras, os professores são profissionais que também tiveram uma formação tradicional e esta, quando aliada às disciplinas estanques dificulta o trabalho que utiliza outras formas de ensino. Esta postura pode ser agravada pela falta de material didático e de treinamento de recursos humanos nas instituições.

Ainda assim, Gunstone e Northfield (1994) acreditam que todos os professores, pelo menos num momento inicial, são modelo de referência para seus alunos, os quais são levados a perceber a necessidade de reconstrução de suas ideias e crenças, durante o processo de mudança de atitude por parte do professor.

Silva Júnior (1995) aponta que, muitas vezes, a escola não é vista pelos profissionais que nela actuam, como local de trabalho. Muitos professores não têm tempo para se dedicar a estar na escola e desenvolver projetos políticos-pedagógicos, pois trabalham em duas ou mais escolas. Face a isso, Figueiró (2000) afirma que é preciso, ainda, instaurar nas escolas a solidariedade e o trabalho conjunto entre professores, ao invés da hierarquização e o controle do trabalho do outro.

Vianna e Carvalho (2001) consideram a formação de professores de ciências, caracterizando-a como problemática desafiadora, principalmente pelo fato dos professores atuarem como espelho, ou seja, ensinarem do mesmo modo que aprenderam, “repassando os mesmos conhecimentos de maneira viciosa”. Entretanto, o trabalho realizado por esses professores somente refere-se à parte biológica e, algumas vezes nem isso é trabalhado, pois na sequência do conteúdo programático as doenças transmitidas sexualmente e HIV/SIDA está sempre no fim, praticamente, e assim é

comum ouvir-se “não deu tempo” de trabalhar o tal assunto. Perpetuando a lacuna sobre a temática do HIV/SIDA e da própria educação sexual, que é prescindível para os adolescentes da faixa etária em estudo.

Nessa perspectiva, autores como Kupermann (1999), defendem que é importante que se fique atento para as necessidades de saber dos alunos, e como se irá responder a essas necessidades, pois o ensino sob uma roupagem extremamente pedagógica será insatisfatório. É preciso que o professor consiga ouvir os seus alunos para exercer o seu papel de educador sexual, exibir confiança e acolher de maneira franca as dificuldades relativas à sexualidade. Outra maneira bastante envolvente, que o professor pode levar em consideração, é o humor, pois confere mais suavidade ao trabalho e se consegue transpor barreiras enormes, mas sempre se respeitando uns aos outros.

Após a breve explanação dos conceitos ‘currículo’, ‘transversalidade’, ‘conteúdos programáticos’ e ‘estratégias de ensino’, o ‘plano curricular’ o estágio do ESG em Moçambique, o panorama geral do HIV/SIDA em Moçambique e as razões pelas quais foi introduzido o HIV/SIDA nas escolas como tema transversal no currículo, ficou assente que tendo um plano de estudos ou programa muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza da disciplina, facilmente se inserem questões ligadas com o quotidiano dos alunos.

Este acto de inserção possibilita aos alunos questionarem sobre a realidade. Com isto, eles desenvolvem atitudes e convicções próprias. Entretanto, o professor é a peça chave desse processo, uma vez deve criar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para isso, segundo Vianna e Carvalho (2001) torna-se imprescindível munir os professores de ferramentas apropriadas para que o seu trabalho tenha o resultado desejado.

Neste contexto, se a nível do ensino, se pretende formar adolescentes e jovens cada vez mais conscientes, a acção de formar, para Kupermann (1999), deve ser iniciada com o professor atendendo ao facto de, muitas vezes, este ser visto como agente impulsionador de mudança nos alunos. Com isto se pretende dizer que “todo o processo começa com uma intenção e se o professor se sentir comprometido com a aprendizagem dos alunos no que toca ao HIV/SIDA, estes mesmos alunos, por si só, irão buscar respostas para possíveis inquietações, quiçá agirem como se pretende que eles ajam”.



## CAPÍTULO III

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Pretende-se neste capítulo apresentar a descrição do contexto local da pesquisa, a abordagem utilizada na pesquisa, a descrição dos participantes do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a forma como esses dados foram analisados, bem como questões éticas.

#### 3.1. Contexto Local da Pesquisa

A pesquisa consistiu em perceber o comportamento dos intervenientes da educação (concretamente professores e alunos) em relação a integração dos conteúdos de HIV/SIDA para obtenção dos resultados e como matéria para estudos futuros.

Pelo facto de as abordagens curriculares e transversais estarem voltadas para as escolas e ao processo de ensino e aprendizagem, foi seleccionada a Escola Secundária Josina Machel para a pesquisa de entre as seis escolas secundárias do Distrito Kampfumo (Escola Secundária da Polana, Escola Secundária Estrela Vermelha, Escola Secundária Eduardo Mondlane, Escola Secundária Francisco Manyanga, Escola Secundária Santa Ana da Munhuana, uma escola pertencente à igreja, mas com participação do Estado).

#### **Escola Secundária Josina Machel**

Liceu Salazar foi o antigo nome de liceu em Lourenço Marques, antes da independência de Moçambique em 1975. Na verdade, eram dois liceus geminados. A ala direita era sector masculino (Liceu Salazar) e a ala esquerda era o sector feminino (Liceu Dona Ana da Costa Portugal). Por estes liceus passaram milhares de estudantes moçambicanos e portugueses. Actualmente é a Escola Secundária Josina Machel. Localiza-se junto à Avenida Patrice Lumumba, no Bairro da Polana, defronte ao Jardim dos Professores, no distrito municipal Kampfumo (antigamente designado por Distrito Urbano 1). Tem 47 salas, 3 laboratórios (Física, Química e Biologia), 2 Ginásios, 1 sala de professores, 2 anfiteatros, 1 salão de festas, 2 Cantinas, 1 Piscina, 1 sala de activistas.

**Figura 1 - Entrada principal da Escola Secundária Josina Machel**



A instituição conta com 52 funcionários contratados e 32 efectivos que asseguram o funcionamento das salas de aulas (apetrechamento e limpeza). Oferece aconselhamento psicológico aos alunos, serviços de alimentação. Com um total de 1853 alunos frequentando o 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes), no curso diurno (manhã<sup>4</sup>) distribuídos por classes como ilustra a tabela a seguir apresentada:

**Tabela 1: Relação classe, alunos e turmas**

<b>Classes</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>	<b>Total</b>	<b>Repetentes</b>	<b>Turmas</b>
8ª	333	327	660	113	16
9ª	315	291	606	126	13
10ª	343	244	587	94	15

\*Fonte: MINEDH – dados relativos ao ano 2014 (Estatística de 3 de Março)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> A pesquisa não integrou os alunos que estudam no período da tarde, por essa razão realça-se que foi no período da manhã.

<sup>5</sup> Entretanto, actualmente a escola conta com 15 turmas da 8ª classe, 13 da 9ª e 17 da 10ª classe, mas o MINEDH disponibiliza como actual os dados de 2014 – informação colhida em 2016.

### **3.2. Método de Abordagem da Pesquisa**

Existem várias abordagens que podem ser utilizadas para uma pesquisa educacional, tendo em conta o contexto e os objectivos desejados. Uma vez que o objectivo desta pesquisa é analisar a integração dos conteúdos de HIV/SIDA no currículo para munir os alunos de conhecimentos e habilidades com intuito de consciencializar os alunos na prevenção, tratamento e combate da doença, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, buscando, sempre que necessário, subsídios no método quantitativo.

O método qualitativo foi abordado com mais ênfase por Boedan e Biklen (1994), que chamam atenção ao subjectivismo deste método. Os pontos a reter do método qualitativo são os seguintes:

- Os métodos qualitativos são “humanísticos” – quando os investigadores estudam os sujeitos de forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem;
- O investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa.

Mesmo com esta suposta subjectividade, o método qualitativo foi o de eleição para pesquisa pois, investiga um fenómeno particular decorrente do contexto social, especificamente, quando as barreiras entre o fenómeno e o contexto não estiverem claramente óbvios.

### **3.3. Selecção e Caracterização dos participantes**

Para realização da presente pesquisa escolheu-se como figuras fulcrais os professores de português e os alunos da 8ª, 9ª e 10ª classe. A opção por este grupo de profissionais e alunos deveu-se ao facto de a investigadora estar preocupada com a interacção existente para professores que na leccionam biologia, mas que devem criar condições para abordar a sexualidade. De certa forma, a questão do processo de ensino e aprendizagem convida a procurar saber mais sobre esta interacção.

A escola conta com oito (8) professores de Português para o primeiro ciclo e foi possível encontrá-los a todos, pois quinzenalmente são realizados os encontros de planificação conjunta, com isso, a amostra foi igual à população. Entretanto, importa mencionar que para assistência às aulas só foi possível contar com a disponibilidade de três.

No que respeita a selecção dos alunos inqueridos, a investigadora seleccionou, por conveniência, duas turmas de cada classe (86 alunos da 8ª, 89 alunos da 9ª e 87 da 10ª classe). Totalizando desta forma 262 inqueritos preparados. Entretanto, somou-se apenas 246 respostas válidas.

Com vista a colher mais informações para sustentar a presente pesquisa, a investigadora contou com o apoio de outras instituições e actores:

1. O INDE era onde se poderia encontrar informações a respeito, tendo-se ficado a saber que eles estão a desenvolver um trabalho semelhante, tendo iniciado com o ensino básico, em 2014.
2. No MINEDH se procurou saber um pouco mais sobre os programas de formação de professores aquando da introdução do novo currículo em 2008, havia expectativas em relação a isso. Entretanto, se percebeu que os programas de capacitação sobre SSR, não têm sido prática como foram nos anos 2003 – 2005. Mais do que isso, se pretendia ouvir mais sobre as estratégias desenhadas para implementação do currículo no que concerne aos temas transversais, avanços e retrocessos.
3. Acreditava-se que na Direcção de Inspeccção e Supervisão (DIS) se poderia colher informações no que respeita ao acompanhamento dos professores. Isto é, quando se introduz um programa novo ou alguma inovação no currículo, os da DIS devem estar a par para conseguirem monitorar as escolas, caso eles não estejam devidamente preparados, existe maior probabilidade de haver distorções na aplicação de novas políticas e/ou inovações.
4. O CCS serviu de alavanca para perceber o estágio do HIV/SIDA no país e, acima de tudo, foi lá onde a investigadora teve acesso a algum material que serviu sobremaneira para saber como poderia ser estabelecida a ponte entre a parte transversal que trata HIV/SIDA e o currículo tradicional, com enfoque na disciplina de Português. Foi com base nisso que se

verificou que era possível sim, querendo, fazer a articulação de conteúdos tradicionais (inerentes à disciplina) com os transversais.

No INDE, no MINEDH e no CCS contou-se com a colaboração de um (1) entrevistado, em cada uma das instituições. Na DIS foi possível entrevistar dois (2) técnicos. As entrevistas realizadas para este grupo foram mais uma espécie de conversa do que entrevista propriamente dita.

### **3.4. Técnicas de Recolha de Dados**

Antes de adentrar em cada uma das técnicas que abaixo se apresentam, é preciso mencionar que há adequações de procedimentos quanto ao tipo de dado, podendo ser qualitativo/quantitativo ou documental/não-documental. Essas diferenças implicam processos distintos numa investigação científica. Para a recolha de dados desta pesquisa usou-se a técnica de observação de aulas, de inquéritos, de entrevistas e da análise documental.

#### **3.4.1. Observação de aulas**

Foram efectuadas cinco (5) observações de aulas, distribuídas pelos três (3) professores mencionados na descrição dos participantes. Cada aula assistida foi baseada na observação do plano de aulas de cada professor correspondente. Segundo Aires (2015) a observação é sistematicamente organizada em fases, aspectos, lugares e pessoas, relaciona-se com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controle de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão.

Nesta Técnica de recolha de dados por observação, a investigadora observou os participantes no seu ambiente natural (escola e sala de aulas). Na sua perspectiva, foi uma estratégia muito valorizada na sua investigação, já que nem sempre o que as pessoas dizem que fazem é aquilo que realmente executam.

Em termos práticos foram assistidas duas aulas da 8ª classe, duas aulas da 9ª e uma da 10ª classe. De todas as aulas assistidas, a menos proveitosa foi a da 10ª classe pois, coincidiu com entrega e correcção de teste. Infelizmente não foi possível avaliar os resultados obtidos na prova porque a investigadora não havia preparado o instrumento apropriado para o efeito.

### **3.4.2. Inquéritos**

Para evitar dispersão, no que diz respeito a recolha de informação dos alunos, a investigadora elaborou um inquérito. O mesmo apresenta uma tendência de questionário, com vista a conduzir os respondentes (alunos) para aquilo que são os objectivos da pesquisa. O questionário, um dos métodos mais usados na área dos estudos educacionais, é um instrumento de recolha de dados por meio de um número limitado de perguntas que são auto preenchidas pelos participantes.

Contudo, por uma questão de organização foram usadas mais perguntas fechadas (como a lógica já sugere, são perguntas em que controlamos o tipo de resposta que virá adiante. Elas não têm grande eficiência na recolha de informações, mas, através delas, foi possível direccionar o aluno de acordo com os interesses e possibilidades da investigadora).

Como usar simplesmente perguntas fechadas não seria suficiente para obtenção dos resultados pretendidos, foi necessário recorrer às perguntas abertas (perguntas com um objectivo maior de recolher informações. Perguntas cujas respostas são imprevisíveis e não se pode controlar o que vem a seguir). Isto é, ao se usar perguntas abertas, pelas especificidades das mesmas, a probabilidade das respostas serem mais ricas é maior. Entretanto, algumas opiniões foram muito divergentes, então houve necessidade de procurar um ponto de equilíbrio para facilitar a leitura dos dados para o seu devido tratamento e análise.

### **3.4.3. Entrevistas**

Com vista a colher maior número de informação dos professores, a pesquisadora optou por fazer uma entrevista colectiva (*focal group*), onde foi possível juntar todos os professores de português, transformando a entrevista em troca de experiências. Nessa perspectiva, a entrevista, segundo Aires (2015), compreende o desenvolvimento de uma interação de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente em seu curso – a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.

Pelo carácter da pesquisa, optou-se por usar a entrevista qualitativa, que para Aires (2015), é baseadas em perguntas abertas. A investigadora desenhou um guião de entrevista/semi-estruturada

(inclui um protocolo, que não foi aplicado de forma ordenada). Para além do guião, a investigadora teve que conduzir a entrevista de forma a reflectir sobre as respostas dos professores, procurando sempre renegociar as regras estabelecidas para garantir o “a vontade” dos seus entrevistados.

Para além das entrevistas feitas aos professores, foi possível organizar pequenos grupos de alunos para colher sensibilidades, além das respostas tidas no inquérito, uma vez que o mesmo não era muito exaustivo.

#### **3.4.4. Análise documental**

Outra fonte, não menos importante, de informação para o desenvolvimento desta pesquisa foi a análise de documentos, mais concretamente, a análise do Programa da Disciplina Português (Ver Anexo I: Excerto do Programa da disciplina de português) e o PCESG.

A análise documental, segundo Aires (2015), remete à conexão interactiva de três tipos de actividades: redução, exposição e extracção de conclusões – a redução de dados implica a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente. Nesse sentido, a técnica da análise documental é caracterizada por um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo documental de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento. Ou seja, essa técnica permite criar uma informação nova (secundária) fundamentada no estudo das fontes de informação primária, em um processo que relaciona a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e de resumos, e a transcrição técnico-científica.

#### **3.5. Plano de Análise dos Dados**

Para uma melhor análise dos dados desta pesquisa, estes foram distribuídos por quatro (4) grupos de análise combinadas com os respectivos instrumentos de recolha de dados. Eis os grupos:

- Objectivos e conteúdos do Programa da disciplina de Língua Portuguesa;
- Estratégias de ensino e aprendizagem;
- O papel do professor;

- Disponibilidade de tempo *versus* carga horária.

Em relação ao primeiro grupo, fez-se a análise do Programa da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em conta os objectivos, os conteúdos nele apresentados, para perceber-se até que ponto o Programa responde aos objectivos desejados.

No que diz respeito ao segundo grupo, estratégias de ensino e aprendizagem, efectuou-se uma análise das entrevistas, dos inquéritos e das observações das aulas. Isto é, os professores foram entrevistados sobre estratégias de eleição para leccionarem suas aulas, com os inquéritos colheu-se a preferência dos alunos no que tange as estratégias de aprendizagem e com a observação das aulas verificou-se de facto o que ocorre na sala de aulas.

No terceiro grupo, o papel do professor, fez-se um cruzamento do que se encontra plasmado no Programa da disciplina de Língua Portuguesa, com as entrevistas e as observações das aulas, procurando sempre compreender o grau de comprometimento do professor na mediação do processo de aprendizagem do aluno.

No último, disponibilidade de tempo *versus* carga horária, verificou-se a articulação entre os planos de aula e a própria aula, durante as observações da mesma. As entrevistas foram para colher sensibilidades dos professores sobre como abordariam os conteúdos transversais sem que o tempo estivesse claramente determinado no plano.

### **3.6. Validade**

A pesquisa privilegiou aspectos como a validade e a fiabilidade, como sendo “*dois critérios de qualidade aplicados às pesquisas que agregam tanto o método quantitativo como o qualitativo*” (Cohen, Manion e Morrison, 2000:15). No que tange à validade, Saccol (2009) considera que a mesma diz respeito ao grau em que um instrumento de pesquisa mede, de facto, o que deseja medir, ou seja, se o instrumento consegue medir o conceito ou ideia central que está sendo pesquisada. No mesmo contexto, Para Bento (2006), a validade é representada pelo grau de exactidão com que o instrumento consegue medir aquilo que na verdade se pretendeu medir.

A fiabilidade de uma pesquisa consiste, segundo Bell (1997), na capacidade de esta fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. Portanto, a fiabilidade para



Cohen, Manion e Morrison (2000:117) representa, essencialmente, o sinónimo da consistência que se aplica a todos os instrumentos e todos os grupos de respondentes.

Com base no exposto acima, para se apurar a validade e fiabilidade dos inquéritos e dos guiões de entrevistas e observação, os mesmos foram submetidos a um docente da área de Seminário de Metodologias de Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, dois docentes da Universidade Pedagógica e à Directora do IFP-Matola (em memória) para o alinhamento da matriz de observações, com o objectivo de os censurar quanto à questão do conteúdo e verificar o grau de precisão e objectividade das perguntas de modo a torná-los mais claros possível para os respondentes.

As testagens foram efectuadas a um grupo restrito de 15 alunos (cinco de cada classe) da 8ª, 9ª e 10ª classe e 2 professores do ESG, todos eles afectos à Escola Secundária Josina Machel, os quais apresentaram os seus pontos de vista quanto à adequação do conteúdo do problema levantado referente a forma na qual a abordagem do HIV/SIDA é feita na disciplina de Português do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, afim de transmitir os saberes necessários para a consciencialização, prevenção e combate da doença no seio dos alunos, bem como a pertinência das questões em relação aos resultados esperados da pesquisa.

O entendimento dos respondentes no que tange às perguntas era comum, isto é, onde parecia menos claro para uns, assim o era para maior parte deles. Contudo, sugeriram que algumas perguntas deveriam ser fechadas para evitar dispersão das respostas. Deste modo, feitas as correcções necessárias obteve-se o inquérito definitivo, o qual foi aplicado a todo o grupo alvo.

### **3.7. Questões Éticas**

Para realização da pesquisa foram acauteladas as questões éticas inerentes ao processo de produção da mesma pois, na perspectiva de Oliver (2010), toda a informação que se queira usar como dado de uma pesquisa tem seu dono, devendo, por conseguinte, pedir-se permissão ou autorização para recolhê-la. Assim sendo, a pesquisa dá primazia aos aspectos ligados à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade.

O pré-aviso para efeitos de concordância e harmonização de actividades foi efectuado, bem como o pedido de participação na pesquisa e a permissão para o uso do material recolhido foram

formulados de forma formal (vide apêndice 4) e posteriormente a título informal, dada a abertura que a escola apresentou. Destacar, mais uma vez, o compromisso de respeitar todas as premissas básicas da ética para uma pesquisa institucional, especificamente efectuada na instituição vocacionada para o ensino.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE HIV/SIDA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO CURRÍCULO DO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL**

É certo enfatizar que a análise dos resultados, que se pretende desenvolver nesta secção, visa dar resposta às perguntas de pesquisa já apresentadas no Capítulo I.

Há que referir que a análise dos resultados foi feita com base na análise dos programas e do PCESG, na análise das assistências às aulas, nas entrevistas efectuadas e nas observações de todo o meio envolvente, respetivamente.

A pesquisa foi realizada em 2016 e pode ter havido algumas mudanças até então, mas não muito significativas no que tange à mudança de comportamento dos intervenientes. Vide os resultados apresentados que se seguem abaixo.

#### **4.1. Conteúdos de HIV/SIDA na Disciplina de Português**

A preocupação com a qualidade do ensino é muito discutida actualmente. Ao abordar-se essa questão, faz-se menção aos programas de ensino, planos curriculares e o próprio currículo nacional. Mas o que chama atenção é a preparação que os professores e os demais agentes educativos têm para a materialização de todos estes instrumentos que são colocados à sua disposição.

No país, a disciplina de português está presente em todos os ciclos de aprendizagem partindo do ensino pré-escolar ao escolar. O Português é a língua oficial e de ensino que visa desenvolver competências (Linguística e Comunicativa) que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

A nível do ESG a disciplina de Língua Portuguesa visa, segundo MEC e INDE (2007), desenvolver nos alunos competências que lhes permitam:

- Usar o Português de forma interactiva, de modo a ter uma participação activa, reflexiva, moral e civicamente correcta em contextos sociocultural, político e económico do país e do mundo;
- Comunicar-se fluentemente, oralmente e por escrito, em vários contextos relevantes da vida, tais como a família, escola, comunidade e no emprego;
- Usar o Português como instrumento de compreensão da realidade, de acesso ao conhecimento e à informação, explorando as novas formas de interacção proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Utilizar o Português como instrumento de unificação e de consolidação da unidade e consciência nacional e de manifestação de amor patriótico e orgulho de ser moçambicano;
- Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura de obras especialmente de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Um aspecto que chama atenção para presente pesquisa é que no programa de português, INDE/MINED (2010), está explícito para quê o aluno deve usar a língua portuguesa e dentro das utilidades apresentadas consta que o aluno deve “conhecer, divulgar e manifestar atitudes responsáveis em relação à Saúde Sexual e Reprodutiva em relação ao HIV/SIDA”. Entretanto, quando questionados sobre a materialização desse objectivo em questão, os professores se mostraram atónitos, uma vez que os mesmos afirmaram não poder dar uma aula sobre o que nem eles próprios sabiam.

Numa das aulas observadas, a professora ensinava sobre conjunções e significados das palavras. A forma como fazia era numa perspectiva de reprodução e não construção de novos conhecimentos como tal.

*“... Vocês devem saber isto... em que momento usar ou não as conjunções...”*

Olhando para esta conjuntura toda, nenhum aluno estará preparado para a vida decorando conjunções ou significado de palavras, são alguns exemplos, é preciso muito mais do que isso, mexer a parte humana dos alunos, perceber as suas pretensões e anseios, se os tiverem. De contrário, não se estará diante de um processo de formação de um indivíduo para a vida. Desta

perspectiva nasce a preocupação com o tipo de formação privilegiada pelos professores no que respeita a transmissão de conteúdos na sala de aulas. Atente na tabela abaixo:

**Tabela 2** - Formação que o professor privilegia quando atenta ao programa

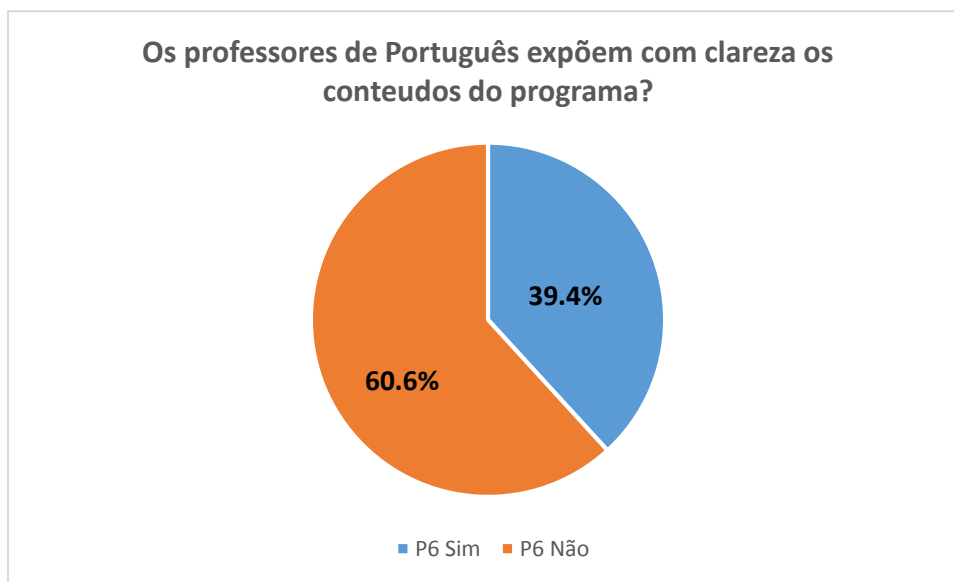
<b>Tipo de Formação</b>	<b>8<sup>a</sup> Classe</b>	<b>%</b>	<b>9<sup>a</sup> Classe</b>	<b>%</b>	<b>10<sup>a</sup> Classe</b>	<b>%</b>
Cognitiva	3	37.5	2	25	2	25
Afectiva	0	0	0	0	0	0
Cognitiva e Afectiva	0	0	0	0	1	12.5

De acordo com a tabela acima é possível afirmar que a formação afectiva tem sido colocada de lado no processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas, alguns professores defendem que isso acontece porque não há muito tempo para trabalhar no emocional dos alunos, o que faz com que se limitem à formação cognitiva, pese embora mesmo esta se encontre deficitária.

É de louvar que já haja uma preocupação com a transmissão dos dois tipos de formação, mesmo que não seja pela maioria, pois de algum ponto é necessário começar. A parte afectiva é muito difícil de ser trabalhada, mas não é impossível, contando com o facto de os adolescentes serem facilmente estimulados pelo ambiente externo por estarem na fase da curiosidade, infelizmente os professores não aproveitam este factor determinante para manipular as suas emoções e fazer da sala de aulas uma “oficina” construtiva, que privilegia a construção de conhecimentos e não a sua reprodução.

Concretamente é necessário fazer um “casamento” entre o cognitivo e o afectivo ao efectuar a inserção dos conteúdos de HIV/SIDA que são tratados de forma intra e extra curricular. Assim sendo, é importante ver como os conteúdos são tratados dentro do currículo, especificamente, no Programa da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o gráfico abaixo apresenta o nível de clareza com que os professores expõem os conteúdos programáticos, uma visão e percepção trazida pelos alunos:

**Gráfico 1** - Clareza com que o docente expõe os conteúdos programáticos



Questionados sobre a clareza com a qual o docente expunha os conteúdos na sala de aulas, foi possível verificar uma pequena discrepância dos alunos. Entretanto, atendendo que mais de 50% dos alunos respondeu negativamente a questão, pode-se afirmar que não existe muita clareza na transmissão dos conteúdos e isso pode provocar um desfaseamento naquilo que se pretende que o aluno saiba no final de cada semestre até a transição do ano. Não se pode ignorar os 39.4% dos alunos que responderam positivamente, fazendo surgir a inquietação se o foco desse problema está no aluno ou no professor, inquietação esta que não foi satisfeita, pois todos se abstiveram de justificar as razões por detrás desses números.

Paralelamente a esta análise nos programas de Língua Portuguesa, o novo currículo do ESG, introduzido em 2008, procurava, por um lado, dar uma formação teórica sólida que integrasse uma componente pré-vocacional e, por outro, permitir aos jovens a aquisição de competências relevantes para uma integração plena na vida política, social e económica do País. O currículo do ESG prevê ou previa a abordagem de temas transversais, de forma explícita, ao longo do ano lectivo. Considerando as especificidades de cada disciplina, são dadas indicações para a sua abordagem no plano temático, nas sugestões metodológicas e no texto de apoio sobre os temas transversais, com base no PCESG.

O Programa de Língua Portuguesa (PLP) da 8ª classe visa dar continuidade à abordagem já iniciada no ensino básico, neste prioriza-se conteúdos que visam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e comportamentos que o indivíduo deverá mobilizar para enfrentar com sucesso as exigências do dia-a-dia. Razão pela qual se supõem que os estudantes a este nível comecem a ter uma outra visão sobre o HIV/SIDA, numa perspectiva problematizadora e reflexiva, mas como se mencionou anteriormente, o mesmo não acontece.

O PLP é baseado em uma tipologia de textos, nomeadamente:

- Normativos
- Administrativos
- Jornalísticos
- Multiusos
- Literários
- Pesquisa e organização de dados

É importante notar que a questão da saúde reprodutiva (ITS, HIV/SIDA) não é abordada exactamente no mesmo tipo de texto em todas as classes. Por exemplo, na 8ª e 9ª classe, ao abordar os textos jornalísticos focalizam a prevenção de doenças, mas em nenhum momento especificam se irão tratar o HIV ou não, por essa razão, o professor pode, se assim o preferir, falar daquelas que ele julga serem relevantes e deixar de fora as que no momento não lhe parecerem pertinentes para a aula. Salientar que na 8ª classe há uma abertura para a abordagem do HIV/SIDA na medida em que aparece a palavra «outras», ao passo que na 9ª classe se especifica que é a malária e na 10ª classe diabetes.

Os textos multiusos, na 9ª classe, são os únicos que especificam que um dos temas transversais é a saúde sexual e reprodutiva. Na 8ª classe, nos textos literários, já é possível encontrar claro que a abordagem transversal consistirá em falar das formas de prevenção e combate às doenças de transmissão sexual: ITS e HIV/SIDA. Na 9ª e 10ª classe abordam o assédio sexual que pode ser considerado como uma das causas da propagação da doença, as gravidezes precoces, suas consequências e os casamentos prematuros.

Na 8ª classe, ao fazer-se a descrição das unidades temáticas, apenas na terceira unidade aparece de forma clara que transversalmente se pretende abordar as formas de combate às doenças de

transmissão sexual, ITS e HIV/SIDA, facto curioso é a questão tempo neste ponto, pois supõem-se que um assunto com esta magnitude não deveria ser abordado no final do ano lectivo, o que levanta a questão sobre o desempenho com o qual os professores transmitem o saber e consequentemente a receptividade dos estudantes. Será que por se tratar do término do ano não se corre o risco de encerrar a unidade sem que tenham abordado o assunto? São várias questões e indagações que surgem quando se pretende perceber o esquema de lecionação dos temas transversais.

Olhando para os questionamentos levantados no parágrafo acima, os professores foram unânimes em afirmar que muitas vezes não chegam a dar as últimas unidades temáticas por questões de tempo. Fazendo com que os alunos não tenham esta última parte do programa. Outros professores asseguram que mesmo tendo tempo não fariam por se tratar de um tema transversal, isto é, esses mesmos temas transversais não são tratados com muita seriedade nas escolas, sendo visto como não sendo pertinente por muitos professores em exercício pelo facto de serem tratados em todas as disciplinas (aliás, como vimos, esta é a qualidade do que é transversal). Com isto, há uma percepção que os temas transversais devem ser tratados a parte, muitos não julgam necessária a sua abordagem.

No plano temático, para cada unidade temática, encontram-se: objectivos específicos, conteúdos, competências a serem adquiridas pelo aluno e a respectiva carga horária, igualmente se apresentam as sugestões metodológicas para cada Unidade e indicadores de desempenho relativos à unidade. Nesta vertente, não seria o caso de, para cada unidade, ter competências transversais [aquelas que, segundo Alonso (2004) citado por Cachapuz et al (2004), se encontram na intersecção das diferentes disciplinas, atravessando os diferentes campos sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados] para permitir ao professor avaliar até que ponto o aluno está dotado de conhecimentos para poder ser avaliado qualitativamente.

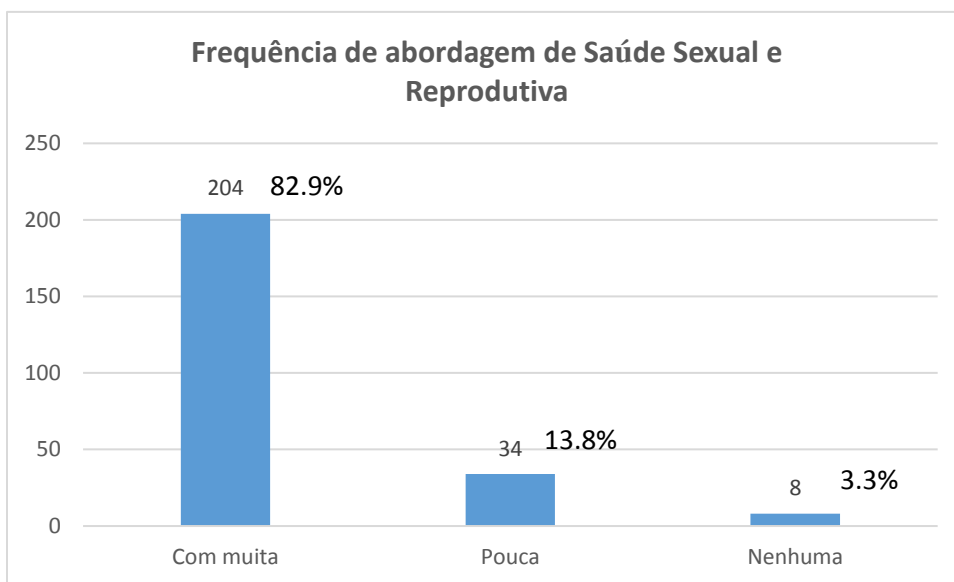
Um aspecto positivo é que o programa deixa claro que o aluno deverá fazer uma actividade no contexto do HIV/SIDA, mas como se mencionou anteriormente, peca pelo facto de a actividade estar reservada para o final do segundo semestre. Outra questão interessante é a escolha do tipo de texto (o dramático), será que uma abordagem mais científica não seria mais apropriada? Pese embora tudo dependa da orientação que os alunos tiverem, pois até para elaboração de um texto



dramático é necessário haver uma pesquisa para se poder representar dentro do contexto e da realidade do país, isto é, é possível orientar os alunos numa perspectiva de elaboração de teatro interventivo, o que seria desejável, concernente a pesquisa.

Face às ilações acima trazidas, questionou-se os alunos sobre com que frequência se deveria abordar a SSR nas aulas e obteve-se as seguintes respostas:

**Gráfico 2** - Frequência que deveriam falar sobre SSR nas aulas



O gráfico mostra que, no seio dos alunos, existe uma necessidade de se abordar, com certa incidência, os conteúdos da SSR, concretamente, do HIV/SIDA. É preocupante quando os alunos estão mais preocupados do que os professores, sobre a SSR. Pelas percepções trazidas, foi possível constatar que existem problemas de terminologias. O que isto quer dizer? Acredita-se, no seio dos alunos e de alguns professores, que falar sobre SSR é directamente proporcional a falar de sexo (relações sexuais).

Com base nas leituras efectuadas e entrevistas realizadas para efectivação da pesquisa ficou claro que a sexualidade não é sinónimo de relação sexual – no que respeita ao acto em si – mas uma das formas de garantir que os adolescentes vivam de forma saudável e sem perigo, garantindo que eles conheçam e usufruam dos seus direitos sexuais e reprodutivos. Nesse contexto, se 82.9% dos alunos são apologistas que deveriam ser trazidos esses conteúdos, os professores são chamados à

reflexão, pois é nesta fase de desenvolvimento que surgem inúmeras descobertas, dúvidas e conflitos internos. Se nesse momento de descoberta sobre o seu corpo, à sua sexualidade, a sua identidade não lhe é permitido o pleno gozo do seu direito a sexualidade, este é colocado em risco.

Com base na percentagem reduzida de alunos que responderam de forma negativa em relação à frequência com que gostariam que fossem abordadas essas temáticas, mesmo que esses 3.3% sejam vistos como parte ínfima, para o cerne da pesquisa constitui preocupação, pois no que tange à sexualidade, existe uma energia que influencia pensamentos, sentimentos os quais motivam o adolescente a desencadear determinados comportamentos e modos de interacção com o seu par (jovem da mesma idade, supõe-se) e não só, a falta do gozo deste direito pode desencadear vários problemas como início precoce de actividade sexual e, conseqüentemente, gravidez não planificada, aborto inseguro ou partos complicados ou ainda, mortalidade materno-infantil e infecções transmissíveis sexualmente. Esta perspectiva é também defendida pela ONU para a População e Desenvolvimento. Entretanto, aprofundar este tema abriria um outro debate ou daria origem a uma nova pesquisa.

#### **4.2. Estratégias de Ensino e Aprendizagem para Abordagem do HIV/SIDA**

Abordar as estratégias metodológicas que os professores usam para falar dos conteúdos transversais é um pouco complexo, pois no seio dos mesmos ainda existem certas lacunas, não porque não saibam efectivamente quais estratégias adoptar, mas por inexistência de uma instrução clara de como deverão aplicar. Com base nas entrevistas efectuadas aos professores de Português, foi possível verificar que não houve um preparo prévio aquando da introdução dos conteúdos transversais no currículo.

No caso específico da presente pesquisa, nenhum professor se beneficiou de formação sobre o HIV/SIDA e sem formação, como já foi referido ao longo do trabalho, pouco ou quase nada os professores poderão fazer. O próprio PLP sugere a abordagem dos temas transversais para o final de cada Unidade Temática. O facto de a sua abordagem estar reservada para o final faz com que muitos professores não se tratem nas suas aulas.

Nas salas de aula, os professores seguem as estratégias metodológicas sugeridas no PLP, essa é, igualmente, uma das razões pela qual não se aborda as questões transversais, pois o programa não

prevê estratégias transversais. Mais uma vez, chama-se atenção à preparação, sólida dos professores para lidar com esta temática bastante complexa e ao mesmo tempo interessante.

Em várias circunstâncias, esses professores (se entenderem) tratam desses temas como se fossem uma simples brincadeira ou perda de tempo. Ou por outras, um professor, de todos entrevistados, chegou a dizer que ele era o único professor da escola que abordava os temas transversais na aula de língua portuguesa e os outros pura e simplesmente desprezavam-nos. Todavia, o curioso também é que o professor que abordava os temas transversais com os seus alunos, normalmente, fazia-o quando entendia que não estava “disposto a trabalhar assuntos sérios”. Exactamente, essa foi a expressão que ele usou (quando não tinha assunto sério a tratar). Mais uma vez, verifica-se que o único professor que abordava os temas transversais fazia-o como uma forma de ocupar o tempo quando se sentia cansado de “trabalhar”.

Infelizmente, mesmo por uma questão de percepção da sua importância, essa é a forma como os temas transversais são actualmente encarados pelos professores do ensino secundário. Há falta de esclarecimento por parte dos professores, como mostra a pesquisa, pois os programas das disciplinas já preveem as formas de abordagem desses conteúdos, aqui se evoca um professor auto-didacta, para perceber que ao se privilegiar estes conteúdos se tem em vista desenvolver no aluno o espírito crítico, a cidadania, a moral, entre outros valores que, de certa forma, são bons para engrandecer a sociedade.

Na verdade, os temas transversais devem, ou deveriam, ser vistos como um pretexto (ou como o currículo oculto) para a abordagem das competências a desenvolver em língua, quando se trata de aula de língua portuguesa ou outras competências gerais.

Especificamente, no que diz respeito aos conteúdos de HIV/SIDA estes nem sequer são abordados, sob risco de não cumprir o programa. Uma vez que a unidade temática que faz menção, de forma muito específica, ao HIV/SIDA está mesmo no fim do último semestre, na 10ª unidade da 8ª classe. A mesma unidade, na 9ª classe aborda a questão do assédio sexual, gravidez precoce e suas consequências e, na sequência, na 10ª recupera-se a abordagem do assédio sexual e acrescenta-se a questão do casamento prematuro. Por esta disposição os professores não se sentem obrigados a abordarem e nenhum deles cumpri o programa na sua plenitude. Em torno disto surge uma questão problematizadora, em volta da reflexão sobre o assunto junto aos professores, “como um tema de

interesse nacional, pela sua dimensão, é colocado no fim programa sabendo *a priori* que é comum não se tratar das últimas unidades temática?” Não se percebe e o questionamento é perceptível, ninguém conseguiu responder. Entretanto, a mesma questão foi feita ao técnico do INDE, eis que afirmou que era desejável que assim fosse e que na altura da concepção do programa se acautelou esse aspecto.

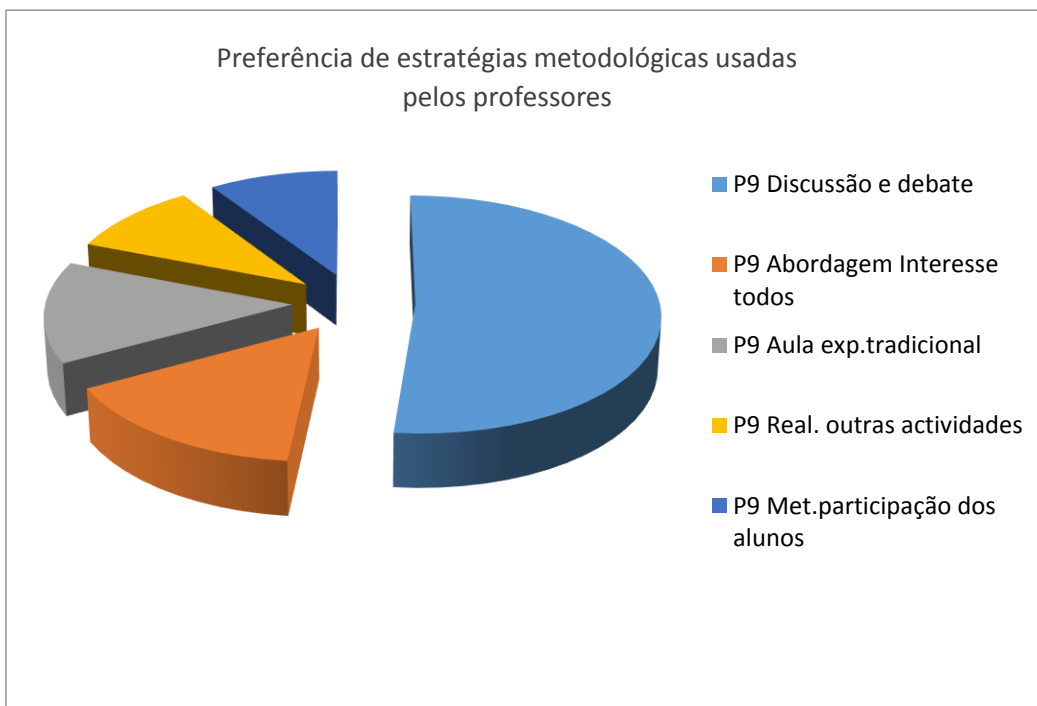
Suportando a ideia de Moreno (1997), os temas transversais devem constituir um privilégio no ensino de língua portuguesa, tornando-se na espinha dorsal das aulas, numa perspectiva de olhar os conteúdos não como o fim da educação, mas como um meio para a formação da cidadania, pois o objectivo central do ensino transversal é formar cidadãos capazes de reflectir sobre a realidade e melhorar a sociedade e a humanidade. Um objectivo que parece estar longe de ser alcançado, porque os alunos não são treinados para resolver problemas do quotidiano, apenas reproduzem soluções de problemas já identificados e solucionados.

De referir que a maneira como os temas transversais estão a ser tratados nas escolas acaba por ser uma “melancolia” pelo facto de os professores não trabalharem em conjunto quando se pretende falar dos tais temas. Eles tratam-nos de forma fragmentada, não se importando com a questão da interdisciplinaridade, que pode ser uma aliada valiosa para a transmissão dos saberes transversais, pois, para este assunto ligado a SSR, mais concretamente ao HIV/SIDA, o professor de português poderia buscar auxílio no de biologia, por inerência da disciplina, como isto não acontece, surgem dois cenários, o da repetição e o da omissão, uma vez que são as mesmas temáticas em todas as disciplinas curriculares.

Assim, muitas vezes, uma reflexão sobre a viabilidade dos temas transversais pode ser iniciada pelas condições do professor para colocar em prática o que determina o Plano Curricular, mais do que isso depende sobremaneira da sua proactividade, visto que no que concerne à disponibilidade de material é quase que nula, pois não lhes é facultado nenhum material, isso de acordo com o que eles próprios disseram em entrevista, salvo a Constituição da República, único instrumento usado para a abordagem transversal, ainda que tenha ficado claro, com base nas entrevistas efectuadas, que cada professor devesse receber, gratuitamente, do MINEDH, seu material para estudo e o que acontece na prática é que se o professor não for auto-didacta não irá privilegiar, de forma alguma, as abordagens transversais. Dito de outra forma, a análise em torno da viabilidade dos temas

transversais requer esforços de reflexão particularmente direccionados, tendo em vista o carácter de novidade que em si comportam, o nível de interdisciplinaridade requerido, bem como a necessidade de preparação dos professores para desenvolverem os temas. Subsidiando as constatações acima considere ao gráfico abaixo:

**Gráfico 3** - Estratégias metodológicas usadas pelos professores para abordar o HIV/SIDA nas aulas



Em resposta sobre a preferência das estratégias metodológicas que os alunos tinham, verificou-se que os debates e discussões são as preferenciais, com um total de 52%. Em contrapartida, chamou atenção o facto de haver uma percentagem significativa (14%) de alunos que estão acomodados com as aulas de exposição tradicional. Esta percentagem é questionável, principalmente quando se está diante de um ensino que tende a ser por competências; este seria o método menos apropriado para o efeito. Com base nestas respostas poder-se-ia fazer uma análise sobre os fenómenos psíquicos dos alunos, pois seria necessário perceber as motivações dos mesmos.

Fora do inquérito, foi dada, a investigadora, oportunidade de conversar com alguns alunos de forma meramente informal, e esteve patente a resistência as mudanças até no seio deles, volta-se a chamar atenção à importância de não só trabalhar com os professores, mas incorporar os alunos nas mudanças curriculares, uma vez que as mesmas incidem directamente neles.

### **4.3. Papel do Professor na Abordagem da Saúde Sexual e Reprodutiva**

Neste ponto, antes de mais, é importante focar na questão da própria formação do professor e a visão que ele tem da transmissão dos conteúdos a leccionar. Por outras palavras, para Libâneo (1990), o exercício do magistério caracteriza-se pela actividade de ensino das matérias escolares. Nele se combinam objectivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação activa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. Há, portanto, uma relação recíproca e necessária entre a actividade do professor (ensino) e a actividade de estudo dos alunos (aprendizagem).

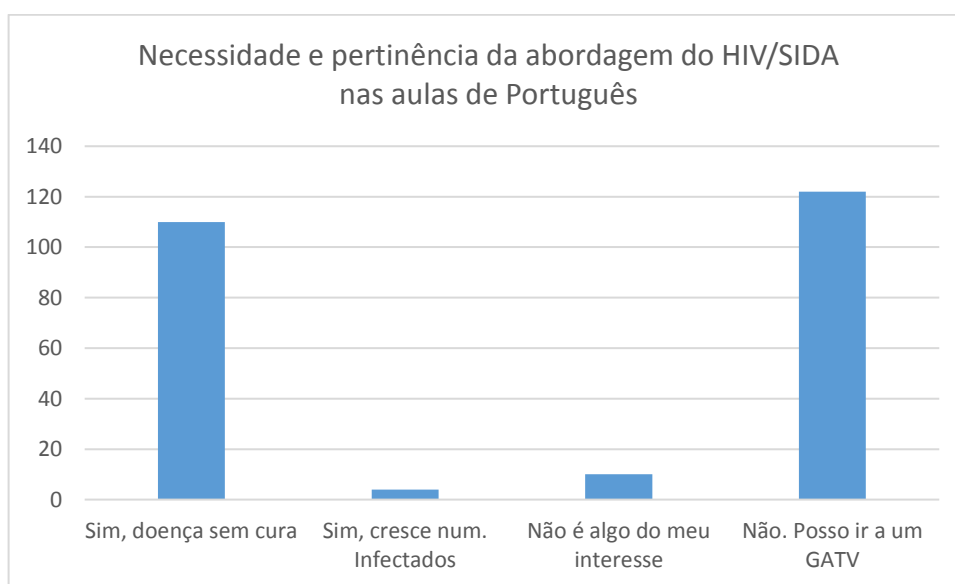
Com base nessa visão trazida por Libâneo, para falar do HIV/SIDA nas aulas, o professor deveria incluir no seu plano de aula essa temática para que facilmente pudesse articular os conteúdos na sala de aulas. Isto é, ao fazer a planificação das suas aulas, deve estudar formas de transmitir e/ou abordar temas transversais noutras temáticas curriculares, procurando sempre conciliar a teoria com a vida real, pois desta forma, facilmente, fará com que o aluno se interesse mais nessas abordagens transversais e consiga formar uma base sólida de reflexão.

O papel do professor na apresentação dos conteúdos de saúde sexual é crucial, pois ele ajuda o educando (aluno) a desfazer certos preconceitos e superar alguns medos e preocupações. Esta ideia é, igualmente, defendida por Barroso e Bruschini (1985) ao afirmarem que todos os conhecimentos básicos são fundamentais e todos os esclarecimentos nesse terreno, segundo as mesmas autoras, contribuem para a formação da auto-imagem aceitável. Ressalva-se que o conceito aceitável é discutível.

É importante mencionar que o papel do professor está assente no programa de língua portuguesa, cabendo a este mesmo professor interiorizar o que se encontra plasmado como seu papel. Assim, o professor, INDE/MINED (2010), deverá colocar desafios aos seus alunos, envolvendo-os em actividades ou projectos, colocando problemas concretos e complexos. A preparação do aluno para a vida passa por uma formação em que o ensino e as matérias leccionadas tenham significado para a vida do jovem e possam ser aplicados às situações reais.

Voltando a questão do HIV/SIDA na sala de aulas e a sua abordagem por parte do professor, no que respeita às percepções dos alunos no cerne da SSR, questionou-se aos mesmos sobre a necessidade de se abordar o HIV/SIDA nas aulas de Português e qual seria a justificativa. Para com base nas respostas dos alunos, analisar o grau de pertinência da SSR na escola, especificamente na sala de aulas. O gráfico abaixo ilustra as várias sensibilidades trazidas pelos alunos:

**Gráfico 4** - Pertinência da abordagem do HIV/SIDA na sala de aulas na disciplina de Português



O posicionamento dos alunos reflecte, sobremaneira, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Aparentemente as respostas dos alunos parecem ser surpreendentes, mas para as mesmas pode haver uma justificação. Dos 246 alunos, 122 afirmam não ser pertinente a abordagem da SSR (HIV/SIDA) nas aulas de português, pois em caso de dúvida eles procuram um Gabinete de Aconselhamento e Testagem Voluntária (GATV)<sup>6</sup>. Questionados em conversa de grupo, os alunos, sobre o por que desta preferência, eles afirmaram que se sentiam mais seguros indo a locais apropriados que tratam sobre o assunto, pois na concepção desses alunos os professores têm receio ou não estão preparados para falar a respeito. Entretanto, 44.7% dos alunos têm consciência da

<sup>6</sup> Estes gabinetes já foram descontinuados tendo sido substituídos por Unidades de Aconselhamento e Testagem em Saúde (UATS), estes são mais abrangentes, pois fazem testagens para HIV e rastreiam outras patologias.

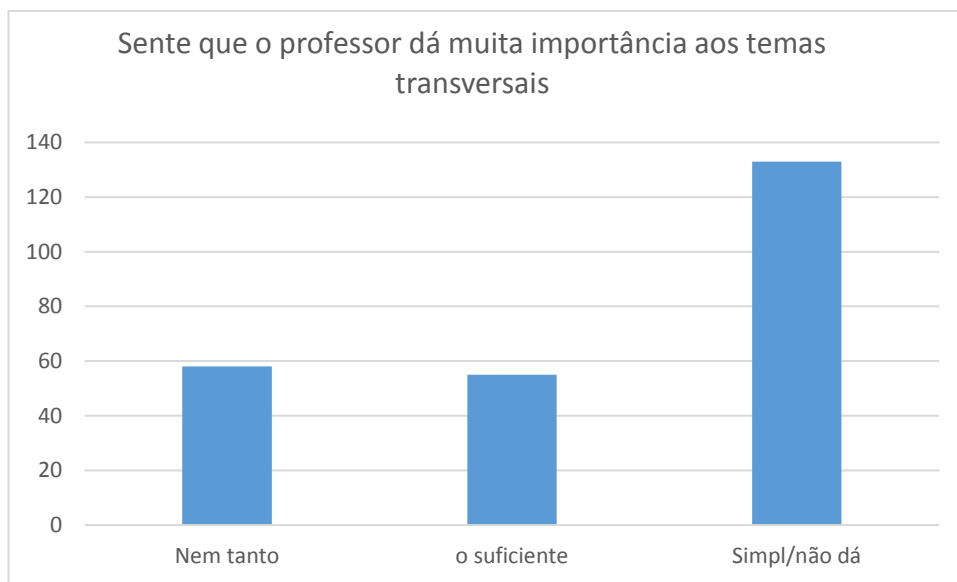
pertinência em trazer a temática de HIV/SIDA para a sala de aulas por ser uma questão de saúde pública e pelo facto de a mesma não ter cura.

Este tipo de tendência é preocupante pois, o sistema define que tipo de aluno pretende ter, o professor cria condições para a concretização desse propósito. Isto é, quanto mais o aluno se mostrar alheio a um determinado tipo de aprendizagem na sala de aulas, pode ser sinal de o professor não estar a desempenhar o seu papel devidamente.

O papel do professor na transmissão dos conteúdos é crucial, entretanto, foi possível verificar que todos eles, sem excepção, dão primazia aos conteúdos curriculares tradicionais, colocando de lado a transversalidade do currículo, tornando desta forma o ensino pouco abrangente, não por vontade própria, apenas, mas por falta de uma orientação precisa sobre como e quando abordar a temática.

Procurando confrontar as respostas trazidas pelos professores, questionou-se aos alunos se estes sentiam que o professor dava muita importância aos temas transversais ou não e as respostas foram as seguintes: incidência

**Gráfico 5** – Incidência da abordagem dos temas transversais na sala de aulas



23,6% dos alunos afirmam que o professor não dá tanta importância, mas com esta afirmação pode-se subentender que o nível de importância não é o desejado; 22,4% consideram que o professor dá o suficiente, portanto, nem muito, nem pouco, apenas na medida certa – a nota a tomar



aqui é que os alunos falam da transversalidade no geral e não especificamente da SSR, pois como foi mencionado antes, a transversalidade tem sido, muitas vezes, confundida com a questão de patriotismo, que em todas as dimensões é inculcada no professor; 54% dos alunos foram unânimes em dizer que simplesmente os seus professores não dão nenhuma importância.

Por outro lado, o MINEDH propõe um desafio para que os professores não esperem estar prontos e/ou formados para começar a aplicar a transversalidade. Considera-se uma proposta interessante, desde que se considere que trabalhar os temas com os alunos não signifique apenas tentar aplicar o conteúdo apresentado em cada documento, mas que se proceda a um exercício de estudo, aplicação e reflexão crítica, em conjunto com os demais professores, em duas concomitantes vertentes: a do conteúdo sistematizado inerente ao tema transversal e a da experiência, da prática quotidiana da construção do saber advindos dos esforços e da aplicação dos conteúdos, pelo professor.

Cabe salientar que a sexualidade é inerente ao ser humano, vital durante todo o nosso ciclo de vida e interligadas as práticas sexuais, sentimentos, afectividade, desejos, prazer e a saúde. A sexualidade se transforma ao longo do tempo acompanhando as necessidades da época, com mitos, tabus e relações de poder. Portanto, é necessário que a educação sexual seja contextualizada de maneira dinâmica e ao mesmo tempo sistemática para atender a todos os espaços vagos que permanecem na cabeça dos adolescentes, por essa razão evoca-se que o professor deva ser um indivíduo com mente aberta e pronto para absorver novos conhecimentos para que o PEA flua de forma espontânea.

#### **4.4. Disponibilidade de Tempo para abordar os Temas Transversais**

Abordar o tempo quando se trata de temas transversais é quase que subjectivo, visto que alguns professores e fazedores da educação defendem que para a abordagem transversal o currículo dispõe de 10 minutos, outros são a favor de uma abordagem paralela para não criar dispersão nos assuntos e facilmente realizar o processo reflexivo nos alunos no que toca a disparidade existente entre a teoria e a prática.

Seguindo o raciocínio de Perrenoud (1997), a prática pedagógica caracteriza-se por numerosos momentos de dispersão, nos quais o professor precisa realizar inúmeras e pequenas actividades ao

longo do seu dia de trabalho. Necessita distribuir o seu tempo entre várias actividades de planificação, organização e execução do trabalho pedagógico, com o estabelecimento de prioridade entre as várias tarefas e solicitações dos alunos, pais e colegas de trabalho. Com isso, acaba por ter dificuldades em ater-se com mais delongas e dedicação em tarefas relevantes.

*“... Eu gostaria de poder usar mais esses métodos participativos de que a investigadora está a falar mas, não é fácil pois, «roubam» muito tempo e isso eu tenho pouco, principalmente em aulas de 45 minutos...”*

*“Consegue ver algum ponto no nosso programa, ou plano curricular que deixa claro o tempo que devemos nos dedicar para falar desses assuntos transversais? A sua proposta é boa, mas para o nosso caso que não fomos formados para o efeito fica complicado e principalmente quando isso implica mexer na nossa dosificação...”*

Com esta forma de ver as coisas por parte dos professores ficou patente que se olha de forma mais ou menos negligenciada para o “factor” tempo e isso acaba, de alguma maneira, interferindo, primeiro, nos propósitos do currículo, depois da disciplina e no próprio trabalho docente.

Esta questão de tempo para leccionação de uma aula é de extrema importância, pois os professores não sabem ao certo que tempo dedicar a abordagem de temas transversais, mais do que isso, não sabem em que momento (antes, durante ou no fim da aula). É neste ponto onde se abre lugar a lacuna existente entre a introdução das inovações curriculares e a formação dos professores para execução dessas inovações em sala de aulas.

Buscando responder a questão de tempo disposto para as abordagens transversais, os professores apresentaram diversas percepções a respeito, mas o ponto de convergência era que nunca tinham estabelecido um tempo específico, como foi mencionado anteriormente. Essa falta de determinação do tempo, segundo os professores, deve-se ao facto do próprio plano curricular não definir de forma explícita que tempo deve ser reservado a essa abordagem transversal.

Apesar da importância do factor tempo para abordagens de temas transversais, pouco houve a dizer-se sobre o mesmo, visto que os próprios professores limitaram-se a dizer que não está definido no plano e nem eles sabiam como o manipular visto que mesmo com o tempo estipulado não conseguiam, por vezes, cumprir o programa.

#### 4.5. Observações ligadas a integração do HIV/SIDA no currículo

Depois analisar os conteúdos no programa de português, as estratégias de ensino e aprendizagem, o papel do professor e a disponibilidade de tempo, foi possível verificar que dentro de todas estas componentes são perceptíveis as dificuldades encontradas para integração dos conteúdos de HIV/SIDA no currículo, mais especificamente na sala de aulas, para a produção de resultados desejados a nível do tipo de indivíduo que se pretende formar. Apesar de não ter sido encontrado, por parte de investigadora um documento oficial ou estudo aprofundado sobre essas dificuldades, com base nas observações, entrevistas e inquéritos pode constatar que:

1. **No que diz respeito a formação dos professores.** Quando ocorrem mudanças e/ou reformas curriculares é pertinente que o corpo docente esteja ou seja preparado para acompanhar tais mudanças. De acordo com uma pesquisa realizada pela Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (2004), reconheceu-se a necessidade de rever radicalmente a natureza do ensino e aprendizagem nas instituições de formação de professores, por forma a adaptar-se aos padrões concebidos internacionalmente. Esta necessidade surgiu pelo facto de:

- Existirem diversos modelos de formação de professores e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos;
- O currículo da formação de professores estar desactualizado e necessitado de revisão para corresponder à transformação curricular no ensino básico;
- Um equilíbrio inadequado e falta de ligação sistemática entre a teoria e a prática de educação;
- Os cursos serem realizados de uma forma extremamente prescritiva, com uma prática geralmente centrada no professor e não no aluno, e os estudantes não serem suficientemente encorajados a reflectir sobre a prática;
- Falta de ligação entre elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola;
- As oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores serem poucas;

- Os formadores de professores terem, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino básico contemporâneo;
- As instituições de formação de professores terem, muitas vezes, falta de recursos de ensino e aprendizagem apropriados.

Estas já eram as anomalias identificadas aquando do desenho de estratégias para a melhoria do sector. Entretanto, mesmo com as acções planificadas, algumas delas persistiram, como o caso, gritante, da falta de recursos apropriados, e os programas não-alinhados. Esta situação agrava-se após a introdução dos temas transversais no currículo, pois, se antes já era difícil conciliar, com a componente transversal, pior ainda.

Partindo do pressuposto acima, importa realçar que houve preocupação por parte da Universidade Pedagógica em formar com esta componente transversal. Mas a realidade mostra que os professores que já se encontram no sistema, anteriormente a esta capacitação desenhada pela Universidade, não se beneficiaram de nenhuma formação a posterior. Assim, é mister frisar dois aspectos muito importantes: primeiro, estes professores são resistentes a mudanças porque os mesmos alegam que sempre trabalharam de uma determinada maneira, mas para que eles mudem e façam de uma outra forma é necessário que lhes seja explicado o porquê de fazerem de outra forma e não daquela que vêm fazendo; segundo, não se pode obrigar um professor que foi formado por objectivos que faça uma avaliação qualitativa, isto é, de competências, este professor está moldado e treinado para avaliar, igualmente, por objectivos e nem sequer sabe, este professor, articular a sua aula à transversalidade do tema. Estes professores, para além de não saberem articular a abordagem tradicional à transversal, não estão preocupados em abordar temas transversais nas suas aulas.

2. **Pouco estímulo dado à produção de novos conhecimentos.** Os professores não incentivam aos alunos a buscarem e/ou trazerem coisas novas. Isto é, a quando das visitas algumas turmas estavam a trabalhar na preparação de cartazes, mas nenhum deles falava sobre o HIV/SIDA, maior parte deles era sobre a doença das mãos sujas (cólera) e não foi por orientação do professor. Nessa perspectiva, acredita-se que se tivessem tido uma orientação prévia, ou um estímulo para pesquisarem e criarem cartazes como se de um agente publicitário se tratasse e tivessem que ser avaliados para ver com qual cartaz o “cliente” iria ficar e dissessem que o

cliente é uma ONG que trata de assuntos ligados à saúde sexual e reprodutiva, certamente, faria com que os alunos fossem pesquisar mais para trazerem melhor mensagem, sem contar que os cartazes eram muito despachados e os professores faziam daquilo uma piada, ao invés de transformar em preocupação, pois os seus alunos ainda não se encontram em processo de formação da componente reflexiva. Mais uma vez, chama-se atenção ao facto de se exigir do professor o que se tem consciência, que ele não está em fase de dar. Não se pode exigir de um professor que foi formado por objectivos que forme por competências, sem antes prepará-lo para o efeito.

## **CAPÍTULO V**

### **5. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

As conclusões devem ser usadas para descrever até que ponto os objectivos da pesquisa foram alcançados, com base nas informações do desenvolvimento da mesma e fechando as ideias lançadas na introdução, podendo também, propor novos estudos/pesquisas a partir do ponto que se chegou na análise da integração dos conteúdos de HIV/SIDA na disciplina de Português no Currículo de 1º ciclo do ensino secundário geral.

#### **5.1. Conclusões**

Neste ponto apresenta-se os resultados finais obtidos em forma de conclusões, seguindo as áreas que, afinal, constituíram os objectivos da pesquisa:

- Falar da forma como os conteúdos de HIV/SIDA são tratados na disciplina de Português no currículo do ESG1 é falar da necessidade que o professor tem de efectuar um “casamento” entre a formação cognitiva e afectiva ao fazer a inserção dos conteúdos de HIV/SIDA que são tratados de forma intra e extra curricular. Contudo, os professores devem seguir o Plano e um aspecto positivo é que o programa deixa claro que o aluno deverá fazer uma actividade no contexto do HIV/SIDA, mas, como se mencionou ao longo do trabalho, peca pelo facto de a actividade estar reservada para o final do segundo semestre. Outra questão interessante é a escolha do tipo de texto (o dramático), será que uma abordagem mais científica não seria mais apropriada? Embora tudo dependa da orientação que os alunos tiverem, pois até para elaboração de um texto dramático é necessário haver uma pesquisa para se poder representar dentro do contexto e da realidade do país, isto é, é possível orientar os alunos numa perspectiva de elaboração de teatro interventivo, o que seria o desejável, no contexto da pesquisa.
- Outra questão pertinente na abordagem do HIV/SIDA na sala de aulas são as estratégias metodológicas e/ou de ensino e aprendizagem, estas devem ser providas de criatividade,

pois é de referir que a maneira como os temas transversais estão a ser tratados nas escolas acaba por ser uma “seca” pelo facto de os professores não trabalharem em conjunto quando se pretende falar de temas transversais. Eles tratam-nos de forma fragmentada, um no seu canto, o que faz com que os temas transversais sejam vistos como repetitivos, uma vez que são os mesmos trabalhados em todas as disciplinas curriculares. Ainda com base na pesquisa efectuada, verificou-se que as estratégias de eleição por parte dos alunos são os debates e discussões em sala de aulas. Os professores podem servir-se desta prerrogativa para conduzirem o PEA até onde eles pretenderem, isto é, dotar o aluno de habilidades para a vida.

- Com base na pesquisa foi possível verificar que o professor tem um papel crucial na formação dos seus alunos, acima de tudo, na divulgação dos conteúdos sobre a saúde reprodutiva, com maior destaque ao HIV/SIDA, por essa razão, ele é responsável por chamar a atenção dos seus alunos e fazer com que eles levantem questões criando possibilidades de respostas reflexivas para que este aluno, ao sair das aulas se sinta capacitado para decidir sobre a sua sexualidade ciente das consequências que possam advir das suas escolhas. Por outro lado, o MINEDH propõe um desafio para que os professores não esperem estar prontos e/ou formados para começar a aplicar a transversalidade, só assim os objectivos educacionais possam ser cumpridos.
- A questão tempo foi o ponto preponderante, isto porque se tomou conhecimento que não existe uma abertura, específica, sobre que tempo o professor deve despender para falar sobre a SSR, abrindo, desta forma, espaço para que o professor tenha livre arbítrio de abordar ou não as temáticas transversais na sala de aulas. Na sequência, o professor necessita distribuir o seu tempo entre várias actividades de planificação, organização e execução do trabalho pedagógico, com o estabelecimento de prioridades entre as várias tarefas e solicitações dos alunos, pais e colegas de trabalho. Mesmo que não esteja preconizado o tempo a reservar para consolidação dos temas transversais, ele deve criar, sempre que possível, oportunidades para o efeito.
- Foi ainda com base na presente pesquisa que se verificou que uma das principais dificuldades da transmissão dos conteúdos de HIV/SIDA na disciplina de Português é a

falta de preparo do corpo docente, mais do que isso, é a questão de orientação dos destes para a pertinência da abordagem desses mesmos conteúdos. Pouco estímulo dado à produção de novos conhecimentos está, igualmente, no foco das dificuldades encontradas. Mais uma vez, chama-se atenção ao facto de se exigir do professor, o que se tem consciência que ele não está em fase de dar. Não se pode exigir de um professor que foi formado por objectivos que forme por competências, sem antes prepará-lo para o efeito. Em contrapartida, a componente psicopedagógica dos professores deve-lhes permitir emitir vários juízos de valores relativamente aos alunos e o seu próprio trabalho docente, isto é, se existe pertinência em abordar o HIV/SIDA nas aulas, eles deveriam ter a amabilidade de com os recursos disponíveis se transformarem em auto-didactas e providenciar que se leve a temática a sala, sendo este um ponto muito forte para a facilitação das abordagens de conteúdos transversais (HIV/SIDA, SSR e ITS).

- Em suma, a pesquisa mostra que não existe muita interacção professor-aluno, no que concerne a aquisição de conhecimentos e assimilação dos mesmos no intuito de disseminação da informação sobre o combate e prevenção do HIV/SIDA por parte dos alunos, pois o próprio sistema ainda oferece algumas lacunas sobre esta inovação curricular.



## 5.2. Recomendações

Depois de realizada a análise da integração dos conteúdos de HIV/SIDA na disciplina de português no currículo do 1º ciclo do ensino secundário geral, em seguida apresentam-se algumas sugestões em forma de recomendações da pesquisa:

- Como meio de aplicação dos temas transversais em sala de aulas, os professores poderiam fazer por via de jogos, criando estímulos para roubar a concentração dos alunos;
- Os encontros quinzenais deveriam servir para troca de experiência sobre como tratar as questões transversais ao currículo;
- Realização de avaliações qualitativas para verificar até que ponto os alunos estão preparados para falar sobre o SIDA no que concerne à prevenção e tratamento (num contexto transversal).
- Uma proposta que seria, igualmente, fiável, ao mesmo tempo onerosa, seria formar educadores sexuais que, segundo Figueiró (2006), se refere a uma abordagem emancipatória que busca auxiliar o professor na actuação para o ensino da sexualidade. É emancipatória por estar comprometida com a transformação social, onde o indivíduo necessita desenvolver a sua autonomia com as questões ligadas aos valores e comportamentos sexuais.
- Reconhecendo que é uma pesquisa inacabada, na opinião da pesquisadora, a mesma deve ser prosseguida por demais especialistas do Currículo a nível do MINEDH, especificamente o INDE, de forma a dar uma boa contribuição na melhoria da aplicabilidade dos temas transversais, concretamente na abordagem da SSR nos currícula do ESG, uma vez que esta pesquisa se cingiu apenas em despertar a lacuna existente tocando apenas no 1º Ciclo, recomendado sugestões de melhoramento de abordagem desta temática, no que diz respeito a colocação, no currículo, de tempo determinado no currículo

como forma de evitar dispersão e delimitação por parte dos professores, com vista aos mesmos poderem passar ao máximo de conhecimento aos seus alunos.

### **5.3. Limitações da Pesquisa**

Por muitas vezes as entrevistas foram adiadas, o que retardou a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Não houve oportunidade para entrevistar o Director da escola em estudo, pois este delegou essa tarefa ao seu adjunto pedagógico, facto que constituiu, de certa forma, um embaraço, uma vez que as questões preparadas estavam destinadas ao director. Assim, fez-se a reformulação das questões para se enquadrar a pessoa entrevistada, o que não foi tarefa fácil.

A pesquisa iria contar com a colaboração do MINEDH, especificamente do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), entretanto, não foi possível haver a interacção que se pretendia, visto que algumas autorizações, para efeitos de pesquisa, ficaram pendentes, o que levou à necessidade de negociação entre as partes directa ou indirectamente afectas à pesquisa, para conversas informais, visto que ninguém quis se comprometer com a mesma.

Constituiu limitação o factor omissão. Algumas questões colocadas ficaram sem respostas, talvez pela complexidade das mesmas ou pelo simples facto de os entrevistados não julgarem oportuno facultar informação. Neste contexto a análise efectuada acabou sendo subjectiva na sua maior parte. Assim, apela-se ao bom senso, pois as pesquisas constituem um ganho na área científica e para o caso vertente a nível educacional.

Uma das principais limitações encontradas foi que a mesma faz uma análise situacional virada apenas para a Escola Secundária Josina Machel e no 1º ciclo. Por isso, torna-se urgente a condução de novos estudos mais abrangentes e que sejam capazes de incorporar ou avaliar o comportamento e/ou a forma como as outras escolas tratam a abordagem do HIV/SIDA na sala de aulas. Como a população estudada foi a de alunos do primeiro ciclo, deixando de lado os do segundo, deve ser cuidadosamente analisado por não englobar todo o ensino secundário geral.

## BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Anastasiou, L. G. C. e Alves, L. P. (2004). *Estratégias de ensinagem*. In: Anastasiou, L. G. C. e Alves, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3ª ed. Joinville: Univille.
- Barroso, C. B.; Bruschini, C. (1985). *Sexo e Juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia de pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Bento, M.M.S. (2006). *A Validade e a Fidelidade nas Investigações de Carácter Científico*. Disponível a 20 de Janeiro de 2016 em <http://www.arlequim.no.sapo.pt>
- Boedan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora. Pp.72 – 74.
- Bordenave, J.D. e Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes. Disponível a 21.10.2016 em <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/O%20PAPEL%20DOCENTE%20NA%20SELECAO%20DAS%20E%20STRATEGIAS%20DE%20ENSINO.pdf>
- \_\_\_\_\_ (1998). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Brophy, J. E.; Good, T. L. (1986) *Teacher behavior and student achievement*. In: Wittrock, M. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Busquets, M. D. et al (1997). *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática.
- Busquets, M. D. (2000). *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.

- Cachapuz, F. et al (2004). *Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI. in Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Caillods F, Kelly M. J., Tournier B. (2009). *HIV e SIDA: desafios e abordagens do setor da educação*. Guia sumário do IPE para os planificadores. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001804/180406por.pdf>. Acesso 18.11.16
- Cohen, L., Manion, L. and Marrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.), London and New York: Routledge Falmer.
- Conselho de Ministros (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015*. Aprovado na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros.
- Conselho Nacional de Combate ao HIV/SIDA Moçambique (2014). Disponível a 5 de Maio de 2014 em <http://www.cncs.org.mz/index.php/por/HIV-SIDA-em-Mocambique>.
- CNCS (2014). *Comunicação do balanço do desempenho* Disponível a 1 de Junho de 2014 em [www.cncs.org.mz/index.php/por/noticias/noambito-do-PEN-III](http://www.cncs.org.mz/index.php/por/noticias/noambito-do-PEN-III).
- Demo, P. (1997). *Conhecimento Moderno Parte II: Interdisciplinaridade*. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo, D. M.; Pelegrini, A. F. (1998) *Educação ambiental e o ensino de matemática: uma prática metodológica na 5ª série do ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.msn.com.br>>. Acesso em 30 de outubro de 2016.
- Figueiró, M. N. D. (1999). *Educação Sexual no dia-a-dia*. 1ª. ed. Londrina: (s.n.).
- \_\_\_\_\_. (2000). A Viabilidade dos Temas Transversais à luz da questão do trabalho docente. *Rev. de Psicologia Social e Institucional*, v. 2, n. 1, Junho.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 2ª ed. Londrina: Editora UEL.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando*. *Máthesis (Viseu)*, Fafijan, v. 6, n.1.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola*. Linhas (UDESC), v. 7.
- Gunstone, R. F. and Northfield, J. (1994). Metacognition and Learning to Teach, *International Journal Scienc Education*, 16 (5), p. 523-537.

- Jesus, A. R. (sd). *Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional*. São Paulo. CAPES.
- Kupermann, D. (1999) *Afinal, o que fazer com o “Juquinha”?* In: DUNLEY, Gláucia (Org.) *Sexualidade & Educação. Um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Gryphus.
- LEAL, R. B. (s.d). Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Didática*. São Paulo. Cortez
- \_\_\_\_\_. (2009). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Loforte, A. M. (2007). *Noções de sexualidade: respondendo às necessidades dos jovens em matéria de saúde sexual e reprodutiva*. “Outras Vozes”, nº 19, Maio.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Marion, J. C.; Marion, A. L. C. (2006) *Metodologias de ensino na área de negócios. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Matusse, O. (2012). *Desenvolvimento curricular*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- MEC e INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Moçambique: Imprensa Universitária, UEM.
- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2014). *Orientações e Tarefas escolares obrigatórias 2010-2014*.
- Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo conselho de Ministros.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2010). *Estratégia de programação da saúde e prevenção de doença na comunidade escolar – 2010-2016*

- Ministério da Saúde (2010). *Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique – INSIDA 2009*. Moçambique – Maputo.
- Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (Org.) (1997). *Currículo, cultura e sociedade* (2ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Moreno, M. (1997). *Temas transversais: um ensino voltado para o futuro*. In: Busquets. D. et al. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática.
- Nações Unidas (1994). *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. Cairo, Egípto
- Nhantumbo, B. K. P. K. (2017). *Educação Sexual: mistérios, magias e segredos do prazer e satisfação sexual*. Moçambique: Escolar Editora.
- Nogueira, N. R. (2001). *Pedagogia dos Projectos*. São Paulo: Érica.
- Oliver, P. (2010). Research and the respondent, ethical issues during the research. *The Students guide to research ethics* (2nd ed). Pp. (46-62). Berkshire (UK): The McGraw Hill Companies.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes?* In: Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre, nº. 11. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html). Acesso em: 25 DE Abril. 2015
- Petrucci, V. B. C.; Batiston, R. R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. In: Peleias, I. R. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. Campinas - SP: Editora Ática. Disponível a 19/10/2016 em [https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/piletti\\_didatica-geral.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/piletti_didatica-geral.pdf)
- Pintrich, P.R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. *International Journal of Educational Research*. 31, n6. USA. University of Michigan, Ann Arbor.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular* (8ª ed). Lisboa: Texto Editora, Lda.

- \_\_\_\_\_ (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Saccol, A. Z. (2009). *Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração*, Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, V. “ (2): 250-269. Disponível a 15/10/2016 em [www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf).
- Sacristán, J. G. (1991) *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nòvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed. (tradução: Beatriz Neves).
- Silva Júnior, C. A. (1995). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Turra, C. M. G. et.al. (s.d). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Editora Sagra.
- UNESCO (2010). *Razões em favor da educação em sexualidade. Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade*. Vol. 1. Brasília. UNESCO. (Tradução: Rita Brossard).
- UNICEF (2013). *Programa do HIV/SIDA do UNICEF visão e rumo a seguir 2014-2017: Alcançar uma geração livre o sida*. Green Communication Design inc.
- Vasconcellos, C. S. (1995). *Planejamento: Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo*. 3. ed. São Paulo: Liberdade.
- Vianna, D. M.; Carvalho, A. M. P. (2001). *Do Fazer ao Ensinar Ciência: A Importância dos Episódios de Pesquisa na Formação de Professores. Investigações em Ensino de Ciências*. (on-line). Agosto, 2001, v.6, n.2, Disponível em <http://www.if.ufrs.br/public/ensino/revista.htm> Acesso em 11/11/2016
- Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

## **APÊNDICES**



## Apêndice 1

### GUIÃO DE ENTREVISTA

O objectivo da nossa entrevista é a recolha de dados para uma pesquisa realizada pela estudante da Universidade Eduardo Mondlane, finalista, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional. A pesquisa tem como tema «Análise da Integração dos conteúdos de HIV/SIDA na disciplina de Português no currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral»

Deste modo, vimos por este meio solicitar a sua preciosa colaboração, respondendo às questões que lhe forem colocadas, garantindo-lhe o anonimato e confidencialidade dos dados.

#### Questões

1. Ao abordarem conteúdos de uma determinada unidade temática conseguem inserir temas transversais nas mesmas? Como?
2. Existe uma metodologia própria para abordar os temas transversais? Tem sido usada com sucesso?
3. Nas suas aulas, fala sobre o HIV/SIDA com os seus alunos? Com que frequência?
4. Considera relevante a sua abordagem? Porquê?
5. Nas suas avaliações, avalia as competências transversais ou limita-se apenas às curriculares?
6. O Programa da disciplina limita a sua transmissão de conhecimentos e/ou conteúdos? Como?
7. Considera que as estratégias e metodologias por si adoptadas são adequadas ao programa da unidade curricular? Em que medida?
8. Uma vez que o programa não estima o tempo para leccionar conteúdos transversais, tem estimulado a motivação e o interesse dos alunos para esse novo conteúdo de aprendizagem? Com que frequência?
9. Como explica o facto de o HIV/SIDA ser colocado no centro de vários debates no sector de educação, mas não constituir objecto de interesse para abordagem em sala de aulas? O que está a falhar?
10. Existe uma ligação entre a transmissão dos temas transversais e a instrução que os professores recebem a nível do MINEDH? Qual?
11. A disponibilização de materiais didáctico-pedagógicos de apoio influenciam quando o assunto são os temas transversais? Até que ponto?

12. Tendo o Programa Geração Biz como uma das áreas de actuação a educação, os professores já se beneficiaram de alguma forma por parte deste programa? Em que contexto?
13. Ficamos a saber que o programa geração Bis tem um manual do Formador, que é facultado ao professor com intuito de o auxiliar na transmissão dos saberes ligados a essa temática. Tiveram ou têm acesso a esse manual? Acreditam que ele seria um bom auxílio para as vossas aulas?
14. Após a introdução do novo currículo, chegaram a beneficiar-se de uma capacitação e/ou formação no que se refere aos temas transversais, desde a metodologia até a forma como devem ser tratados em sala de aulas?
15. Na sua opinião, o programa de Português é claro em relação às abordagens transversais? O que deveria mudar ou acrescentar?

#### Desfecho

Muito obrigada pela sua/vossa colaboração e acima de tudo, obrigada por ter(em) dispensado alguns minutos do seu/vosso tempo para ajudar na recolha de dados para o enriquecimento da nossa pesquisa.

Continuação de um(a) bom dia/ boa tarde

## Apêndice 2

### INQUÉRITO

O presente inquérito enquadra-se no âmbito de uma pesquisa que está a ser realizada pela estudante de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, da Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane. Esta pesquisa tem por objectivo a recolha de dados atinentes ao tema em abordagem “*Análise da Integração dos Conteúdos de HIV/SIDA na Disciplina de Português no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1)*”. Este inquérito é destinado aos alunos da Escola Secundária Josina Machel, para colher a sua opinião acerca do fenómeno mencionado. Solicita-se a sua preciosa colaboração às questões que lhe forem colocadas, garantindo-lhe o anonimato e confidencialidade dos dados. Para o efeito, basta assinalar com um X na alternativa da resposta que considerar conveniente.

#### **Preencher com letra de imprensa onde for necessário ou caligrafia legível**

1 – Código (não preencher) \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino -----

Feminino -----

Idade \_\_\_\_\_ anos

#### **Classe de Frequência**

( ) 8ª Classe

( ) 9ª Classe

( ) 10ª Classe

#### **Já ouviu falar do HIV/SIDA?**

( ) Sim. Onde? \_\_\_\_\_

( ) Não \_\_\_\_\_

#### **Sente que o HIV/SIDA deveria ser abordado na sala de aulas na disciplina de Português? Porquê?**

( ) Não. Posso sempre ir a um gabinete de testagem voluntária quando quiser obter informação

( ) Sim, pois tratando-se de uma doença sem cura seria bom que tivéssemos mais informação sobre ela.

( ) Sim, porque a cada dia que passa cresce o número de afectados e infectados

( ) Não. Não é algo que seja do meu interesse

**Sente que já foi avaliado em temas transversais na disciplina de Português?**

- Sim  Não

**Como classificarias o nível de dificuldade em perceber os conteúdos dos temas transversais que aparecem no livro de Português?**

- Alto  
 Médio  
 Baixo

**Sente que o professor de Português expõe os conteúdos do programa de forma clara?**

- Sim  Não

**No fim de cada unidade temática sente-se capacitado para falar do assunto fora da sala de aulas, por exemplo, em um debate?**

- Sim  Não

**Com que frequência acha que deveriam falar sobre saúde sexual e reprodutiva nas aulas?**

- Com muita  
 Pouca  
 Nenhuma

**Sente que o professor de Português dá muita importância aos temas transversais?**

- Nem tanto  
 Demasiada  
 Simplesmente não dá  
 O suficiente

**O que gostaria que mudasse nas aulas de Português?**

- O professor  
 A forma como as aulas são dadas, incluindo a sua dinâmica

( ) Nada, para mim estão bem assim

( ) Outra. Especificar

---

---

---

---

### Apêndice 3

#### Ficha de Assistência à Aula

Nome do Docente	
Curso	
Disciplina	
Ano	
Tempo da aula	

Objectivo da assistência: \_\_\_\_\_

Nr	A – PLANO DE AULA	SIM	NÃO
01	O plano tem as quatro etapas da aula?		
02	A formulação dos objectivos é correcta?		
03	Os meios de ensino estão de acordo com os objectivos?		
<b>B – MOTIVAÇÃO</b>			
04	Introduz a aula com uma motivação?		
05	Controla o resumo da aula anterior?		
<b>C – MEDIAÇÃO</b>			
06	Anunciou o tema da aula?		
07	Domina os conteúdos da temática		
08	Utiliza linguagem compatível com o nível que lecciona?		
09	Fomenta a participação de estudantes com perguntas?		
10	Utiliza conhecimentos prévios de estudantes?		
11	Expõe a matéria com sequência lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão do mesmo assunto)?		
12	Tem poder de liderança e controlo sobre os estudantes da turma?		
13	Apoia estudantes com dificuldades?		
14	Tem boa movimentação da sala?		
15	Tem uma voz audível e abrangente?		
<b>D – CONSOLIDAÇÃO</b>			
16	Deu apontamentos?		
17	Faz resumo?		
18	Faz sistematização?		
19	Marca exercícios e/ou trabalhos		
<b>E – CONTROLE E AVALIAÇÃO</b>			
20	Faz o controlo de presenças?		
21	O prof. atingiu os objectivos da aula?		
22	Actua de forma educativa em caso de indisciplina?		
<b>TOTAL DA PONTUAÇÃO</b>			

**Observação (comentários) do docente assistido:**

---

---

---

---

Aspectos positivos:

---

---

---

---

Aspectos a melhorar: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Observação (comentário) do docente assistente:**

---

---

---

---

Aspectos positivos:

---

---

---

---

Aspectos a melhorar: \_\_\_\_\_

---

<hr/> <hr/>
Recomendações: <hr/> <hr/> <hr/>



## Apêndice 4



### FACULDADE DE EDUCAÇÃO

#### Carta de Consentimento

**Caro professor (a), aluno<sup>7</sup> e técnico da educação,**

Chamo-me Ana Paula Xavier Matusse, sou estudante de Mestrado do curso de Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Para culminação do curso, estou a efectuar um estudo referente as abordagens transversais ao currículo, concretamente sobre a integração dos conteúdos de HIV/SIDA na disciplina de Português no currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral.

Com base no que está acima descrito, o seu apoio nas respostas que serão colocadas no cerne do tema supracitado será muito apreciado. Em caso de dúvida ou inquietação, ou ainda retorno antecipado do estudo, poderá contactar-me pelo endereço electrónico: [apaulamatusse16@gmail.com](mailto:apaulamatusse16@gmail.com) ou pelo telemóvel: +258 828380220 estarei disponível para trocarmos impressões sobre o tema em estudo.

---

<sup>7</sup> O consentimento do aluno, devido a dimensão da amostra, foi feita por um representante da turma em nome colectivo.

A informação recolhida destina-se, exclusivamente, à elaboração da dissertação, uma das formas de culminação do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, após a efectivação das cadeiras curriculares. Se concorda em participar de forma voluntária na pesquisa, por favor, assinale com um **X** as frases abaixo:

Confirmo que li e percebi a informação apresentada no documento e concordo em participar nesta pesquisa. ( )

Tive oportunidade de ponderar a respeito da informação constante deste documento e de fazer perguntas a respeito da mesma, e estas foram satisfatoriamente respondidas. ( )

Entendo que a minha participação neste estudo é voluntária e que sou livre de deixar de participar no mesmo a qualquer momento, sem necessidade de apresentar justificativas para tal, bem como não tenho obrigatoriedade de responder a todas perguntas que me forem colocadas. ( )

Concordo plenamente com o destino que será dado a informação por mim concedida a título de confidencialidade. ( )

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

## **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **Enxertos do Programa de Língua Portuguesa**

Ficha Técnica

*Título:* **Português, Programa da 8ª Classe**

*Edição:* ©INDE/MINED - Moçambique

*Autor:* INDE/MINED – Moçambique

*Capa, Composição, Arranjo gráfico:* INDE/MINED - Moçambique

*Arte final:* INDE/MINED - Moçambique

*Tiragem:* 1500Exemplares

*Impressão:* DINAME

*Nº de Registo:* INDE/MINED – 6296/RLINLD/2010

---

### 3. Objectivos Gerais da Disciplina

- Usar a língua portuguesa como veículo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais, técnicos e científicos;
- Desenvolver e consolidar a capacidade de compreensão oral, visando a interpretação de discursos de natureza diversa e inter-relacionando os aspectos linguísticos e paralinguísticos;
- Desenvolver e consolidar a capacidade de expressão oral. Visando o domínio de diversas estratégias discursivas e a adequação do discurso às várias situações de comunicação social;
- Desenvolver as habilidades de leitura, tendo em vista a consolidação da capacidade de compreensão escrita, de forma autónoma e livre, sabendo reconhecer as regras de construção dos vários tipos de texto;
- Desenvolver as habilidade de escrita, garantindo a coerência e coesão e revelando o domínio das regras de textualização e de funcionamento da língua;
- Enriquecer e consolidar o vocabulário necessário às várias situações de comunicação social e à compreensão de conhecimentos científicos e técnicos;
- Desenvolver e consolidar os aspectos de funcionamento da línguanecessários à reflexão sobre as suas propriedades e regras, assim como ao aperfeiçoamento das competências linguística e comunicativa, oral e escrita;
- Desenvolver hábitos de pesquisa e estudo independente na área da língua, que habilitam para a busca de soluções para dúvidas surgidas na actividade estudantil e futura actividade profissional.
- Promover a consciência do dinamismo da língua portuguesa e da sua plasticidade, bem como variação geográfica, social e situacional;
- Usar a língua portuguesa para adquirir e divulgar conhecimentos sobre os deveres, direitos e liberdades;
- Usar a língua portuguesa para:
  - manifestar amor patriótico e orgulho de ser moçambicano;
  - manifestar atitude moral e civicamente correctas;
  - contribuir para a resolução pacífica de conflitos na família, na escola e comunidade;
  - participar na prevenção e conservação do meio ambiente;
  - conhecer e divulgar as regras de saúde e higiene;
  - conhecer, divulgar e manifestar atitudes responsáveis em relação à Saúde Sexual e Reprodutiva em relação ao HIV/SIDA;
  - adquirir conhecimentos sobre a prevenção da gravidez precoce;
  - manifestar atitudes contra o assédio sexual;
  - adquirir conhecimentos e divulgar informações sobre a prevenção e combate ao uso de drogas;
  - conhecer e divulgar a importância da agro-pecuária e da pesca como actividades importantes para a subsistência familiar e desenvolvimento económico do país;
  - tomar consciência do potencial da hotelaria e do turismo para o desenvolvimento socioeconómico do país;
  - tomar consciência da importância da indústria para o desenvolvimento socioeconómico do país.

#### 4. Competências a desenvolver no 1ºCiclo

- Interpreta textos orais e escritos de natureza diversa;
- Expressa-se oralmente e por escrito, de forma lógica, estruturada, criativa e espontânea, em diferentes circunstâncias da vida quotidiana, social, económica e política;
- Aplica as regras de organização e funcionamento da língua em diferentes situações de comunicação;
- Pesquisa informação em língua portuguesa recorrendo a materiais bibliográficos e às tecnologias de informação e comunicação;
- Lê as obras literárias de escritores moçambicanos, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), visando a criação da sensibilidade estética e gosto pela leitura;
- Usa expressões adequadas para argumentar e defender os seus pontos de vista sobre temas diversos de interesse social, económico e político;
- Observa, nos trabalhos escritos as regras de ortografia, pontuação e o formato do texto segundo a tipologia;
- Contribui para o desenvolvimento da cultura de paz e amizade através da análise e produção de textos versando o tema em estudo.
- Analisa artigos contidos no Regulamento Escolar, declaração dos Direitos da criança e Constituição da República;
- Manifesta amor patriótico e orgulho de ser moçambicano através do discurso oral e escrito;
- Integra-se em diferentes situações de comunicação da vida quotidiana, económica, social e política através da interpretação, participação em debates e produção oral e escrita de textos;
- Apresenta argumentos claros e coerentes em situações de defesa da sua saúde e da comunidade, no combate aos vícios, em particular à droga;
- Expressa-se oralmente e por escrito, usando expressões adequadas às diferentes situações de comunicação a nível social e profissional;
- Exprime-se com espontaneidade e criatividade perante situações quotidianas, sociais e políticas adoptando atitudes positivas perante a diversidade e a sua mudança;



- Desenvolve projectos de pesquisa, individualmente ou em grupos, de âmbito escolar;
- Usa expressões que demonstrem respeito e solidariedade para com os portadores de deficiência, idosos e crianças.

## 5. Objectivos Gerais do 1º Ciclo

Ao terminar o 1º ciclo, o aluno deve ser capaz de:

- Compreender e analisar, de forma crítica e criativa temas da vida quotidiana e sobre os temas “transversais” previstos nos programas específicos, inter-relacionando os aspectos linguísticos e paralinguísticos.
- Desenvolver as habilidades de expressão oral com consciência da relevância dos diferentes traços prosódicos (pronúncia, entoação, ritmo) e das estratégias de discursivização, em contextos linguísticos e sociais diversificados.
- Desenvolver as habilidades de leitura e a capacidade de compreensão de textos não literários, sabendo extrair autonomamente e com facilidade, a informação pretendida.
- Desenvolver as habilidades de leitura e a capacidade de compreensão de textos literários com especial incidência em textos de escritores moçambicanos, dos PALOP e da CPLP, visando a criação da sensibilidade estética e do gosto pela leitura.
- Ler e utilizar diferentes de materiais de informação, consulta e estudo tipos necessários na vida quotidiana.
- Escrever, com correcção e clareza, textos com intenções comunicativas diversificadas.
- Escrever textos sobre temas diversos, usando estratégias discursivas diversificadas.
- Compreender o vocabulário necessário à interpretação de diferentes tipos de textos, na oralidade e na escrita.
- Usar vocabulário apropriado à diferentes contextos linguísticos e sociais, na oralidade e na escrita.
- Compreender e aplicar as regras de funcionamento da língua, ao nível da sintaxe e da morfo-sintaxe.
- Compreender e aplicar as normas que regulam a escrita da língua, ao nível da ortografia e acentuação, assim como das regras de pontuação;
- Aplicar as regras linguísticas visando o enriquecimento sistemático e gradual do vocabulário;
- Utilizar materiais de consulta (gramáticas e dicionários), com vista a identificar regras de funcionamento da língua e aperfeiçoar o conhecimento do vocabulário.

## 6. Visão Geral dos conteúdos do ciclo

8º classe	9ª classe	10ª classe
<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  Regulamento:  - escolar;  - de concursos;  - de Jogos  - etc.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  - Regras gerais de concordância nominal (género e número);  - Voz passiva (regência do agente da passiva);  - Conjunções /locuções coordenativas e orações coordenadas disjuntivas;</p> <p><b>1.3. Tema transversal</b>  - Respeito pelo património escolar e regras da escola  - Saúde e nutrição</p>	<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  Declaração:  - dos Direitos Humanos;  - dos Direitos da Criança.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  - Verbos irregulares <i>fazer, dar e poder</i>  - Flexão dos substantivos e adjetivos: regras gerais.</p> <p><b>1.3 Tema transversal</b>  - Declaração dos direitos humanos e democracia  - A votação e a observação eleitoral.  - Direitos Humanos e Democracia</p>	<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  - Constituição da República.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  Verbos irregulares: <i>pôr, querer, e dever</i>;  Preposições: <i>após perante, sob, sobre</i>.</p> <p><b>1.2. Tema transversal</b>  - Género e equidade  - Educação Fiscal  - Educação Rodoviária</p>
<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1 Textos específicos</b>  - Requerimento.  - Aviso</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua:</b>  - Regras gerais de concordância verbal (pessoa e número);  - Tempos do modo indicativo;  - Verbos regulares: tempos do modo conjuntivo;</p> <p><b>2.3 Tema transversal:</b>  - Agricultura  - Género e equidade</p>	<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1 Textos específicos</b>  - Convocatória  - Acta  - Carta comercial</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua:</b>  - Tempos compostos: modos indicativo e conjuntivo</p> <p><b>2.3 Tema transversal</b>  - Desporto  - Higiene e ambiente  - Educação Fiscal</p>	<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1 Textos específicos</b>  - Carta comercial  - Curriculum vitae</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua:</b>  - Conjugação pronominal;  - Pronomes pessoais reflexivos: reflexivos propriamente ditos, recíprocos, se passivo;  - Tipos de palavras compostas;  - Flexão das palavras compostas.</p> <p><b>2.3 Tema transversal</b>  - Comércio  - Turismo  - Desporto</p>
<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1 Textos específicos</b>  - Notícia  - Fait-divers</p> <p><b>3.3 Funcionamento da língua:</b>  - Advérbios/locuções adverbiais de tempo, lugar e modo;  - Numerais cardinais e ordinais;  - Percentagem;  - Conjunções/locuções</p>	<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1 Textos específicos</b>  - Texto publicitário</p> <p><b>3.3 Funcionamento da língua:</b>  - Preposições: até, com, contra, desde, entre, sem;  - Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas,</p>	<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1 Textos específicos</b>  - Entrevista</p> <p><b>3.3 Funcionamento da língua:</b>  - Conjugação perifrástica: verbos auxiliares <i>estar a, começar a, acabar de, etc.</i>  - Orações subordinadas interrogativas (directas e indirectas);</p>



<p>coordenativas adversativas e conclusivas;  - Verbos irregulares: <i>ser, ter, estar, haver</i>;  - Funções sintáticas: complementos circunstanciais (tempo, lugar e modo), nome predicativo do sujeito;  - Preposições <i>a, de, em, para, por</i>;  -Acentuação: regras gerais.</p> <p><b>3.4. Tema transversal:</b>  -Prevenção de doenças diarreicas: cólera, desintéria e outras.  -Cultura de Paz, Direitos Humanos e Democracia.</p>	<p>concessivas e consecutivas;  - Acentuação: casos especiais (monossílabos, hiatos, formas verbais dos verbos <i>ter, ver</i>).</p> <p><b>3.4. Tema transversal:</b>  -Prevenção de doenças: malária  -Comércio  -Abuso sexual de menores</p>	<p>-Funções do <i>que</i>: pronome relativo, conjunção integrante, causal e consecutiva.</p> <p><b>3.4. Tema transversal:</b>  -Prevenção de doenças: diabetes  -Educação Patriótica  -Prevenção de doenças: diabetes (consolidação)</p>
<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1 Textos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Textos didácticos e/ou científicos:  -Instruções (de aparelhos, medicamentos...);  -Texto expositivo;  -Relato de acontecimentos.</li> </ul> <p><b>4.2 Funcionamento da língua:</b>  - Verbos transitivos e intransitivos;  - Funções sintáticas: sujeito complemento directo e indirecto;  - Verbos regulares: tempos do modo indicativo;  - Pronomes indefinidos;  -Verbos regulares: modos imperativo, condicional e infinitivo;  - Verbos irregulares <i>dizer, pedir e ouvir</i>;  - Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas: temporais e condicionais</p> <p><b>4.3 Tema transversal</b>  -Desastres naturais: cheias  -Uso sustentável dos recursos naturais.  -Prevenção de drogas incluindo álcool e tabaco.</p>	<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1 Textos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Textos didácticos e/ou científicos:  -Instruções várias;  -Textos de manuais escolares;  -Texto expositivo;  -Guia turístico.</li> <li>Relato de viagem</li> </ul> <p><b>4.2 Funcionamento da língua:</b>  - Oração subordinadas integrantes;  - Pronomes relativos e orações subordinadas relativas;  - Flexão dos substantivos e adjectivos: regras gerais;  -Presente genérico.</p> <p><b>4.3 Tema transversal:</b>  -Desastres naturais: seca  -Desastres naturais: cheias  -Saúde sexual e reprodutiva</p>	<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1 Textos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Textos didácticos e/ou científicos:  -Texto expositivo;  -Texto argumentativo.</li> </ul> <p><b>4.2 Funcionamento da língua:</b>  -Orações reduzidas de gerúndio, participípio e infinitivo;  -Advérbios/locuções adverbiais (ordem, dúvida e quantidade);  - Verbos com participípio passado regular e irregular;  -Flexão dos substantivos e adjectivos: regras especiais.</p> <p><b>4.3 Tema transversal:</b>  -Desastres naturais: Sismos e erosão  -Seca</p>

<p><b>5. Textos Literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  5.1.1 Textos narrativos:  -Conto;  -Fábula;  -Romance (extractos).</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua:</b>  -Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas: causais e finais;  - Verbos irregulares: <i>ir, vir, sair</i>;  -Funções sintáticas: nome predicativo do sujeito;  - Formação de palavras: prefixos e sufixos;  - Discurso directo e indirecto;  - Formas de tratamento.</p> <p><b>5.3 Tema transversal:</b>  - Preservação do Património Cultural; Identidade Cultural e moçambicanidade;  - Formas de prevenção e combate às doenças de transmissão sexual: ITS e HIV/SIDA.</p>	<p><b>5. Textos Literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  5.1.1 Textos narrativos:  -Lenda;  -Mito.</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua:</b>  -Formação de palavras compostas: aglutinação e justaposição;  - Advérbios/locuções adverbiais (afirmação, intensidade e exclusão);</p> <p><b>5.3 Tema transversal:</b>  - Assédio sexual  - Amor patriótico e moçambicanidade  - Gravidez precoce e suas consequências</p>	<p><b>5. Textos Literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  5.1.1 Narrativo:  Extracto de romances</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua:</b>  - Funções sintáticas: atributo e aposto;  - Interjeições;  - Advérbios/locuções (ordem, dúvida e quantidade);  - Verbos irregulares: <i>trazer, ver, caber, crer e conseguir</i>.</p> <p><b>5.3 Tema transversal:</b>  Assédio sexual  -Casamento prematuro</p>
		<p><b>6. Texto de pesquisa e organização de dados</b>  <b>6.1 Textos específicos</b>  -Relatório</p> <p><b>6.2 Funcionamento da língua:</b>  Discurso Relatado</p> <p><b>6.3 Tema transversal:</b>  -Saneamento do meio  -Cultura e Arte</p>

## 7. Objectivos gerais da disciplina de Português na 8ª classe

Ao terminar a 8ª classe o aluno deve ser capaz de:

- Ler textos de natureza diversa;
- Compreender mensagens orais e escritas de natureza diversa;
- Conhecer as regras de organização e funcionamento da língua;

- Usar formas de comunicação oral e escrita em situações de intercâmbio sócio - cultural, económico e político;
- Empregar vocabulário relacionado com diferentes temáticas;
- Redigir textos referentes a actividades, factos e acontecimentos importantes da vida local, nacional e internacional;
- Produzir criativamente textos de natureza diversa;
- Relatar, oralmente e por escrito, factos, acontecimentos e histórias;
- Aplicar as regras de organização e funcionamento da língua;
- Emitir juízos de valor sobre aspectos da vida cultural, política e económica do País;
- Manifestar o gosto pela leitura;
- Conhecer os direitos, deveres e liberdades fundamentais do cidadão;
- Manifestar atitudes moral e civicamente correctas;
- Participar na preservação e conservação do ambiente;

## **8. Visão Geral dos conteúdos da 8ª classe**

<b>1º Trimestre</b>
---------------------

### **Unidade I (8 tempos lectivos)**

#### **1. Textos normativos**

1.1. Regulamento da escola.

#### **1.2. Funcionamento da língua:**

- Regras gerais de concordância nominal (género e número);
- Voz passiva: regência do agente da passiva.

1.3. **Tema transversal:** respeito pelo património e regras da escola.

### **Unidade II (6 tempos lectivos)**

#### **2. Textos Administrativos**

2.1 Requerimento.

#### **2.2. Funcionamento da língua:**

- Regras gerais de concordância verbal (pessoa e número)

**2.3 Tema transversal:** Agricultura

### **Unidade III (6 tempos lectivos)**

#### **3. Textos Jornalísticos**

3.1 Notícia

#### **3.3 Funcionamento da língua:**

- Advérbios de tempo, lugar e modo;~
- Funções sintácticas: complementos circunstanciais (tempo, lugar e modo)
- Numerais (cardinais e ordenais);
- Porcentagem.

Funç

**3.4. Tema transversal:**

-Prevenção de doenças diarreicas: cólera, desintéria e outras.

**Unidade IV (6 tempos lectivos)**

**4. Textos Multiusos**

**4.1. Textos específicos**

-Instruções várias (aparelhos e medicamentos).

**4.2. Funcionamento da língua:**

-Verbos transitivos e intransitivos

-Funções sintácticas: sujeito e complemento directo e indirecto.

-verbos regulares: tempos do modo indicativo.

**4.3. Tema transversal:**

-Desastres naturais: cheias.

**Unidade V (8 tempos lectivos)**

**5. Textos Literários**

**5.1. Textos específicos**

Texto Narrativo (contos, fábulas e extractos de romances)

**5.2. Funcionamento da língua:**

-Conjunções/ locuções subordinativas e orações subordinadas: causais e finais;

-verbos irregulares: ir, vir e sair.

**5.3 Tema transversal:** Desastres naturais: Preservação do património cultural.

<b>2º Trimestre</b>
---------------------

**Unidade VI (8 tempos lectivos)**

**6. Textos normativos**

**6.1 Textos específicos**

-Regulamento de concursos e jogos

**6.2. Funcionamento da língua**

- Conjunções e locuções coordenativas e orações coordenadas disjuntivas.

**6.3 Tema transversal:** Saúde e nutrição

**Unidade VII (6 tempos lectivos)**

**7. Textos Administrativos**

**7.1. Textos específicos**

-Aviso

**7.2. Funcionamento da língua:**

-verbos regulares: tempos do modo conjuntivo

**7.3 Tema transversal:** Género e equidade - igualdade de oportunidades

**Unidade VIII (10 tempos lectivos)**

## 8. Textos Jornalísticos

### 8.1 Textos específicos

-Fait-divers

### 8.2. Funcionamento da língua:

-Preposições *a, de, em, para e por*;

-Conjunções coordenativas e orações coordenadas: adversativas e conclusivas;

-Verbos irregulares: *ser, ter, estar e haver*;

-Acentuação: regras gerais

### 8.3 Tema Transversal: Cultura de paz, direitos humanos e democracia

## Unidade IX (8 tempos lectivos)

### 9. Textos Multiusos

#### 9.1 Textos específicos

-Texto expositivo-explicativo

#### 9.2 Funcionamento da língua:

-Pronomes indefinidos

-verbos regulares: modos imperativo, condicional e infinitivo.

#### 9.3 Tema Transversal: uso sustentável dos recursos naturais

## Unidade X (8 tempos lectivos)

### 10. Textos Literários

#### 10.1. Textos específicos

-Poemas líricos

-Hino Nacional

#### 10.2. Funcionamento da língua:

-Formação de palavras: prefixos e

Sufixos;

Funções sintáticas: nome predicativo do sujeito.

#### 10.3: Tema transversal: Identidade cultural e moçambicanidade

3º Trimestre
--------------

## Unidade XI (8 tempos lectivos)

### 11. Textos Multiusos

#### 11.1 Textos específicos

-Relato de acontecimentos

#### 11.2. Funcionamento da língua:

-Verbos irregulares *dizer, pedir e ouvir*;

-Conjunções/ locuções subordinativas e orações subordinadas: temporais e condicionais.

#### 11.3: Tema transversal: Prevenção de drogas incluindo álcool e tabaco.

## Unidade X II (27 tempos lectivos)

### 12. Textos Literários

#### 12.1. Texto narrativo

-o conto (um conto completo, longo com mais de três páginas)

#### 12.1.2 Texto dramático

-Comédia

#### 12.2. Funcionamento da língua:



- 
- Discurso directo e indirecto;
  - Formas de tratamento.

**12.3. Temas Transversais:**

- Formas de prevenção e combate às doenças de transmissão sexual: ITS e HIV/SIDA

São reservados 10 tempos lectivos para as aulas de revisão e consolidação da matéria dada ao longo do ano.

## Anexo 2

# Trechos do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

Ministério da Educação e Cultura  
Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)

Ministério da Educação e Cultura  
Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)

### PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL (PCESG)

#### DOCUMENTO ORIENTADOR OBJECTIVOS, POLÍTICA, ESTRUTURA, PLANO DE ESTUDOS E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

#### Ficha Técnica

**Título:** Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação  
**Autores:** Ministério da Educação e Cultura  
Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE)  
**Maquetização e impressão:** Imprensa Universitária, UEM  
**Revisão Linguística:**  
**Capa:** INDE  
**N.º de registo:** 4988/RLINDL2007  
**Tiragem:** 1000 exemplares  
**Data de publicação:** Novembro de 2007

i

ii

Ministério da Educação e Cultura  
Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)

Ministério da Educação e Cultura  
Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)

#### Índice

LISTA DAS ABBREVIATURAS	V	5.2.3 Área de Matemática e Ciências Naturais	57
I. INTRODUÇÃO	1	5.2.4 Área de Artes Visuais e Cénicas	59
II. CONTEXTO	3	5.2.5 Disciplinas Profissionalizantes	61
2.1. Político e Económico	3	VI. PLANO DE ESTUDOS	70
2.2. Sócio-cultural e Educativo	3	6.1 Plano de Estudo do 1.º Ciclo	70
2.3. Perspectivas do ESG	7	6.2 Plano de Estudos do 2.º Ciclo	71
III. POLÍTICA GERAL	12	6.3 Distribuição das disciplinas por classes	74
3.2. Princípios Orientadores do Currículo do ESG	14	6.4 Carga Horária	76
3.2.1. Educação Inclusiva	14	VII. SISTEMA DE AVALIAÇÃO	80
3.2.2. Ensino centrado no aluno	15	VIII. ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO	82
3.2.3. Ensino orientado para o desenvolvimento de competências para a vida	16	8.1 Metodologias de Ensino-Aprendizagem	86
3.2.4. Ensino Secundário Geral Integrado	17	8.2 Condições de Ensino-Aprendizagem	87
3.2.5. Ensino em espiral	17	8.3 Envolvimento da comunidade e outros Parceiros da Educação	89
3.3. Objectivos Gerais do Ensino Secundário Geral	18	8.4 Formação de Professores	89
3.3.1 Objectivos Gerais do 1.º Ciclo	20	8.5 Plano de Implementação	91
3.3.2. Objectivos Gerais do 2.º Ciclo	21	IX. CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROGRAMAS DO ESG	93
3.4. Perfil do graduado do ESG	22	X. BIBLIOGRAFIA	96
3.5. Competências a desenvolver no ESG	24	GLOSSÁRIO	98
3.6. Valores a desenvolver no ESG	26		
IV. INOVAÇÕES NO ESG	27		
V. ESTRUTURA CURRICULAR DO ESG	35		
ÁREAS CURRICULARES	36		
5.1. Áreas Curriculares do 1.º ciclo (ESG1)	37		
5.1.1 Área de Comunicação e Ciências Sociais	37		
5.1.2. Área de Matemática e Ciências Naturais	43		
5.1.3. Área de Actividades Práticas e Tecnológicas	46		
5.2 Áreas Curriculares do 2.º Ciclo (ESG2)	51		
5.2.1 Tronco Comum	51		
5.2.2 Área de Comunicação e Ciências Sociais	54		

iii

iv

- e) Desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo;
- f) Desenvolver competências relevantes que o tornem um cidadão responsável, capaz de tomar decisões informadas e fazer escolhas sobre o seu futuro, resolver com sucesso os problemas que se lhe colocam na sua família, na comunidade e no trabalho;
- g) Educar o jovem para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive, no respeito pelo próximo, pelas leis e no amor à vida e à verdade;
- h) Educar o jovem na prevenção e combate contra a droga, incluindo o tabagismo e alcoolismo e na prevenção de doenças, particularmente a malária, a cólera, o HIV/ SIDA e outras infecções sexualmente transmissíveis;
- i) Garantir que o jovem conheça o meio em que vive, isto é, conheça as leis da natureza e as formas de preservação da mesma;
- j) Desenvolver competências sobre práticas relevantes na área da agricultura e pecuária;
- k) Promover o respeito pelos órgãos do Estado, símbolos da pátria e o conhecimento dos Direitos Humanos, direitos e deveres do cidadão moçambicano;
- l) Desenvolver valores culturais e éticos necessários para uma participação efectiva numa sociedade democrática;
- m) Promover o espírito empreendedor e atitudes positivas em relação ao trabalho e ao auto-emprego.

### 3.3.1 Objectivos Gerais do 1º Ciclo

O 1º Ciclo visa aprofundar as competências adquiridas no Ensino Básico, preparar os alunos para continuar os estudos no 2º ciclo e para a inserção no mercado de trabalho e auto-emprego.

No final do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, o aluno deve ser capaz de:

- a) Comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa;
- b) Reconhecer a importância das línguas moçambicanas, como contributo para o desenvolvimento da sua comunidade;
- c) Comunicar, oralmente e por escrito, em língua inglesa e francesa, num nível elementar, em diferentes situações de comunicação;
- d) Reconhecer a importância da língua de sinais na comunicação com os portadores de deficiência auditiva;
- e) Utilizar as diversas linguagens simbólicas, relacionando-as com o contexto;
- f) Desenvolver pequenos trabalhos de pesquisa e apresentar os relatórios numa linguagem clara, coerente e objectiva;
- g) Usar estratégias de aprendizagem adequadas nas diferentes áreas de estudo, ser empreendedor, criativo, crítico e auto-confiante ao desenvolver tarefas ou resolver problemas, no ambiente escolar e fora deste;
- h) Aplicar os conhecimentos adquiridos e as tecnologias a eles associados na solução de problemas da sua família e da comunidade, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da sua vida e da sua família;
- i) Reconhecer a diversidade cultural do país incluindo a linguística, religiosa, e política, aceitando e respeitando os membros dos

- grupos distintos do seu, desenvolvendo acções concretas que visam o respeito a preservação do património cultural;
- j) Manifestar sentimentos de empatia, solidariedade, honestidade e humildade.
  - k) Comportar-se de forma responsável em relação à sexualidade e saúde reprodutiva;
  - l) Prestar os primeiros socorros e agir correctamente em situações de perigo, acidentes e calamidades naturais.

### 3.3.2. Objectivos Gerais do 2º Ciclo

O 2º ciclo é de carácter especializado e tem como objectivo preparar o estudante para a vida, integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior.

No final do 2º ciclo, para além de consolidar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no 1º ciclo, o aluno deve ser capaz de:

- a) Comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa;
- b) Reconhecer a importância das línguas moçambicanas utilizando-as, oralmente e por escrito em diferentes contextos;
- c) Comunicar em línguas moçambicanas, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação;
- d) Comunicar, oralmente e por escrito, em língua inglesa, num nível médio "Lower intermediate", de modo a interagir num conjunto variado de situações de comunicação;
- e) Comunicar, oralmente e por escrito, num nível médio, na língua francesa em diferentes situações de comunicação.
- f) Aplicar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da sua área de opção, orientação ou adopção;

- g) Realizar pequenos projectos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção, orientação ou adopção.
- h) Reconhecer a diversidade cultural do país, aceitando e respeitando os membros dos grupos distintos do seu, desenvolvendo acções concretas que visam a preservação do património cultural;
- i) Comportar-se de forma responsável em relação à sexualidade e saúde reprodutiva;
- j) Prestar os primeiros socorros e agir correctamente em situações de perigo, acidentes e calamidades naturais;
- k) Desenvolver competências que possam ser úteis na vida social e profissional, como o empreendedorismo, trabalho em equipa, espírito crítico e estratégias de aprendizagem ao longo da vida;
- l) Gerir a sua vida incluindo o seu próprio negócio/empreendimento.

### 3.4. Perfil do graduado do ESG

O perfil do graduado corresponde ao conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, atitudes e valores que se espera que o graduado tenha desenvolvido, nos domínios do saber, saber ser, saber estar e saber fazer.

No Ensino Secundário Geral, o aluno encontra-se numa fase de crescimento em que se prepara para assumir responsabilidades na família, na comunidade, no trabalho e enfrentar uma sociedade em constantes mudanças.

O aluno, deverá estar preparado para encontrar soluções criativas para os problemas que se colocam no seu dia a dia, tomar decisões seguras, pensar crítica e criativamente, participar activamente na vida do País,



relacionar-se bem com os outros, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento individual, da sua comunidade e do País.

Assim, o graduado do ESG deve:

- a) Ter amor próprio, amor pela vida, pela verdade, respeitar e amar o próximo;
- b) Respeitar os símbolos nacionais, os órgãos de soberania, ter orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas;
- c) Adotar comportamentos responsáveis em relação à sua saúde, da comunidade e saúde sexual e reprodutiva;
- d) Comunicar fluentemente, oralmente e por escrito, em Língua Portuguesa;
- e) Usar as línguas moçambicanas em diferentes situações de comunicação;
- f) Comunicar, num nível intermédio, em língua inglesa;
- g) Comunicar na língua francesa, num nível intermédio elementar;
- h) Utilizar as TICs de forma interactiva;
- i) Aplicar os conhecimentos e suas tecnologias para melhorar a sua qualidade de vida;
- j) Ser responsável e flexível na resolução de problemas pessoais, da família, da comunidade e na vida laboral, participando com eficácia e qualidade nos processos produtivos;
- k) Ser capaz de criar o seu próprio sustento e o da sua família e gerir os seus rendimentos, contribuindo assim para o combate à pobreza absoluta;
- l) Ser capaz de trabalhar em equipa;
- m) Ter uma atitude empreendedora no desenvolvimento de actividades que contribuam para a melhoria da qualidade de vida;
- n) Respeitar e seu trabalho e dos outros;

23

- o) Utilizar de forma racional e sustentável de recursos naturais;
- p) Reconhecer a diversidade cultural do país, manifestando atitudes de tolerância, honestidade e solidariedade em relação aos membros de grupos distintos do seu;
- q) Participar activamente na vida política, económica e social do País, contribuindo deste modo para a consolidação da Paz, democracia, unidade nacional e respeito pelos direitos Humanos, em particular da mulher e da criança.

Para que o graduado tenha o perfil acima definido deverá desenvolver, ao longo do ESG, um conjunto de competências que o permitam uma integração e participação efectiva na vida do país.

### 3.5. Competências<sup>6</sup> a desenvolver no ESG

O Currículo do ESG proporcionará ao jovem um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades, e valores) para enfrentar com sucesso exigências complexas ou a realização de tarefas, na vida quotidiana. Neste contexto, as competências necessárias para a vida referem-se ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes responsáveis para com a sua saúde e da sua comunidade.

O desenvolvimento de competências é um exercício que deverá estar presente em todos os momentos da vida do aluno, quer na sala de aula ou fora e, por esta razão a sua abordagem é feita de forma transversal.

<sup>6</sup> "competência" é a capacidade de enfrentar com sucesso exigências complexas ou levar a cabo uma tarefa. Neste âmbito, um desempenho competente corresponde a combinação de habilidades cognitivas e práticas interrelacionadas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais e o contexto. UNESCO (2004)

24

Para o ESG foram identificadas competências consideradas cruciais para o bem estar do indivíduo no mundo actual, como sejam:

- a) Comunicação nas línguas moçambicana, portuguesa, inglesa e francesa;
- b) Desenvolvimento da autonomia pessoal e auto-estima, de estratégias de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologia;
- c) Desenvolvimento do juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos;
- d) Resolução de problemas que reflectem situações quotidianas da vida económica social do país e do mundo;
- e) Desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e habilidade para se relacionar bem com os outros;
- f) Uso de leis, gestão e resolução de conflitos;
- g) Desenvolvimento do civismo e cidadania responsáveis;
- h) Adopção de comportamentos responsáveis em relação à sua saúde e da comunidade bem como em relação ao álcool, tabaco, e outras drogas;
- i) Aplicação da formação profissionalizante na redução da pobreza;
- j) Capacidade de lidar com a complexidade, diversidade e mudança;
- k) Desenvolvimento de projectos e estratégias de implementação individualmente ou em grupo.
- l) Adopção de atitudes positivas em relação aos portadores de deficiências, idosos e crianças.

As competências (conhecimentos, habilidades e valores) acima definidas, fornecem instrumentos necessários para que o jovem continue a aprender ao longo da sua vida e a resolver com sucesso os problemas da vida.

25

### 3.6. Valores a desenvolver no ESG

As aspirações da sociedade estão enraizadas nas tradições moçambicanas, africanas e universais cujo ideal é educar os jovens para saber estar e conviver com os outros, num ambiente de paz e tolerância, reconhecendo e aceitando a diversidade cultural, linguística, religiosa, racial, política e social.

A educação baseia-se, assim, no respeito pelo património cultural moçambicano, na cultura de paz, proporcionando aos jovens o desenvolvimento da sua identidade nacional, que equacionados com os valores universais da modernidade, permitirão a sua integração na aldeia global.

Os valores a serem cultivados no ESG assentam nos princípios mais gerais da sociedade moçambicana que, por sua vez, se regem por outros mais universais, tais como os Direitos Humanos. Neste contexto, constituem valores a desenvolver: igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, respeito e amor à pátria.

O ESG dará continuidade a uma educação para os direitos humanos e democracia, já iniciada no Ensino Básico. Com efeito, os alunos que entram para o ESG já tiveram a oportunidade de abordar nas diferentes disciplinas conceitos básicos como direitos humanos, deveres e obrigações, entre outros. Os alunos já conhecem os instrumentos nacionais e internacionais como sejam a Constituição da República de Moçambique, Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao longo do ESG, os jovens deverão ainda, desenvolver as regras de bom comportamento, disciplina, boa educação, boa postura, ordem, limpeza e higiene, pudor, amor próprio, amor à verdade e respeito pelo próximo. Assim, no ESG, os jovens serão encorajados a serem cidadãos humildes, responsáveis e empreendedores perante os desafios com que se confrontam no seu dia-a-dia, promovendo, assim, o espírito de que a melhoria da qualidade da sua vida depende do seu esforço e trabalho.

26

O desenvolvimento dos valores baseia-se na concepção de que se aprende a fazer fazendo, isto é, o aluno aprenderá a respeitar o próximo se tiver a oportunidade de experimentar situações em que este valor é visível. O aluno só aprenderá a viver num ambiente limpo se a escola estiver limpa e promover o asseio em todos os espaços escolares. O aluno cumprirá as regras de comportamento se elas forem exigidas e cumpridas por todos os membros da comunidade escolar de forma coerente e sistemática.

#### IV. Inovações no ESG

Neste capítulo apresentam-se os aspectos que constituem inovação, numa perspectiva de continuidade do currículo do EB, introduzido em 2004, em todo o país. Este apresenta mudanças em relação ao anterior no que se refere à Introdução à Filosofia, abordagem das práticas pedagógicas, estrutura dos programas, conteúdos e livro escolar.

Ao nível do Ensino Básico foram introduzidas as seguintes inovações:

- Os ciclos de aprendizagem;
- A promoção semi-automática;
- O Ensino integrado;
- O Currículo local;
- As Línguas Moçambicanas no ensino;
- As disciplinas de: Inglês a partir do 3º ciclo de aprendizagem (6ª e 7ª classes), Ofícios e Educação Moral e Cívica (de forma integrada no 1º e 2º ciclos e como disciplina no 3º ciclo).

Nesta perspectiva, algumas destas inovações introduzidas no Ensino Básico serão acomodadas no Ensino Secundário Geral (ESG) de modo a ajustá-las à nova realidade.

Assim, constituem inovações no Ensino Secundário Geral:

27

#### a) O seu carácter profissionalizante

O Ensino Secundário Geral relevante designa um conjunto de perspectivas e medidas de política educativa preconizada pelo Plano Quinquenal do Governo que advogam que o ESG deve integrar componentes práticas que correspondam ao *saber fazer*, com o objectivo de desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvimento de uma profissão ou ofício e para o auto-emprego.

As rápidas mudanças sociais exigem uma rápida capacidade de resposta do sector educativo em relação à adequação do perfil do graduado, através de uma formação profissionalizante.

O carácter profissionalizante do ESG materializa-se através de:

- Uma nova abordagem das disciplinas gerais, isto é, virada para a resolução de problemas concretos, com ênfase para a prática;
- Desenvolvimento de competências que possam ser úteis na vida social e profissional, como o empreendedorismo, trabalho em equipa, espírito crítico e estratégias de aprendizagem ao longo da vida;
- Introdução de disciplinas profissionalizantes e de módulos técnico-profissionais.

A componente Profissionalizante está implícita em todas as disciplinas do currículo, através da ligação entre a ciência, suas tecnologias e aplicação prática e, de forma explícita, nas disciplinas Profissionalizantes. Os conteúdos Profissionalizantes no ESG poderão ser integrados como:

- conteúdos transversais integrados em disciplinas gerais;
- bloco composto por vários módulos, e;
- disciplina específica (por exemplo: Agro – Pecuária, Noções de Empreendedorismo, Turismo, etc.);

28

- Círculos de interesse;
- Cursos modulares de pequena duração.

Como actividades co-curriculares os alunos terão possibilidade de frequentar cursos de pequena duração, nas escolas do Ensino Técnico Profissional e Vocacional (ETPV) e nos Centros de Desenvolvimento de Competências<sup>7</sup> a funcionar nos distritos no âmbito do Programa Integrado para a Reforma do Ensino Profissional (PIREP).

A introdução das disciplinas Profissionalizantes será feita de forma gradual à medida que forem criadas as condições para o efeito em articulação com o ETPV. A selecção das mesmas e a sua permanência no currículo é determinada por uma avaliação de necessidades, tendo em conta os desafios locais e globais do país.

Os critérios para a sua aprovação constituirão matéria de regulamentação específica. Esta deverá incluir os requisitos e procedimentos a seguir para que uma disciplina seja leccionada numa escola ou grupos de escolas e definir o grau de flexibilidade a considerar na sua implementação. A flexibilidade relaciona-se com as necessidades de aprendizagem de cada região e as condições a serem criadas em termos de espaços, materiais de ensino e professores qualificados.

Cabe à escola fazer a gestão das opções disponíveis, orientar e aconselhar os alunos na escolha das disciplinas profissionalizantes.

<sup>7</sup> Centro de Desenvolvimento de Competências é um espaço, destinado a aprendizagem de matérias de carácter prático relevantes para o distrito, no qual são oferecidos cursos de curta duração relacionados com a agricultura, pecuária, decoração, entre outros, que conferem competências para o exercício de uma actividade de rendimento.

29

#### b) Nova Abordagem dos Ciclos de Aprendizagem

As pesquisas<sup>8</sup> mais recentes nesta área indicam que os ciclos de aprendizagem devem corresponder a blocos de aprendizagem cujos objectivos devem ser avaliados globalmente no fim do ciclo. Esta perspectiva não exclui avaliações por trimestre ou por ano a título indicativo para que o professor, os pais e encarregados de educação assim como os próprios alunos tenham uma ideia da situação dos alunos ao longo do ciclo. Através destas avaliações o professor poderá tomar algumas medidas com vista à superação das dificuldades de alguns alunos.

A nova abordagem de ciclo requer também um trabalho conjunto dos professores, ao longo do ano. A reflexão sobre o desempenho de cada aluno deverá envolver todos os professores que com ele trabalham, ao longo do ano e não se limitar ao somatório feito nos conselhos de notas, no final de cada trimestre. Desta forma, as dificuldades seriam ultrapassadas em tempo útil, através de estratégias articuladas e controladas por todos os professores, contribuindo assim para a redução das taxas de reprovação neste nível.

<sup>8</sup> Philippe Perrenoud (1994). Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, Lisboa, D. Quixote.

30



#### f) Temas Transversais

Os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina. Por isso, não é definido ao nível do currículo um tempo específico.

A transversalidade corresponde, por um lado, a forma como os temas são incorporados no currículo no que diz respeito à sequência, continuidade e aprofundamento e, por outro lado, à maneira como são tratados do ponto de vista didático, por forma a estabelecer uma ligação com a vida real.

Os temas foram seleccionados pela sua pertinência e abrangência e a sua integração no currículo visa desenvolver um conjunto de competências que permitem ao aluno reflectir, problematizar, intervir e transformar a realidade. Neste contexto, foram seleccionados os seguintes temas:

- Cultura de paz, direitos humanos e democracia;
- Género e equidade;
- Saúde reprodutiva (ITS, HIV/SIDA);
- Saúde e Nutrição;
- Prevenção e combate ao álcool, tabaco e outras drogas;
- Ambiente e uso sustentável dos recursos naturais;
- Desastres naturais (cheia, seca, ciclone, sismo).
- Segurança rodoviária;
- Preservação do património cultural;
- Identidade cultural e moçambicanidade.

A abordagem destes temas pressupõe um trabalho de planificação conjunta entre os professores, na sala de aula e nas actividades co-curriculares. A realização de projectos destaca-se entre as formas de

33

concretização deste tipo de abordagem, pois mobiliza professores de várias disciplinas, alunos de uma turma ou mais, permite desenvolver um leque variado de competências e faz convergir várias áreas de conhecimento em torno de uma ideia e projectos comuns.

O tratamento dos temas acima referidos mobiliza toda a comunidade escolar, instituições ou organizações ligadas aos temas acima referidos e a comunidade em geral a comprometerem-se colectivamente na formação dos jovens. A leccionação destes temas exige ainda que se faça uma reflexão conjunta dos conteúdos a serem leccionados em cada um dos temas e as respectivas estratégias. Estas deverão privilegiar a discussão, a possibilidade de confrontar, argumentar e propor mudanças.

O estudo dos conteúdos referentes a cada um dos temas não se esgota no ambiente de sala de aula, devendo ser extensivo a outros espaços menos formais tais como os círculos de interesse, encontros juvenis, clubes, entre outros agrupamentos.

#### g) Actividades co-curriculares

Esta secção aborda um conjunto de actividades complementares ao currículo que visam promover hábitos de estudo individual e em grupo, o associativismo, desenvolver habilidades de organização e liderança e o espírito de iniciativa. É um espaço para aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos.

Como parte integrante da sua formação, é importante que os alunos conheçam o objectivo destas actividades para que não sejam entendidas como um mero exercício de ocupação de tempo.

Estas actividades deverão ser desenvolvidas fora do tempo lectivo, isto é, no período oposto às aulas ou aos sábados, devendo, para o efeito, ser parte integrante do programa da escola.

Os círculos de interesse são um complemento prático do processo de ensino-aprendizagem onde os alunos desenvolvem uma actividade de

34

acordo com a sua preferência ou vocação, estabelecendo uma ligação entre as disciplinas e as actividades das comunidades.

O documento sobre Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's) estabelece um conjunto de círculos de interesse e actividades a desenvolver, no domínio da preservação do património cultural, nomeadamente: fotografia e cinema, Artesanato, Artes Plásticas, Literatura, Escultura, Música e Dança. As OTEO's referem-se ainda à possibilidade de se organizar círculos de interesse nos domínios de filatelia, culinária; costura e bordados, colecção de minerais e de conchas e jogos diversos (ciclismo, atletismo, futebol, etc).

Assim, os alunos deverão ser encorajados a aderir aos círculos de interesse, a desenhar os seus projectos que, uma vez concluídos, a Direcção Pedagógica de cada escola deverá submetê-los à comunidade escolar e ao conselho de escola, para a discussão e análise da sua pertinência. Destes projectos deverão ser escolhidos aqueles que pela sua importância, relevância, coerência e exequibilidade possam ser úteis para a comunidade escolar.

Tal como se recomenda nas OTEO's os círculos de interesse deverão ser orientados pelos professores, podendo ser considerada a possibilidade de envolver os alunos como monitores, convidar pintores, escultores, músicos e outros artistas.

## V. Estrutura Curricular do ESG

A estrutura curricular representa o modo como se organiza o ESG em termos de ciclos de aprendizagem, áreas curriculares e disciplinas.

O ESG está organizado por forma a proporcionar um desenvolvimento integral e harmonioso, através da:

- Diversificação e flexibilidade do currículo, o que inclui a integração de saberes locais;

35

- Organização articulada das actividades na sala de aula e fora dela (círculos de interesse, ocupação dos tempos livres, actividades junto da comunidade);
- Articulação da componente prática e tecnológica, estabelecendo uma ligação com a vida quer familiar, académica e laboral;
- Formação para a vida, cujo objectivo é preparar o aluno para a inserção no mercado do trabalho ou para o auto-emprego e para a continuação dos estudos.

Neste contexto, o ESG está dividido em dois ciclos de aprendizagem.

O 1º Ciclo compreende três classes, a 8ª, 9ª e 10ª classes e, o 2º Ciclo, a 11ª e a 12ª classes. A organização por ciclos de aprendizagem é baseada na concepção de que o ensino deverá ser visto na perspectiva de um processo de construção do saber por etapas que formam um todo. Neste processo, dever-se-á ter em conta a diversidade de alunos, os ritmos de aprendizagem e a remediação das dificuldades.

Cada um dos ciclos compreende um conjunto de áreas curriculares e respectivas disciplinas.

## Áreas Curriculares

As áreas curriculares do ESG representam um conjunto de saberes, valores e atitudes interrelacionados entre si. Estas integram um conjunto de disciplinas orientadas para domínios de estudo específicos. Os conteúdos das disciplinas estão organizados tendo em conta a perspectiva da abordagem integrada. Neste âmbito, preconiza-se ainda a introdução de disciplinas integradas na segunda fase de implementação do presente Plano curricular.

O ESG1 dá continuidade às áreas de conhecimento já iniciadas no EB, nomeadamente, Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Actividades Práticas e Tecnológicas (vide capítulo VII).

36

As áreas curriculares do ESG2 e as respectivas disciplinas estão organizadas tendo em conta áreas de especialização no Ensino Superior. Assim, este ciclo compreende:

- (i) um Tronco Comum constituído por disciplinas obrigatórias;
- (ii) áreas específicas nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais; Artes Visuais e Cénicas e;
- (iii) Disciplinas Profissionalizantes, a saber: Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agro-pecuária, Turismo e cursos técnico-profissionais.

### 5.1. Áreas Curriculares do 1º ciclo (ESG1)

Nesta secção descrevem-se as áreas curriculares e as disciplinas que as compõem. Para além, das competências definidas para cada disciplina, deverão ser desenvolvidas e consideradas em todas as disciplinas competências, tais como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, resolução de problemas, juízo crítico, habilidades para lidar com a complexidade e diversidade e trabalhar em grupo. Os valores preconizados para o ESG e os temas transversais já definidos deverão estar presentes na prática educativa.

#### 5.1.1 Área de Comunicação e Ciências Sociais

A área de Comunicação e Ciências Sociais visa desenvolver a capacidade de se comunicar, oralmente e por escrito, de se situar e se relacionar com o mundo social, bem como o desenvolvimento de atitudes civicamente correctas. Serão ainda desenvolvidas competências de carácter transversal, tais como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, resolução de problemas, o juízo crítico, habilidades para lidar com a complexidade, diversidade e trabalhar em grupo.

37

#### b) 2º Ciclo

Áreas/Disciplinas	2º Ciclo	
	11ª Classe	12ª Classe
<b>Tronco Comum</b>	Português	Português
	Inglês	Inglês
	Introdução à Filosofia	Introdução à Filosofia
	Matemática	Matemática
	TIC's	TIC's
	Educação Física	Educação Física
<b>Disciplinas/módulos Profissionalizantes</b> (O aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, módulos técnico-profissionais.	
<b>OPÇÃO A: Comunicação e Ciências Sociais</b> (Escolhe três disciplinas)	Geografia	Geografia
	História	História
	Línguas moçambicanas	Línguas moçambicanas
	Francês	Francês
<b>OPÇÃO B: Matemática e Ciências Naturais</b> (O aluno escolhe três disciplinas)	Biologia	Biologia
	Química	Química
	Física	Física
	Geografia	Geografia
<b>OPÇÃO C: Artes Visuais e Cénicas</b> (O aluno escolhe três disciplinas)	Desenho e Geometria descritiva	Desenho e Geometria descritiva
	Educação Visual	Educação Visual
	Artes Cénicas	Artes Cénicas
<b>Total de disciplinas por opção</b>	10	10

75

Esta área integra as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Línguas Inglesa e Francesa.

#### a) Língua Portuguesa

O Português é a língua oficial e de ensino que visa desenvolver competências (Linguística e Comunicativa) que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

A nível do ESG a disciplina de Língua Portuguesa visa desenvolver nos alunos competências que lhes permitam:

- usar o Português de forma interactiva, de modo a ter uma participação activa, reflexiva, moral e civicamente correcta em contextos sócio-cultural, político e económico do país e do mundo;
- comunicar-se fluentemente, oralmente e por escrito, em vários contextos relevantes da vida, tais como a família, escola, comunidade e no emprego;
- usar o Português como instrumento de compreensão da realidade, de acesso ao conhecimento e à informação, explorando as novas formas de interacção proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação;
- utilizar o Português como instrumento de unificação e de consolidação da unidade e consciência nacional e de manifestação de amor patriótico e orgulho de ser moçambicano;
- desenvolver o hábito e o gosto pela leitura de obras especialmente de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOPs) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Neste ciclo, particular atenção será dada à valorização da literatura moçambicana, contribuindo assim para a preservação do património cultural, e para a construção da identidade nacional.

38

#### 6.4 Carga Horária

A carga horária refere-se ao número de tempos lectivos por semana para cada disciplina obrigatória e opcional. Para as disciplinas opcionais estão reservados dois tempos, tendo em conta que o aluno escolhe apenas uma no ciclo. A distribuição das disciplinas ao longo do dia é flexível, havendo possibilidade de leccionar algumas delas no período contrário.

76