

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sónia Francisca Mussa Ussene

“Basta de ficar só em casa!”
Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse -
Moçambique

Porto Alegre

2018

Sónia Francisca Mussa Ussene

“Basta de ficar só em casa!”

**Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse -
Moçambique**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Ussene, Sónia Francisca Mussa
"Basta de ficar só em casa!" Representações sobre a
educação escolar da rapariga rural em Mafambisse -
Moçambique / Sónia Francisca Mussa Ussene. -- 2018.
187 f.
Orientador: Lodenir Becker Karnopp.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Estudos Culturais e Educação. 2. Gênero. 3.
Representações. 4. Moçambique. I. Karnopp, Lodenir
Becker, orient. II. Título.

Sónia Francisca Mussa Ussene

“Basta de ficar só em casa!”
Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse -
Moçambique

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 20 dez. 2018

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – PPGEDU/UFRGS

Profa. Iara Tatiana Bonin – ULBRA

Profa. Márcia Ondina Vieira Ferreira – UFPEL

Dedico à memória do meu pai, Domingos Mussa

Ussene;

À minha mãe, Francisca dos Santos Matias Ussene,
pelo amor e encorajamento;

Ao meu filho, Michel Ussene de Sousa, pela
ausência e pelo amor;

A todas e todos que sofrem entraves à educação
escolar.

AGRADECIMENTOS

Confesso que tive imensas dificuldades em escrever o texto da pesquisa na primeira pessoa, porque muitas pessoas colaboraram diretamente com sugestões, correções, revisão do texto escrito e até críticas que muito ajudaram a chegar ao que temos em mãos. Para além dessas, outras pessoas também, de forma indireta, deram o seu contributo para a materialização da pesquisa. Por isso, a todas e todos os meus agradecimentos. De maneira particular, agradeço:

A Deus, por todas as bênçãos concedidas ao longo do percurso do doutorado e não só. Sem Ele nada seria possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e à Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, pela oportunidade de cursar o doutorado no Brasil e pela concessão regular da bolsa de estudos. Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, especificamente à linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, pelas ofertas curriculares e, pelas condições de pesquisa disponíveis de modo a me possibilitar que realizasse a minha tese com os requisitos científicos exigidos. Não me esqueceria de agradecer e louvar o trabalho desempenhado pela Secretaria da FACED/ UFRGS, pela atenção, pelo acolhimento e pela prontidão com que atenderam aos inúmeros pedidos e esclarecimentos por mim solicitados, fato marcante nessa minha passagem pela universidade, pelo qual sou muito grata.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp, que desde o início, ainda eu em Moçambique, se preocupou pela minha chegada e ao longo do curso se mostrou uma pessoa de grandeza humana. Para ela, também os meus agradecimentos pela paciência, sabedoria, ciência, rigor e humildade acadêmica com que orientou a redação do trabalho de tese. Grata do fundo do meu coração pela confiança de que seria possível chegar ao final da tese.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (UFRGS/ PPGEDU), Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), e Profa. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), pela disponibilidade, pelas leituras atentas nos dois momentos de defesa do trabalho, pelas valiosas sugestões que culminam com o trabalho final que temos presente.

Meus agradecimentos também para as professoras e os professores das disciplinas por mim cursadas. As leituras propostas, as discussões, os trabalhos realizados contribuíram bastante para o meu crescimento acadêmico.

Aos colegas do grupo de orientandas e orientandos, que, mesmo trabalhando uma temática diferente da preponderante, Estudos Surdos, e sobretudo de uma realidade que lhes era desconhecida, não furtaram de ler, questionar e contribuir com ideias que ajudaram a construção desta tese. Meus agradecimentos pelas contribuições, pela amizade e pelo acolhimento.

Ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia – Dondo, pela autorização imediata para realizar a pesquisa na escola. À Direção da escola em Mafambisse, onde a pesquisa foi realizada, pela abertura, pela recepção e pela colaboração ao longo do estudo piloto e do trabalho de campo. Os agradecimentos são extensivos igualmente às professoras e aos professores, às alunas e aos alunos, às mães e aos pais, às encarregadas e aos encarregados de educação, ao régulo, à comunidade local e seus chefes, à responsável adjunta da biblioteca da Universidade Pedagógica – Beira e ao responsável pelo Ensino Básico, à professora do departamento de Psicologia, ao responsável pela Pós-Graduação da universidade anteriormente citada e à Diretora Pedagógica substituta do Instituto de Formação de Professores – Inhamítua – Beira, pela disponibilidade e colaboração demonstrada ao longo do trabalho.

Aos freis da Paróquia Santíssimo Sacramento e Igreja Santa Teresinha - Porto Alegre, às irmãs e aos irmãos em Cristo, particularmente ao grupo dos ministros da Liturgia e da Sagrada Comunhão, pela amizade, pelo acolhimento, pelo questionar como as aulas estavam a decorrer. Somam-se algumas e alguns colegas do Brasil, colega da Costa Rica, colegas da Colômbia e do Equador. Às amigas e amigos, algumas/alguns moçambicanas/os estudantes em Porto Alegre, que ajudaram a tornar o frio menos intenso, e os dias a passarem com suavidade.

Por fim e não menos importantes, à minha mãe, ao meu filho e suas tias e seus tios, outros familiares - especialmente ao Cosme de Jesus, à Lucília Ussene e ao Quizito Nkuri, irmãs e irmãos em Cristo da Paróquia Nossa Senhora das Vitórias – Maputo, especialmente ao núcleo Sagrado Coração de Jesus, às amigas e aos amigos – em Moçambique, pelo amor, carinho e amizade com que rezaram por mim e pelas energias positivas passadas, mesmo distantes, sempre estiveram presentes.

RESUMO

Nesta tese acerca da representação sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse – Moçambique, apresento para discussão o seguinte problema de pesquisa: que representações sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse, estão presentes nas falas das/os participantes da pesquisa? Objetivo analisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse; mais especificamente 1) verificar nos documentos normativos as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga, 2) descrever alguns aspectos que envolvem questões de gênero no espaço escolar, com enfoque para a rapariga rural, em Mafambisse e 3) discutir representações sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse, a partir das falas das/os participantes das entrevistas. O estudo justifica-se pela oportunização de direitos iguais à educação escolar de meninos e meninas, com enfoque para a rapariga. Os fundamentos da tese encontram-se alicerçados nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos de Gênero, inspirando-se nas contribuições de Hall (1997; 2016), Wortmann (2012), Costa, Silveira e Sommer (2003), Louro (2014), Duarte (2005), Osório e Macuácuá (2013), Golias (1993) e Castiano e Ngoenha (2013). O estudo empírico de tipo qualitativo, realizado em Moçambique, foi a base para a produção de dados, realizada por meio de observação do espaço escolar e desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com seis alunas, seis raparigas que se encontram fora da escola e seis mães/pais e encarregadas/os de educação, totalizando 18 participantes. Após a análise dos dados, foi possível sistematizar representações para cada grupo entrevistado. No entanto, agrupando as recorrências nos três grupos, os resultados sugerem representações que remetem para aspectos como a igualdade de direitos na educação, fonte de emprego, benefícios da escolarização, questões financeiras e sociais, frequência à escola, solidariedade e respeito. Essas representações favorecem a educação escolar da rapariga rural e podem estar relacionadas com a centralidade das questões de gênero, no país. Apontei algumas possibilidades de intervenção para a abordagem de assuntos de gênero em situação de ensino e aprendizagem, assim como questões em relação aos centros de formação de professoras/professores.

Palavras-chave: Estudos Culturais e Educação. Gênero. Representações. Moçambique.

ABSTRACT

In this thesis about the representation of rural young girl's school education, in Mafambisse - Mozambique, I bring to discussion the following research problem: which representations of the rural young girl's school education are present in the speech of the research participants? My objective is to analyze the representations about the rural young girl's school education in Mafambisse, more precisely 1) verify in the normative documents the educational policies existing in the country related to young girl's school education, 2) to describe some aspects that involve genre questions in the schooling space, focusing in the rural young girl's school education in Mafambisse, and 3) discuss the representations of the rural young girl's school education, in Mafambisse, based on the speech of the research participants. The study is justified by the opportunity of equal rights to school education for girls and boys, focusing on the girl's education. Its foundations are based on the Cultural Studies in Education and Genre Studies, inspired by the contributions of Hall (1997; 2016), Wortmann (2012), Costa, Silveira and Sommer (2003), Louro (2014), Duarte (2005), Osório and Macuácuá (2013), Golias (1993) and Castiano and Ngoenha (2013). The empirical study of quantitative type, made in Mozambique, was the data production's base, made by observing the school's space and the development of semi-structured interviews with six students, six girls that meet each other outside of school and six parents in charge of educating, suming eighteen participants. After the data analysis, it was possible to summarize the representations for each group that was interviewed. However, grouping the recurrences in the three groups, the results suggest that the representations are related to aspects such as equal rights in education, source of employment, schooling benefits, financial and social questions, school attendance, solidarity and respect. These representations are important to rural young girl's school education and can be related to the main questions of genre in the country. I pointed out some intervention possibilities to approach gender questions in teaching and learning situations, such as questions related to the training centers for teachers.

Keywords: Cultural Studies and Education. Gender. Representations. Mozambique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Moçambique	30
Figura 2 – Mapa da Província de Sofala	42
Quadro 1 – Políticas e Legislação de Integração da Abordagem de Gênero	58
Quadro 2 – Políticas e Legislação Nacionais	67
Figura 3 – Visão do espaço da Escola Primária Completa de Mafambisse	88
Figura 4 – Visão de salas de aulas improvisadas no pátio escolar	89
Tabela 1 – Dados das Alunas e dos Alunos 2016-2018	91
Quadro 3 – Composição das/os participantes dos grupos entrevistados	93
Quadro 4 – Assistências das aulas	103
Figura 5 – Alunas e alunos durante a aula	104
Figura 6 – Aluna e aluno resolvendo exercícios no quadro	107
Quadro 5 – Algumas monografias da UP - delegação da Beira	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE - Conselho de Escola

CEM – Conferência Episcopal de Moçambique

CFM - Caminhos de Ferro de Moçambique

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EP1 - Ensino Primário do primeiro grau

EP2 - Ensino Primário do segundo grau

EPCs - Ensino Primários Completos

ESG - Ensino Secundário Geral

FACED - Faculdade de Educação

FDC - Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

GM – Gabinete do Ministro

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

IMAP - Instituto Médio de Formação de Professores

MAE - Ministério de Administração Estatal

MCTESTP – Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MINED - Ministério da Educação

ONG - Organização Não Governamental

PAIPG - Plano de Acção para a Integração da Perspectiva de Género no Plano Estratégico da Educação

PARP - Plano de Acção de Redução da Pobreza

PB - Português do Brasil

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

PE - Português Europeu

PEE - Plano Estratégico da Educação

PEEC - Plano Estratégico da Educação e Cultura

PGEI - Política de Género e Estratégia de Sua Implementação

PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

PPG - Programa de Pós-Graduação

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PQG - Plano Quinquenal do Governo

REGEB - Regulamento Geral do Ensino Básico

Sbce - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação

TPC - Trabalho Para Casa

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UP - Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

1	APRESENTANDO A PESQUISA	14
1.1.	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	18
1.1.1	Justificando a pesquisa.....	20
1.1.2	Definindo o problema	21
1.1.3	Objetivos: geral e específico.....	22
1.2	APRESENTANDO A PESQUISADORA	23
2	APORTE TEÓRICO.....	27
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	27
2.1.1	Breve Descrição da Educação Escolar em Moçambique	30
2.1.1.1	Documentos Normativos e Reformas no Setor Educacional, em Moçambique.....	40
2.1.2	Contexto Local	42
2.2	UM OLHAR SOBRE E DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	45
2.2.1	A Representação	48
2.3	UM OLHAR SOBRE E DOS ESTUDOS DE GÊNERO	53
2.4	EM TORNO DAS POLÍTICAS DE GÊNERO – MOÇAMBIQUE.....	57
2.4.1	Questões de Gênero - Documentos de Âmbito Geral em Moçambique.....	61
2.4.2	Questões de Gênero - Documentos do Setor Educacional em Moçambique.....	63
2.5	OLHANDO A EDUCAÇÃO TRADICIONAL EM MOÇAMBIQUE E AS MULHERES	68
2.6	ENVOLVIMENTO DE QUEM NESTA QUESTÃO?.....	81
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	86
3.1	APRESENTANDO E DESCREVENDO A ESCOLA	87
3.2	DESCREVENDO AS/OS PARTICIPANTES.....	92
3.3	DADOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	95
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	96
3.5	LIMITAÇÕES NA PESQUISA	97
3.6	QUESTÕES ÉTICAS.....	98
4	ANÁLISE DOS DADOS	102
4.1	APRESENTANDO E ANALISANDO OS DADOS DAS OBSERVAÇÕES	103
4.2	APRESENTANDO E ANALISANDO AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS .	108
4.2.1	Conversa realizada na Universidade Pedagógica e no Instituto de Formação de Professores – Inhamítua	108

4.2.2	Entrevistas com os três grupos da pesquisa	111
4.2.2.1	Grupo das alunas	112
4.2.2.2	Grupo das raparigas desistentes.....	119
4.2.2.3	Grupo das mães/pais e encarregadas/os de educação	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	152
	APÊNDICE A - Autorização da direção da escola.....	152
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	153
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
	APÊNDICE E - Roteiros das entrevistas.....	158
	APÊNDICE F- Transcrição das entrevistas.....	160
	ANEXOS	181
	ANEXO A - Declaração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -	
	FACED.....	181
	ANEXO B - Declaração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -	
	FACED.....	182
	ANEXO C – Parecer Ético do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino	
	Superior e Técnico Profissional	183
	ANEXO D - PARECER ÉTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO	
	GRANDE DO SUL	184

1 APRESENTANDO A PESQUISA

Início apresentando a pesquisa. Trago o cenário geral em que a pesquisa surge, começando pela explicitação do título; seguindo, a apresentação das políticas educativas de gênero (e não só), a nível internacional e nacional; trago a motivação que me impeliu para a realização desta pesquisa; argumentos sobre os alicerces a que estão atreladas as justificativas da pesquisa; apresento o problema da pesquisa que orienta o desenvolvimento do trabalho e os respectivos objetivos perseguidos. Em segundo plano, apresento-me como pesquisadora, trazendo as diferentes identidades que me constituem como mulher, profissional e pesquisadora moçambicana no Brasil, e como isso se relaciona com o assunto da pesquisa.

Linguisticamente o modo imperativo a que pertence o tipo da frase introdutória do tema de pesquisa “Basta de ficar só em casa!” induz-me às várias nuances desse modo. Mais do que ordenar, a frase quer aqui apelar, exortar e aconselhar para que as mulheres no geral, e as raparigas em particular, não se mantenham somente no espaço privado (casa), mas que se disponham para o espaço público (escola). Esse espaço prende-se com o propósito desta pesquisa, que a rapariga tenha acesso, permaneça, conclua o nível primário e aspire pelos níveis superiores. Dessa forma, o advérbio de exclusividade (só) reforça a ideia de que o espaço doméstico, inculido socialmente, deve e pode deixar de ser o único, daí que a mulher, a rapariga é chamada a dar o seu contributo na sociedade. Esse contributo só será possível se ela buscar também a educação escolar que lhe possibilite ter as ferramentas para entrar para o mundo ativo, a partir do domínio da ciência e da técnica.

É na óptica da ideia presente no último período do parágrafo acima, que a educação escolar constitui um dos grandes pilares para o desenvolvimento de uma sociedade. Dessa forma, várias reformas foram introduzidas nesse setor com vista à educação mais abrangente e com melhor qualidade. Nesse contexto, a nível mundial, aprovou-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, em março de 1990, e “As Metas do Milénio”, em setembro de 2000. Segundo o Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2012a), o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 é um documento que engloba os “Objectivos do Desenvolvimento do Milénio”.

A nível nacional, em Moçambique, o governo desenvolve estratégias específicas para direccionar a implementação dos seus planos na perspectiva de gênero. Assim, no âmbito da educação, e de acordo com o Ministério da Educação, o governo “[...] promove, para isso, a igualdade das relações de gênero, incluindo a remoção de barreiras que afectam os cidadãos,

em particular, as mulheres e as raparigas, como condição para o desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana”. (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 41).

Acrescentando à ideia expressa no parágrafo anterior, está o fato de que uma sociedade tem sua cultura. Tem-se propalado que o que identifica um povo e uma pessoa é a sua cultura. Ademais, o Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 15) refere que “[...] é necessário desenvolver uma educação baseada nos valores da família, no respeito pelas tradições [...] e na sua compatibilização com os valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos”.

Devo ressaltar que a maior parte da população moçambicana é mulher, 52% segundo Comité de Conselheiros (MOÇAMBIQUE, 2004), e que grande parte da população, “[...] mais de 70%, vive em condições precárias no campo, produzindo para sua subsistência com recurso a instrumentos de trabalho rudimentares”. (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 29). Além disso, de acordo com Huo (2007), a taxa de analfabetismo é elevada nessa zona, na ordem dos 65.7%. Daí o meu interesse por esse espaço geográfico. Acrescenta-se ainda o fato de o governo ter criado uma estratégia com vistas a desenvolver as zonas rurais, denominado “Distrito Como Polo de Desenvolvimento”.

Cabe ressaltar que essa estratégia distrital surge no âmbito de combate à pobreza em Moçambique. Nesse contexto, e segundo o Centro de Integridade Pública (MOÇAMBIQUE, 2012b), o governo aloca “sete milhões” de meticais¹ para cada distrito. São beneficiárias prioritariamente pessoas pobres, mas economicamente ativas e que não tenham possibilidades de aceder a créditos no sistema financeiro formal. Essas pessoas podem ser a título individual, grupal ou associativo. O referido projeto financia ações que possibilitam a criação de emprego permanente ou sazonal, assim como a produção de comida e geração de renda. Evidentemente, tais projetos devem estar voltados exclusivamente para a otimização do desenvolvimento econômico do distrito em causa. Ademais, o órgão que aprecia, aprova os pedidos de empréstimos e faz a monitoria dos referidos projetos é o Conselho Consultivo Distrital.

Convém explicitar de início o significado de rural. Brandenburg (2010) afirma que o rural aparece como um espaço de atividades e profissões várias que se submetem à racionalidade do capital. Acrescenta o autor que, para outros autores, o rural é reconstruído por diferentes atores, sendo o agricultor familiar a figura principal, que tem suas raízes na tradição da vida social camponesa.

¹ Metical é a designação da moeda moçambicana. De acordo com o câmbio de 26/09/2018, estando o real a 14,98 os sete milhões de meticais equivalem à 465.804,98 reais. Informações obtidas no site: www.mataf.net

Do ponto de vista social, no meio rural, segundo Brandenburg (2010, p.418) "[...] as atividades de ensino, de lazer, as festividades e manifestações culturais se organizam em torno da Igreja [e não só], formando as sedes dos núcleos ou povoados". Dessa forma, é compreensível a relação de proximidade entre as pessoas e conseqüentemente a marca da coletividade que vigora no meio em questão. Sobre essas relações, o autor constata o seguinte:

O rural [...] resulta de ações coletivas que fazem dele a construção de um espaço ou território de vida e trabalho. É nesse contexto que se criam laços de pertencimento a uma comunidade, resultando daí relações de proximidade, como de vizinhança, de compadrio, típico de uma comunidade, tal como concebida tradicionalmente. (BRANDEMBURG, 2010, p. 420).

Parafraseando Kageyama (2008), não existe um consenso sobre o que é rural, apesar de ser um meio reconhecível. Contudo, a autora avança com algumas características que podem ser comuns a esses meios, na afirmação a seguir:

Entre os traços predominantes das áreas rurais destacam-se três: a) a abundância relativa de terra e outros recursos naturais; b) as significativas distâncias entre os assentamentos rurais e entre estes e as cidades, que tornam custoso o transporte de bens; c) o terceiro fato estilizado que descreve a zona rural é que muitos de seus habitantes vivem em situação de pobreza [...]. (KAGEYAMA, 2008, p. 17).

Kageyama (2008) aponta para mudanças no meio rural e conseqüentemente uma nova realidade marcada com o aparecimento de várias ocupações, vários serviços e atividades, novas funções (residência, paisagem, desporto, lazer, entre outras) que não abarcam somente as produtivas. A autora apresenta três dimensões de ruralidade, em que parece haver um consenso, a saber:

[...] uma *ocupacional* (centrada nas atividades agrícolas e extrativas), uma *ecológica* (o rural denota uma área geográfica delimitada caracterizada por uma população numericamente pequena, dispersa e relativamente isolada dos grandes centros urbanos) e uma dimensão *sociocultural*, sobre a qual repousam as maiores dificuldades e divergências teóricas e empíricas. (KAGEYAMA, 2008, p. 26).

Pela descrição do rural, concebo na presente pesquisa a ideia de rural a residência e a vivência da família no espaço rural, meio que se localiza distante das grandes cidades e cuja principal atividade é a agricultura familiar.

Mencionei anteriormente que o governo tem se preocupado com a questão da educação escolar no geral e, neste caso, da rapariga da zona rural. Sobre a rapariga, a preocupação não se cinge apenas sobre a educação escolar, mas igualmente em todas as vertentes da vida social e econômica e das questões de gênero. Assim, o governo criou a partir do Decreto Presidencial nº 19/2005, de 4 de fevereiro, o Ministério da Mulher e da Acção Social (MMAS) para que "[...] de acordo com os princípios, objectivos, políticas e

prioridades, definidos pelo Governo, dirige a execução das políticas de emancipação e desenvolvimento da mulher e da acção social do País". (MOÇAMBIQUE, 2012c, p. 179).

Na esteira das ações do parágrafo anterior, dez anos mais tarde, isto é, em 2015, é criado o Ministério do Género, Criança e Acção Social, a partir do Decreto Presidencial n° 1/2015, de 16 de Janeiro, que "[...] de acordo com os princípios, objectivos, políticas e prioridades definidos pelo Governo, dirige e coordena a execução das políticas de género, criança e da acção social do País". (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 380).

Apesar de todo o descrito acima e dos progressos ocorridos na educação da rapariga, esta continua sendo a que menos acesso tem à escola e a que mais cedo desiste dela. É com base nessa ideia de desistência que me proponho, neste estudo, a analisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse, cabendo ressaltar que se entende por rapariga uma moça, uma menina.

Devo pontuar nesta parte do trabalho, e na esteira do conteúdo do parágrafo anterior, que nesta pesquisa concebo gênero como as relações que se operam entre mulheres e homens e entre cada um dos gêneros no seu seio. No entanto, neste trabalho prioriza-se a questão da mulher e da rapariga em particular pelas desvantagens históricas a que esta foi submetida na sociedade, a despeito dos avanços apontados anteriormente e que discutirei nas seções posteriores.

Acredito que essa abordagem tem razão de ser não apenas por atender ao contexto internacional, nacional, social, político e histórico vivido no país em relação à centralidade das questões de gênero, mas também pelo fato de as práticas socioculturais do espaço geográfico em que desenvolvo a pesquisa terem uma inclinação aparentemente mais acentuada à tradição, comparativamente às zonas urbanas. No que tange às práticas socioculturais, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) aborda a questão, nos seguintes termos:

Outro factor sociocultural que influencia o sistema de educação está relacionado com a forma como são consideradas as diferenças de género pela comunidade. Regra geral, os pais privilegiam a escolaridade dos rapazes. A divisão social do trabalho, na base do género, atribui às meninas, desde muito cedo, tarefas tradicionalmente consideradas da responsabilidade da mulher, o que dificulta o seu acesso à escola. (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 12).

Por isso, penso que a abordagem do assunto desta pesquisa é um grande desafio e uma grande responsabilidade, mas também uma ousadia, visto que estou ciente de que a presença de uma mulher, no papel de pesquisadora, e oriunda de um outro espaço, pode provocar

estranheza em Mafambisse, sobretudo porque a pesquisa pode provocar mudanças no seio de algumas famílias e na forma de pensar de algumas pessoas.

1.1. MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Nesta subseção apresento os argumentos que motivaram a realização da pesquisa, as quais remetem aos âmbitos acadêmico e político-educacional, bem como à menção das/os participantes na pesquisa. Desse modo, inicio esta subseção com a constatação referenciada por Maria Isabel Bujes, que advoga que:

Portanto, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.* (BUJES, 2007, p. 15-16).

Com base na citação anterior, dou-me conta de que trespasam-me várias inquietações, e a minha motivação primeira para a pesquisa do tema *Basta de ficar só em casa! Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique* surge com o propósito de dar continuidade à temática de gênero desenvolvida em minha dissertação de mestrado em 2012. Além disso, acrescenta-se o fato de o Ministério da Educação ter referido que a taxa de desistência da escola por parte da rapariga havia diminuído na zona Sul do país, mantendo-se, porém, preocupante nas zonas Centro e Norte.

Outro motivo prende-se ao fato de que o novo governo de Moçambique, eleito em 2014 e empossado em 2015, alterou a denominação do ministério, passando a chamá-lo de Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Assim, com essa nova nomenclatura, penso que há uma maior responsabilidade acrescida a todos os intervenientes do processo educativo, com vista a melhorar e a proporcionar uma educação escolar de cada vez mais qualidade e todas as vantagens que advêm do investimento no capital humano. Neste caso, mais do que nunca, os olhos devem continuar postos na educação escolar da rapariga, da mulher, porque “as mulheres são desproporcionadamente pobres e muito frequentemente privadas de capacidades e sobrecargas pelos esforços de trabalho produtivo, o nascimento e cuidados das crianças e outras responsabilidades domésticas e comunitárias”. (PNUD, 1997, p. 3). Acrescenta-se também o fato da rapariga, mulher rural, ser em grande parte a que

apresenta índices elevados de analfabetismo, não obstante ser nesta zona onde reside a maior parte da população, sendo o sexo feminino também em número maior.

O último interesse, não menos importante, tem a ver com o contato embrionário com os Estudos Culturais. Embrionário, porque foi o primeiro contato com um campo que possibilita várias ramificações, inclusive aquelas às quais a educação “não dava crédito”, e tem ainda muita leitura por digerir. A esta ideia, juntam-se os temas, as discussões debatidas nos seminários: Pedagogias Culturais - Conceito, Discussões, Pesquisas; Diversidades Étnico-Culturais, Educação e Interculturalidade; Tópicos em Estudos Foucaultianos & Educação e Género e Educação, que acredito que proporcionam um importantíssimo contributo para refletir sobre o tema da pesquisa, bem como futuras leituras neste campo de investigação.

É a partir do panorama acima descrito que me sinto motivada a pesquisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique, na medida em que, se por um lado, há documentos normativos que orientam para as questões de gênero com enfoque para a rapariga e existem estudos sobre a relação entre gênero e educação (alguns direcionados à rapariga, mulher), por outro, há o “imperativo” no seguimento dos preceitos culturais, os quais continuam a pregar que esta é educada para servir ao lar. Essa ideia da educação direcionada à mulher e à rapariga concretamente tem como consequência o reforço à “ideia de mundos masculinos e femininos distintos”. (HAHNER, 2003, p. 74).

Este estudo incidiu essencialmente sobre 1) as políticas atinentes à educação escolar da rapariga; 2) documentos sobre as questões de gênero; e 3) questões da cultura moçambicana; e teve como foco algumas raparigas do distrito que não estejam a estudar, alunas da escola primária completa em Mafambisse, em Moçambique. Para além dessas informantes, penso que os testemunhos de suas mães, seus pais e dos demais encarregadas/encarregados² por sua educação são importantes, visto que são elas e eles que, de certa forma, passam os valores culturais às raparigas e geralmente se responsabilizam por elas. Outro elemento-chave que não deve deixar de dar o seu contributo é o régulo, que em termos tradicionais tem autoridade e é respeitado pelos membros da sua comunidade. Por isso, este é geralmente um indivíduo já adulto e muitas vezes idoso, detentor de conhecimentos sobre o local e as pessoas, e que, muitas vezes, acaba sendo um conselheiro também na comunidade. Régulo também é denominado por líder comunitário.

² Encarregado/a difere de pai/mãe pelo fato de aqueles não serem os progenitores das alunas/alunos. Mas, convergem por ser ambos cuidadores, responsáveis. Essa diferenciação tem sido frequente nas escolas moçambicanas, caso da cidade de Maputo, principalmente quando das redações das convocatórias para as reuniões escolares.

1.1.1 Justificando a pesquisa

A opção pelo tema da pesquisa justifica-se pelo fato de constituir uma prioridade a operação de mudanças tendentes à melhoria da inserção da rapariga na escola, sua permanência, conclusão dos níveis a que o distrito tem disponível e aspiração pelos níveis superiores. O tema vai permitir o conhecimento das representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse. Assim, a escolha do tema encontra-se alicerçada em quatro principais razões.

Em primeiro lugar, no âmbito individual, destacam-se as motivações profissionais, uma vez que sou professora na Escola Secundária Estrela Vermelha, em Maputo, Moçambique. A situação retratada pelo setor da educação de que no Centro e Norte do país a questão da desistência da rapariga da escola continuava preocupante instigou-me, por um lado, como profissional de educação, e, por outro, como mulher. Acrescenta-se ainda, no âmbito individual, que a pesquisa pode proporcionar uma convivência e uma troca de experiências com as/os colegas que labutam na zona rural, bem como também servir de base para um conhecimento no que respeita à educação no geral e da rapariga em particular naquele ponto do país.

Em segundo lugar, no que se refere ao espaço geográfico da pesquisa, a escolha advém da constatação feita pelo ministério, referida na justificação acima. Assim, o estudo será realizado no Posto Administrativo de Mafambisse, que se encontra no Centro do país, e cumulativamente pelo fato de o posto administrativo fazer parte do Corredor da Beira³, um importante corredor e fonte para a economia do país, especificamente para província de Sofala. Acrescenta-se à escolha do local o fato de eu ter concluído o Ensino Primário e cursado o ESG, na província de Sofala, concretamente na cidade da Beira, que é a capital da província em questão.

Em terceiro lugar, a relevância da pesquisa prende-se ao fato de continuar a ser urgente assegurar o acesso da rapariga à educação escolar e melhorar a qualidade de ensino para que ela possa ultrapassar muitos dos obstáculos existentes no cotidiano. Essa última ideia

³ O Corredor da Beira abarca um conjunto de ligações de transporte entre o Porto da Beira e o Zimbábue, assim como as ligações entre o porto e as fronteiras com a Zâmbia e o Malawi. As ligações são feitas predominantemente por via de estrada e caminho de ferro. No que respeita às ligações marítimas, o Porto da Beira oferece a ligação com a África do sul, a Europa e a Ásia. Disponível em: <http://www.acismoz.com/lib/services/publications/docs/Beira%20Importacao%20Exportacao%20Edicao%20Portugues.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

de obstáculo surge por se estar ciente e concordar com a ideia de que, com a escolarização não se resolvem todos os problemas, mas se contribui bastante para a superação de muitos deles.

Em quarto e último lugar, acredito que, no contexto acadêmico, esta pesquisa será uma contribuição no campo das investigações e das buscas de alternativas e possibilidades com o intuito de apoiar as instituições educativas do distrito – da província, particularmente, mas também do ministério e do país em geral sobre a educação escolar da rapariga, advindas das próprias raparigas e não só. Isso poderá contribuir para a tomada de algumas decisões por parte dos decisores do setor em causa, em todos os níveis.

1.1.2 Definindo o problema

A partir de leituras feitas, e até porque referi que este estudo tem alguma relação com o realizado no nível de mestrado, constatei que vários estudos foram feitos em Moçambique sobre a educação da rapariga e as questões de gênero, como, por exemplo: *Género e poder entre os Tsonga de Moçambique* (LOFORTE, 1996); *Acesso e retenção da rapariga no Ensino Primário do 1 grau: o caso do distrito da Moamba, Província de Maputo* (MUNGUAMBE, 2010); *Análise da percepção da comunidade sobre a educação da rapariga rural - caso do distrito da Moamba* (USSENE, 2012), entre outros.

Aliada à ideia anterior, está o fato de que políticas educacionais existentes favorecem a que a rapariga tenha acesso à escola e de certa forma não desista. A título de exemplo, têm-se as seguintes políticas: *Estratégia Para a Equidade de Género no Sector da Educação* (MOÇAMBIQUE, 2003a); *Plano Nacional de Acção para o Avanço da Mulher 2010-2014* (MOÇAMBIQUE, 2009a); *Política de Género e Estratégia da sua Implementação* (MOÇAMBIQUE, 2006a), entre outros. Ademais, Organizações não Governamentais também abraçaram essa causa. Contudo, o centro do país continua a ser uma das zonas onde a taxa de desistência feminina interanual continua alta, de acordo com o Ministério da Educação.

Considerando o pensamento de Creswell (2010, p. 128) de que: “Um problema de pesquisa é o problema ou a questão que conduz à necessidade de um estudo”, então, o panorama descrito nos dois parágrafos anteriores, aliados à centralidade das questões de gênero, induz-me para a formulação do seguinte problema: que representações sobre a

educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse, estão presentes nas falas das/os participantes da pesquisa?

Apresentado o problema do estudo, passo à formulação dos objetivos e à apresentação das perguntas do roteiro da entrevista que norteiam a pesquisa.

1.1.3 Objetivos: geral e específico

O objetivo geral do estudo é analisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse - Moçambique. Deste, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar nos documentos normativos as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga;
- Descrever alguns aspectos que envolvem questões de gênero no espaço escolar, com enfoque para a rapariga rural em Mafambisse; e
- Discutir representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse a partir das falas das/os participantes das entrevistas.

No que diz respeito aos procedimentos teórico-metodológicos, a pesquisa é do tipo qualitativo, socorrendo-me de análise documental, bibliográfica, a partir do campo de investigação dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero. A entrevista semiestruturada é feita as alunas, algumas raparigas que se encontram fora da escola⁴, as mães/aos pais e demais encarregadas/encarregados de educação, e ao régulo.

Para o alcance dos objetivos acima, elaboro o roteiro de entrevista, tendo como base as indagações que me ajudam a inferir as representações sobre a educação escolar da rapariga que emanam das alunas, das raparigas desistentes, das mães, dos pais encarregadas/ os de educação e do régulo, e se essas representações podem ser relacionadas com a centralidade das questões do gênero. As respostas das questões das entrevistas foram transcritas e apresentadas em quadros e narrações.

⁴ Por uma questão de economia de palavras, daqui em diante, passo a referir-me às raparigas que se encontram fora da escola por raparigas desistentes.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISADORA

Nesta subseção, apresento-me e, ao longo da apresentação, caberá à leitora e ao leitor encontrar aspectos que me aproximam e me distanciam de outras mulheres. Ademais, "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, [...]. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". (HALL, 2015, p. 12). Na verdade, neste momento me identifico como pesquisadora, embora concomitantemente atravessem-me identidades de mulher, mãe, professora, entre outras.

Chamo-me Sónia Francisca Mussa Ussene e sou moçambicana. Pertença a uma família de seis irmãos (um já falecido), sendo eu a última e única mulher. Só hoje, ao escrever esta subseção, dou-me conta de que, implicitamente, o fato de não ter tido irmã/s possa ser uma das razões que me impele a pesquisar assuntos de gênero, com enfoque para a rapariga. Até o momento, e como mencionei anteriormente (acerca da motivação para a pesquisa), exceto pelo fato de ser mulher, sempre pensei em argumentos extrínsecos a mim.

Sou oriunda de uma família de classe média, de pais que transitaram entre a zona rural e a urbana (maior parte das suas vidas) e que iniciaram suas vidas profissionais dando aulas. Mais tarde, meu pai passou a ser funcionário do que então, no período colonial, chamava-se Fazenda – hoje, em 2018, chama-se Ministério da Economia e Finanças. Tinha eu ainda menos de 5 anos quando meu pai, por questões laborais, foi transferido para Maputo (capital do país), em 1976, um ano após a independência de Moçambique. Passados 5 ou 6 anos, pelas mesmas razões, foi transferido para a cidade da Beira (a segunda maior cidade do país). Foi dentro da zona urbana, entre as duas maiores cidades do país, que me fui constituindo. Esses deslocamentos contribuíram em parte para que eu não fale alguma língua nacional. Adiciona-se a esse motivo a questão de meu pai ter sido assimilado, na época do colonialismo português, o que fazia com que as línguas nacionais não fossem faladas nem mesmo em ambiente doméstico. “Assimilado” é um termo usado no período colonial para se referir a um indivíduo que “aparentemente integrado na classe dominante, era concebido para ser uma figura intermediária entre o ‘indígena’ e o ‘cidadão’, um porta-voz e divulgador da ideologia, no seu meio igualmente indígena” (MAZULA, 1995, p. 98).

O fato de eu ter vivido na zona urbana faz com que o meu conhecimento da zona rural, espaço desta pesquisa, baseie-se somente nas narrativas dos meus pais, de alguns familiares, de conversas com alguns colegas da faculdade, de leituras de obras, entre outros. Desse modo,

penso que nesta pesquisa, concretamente na análise das narrativas das/dos seus participantes, alguns aspectos causam desconforto, ao passo que outros fatos, nem tanto, olhando para a questão de ser mulher, mãe e professora.

Nunca tive, na família, impedimentos no que respeita à questão da escolarização, nem por parte do meu pai (também já falecido), tampouco por parte da minha mãe e dos meus irmãos. Ademais, minha mãe é uma das apologistas dos direitos da mulher. Recordo-me dela, e com muita saudade, dizer na minha adolescência: “A mulher deve estudar, trabalhar e não depender totalmente de um homem”. Hoje, percebo bem o que ela dizia. O depender a que se referia era no sentido de que ambos têm direitos iguais e que juntamente devem fazer crescer a família e a sociedade. Minha mãe vê a dependência como algo recíproco entre uma mulher e um homem. Essa ideia também é corroborada por mim.

No entanto, os aspectos referenciados acima não significam que no seio familiar a relação entre homens e mulheres foi sempre um mar de rosas. Houve aspectos que me causaram desconforto nessa relação, como, por exemplo, o fato de estar a ouvir, durante a minha adolescência e juventude, que deixaria de pertencer à minha família quando me casasse, como se o fato de adotar o apelido do marido fizesse com que a mulher passasse a pertencer só à família daquele. Contudo, essa visão é comum e faz parte da tradição africana, neste caso, moçambicana.

Outro aspecto que vale a pena referir é que a minha formação como professora não inicia no Instituto Médio de Formação de Professores (IMAP). Entrei para a Universidade Pedagógica (UP), delegação de Maputo, no ano de 1995, após o Ensino Secundário Geral (ESG), na cidade da Beira. Este ensino, aqui no Brasil, é denominado Ensino Médio. Recordo-me que, na turma do primeiro ano da UP, dos alunos e alunas, que perfaziam aproximadamente 30, somente quatro alunas não tinham passado pelo IMAP. Três vínhamos do ESG, e uma vinha do Ensino Técnico. Apesar desse início fora da área, a minha motivação pela sala de aula foi aumentando a cada ano, no exercício do ensino.

No que concerne ainda à formação acadêmica, só cinco anos mais tarde (2009), após a conclusão da graduação, é que entrei para o mestrado, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) – Faculdade de Educação (FACED), em Maputo. Há uma relação entre o tema desenvolvido no nível do mestrado com o presente, em nível do doutorado. No mestrado o tema foi “Análise da percepção da comunidade sobre a educação da rapariga rural: caso do distrito da Moamba”. No que tange ao objetivo geral, consistiu em analisar a percepção da comunidade em relação à educação da rapariga rural no Distrito da Moamba. Em relação aos resultados, o estudo indicou que havia falta de harmonização entre o que está previsto na lei e

a execução dessa legislação, pois foi visível a distância entre os conteúdos dos documentos normativos e as ações reais no Distrito, bem como a falta de conhecimento das leis vigentes no país em relação ao gênero, particularmente da rapariga. No entanto, o envolvimento da comunidade na vida da escola constatou-se ser favorável, porque as direções das escolas trabalhavam com atores externos (mães/ pais, encarregadas/encarregados de educação, etc.), convocando-os a contribuírem para a tomada de decisões sobre os assuntos da escola.

Um ponto que difere minhas trajetórias no mestrado e doutorado entre si é que no primeiro tive de conciliar a vida estudantil com a laboral. Agora em 2018, desenvolvo o doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na linha de pesquisa intitulada Estudos Culturais em Educação.

Por que Brasil? Primeiro, pela diversidade de cursos de doutorados ofertados. Segundo, por causa da língua; terceiro, pela possibilidade de aprender outras formas de fazer pesquisa. Enfim, a troca de experiências tanto acadêmica como cultural. No que respeita à linha de pesquisa, escolhi-a, primeiro, pelo fato de me permitir dar continuidade à pesquisa sobre a temática de educação da rapariga rural, que teve o seu embrião no mestrado. Segundo, por ela defender a igualdade de direitos para ambos os gêneros em termos de educação escolar, o que vai ao encontro da insatisfação da pesquisadora no contexto da docência pela desistência da rapariga na educação escolar. E por último, pela possibilidade da linha de pesquisa abarcar fenômenos que ocorrem no espaço externo à escola. Tudo isso fez com que me enquadrasse na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a Lodenir Becker Karnopp.

Ressalto que Moçambique é um país plurilíngue, na medida em que coexistem no referido espaço diversas línguas de origem Bantu⁵ e a língua portuguesa. No entanto, esta, em sua variante europeia, é a oficial. Desse modo, a convivência entre a língua oficial e as línguas nacionais faz com que alguns termos sejam tipicamente do português falado em Moçambique.

A singularidade do português moçambicano faz-se sentir em algumas passagens desta tese, razão por que irei justificar algumas de minhas escolhas lexicais para promover uma melhor compreensão da abordagem do assunto da pesquisa. Alguns termos podem ser idênticos aos utilizados aqui no Brasil, mas com uma semântica diferente da de Moçambique. Ademais, convém explicar que, no que respeita à escrita, seguirei a norma do Português do

⁵ “Banto ou bantu é um termo utilizado para se referir a um tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas outras línguas no centro e sul do continente africano. [...] Trata-se de uma classificação baseada na semelhança linguística. [...] Os idiomas banto formam uma família de cerca de 1500 línguas diferentes.” Definição retirada de: <http://www.infoescola.com/linguistica/bantos-bantus/>. Acesso em: 5 jun. 2016.

Brasil (PB), obviamente com influência do PE e do Português falado em Moçambique. Não será possível seguir essa norma nos casos de citações diretas, visto ser norma da escrita científica manter a ortografia do texto original. Por exemplo, palavras como “gênero” e “setor”, na norma do PE, têm uma escrita diferente, isto é, “género” e “sector”.

Enfim, o meu desdobramento remete para uma questão intercultural, apesar de ser moçambicana. Até porque Moçambique é um país com uma enorme diversidade cultural, como explicitarei em seções seguintes. No projeto de pesquisa, havia ponderado a possibilidade de me socorrer de uma comunicação mediada por intérprete na pesquisa de campo. Entretanto, não foi necessário, pois toda/os a/os participantes eram falantes de português.

Finalizando a parte introdutória, na sequência, apresento a estruturação da presente tese. Na seção 2, apresento o *Aporte teórico*, focalizando a contextualização do estudo, breve descrição da educação escolar em Moçambique e o contexto local. Busco um olhar sobre e dos Estudos Culturais em Educação, adentro as políticas de gênero na educação em Moçambique, passando pela abordagem da educação tradicional no país e, por fim, discuto o envolvimento de quem na questão da educação em análise. Na seção 3, traço a *Metodologia*, apresentando e descrevendo as/os participantes na pesquisa, os dados e instrumentos de produção de dados, sua análise, as limitações tidas na pesquisa, as questões éticas. Na seção 4, *Análise dos dados*, examino os dados produzidos a partir das observações e das entrevistas. Por fim, apresento as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

2 APORTE TEÓRICO

Na presente seção, apresento documentos normativos, obras bibliográficas e discuto a visão de várias/ os autoras/ autores sobre o assunto da pesquisa, os quais servem de sustentação teórica na análise dos dados. Início por contextualizar o espaço geográfico da pesquisa e descrevo a educação escolar em Moçambique, apresentando um pouco do modo como ela se desenvolveu desde o período colonial português até os nossos dias. Descrevo o contexto mais específico onde a pesquisa teve lugar, trago considerações sobre a linha de pesquisa na qual ela está alicerçada - visto que é importante para a/o leitora/o moçambicana/o, assim como apresento o conceito de representação, ferramenta analítica na pesquisa. Além disso, faço uma abordagem sobre os estudos de gênero, as políticas de gênero no geral e aquelas relacionadas com a educação no país. Descrevo e discuto a educação tradicional em Moçambique e foco na descrição geral de como a mulher, em vários momentos e espaços geográficos, teve entraves no que respeita à sua escolarização. Por fim, teço considerações sobre o envolvimento da comunidade nas questões escolares em Moçambique, pela relevância e influência em assuntos educacionais.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Para uma melhor percepção do contexto em que o estudo decorre, importa, *a priori*, descrever o cenário do país, Moçambique, e posteriormente caracterizar o contexto local em que a pesquisa efetivamente teve lugar: o Posto Administrativo de Mafambisse, localizado na Cidade de Dondo.

Moçambique localiza-se na África Austral. De acordo com Osório e Macuácuca (2013), o país, tendo em conta o censo de 2007⁶, possui uma população de 20,579.265, dos quais 9.897.116 correspondem aos homens, e 10.682.149 às mulheres. Acrescenta ainda a fonte que

⁶ Em Moçambique, o censo é realizado de 10 em 10 anos. Em agosto de 2017 foi realizado o último censo, cujos dados definitivos não estão disponíveis. Para um trabalho dessa natureza penso não ser razoável constar em dados provisórios; daí que mantenho os dados do censo de 2007. No entanto, dados preliminares do IV Recenseamento Geral da População e Habitação de Moçambique, realizado entre 01 e 15 de Agosto de 2017 pelo Instituto Nacional de Estatística, indicam uma população total de 28861863, dos quais 13800857 homens e 15061006 mulheres. Em termos de projeção de 2018, apontam para uma população rural de 18767536. Informação retirada de: www.ine.gov.mz. Acesso em 31 out. 2018.

30% da população concentra-se nas cidades, e o restante, isto é, 70%, nas zonas rurais. Segundo Comité de Conselheiros (MOÇAMBIQUE, 2004), o país ocupa uma extensão territorial de cerca de 799.380 km². É banhado pelo Oceano Índico e faz fronteira com os seguintes países: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e África do Sul. A agricultura é a base da economia do país.

Administrativamente, Moçambique está dividido em onze províncias. A região Norte é composta por três províncias, a saber: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; a região Centro é constituída pelas províncias de Sofala, Zambézia, Tete e Manica; a zona Sul é composta por Maputo Cidade (capital), Maputo Província, Gaza e Inhambane. Cada uma das províncias está dividida em distritos e municípios. Segundo Bergh-Collier (2007), Moçambique possui 128 distritos e 33 municípios. Ainda de acordo com Bergh-Collier (2007), 52% da população é formada por mulheres, e as províncias da Zambézia e Nampula são as mais populosas, com cerca de metade da população do país.

Trata-se de um país com numerosas e grandes diversidades: linguística, étnica, cultural, racial e religiosa. A língua portuguesa (variante europeia) é a oficial e predominante nas zonas urbanas; em contrapartida, nas zonas rurais falam-se mais as línguas nacionais de origem Bantu. Essa ideia é reforçada na citação seguinte:

[...] em seu território coexistem várias línguas étnicas com a Língua Portuguesa, além de línguas transplantadas por imigrantes que se instalaram no país, diversidade linguística que faz de Moçambique uma sociedade plurilíngue e pluricultural, resultado de convivência com várias etnias, várias línguas e várias culturas. Esse cenário de plurilinguismo remete-nos para estudos sobre o bilinguismo e educação bilíngue. (MENEZES, 2013,p. 2).

Menezes (2013) refere ainda que as variações em língua portuguesa em Moçambique abarcam aspectos nas ordens fonético-fonológica, morfossintática, semântico-pragmática e retórica. Menezes (2013, p. 9-10) afirma que:

De um modo geral, em Moçambique, a população é bilíngue no contexto das línguas bantu moçambicanas, que são cerca de vinte, cada uma possuindo normalmente certo número de dialeto. Às vezes, existem falantes de duas ou mais línguas dentro do mesmo grupo linguístico. Entretanto para fins educativos, as comunidades são consideradas e definidas como linguisticamente homogêneas, dado que, de um modo geral, há uma língua que é o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilíngue, é a língua usada como meio de ensino nas primeiras classes. Os contextos urbanos são linguisticamente heterogêneos devido à influência de falantes de diversas línguas nos mesmos locais.

Ainda sobre a situação linguística de Moçambique, Menezes (2013) cita alguns sociolinguistas moçambicanos e, a partir dos dados do III Recenseamento Geral da População

e Habitação, de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística, em Moçambique, constata que

[...] numa população de cinco anos de idade ou mais, os que sabem falar português nas zonas urbanas equivalem a uma percentagem de 72.4% e, nas zonas rurais, de 25.4%, dos quais 15.6% são mulheres. Entretanto, os que têm o português como língua materna equivalem a 17% nas zonas urbanas e representam 2% nas zonas rurais". (MENEZES, 2013, p. 10).

A diversidade religiosa é outra particularidade moçambicana. Sobre o assunto, Juliasse (2005) afirma que existem as religiões escritas e a oral. Das primeiras, fazem parte a Cristã, a Islâmica e a dos Hindus. Com cerca de 60% de seguidores, o Cristianismo é a religião mais popular e a mais praticada. No país, as igrejas que compõem a religião Cristã estão "oficialmente representadas pela Igreja Católica através da Conferência Episcopal (CEM) e o Conselho Cristão de Moçambique (pertença das Igrejas Protestantes e outras)". (JULIASSE, 2005, p. 3). O Islamismo penetrou no país a partir do século IX até XII, pela região norte, e foi propagado, segundo apontam, pelos comerciantes oriundos do Golfo Pérsico e das Ilhas Comores e Zanzibar. Estima-se que a religião tenha cerca de 20% de praticantes, sendo que sua representação é a partir do Conselho Islâmico de Moçambique (1982), assim como o Congresso Islâmico de Moçambique (1983), de acordo com o autor em causa. Sobre o Hinduísmo, não se tem a precisão da sua origem, daí que seus estudiosos intitulam-na de "religião sem começo e sem idade". Acrescenta Juliasse (2005) que no território moçambicano sua prática dá-se por pessoas de origem indiana, e sua representatividade é maior nas zonas urbanas, particularmente para a cidade capital, Maputo. Por fim, faz parte da Religião Oral as outras religiões.

Enfim, para além das diversidades mencionadas anteriormente, de acordo com o Comité de Conselheiros: "O País possui boas potencialidades agrícolas, agroindustriais, hídricas, minerais e turismo, assim como recursos florestais e marinhos e uma excelente localização ferroportuária no espaço geoestratégico da África Austral". (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 53).

Veja-se em seguida o mapa de Moçambique e as respectivas províncias e suas capitais.

Figura 1 – Mapa de Moçambique



Fonte: Disponível em: <<https://gramadavizinha.files.wordpress.com/2011/12/mapa-mocambique.jpg>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

2.1.1 Breve Descrição da Educação Escolar em Moçambique

Moçambique é ex-colônia portuguesa que ascendeu à sua independência a 25 de junho de 1975. Desse modo, ao referir-me à educação escolar em Moçambique, apresento aquilo que foi o seu passado, o qual está ligado ao então colonialismo português.

Por ter sido uma colônia portuguesa, a educação facultada aos moçambicanos estava alicerçada nos interesses do colonizador e não em benefício dos colonizados. Essa ideia encontra sustentação nas constatações a seguir:

O sistema de educação colonial era coerente com os objectivos económicos, políticos e culturais do sistema, visando a reprodução das suas relações de exploração e de dominação. A educação tinha por função modelar o homem servil,

despersonalizado e alienado das realidades do seu povo. Ela devia favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, mais tarde, instrumento do poder colonial para a dominação dos seus irmãos. À educação também estava confiada a formação da mão-de-obra barata. (GÓMEZ, 1999, p. 19).

Não detalharei a história da educação em Moçambique desde a época colonial, mas brevemente trago alguns aspectos, características, leis que funcionam como marcos importantes da educação no país em questão, desde 1926 até os nossos dias. Com isso, viso proporcionar uma certa compreensão da situação educacional moçambicana, até mesmo ajudar as leitoras e os leitores do Brasil, e não só, que tiverem em mãos este trabalho.

Nas palavras de Castiano e Ngoenha (2013), o interesse dos colonizadores pela administração efetiva acabou por alcançar a educação escolar. Daí que, entre 1929 e 1930, são formuladas as leis e regulamentos direcionados à organização do ensino indígena, como: programas para o ensino primário rudimentar, para as escolas de artes e ofícios, escolas de habilitação de professores indígenas, entre outros. Em relação ao termo “indígena”, os autores em questão refere que em 1917 é que foi promulgada a *Lei do Indigenato*, e segundo a mesma lei, indígena era o “[...] indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes se não distingue do comum daquela raça”. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 29). A 18 de janeiro de 1930 é publicado o *Regulamento da Escola de Habilitação de Professores Indígenas*. Esse regulamento tinha por finalidade

[...] fornecer um quadro jurídico para a formação de professores que ministram o ensino primário rudimentar aos indígenas da Colónia de Moçambique, e que também podiam ser colocados nas escolas oficiais, nas escolas particulares, assim como nas missões religiosas. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 27-28).

Castiano e Ngoenha (2013), ao se referirem a divisão do ensino indígena, afirmam que este respeitava três tipos, a saber:

[...] ensino primário rudimentar destinado a «civilizar e nacionalizar os indígenas da Colónia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses» (art. 7.º). Ele compreende três classes e é dirigido para crianças dos sete aos doze anos de idade. O *ensino profissional* tinha por fim «preparar os indígenas de um e outro sexo, maiores de 10 anos, para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuir mais eficazmente para o progresso da Colónia» (art. 16.º). Era realizado nas Escolas de Artes e Ofícios para rapazes e nas Escolas Profissionais para as raparigas «indígenas». Os rapazes aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro e marceneiro, enquanto que as meninas frequentavam cursos de costura e economia doméstica (tratamento de roupa, culinária e copa). O ensino normal tem por fim «habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares». (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 29-30).

Vale ainda explicar que o ensino rudimentar, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013), destinava-se aos “indígenas” de 7 a 12 anos de idade, sendo obrigatório e gratuito para

este intervalo etário, e tinha uma duração de três anos. Cada escola devia possuir uma pequena horta, para que as alunas e os alunos se dedicassem à agricultura e à jardinagem.

Por sua vez, o Ensino Oficial Colonial, nas palavras de Castiano e Ngoenha (2013), era dividido em Ensino Primário, Liceal e Técnico-Profissional. Destinava-se aos filhos dos colonos brancos e aos assimilados.

No que tange ao Ensino Técnico-Profissional, Mazula (1995, p. 85) refere que, apesar de se destinar aos indígenas, este visava dar resposta "às pressões económicas das necessidades de mão-de-obra qualificada, para trabalho industrial e actividade comercial".

Assistiu-se, no dizer de Castiano e Ngoenha (2013), que, entre os finais dos anos 1950 e início de 1960, foram criados os regulamentos anteriormente mencionados e alguns diplomas, os quais continham aquilo que era a essência do sistema do ensino colonial para os indígenas. Acrescenta a mesma fonte, que

[...] durante a década que vai até 1940 são promulgados alguns regulamentos que precisam ou substituem algumas normas de funcionamento, mas não introduzem alterações de base no que diz respeito à essência discriminatória do sistema do ensino colonial. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 33).

Constatam Castiano e Ngoenha (2013) que, a 7 de maio de 1940, publica-se a *Concordata*. De acordo com esse documento, a Igreja Católica estava autorizada a possuir escolas particulares paralelas às estatais, todavia, fiscalizadas pelo Estado. Nesse contexto, a 5 de abril de 1941 é publicado o *Estatuto Missionário*, que no seu artigo 66º, responsabiliza todo o Ensino Indígena para a Igreja Católica.

Para além de encarregar os missionários pelo ensino dos indígenas, Mazula (1995) afirma que o artigo 69º permitia o uso da língua indígena nas questões do ensino da religião. Sobre as línguas nacionais, o estudioso acrescenta que, mais tarde, com a Lei do Indigenato, essas línguas denominadas por "idiomas nativos" foram também concebidas apenas no ensino "como instrumento de difusão da língua portuguesa". (MAZULA, 1995, p. 66). É visível como as línguas nacionais eram relegadas ao segundo plano e também como se cingiam a sua valorização em casos específicos, que beneficiavam o colonizador.

O aspecto que tem a ver com o fato da Igreja Católica responsabilizar-se pelo sistema de ensino perdura até hoje em Moçambique. É visível a existência de escolas sob a responsabilidade dessa igreja, desde os níveis iniciais, passando pelos intermédios e alcançando os universitários. No entanto, nos níveis iniciais também é notória a existência de escolas que se encontram sob a responsabilidade de algumas igrejas protestantes, mas estas são em menor número, comparativamente às católicas. Provavelmente, a causa tenha a ver com o fato de, desde a era colonial, de acordo com Gómez (1999), as igrejas protestantes

terem tido uma postura crítica em relação ao colonialismo português. Assim, no que respeita à relação entre a educação e a igreja, constata-se que na:

[...] política de administração colonial criaram-se dois sistemas educacionais, um para os africanos – *o ensino rudimentar* – dirigido pelas missões católicas e um outro – *o ensino oficial* – para europeus e assimilados, dependente directamente das estruturas governamentais. (GÓMEZ, 1999, p. 59).

O *Estatuto do Indígena* é abolido em 1961, como consequência da situação política decorrente das guerras de libertação nas colônias.

É visível um tratamento em relação às zonas rurais, local de destaque neste trabalho. Afirmam Castiano e Ngoenha (2013, p. 41) que os postos escolares nas zonas rurais tinham a obrigação de possuir "[...] as três primeiras classes do ensino primário, precedidas da classe pré-primária, podendo, no entanto, evoluir para escolas primárias, quando for tido como conveniente [...]".

Em termos estatísticos, referem Castiano e Ngoenha (2013) que é realizado o recenseamento da população pelo Governo Colonial em 1950. Este recenseamento englobou também o aspecto educacional. Desse modo, dos 5.738.911 habitantes, 5.615.053, correspondentes a 97,84% do total, eram analfabetos. Faziam parte desse grupo, para além dos moçambicanos, também portugueses que residiam em Moçambique. Como que uma conclusão do período colonial, refere que:

O que o primeiro governo saído da Independência recebe como legado dos colonialistas na área da educação é obsoleto. Tinha que se começar a trabalhar praticamente do zero. Tirando uma pequena elite cidadina em número muito reduzido, não há quadros formados para gerir o sistema. Havia, como primeira tarefa, que buscar alternativas educacionais em termos quantitativos e em termos qualitativos. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 45).

Na mesma direção de conclusão do período colonial, Gómez (1999) afirma que os limites impostos à educação do povo moçambicano por parte dos portugueses não era somente pela insuficiência de meios a serem canalizados para este setor, mas igualmente um desejo de Salazar em manter os africanos ignorantes, visto que desse modo não se tornariam conscientes politicamente. Outra leitura acrescentada por este estudioso relaciona-se com o fato da política de assimilação usada para *civilizar* ser também vista com receio, em virtude dos seus resultados poderem colocar em causa os interesses econômicos e políticos da burguesia portuguesa.

É com o panorama da situação descrita anteriormente que, em 1975, é proclamada a independência de Moçambique. Evidentemente que várias transformações tinham de ser levadas a cabo, tanto no âmbito administrativo como a nível educacional. Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que estatísticas constataam que, naquele ano, cerca de 98% da população

moçambicana era analfabeta. Assim: "No mesmo ano, só cerca de 69.000 crianças frequentam a escola no ensino primário, 23.000 alunos o Ensino Secundário e 3.800 estudantes do Ensino Universitário (Faculdade de Educação)". (p. 53-54).

Ainda no que concerne aos primeiros anos da independência de Moçambique, a situação das/ dos professoras/ professoras é preocupante. Nas palavras de Castiano e Ngoenha (2013), em 1974/ 75, existem no país aproximadamente 10.300 professores no ensino primário e 1.800 no ensino secundário (Faculdade de Educação). Acrescentam os autores que, no âmbito geral, a maioria dos professores, que se aproximavam a 10.000, correspondiam à categoria de simples *monitores*, visto que não tinham frequentado acima de três classes. No que tange ao ensino universitário, dados apontam para cerca de 164 docentes portugueses. Enfim, esse cenário de professores teve muito a ver com o abandono dos professores portugueses, verificado depois da independência.

Com relação aos manuais escolares, é evidente que estes deveriam sofrer transformações, na medida em que os seus conteúdos relacionavam-se com os interesses e a realidade portuguesa. Para o efeito, isso constituía um dilema para o governo, que assumia recentemente o seu país e sem condições financeiras. Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que no ensino profissional a situação não diferia dos outros ensinos. Esse cenário desolador também se refletia, nas zonas rurais. "Nas regiões rurais predominam escolas profissionais de carácter elementar: são só onze escolas sendo, em regra, controladas por missões. A escola básica e média do ramo de formação profissional concentra-se em Maputo e na Beira [...]". (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 54-55).

A partir do decreto n° 12/75 de 6 de setembro de 1975, foi tomada a primeira medida, no que tange ao ensino, pelo governo moçambicano. Essa medida, segundo Castiano e Ngoenha (2013), teve a ver com a «nacionalização» das escolas e outros estabelecimentos de ensino. Dentre essas escolas, encontravam-se as escolas privadas, particularmente as missionárias e as católicas, de modo a inseri-las no sistema nacional de ensino. Outra medida teve a ver com abolição simbólica da utilização dos livros escolares do regime colonial.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi criado pela primeira vez em fevereiro de 1976. Segundo Castiano e Ngoenha (2013), havia questões que se afiguravam de extrema importância, como era o caso da formação e do recrutamento de novos professores. Na leitura desses estudiosos, só dessa maneira seria possível a imediata expansão escolar, bem como cobrir o déficit da saída dos professores coloniais após a independência.

Outro aspecto realçado pelos estudiosos em questão é que, entre 1975 e 1976, houve transformação de alguns programas, assim como a introdução de novas disciplinas, desde a 1ª

até a 11^a classe. Realmente não fazia sentido continuar-se com os conteúdos dos manuais estrangeiros se os ideais eram outros. Desse modo, os programas de História e Geografia de Portugal foram substituídos, mantendo-se as disciplinas em causa, mas abordando matéria do continente africano. Acredito que a situação financeira do governo independente limitou avançar-se para mais aspectos. Contudo, houve introdução de disciplinas como: Educação Política, Atividades Culturais e Produção Escolar. No entanto, as reformas feitas com a criação do Ministério da Educação e Cultura não pararam por aí.

Um outro passo necessário para enfrentar a crise dos anos após a Independência foi o recrutamento de novos professores e a reciclagem imediata dos «velhos». No dia 8 de Março de 1977 o Presidente Samora Machel organiza um encontro com os alunos que então frequentam a 10^a e 11^a classes com a agenda de estudar como integrá-los imediatamente no Aparelho do Estado, assim como cobrir a falta de professores que se faz sentir. Perante este desafio, o Presidente declara que a maioria deles deve converter-se imediatamente em professores. Na base desta decisão, são fechadas as 10^a e 11^a classes. Nasce, assim, um grupo de intelectuais denominados hoje, muitas vezes, a «Geração do 8 de Março». São estudantes, na altura, chamados para cobrir a falta de professores que se faz sentir, mas que hoje estão distribuídos por todo o aparelho de Estado, alguns ao nível mais alto. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 57-58).

Um outro aspecto importante a realçar a partir das constatações de Castiano e Ngoenha (2013) prende-se com a realização do *I Seminário Nacional de Alfabetização*, em Ribaué, dois meses antes da independência, isto é, em abril de 1975. Nesse seminário traçaram-se as ações sobre a alfabetização no país pós-independente. Afirmam os estudiosos que se recomenda o ensino do alfabeto e a leitura, a integração de questões que se relacionam com a realidade da população a ser alfabetizada, bem como a observância das atividades da população. Acrescentam os autores que: "Neste seminário é também tomada a decisão de que a alfabetização deve ser feita em língua portuguesa, decisão que perdura durante muito tempo". (p. 58-59).

Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que em Moçambique, entre 1975 e 1977, dá-se a primeira «expansão escolar», que acabou sobrecarregando a rede escolar. Explicitam os estudiosos que o rácio⁷ professor-aluno era de 1:65 em 1975, e de 1:85 em 1976, no que respeita ao ensino primário. Já no ensino secundário, a situação era de 1:13 em 1975, e de 1:20 em 1976. Acrescenta a fonte, a partir dos números anteriores, que existe uma duplicação dos alunos no ensino inicial, porém sem avanços significativos ao nível do ensino secundário.

Existe uma transformação gradual da estrutura da administração educativa, modificada entre os anos de 1977 e 1981, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013). Esse cenário culminou com a criação do Ministério de Educação (MINED), que tinha a responsabilidade

⁷ Rácio relaciona-se com a equivalência resultante de: para uma/um professora/professor quantas/os alunas/os existem.

de dirigir o setor educativo, dissolvendo-se, dessa forma, o MEC. Essa mudança fez com que houvesse uma estruturação do sistema da educação em vários níveis escolares, a saber: pré-escolar, primário, secundário (incluindo a formação profissional e formação de professores) e universitário.

Em termos de idade, para o início da escolaridade, por ocasião da criação do MINED, foi estipulado os cinco anos completos como condição de ingresso no Ensino Primário. Esse ensino abrangia o nível pré-primário (de um ano e que, após 1983, foi transformado em 1ª classe) e da 1ª classe à 4ª classe. No que concerne ao segundo nível, estava prevista para as crianças com idades compreendidas entre 6 e 14 anos de idade. Acrescentam Castiano e Ngoenha (2013) que até 1983 o ano letivo funcionava em três trimestres (depois passou para o regime semestral, e atualmente voltou a funcionar por trimestres).

Quanto à formação de professoras e professores, a fonte em causa refere que a situação não era boa, na medida em que só cerca de 30% dos professores possuíam formação profissional adequada para lecionarem o nível primário em 1980.

No que tange ao Ensino Secundário, Castiano e Ngoenha (2013) apontam para uma composição de três níveis com as seguintes denominações: o Ciclo Preparatório (a 5.ª e a 6.ª classes); o Ensino Secundário Geral (a 7.ª, 8.ª e a 9.ª classes) e o Pré-Universitário (a 10.ª e 11.ª classes).

Castiano e Ngoenha (2013) mencionam que o Ensino Técnico-Profissional funcionava nas escolas técnicas, bem como nas empresas. As escolas técnicas eram divididas em três níveis: o elementar, obedecendo ao modelo de formação de 4ª classe mais três anos (designadas escolas de arte e ofícios); o básico, obedecendo ao modelo de formação de 6ª classe mais três anos (designadas escolas básicas agrárias, comerciais e industriais); e o médio, obedecendo ao modelo de formação de 9ª classe mais três anos de instrução (designados institutos comerciais, industriais e agrários). A admissão para todos os níveis tinha como condição a idade mínima de 15 anos e o certificado de conclusão dos níveis anteriores.

Com relação aos adultos, segundo Castiano e Ngoenha (2013), foram abertos cursos noturnos, funcionando quase que em todas as escolas e nos níveis idênticos aos do diurno. Os programas de ensino e os professores eram na sua maioria iguais para ambos os turnos, distinguindo-se apenas em termos de duração, uma vez que os cursos noturnos se estendiam por mais um ano em relação aos diurnos. Em termos de dados estatísticos, consta-se que: "Entre 1978 e 1982 mais de 79.000 adultos frequentam o curso nocturno, da 1ª à 4ª classes". (p. 74).

Castiano e Ngoenha (2013), ao se referirem sobre a universidade, afirmam que entre 1978 e 1982, a Universidade Eduardo Mondlane, por sinal a única nesse período, foi dividida em 8 faculdades.

Segundo os referidos autores (2013), assiste-se, no período de 1975-1982, a uma *massificação* do acesso à escola. Assim: "Pela primeira vez, na História de Moçambique, a escola estava aberta não só para as crianças em idade escolar, mas também para os adultos e a população analfabeta". (p. 75).

No entanto, o panorama educacional seguia o seu curso e algumas questões se alastraram na discussão deste setor, no período de 1979 a 1982, como a elevada percentagem de desistência e de reprovações, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013). Os estudiosos apontam como causas para a situação da desistência principalmente a seca, os ciclones e sobretudo a guerra civil que se alastrava, nessa altura, pelas províncias mais populosas do país, a saber: Zambézia e Nampula. Acrescentam os autores sobre as causas da desistência e reprovação o seguinte:

Da mesma forma, apresenta-se como problema o facto de só 20% dos utentes do sistema escolar, no período em causa, serem do sexo feminino. O número de raparigas vai decrescendo à medida que o nível aumenta. Mas o problema das desigualdades de acesso não se coloca só entre rapazes e raparigas. Se compararmos entre as crianças de proveniência urbana e rural, veremos que aqui também existem extremas desigualdades de oportunidades, favorecendo as cidadinas. Estas desigualdades colocam-se também em relação à língua do ensino, colocando as crianças do meio urbano em vantagem de passagem nas diferentes classes porque muitas delas têm o português como língua franca. (CASTIANO; NGOENHA 2013, p. 80).

A citação anterior levanta alguns pontos que merecem minha atenção. Primeiro, a questão da desigualdade de gênero no âmbito escolar, aspecto que é o foco da presente pesquisa. Pelo descrito é visível que essa situação em algum momento da história de Moçambique preocupou as autoridades educacionais e, presentemente, volta a preocupar. Por isso, interessa-me olhar, no momento desta pesquisa, para a representação que a rapariga e os restantes membros têm da educação escolar da rapariga, atendendo aos vários passos dados ao longo da história do setor, ao panorama sócio-econômico do país e sobretudo à centralidade das questões de gênero. O segundo aspecto que também se relaciona com o presente trabalho tem a ver com a desigualdade entre a situação rural e a urbana. É visível, que essa disparidade também perdura no cenário educacional moçambicano. No entanto, esforços têm sido feitos pelo governo e não só, com vista a superar esse cenário.

Um dos marcos importantes no panorama educacional moçambicano é o Sistema Nacional de Educação (SNE). De acordo com Castiano e Ngoenha (2013), o sistema é concebido no âmbito do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), o qual foi elaborado em 1980

pelo governo moçambicano e visava à eliminação do subdesenvolvimento no período de 1980-1990. Nesse contexto, é aprovada a *Lei sobre as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* (Lei n. ° 4/83), no dia 23 de março de 1983 pela Assembleia Popular em Maputo. Os estudiosos, ao comentarem sobre os objetivos constantes da lei, afirmam:

O objectivo político fundamental é, portanto, a formação do «Homem Novo» que seja capaz de «construir uma sociedade socialista». Para além deste objectivo político mais amplo, determinam-se os objectivos para a área da educação, que são a eliminação do analfabetismo, a introdução de uma escolarização universal e obrigatória, e a intensificação de uma formação técnica de quadros para o aparelho do Estado e para as fábricas e os grandes projectos económicos. (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 84).

Segundo os autores acima, num dos artigos da lei supracitada, foi delegada ao Estado moçambicano a obrigação de garantir a escolaridade obrigatória grátis às crianças que completassem sete anos de idade. Sobre isso, os autores, tecem os seguintes comentários: "A educação é declarada «um dever e obrigação» de todos os cidadãos, uma «obrigação» que o Estado ainda se propõe a cumprir". (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 85). Acrescentam ainda, sobre a lei 4/83 que:

A questão da «Unidade Nacional» também é claramente tratada pelo legislador da lei do sistema de educação. Assim, para além de sublinhar a necessidade de se conceber um sistema unificado para todo o território nacional – o que significa, [...] a eliminação de todo o tipo de diversificação e a centralização do poder de decisão para os órgãos do centro do sistema – também se sublinha que a língua do ensino seria exclusivamente a portuguesa «como símbolo da unidade nacional». As línguas nacionais são reservadas para a função de «desenvolvimento da cultura, da História e da arte» moçambicana [...]. (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 85).

Vale destacar ainda que a questão da adoção da língua portuguesa, para além do mencionado anteriormente, a unidade nacional, é argumentada "também como arma de combate do inimigo, utilizando a sua própria língua". (MAZULA, 1995, p. 215). Até porque essa decisão foi tomada, antes mesmo da independência nacional, isto é, ao longo da luta armada.

Com o passar dos anos, passam-se vários eventos relacionados à questão social, econômica e política de Moçambique, marcando um período (1987-1992) que Castiano e Ngoenha (2013, p. 96) denominam de liberal, porque "[...] foi caracterizado por uma profunda crise econômica e social que conduziria a um colapso verificado na esfera política. A crise pode ser considerada como resultado da implementação das medidas da reestruturação econômica e da guerra".

Segundo Castiano e Ngoenha (2013), em 1992 são realizadas as primeiras eleições gerais. Existe, segundo os estudiosos, uma crise geral que afeta a política educativa do país. Há uma demanda enorme pela educação básica, o que ultrapassa as capacidades do Estado,

um crescente índice de desistência, assim como de reprovações, e uma degradação da qualidade da educação. Entre outras dificuldades, as camadas mais desfavorecidas têm dificuldades enormes de comprar o livro escolar. Acrescentam os estudiosos, que:

O mais importante desta fase foi o facto de a diferenciação social ter atingido o sistema de educação: o surgimento das escolas privadas começa a legitimar escolas para os filhos das elites. As elites económicas e políticas começam a buscar os seus próprios espaços educacionais onde garantir a continuidade do poder pelos seus filhos e parentes. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 97).

Nesse contexto, a 1 de junho de 1990, a partir do Decreto n.º 11/90, o Conselho de Ministros aprova legalmente o aparecimento e abertura de escolas privadas no país. Castiano e Goenha (2013) afirmam que o decreto em causa obrigava as escolas privadas a se orientarem pelos programas e pelo calendário escolar em vigor e sob a responsabilidade do ministério do setor educativo.

Uma outra lei importante no sistema educacional em Moçambique é a lei 6/92, aprovada em maio de 1992 pelo parlamento. Com essa lei, fica revogada a lei 4/83. Castiano e Goenha (2013) referem que, a partir da lei de 1992, reformulam-se as linhas do sistema nacional de educação, isto é, deixa-se por pautar pela «educação socialista», a questão da formação do «homem novo». Opta-se, assim, por traçar as linhas do sistema nacional de educação, seguindo uma linguagem de aspectos de alfabetização e escolarização universais.

Os estudiosos em questão destacam que a lei 6/92 divide o sistema de educação em três áreas: 1) a pré-escolar, para as crianças com menos de seis anos de idade, sem caráter obrigatório; 2) a escolar, dividida em ensino geral, técnico-profissional, educação de adultos e universitário; e, por fim, 3) a extraescolar, que se ocupava de atividades que estavam à margem do sistema escolar, como a alfabetização, atividades de aperfeiçoamento científico-técnico, entre outros.

Nesse novo panorama, os estudiosos afirmam que a prioridade, em termos de financiamento, passa a ser o ensino básico. Há um crescimento do número de estudos sobre a avaliação do sistema educativo, desde 1983, levados a cabo por organizações internacionais. Todo este cenário, incluindo "[...] a mensagem forte dada na Conferência Mundial de Educação em Jomtiem na Tailândia em que a UNESCO (re) lança mundialmente o repto de «Educação Básica para Todos»" (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 116), foi decisivo para que no início da década de 1990 houvesse uma pressão sobre o governo de Moçambique para que a prioridade, no âmbito da educação, deixasse de ser o ensino superior e passasse a ser o ensino básico. Como exemplo de órgãos e entidades que exerceram essa pressão, mencionam-se: PNUD, UNICEF, Banco Mundial, entre outras.

2.1.1.1 Documentos Normativos e Reformas no Setor Educacional, em Moçambique

Após a descrição breve do historial da educação em Moçambique, desde o tempo colonial, passando pela independência do país e as leis mais importantes do sistema Nacional de Educação, passo a me referir sobre alguns documentos sobre o setor educacional e algumas reformas ocorridas no setor em questão.

Segundo a Assembleia da República (MOÇAMBIQUE, 2008), a Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 88, refere que a Educação é um direito e um dever de cada cidadão. Nesse âmbito, o presente postulado constitui uma das alavancas para a elaboração das políticas atinentes às questões de gênero.

Conforme já referi anteriormente, o governo de Moçambique tem dado particular atenção à educação escolar. Esse aspecto é visível pelos esforços empreendidos, em nível nacional, no que concerne à expansão do acesso à educação escolar e da rede escolar, fato este que contribui para que se reduza a distância entre a escola e o cidadão e a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, a partir de várias estratégias desenvolvidas no país, inclusive as reformas no setor.

Ademais, a Política Nacional de Educação, aprovada pelo Conselho de Ministros (MOÇAMBIQUE, 1995) na Lei n. 8, advoga que, desde a independência nacional, em 1975, a escolarização universal das crianças e adultos, pelas vias formal e não formal, tem sido um de seus propósitos em termos de metas a atingir. Todavia, a guerra civil que se alastrou por cerca de dezesseis anos, de 1977 a 1992, altura em que se assinou o Acordo Geral de Paz em Roma a 4 de outubro, impediu grandemente o avanço do setor. Assim, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, referindo-se sobre o estágio atual do setor, explicita que:

Nos últimos anos, o sector da Educação registou grandes progressos, particularmente no concerner ao aumento da oferta da educação. Mais crianças ingressaram anualmente nas escolas; mais crianças progrediram anualmente de um nível para o outro. Destacou-se a expansão do Ensino Secundário e a redução das disparidades geográficas e de género. (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 4).

Entretanto, muito ainda tem por se fazer no setor da educação. Essa ideia encontra sustentação no Comité de Conselheiros (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 12), ao referir que: “Apesar do aumento tanto da rede escolar como do número de crianças que frequentam as

escolas, a oferta dos serviços educacionais ainda não é abrangente pelo que nem sempre oferece muitas oportunidades de progressão para outros níveis de ensino”.

No que respeita ao funcionamento do nível educacional que me proponho focalizar nesta pesquisa, convém referir que, de acordo com o Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2012a), o Ensino Primário faz parte do Ensino Geral. Dessa feita, o Ensino Primário é gratuito e obrigatório, dividido em dois graus, a saber: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). No entanto, com a introdução do novo currículo em 2004, o ministério estrutura esse ensino para três ciclos de aprendizagem, com o intuito de oferecer um ensino básico de sete anos para todos. Assim, o Ensino Primário é composto pelo 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). Cabe assinalar que a idade oficial para o ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso, isto é, não importa se o aluno completa seis anos no final do ano.

Dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2016) apontam para um elevado número de crianças que entram para a escola, ressaltando um aumento dos efetivos escolares no EP1, no país, no período que vai de 2010 a 2014. Contudo, a taxa das raparigas não atingem os 50%, tendo havido nesse período uma diminuição do efetivo no nível do EP2.

Outro documento que merece destaque é o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), visto ser este o cerne do currículo desse nível de ensino, no país. O plano surge, atendendo os seguintes aspectos: (a) a reformulação da lei 4/83 e a revisão da lei 6/92; (b) a guerra civil; (c) a introdução das línguas nacionais no ensino; (d) as calamidades naturais; (e) os ritos de iniciação que colocam em conflito a escola e as tradições culturais; (f) práticas socioeconômicas e a divisão social do trabalho, entre outros. O envolvimento da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, é focado como crucial, nesse novo plano, que trouxe certas inovações, como a seguir se explicita:

Constituem inovações propostas para o PCEB, os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de Professores, a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica. (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 25).

Pela primeira vez, as línguas nacionais têm um tratamento diferenciado em relação ao que foi dado no período colonial, pelos seguintes motivos:

A nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. [...]. A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais. [...].

Porque a língua materna determina a identidade do indivíduo e da comunidade linguística a que pertence, a sua preservação e desenvolvimento são vistos como um direito humano". (MOÇAMBIQUE, 2003b, 2003, p. 31-32).

A situação econômica do país acaba interferindo em outras áreas da sociedade. Essa situação coloca Moçambique numa situação de dependência e sujeição às políticas educativas com intervenção da comunidade internacional. A esse respeito, os estudiosos advogam que:

A situação social, econômica e financeira em Moçambique tornou inevitável um financiamento externo da educação. A partir desta realidade, a coordenação e a confrontação com a ajuda externa no sector da educação passa a ser inevitavelmente uma parte integrante da política de educação em Moçambique. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 118).

A "ajuda externa" na educação atualmente quer se referir a todas as atividades de participação e interferência de parceiros estrangeiros, resultantes de financiamento ou intervenção de instituições estrangeiras no que concerne à ajuda para o desenvolvimento de Moçambique e muitos países africanos. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Após as referências, os argumentos apresentados e as posições assumidas anteriormente em relação à educação escolar em Moçambique, passo à descrição do local da realização da pesquisa.

2.1.2 Contexto Local

Figura 2 – Mapa da Província de Sofala



Fonte: Disponível em: <<http://flmport.withtank.com/pessoas-e-locais/lugares/sofala/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

A Cidade do Dondo possui dois Postos Administrativos: Dondo Sede e Mafambisse.

Segundo o Ministério da Administração Estatal (MAE), o distrito do Dondo localiza-se no Centro-Este da província de Sofala, sendo limitado a Norte pelo distrito de Muanza, a Oeste pelo distrito de Nhamatanda, a Sul pelo distrito do Búzi e cidade da Beira, e por fim a Este pelo Oceano Índico (MOÇAMBIQUE, 2005⁸a).

Em relação à superfície e à população, dados de Moçambique (2005a) apontam para uma superfície de 2.306 Km² e uma população recenseada em 1997 de 127.958 habitantes e estimada à data de 01/01/2005 em cerca de 157. 594 habitantes. O distrito de Dondo tem uma densidade populacional de 68,3 hab/Km², e sua população é jovem (42%, abaixo dos 15 anos de idade) e apresenta taxa de homens correspondente a 51%. O distrito é de matriz semiurbana, pois, dominado pela cidade do Dondo, tem taxa de urbanização de 55%.

No que concerne a infraestrutura, a fonte Moçambique (2005a) refere que o distrito está localizado no Corredor da Beira, o que lhe proporciona ligações rodoviária e ferroviária relativamente fáceis com a cidade da Beira, com as províncias vizinhas e com o Zimbabwe. A estrada para o Zimbabwe, via Chimoio (Manica), cruza o principal eixo norte-sul do país, possibilitando a ligação a Maputo.

Dados de Moçambique (2005a) acrescentam que, em termos de economia e serviços, o distrito possui potencialidades agrícolas, pecuárias e de florestas, sendo a agricultura e pecuária as principais atividades econômicas das famílias.

Acrescenta a fonte do MAE que o distrito é um centro agroindustrial importante do país, sendo a produção de açúcar (pela Açucareira de Moçambique, localizada no Posto Administrativo de Mafambisse) e cimento as que dominam a atividade industrial do distrito do Dondo. Realça-se ainda, entre outros empreendimentos, a Lusalite de Moçambique, Moçambique Florestal, Fábrica de travessas de betão, Estação dos Caminhos-de-Ferro de Moçambique (CFM) – Centro e Gado leiteiro de Muzumbite.

No que respeita à saúde, o distrito está servido por 13 unidades sanitárias que possibilitam o acesso da população aos serviços do Sistema Nacional de Saúde, apesar de a um nível bastante insuficiente.

Em relação à educação, o distrito possui 54 escolas (das quais, 42 do ensino primário nível 1). Moçambique (2005a) indica que metade da população do distrito é analfabeta, e cerca de 60% das pessoas com 5 ou mais anos de idade, predominantemente homens, frequentam ou já frequentaram o nível primário de ensino.

⁸ Apesar dos dados de 2005 estarem ultrapassados, a fonte do Ministério da Administração Estatal é credível e apresenta várias informações. Esse ministério é responsável pelas cidades, localidades, etc.

A maior taxa de adesão escolar verifica-se no grupo etário dos 10 a 14 anos, no qual 65% das crianças frequentavam a escola, seguido do grupo de 5 a 9 anos, o que reflete a entrada tardia na escola da maioria das crianças. Na maioria são rapazes a frequentar o ensino primário, dada a insuficiente ou inexistente rede escolar dos demais níveis de ensino no distrito.

Do total de população com mais de 5 anos de idade, verifica-se que somente 25% concluíram algum nível de ensino. Destes, 90% completaram somente o ensino primário, e 7% o nível de ensino secundário. Os restantes níveis representam somente 3% do efetivo escolarizado.

Segundo a fonte Moçambique (2005a), a situação da educação reflete-se no fato de a rede escolar e o número de professores, apesar de terem vindo a crescer, serem insuficientes e possuírem uma baixa qualificação pedagógica, o que é agravado por fatores sócio-econômicos, resultando em baixas taxas de aproveitamento e altas desistências em algumas das localidades do distrito.

No que concerne ao sexo, a fonte em causa refere que, de uma população estimada de 158 mil habitantes, 78 mil são mulheres, sendo 9% das famílias do tipo monoparental chefiadas por mulheres. A língua materna dominante é o Cindau, e somente metade das mulheres tem conhecimento da língua portuguesa. A taxa de analfabetismo na população feminina é de 68%, sendo de 35% no caso dos homens.

Das mulheres do distrito com mais de 5 anos, 59% nunca frequentaram a escola, e somente 14% concluíram o ensino primário. A maior taxa de adesão escolar verifica-se na faixa etária dos 10 a 14 anos, em que metade das raparigas frequentam a escola, refletindo a entrada tardia na escola da maioria das crianças, sobretudo raparigas.

Dados de Moçambique (2005a) indicam que 77% da população do distrito com 5 ou mais anos de idade não sabem português, língua cujo conhecimento, de forma preferencial, está ligado aos homens, devido às questões de inserção na vida social e escolar e em nível laboral.

A par de tudo que foi exposto nesta subseção, a escolha da escola primária na presente proposta de estudo advém do fato de este nível ser um dos níveis-chave, ser de carácter gratuito e obrigatório e sobretudo pelo fato do ministério de tutela⁹ referir no seu Plano Estratégico 2012-2016 que a situação da desistência da escola é ainda preocupante na zona central do país. Ademais, documentos do ministério em referência e alguns estudos

⁹ Ministério de tutela refere-se, nesta pesquisa, ao ministério responsável pelo setor da educação.

desenvolvidos em Moçambique indicam que muitas meninas desistem da escola sem mesmo ter concluído o Ensino Primário Completo, que são de sete classes.

Finalizada a descrição do local da pesquisa, prossigo para apresentação dos aspectos relacionados com a linha de pesquisa em que o estudo encontra-se inserido.

2.2 UM OLHAR SOBRE E DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

O título desta subseção *Um olhar sobre e dos Estudos Culturais em Educação*, descreve o historial do surgimento dos Estudos Culturais e da linha de pesquisa intitulada Estudos Culturais em Educação, especificamente na UFRGS, instituição onde estou inserida, a fim de contextualizar e localizar melhor o leitor sobre o aporte teórico utilizado na presente tese.

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais emergem na Inglaterra nos meados do século XX a partir do panorama político do pós-guerra, e provocaram uma reviravolta na teoria cultural. De acordo com estes autores, a cultura deixa de pertencer somente às produções das elites para abarcar também o que era considerado popular. A constatação a seguir explicita essa ideia.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Acrescentam os autores acima que, a partir dessa reviravolta, é possível falar de culturas, isto quer dizer, cultura de massa, culturas juvenis, a cultura surda, "expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta". (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Por sua vez, Veiga-Neto (2003), ao abordar sobre a centralidade da cultura, afirma que essa centralidade "[...] não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social". (p. 5-6).

Entretanto, os Estudos Culturais, ainda de acordo com os autores acima, não são uma disciplina acadêmica no âmbito tradicional. O que lhes caracteriza é serem "um conjunto de

abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas". (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Escosteguy (2012) afirma que são muitas as vozes que se debruçam sobre os Estudos Culturais a partir das Américas, da Europa, da Ásia, da África e da Oceania. Adicionam-se os múltiplos trabalhos apresentados, no Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. De acordo com Escosteguy (2012, p. 104), "É essa produção intelectual dispersa geograficamente e heterogênea teoricamente que contribui para a reconfiguração e a atualidade dos Estudos Culturais, mostrando como um programa de pesquisa pode ser "reconstruído", a fim de melhor atingir suas metas".

A ideia de programa de pesquisa referida anteriormente remete para a relação com a educação. Segundo Wortmann (2012), a articulação entre a Educação e os Estudos Culturais passou-se a relacionar com uma diversidade de instituições, de práticas e de artefatos existentes nas sociedades contemporânea. Acrescenta a autora que "[...] principalmente, passou-se a pensar nos efeitos produtivos/ formadores/ construtivos que tais instituições, práticas e artefatos têm sobre as sociedades e os sujeitos que neles vivem". (WORTMANN, 2012, p. 116).

De acordo com Wortmann (2012), no ano de 1993, um grupo de professores/as da Faculdade de Educação, cursando doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e tendo os seminários conduzidos pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, conheceu o campo dos Estudos Culturais. Inicialmente o contato foi a partir da vertente britânica, na qual o grupo se focalizou. Depois, também debruçaram-se sobre os textos de autores/as de Estudos Culturais australianos (Alan e Carmen Luke) e estadunidenses (Henry Giroux, Douglas Kellner e Susan Steinberg). Em 1990, chegaram até o grupo, a priori, estudos conduzidos por Stuart Hall, Paul Du Gay, Paul Willis, Angela McRobbie. De imediato o campo dos Estudos Culturais se evidenciou

[...] como uma alternativa bastante sedutora para promover o deslocamento de teorizações que vinham mostrando ser pouco produtivas para o desenvolvimento de análises do processo educativo em um mundo que passava a caracterizar-se por mudanças culturais extremamente importantes (WORTMANN, 2012, p. 119).

Do conteúdo da citação acima, deduzo que os Estudos Culturais mostraram-se como mais uma possibilidade de abarcar o debate e a prática educativa de outras formas, atendendo às transformações culturais que se estavam a operar.

De acordo com Wortmann (2012), outros marcos importantes dos Estudos Culturais na UFRGS ocorreram em 1991, a partir do pensamento pós-estruturalista, igualmente ocorrido no seminário do professor Tomaz Tadeu da Silva. Em 1995, outros dois fatos contribuíram para o avanço dessa corrente na UFRGS: foi realizado o seminário *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*, alusivo à comemoração dos 25 anos da Faculdade de Educação, e publicado o livro *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*, organizado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva. A autora refere que este livro foi o que marcou de forma mais intensa a aproximação com o campo em questão.

Wortmann (2012) afirma que, em 1996, a coordenação do Programa de Pós-Graduação da UFRGS reestruturou as antigas áreas de concentração dos cursos de mestrado e doutorado em linhas de pesquisa. Dessa forma, nesse mesmo ano, surge a linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Acrescenta a autora que:

Instituída a linha, nesse mesmo ano, as professoras Rosa Maria e Marisa submeteram seu projeto de pesquisa, que focalizava a produção de subjetividades femininas para a docência a partir da revista *Nova Escola*, ao VII Concurso de Dotações de Pesquisas sobre Mulheres e Relações de Gênero, promovido pelas Fundações Carlos Chagas e Ford. Essa pesquisa, que discutia questões de gênero e diferença, foi, assim, a primeira a receber financiamento externo na nova linha de pesquisa, ao mesmo em que três professoras da linha passaram ser bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. (WORTMANN, 2012, p. 122).

Ainda segundo essa autora, no período de 1996-1999, sete professores atuavam na linha de pesquisa. Os seus interesses de pesquisa englobavam Estudos Culturais da Ciência, Estudos sobre Mídias, Estudos sobre Alfabetização Escolar e Estudos Foucaultianos.

Ressalta-se também que os que compunham a nova linha de pesquisa realizavam estudos e suas pesquisas passaram a ser publicadas, por exemplo, em livros, revistas e anais de congressos. Ademais, em 1997, publicou-se o primeiro livro de uma série idealizada pela professora Marisa.

Como consequência, em 2000 ocorreu uma considerável expansão dos estudos educativos articulados aos Estudos Culturais. A referida expansão deu-se tanto no PPG/Educação da UFRGS como fora dela. A citação seguinte ilustra a expansão mencionada.

A linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação da UFRGS incorporou um significativo número de professores, entre os anos de 2002 e 2008, sendo muitos deles egressos do próprio programa. Em consequência disso, ampliou-se, também, o leque de temáticas investigativas e de aportes metodológicos utilizados nas dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas nesse período. Já em 2002, passou a ser implantado na ULBRA um mestrado com ênfase em Estudos Culturais. (WORTMANN, 2012, p. 126-127).

Uma vez que a proposta desta pesquisa é: "*Basta de ficar só em casa!*". *Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique*, é visível sua imersão dos e nos Estudos Culturais, pela abrangência de aspectos que esse campo de estudo abarca.

Nesta tese, perpassam temas como gênero, educação, cultura e estudos culturais. Esta abrangência de temas e disciplinas é típica dos Estudos Culturais e conseqüentemente da linha de pesquisa a que este trabalho se vincula. A ideia da abrangência é corroborada na passagem abaixo, quando se afirma que:

[...] o desafio dos estudos culturais foi o de propor uma cooperação entre especialistas de diversas disciplinas, o que, de alguma forma, abalou a divisão organizativa vigente no momento e encorajou uma certa violação de fronteiras disciplinares em termos de temáticas específicas, objetos e contribuições teóricas e metodológicas. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 84).

No que respeita à violação de fronteiras que atravessa esta tese estão as questões de gênero. Na pesquisa, o foco é o gênero feminino, particularmente a rapariga e sua desistência da escola. A constatação abaixo elucida como o assunto de gênero é um tema que violou fronteiras e que é tratado nos Estudos Culturais.

Nessa perspectiva, é preciso incluir, no debate, princípios e práticas de um processo de inclusão social não homogeneizante, que, além de garantir o acesso à escola, considere nos seus projetos pedagógicos a diversidade humana, social, cultural, econômica das crianças e dos jovens que estão hoje na escola, muito dos quais pertencentes aos grupos historicamente excluídos. Ao falar de tais grupos, estão sendo referidas as questões de classe, de gênero, de raça, etnia, geração, que se entrelaçam na vida social dos pobres, das mulheres, dos afro-descendentes, dos indígenas, dos chamados portadores de necessidades especiais, [...]. (XAVIER, 2010, p. 101).

Por fim, retomando a ideia exposta acima, centro-me no conceito de representação, buscando analisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse; então, a seguir desenvolvo-o.

2.2.1 A Representação

Nesta subseção desenvolvo o conceito de representação, uma vez que HALL (2016) afirma que a prática da representação é um dos processos significativos do "circuito cultural", daí que esse conceito torna-se relevante no estudo da cultura.

Ademais, se: "Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura" (HALL, 2016, p. 31), então parece-me importante analisar se as representações das/dos participantes desta pesquisa tendem para as desigualdades históricas a que as mulheres, raparigas tiveram – e continuam algumas tendo – ou se as tendências se relacionam com as ideias de igualdade de direitos e oportunidades iguais para ambos os gêneros, as ideias de visibilização das mulheres, raparigas.

É por isso que nos Estudos Culturais tenho como foco o conceito de representação, porque o que demanda o assunto desta pesquisa pode ter a ver com a consequência da representação a que a mulher foi sujeita e continua sendo em algumas sociedades, incluindo a representação que a rapariga, mulher tem se si. Assim, nesta subseção analiso alguns trechos, apresentando aquilo que foram e são as representações sobre as mulheres, raparigas e que irão ajudar a verificar as tendências acima referidas na seção da discussão dos resultados. Contudo, a escolha desse conceito não me impede de buscar outros que julgo merecer atenção ao longo da discussão.

Hall (1997, p. 16) afirma que: "Os seres humanos são seres interpretativos instituidores de sentidos". Os significados são instituídos a partir da linguagem, que dão sentidos às coisas que nos rodeiam, à nossa visão do mundo. Por isso, o autor afirma que

[...] os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como "pedra", ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objetos: (HALL, 1997, p. 28).

O conceito de representação tem a ver com os discursos das pessoas e assume-se como fundamental nos Estudos Culturais. Essa ideia encontra sustentação na seguinte afirmação:

Nos Estudos Culturais a *representação* é uma das práticas centrais na produção da cultura e um "momento" chave no chamado "circuito da cultura", no qual os significados são produzidos, e circulam, através de diversos processos e práticas. (WORTMANN, 2001, p. 156).

Num outro ângulo, os conceitos de representação apresentados e o que a seguir se apresenta convergem ao colocar os seres humanos como agentes da ação de representar. Contudo, essa ideia é apresentada em Woodward (2014, p. 17): "A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos".

Na ótica de Hall (2016, p. 53), "Representação é a produção do sentido pela linguagem". Por sua vez, Silva (2014) refere que representação é um sistema linguístico e

cultural. As definições anteriores propostas por Hall (2016) e Silva (2014) convergem na questão de que representação relaciona-se com questão linguística. Dessa forma, considero interessante analisar as falas das alunas, raparigas desistentes, das mães/pais e encarregadas/ encarregados de educação sobre o que linguisticamente veiculam suas histórias, com relação ao sentido da educação escolar da rapariga; uma vez que "O sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos de 'linguagem'". (HALL, 2016, p. 53-54).

Outro elemento que vale a pena ressaltar é o aspecto cultural da representação, acrescentado por Silva (2014). A questão cultural é deveras importante, na medida em que analiso as representações de um grupo de pessoas que partilham os mesmos traços culturais. Contudo, o fato de comungarem a mesma cultura não quer dizer que elas tenham de partilhar na íntegra os mesmos sentidos ao representarem a educação escolar da rapariga nem de provavelmente manterem-se nas representações que apontavam e apontam para a invisibilidade das mulheres e direitos desiguais entre mulheres e homens. Essa ideia vai na direção das palavras de Hall (2016, p. 45), quando este refere que "se o sentido é o resultado não de algo fixo na natureza, mas de nossas convenções sociais, culturais e linguísticas, então o sentido não pode nunca ser *finalmente* fixado".

Ainda, no que tange à cultura, e relacionando-a à língua, a seguir apresento os argumentos que sustentam esse relacionamento proposto anteriormente por Silva (2014) ao definir representação, a saber:

No entanto, se tivermos em conta que a língua é uma forma de expressão cultural e que o contacto entre as línguas [caso de Moçambique] é também um contacto entre culturas, não se pode falar em interferência linguística colocando de parte a interferência cultural. (MENEZES, 2016, p. 64).

Assim, o conceito de representação adotado neste trabalho é o que tem a ver com o significado, que se prende com a vivência das pessoas no âmbito social, cultural, econômico e sobretudo atendendo ao momento da produção das falas.

Ao representar a mulher, Rousseau (2004) afirma que esta deve ser: passiva e fraca, que deve resistir pouco, que deve ser fiel, que tem mais espírito, que é observadora, que é dócil, entre outros aspectos. Ainda no que tange à representação das mulheres, e reforçando as de Rousseau, Luciana de Abreu proferiu as seguintes palavras:

[...] dizendo-se que somos incapazes dos grandes acontecimentos, que somos de inteligência fraca, de perspicácia mesquinha; e que não devemos passar de seres caseiros, de meros instrumentos do prazer e das conveniências do homem. (CANOFRE, 2016, p.2).

Para Louro (2014, p. 43) "É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência)". Na verdade, a relação de poder que os homens construíram vai-se diminuindo por causa da resistência das mulheres e não só, que se vai fortificando ao longo do tempo. Ademais, a ênfase nos estudos e políticas sobre questões de gênero e, neste caso concreto, sobre a educação da mulher/ rapariga são alguns exemplos dessa resistência.

Entretanto, relaciono a questão da resistência acima referida como consequência de que "O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também 'faz', produz, incita". (LOURO, 2014, p. 44). Essa citação apresenta dois polos unidos pela conjunção adversativa "mas". O primeiro polo seria representado por alguns homens (negam, impedem, coíbem), e o segundo, representado pela luta desencadeada pelas mulheres e homens, que de diversas formas se empenham pela conquista de igualdade de direitos à educação. Daí a resistência como resultado de fazer, produzir e incitar.

No entanto, a resistência também está relacionada e até é consequência da "ação social" se se tiver em conta que ela atribui significados e, em última instância, regula a conduta na relação entre as pessoas. A esse respeito, observa-se a passagem a seguir:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. (HALL, 1997, p. 16).

Hall (1997) acrescenta que os sentidos dados às nossas ações, em seu conjunto, constituem nossas culturas. Em suma, parafraseando o autor, toda ação social é cultural. Nesse sentido, essa ilação corrobora com o que tenho vindo a referir, em várias subseções deste trabalho, que as ações em relação à mulher, rapariga derivam da representação a que esta foi atribuída no passado e na relação com o homem.

Em síntese, segundo Louro (2014), é nas e pelas relações de poder que se produzem os gêneros. Assim, ao me preocupar com as razões que se prendem com a desistência da rapariga da escola, busco-as no espaço mais amplo, a sociedade, onde se dão as relações de poder, e não me circunscrevo somente ao espaço escolar.

Acrescenta-se aos argumentos mencionados no parágrafo anterior a referência de que a ampliação do escopo das análises educacionais vai para além do contexto mais restrito da sala de aula e das ações escolares. Esta ideia encontra sustentação em Wortmann (2007, p. 76)

quando refere que "[...] temos tomado o educativo em uma dimensão ampla que implica estendê-lo para além da sala de aula, das práticas escolares e das instituições formais de escolarização".

Considero que a desistência da rapariga da escola é uma questão que ultrapassa o espaço físico da escola, na medida em que envolve questões ligadas à educação cultural, tradicional da própria rapariga. De acordo com Cipire (1996, p. 64) "[...] a ela cabe além dos trabalhos agrícolas e domésticos, gerar o maior número possível de filhos [...]". Nessa passagem é visível que o conceito de cultura, em que está inserida, a tradição vai passando de pais para filhos. É importante também chamar atenção para o espaço geográfico da citação de Cipire, Moçambique, e para a questão do tempo em que o estudo foi produzido. Provavelmente, hoje-2018, a situação seja diferente.

A visão de cultura defendida nos Estudos Culturais é aquela em que ela é produzida, sendo por isso práticas de significação. No entanto, as práticas de significação em relação às mulheres, raparigas contribuem para essa situação, em virtude de que à rapariga, mulher, em alguns espaços geográficos, neste caso em Moçambique e, mais especificamente, em Mafambisse, continua sendo negado o direito à educação, porque senão, os pais (homens), os encarregados de educação não impediriam suas meninas de irem à escola, justificando e perpetuando a ideia de que a rapariga é educada para servir o lar.

A ideia de perpetuar aspectos ligados à tradição encontra suporte nas seguintes palavras: "Compreendemos a educação como uma forma incessante de fazer perpetuar modos de vida e de fazer com que os saberes se perpetuem". (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 26). Percebo com esta afirmação que ela está ligada à noção de que, com a educação, transmitem-se valores de geração em geração.

A mudança de atitude em ambos os gêneros é reforçada por Costa (2007, p. 95) quando este afirma que: "A assertiva corrente é a de que é preciso produzir conhecimentos não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la". Na verdade é com o propósito de conhecer as representações sobre a educação escolar da rapariga rural, para subsidiar as razões que estão por detrás da desistência da rapariga da escola que desenvolvo a presente pesquisa. Mas mais do que conhecer as representações, pretendo sobretudo chamar atenção sobre o assunto e contribuir para que haja uma transformação em relação ao assunto.

No entanto, as mudanças são lentas, e também tem-se a questão da resistência às mudanças. Essa ideia de mudança induz-me ao pressuposto de que:

Os sujeitos do presente são sujeitos às condições culturais do presente. É pelas pedagogias tentarem corresponder às exigências sociais de cada tempo-espaço que

elas precisam ser pensadas em relação aos tipos de sujeitos que querem produzir. (CAMOZZATO, 2014, p. 590).

Assim, há uma pretensão de produzir novos sujeitos. Se aliarmos as políticas internacionais sobre o assunto de gênero e que foram ratificadas pelo governo moçambicano, e considerarmos as políticas moçambicanas sobre o assunto, as estratégias criadas e as ONGs que lutam por essa causa, podemos afirmar que se quer produzir um sujeito que tenha consciência da igualdade de direito à educação para ambos os gêneros. Ademais, em relação a dotar as pessoas de conhecimentos para estarem em altura de reivindicarem os seus direitos, a IBIS¹⁰ Moçambique, no seu programa e concretamente no objetivo específico, refere que:

[...] visa contribuir directamente para elevar à prática a Estratégia de Educação para a Mudança da IBIS, utilizando uma abordagem baseada em direitos para dar a adultos e crianças pobres e marginalizadas a capacidade de reivindicarem a satisfação dos direitos a uma educação de qualidade em Moçambique. (IBIS MOÇAMBIQUE, 2011, p. 1).

Importa realçar que a ideia de políticas internacionais e nacionais induz-me a relacionar com um dos elementos do circuito da cultura, a regulação, atendendo que, a cultura é uma ação social, a partir de Hall (1997) é abordada anteriormente. Então, ela regula as ações humanas, visto que: "Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são modeladas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais". (HALL, 1997, p. 41).

A ideia da regulação mencionada acima relaciona-se com o que abordarei na subseção *Em torno das políticas de gênero na educação – Moçambique* e não só. Aqui, refiro-me concretamente aos documentos normativos que orientam as ações humanas, desde as declarações internacionais até as leis específicas de cada país.

No entanto, muito ainda há por se fazer. Não basta que haja vontade, que haja um grupo, que existam documentos normativos. É preciso que haja uma divulgação e sensibilização, uma maior ação e envolvimento de todas/os e também uma maior implementação das políticas.

Terminada a apresentação e discussão do conceito de representação, ferramenta analítica nesta pesquisa, prossigo para uma análise sobre os Estudos de Gênero.

2.3 UM OLHAR SOBRE E DOS ESTUDOS DE GÊNERO

¹⁰ IBIS é o nome de uma Organização Não Governamental que opera em Moçambique.

Por uma questão de afunilar a pesquisa também para dar conta do seu propósito, nesta seção não irei fazer uma descrição cronológica dos estudos de gênero e do feminismo, mas buscar o que nesses campos foram e são tomados como pautas e que dialogam com o assunto da minha pesquisa. Até porque vale a pena salientar que:

O movimento feminista surgiria das lutas coletivas das mulheres contra tal secundarização e tudo o que se articula e se desenrola a partir dela, como, por exemplo, desigualdades sociais e de direitos vivenciados ao longo de séculos. (PIRES, 2016, p.119).

Várias estudiosas e muitos estudiosos se debruçaram sobre os estudos de gênero e comungam com a ideia segundo a qual o conceito tem a sua origem no movimento feminista e no de mulher. É neste último movimento, denominado "sufragismo" pelo fato de se centrar na luta pelo direito do voto às mulheres, segundo Louro (2014), que o movimento feminista reconheceu o "sufragismo" como a "primeira onda" do feminismo.

Ademais, é na "segunda onda" que o conceito de gênero é discutido, na medida em que essa fase do feminismo, que inicia no fim da década de 1960 "[...] além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas". (LOURO, 2014, p. 19).

Dessa forma, houve diversas perspectivas analíticas em que as estudiosas do feminismo tinham algo em comum nas suas abordagens. Mas, por outro lado, havia as teóricas e teóricos que remetiam as desigualdades entre homens e mulheres para as questões biológicas. Essa justificativa ligada à biologia vai contribuir para que se pense na relação de homem e mulher, do papel de cada um deles, segundo essa distinção, que na óptica de Louro "acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível". (2014, p. 24). Daí que a autora afirma que, quer no nível do senso comum, quer no nível de uma linguagem "científica", a diferença biológica ou sexual é tida para compreender e justificar a desigualdade social.

Na perspectiva do conteúdo da citação anterior, Louro (2014, p. 26) afirma: "Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos". A autora não compactua com a questão de se abordar papéis, porque:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 2014, p. 28).

Penso que a autora, ao não concordar com a palavra papéis, queria enfatizar que os mesmos podem encaminhar para aspectos fixos, determinados para mulheres e homens. Vale a pena discutir sobre as questões de gênero, até porque como em algum momento e não poucas vezes, em conversas tidas, reparo que gênero tem sido tratado como sinônimo de mulher.

Na parte introdutória, expliquei por que razão esta pesquisa, apesar de atravessar as questões de gênero, tem seu enfoque nas raparigas. No entanto, ao corroborar que o conceito de gênero "[...] passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros" (LOURO, 2014, p. 26), é nessa esteira que é possível, de acordo com Louro (2014, p.26), afirmar que "[...] ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens".

Desse modo, para além da questão relacional, gênero é também entendido nesta pesquisa "[...] como constituinte da identidade dos sujeitos". (LOURO, 2014, p. 28). Aqui, entra o conceito de sujeito, que é complexo. Segundo a autora, aproximando as ideias críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, entende-se os sujeitos "[...] como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias". (LOURO, 2014, p. 28).

Assim, depreendo que o conceito de gênero vai para além de construção social, visto que o mesmo se intersecciona com elementos como classe, raça, sexo, etnia, entre outros, como se explicita a seguir:

[...] o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. (BUTLER, 2017, p. 21).

A questão da interseção chama minha atenção para um aspecto que se prende com a ideia de que, quando pensamos questões de gênero e do feminismo, é preciso inseri-lo dentro de um contexto político, histórico e espacial. É dentro dessa ideia que o assunto da interseção leva-me a refletir que, em Moçambique, provavelmente alguns aspectos com os quais gênero se intersecciona, a exemplo da raça, não tenham o mesmo impacto que têm em contexto brasileiro ou por exemplo na África do Sul, país que faz fronteira com Moçambique.

Retomando a questão de gênero como constituinte das identidades do sujeito, isso induz-me ao cenário em que se afirma que "[...] os sujeitos também se identificam, social e

historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*". (LOURO, 2014, p. 30).

Um aspecto importante nos Estudos Culturais e nos Estudos de Gênero é o não enveredamento pelas das dicotomias, das polarizações. Desse modo, esses campos pautam pela desconstrução dos binarismos, até porque, como argumenta Louro (2014), o primeiro elemento da dicotomia contém a marca de superioridade. Por isso,

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido [...]. (LOURO, 2014, p. 35).

A partir da citação anterior infiro que o polo masculino contém o feminino, e o inverso também se dá, que os polos masculinos e femininos encontram-se fragmentados e, indo para o foco desta pesquisa, diria que o polo feminino não contém uma única mulher, mas uma variedade de mulheres. Daí que, dentre as várias mulheres, esta pesquisa incide sobre mulheres, raparigas, moçambicanas - concretamente da comunidade de Mafambisse, da zona rural e do Ensino Primário Completo.

Para além do exposto anteriormente, penso que as afirmações seguintes de Louro e Butler merecem especial atenção e reflexão, particularmente para o contexto moçambicano. Assim,

Na verdade, penso que o conceito [de gênero] só poderá manter sua utilidade teórica à medida que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representadas/ os ou reconhecidas/ os como "verdadeiras/ verdadeiros" mulheres e homens, fazem crítica a esta estrita e estreita concepção binária. (LOURO, 2014, p. 38).

Na mesma esteira do conteúdo da citação anterior, problematizando o gênero e reforçando a ideia segundo a qual o sexo não determina o gênero, na citação a seguir argumenta-se:

Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de "homens" se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo "mulheres" interprete somente corpos femininos. Além disso, [...] não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. (BUTLER, 2017, p. 26).

Apesar da problematização proposta por Butler, o conceito de gênero, neste trabalho, é visto na perspectiva de feminino e masculino. Ainda, é no âmbito do resultado das relações humanas, e não biológicas, sendo por isso uma construção social, que o termo gênero é

tomado nesta pesquisa. No entanto, a ideia defendida anteriormente por Butler, encontra eco nos nossos dias, a partir da afirmação seguinte:

A heterossexualidade aparece como a norma que estabelece uma suposta "coerência" entre os termos sexo, gênero e sexualidade (nasceu macho ou fêmea, pertence ao gênero masculino ou feminino, veste-se e comporta-se como tal, manifesta desejos sexuais pelo sexo oposto, mantém vida sexual que leva à procriação e à manutenção da espécie). (SEFFNER, 2015, p.204).

Por isso, Seffner (2015) acrescenta que as pessoas na contemporaneidade são na sua maioria formadas ou produzidas a partir da heterossexualidade, e que esta "norma" é considerada de forma natural como "a que serve" para todas e todos. Nesse âmbito, corroborando com a afirmação de Seffner e olhando para alguns discursos que são propalados, para os silenciamentos, para as invisibilidades que se perpetuam, penso sim que:

[...] muitas lideranças afirmam que, se concedermos direitos a pessoas que manifestam preferências de gênero e sexualidade em desacordo com a norma heterossexual, a visibilidade dessas identidades irá "contaminar" o todo social, que caminhará inevitavelmente para o caos. (SEFFNER, 2015, p.201).

Em suma, questões de gênero devem ser atendidas em todos os setores da sociedade, principalmente no educativo, por ser o espaço em que as relações entre mulheres e homens continuam, ampliando as relações iniciadas no espaço familiar.

Finalizada a parte concernente aos estudos de gênero, onde trago pontos de vista de autoras/autores sobre o assunto, tecendo meus posicionamentos, passo para a apresentação e reflexão sobre as políticas de gênero em Moçambique.

2.4 EM TORNO DAS POLÍTICAS DE GÊNERO – MOÇAMBIQUE

Referi na seção 1 da presente proposta de pesquisa que, em nível nacional, há preocupação do governo de Moçambique em traçar políticas atinentes às questões de gênero na educação. Ademais, o governo é quem tem a prerrogativa de promulgar as leis num determinado território. Essa ideia é avançada pelos estudiosos a seguir, quando referem que: "O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos". (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Moçambique ratificou várias convenções e declarações internacionais sobre as questões de educação e de gênero, segundo IBIS Moçambique (2011), a saber: a Convenção

para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres; o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Mulheres em África; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien; Educação para Todos de 1990; Quadro de Ação de Dakar de 2000; Objetivos de Desenvolvimento do Milénio da Declaração do Milénio das Nações Unidas de Dezembro de 2000; entre outras. Ademais,

O principal marco internacional que impulsionou a política de género foi a Plataforma de Acção de Beijing da Conferência Mundial sobre a Mulher, de 1995, onde se introduziu o princípio da integração da igualdade de género (*Mainstreaming Gender Equality*). (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 114).

O quadro a seguir evidencia de forma clara e resumida o modo como algumas leis com foco para a mulher/rapariga foram ratificadas pelo governo de Moçambique e sua relação com algumas normativas nacionais, enfatizando o direito à educação e ao desenvolvimento humano, a partir da igualdade de género.

Quadro 1 – Políticas e Legislação de Integração da Abordagem de Género

INSTRUMENTOS LEGAIS DE ÂMBITO INTERNACIONAL (ANO)	CONSIDERAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO DE ÂMBITO NACIONAL (ANO)
Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)	No artigo 2º "Todos os seres humanos têm os mesmos direitos e liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, seja de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem social ou de nacionalidade, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação".
CEDAW – Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979)	É o suporte para as leis contra o assédio e abuso sexual da mulher/rapariga, tendo servido de base na elaboração do despacho 39/ GM ¹¹ / 2003 do MINED em revisão e Código de Conduta dos Professores.
Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989)	O número 1 do art. 34º inclui o direito e proteção da criança contra todas as formas de exploração e abuso sexual. No número 1 do art. 19º, recomenda-se aos Estados tomarem medidas educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência. Nota: no Ensino Pré-Primário, trabalhar com os/as gestoras e educadoras de infância para o uso de figuras, histórias e linguagem livre de estereótipos de género.
Declaração e Plataforma de Acção de Beijing (1995)	Desenvolver marcos programáticos para potencializar a condição e o estatuto da mulher. Por isso, converteu-se numa referência

¹¹ Significa Gabinete da /o Ministra /o.

	<p>obrigatória a ser integrada no ciclo de planificação do país. No caso de Moçambique, traduz-se no Plano Nacional Para o Avanço da Mulher (PNAM). Entre as 12 áreas prioritárias, há um capítulo específico sobre a rapariga e o acesso à educação e formação profissional.</p> <p>Nota: atribuição de bolsas para meninas no ensino secundário e técnico profissional, estabelecer quotas para professoras da área das ciências naturais e matemáticas, assim como para as áreas técnicas ainda consideradas masculinas.</p>
Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT 1990, Jomtien) reforçada pela Dakar (1990)	<p>No art. 3º sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, o ponto 3 refere-se à paridade mais urgente de melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres e superar todos os obstáculos que impedem a sua participação no processo educativo. Os participantes do encontro, incluindo o Estado moçambicano, comprometeram-se a alcançar os objectivos e as metas de Educação para Todos (EPT) até 2015.</p>
Metas de Desenvolvimento do Milénio actualizadas pelos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (2000)	<p>Estabelecidas no ano 2000 como resultado de uma análise dos principais problemas mundiais. Assegurar educação para todas as crianças até 2005 e eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário até 2015.</p> <p>Objetivo 4: até 2030, assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p> <p>Objetivo 5: Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas.</p>
Protocolo da carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Relativos aos Direitos da Mulher em África (2003)	<p>Surge como um instrumento que visa reforçar medidas de erradicação, em África, de todas as formas de discriminação e práticas prejudiciais contra as mulheres.</p>
Protocolo da SADC ¹² sobre Género e Desenvolvimento (2008)	<p>Visa garantir o empoderamento da mulher, eliminar a discriminação e alcançar a igualdade e a equidade de género, fixando metas, prazos e indicadores mensuráveis e realistas para o alcance da igualdade e equidade de género.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no documento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2016).

Desse modo, algumas perguntas iniciam a presente reflexão: quais são os documentos norteadores em Moçambique relacionados com as políticas educativas sobre o género? Essas políticas estão sendo efetivamente implementadas?

¹² Significa Comunidade de Desenvolvimento da África Austral.

Na tentativa de responder às indagações acima apresentadas, ou pelo menos discuti-las, primeiro, trato do conceito de políticas ou leis, que dominam esta subseção. Em seguida discuto as perguntas apresentadas anteriormente.

Entendo por políticas, neste texto, as orientações decididas pelo poder legislativo de um determinado governo e que possuem um caráter de obrigatoriedade, as leis ou políticas emanadas do governo são consideradas como “macro”. Sobre políticas, algumas vezes soam e vale a pena trazer aqui algumas delas. Ball (2011) comenta uma visão que tem prevalecido e que ele considera subjetiva, afirmando o seguinte:

[...] a política é algo que é "feito" para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, "eles" "implementam" políticas; como beneficiários de segunda ordem, "eles" são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. (BALL, 2011, p. 45).

Ball (2011) não compactua com a visão acima, argumentando que as políticas colocam dilemas para as pessoas e que estes necessitam de ser solucionados no contexto de que fazem parte. Acrescenta o autor que as "Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas". (BALL, 2011, p.45). Minha posição em relação às ideias com as quais o estudioso não se alinha é que realmente os criadores das políticas, como qualquer outra pessoa, beneficiam-se e em simultâneo são por elas afetados. Como me referi anteriormente, espera-se que as leis sejam seguidas por todas as pessoas, mesmo que em variados espaços geográficos isso se mostre ao contrário. Nesse caso, é uma questão de implementação e execução.

No que concerne à posição de Ball (2011) acima citada, na verdade muitas das políticas são formuladas em nível mundial, a exemplo das que emanam das Nações Unidas. Essas devem ser realmente contextualizadas, na medida em que são formuladas em realidades diferentes para muitos países que acabam ratificando-as. Por isso, concordo de certa forma com Ball quando este afirma que as políticas trazem problemas, porque até ultrapassá-los, alguns transtornos as pessoas já terão passado. Ademais, para a sua implementação as políticas são acompanhadas de estratégias, de metas que ajudam a torná-las exequíveis. O próprio estudioso avança para essas ações quando afirma que:

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos". (BALL, 2011, p. 45-46).

O aspecto do contexto acima referido é outro elemento que merece atenção. Para além do que mencionei antes, num estudo sobre análise de políticas, e adotando a perspectiva pós-

estruturalista, perspectiva essa em que esta pesquisa encontra-se inserida, os autores, dentre vários elementos, consideram importante a análise do contexto, e isso reforça a ideia acima apresentada. Segundo estes,

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Acredito que os argumentos elencados na citação anterior sobre o contexto ditaram em grande medida as políticas formuladas no solo moçambicano. Refiro nesta pesquisa que Moçambique não se encontra isolado do mundo, daí a questão da ratificação das políticas internacionais ser um exemplo de que o momento e suas especificidades demandaram o efeito. Como são adequadas ao contexto nacional, e sobretudo tendo em conta a situação social, econômica e histórica do país, tais políticas contribuem para as singularidades, em suma, atendem ao contexto. Por vezes, até é visível na questão de determinadas metas serem cumpridas em alguns países e não acontecer o mesmo em Moçambique.

2.4.1 Questões de Gênero - Documentos de Âmbito Geral em Moçambique

A par do exposto acima, inicio por apresentar as leis de nível macro, para abordar aquelas que considero como intermediárias, que estão relacionadas com as estipuladas pelo Ministério da Educação.

Um dos primeiros documentos que merece destaque é a Constituição da República. Mencionei na subsecção 2.1.2 que, de acordo com a Assembleia da República (MOÇAMBIQUE, 2008), a Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 88, refere que a Educação é um direito e um dever de cada cidadão. Sendo assim, o presente postulado constitui um dos suportes para a elaboração das políticas atinentes às questões de gênero.

Nesse sentido, um outro documento norteador é a Política de Gênero e Estratégia de Sua Implementação (PGEI), em 2006. De acordo com o Ministério da Mulher e Acção Social (MOÇAMBIQUE, 2006a), essa política explicita que o governo promove a igualdade das

relações de gênero, incluindo a remoção das dificuldades que afetam os cidadãos, em particular as mulheres, como condição essencial para um desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana. Nesse contexto, a política de gênero consubstancia-se num conjunto de princípios e orientações com vistas a permitir a tomada de decisões e identificação de ações mais acertadas e pertinentes que contribuam para a elevação do estatuto da mulher e para garantia da igualdade das relações de gênero em todos os setores da vida do país.

A Agenda 2025 é identificada como um exercício estratégico de reflexão sobre o futuro de Moçambique, o qual preconiza os seguintes objetivos:

[...] criar, através de um processo participativo, uma Visão Nacional de longo prazo; preparar, através de um processo participativo, uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento que defina as políticas e os programas necessários para dar respostas aos objectivos identificados na visão nacional de desenvolvimento. (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 10).

O documento intitulado por Agenda 2025 possui, ao longo da sua abordagem, aspectos relacionados com a educação e questões de gênero. No que respeita à educação, e lembrando que Moçambique conquistou sua independência em 1975, a Agenda 2025 faz uma breve resenha sobre a educação nos seguintes aspectos: o ensino das populações “nativas”, introduzido a partir de 1941; o surgimento da primeira universidade, em 1962; a rede escolar colonial; e a educação pós-independência. Em torno das questões de gênero, a abordagem, na agenda em destaque, vem inserida na seção *Capital Humano*. Assim, na referida agenda advoga-se que a educação é chamada na criação de uma massa crítica constituída por moçambicanos de ambos os sexos.

Ao considerar que a presente tese estuda as questões de gênero, mas na vertente da rapariga, mulher, urge a apresentação de exemplos do documento anterior sobre essa visão. Assim, tem-se a seguinte passagem: “A educação e a formação da Mulher é determinante neste contexto, como profissional e dado o seu carácter insubstituível do papel de mãe, dirigente e educadora das novas gerações”. (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 27).

Deve causar desconforto a expressão, "carácter insubstituível de mãe, dirigente e educadora", presente no documento acima mencionado. No entanto, é preciso considerar o contexto moçambicano, para o qual essas ações são desenhadas. Todavia, numa pesquisa relacionada ao gênero, essa expressão não me passa despercebida, na medida em que se evidencia sexo e a naturalização de atributos do feminino. Por isso: "Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente

seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos". (LOURO, 2014, p. 25).

Com base no conteúdo do parágrafo anterior, quero afirmar, concordando com Louro (2014, p. 25-26), que "[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas".

Um outro documento, o Plano Nacional de Acção para o Avanço da Mulher 2010-2014, na sua parte introdutória, refere que: "A promoção da igualdade de género e dos direitos humanos constituíram sempre uma prioridade do Governo desde a altura da independência nacional". (MOÇAMBIQUE, 2009a, p. 1). Assim, para o alcance dos objetivos relativos à mulher, propõe: (a) investimento nas mulheres através do aproveitamento da sua criatividade e capacidade em nível empresarial, bem como o desenvolvimento da educação, formação e encorajamento das oportunidades de emprego; (b) o melhoramento do capital humano, principalmente no que respeita ao acesso aos serviços de saúde e de educação; (c) sensibilização da sociedade para a eliminação de práticas culturais que impeçam o desenvolvimento e a participação política, social e económica da mulher.

Na mesma esteira dos documentos, encontra-se o Plano de Acção para a Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014 (MOÇAMBIQUE, 2011). Essa estratégia do governo é concebida a médio prazo com a finalidade de operacionalizar o Programa Quinquenal do Governo (PQG) vigente no mesmo período.

Assim, os objetivos gerais do PARP propõem: "[...] a abordagem intersectorial, concebidos de forma integrada, apresentando as prioridades, os objectivos estratégicos e acções prioritárias, na qual diferentes instituições contribuem de forma coordenada para o alcance do objectivo global". (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 5). Nesse âmbito, o documento fornece um panorama geral da situação socioeconómica atual de Moçambique e os desafios a partir dos quais se define a estratégia para o alcance de indicadores satisfatórios em nível nacional.

2.4.2 Questões de Gênero - Documentos do Setor Educacional em Moçambique

Como resultados dos documentos anteriormente apresentados, o ministério de tutela elaborou documentos que atendessem aos aspectos concretos das questões de gênero na

educação. Assim, é visível a consonância entre o governo moçambicano e o Ministério da Educação, atualmente denominado Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou um documento complementar ao primeiro Plano Estratégico da Educação, denominado o Plano de Acção para a Integração da Perspectiva de Género no Plano Estratégico de Educação (PAIPG), cuja intenção era orientar o Plano Estratégico da Educação nas questões de género.

Um dos documentos orientadores das políticas educativas é o Plano Estratégico da Educação (PEE). Esse plano surge como resultado do Decreto Presidencial nº 13/05, de 4 de Fevereiro de 2005, aquando da criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo o MEC (MOÇAMBIQUE, 2006b), para além da criação do referido ministério, o Decreto também incumbiu ao setor a função de: “[...] planificar, coordenar, dirigir e desenvolver actividades no âmbito da Educação e Cultura, contribuindo deste modo, para a elevação da consciência patriótica, para o reforço da unidade nacional e da moçambicanidade”. (MOÇAMBIQUE, 2006b, p. 9).

Devido ao período para os quais são elaborados os planos referenciados acima, que é de quatro a cinco anos, está-se no terceiro plano. Este denomina-se Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 e veio substituir o anterior, que se intitulava por Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) 2006-2010/11. O novo PEE 2012-2016 prima pela continuidade da expansão do Sistema Educativo em todas as vertentes. Ademais, um dos grandes enfoques tem a ver com o acesso e retenção dos educandos, em que se pretende assegurar a inclusão e equidade. Destaco apenas esse enfoque por ser o que se relaciona diretamente com a presente proposta.

Além disso, existe uma política de género no setor da educação, a Política Nacional de Género no Sector da Educação e Cultura. Segundo o MEC (MOÇAMBIQUE, 2009b), suas principais ações são: isenção de taxas escolares e concessão de bolsas de estudo; prioridade das raparigas sobre os rapazes em casos de vagas limitadas, principalmente nos centros internatos; aumento do número de professoras, particularmente nas zonas rurais; trabalho com o Conselho de Escola para influenciar os pais no uso de metodologia que promovam direitos iguais para raparigas e rapazes e uma cultura de não-violência e exploração da mulher; inclusão de estratégia de género na formação de professores e revisão dos livros e manuais do ensino para a integração de género.

Conforme dito anteriormente, o tema dessa pesquisa centra-se nas zonas rurais, pelo fato de ser nestas onde existe maior número de pessoas. O tema se circunscreve igualmente ao Ensino Primário porque no Norte e Centro do país há necessidade de continuar a expandir a

rede escolar de modo a assegurar o acesso à escola primária. Acrescenta-se também que, nesse nível de ensino, as taxas de desistência interanual nessas zonas do país continuam preocupantes, de acordo com o MINED (MOÇAMBIQUE, 2012a).

Os documentos normativos apresentados demonstram que estes surgem de acordo com demandas específicas, em momentos específicos, pela necessidade de superar algo que não se pensou antes, buscando assim estratégias e ações que acompanhem as políticas. Por isso, as políticas "[...] não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática". (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Após a explicitação de tudo anteriormente focado, sobre as políticas existentes no país sobre as questões de gênero, fica evidente que realmente a parte teórica, a parte dos documentos reguladores, está efetivamente criada para que se dê visibilidade à lei.

Desta feita, a ideia de existirem ações concretas remete para a questão apresentada no início desta subseção, como reflexão. A indagação relaciona-se com o aspecto atinente à aplicação, execução das teorias aqui explicitadas.

Num estudo similar, Ussene (2012), em dois ítems das suas conclusões, referiu que, por um lado, a maioria dos informantes (alunas, pais/encarregados de educação e o régulo) não tinha conhecimento de atividades realizadas no distrito da Moamba sobre a rapariga; por outro lado, também a maioria dos informantes anteriormente referenciados afirmou não conhecer as leis concernentes às questões de gênero, particularmente à educação da rapariga.

Tais constatações levaram-me a inferir que, no que respeita à relação entre o proposto nos documentos e a execução de ações, existe uma desfasagem. No entanto, precauções devem-se ter em relação ao presente estudo, visto que ele ocorre num espaço geográfico e temporal diferente de onde ocorreu o estudo de Ussene (2012). Saliento que o estudo anteriormente referido ocorreu num distrito a Sul de Moçambique, zona esta que, segundo o PEE 2012-2016, não constitui preocupação no que concerne à desistência da rapariga da escola.

Podia ser que houvesse um cenário diferente em relação aos aspectos focados nas conclusões de Ussene (2012). Contudo, não me espantaria se fosse um cenário idêntico ou diferente, na medida em que a capital do país localiza-se na zona Sul, e essa localização traz algumas vantagens.

Corazza (2002, p. 120) induz-me a que problematize: “O que não era tido como problemático, ou com outro olhar, o já problematizado”. Nessa perspectiva, outra leitura trespassa-me sobre o assunto desta subseção. Ora, temos a situação de que os documentos

reguladores sobre a educação da rapariga já estão criados. De outro lado, encontra-se a rapariga que não adere à escola ou desiste dela. Julgo que seja necessário que o governo seja mais ativo em relação a essa desistência, quaisquer que sejam suas causas.

A ideia de ação por parte do governo referida no último período do parágrafo anterior, prende-se ao fato do Ensino Primário ser gratuito e obrigatório. Nesse contexto, coloco uma pergunta para reflexão: se as condições estão criadas e há essa obrigatoriedade, por que o governo não parte para políticas que realmente concorram para que todas as pessoas (mulheres e homens) sejam obrigadas a entrarem para a escola, na idade certa ou não, nos locais em que as condições sejam favoráveis?

Pelo cenário em que se vive em Moçambique, a questão da obrigatoriedade da escolarização no nível inicial é garantida na legislação; no entanto, não existem ações concretas nem penalidade aplicada aos responsáveis pelo descumprimento da legislação. Assim, estão sendo negados: a escolarização à luz do direito universal à educação de uma forma geral e, particularmente nesta pesquisa, o princípio da igualdade de direitos. Essa negação parece ser por parte dos que se responsabilizam pelas crianças, adolescentes e jovens.

Provavelmente, com ações concretas de obrigatoriedade, se reduza o índice de analfabetismo nas futuras gerações em idades consideradas ativas. Dessa forma, socialmente, políticas favoráveis e ações concretas para o seu seguimento são necessárias, considerando que, segundo Louro (2014, p. 26), e corroborando com a estudiosa,

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2014, p. 26)

Ademais, o impulsionamento para as políticas e ações vigentes ao seu cumprimento inserem-se numa determinada sociedade, visto que é nas relações sociais que se constroem as relações de gênero, na medida em que mulheres e homens são seres sociais.

Em síntese, conforme Tavares, no Brasil “Os papéis tradicionais de mulheres e homens estão ainda tão entranhados que a implementação de leis que desafiam a subordinação “naturalizada” das mulheres tornou-se um desafio crítico no país”. (TAVARES, 2011, p. 9). Por isso, à semelhança do Brasil, também Moçambique, em função das desigualdades de gênero, necessita de “[...] estar cada vez mais consciente dos mecanismos legais, políticas e programas disponíveis, para realmente efetivar os direitos das mulheres”. (TAVARES, 2011, p. 9). A seguir apresento o conjunto de algumas políticas e legislações moçambicanas, que na sua globalidade constituem:

[...] o pilar e o racional para a produção da [...] Estratégia e do respectivo Plano de Acção com vista a alcançar resultados palpáveis de equidade e igualdade de género no sector de Educação e Desenvolvimento Humano. (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 6).

Quadro 2 – Políticas e Legislação Nacionais

INSTRUMENTOS LEGAIS	CONSIDERAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO
Constituição da República de Moçambique (1990)	Artigos 35 e 36 preconizam o princípio de igualdade de direitos entre homens e mulheres e a igualdade de género "homens e mulheres são iguais perante a Lei" (CRM ¹³ , 2004); Consagra direitos e deveres iguais a todos os cidadãos.
Agenda 2025 (2003)	Refere-se à Justiça Social: redução das desigualdades regionais; equidade das relações de género; igualdade de oportunidades de acesso à educação, saúde, trabalho e justiça; e relações equilibradas do género. (MOÇAMBIQUE, 2004).
Plano Quinquenal do Governo (2015-2020)	Entre outros objetivos, preconiza prosseguir com a divulgação dos instrumentos de proteção da mulher; Promover capacitações sobre a planificação e orçamentação na óptica do género para elementos-chave das instituições do governo e da sociedade.
Lei da Família (2004)	Consagra direitos iguais para homens e mulheres, sobretudo na chefia e gestão familiar.
Lei Contra a Violência Doméstica (2009)	Para prevenir, sancionar os infratores e prestar a necessária proteção às vítimas dos atos de violência doméstica.
Plano Nacional de Acção para a Criança – PNAC- (2006-2011)	Refere que os direitos devem ser usufruídos por todas as crianças, independentemente da raça, cor, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos seus pais, condição física e psíquica.
Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2010-2014)	Promover a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres e erradicação da pobreza absoluta com um capítulo específico dedicado à educação e formação da mulher e da rapariga.
Política Nacional de Género e Estratégia de Implementação (2006)	Assenta na necessidade de incorporar a abordagem de género na legislação, política, programas, estratégias planos de ação, orçamento e em todos os aspectos e processos de desenvolvimento do país.
Plano para a Redução da Pobreza (PARP) – 2011-2014 - (2010)	Refere-se ao investimento no capital humano como condição para atingir o desenvolvimento econômico e social, reduzir as disparidades geográficas e de género no acesso aos serviços sociais básicos e de qualidade. Na área da educação, orienta para sete anos de escolaridade obrigatória para todos, a pré-escola e garantir a

¹³ Significa Constituição da República de Moçambique.

formação técnico-profissional.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no documento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2016).

Os instrumentos legais, apresentados de forma resumida no quadro acima, são alguns exemplos de documentos gerais, relacionados especificamente com a igualdade de gênero e aspectos mais concretos sobre as mulheres, em Moçambique.

Verifico, a partir de uma análise geral, que os documentos normativos induzem para representações que visam a igualdade de gênero na educação, a promoção dos direitos da mulher, entre outros. Contudo, é visível e oportuno problematizar a questão do uso do masculino genérico. Por exemplo, no documento mais recente, a Estratégia de Género 2016-2020, há o cuidado de usar palavras como: “homem/mulher”, “ambos os gêneros”, “questões de gênero”; no entanto, é notório o uso do masculino genérico: “todos os professores”, “todos os cidadãos”, “para todos”, “por todos”, entre outros.

Enfim, depois da apresentação e considerações sobre as políticas de gênero em Moçambique, desde o âmbito geral até ao que considero de intermediário, como as relacionadas com o ministério de tutela, sigo para a explicitação da educação tradicional em Moçambique e analiso a situação das mulheres.

2.5 OLHANDO A EDUCAÇÃO TRADICIONAL EM MOÇAMBIQUE E AS MULHERES

Para uma melhor percepção do que é educação tradicional em Moçambique, inicio por descrevê-la nesta subseção. Igualmente refiro que poucos estudos existem sobre o assunto, apesar de ser de extrema importância, até para relacionar, provavelmente, com a desistência da rapariga da escola. Sobre a quase inexistência de estudos sobre a educação tradicional, em Moçambique, as palavras seguintes são elucidativas.

[...] a complexidade de que se reveste a educação tradicional e a escassez de trabalhos realizados sobre o assunto não tiram a pertinência de que este tema justamente se reveste, pelo contrário, chama-nos a nós todos, intelectuais, estudantes, professores investigadores e políticos a debruçarmo-nos mais profundamente sobre essa problemática. (GOLIAS, 1993, p. 11)

Então, o que é educação tradicional? Golias (1993) desenvolve esse assunto começando por referir que a educação comporta a integração da pessoa em níveis pessoal,

social e cultural. Acrescenta o autor que a educação tradicional respondia às três vertentes, porém dando uma maior importância à integração social e cultural. Assim, "[...] ela [a educação tradicional] procurava fazer do indivíduo uma parte integrante da sociedade onde vivia". (GOLIAS, 1993, p.13).

De acordo com a ideia da citação anterior, a educação tradicional terá influência na questão de sob quem deve ser levada a cabo a sua transmissão. Sobre o assunto, Golias (1993, p. 13) afirma:

O carácter colectivo e social da educação tradicional fez com que ela fosse exercida não somente pela família mas também pelo clã e aldeia inteira. Efectivamente, a educação tradicional era ocupação de todos; era a cada adulto que lhe dizia respeito.

Na verdade, esse aspecto de a educação ser da responsabilidade de todos e de cada adulto, particularmente, é peculiar em África, neste caso, em Moçambique. Contudo, cabe explicar a/o leitor/a que, com as transformações que se vão operando nas sociedades, esse assunto da criança estar sujeita à educação de todo e qualquer adulto deixou de ser na íntegra, como era em tempos passados. Hoje, em 2018, provavelmente encontremos mais vestígios dela na zona rural, espaço da presente pesquisa. Por isso, em seções anteriores, afirmei que a desistência da rapariga da escola pode ter a ver com aspectos da tradição, que parecem mais evidentes nessa zona. Ademais, a educação como responsabilidade de cada adulto da comunidade, da aldeia é um traço da tradição.

Para quem não pertence a esse espaço geográfico, pode constituir estranheza e até questionamentos essa variedade de influências. Sobre isso, Golias (1993, p. 13) esclarece que a criança "[...] recebia, portanto, uma multiplicidade de influências, mas os resultados eram convergentes quanto ao ponto de vista de coesão ao grupo".

Desse modo, o processo de integração da criança, a partir da educação tradicional, era realizado segundo determinadas etapas que se relacionavam com as faixas etárias destas, desde o seu nascimento até 10/15 anos. Assim, segundo Golias (1993), do nascimento até os 5/6 anos de idade, a criança fica sob a responsabilidade da sua mãe. No período entre os 7/8 anos, é iniciada a separação a partir do sexo, isto é, o rapaz é responsabilizado ao pai, enquanto a rapariga, à mãe. Dessa forma, no contacto com o cotidiano da vida, elas são orientadas pelos seus pais. Ademais,

À medida que a criança vai crescendo a separação conforme o sexo torna-se cada vez mais nítida; assim o rapaz começa a ser integrado na intimidade dos homens enquanto que a rapariga se mergulha no misterioso mundo das mulheres. Este processo de separação de sexos realiza-se no período étario dos 10/15 anos, aproximadamente. (GOLIAS, 1993, p.14-15).

Golias (1993) acrescenta que o envolvimento da criança no grupo de idade por sexo e a sua participação nas diferentes atividades são essenciais para o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades. Ainda de acordo com o autor, a participação nesse grupo também possibilita a consciencialização dos seus deveres e responsabilidades. Por isso a intervenção do adulto explica-se mais nas idades dos 10/15, na medida em que: "Assim, o adulto pode defender, repreender, estimular e sensibilizar a criança para uma ideal conduta que é o padrão, o modelo aceite por todos como bom e verdadeiro". (p. 15).

Penso que é importante explicar, aqui, que a questão de modelo bom e verdadeiro anteriormente exposto não se enquadram com os pressupostos dos Estudos Culturais em Educação, linha de pesquisa a que o trabalho se ancora. Porém, a citação em questão enquadra-se num contexto, espaço e época particulares.

Prosseguindo com as questões da educação tradicional, um elemento que não deve deixar de ser referido para além da família e do grupo é a iniciação ou ainda os ritos de iniciação, que são relevantes para a instrução do indivíduo. Estes dão-se em torno dos 15 anos, de acordo com Golias (1993), e caracterizam-se por ações educativas mais conscientes, porque:

É nessa altura que a educação dos jovens é confiada a alguns membros designados pela colectividade. Ela compreende os fundamentos da vida social, nomeadamente os valores culturais, costumes e tradições. Numa estreita ligação com adultos, o adolescente aprende um ofício, e são-lhe comunicados, por aqueles os segredos da família, do clã e da etnia. (GOLIAS, 1993, p. 15-16).

A partir dos ritos de iniciação, pode-se considerar que o adolescente está preparado para a vida, visto que tem conhecimento sobre si e sobre a comunidade em que se insere. Em forma de conclusão, o estudioso refere que: "[...] a educação tradicional dá ao jovem um conjunto de conhecimentos utilitários muito diversos que lhe permitem enfrentar, com eficácia e sem frustrações as dificuldades da vida futura". (GOLIAS, 1993, p. 16).

Num estudo mais recente, sobre os ritos de iniciação, encontro convergência com a ideia defendida por Golias (1993) no que tange à definição dos ritos, na medida em que são definidos como processos que "[...] iniciam os jovens numa etapa do seu ciclo de vida, ou seja, no mundo dos adultos, com uma ordem e uma hierarquia socialmente determinadas e aceites". (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p.24).

Assim, a questão de grupo e aceitabilidade de aspectos sociais também se enfatizam nesses estudos. Estes acrescentam que os ritos são realizados tendo em conta a seguinte sequência: separação, margem e agregação. "A separação envolve a violência do distanciamento compulsivo da casa materna dos adolescentes". (OSÓRIO; MACUÁCUA,

2013, p. 159). Os autores afirmam que nessa fase existem igualmente efeitos traumáticos da violência dos ritos de iniciação, que se dão a partir da exposição de conteúdos mágico-religiosos e com recurso ao domínio do reino animal (cobras) e vegetal (raízes, capim, entre outros).

Parafraseando Osório e Macuáca (2013), a segunda fase, denominada margem, é de grande relevância e tem como marcas a educação sexual, educação da divisão social do trabalho entre mulheres e homens, ensinamentos sobre "respeito" aos mais velhos e valores socioculturais. Esses aspectos vão reforçar um esquema que organiza as relações e hierarquias sociais por gênero e por gerações. Por exemplo:

Entre todos os quatro grupos etnolinguísticos (makondes, makhuwa, ndau e sena) a mulher ritualizada deve sempre agachar-se quando está diante dos homens mais velhos da família, e nunca se sentar à mesma mesa onde esteja o seu marido e demais familiares ou amigos; os maridos makhuwa, ndau e Sena quando insatisfeitos com comportamento das suas esposas devem, em primeira instância, queixar-se à tia ou à irmã mais velha destas; [...] nos grupos makonde, makhuwa e ndau é o homem que deve – repete-se o dever – edificar habitação para a sua família, sendo que, do lado dos senas, as mulheres também participam nessa actividade". (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p.2164-165).

Ainda no que respeita à fase da margem, Osório e Macuáca (2013) referem que a educação para a fase adulta tinha a ver ainda com os conselhos, a coersão para que algumas atitudes maculinizantes e feminilizantes fizessem parte do perfil de rapazes (homens) e raparigas (mulheres), respectivamente. No que se refere às raparigas, os autores exemplificam como destaque: testes de cuidados da casa, de tratamento dos maridos e de desempenho sexual e reprodutivo. Para os rapazes, os testes prendem-se ao domínio do recurso da mata simbólica (com exceção para as cidades capitais), entre outros.

Na agregação, última fase do rito de iniciação, "[...] continua a existir uma festividade expressiva, manifesta nos novos estatutos sociais (pois é também o momento de partilha e de encontro entre a tradição e a ordem pública e civil) [...]" (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 165). Os estudiosos acrescentam que, nessa fase, por ser um momento de celebração, de exibição do "património cultural", as autoridades públicas e as de poder local são convidadas a participar. Assim:

Na mesma lógica de exibição orgulhosa do novo adulto, as famílias (pais dos iniciados) reservam para esta ocasião, em muitos casos, o único momento em que é exibida a fraternidade irrestrita dos pais para os filhos, através de brindes e várias ofertas (sobretudo nas zonas rurais em que os pais têm poucas posses materiais para o sustento económico dos filhos). (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 165).

Golias (1993), ao se referir aos valores tradicionais, enfatiza o aspecto de mudança e certa predominância desses valores nas zonas rurais. Essa ideia remete-me à questão das

transformações que se operam nas sociedades, nos contatos entre os grupos. Nesse contexto, o autor afirma que a educação tradicional não existe na atualidade em Moçambique no seu estado puro, mas que ela está presente na sociedade moçambicana. Acrescenta que, em relação à escola, e particularmente nos espaços rurais, é evidente a sua presença nas crianças "nas quais se verificam bem patentes os valores tradicionais veiculados e defendidos pela família donde provêm". (GOLIAS, 1993, p. 16-17).

A ideia de pureza referida por Golias (1993) deve ser problematizada, até porque referi-me acima da questão de contato entre grupos e conseqüentemente entre culturas, a interculturalidade. Nesse contexto, seria conveniente afirmar que a educação tradicional supostamente não existe em Moçambique no seu estado puro.

Para consubstanciar a ideia de transformação que se operou nos ritos de iniciação e que ficou patente na constatação anterior de Golias (1993), o exemplo a seguir é ilustrativo dessa mudança. Nessa esteira, os autores referem que:

Se, no passado, a ida aos ritos era, de forma evidente, um movimento grupal dos jovens e adolescentes para o "mato" (no caso dos rapazes) e para a "cabana"¹⁴ (no caso das raparigas), organizada pelos detentores do poder ritualístico, hoje isso revela-se mais como um movimento conduzido pelos pais/famílias ao entregarem os seus filhos, continuando a tendência de diminuição das idades dos rapazes e das meninas, muitas vezes de forma individual para estas. Para além disso, mesmo que para as meninas a primeira menstruação seja decisiva, a entrada nos ritos já começa a não ser apenas determinada pela menarca¹⁵. (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 160).

Para além de descrever o cenário da educação tradicional, dos ritos de iniciação e dos valores tradicionais anteriormente arrolados, Golias (1993) também faz alguns questionamentos, dentre os quais, o seguinte: haverá na educação tradicional elementos ou aspectos que podem ser utilizados na educação e no ensino atual? O autor afirma que a predominância dos interesses da coletividade, da solidariedade, da hierarquia das idades, do espírito de ajuda mútua, da ligação estreita da educação com as realidades da vida, entre outros, são valores que podem se relacionar com os imperativos da escola na atualidade.

Compartilho do ponto de vista de Golias (1993), pois acredito que existem sim aspectos da educação tradicional que podem servir para a educação escolar hoje, assim como, ainda adiciono, para a educação extraescolar. O que não compactuo é com as questões que remetem às desigualdades de direitos entre homens e mulheres. Por isso, o meu desconforto é também explicitado nas palavras seguintes:

¹⁴ Cabana é um termo moçambicano que se prende com às casas construídas de material local como: caniço, palha, barro, entre outros. Essas casas, na sua maioria, encontram-se nas zonas rurais.

¹⁵ Menarca é o nome atribuído às mulheres que são responsáveis pela iniciação das meninas.

Os principais argumentos utilizados para explicar as dificuldades em incluir os direitos culturais¹⁶ (como dimensão dos direitos humanos, que nos informa sobre a diversidade de pensamento, vida e comunicação dos povos) situam-se no confronto entre a existência de valores e práticas culturais que violam os direitos humanos e a defesa destes como princípios universais, aplicados a todos os seres humanos, independentemente dos grupos de pertença. (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 60).

Após a explicitação do que está envolvido na questão da educação tradicional em Moçambique, passo a definir, analisar e discutir o termo “tradição”, visto que este é um traço marcante da cultura. No entanto, antes de entrar propriamente para a discussão de “tradição”, importa trazer a conceitualização de cultura, visto que a “tradição” encontra-se inserida nesta. Assim, cultura pode ser vista como

[...] conjunto das características de sua vida social, às maneiras coletivas de viver e de pensar, às formas e aos estilos de organização do tempo e do espaço, o que inclui língua, religião, estruturas familiares, modos de construção das casas, ferramentas, maneiras de comer e de vestir. (TODOROV, 2010, p. 38).

Constato, a partir da asserção de Todorov (2010), que cultura é ampla e que engloba diversos aspectos, com diferentes ênfases e conceituações. No entanto, posso perceber também que esses mesmos aspectos relacionam-se com o ser humano, o que encontra sustentação em Todorov (2010): “Qualquer ser humano tem necessidade de um conjunto de normas e de regras, de tradições e de costumes, transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens [...]”. (TODOROV, 2010, p. 39).

Nas sociedades no geral, os hábitos, os costumes, as tradições são transmitidas dos mais velhos aos mais novos, e assim vai-se perpetuando o conhecimento, a educação entre as gerações. No que respeita às sociedades africanas, particularmente a moçambicana e, neste caso, as das zonas rurais, os mais velhos possuem uma grande autoridade, visto serem eles que vão veiculando os valores que se deve ter para se viver junto em harmonia. Essa ideia remete para a noção de que todos os aspectos incluídos na cultura têm a função de unificar os seus membros. Parece-me que essa é a intenção primeira.

Segundo Balandier (1997, p. 37), a definição de tradição consubstancia-se como “[...] uma herança que define e mantém uma ordem ao apagar a ação transformadora do tempo, só retendo os momentos fundadores dos quais tira sua legitimidade e sua força”. Por sua vez, Golias (1993, p. 11) conceitua tradição como “[...] um conjunto de ideias, sentimentos, hábitos, costumes e aptidões transmitidos de geração em geração aos membros de uma sociedade humana”.

¹⁶ Os direitos culturais foram adotados como uma resolução, em 2002, pela Comissão dos Direitos Humanos.

Interessante é perceber como a definição de Golias (1993) se aproxima bastante da definição de cultura proposta por Todorov (2010). Quer me parecer que a explicação reside no fato de que o termo “cultura” é utilizado no texto de modo genérico, e o termo “tradição”, específico, daí que o segundo termo é uma continuidade do primeiro e talvez por isso traga aspectos do primeiro termo e misture-se também a ele.

Hobsbawm (2015), ao abordar tradição, fala de "tradição inventada". Julgo que essa conceituação tem muito a ver com a questão de que a tradição não é estática, ela vai-se transformando em função das mudanças que se vão operando nas sociedades. Assim, o autor percebe "tradição inventada" como:

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2015, p. 8).

Retomando as três definições de tradição, percebe-se que elas convergem na questão de que contêm aspectos do passado, do antigo, que as novas gerações vão tentando preservar. Sobre essa ideia, Hobsbawm (2015, p.8) evidencia de certa forma essa articulação do antigo com o novo, ao referir que: "[...] elas [as "tradições inventadas"] são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória".

O cerne deste estudo reside nessa ideia de preservação e de perpetuação dos aspectos do passado. Assim, ciente de que Moçambique não é uma ilha isolada do mundo, procurei relacionar essa educação dada às raparigas com outros exemplos, advindos de diferentes épocas e lugares. Para o efeito, não enveredo por uma cronologia das/dos autoras/atores, em função do tempo, época; mas importa-me, como método aqui adotado, aproximá-los, tendo em conta a situação vivida pela mulher ao longo do tempo. Por outras palavras, o método é o caminho para alcançar o objetivo de mostrar o que assemelha as mulheres entre si ao longo da história; então, enveredo por esse caminho a partir da menção dos variados espaços geográficos de autoras/atores, e não pela cronologia.

Segundo Auad (2003), as mulheres jovens de Atenas, nos meados do século V, cresciam em uma parte da casa reservada só para elas. Esse isolamento fez com que aprendessem “[...] exclusivamente trabalhos domésticos e alguns rudimentares de cálculo, leitura e música [...]” (AUAD, 2003, p. 26).

Ainda no dizer da estudiosa anterior, o princípio forte do Iluminismo é a autonomia. Marcante é o fato de que, apesar de ser um período caracterizado por fortes mudanças no modo de pensar da humanidade, conceituados filósofos iluministas, segundo Auad (2003), não avançaram em relação às mulheres. Para Rousseau (2004), a mulher só deveria cultivar a razão estreitamente para ser obediente e fiel ao marido, assim como cuidar dos filhos.

De acordo com Fernanda Canofre (2016), em 15 de dezembro de 1873, em Porto Alegre –Brasil, foi uma das primeiras vezes em que uma mulher teve a oportunidade de falar em uma tribuna sobre direitos iguais para as mulheres no Brasil. Essa proeza coube à Luciana de Abreu. Acrescenta Canofre (2016) que Luciana era uma mulher que se enquadrava no perfil das mulheres daquela época, mas também que se afastava. As constatações a seguir são exemplo.

Quem via a professora, morena, "de bons modos", "modesta", mãe de dois filhos, via exemplo de mulher recatada como se esperava que toda mulher do século XIX fosse. Quando ela subia à tribuna para falar, se transformava. Luciana enfrentou a sociedade de Porto Alegre, frequentando espaços públicos e trabalhando grávida, deixando a barriga aparecer por debaixo do vestido sem constrangimento. A professora chocou a sociedade da época tanto quanto encantou mulheres e homens que a ouviam falar. (CANOFRE, 2016, p.1).

Outra figura brasileira que se destacou na luta pelos direitos das mulheres no século XIX foi Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte. De acordo com Canofre (2016), Nísia foi a primeira mulher a publicar textos relacionados com os direitos das mulheres. Duarte (2005, p. 16) relata que Nísia Floresta é uma celebridade na história das mulheres no Brasil, no que toca à conquista dos direitos civis e políticos. Duarte (2005) afirma que a intenção de Nísia nos seus textos era: “[...] modificar consciências e alterar o quadro ideológico no que diz respeito ao comportamento das mulheres e dos homens contemporâneos”. Acrescenta Duarte que, na óptica de Nísia, “[...] os homens estariam tão acostumados a verem as mulheres submissas e recolhidas em sua ignorância, ocupadas exclusivamente em agradá-los, que não eram capazes nem mesmo de imaginá-las numa situação diferente”. (DUARTE, 2005, p. 20).

Outro aspecto que vale a pena ressaltar prende-se com o fato de que, de acordo com Duarte (2005), Nísia afirmava que os homens estavam cientes da superioridade das mulheres, por isso insistiam no domínio pela força física e na manutenção da sua ignorância. O aspecto da força física tem sido o mais focado pelos Órgãos de Comunicação Social e pela polícia moçambicana como um dos primeiros crimes no âmbito da violência doméstica.

Curioso é que homens existiram e continuam existindo que possuem outra visão no que respeita aos direitos das mulheres. Nesse âmbito, e de acordo com Beauvoir (1980), o feminista Poulain de la Barre foi um exemplo. Esse feminista, na sua obra publicada em 1673,

advoga que “[...] os homens, sendo os mais fortes, por toda parte favorecem o próprio sexo e que as mulheres aceitam por hábito essa dependência” (BEAUVOIR, 1980, p. 139-140).

Beauvoir diz que, na Suécia, em nome das antigas tradições, as suecas clamaram pelo direito à escolarização, ao trabalho e à liberdade. Beauvoir (1980, p. 164) refere ainda que: “Os países latinos, como os países orientais, oprimem a mulher pelo rigor dos costumes mais do que pelo rigor das leis”.

Em relação à mulher, à rapariga moçambicana, Cipire (1996, p. 64) afirma que “[...] a ela cabe além dos trabalhos agrícolas e domésticos, gerar o maior número possível de filhos [...]”. Na mesma linha de pensamento, Rousseau (2004, p. 517) refere que “[...] a mulher foi feita especialmente para agradar ao homem. [...] Se a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada, deve tornar-se agradável ao homem em vez de provocá-lo [...]”. Assim:

[...] as mulheres têm sido privadas, ao longo dos séculos, do exercício pleno de direitos humanos e submetidas a abusos e violências, tanto em situações de guerra como no espaço da vida familiar e doméstica, seu papel tem sido de grande relevância na ampliação do alcance dos direitos humanos. (PITANGUY, 2011, p. 31).

Depois desse panorama apresentado, posso inferir que: (i) a mulher em todos os lugares e tempos foi inferiorizada e barrada à educação; (ii) à mulher coube uma educação voltada para o âmbito doméstico; (iii) aos homens convinha essa educação atribuída à mulher, até porque eles, na sua maioria, é que traçavam os destinos das mulheres, visto que a posição por eles ocupada conferia-lhes poder; (iv) algumas mulheres sujeitaram-se e sujeitam-se à submissão; (v) existiram e existem homens que olham para o gênero oposto com uma visão de igualdade.

Enfim, todos esses aspectos perduram até hoje, com maior ou menor intensidade, num ou outro lugar. A questão aqui está na passagem desses “valores” de geração em geração. Assim, o que é esperado das mulheres e dos homens de hoje? Será que convém preservar os aspectos da tradição que violam os direitos humanos?

Antes de tentar responder ou, ao menos, de se entrar para a discussão das indagações do último período acima, importa trazer para essa discussão um traço marcante da cultura, assim como da tradição. O referido traço tem a ver com transformação. Todorov (2010, p. 70) afirma que: “Todas as culturas passam por mudanças, mesmo admitindo que as alterações nas culturas chamadas ‘tradicionalis’ ocorram de forma menos natural e menos rápida que naquelas designadas por ‘modernas’”.

A partir desse traço da cultura, parece estar evidente que ela vigorou e vigora nas sociedades, tanto em Moçambique como, neste caso, nas zonas rurais. A situação vivida pela

mulher hoje não é a que essa mulher viveu. Hoje já se tem um grande número de mulheres instruídas e de raparigas em instrução. Esse aspecto de transformação, mudança cultural, encontra sustentação na constatação seguinte:

Queiramos ou não, aprovemos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por esse processo [da globalização] estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milénio. (HALL, 1997, p. 4).

Como refere Todorov (2010), as mudanças são lentas e, para além dessa lentidão, encontram resistência. Essa ideia de resistência ao novo pode estar relacionada com a transposição de uma visão de “Educação de Sofia”, que atravessando gerações, mas também pelo fato de alguns homens não saberem conviver com o diferente, neste caso, o feminino, razão por que não respeitam os direitos deste último, incluindo o direito à instrução.

Convém explicar brevemente a noção de "Educação de Sofia". Sofia é sinónimo de mulher na obra Emílio de Rousseau (2004). Assim, ao abordar o seu tratado da educação, Rousseau (2004) afirma que a educação ministrada ao homem deve ser diferente da que é dada à mulher. A esta, cabe uma educação voltada para a família. A citação a seguir elucida a visão da educação que a mulher deve receber.

[...] toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. (ROUSSEAU, 2004, p. 527).

Repiso na questão: será que vale a pena seguir um aspecto da tradição que viola os direitos humanos, mesmo que essa violação seja para apenas um dos gêneros? O imperativo de luta pela instrução nos dias que correm remete para a necessidade de se ter outra postura. Daí o retorno à ideia de Duarte (2005), quando referia que Nísia Floresta pretendia, com seus textos, mudar a consciência e o comportamento de homens e de mulheres daquela época.

Essa questão de mudança cultural é também defendida por Laraia (2015, p. 95): "[...] porque os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los". Para acrescentar e comungar com o ponto de vista de Nísia em relação à defesa da educação da menina e da mulher, Duarte refere que:

[...] Nísia defende a tese de que o progresso de uma sociedade depende da educação que é oferecida à mulher, e que só a instrução, aliada à educação moral, dariam maior dignidade e fariam dela uma melhor esposa e melhor mãe. Esses, aliás, deviam ser os objetivos da educação das meninas: torná-las conscientes de seus deveres e papéis sociais. (DUARTE, 2005, p. 33).

Mais uma vez, tem-se a questão das funções que são atribuídas como naturais às mulheres. Devo pontuar aqui o meu distanciamento da ideia de melhor esposa, mãe, entre outros atributos presentes na citação anterior. No entanto, essa relação pode ter a ver com os seguintes dizeres:

Tudo isso repercute na qualidade do trabalho técnico, na comunidade das ações e na manutenção de vínculos com os serviços, alimentando o descrédito da população-alvo nas ações públicas. Entretanto, os mesmos processos que legitimam vínculos laborais precários na esfera do Estado também reposicionam o sujeito mulher: já responsabilizado pelo cuidado na esfera doméstica e familiar, passa a ser também responsabilizado, de outro modo e com outras funções [...]. (MEYER, 2014, p. 894).

Na mesma linha de pensamento, apresento depoimentos expostos no ano de 1973, quando da realização da primeira Conferência das Mulheres Moçambicanas, então militantes da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), único partido no país até início dos anos 90 e, até então, partido que tem assumido os destinos do país.

A conferência acima referida foi orientada pelo falecido Samora Moisés Machel, na altura presidente da FRELIMO, e que após a independência, em 1975, foi o primeiro presidente da República Popular de Moçambique. A conferência realizou-se num momento singular da vida da Organização, relacionada com a revolução e a emancipação da mulher. Dessa maneira, as palavras seguintes vêm a enriquecer depoimentos anteriormente apresentados no que concerne à defesa e valorização dos direitos da rapariga e da mulher. Assim, em torno da necessidade de emancipação, refere-se o seguinte:

A emancipação da mulher não é um ato de caridade, não resulta de uma posição humanitária ou de compaixão. A libertação da mulher é uma necessidade fundamental da Revolução, uma garantia da sua continuidade, uma condição do seu triunfo. A Revolução tem por objetivo essencial a destruição do sistema de exploração, a construção duma nova sociedade libertadora das potencialidades do ser humano e que o reconcilia com o trabalho, com a natureza. É dentro deste contexto que surge a questão da emancipação da mulher". (MACHEL *et al.*, 1979, p. 16).

Apesar de a conferência acima ter ocorrido num momento em que se lutava pela libertação do povo moçambicano, o que se quer enfatizar é a questão do tempo (passado), da visão manifestada por um homem que reconhece o contributo da mulher na sociedade. Há que acrescentar que Samora M. Machel foi um presidente com uma personalidade forte, um verdadeiro líder e com enorme simpatia nutrida pelo povo moçambicano.

Socorri-me, em diversos momentos, de estudiosas/os feministas porque muitas das reivindicações feitas pelo gênero feminino estiveram, como mostrei acima, na agenda do

movimento feminista. Até porque no início não se falava de gênero, mas sim de sexo/sexualidade e depois homens/mulheres.

No entanto, Pierucci (2007) ajuda-nos a entender melhor de que forma pode-se aliar as ideias das várias fases do movimento feminista com o assunto em análise. De acordo com o autor, a história intelectual do feminismo possui três etapas principais, as denominadas *três ondas* de teorização feminista.

Assim, as feministas da primeira onda não utilizavam o vocábulo “diferença”. Elas preocuparam-se em “transformar o sexismo, [...] conquistar para as mulheres oportunidades, postos e direitos *iguais* aos dos homens. Com que então, podemos dizer que a primeira onda de teorização feminista foi basicamente *igualitarista*”. (PIERUCCI, 2007, p. 31).

No que respeita à segunda onda, o autor refere que, de início, baseou-se em alterar o sentido da palavra “diferença”. Explica Pierucci (2007) que se inverteu a carga negativa da palavra, retirando-lhe o valor inferiorizante de um estereótipo tradicionalista e vincando-a em benefício da mulher, “enquanto mulheres”. Afirma o estudioso que esta etapa representou para o feminismo um verdadeiro renascimento teórico, visto que: “‘Sexo’ passou então a ser uma categoria distinta da categoria ‘gênero’. E a partir daí seguiu-se um importante esforço de fundamentação teórica desta nova e grande descoberta: *a distinção sexo/gênero*”. (PIERUCCI, 2007, p. 33). O autor lembra ainda o anúncio precursor desse nascimento feito por Simone de Beauvoir, em 1949, no seu livro intitulado *O segundo sexo*. A frase precursora dessa feminista foi: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Acrescenta Pierucci que: “O pleno esclarecimento categorial dessa intuição só viria vinte anos mais tarde, qual seja: ‘sexo’ é um dado biológico e ‘gênero’, um fato cultural”. (2007, p. 34). Por outras palavras, Pierucci explicita que: “‘sexo’ é a base biologicamente dada sobre a qual se impõe social e culturalmente o ‘gênero’, que é, desse modo, uma *construção social*” (2007, p. 34). Em suma, o feminismo dessa onda, nas palavras de Pierucci (2007), é diferencialista. Isso quer dizer: “Trata-se agora de valorizar a ‘diferença’, pensada primeiro através da *diferença de gênero*, passando primeiro por ela”. (PIERUCCI, 2007, p. 36). Essa valorização do feminino, traduz-se no sentido de que:

Para dizer que A Mulher, agora pensada com letra maiúscula, goza de características específicas que a diferenciam d’O Homem para melhor. Exemplo disso são aquelas experiências incomensuravelmente feministas, específicas do corpo feminino e intransferíveis, como a maternidade e a “maternagem” com sua tríade altamente feminina de gravidez, parto e aleitamento – tudo isso que, somado, veio dar na construção de uma ideia de “cultura feminina” positivamente diferente da “cultura masculina” como padrão hegemônico de humanidade”. (PIERUCCI, 2007, p. 37-38).

Por último, a terceira onda, na perspectiva de Pierucci (2007, p. 39), “[...] começa, portanto, onde começa a descoberta, feita na prática das lutas sociais que se multiplicam e se diversificam, de que existem diferenças coletivas significativas “entre as mulheres”. Acrescenta o autor que essas diferenças basearam-se “[...] na descoberta (mais uma!) de que o foco sobre as mulheres ‘enquanto mulheres’ favorecia na verdade um único tipo de mulher, a saber: as mulheres brancas de classe média dos países ocidentais desenvolvidos”. (PIERUCCI, 2007, p. 40). Em suma, na óptica do autor, necessita-se de uma abordagem que se debruce sobre as diferenças existentes no seio das mulheres.

Após a caracterização das três ondas propostas por Pierucci (2007), infiro que existe forte relação entre as questões do feminismo com as do gênero feminino que proponho. Aliás, essa relação já havia sido referenciada na seção *Estudos de Gênero*. Daí a inserção da abordagem do movimento feminista neste estudo. Ademais, a terceira onda é um exemplo claro, na medida em que mencionei, logo de início, que a análise desta pesquisa se circunscreve à mulher, rapariga rural. Nesse contexto, trago algumas abordagens direcionadas concretamente para a população rural, a saber:

O desenvolvimento agrário desempenha um papel importante na redução da pobreza, porque as famílias rurais obtêm os seus rendimentos directamente da produção agrícola e de actividades não agrícolas que têm uma forte ligação com a economia agrícola local. Por isso, a elevação do nível de escolaridade, o crescimento agrícola, incluindo o aumento da produtividade e acesso a tecnologias e a mercados, é fundamental para a redução da pobreza rural. (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 31).

O conteúdo dessa citação relaciona-se com a questão do desenvolvimento, especificamente da zona rural. A ênfase do discurso político em Moçambique tem sido o de combater a pobreza. Nessa ótica, a referida citação não distingue os gêneros, todavia, ressalta a relevância da escolarização, assim como do desenvolvimento rural. Ademais, a citação salienta a necessidade de aspiração por níveis de escolarização mais elevados. Outro aspecto de realce, atentando à era em que nos encontramos, é a menção das tecnologias como veículo para o aumento da produção e da produtividade.

Seguindo o pensamento sobre a zona rural, Piovesan (2010, p. 468) refere que: "2. Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher nas zonas rurais, a fim de assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres, que elas participem no desenvolvimento rural e dele se beneficie [...]". No entanto, a citação de Piovesan (2010) focaliza directamente a mulher rural. É interessante perceber que existe, dentro dos Direitos Humanos, uma peculiar atenção à mulher rural. Isso reforça a ideia

de que estudos devem ser realizados sobre as mulheres, mas também olhando para as especificidades dentro desse gênero, de modo a que se tenha um mundo cada vez mais justo.

Aliando a questão da mulher rural e sua formação e educação, foco desta pesquisa, as autoras seguintes afirmam:

A conquista de uma maior independência econômica para as mulheres rurais, assim como já alcançado em grande parte pelas mulheres urbanas, é uma das questões importantes que vem sendo colocada pelas organizações de mulheres e pela economia feminista. (CINTRÃO; SILIPRANDI, 2011, 189).

Finalmente, e como para encerrar esta subseção, importa explicitar que quando se aborda as questões de gênero, está-se a referir a relação entre mulheres e homens. No entanto, na presente proposta focalizo a mulher, pelo fato de que esta, comparativamente ao homem, em matéria de instrução, teve ao longo da história entraves que se fazem presentes nos nossos dias. Daí o enfoque explícito nesse gênero.

Soma-se à ideia do parágrafo anterior o fato de igualmente ter-me debruçado à mulher, rapariga rural, em virtude de ser o foco deste trabalho, daí que não podia deixar de fazer referência também ao local, isto é, o meio rural. Acrescento a ideia de que não quero dizer aqui o que é certo ou errado, mas que apenas pretendo dar visibilidade à questão da violação dos direitos humanos, ao público-alvo desta proposta de pesquisa e, de modo geral, aos seus leitores.

Terminada a explicitação, discussão sobre a educação tradicional em Moçambique, com enfoque para a rapariga, passo a abordar o envolvimento dos diferentes atores na educação.

2.6 ENVOLVIMENTO DE QUEM NESTA QUESTÃO?

“O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente”.

(Mário Quintana)

Começo esta subseção com o mote acima do poeta Mário Quintana. Provavelmente algumas leitoras e leitores acharão que a frase se encaixaria melhor na seção *A educação tradicional em Moçambique*.

Eu penso o inverso, isto é, acho a frase perfeita também para esta subseção, visto que pretendo com ela reforçar o que afirmei nas subseções anteriores, de que a tradição é uma marca da cultura e ela não deve ser desconsiderada. Simultaneamente, a tradição é algo que nos remete ao passado, na medida em que ela vai passando de geração em geração. É por isso que concordo com o poeta quando afirma que o passado está sempre presente.

Apesar de concordar com o poeta, gostaria igualmente de repisar o que declarei nas subseções anteriores, e julgo ser este o aspecto crucial que me leva a iniciar com a frase de Mário Quintana. A valorização do passado que considero merecer a nossa continuidade é dos aspectos que concorrem para uma convivência harmoniosa entre mulheres e homens. Seguindo essa linha de pensamento, penso que o passado que tem a ver com a negação do direito à escolarização, à educação da mulher, rapariga não deve ser perpetuado.

Chamo atenção para o fato de, em subseções anteriores, ter afirmado que, sob meu ponto de vista, considero essa negação à educação da rapariga um aspecto que me desacomoda. Provavelmente alguns achem o contrário, concretamente os que perpetuam esse ato. No entanto, a minha percepção de que é um aspecto desconfortável advém também do fato de, por um lado, as leis internacionais concernentes à educação e questões de gênero, as cartas dos direitos humanos, a luta das feministas e a legislação moçambicana remeterem para o fato dessa negação constituir uma violação, logo, um aspecto a ser desmotivado e comungo desse ponto de vista. Por outro lado, temos essas práticas tradicionais, em que alguns homens, provavelmente algumas mulheres corroborem.

Para consubstanciar a referência de que os documentos normativos que protegem a mulher, rapariga têm sido violados, baseio-me na asserção de Pitanguy:

Existe hoje, portanto, um significativo número de tratados e convenções internacionais, mas a aplicação destes diplomas ainda se dá de forma muito insatisfatória, sendo constantemente desrespeitados os preceitos relativos à proteção dos direitos humanos. (PITANGUY, 2011, p. 33).

Considerando os tratados e convenções internacionais, foram desenvolvidas análises do movimento Educação para Todos, apontando a necessidade de participação de diferentes atores, conforme citação que segue:

De modo específico, o Movimento Todos pela Educação e o documento e o documento analisado visam criar uma "nova consciência", uma "nova sensibilidade social" com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Assim, pela "liturgia da palavra", pretendem operar uma mudança no perfil dos "usuários" dos serviços educacionais, difundindo um novo "jeito" de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes [alunas/alunos] são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a

sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, "reconverter" os pais expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 225).

Voltando à pergunta do título desta subseção, respondo, retomando a questão presente na Assembleia da República, concretamente na Constituição da República, na subseção *Em Torno das Políticas de Género, em Moçambique*, em que se refere que a educação é um direito e dever de cada cidadão. Essa ideia induz-me para a resposta do questionamento acima. Assim, todos somos responsáveis pela escolarização, pela educação de outrem.

A respeito de deveres e envolvimento, Condorcet (2008, p. 17) afirma que: "A sociedade deve ao povo uma instrução pública". Explica, acrescentando o autor, que essa instrução é dever dessa mesma sociedade para com os seus cidadãos. Assim, é visível a ideia de conjunto imputada à educação, entendendo aqui que a instrução está inserida na educação.

É claro que existem os atores diretos do processo de ensino e aprendizagem, mas a sociedade civil é igualmente contributiva na ação educativa dos membros dessa mesma sociedade, começando pela família, que motiva, impulsiona nas classes iniciais. Essa mesma família também é a que se responsabiliza pelo encaminhamento das crianças para a escola. Assim:

Se pensarmos no dia a dia dentro da escola, iremos nos deparar com uma responsabilidade que deve ser compartilhada com a criança ou o adolescente, com a família, com a instituição, entre outras pessoas envolvidas no processo educativo. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 13-14).

A citação acima reforça a ideia de que a escolarização é um processo que vai para além do espaço da escola. Ela tem a sua continuidade fora dela, assim como também atuam vários agentes educativos, isto é, diretos e indiretos.

Em Moçambique, para além da Constituição da República, que atribui essa tarefa à sociedade, outro documento é o Manual de Conselho de Escola. Esse documento foi elaborado pelo MEC com o intuito de fazer a ligação escola/comunidade. Dessa forma, os dizeres seguintes são elucidativos dessa incumbência à sociedade, particularmente as/os mães/pais. Assim, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MOÇAMBIQUE, 2005b, p. 10), "os pais podem apoiar a escola na organização e realização de um conjunto de actividades que têm por finalidade melhorar o seu desempenho e o seu desenvolvimento [...]".

Importa, brevemente, referir que o Conselho de Escola (CE) é o órgão máximo de cada estabelecimento do Ensino Básico, definido pelo Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB) no seu artigo 8. Assim, o Manual de Apoio ao Conselho de Escola é o instrumento prático que tem por objetivo apoiar os membros do CE nas suas diversas

atividades. Fazem parte do CE, para além do diretor da escola, um conjunto de pessoas que representa os pais e encarregados de educação, comunidade, alunos, professores e funcionários da área administrativa, e que deve ser eleito democraticamente. São objetivos do CE: ajustar as diretrizes e metas estabelecidas, em nível central e local, à realidade da escola e garantir a gestão democrática, solidária e corresponsável.

Para além das organizações governamentais e da sociedade civil, há também as organizações não governamentais (ONGs), que se juntam a essa justa causa, demonstrando dessa maneira que a questão e responsabilidade de educar a sociedade é uma tarefa conjunta. Para exemplificar algumas ONGs que operam em Moçambique focalizando as questões de gênero e da rapariga, temos: a Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC), a IBIS, Fórum Mulher, *Save the Children*, entre outras. No caso específico da educação da rapariga, destacam-se as duas primeiras. Convém referir ainda que a FDC atua na zona Sul do país, e a IBIS possuía no ano de 2016 projeto de educação na zona Centro, concretamente na Zambézia, e já teve também projetos de educação no Norte, concretamente em Nampula e Niassa.

Importante frisar que a participação de atores externos, principalmente estrangeiros, na educação deveu-se a essa questão de ser um legado social, mas também pela baixa situação econômica do país. A esse respeito, os acadêmicos moçambicanos referem que:

A ampliação das oportunidades educativas para as diversas camadas sociais, acompanhadas de reformas educacionais como sendo o convite aos vários parceiros (igrejas, ONGs, etc.) para que participem na educação, acabou por assegurar maior ou menor acesso das camadas mais abrangentes a uma educação básica e, de certa forma, abriram-se perspectivas para que uma parte considerável do público aspire ao ensino secundário ou mesmo ao universitário. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 179).

Referi na introdução desta proposta que, em nível internacional, são traçados vários documentos sobre as questões de gênero na educação. Esse movimento, em nível mundial, é também uma prova substancial do envolvimento de todos nessa questão. Repiso que o interessante neste estudo não é só o acesso, mas também a permanência e a conclusão do ensino, bem como a aspiração pelos níveis superiores.

Portanto, relacionando os quatro pilares da educação, eles nos remetem para o fato de que o processo educativo incorpora em si a ideia de conjunto, de todos. Alio ainda a questão de que tudo o que alguém aprende, individualmente, não beneficia somente a si, visto que mulher/homem são seres sociais e vivem incluídos numa sociedade. Para explicitar essa ideia, socorro-me de Delors (2012, p. 73), que afirma que:

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, o conceito essencial que integra os três precedentes.

É visível na citação anterior que, à primeira vista, parece ser evidente a ideia de que alguns pilares do conhecimento deixam transparecer a visão de individualismo. Mas, como referi anteriormente, a mulher e o homem são seres sociais e em todos os pilares ela/ele não estão isolados, então existe reciprocidade; daí o envolvimento de todas e todos ou melhor a história da mulher está ligada a do homem e vice-versa.

Após a reflexão sobre os diversos intervenientes no processo educativo, passo para a apresentação dos caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresento as opções metodológicas seguidas para responder o problema da pesquisa e os objetivos formulados. Para o efeito, trago os instrumentos usados para a produção dos dados, descrevo e justifico as/os participantes da pesquisa e a escola em que esta teve lugar, menciono como faço a interpretação dos dados, as limitações do estudo e, por fim, apresento os procedimentos éticos tidos na pesquisa.

Na pesquisa torna-se necessário traçar caminhos metodológicos que nos possibilitem desenvolver o trabalho a partir do problema apresentado e dos objetivos formulados. Nesta pesquisa, o caminho trilhado para o efeito consistiu em proceder uma pesquisa do tipo qualitativo. Assim, socorro-me da pesquisa documental e bibliográfica.

Adicionalmente, emprego a observação e a entrevista semiestruturada. A observação é participante, tendo em conta o grau de participação da pesquisadora, segundo Gil (2008). Para esse autor, a observação pode "[...] ser utilizada como procedimento científico, à medida que: a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada [...]". (Gil 2008, p. 100). A entrevista é semiestruturada pela flexibilidade que ela permite.

Cabe referir que "A pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra". (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Acrescentam os autores que, por isso, os pesquisadores qualitativos usam vários tipos de análise.

No que respeita às entrevistas, como mencionei anteriormente, as perguntas abordam de maneira geral os questionamentos que permitem referir sobre quais representações da educação escolar da rapariga apontam as falas das alunas, das raparigas desistentes, das mães, dos pais, das/dos encarregadas/os de educação e do régulo.

As pesquisas e técnicas acima referidas possibilitam-me o acesso a documentos, relatórios, fotografias, gravações, livros, revistas, pesquisas, teses, entre outros (do governo, do Ministério da Educação, das organizações internacionais e dos estudiosos), que dão um manancial teórico sobre as políticas educativas relacionadas com as questões de gênero, a situação da educação em nível nacional, dados estatísticos (a partir do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, entre outras instituições) sobre o assunto em análise, e caracterização do contexto geral e específico em que a pesquisa tem lugar. Sobre pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o estudo qualitativo envolve o estudo do uso e coleta de variados materiais empíricos, como a história de vida, entrevistas, artefatos,

textos e produções culturais, entre outros, cuja finalidade é a descrição dos momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida das pessoas. Enfim, esta pesquisa é um estudo qualitativo por analisar - a partir das falas - histórias e narrativas da vida das/dos participantes na pesquisa, de maneira a inferir representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse.

Assim, a pesquisa analisa as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse. De maneira específica, a pesquisa objetiva a) verificar nos documentos normativos as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga; b) descrever alguns aspectos que envolvem questões de gênero no espaço escolar, com enfoque para a rapariga rural em Mafambisse; e c) discutir representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse a partir das falas das/os participantes das entrevistas. Com base nos documentos e na bibliografia respondo ao primeiro objetivo. Para a consecução do segundo, faço observações do espaço escolar, incluindo assistência às aulas. No que tange ao terceiro objetivo, as inferências são feitas a partir das falas das entrevistas semiestruturadas das/dos 18 participantes da pesquisa.

De forma concreta, primeiro fiz as observações, as quais foram anotadas no diário de campo e registradas em imagens feitas a partir da câmara do telefone móvel. De seguida, realizei as entrevistas, cujas falas foram gravadas com recurso do gravador de voz.

Face à descrição da metodologia a ser encaminhada, as posições e os argumentos descritos anteriormente, passo à descrição da escola e das/dos participantes.

3.1 APRESENTANDO E DESCREVENDO A ESCOLA

Nesta subsecção começo por apresentar a escola onde a pesquisa teve lugar, descrevendo a sua localização geográfica, o efetivo do pessoal docente e não docente, alunas/os que compõem a escola e o horário de funcionamento, dados relacionados com o período, que vai desde o estudo-piloto até o trabalho de campo.

Figura 3 – Visão do espaço da Escola Primária Completa de Mafambisse



Fonte: A autoria da pesquisadora

A imagem¹⁷ acima é elucidativa não de uma escola tradicional, no sentido de edifício físico. Ela é das escolas que o governo denomina por “construção de salas de aulas”, as quais visam a expansão da rede escolar. A escola é composta de blocos, constituídos por 3 a 4 salas de aulas.

O Posto Administrativo de Mafambisse, para o ano de 2016, possuía nove Escolas Primárias Completas (EPCs); destas, três são do interior.

A Escola Primária Completa de Mafambisse situa-se na cidade de Dondo, distrito do Dondo, concretamente no Posto Administrativo de Mafambisse. Segundo o funcionário administrativo, a direção da escola é composta por um diretor da escola, um diretor pedagógico e um chefe da secretaria. Acrescenta a fonte que existem ainda 53 professores, dos quais 18 são mulheres, e 4 funcionários, sendo 1 homem.

No que respeita às/aos docentes, em 2017, existiam 48, sendo 35 mulheres. No presente ano, 2018, existem 49, dos quais 36 são mulheres. Comparativamente ao ano de 2016, percebe-se uma ligeira redução no efetivo total desse grupo. Sobre o assunto, na reunião entre o pessoal docente, após a reunião da abertura do ano letivo, o diretor-adjunto pedagógico falou em algum momento de alguns professores que estavam em licença.

¹⁷ Todas as imagens relacionadas com o espaço escolar são da autoria da pesquisadora e foram feitas no dia 10/02/2016.

No entanto, cabe ressaltar a questão de que o número de professoras subiu nos últimos dois anos. Essa questão pode ter a ver com as pretensões dos responsáveis do setor de educação em elevar o número de professoras nas escolas da zona rural, porque:

[...] a falta de professoras particularmente nas zonas rurais como modelos não incentiva os pais mandarem as suas filhas à escola, pois não confiam as suas filhas aos professores homens. Um aspecto agravante é o facto de não estarem sensibilizados sobre assuntos de género e alguns deles são jovens, solteiros, sem maturidade e princípios éticos, assediam as raparigas/ mulheres estudantes, entre outras arbitrariedades. (MOÇAMBIQUE, 2016. p. 16).

A escola funcionou, em 2016, em dois turnos: manhã (1^a, 4^a, 6^a e 7^a classes), no período compreendido entre 07h00 às 11h45, e tarde (2^a, 3^a e 5^a classes), no horário entre 13h00 às 17h25. No que respeita às salas de aulas, a escola possui 14 salas, sendo 1 cedida aos professores. Adicionalmente, existem 2 salas anexas que foram cedidas pela igreja e são usadas naquele local, e algumas que são usadas ao ar livre, no recinto escolar (uma improvisada com material local e chapas de zinco, e outras debaixo das árvores). O turno em que se tem de recorrer ao recinto escolar é o da manhã. As fotos abaixo são elucidativas dessa realidade.

Figura 4 – visão de salas de aulas improvisadas no pátio escolar



Fonte: A autoria da pesquisadora

A imagem do lado direito, em que as alunas e os alunos estão sentados no chão, remetem-me a duas leituras. A primeira é sobre a falta de carteiras, carência que leva os alunos a se sentarem no chão, em posições desconfortáveis e até prejudiciais à saúde. Esse aspecto contribui de certa forma para a caligrafia da aluna e do aluno. Acrescento a questão das aulas terem de ser canceladas quando chove ou mesmo em situação de ventos fortes, comprometendo dessa forma o ensino dos conteúdos previamente programados. A segunda

leitura é que este cenário demonstra que a procura pelo acesso à escola é enorme e, como tal, deve continuar a ser uma das prioridades do governo.

Ressalto que, em 2018, encontrei um cenário diferente, isto é, a realidade retratada na imagem acima, do lado direito, não mais fazia parte da escola. Isso foi visível na semana em que efetuei as observações e assistências às aulas (02/04 a 06/04/2018). Curiosa, em 06/04 questionei o diretor da escola sobre a mudança observada, ao que me respondeu nos seguintes termos: devido à demanda das alunas/ alunos, o que resultou em 2016 em um número considerável de salas de aulas ao ar livre, a direção da escola fez um estudo para resolver a situação, e a saída para o efeito foi de pedir autorização ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia para retornar ao regime de três turnos. Esse regime haveria de absorver todas as turmas existentes na escola nas salas de aulas. O diretor acrescentou que outra particularidade é que, em 2016, as turmas da 6ª e 7ª classes encontravam-se separadas, ou melhor, as turmas de 6ª classe tinham aula à tarde, e as de 7ª classe, de manhã. A direção verificou que, funcionando nesses moldes, a introdução de três turnos também não iria absorver todas as turmas para as salas de aulas. Então, a direção verificou que deveria optar por colocar o EP2 (6ª e 7ª classes) no mesmo turno (da tarde) e retornarem aos três turnos. Dessa forma foi possível em 2018 ter um cenário diferente do de 2016, quer dizer, não ter salas a funcionarem debaixo das árvores. Em termos de horários, em função dos três turnos, constatei o seguinte: 1º turno (6h40 às 10h20), 2º turno (10h25 às 12h45) e 3º turno (13h às 17h35).

Ainda sobre a situação explicitada anteriormente, o diretor da escola afirmou que a direção da instituição está ciente de que a estratégia usada para albergar todas as turmas dentro de salas de aulas não lho satisfaz e que a sua consciência sempre lho acusa, na medida em que esforços devem ainda ser feitos para poderem ter maior número de salas de aula. Para o efeito, a direção da escola, juntamente com o Conselho de Escola, estão a estudar formas de ter mais salas de aulas construídas com material local. Acrescentou o diretor que já tiveram o encontro com o Conselho de Escola e apresentaram a proposta na reunião de abertura do ano letivo para servir de reflexão às mães/os pais e encarregadas/ encarregados de educação. Isso porque, enquanto as crianças estudarem em regime de três turnos, o tempo de permanência na escola será reduzido, estando abaixo do nível da média do tempo que as crianças devem estar na escola. Nesse contexto, a direção da escola espera em 2019 ter mais salas de aula construídas com material local e retornarem ao regime de dois turnos, o que possibilita às crianças permanecerem mais tempo na escola.

A partir da explicação dada pelo diretor, vejo que a estratégia encontrada pela direção da escola para resolver a situação de turmas debaixo das árvores criou outros problemas. Não só o tempo de permanência das alunas/dos alunos na escola, aspecto referenciado pelo diretor, constitui um transtorno, mas também a quase inexistência de intervalo, principalmente o intervalo maior, no segundo turno assim como o provável não ensino de todos os conteúdos programados ou o ensino de forma que não seja a desejada.

A questão da quase inexistência de intervalo, principalmente no segundo turno, foi por mim sentida aquando das assistências das aulas. Quando tinha que passar de uma sala para outra ao lado, não havia problemas, mas quando a mudança de sala implicava o deslocamento de um bloco para outro, aí perdia momentos iniciais da aula. Essa redução do tempo deve-se à introdução dos três turnos. Assim, as aulas têm duração de 40 minutos, contrariamente aos 45 minutos dos dois turnos e que são os preconizados por lei e que é observado de modo geral.

Os aspectos apresentados não devem de forma alguma retirar o mérito da direção da escola em solucionar a questão das turmas debaixo das árvores, mas servem a uma reflexão para os gestores e planificadores do setor da educação sobre o fato de que em alguns locais ainda clamam por mais salas de aulas. Pelo fato das comunidades envolverem-se nos assuntos da escola, a partir do CE, provavelmente sejam construídas mais salas de aulas para o ano letivo de 2019. Outra questão que merece ser focada é que, mesmo que a construção de novas salas de aulas não se concretizem, quero acreditar que não será por falta de vontade da comunidade, mas também por várias outras razões, incluindo a financeira. É sabida a situação de pobreza de muitas famílias rurais, agravada ainda pela situação de crise pelo qual o país passa.

No que respeita às alunas e aos alunos, dados do setor pedagógico indicam a existência dos números a seguir descritos, desde a realização do pré-campo, em 2016, até a realização do trabalho de campo, em 2018.

Tabela 1 – Dados das Alunas e dos Alunos 2016-2018

Ano	Nível	Mulheres	Homens	Total
2016	EP1	740	820	1.560
	EP2	258	283	541
	EP1/EP2	998	1.103	2.101
2017	EP1	782	781	1.563
	EP2	207	223	430
	EP1/EP2	989	1.004	1.993
2018	EP1	788	842	1.630
	EP2	201	228	429
	EP1/EP2	989	1.070	2.059

Fonte: Autoria da pesquisadora.

A tabela 1, de modo geral, apresenta pouca diferença no que respeita aos números entre mulheres e homens, sendo que aquelas apresentam um número inferior em relação aos homens, com exceção dos dados do EP1 de 2017. A leitura que faço da diferença anteriormente sinalizada pode estar relacionada com o trabalho de sensibilização e mobilização efetuado em Moçambique no que se refere à educação da rapariga. No entanto, observando a totalidade, ou melhor, o EP1/EP2, é visível uma situação de decréscimo no que se refere ao número de mulheres: em 2016 temos 998 alunas, número que reduz no ano seguinte e mantém-se estacionário em 2018, isto é, 989 alunas e alunos.

Olhando ainda a tabela 1, de modo específico para a 3ª coluna, percebe-se uma taxa de ingresso na ordem crescente, isto é, de 2016 a 2018 os números relativos às mulheres no EP1 vão crescendo e registrando uma situação inversa ao nível do EP2. Provavelmente esse aspecto seja um indicador de que existem desistências no nível do EP1 em comparação ao EP2. Essa leitura advém ainda da conversa tida com o gestor escolar e dos dados por ele fornecidos, que apontam para um maior número de desistências em 2017 no EP1 – 82 alunas/alunos, enquanto no EP2 – 12 alunas/alunos.

3.2 DESCREVENDO AS/OS PARTICIPANTES

O grupo-alvo é composto por um total de 18 pessoas, das quais temos 6 alunas, 6 raparigas que não se encontram a estudar, 5 membros do Conselho de Escola (mães, pais, encarregadas/encarregados de educação) de ambos os sexos, e o régulo da vila. A opção pelo número 6 baseou-se no fato de que o Ensino Primário Completo possui 7 classes. No entanto, penso que as alunas das 3 últimas classes (5ª, 6ª e 7ª) são as ideais para a entrevista, na medida em que as idades oscilam entre os 10 e 12 anos. Nessa faixa etária, as meninas estão a entrar para a puberdade e são consideradas já adolescentes e jovens (as que se encontrarem atrasadas por questão de repetência ou entrada tardia), e provavelmente seja nessa fase em que predominam as desistências. Essa última ideia é a que eu tinha pensado quando elaborei o projeto de tese. A questão em 2018 desfez-me da ideia anteriormente mencionada, principalmente pelos dados fornecidos pelo diretor da escola em relação às desistências no ano de 2017, como me referi acima. No EP1, desistiram 82, sendo 36 alunas e 46 alunos; enquanto no EP2, dos 12 desistentes, 8 eram alunas, e 4, alunos. Então, pelo que eu pensava

na realização do projeto, esses dados desacomodaram-me pelo fato de as alunas mais velhas se encontrarem normalmente no EP2, e as desistências em 2017 indicarem para o EP1 na sua maioria.

Assim, as/os participantes que fizeram parte das entrevistas foram: no primeiro grupo, 6 alunas com idades que variavam de 10 a 15 anos; no segundo grupo, 6 raparigas desistentes em que a faixa etária situava-se entre 14 e 25 anos; e, no que tange ao terceiro grupo, das mães/pais e encarregadas/os de educação, não questionei a idade, mas importa frisar que é constituído por ambos os sexos. Outra informação pertinente é que foi possível ter um grupo heterogêneo, isto é, fizeram parte do grupo: 2 mães¹⁸, 2 membros do CE, uma/um encarregado de educação sem uma função específica e o régulo.

Por uma questão de sigilo, as pessoas envolvidas são identificadas por nomes fictícios. Optei na escolha dos referidos nomes pelas iniciais dos três grupos em causa, isto é, para o primeiro grupo de alunas, utilizei iniciais do nome com a letra A; do grupo das raparigas desistentes, iniciais com a letra R; e o grupo das mães/pais, iniciais dos nomes com a letra M e P. De seguida e para uma melhor visualização das/os participantes dos grupo, apresento no quadro abaixo.

Quadro 3 – Composição das/os participantes dos grupos entrevistados

ENTREVISTADAS/OS	GRUPO 1: ALUNAS/ IDADE	GRUPO 2: RAPARIGAS DESISTENTES/ IDADE	GRUPO 3: MÃES/PAIS E ENCARREGADAS/OS DA EDUCAÇÃO
	Ana/13 anos	Rita/ 14 anos	Maria
	Alice/ 14 anos	Rabia/ 25 anos	Marta
	Alzira/ 13 anos	Rute/ 17 anos	Madalena
	Armindia/15 anos	Raquel/ 20 anos	Pedro
	Amina/ 10 anos	Rose/ 18 anos	Paulo
	Aurora/ 14 anos	Reina/ 18 anos	Pajú

Fonte: Aatoria da pesquisadora

Retornando à justificação do número das alunas para as entrevistas, optei também em duplicar as alunas das três classes anteriormente referidas, de modo a que fosse um número par. Isso totalizou seis alunas. Pelo fato da participação das alunas ser por adesão, e por ser

¹⁸ As duas mães entrevistadas integram a turma de alfabetização existente na escola em que a pesquisa decorreu. No entanto, elas foram entrevistadas como mães, isto é, fazem parte do terceiro grupo.

possível existir um número maior do que pretendia, então a estratégia foi de o Diretor/a de Turma (DT) das últimas turmas das classes anteriormente mencionadas convidarem duas alunas por turma. Os restantes grupos de informantes foram escolhidos em função do total do número das alunas. O régulo, por ser o único na vila, foi incluído no grupo das mães, dos pais e encarregadas/os de educação. Em relação à presente pesquisa, os constrangimentos que se esperavam encontrar para não se estudar todos os indivíduos que se desejava, prendiam-se com a provável indisponibilidade por parte das raparigas que não se encontram a estudar, provavelmente devido à proibição de quem se responsabiliza por elas ou alegando compromisso com os afazeres domésticos. Sobre esses argumentos, em situação real de trabalho de campo, tive a situação de desistência de uma rapariga, em função dos afazeres domésticos, e também o não aparecimento no dia marcado de duas raparigas, pelo fato de terem ido à machamba¹⁹. Com relação a questão da machamba, tive cautela em não fazer o trabalho de campo em época de colheita. Contudo, apesar de as idas serem reduzidas, a realidade no terreno mostrou que o trabalho na machamba é realizado com certa regularidade. Em relação ao último grupo (mães/pais e encarregadas/encarregados de educação), que considero de “responsáveis”, também esperávamos encontrar alguns obstáculos, como por exemplo, o fator tempo, entre outros. No entanto, não houve problemas em relação a esse grupo, aquando das entrevistas realizadas em 2018.

As raparigas desistentes, mães/ pais e encarregadas/os de educação participaram também por adesão. No entanto, o régulo é geralmente o único chefe tradicional, então coube ao diretor da escola, previamente, explicar as pretensões e pedir para que facultasse as informações, convidando-o igualmente para participar da pesquisa, o que aconteceu sem problemas. À semelhança da estratégia acima tida em relação à escolha das alunas, também tive em conta no que respeita às mães/pais e encarregadas/encarregados de educação. Assim, aquando da realização do convite, o diretor, o diretor-adjunto e a professora encarregados na mobilização das/dos participantes deixavam claro o número de participantes que se pretendia.

Para além das entrevistas feitas com os três grupos anteriormente focados, realizei igualmente conversas com uma/um docente da Universidade Pedagógica (UP) – Delegação da Beira (graduação - docente do curso de Psicologia e responsável pelo Ensino Básico) e o responsável da pós-graduação. Essas conversas realizaram-se em 25/05/2018 e 27/05/2018. Nessa universidade também conversei com a responsável adjunta da biblioteca, visto ser este local onde se encontram os responsáveis do repositório *online* das monografias. Fui também

¹⁹ Machamba é sinónimo de lavoura.

ao Instituto de Formação de Professores – Inhamízia, onde conversei com a diretora pedagógica substituta, em 29/05/2018.

Em relação à visita realizada à universidade acima citada, ela decorre do propósito e do compromisso que assumi de verificar a formação das/os professoras/es em questões de gênero e o que tem sido produzido com relação ao assunto em análise.

3.3 DADOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Apresentada a descrição das/dos participantes e os critérios usados para a sua escolha, prossigo para a indicação dos instrumentos de produção de dados e em simultâneo para a apresentação dos respectivos dados.

Para garantir a produção de dados nesta pesquisa, fiz uso da observação e da entrevista. A opção pela observação justifica-se pelo fato de me permitir perceber os fatos no momento e sem intermediários, na óptica de Gil (2008). Nesta pesquisa, a observação é participante e sistemática, na medida em que "[...] o pesquisador sabe quais os elementos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão elabora previamente um plano de observação". (GIL, 2008, p. 104).

A observação foi o instrumento usado em 2018, aquando do trabalho de campo sugerido pelas professoras da banca na qualificação do projeto de tese. De forma concreta, ela realizou-se antes das entrevistas, ou melhor, de 02 de abril a 6 de abril, com registros no caderno de campo e tendo como base o cenário da escola, assistência das aulas e imagens da sala de aulas feitas pela pesquisadora. Com a observação, eu pretendia verificar a disposição das alunas/dos alunos, o decurso da própria aula: se havia algo que desmotivava as alunas, o voluntarismo da rapariga, o incentivo ou estratégia criada pela professora/pelo professor para o envolvimento das/dos participantes e daí fazer inferências, como advoga Yin (2016, p. 131) "Os significados que você deriva de suas observações serão uma espécie de inferências [...]".

As entrevistas foram realizadas entre 11/04/18 a 04/05/18, ao longo dos três turnos do decurso das aulas. Em sua maioria, elas foram realizadas no pátio escolar, em locais isolados das salas de aulas, e outras, no quintal da casa de duas raparigas que se encontram fora da escola. Coincidentemente, as duas raparigas, enquanto conversávamos, tinham as suas filhas a brincarem por perto. Primeiro, entrevistei as alunas, em seguida as mães/pais e

encarregadas/encarregados de educação, incluindo o régulo, e por fim as raparigas, por ser o grupo que requeria uma maior negociação, portanto, mais tempo para o efeito.

Na presente pesquisa fiz a entrevista semiestruturada. A razão que se prende com o uso deste tipo, segundo Lüdke e André (2013, p. 40), é que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. No que se refere às entrevistas, há que se ter atenção para o que Silveira (2007) afirma ao considerar que elas não devem ser tomadas só como método para obtenção de dados. Assim, a estudiosa se propõe a:

[...] levar o/a leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise". (SILVEIRA, 2007, p.118).

Em relação aos argumentos apresentados na citação do parágrafo anterior, cabe aqui pontuar a questão da expectativa. Recordo-me de que quase ao final ou mesmo no final da entrevista com uma rapariga desistente, apesar de ter-lhe explicado no início as pretensões da conversa, ela perguntou-me para o que seria ou serviria mesmo toda aquela conversa. Na verdade, no momento respondi-lhe que era para sensibilizá-la a voltar para a escola, para apresentar aos dirigentes do setor de educação os avanços, mas também as fases estacionárias da educação da rapariga, as opiniões das/dos participantes, entre outros. Ao redigir esta parte, vejo a expectativa que a rapariga em causa tinha, demonstrando claramente e depositando sua confiança naquela conversa para que algo mudasse na sua vida. Essa expectativa relaciona-se com o que vários autores têm dito de que a pesquisa deve servir para mudar algo na vida das pessoas, da comunidade em que ela tem lugar.

A informação das entrevistas foi recolhida com recurso de gravador, tendo antes solicitado as/aos participantes autorização para gravar. Após a gravação, fiz a transcrição das respostas. O registo da conversa efetuada na UP e no Instituto de Formação de Professores foi anotado no caderno de campo. Assim, apresentados os dados e os instrumentos para sua produção, passo à apresentação da análise dos dados.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a conclusão do trabalho de campo, inicio a análise dos dados produzidos. O tratamento dos dados qualitativos é desenvolvido a partir da influência das ideias de várias/os estudiosas/ os sobre o assunto, com base nos seguintes passos: (i) transcrição das falas produzidas por ocasião das entrevistas; (ii) procedimentos tidos para a identificação das recorrências e das singularidades nas falas das/dos entrevistados; e (iii) organização dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias.

Em relação ao segundo passo acima mencionado, julgo ser um momento importante e também potente no tratamento dos dados, por isso que: "[...] seguramente o que o entrevistador mais tema sejam os silêncios, as fugas ao assunto, os subterfúgios e eles acontecem tanto quanto os desvios de rota, o questionamento dos pressupostos das próprias perguntas [...]". (SILVEIRA, 2007, p. 125).

Na análise dos dados resultantes da entrevista dos três grupos em causa, tenho como foco o conceito de representação, que é uma ferramenta analítica para a discussão das representações presentes nas narrativas das/os entrevistadas/os. Finalizados os passos anteriores, o resultado da análise é apresentado em forma de quadros e narração.

3.5 LIMITAÇÕES NA PESQUISA

Qualquer pesquisa, ao longo do seu estudo, decorre sob vários constrangimentos, e esta não foi exceção. Encontrei indisponibilidade por parte de algumas entrevistadas (raparigas desistentes), por razões como realização de trabalhos domésticos e os trabalhos na machamba. Acrescento a dificuldade que tive em relação à localização da instituição para avaliação do parecer ético em Moçambique. Essa demora acabou contribuindo para o desperdício de algum tempo – como detalho na seção seguinte, visto que não devia iniciar as observações e as entrevistas sem o parecer ético final. Enfim, no que respeita às entrevistas, procurei que se realizassem num momento comungado pela maior parte das/dos participantes na pesquisa, apesar de me ter escapado do controle as desistências acima referidas e que fazem parte do processo. Finalizada esta subseção, seguem-se as questões éticas tidas em conta ao longo da pesquisa.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Considero que as questões éticas necessitam ser explicitadas para mostrar ações que são desenvolvidas no âmbito entre ética e pesquisa. Nessa direção, Creswell (2010, p. 123) refere que: “Considerando-se os participantes, os locais de pesquisa e os potenciais leitores, é possível planejar estudos contendo práticas éticas”.

Desta feita, para o início da pesquisa, desde o pré-campo até ao trabalho de campo, solicitei uma declaração à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU (Ver anexo A e B), que foi apresentada às instituições e aos participantes da pesquisa com o propósito de me identificar e solicitar autorização para o pré-campo e o trabalho de campo em 2016 e 2018, respectivamente. A declaração faz menção ao vínculo que possuo com a instituição, ao propósito do trabalho a desenvolver, à pessoa sob quem se encontra a orientação da proposta de pesquisa, o período para o trabalho de pré-campo e de campo, entre outros.

Em Moçambique, para a realização do trabalho de pré-campo, a declaração acima referida foi apresentada ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia e à escola. Para o trabalho de campo, por sua vez, a declaração somente foi apresentada à direção da escola, até porque esta já tinha conhecimento e autorizado o trabalho iniciado em 2016 (Ver apêndice A).

Saliento que submeti o projeto ao Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional - Moçambique. (Ver anexo C e D - de Moçambique e o definitivo da CEP/ UFRGS), porque “[...] é consensual entre os pesquisadores assegurar a proteção e o respeito aos direitos dos seres humanos que participam de uma pesquisa”. (MOTTA; ARAÚJO, 2017, p.63).

Devo confessar que a questão de submissão do projeto em dois países foi um trabalho que me desgastou física e psicologicamente, principalmente em Moçambique. O projeto deu entrada no Comitê de Ética da Faculdade de Educação da UFRGS em agosto de 2017, tendo sido aprovado. Posteriormente, em outubro de 2017, foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS, que, apesar do parecer favorável, em virtude do trabalho de campo ser realizado em Moçambique, recomendou que o projeto fosse submetido a um Comitê de Ética moçambicano. A "dança" para a submissão do projeto para aprovação ética iniciou exatamente na terceira semana de outubro. A realidade em Moçambique é outra, isto é, exceto a faculdade de Medicina, as restantes, para o trabalho de campo, devem ter autorização da

instituição onde se pretende fazer a pesquisa e os consentimentos das/dos envolvida/os na pesquisa. Tentativas para que a Diretora Nacional do Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP), por ser uma entidade credível para descrever o cenário moçambicano sobre os procedimentos em relação ao trabalho de campo, resultaram em fracasso. Um documento escrito explicando as pretensões de um parecer ético por parte do ministério em causa também não obteve êxito. Uma outra tentativa de me socorrer da Universidade Eduardo Mondlane, pelo fato de ter realizado o mestrado nela, foi igualmente frustrada, em virtude do documento final ter que ser assinado pelo Magnífico Reitor, e este não poder fazê-lo para alguém que não tinha vínculo com a instituição, conforme resposta fornecida pela secretaria. Resposta lógica, mas era mais uma tentativa de uma pesquisadora em apuros, em conflito com o tempo e que se encontrava na cidade da Beira (Centro) - local do trabalho de campo (as instituições mencionadas anteriormente se encontram na capital Maputo, na zona Sul do país). Os documentos eram enviados, e telefonemas eram feitos aos ex-colegas e amigas/amigos que se encontravam em Maputo.

Como em novembro iria participar do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação, realizado em Maputo em 7 e 8 de Novembro de 2017, realizado pela UEM, decidi deixar a busca pelo Comitê de Ética para essa altura. Curioso é que um dia antes da minha viagem para Maputo, falei com uma funcionária do MCTESTP, que por sinal tinha conhecimento do assunto, porque antes uma amiga já havia ido ao mesmo ministério e aos outros departamentos localizados em edifícios separados do ministério e não teve a sorte de encontrar funcionários que soubessem do assunto. Foi nesse contexto que em Maputo, no dia seguinte, isto é, 6 de novembro de 2017, tratei de dar entrada ao pedido de parecer ético na secretaria central do MCTESTP, e, no dia 23 de novembro, o projeto teve o parecer ético aprovado, enviado ao CEP/ UFRGS, responsável pelo parecer final. Assim, no dia 7 de dezembro de 2017, o projeto foi aprovado conforme consta no parecer número 2.421.390, uma vez que "[...] é somente o Colegiado que pode referendar ou não a avaliação e emitir o parecer final de aprovação, se considerar que o projeto atende a todos os requisitos necessários". (MOTTA; ARAÚJO, 2017, p.65).

Entretanto, em dezembro as escolas encontravam-se de férias, razão por que não podia realizar as observações e as entrevistas. No início do ano também não era um momento ideal para a realização destas. Como em Moçambique temos uma data para a realização das estatísticas do novo ano letivo, isto é, 3 de março, iniciei a pesquisa de campo a 11 de abril de 2017. Antes dessa data, já havia efetuado visitas à escola para conversar com a direção (17/01/2017 e 06/04/2018), de modo a apresentar-me, explicar minhas pretensões e

acordarmos alguns aspectos, por exemplo, a participação na reunião da abertura do ano letivo 2018.

Ao diretor da escola, ao diretor-adjunto e à professora encarregada de me apoiar no trabalho, por sinal a pessoa com quem trabalhei mais diretamente em 2016, expliquei o que pretendia e quais seriam os passos para os dias subsequentes. Acrescento que a todos os mencionados anteriormente, por se terem envolvido muito até no convite as/ aos participantes, pedi que explicassem previamente o assunto da entrevista às convidadas/ aos convidados.

Convém explicar que não só as pessoas mencionadas no parágrafo anterior tinham conhecimento do assunto, mas também as professoras/ os professores, as mães/ os pais, as alunas/ os alunos, funcionários administrativos, o responsável do CE e o secretário do bairro; isso porque, para além da conversa tida com a direção da escola, participei da reunião de abertura do ano letivo, na qual foi-me dado um momento para falar a todas e todos acerca do trabalho que iria realizar. Além disso, o diretor da escola, ao longo da semana de observação, apresentou-me as alunas/ os alunos após a entoação do Hino Nacional.

As entrevistas decorreram na sua maioria na escola e foram realizadas uma de cada vez. Apenas três entrevistas decorreram no pátio da casa dos próprios entrevistados: as entrevistas realizadas com o régulo e com duas raparigas desistentes. Antes de iniciar cada uma das entrevistas, eu me apresentei com mais detalhes em relação à informação inicial dada pelos que fizeram o convite diretamente, expliquei o propósito da pesquisa e pedi autorização para gravar a conversa. Só com autorização para a gravação é que efetuei a entrevista.

No seguimento das questões éticas, elaborei um documento para a escola, denominado *Autorização da Direção da Escola*, em que mencionei: o meu nome completo, a universidade a que estou vinculada e sob quem está sendo orientada a pesquisa, o tema da pesquisa, o objetivo geral que a norteia, quem são as/ os entrevistadas/ os, o acordo de proteção à identidade das/ os respondentes, a não obrigatoriedade de participação, a exclusividade do uso das respostas dadas na entrevista para o estudo em questão e o acesso que terão ao trabalho final (ver apêndice A).

Em relação à aluna, mãe, pai, encarregada e encarregado de educação e à rapariga desistente, solicitei ao diretor, ao adjunto-pedagógico e à professora que foi destacada pela direção em me auxiliar, que, além de convidá-las/ os para fazerem parte da entrevista, dissessem às/ aos participantes que o envolvimento deveria ser de livre vontade e que seria protegida a identidade dos respondentes. Adicionalmente, as pessoas que se disponibilizaram para a entrevista assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – crianças e de Consentimento Livre e Esclarecido - responsáveis das crianças e menores de 18 anos e

participantes maiores de 18 anos (Ver apêndice B, C e D, respectivamente). Ademais, todo o procedimento ético descrito nesta seção concorda com as autoras que defendem a ideia de que: "[...] o CEP/ UFRGS protege, além dos participantes envolvidos nas pesquisas, os pesquisadores que as desenvolvem, bem como a instituição que as abriga". (MOTTA; ARAÚJO, 2017, p.66).

Enfim, o trabalho de campo decorreu de acordo com as condições do local, sem sobressaltos, num ambiente agradável e sobretudo colaborativo. Vale a pena destacar a colaboração de todas e todos que fazem parte da escola em causa – quer os internos, quer os externos, ou melhor, a comunidade local –, especialmente a atenção e apoio da direção da escola e da professora envolvida diretamente no convite às/aos participantes. Recordo-me da sugestão feita pelo diretor adjunto-pedagógico de que devíamos marcar as entrevistas de uma em uma hora, sugestão acatada por mim e pelo diretor da escola, visto que essa estratégia permitia que as/os entrevistadas/dos não ficassem muito tempo à espera para que chegasse a sua vez e evitava que não conversassem com os que terminavam a entrevista e, desse modo, não trocassem impressões. Assim, sou grata a todo o apoio e contribuição que obtive durante a realização das entrevistas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O dissenso é desejável e bem-vindo porque incita o pensamento, instaura o debate e nos faz sair do lugar. (MEYER, 2018, p. 11)

A ideia contida no mote acima é potente, na medida em que nesta parte, o/a leitor/a pode concordar ou não com as minhas leituras. Ainda, a análise que faço é interpretação a partir das respostas das/dos participantes e do que observei. É possível que outras análises possam ser feitas a partir de vários ângulos e diferentes perspectivas. Todas são bem-vindas para que se tenha diferentes possibilidades e, como diz Meyer, para *sair do lugar*.

Nesta seção analiso os dados produzidos a partir da observação e da entrevista com o intuito de inferir as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse. Menciono a sequência de análise dos grupos participantes e cruzo as informações da pesquisa bibliográfica e documental, tecendo minhas considerações sobre o assunto.

Como referi anteriormente, para as análises dos dados terei em conta as observações e as entrevistas que contaram para a produção dos dados no trabalho de campo. No entanto, acrescentam-se a esses instrumentos a pesquisa bibliográfica e análise documental. Ademais, a pesquisa bibliográfica e documental dão conta do primeiro objetivo específico, que é verificar nos documentos normativos as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga. As observações respondem ao segundo objetivo específico de descrever alguns aspectos que envolvem questões de gênero no espaço escolar, com enfoque para a rapariga rural em Mafambisse. As entrevistas dão conta do terceiro objetivo específico, ou seja, discutir representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse a partir das falas das/os participantes das entrevistas. Apesar dessas particularidades, na análise dos dados faço a conjugação da bibliografia, dos documentos, das entrevistas e das observações, para atender aos objetivos.

Com a leitura bibliográfica, ampliei a visão sobre o que existe acerca do assunto da pesquisa e igualmente pude ampliar meu ponto de vista nessa discussão e reflexão. A análise documental serviu para trazer, de forma elucidativa e crítica, discussões sobre gênero e educação, e observar como isso é tratado nos documentos normativos sobre as políticas educativas respeitantes ao gênero em Moçambique e não só.

Assim, no desenvolvimento das análises, inicio com os registros das observações, seguidos das entrevistas. A conversa realizada na UP e no Instituto de Formação de Professores - Inhamízia traz elementos pontuais; então, no desenvolvimento das entrevistas,

início por estas, seguidas das alunas, raparigas desistentes e por fim, mães/pais e encarregadas/os de educação.

Ademais, os dados produzidos a partir da conversa mantida nas duas instituições de formação de professoras/professores supracitadas podem ser considerados como dados adicionais, nas palavras seguintes: "[...] enquanto estamos coletando dados, precisaremos simultaneamente estar pensando sobre suas implicações analíticas, em parte para determinar se precisaremos coletar dados adicionais para confirmar ou aumentar os dados coletados". (YIN 2016, p. 26).

4.1 APRESENTANDO E ANALISANDO OS DADOS DAS OBSERVAÇÕES

Como me referi anteriormente, a observação fez parte dos instrumentos para a produção de dados. Até porque, para além de ser um elemento importante para a pesquisa, segundo Gil (2008, p. 100), é "[...] na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente". As observações foram realizadas, na sua maioria, no espaço escolar, salvo as observações feitas aquando da realização das entrevistas de duas raparigas e do régulo, que ocorreram no quintal das suas casas. A seguir, o quadro ilustrativo da observação respeitante à assistência de aulas, focando aspectos de classes, disciplinas e número de aulas assistidas.

Quadro 4 – Assistências das aulas

Turno/Horário	Classe	Disciplina	Nº de aulas assistidas
1º/10h25 às 12h45	4ª	Ciências Sociais	1
1º/10h25 às 12h45	5ª	Matemática	1
		Português	1
2º/13h às 17h35)	6ª	Matemática	2
		Educação Visual	1
2º/13h às 17h35)	7ª	Matemática	1
		Português	1
		Ciências Naturais	1

Fonte: Autoria da pesquisadora

No que respeita aos materiais usados na sala de aulas, para além do quadro preto e do giz, a professora e o professor usavam o Livro do Professor, o qual contém conteúdos relacionados com o livro das alunas/dos alunos. Tinham consigo também o Livro da Turma,

no qual registravam as ausências das/dos estudantes e anotavam o sumário do dia, e ainda possuíam um caderno, no qual acredito que constasse a planificação da aula. As alunas e os alunos, para além do livro da disciplina, apresentavam lápis, borracha, caderno, caneta. Os livros das disciplinas, tanto das/dos professoras/professores como das alunas/dos alunos, são distribuídos gratuitamente no início do ano letivo. Porém, verifiquei que, em algumas disciplinas, nem todas/todos as/os alunas/alunos tinham o respectivo material didático.

Em termos de quantidade de aulas assistidas, foram nove aulas, sendo que, com relação ao seu ensino, foram quatro aulas de professoras e três aulas de professores. Assisti a aulas duplas de uma professora (Português e Matemática) e de um professor (Matemática e Matemática). A razão para esse fato foi uma questão de gestão do tempo.

Fazendo uma leitura do quadro 4, aliada aos registos efetuados no diário de campo e à finalidade da observação acima apresentada, afirmo que as turmas continham um número total de alunas/alunos que oscilava entre 56 a 60 alunas/alunos. Em todas as turmas pelas quais pude observar o decurso das aulas, em relação à disposição das alunas/alunos, as turmas apresentavam carteiras em filas, estando em cada carteira, na sua maioria, 3 alunas/alunos, e, em poucos casos, 4 alunas/alunos. O que me chamou a atenção foi o fato de que, em todas as turmas, as alunas sentavam-se juntas, e o mesmo acontecia em relação aos alunos. Em poucas carteiras era notória a mistura de alunas e alunos. A seguir a ilustração das/dos alunas/alunos no decurso de uma aula.

Figura 5 – Alunas e alunos durante a aula



Fonte: Autoria da pesquisadora

No que tange à imagem da figura 5, a do lado esquerdo mostra uma menina sentada sozinha em uma carteira; porém, por frente dela, na imagem do lado direito percebem-se três

alunos numa mesma carteira. De modo a ficarem mais à vontade, penso que um dos alunos poderia se sentar com a menina. Não estaríamos aqui perante a situação de que, em contexto de sala de aulas, os gêneros só se misturam em casos extremos? Essa situação parece habitual, do meu ponto de vista, tanto para as/os alunas/os quanto para as/os professoras/professores.

A constatação em relação à disposição das alunas/alunos na sala de aula leva-me a refletir sobre o fato de que se almeja a questão da igualdade de gênero, olhando para o contexto das zonas rurais e não só, em que a questão da posição da mulher é desigual em relação à do homem, e essa situação é vivida provavelmente pela maioria das famílias rurais; assim como adicionando o tipo de ensino em causa, ou melhor, que alberga crianças no início da vida escolar; penso que esta questão deve merecer um olhar diferente do que temos tido como professoras/professores. Senão, a posição em que a mulher é mantida na família continuará sendo perpetuada na escola. Sou da opinião de que devemos começar com aspectos simples para chegarmos aos complexos. As crianças que vivem a situação anteriormente referida, devem aperceber na escola de que elas são colocadas no mesmo nível que o das crianças homens, e que as exigências são para ambos. Para o efeito, podemos iniciar misturando alunas/alunos: nas carteiras, nas aulas de Educação Física, nas equipas, nos trabalhos em grupo, entre outros.

Ainda sobre a disposição das alunas/dos alunos, situação quase que oposta à da sala de aula, foi visível a mistura entre meninas e meninos nas filas para se entoar o Hino Nacional, cenário do pátio escolar. As alunas e os alunos se organizam em uma única fila, por turmas, à medida que vão chegando ou conforme a altura.

Recordo-me de minha atuação docente, ao longo do meu mestrado, em que para implementar a mistura de alunas e alunos nas carteiras e nos trabalhos de grupo, iniciei motivando-as/os a partir da menção de que na sociedade existem homens e mulheres. De seguida, perguntei-lhes se isso não acontecia na turma, o que responderam afirmativamente. Então, eu lhes disse que dali em diante deveriam, sentar nas carteiras entre mulheres e homens, e isso deveria acontecer em relação aos trabalhos em grupo. Nem sempre havia a equidade de gênero desejada, contudo iniciei uma nova forma de estar em sala de aula, pautando pelas questões de gênero. A questão da mistura entre eles em atividades escolares, pelas/os professoras/professores contribuiria para que "[...] "meninos e meninas pudessem ser mais parceiros" e "pudessem fazer tudo juntos". (PARAÍSO, 2018, p. 41). Adiciono igualmente a ideia do respeito pelo outro e a igualdade de oportunidades para ambos.

Em relação às estratégias usadas pelas/os professoras/professores, as aulas foram expositivas e expositivas/dialogadas. Esta última combinação deu-se nas aulas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

No que respeita ao decurso das aulas, concretamente em relação às disciplinas, é notório que assisti a várias aulas e de diferentes disciplinas. A duplicação da disciplina de Matemática na 6ª classe foi por uma questão de gestão de tempo. O professor terminou a aula na primeira turma e, como passava para outra turma, não muito distante, isso me ajudava a assistir a toda a aula. Não havendo objeção por parte do professor, segui com ele para a segunda turma. Dentre as disciplinas cujas aulas tive oportunidade de assistir, não verifiquei algo que pudesse contribuir para a desistência da rapariga da escola. As aulas tiveram um decurso aceitável, retirando a questão da disposição acima referida e do voluntarismo que a seguir abordo.

Em relação ao voluntarismo das raparigas, quando solicitadas pelas professoras/professores, foi visível que a maior parte dos voluntários eram alunos. Entretanto, na aula de Língua Portuguesa, houve mais voluntárias. Tratava-se de exercício de leitura do texto. Saliento também que nem todas/os alunas/alunos tinham o livro de leitura, e como o exercício consistia em dar continuidade à leitura em voz alta, provavelmente os que não tivessem livros não se sentiam à vontade para retirarem o livro da/o colega e se deslocar para frente da sala; isso porque a professora tinha orientado para que os que não tivessem o livro de leitura se juntassem aos outros. Nessa junção, as alunas/alunos que se encontravam nos extremos não faziam o devido acompanhamento da leitura. Chamaram-me atenção as aulas de Ciências Naturais, Matemática (6ª e 7ª classes) e Ciências Sociais, como as professoras/professores envolviam as alunas/os alunos na própria aula, tornando essas aulas dinâmicas.

Ainda no que respeita ao decurso das aulas, especificamente sobre as estratégias utilizadas pelas professoras/professores, para que as alunas/alunos fossem voluntários; predeu-me a atenção o professor de Matemática. Para a resolução dos exercícios, ele pautava por chamar voluntários, alternando os gêneros: ora chamava menino, ora chamava menina. Num dado momento, não surgiram voluntários para resolução de outro grupo de exercícios, então, o professor colocou dois exercícios no quadro e solicitou que uma menina e um menino fossem ao quadro resolvê-los. A figura a seguir demonstra o momento em que a aluna/o aluno resolvem os exercícios.

Figura 6 – Aluna e aluno resolvendo exercícios no quadro



Fonte: Autoria da pesquisadora

Sobre a língua portuguesa na sala de aula, apesar da situação linguística da maioria da população moçambicana tê-la como segunda língua, nas aulas assistidas não me apercebi de dificuldade alguma por parte de aluna ou de aluno, já que nas turmas não verifiquei preocupação da/do professora/professor em falar alguma língua nacional ou até em repetir algo motivado por não entendimento da língua portuguesa. Provavelmente porque as aulas assistidas foram a partir da 4ª classe.

Em relação ao uso do masculino genérico, comentado na seção sobre as políticas, este também se fez sentir, como esperado, no momento da aula. Professoras/professores, quando se dirigiam às alunas e aos alunos, socorriam-se do masculino genérico, salvo o professor de Matemática quando pretendia que as alunas e alunos fossem resolver exercícios no quadro. Trago essa questão aqui porque induz-me a pensar que à identidade mulher não é dada certa visibilidade.

No que concerne à observação realizada no pátio escolar, no período do recreio ou intervalo, principalmente no intervalo maior, que existia em dois turnos, com exceção do segundo, as brincadeiras eram na sua maioria feitas por grupos só de meninas ou só de rapazes. Raras vezes os grupos eram mistos. Enfim, retoma-se o cenário constatado em sala de aulas.

4.2 APRESENTANDO E ANALISANDO AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

4.2.1 Conversa realizada na Universidade Pedagógica e no Instituto de Formação de Professores – Inhamízia

O objetivo da visita a esta instituição de formação de professoras/professores, que culmina com o grau de licenciatura, aqui no Brasil, denominado por graduação, visava identificar pesquisas acadêmicas com intuito de inteirar-me do que tem sido produzido e como tem sido discutido o assunto em estudo.

O primeiro passo foi falar com o responsável do repositório das monografias para fazer o mapeamento dos trabalhos que se relacionam com a presente pesquisa. Após várias tentativas foi possível saber da responsável adjunta da biblioteca que, naquele momento, não seria possível, visto que estavam a retomar contatos com a empresa responsável pela internet. Isso porque a biblioteca havia sofrido roubo de computadores, o que afetou de certa forma questões técnicas. Acrescento que acompanhei pela televisão sobre o roubo de computadores efetuado naquela delegação.

Passado algum tempo, retornei e aí juntamente com a responsável adjunta foi possível verificar que já estava resolvida a questão da internet. Então, em casa, iniciei a busca no repositório²⁰, em 23/05/2018. Pesquisei monografias do departamento de Ensino Básico, de Ciências de Linguagem Comunicação e Arte (curso de Português) e de Ciências Sociais (curso de História). Foi neste último curso onde encontrei trabalhos cujos temas têm relação com a minha pesquisa. Vale também referir que, em termos de atualização do repositório, nos cursos pesquisados, as indicações remetiam para outubro de 2013.

Outro aspecto é que não foi possível aceder aos trabalhos completos, sendo que alguns remetiam para artigos produzidos a partir destes. De início, o repositório apresenta informações gerais, como: título, autor, orientador, data da defesa e, em alguns casos, a data e o ano relativos ao artigo. De seguida, apresento as monografias que foram possíveis de identificar e que se relacionam com a presente pesquisa. Enfim, é preciso referir que a realidade é completamente diferente, se comparada à da UFRGS. Ademais, nem todos os trabalhos realizados naquela instituição estão disponíveis no repositório.

²⁰ O repositório da UP encontra-se disponível em: 197.249.65-29/repositório.

Quadro 5 – Algumas monografias da UP - delegação da Beira

Título	Ano de Defesa
Género e trabalho doméstico, estudo de caso Bairro da Ponta-Gêa, cidade da Beira, 1975-2008.	2009
O abandono escolar da rapariga, estudo de caso da zona peri-urbana de Inhamudima, cidade da Beira.	2010
Impacto económico dos Sete Milhões de meticais na vila de Inhaminga (2006-2009)	2011
Relação entre o informal e desistências escolares: estudo de caso do mercado de Vila Massane, cidade da Beira.	2013

Fonte: Aatoria da pesquisadora

Agora, em relação ao quadro 5, é visível que existem produções cujas abordagens têm relação com o assunto da pesquisa, como: género, desistência da escola, desistência da rapariga. Apesar da proximidade de alguns assuntos nos trabalhos acima arrolados com a minha pesquisa, não se vislumbra a questão da representação. Só que com a situação limitada do repositório, não pude avançar e tecer mais comentários sobre o assunto.

Em função do exposto no parágrafo anterior, em agosto de 2018, fiz uma busca na internet, procurando trabalhos realizados em Moçambique estudando as representações. O conceito de representação aparece em vários trabalhos, porém, nenhum sobre a representação atrelada à educação escolar da rapariga.

O segundo passo, na UP, foi a conversa tida com o responsável pelo Ensino Básico, com o propósito de saber se os cursos ministrados naquela instituição previam a cadeira ou disciplina de género. Esse responsável respondeu que não e que o assunto de género era tratado como tema transversal, em que se abordava Educação para a igualdade de género, especificamente nos cursos do Ensino Básico. A seguir, eu e o responsável citado anteriormente fomos ao departamento de Psicologia, e a professora que nos recebeu informou-nos que somente em um curso do departamento é que tinham a disciplina de género, intitulada Teorias sobre a diferença de género.

A situação constatada ao nível de Licenciatura provocou-me curiosidade em saber qual era o cenário na Pós-Graduação. Em conversa com o responsável neste nível, a resposta não foi diferente. Nos cursos do mestrado, a questão de género é tratada como temas opcionais. Sobre quase omissão do assunto de género, Caldeira (2018, p. 59) afirma que:

"Quando se retira a especificidade dessa discussão ignoram-se as estratégias particulares por meio das quais os preconceitos e as desigualdades de gênero se mantêm em nossa sociedade".

A realidade da UP instigou-me a fazer uma visita ao Instituto de Formação de Professores - Inhamítua. Nessa instituição, as/os graduadas/os culminam com o nível médio. A partir da conversa tida com a Diretora-Pedagógica substituta, nos cursos lecionados, a questão de gênero é tratada como um tema transversal, isto é, não existe uma disciplina ou um módulo.

Sobre a questão de tema transversal, é melhor do que não se abordar. No contexto em que se encontra a situação, leva-me a corroborar com a ideia de que: "Questões relativas ao gênero parecem ser consideradas menos importante em práticas de formação docente para atuar com crianças [...]". (CALDEIRA, 2018, p. 57).

Como referi anteriormente, algumas estratégias para atender a questão de gênero só me foram possíveis após o contato com as questões de gênero ao nível do mestrado. Não quero dizer que na formação das/dos professoras/professores seja o único meio para se tomar consciência sobre o assunto, até porque temos muitas/os profissionais de Educação que estão atuando nas escolas e que não tiveram contato com o assunto na sua formação. Mas o que quero salientar é que, se antes não fez parte da formação, isso não quer dizer que não possa passar a fazer parte no momento.

Outra questão sobre o assunto se levanta. Os documentos normativos induzem para que as questões de gênero sejam tratados em todas as instituições. Não estará aqui a faltar a monitoria e avaliação nos locais de formação de professoras/professores, de modo a se averiguar como a questão está sendo implementada? Será que o profissional da Educação que cresceu com base na desigualdade entre os gêneros e não teve na sua formação a oportunidade de lidar com matérias sobre gênero não irá reproduzir os preconceitos de gênero na sua atividade profissional? Isso remete-me a comungar com a ideia de que "[...] a falta de especificidade no trabalho com gênero presente nos materiais de formação funciona para operar a técnica do apagamento dessas temáticas nas práticas formativas e também nos currículos vividos pelas crianças [e não só]". (CALDEIRA, 2018, p. 68).

No entanto, uma questão chama atenção nas palavras seguintes de Teixeira e Magnabosco, quando advogam que: "Consideramos o estudo de gênero fundamental para as/os educadoras/es, pois partimos do princípio de que todas as pessoas têm o direito à educação, à vivência de suas escolhas e às experiências da sexualidade". (2010, p. 22). O aspecto que chama atenção prende-se com a ideia de que o estudo das questões de gênero, em princípio, deve ser ministrado nas instituições de formação de professoras/professores porque

estes são os agentes diretos do processo de ensino e aprendizagem. São eles que devem estar preparados para poderem, no contexto de sala de aula e não só, transmitirem os valores de igualdades de direitos entre o gênero feminino e masculino. Até porque, a não ser assim, podem ser estas e estes a perpetuarem a inferioridade a que a mulher, rapariga está sujeita.

A questão do parágrafo anterior impele para que na UP e Instituto de Formação de professoras/professores – Inhamízüa, e não só, insiram em sua grade a matéria relativa às questões de gênero. Uma das justificativas para essa inserção encontra-se na afirmação das estudosas, quando referem que:

Estudar gênero e introduzir os conceitos em nossa prática pedagógica faz com que percebamos primeiramente nossos próprios preconceitos. E a construção dessa percepção começa quando nos implicamos com nossa história e as produções de sentido, principalmente em relação aos preconceituosos que reproduzimos. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 27).

Depois da apresentação e análise das entrevistas realizadas nas instituições de formação das/dos professoras/professores, prossigo para análise das entrevistas realizadas com: alunas, raparigas desistentes, mães/pais e encarregadas/os de educação.

4.2.2 Entrevistas com os três grupos da pesquisa

O número total das/dos entrevistadas/dos foi de 18 participantes. Seis entrevistas foram efetuadas para os três grupo de alunas, raparigas desistentes e mães/pais e encarregadas/dos de educação. Nesse último grupo, por uma questão de equidade de gênero, o convite foi feito a três mulheres e três homens. No que tange ao tempo das entrevistas, esclareço que para o grupo das alunas o mínimo foi de 10 minutos, e o máximo, de 26 minutos. Em relação ao grupo das raparigas que se encontram fora da escola, o tempo variou de 13 minutos a 18 minutos, e para o grupo de mães/pais e encarregadas/encarregados de educação, o tempo mínimo foi de 9 minutos, e o máximo, de 19 minutos. Assim, ainda para o desenvolvimento desta subseção, começo por apresentar e analisar as respostas dos três grupos em questão, seguindo a ordem anteriormente apresentada.

Após a gravação das entrevistas, como mencionei anteriormente, seguiu-se a transcrição das respostas. Nessa transcrição, tentei preservar as marcas da fala na escrita. Contudo, evitei repetições e informações que não se enquadravam dentro da pergunta, de modo a tornar mais compreensível a leitura dos excertos, assim como mantive palavras que

fazem parte da língua portuguesa falada em Moçambique. Em geral, as construções frásicas, as palavras e as expressões foram mantidas, com o intuito de não alterar as marcas das falas das/os entrevistadas/os.

A categorização foi outro passo dado após a transcrição das respostas das entrevistas. Assim, foi possível criar três categorias para o grupo das alunas, três para o das raparigas desistentes, e quatro para o grupo das mães/pais e encarregadas/dos de educação. Para a criação dessas categorias, tive em conta excertos das respostas das entrevistas, o que era recorrente nas respostas das/dos entrevistadas/os em cada grupo, a palavra ou a expressão que mais me chamou atenção, de modo a relacionar com as inferências sobre as representações da educação escolar da rapariga.

Ainda no que tange aos excertos exemplificativos das categorias, trago expressões que se relacionam diretamente com a representação em causa, visto que por vezes, na mesma frase pode acontecer de ter mais de uma representação, o que também contribui para evitar repetições de expressões em categorias diferentes. Em alguns casos, apresento falas completas, pelo impacto que me causaram.

Outro aspecto sobre as categorias criadas é que elas têm como foco a ideia da representação da educação escolar. Assim, ao criá-las tive em conta as falas das respostas das entrevistas de modo geral. No entanto, algumas perguntas concorrem indiretamente para a construção das representações; por isso, tais perguntas são costuradas a alguma categoria.

4.2.2.1 Grupo das alunas

Primeira categoria - Escola para "ser alguém"

Essa expressão "ser alguém" impactou-me bastante nas falas das alunas e não só, como demonstrarei adiante. Nesse sentido, considereei ser uma representação de escolarização da rapariga rural, na medida em que, para estas, existe uma relação de significação entre a educação escolar da rapariga e ser alguém.

Ana: Se eu estudar serei alguém [...]/Os nossos pais dizem-nos que temos de estudar para que amanhã possamos ser alguém./Minha opinião é de estudar para ser alguém. Quero dizer ser uma professora./Penso que as meninas devem estudar, para serem alguém [...].

Amina: Continuo estudando para ser alguém na vida [...] / Meus pais têm dito aos rapazes: "meus filhos estudem, para serem alguém na vida, se não nunca serão alguém".

"Ser alguém" significa a possibilidade de autossustentação, de uma vida digna desejável por todo ser humano. Por exemplo, na fala da Ana há uma valorização da docência, na medida em que "ser alguém", para ela, significa ser professora. Acrescento às ideias anteriores constantes no primeiro período deste parágrafo a noção de bem-estar social que, na perspectiva dos autores a seguir, aliada à educação, significa "[...] igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva [...] e transformação social." (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 198).

Considero a representação em causa, por estar atrelada à escolarização, como possibilidade de crescimento da rapariga no mundo, na medida em que a educação é "um processo permanente de enriquecimento de conhecimentos e de saber fazer, como construção da pessoa e das suas relações, e como construção do género humano". (PÉREZ, 2009, p. 169).

Outra das representações atribuídas à educação escolar da rapariga rural é "é bom", conforme excertos que seguem. Foi recorrente essa expressão; por isso, incorporo-a nesta categoria pelo fato de traduzirem igualmente os benefícios que podem advir da escolarização. Assim, a educação "[...] tornará o sujeito mais consciente e comprometido com a melhoria das condições gerais de vida, sendo, portanto, elemento crítico e necessário no processo de emancipação e de autonomia" (NOGUEIRA *et al.*, 2015, p. 14).

Alice: O que me estimula é o fato de ter a possibilidade de aprender muitas coisas. / Acho que é bom ir à escola. Para aprender muitas coisas, para saber ler, conversar com as amigas.

Arminda: Em casa, a mãe diz aos rapazes e às raparigas que ir à escola é bom [...]. Acho bom.

Alzira: Penso que é bom, porque quando penso nas coisas que vejo acho bom a rapariga estudar. Porque depois terá uma vida boa. Não vive como as pessoas que desistiram de estudar [...]

Amina: Acho bom a educação escolar da rapariga, porque se não forem à escola, quando aparecer uma carta elas não conseguirão ler, aí pensarão: por que não fomos à escola?

Saberíamos ler e escrever. Também acho bom para aprendermos muitas coisas.

Aurora: Acho que a educação escolar da rapariga é boa ideia [...].

Para além do dito anteriormente em relação às falas e que relaciono com os benefícios da escolarização, enfatizo a resposta da Alice ao expressar que a frequência à escola, possibilita-lhe *aprender muitas coisas*. Na verdade, a educação escolar possibilita mais do que saber ler e escrever. Formas de ser e estar também são desenvolvidos nesse ambiente em causa, até mesmo pela diversidade de pessoas existentes.

As respostas dadas pelas alunas à pergunta “Recordas-te de alguma atividade realizada em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga?” indicam que pouco tem sido feito e poucas atividades têm sido promovidas no local, conforme os excertos seguintes.

Ana: Não me recordo.

Alice: Sim, recordo-me. Vieram à escola e falaram sobre isso, mas eu não fui. [...]. Porque eles prometeram voltar. A minha amiga, que foi, disse que eles prometeram voltar. Também disse que falaram sobre os direitos das crianças e dos jogos tradicionais.

Alzira: Recordo-me sim. Passaram de sala em sala avisando. Não participei. [...]. Porque não tive tempo, por causa dos trabalhos de casa, isto é, trabalhos domésticos.

Arminda: Não me recordo.

Amina: Não me recordo.

Aurora: Não me recordo.

Apesar da maioria das alunas ter respondido que não se recordava de alguma atividade realizada em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga, o fato não contribuiu para que elas desmerecessem os benefícios da educação escolar da rapariga. Penso que não está sendo levado a cabo um trabalho que era de se esperar, mas algo tem sido feito, considerando as respostas dadas por Alice e Alzira.

A resposta de Alice demonstra que nas atividades em que a comunidade é convidada a fazer parte também abordam-se assuntos como direitos da criança e jogos tradicionais. Desse modo, penso que as comunidades são informadas, sensibilizadas sobre esses assuntos e até certo ponto, estão perante a valorização de jogos tipicamente moçambicanos, fazendo com que a nova geração tenha presentes suas raízes.

Segunda categoria - Escola para "poder ter emprego"

"Poder ter emprego" foi outra expressão que apareceu várias vezes nas respostas das alunas e dos outros grupos, como demonstrarei a seguir. Nas falas das alunas, é visível a

relação entre o estudar e a possibilidade de ter emprego, e essa ideia é partilhada tanto pelas/os mães/pais como pelas próprias alunas.

Alzira: Vou estudar até ao fim, porque posso ter um emprego [...]./Os pais, sobre a escola, têm dito para os rapazes que devem estudar, para terem emprego. Se não estudarem não verão nada, viverão na desgraça. Para as meninas têm dito também para estudarmos, que há muitas meninas que correm para casar, e se o marido não tiver emprego e ela também não tiver estudo, será uma desgraça para ela.

Arminda: Procurar um bom emprego [...] Bom emprego é porque quero ser engenheira. Quero ser engenheira agrónoma.

Aurora: Quero dizer que aquele que estudou, amanhã pode acontecer alguma coisa, aparecer alguém em casa e dizer que tem um serviço e se você não estudou, não terá como.

Amina: Continuo estudando para [...] trabalhar [...].

As alunas relacionam a escolarização ao emprego, isto é, a escolarização da rapariga representada como meio para que se tenha emprego e, conseqüentemente, trabalho. Sobre esse assunto, a Estratégia de Género 2016 – 2020 refere que: "As alunas quando não concluem o nível básico estão vedadas a continuarem em outros níveis subsequentes ficando deste modo excluídas do meio tecnológico bem como do mercado de emprego [...]". (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 11).

Enfim, a citação anterior vem se somar à ideia de que, com a educação escolar e a formação profissional, a mulher e a rapariga poderão se beneficiar, por exemplo, da empregabilidade, garantindo o seu sustento e dos que a rodeiam. Ademais, a esse respeito e de uma forma mais explícita, Charlot (2013, p. 97) afirma que: "Doravante, o fato de ter ido à escola, ter estudado até certo nível de escolaridade, ter obtido um diploma abre perspectivas de inserção profissional e ascensão social". No entanto, cabe salientar aqui que, apesar de concordar em parte com a ideia segundo a qual a escolarização é a porta para o emprego, creio que ter uma formação, um nível de escolaridade não é garantia de ter um emprego, mas apenas algo que permite maior possibilidade para essa equação. Sobre essa ideia e focando na paridade, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 17) afirma:

A educação é um elemento crucial no desenvolvimento do capital humano mas ela somente representa um elemento que pode ajudar a criar um ambiente de trabalho igual. Uma boa formação e paridade de género são condições necessárias mas não

são suficientes. A paridade de género no sistema educativo por si só não é garantia da paridade no mercado de trabalho e noutras esferas da vida.

Nessa categoria em análise, é possível aliar as respostas dadas à pergunta de como homem e mulher podem contribuir em sua comunidade/ ou sociedade, a partir dos excertos que seguem.

Ana: O homem e a mulher podem contribuir praticando a agricultura, para as comunidades.
 Alice: [...] fazendo casas, cadeiras, panelas.
 Alzira: Precisam de trabalhar. [...]. Sim, há trabalhos para homens e para mulheres. Há trabalhos que os homens fazem e que as mulheres não. [...]. Por exemplo, construir uma casa. [...]. Podem conseguir, mas não podem fazer.
 Aurora: Podem contribuir culimando, trabalhando.

As respostas são agrupadas nessa categoria porque é visível que as mesmas abordam a questão do trabalho e seus diferentes tipos. A influência do meio circundante acaba também transbordando para alguns trabalhos, como culimar²¹.

Acrescento igualmente as respostas dadas por Ana, Alzira e Arminda em terem a pretensão de ser professora, médica e engenheira agrónoma, respectivamente. A primeira profissão desejada relaciona-se com a que abarca grande número de mulheres - a chamada feminização do magistério, assunto já debatido por diversos autores, como a seguir se explicita:

[...] funções e ações conectadas ao cuidar, especialmente ao cuidado com a educação, proteção social e saúde, que têm sido historicamente representadas como femininas. Vários estudos discutiram os efeitos disso, tanto para as mulheres quanto para profissões como magistério, enfermagem, serviço social, etc. Inscreve-se, nesse contexto, toda a gama de estudos que, no campo da sociologia da educação e dos estudos feministas, discutiram a proletarização e a feminização do magistério nos anos 80 e 90 do século passado. (MEYER, 2014, p. 893).

No entanto, é visível que existe uma certa tendência para outras profissões. Isso, porque, por exemplo, quando se aborda a questão da relação da feminização da saúde, quer-se focar a enfermagem. Nas falas acima, tem-se a pretensão de ser médica, engenheira e agrónoma. É notória essa alteração, considerando para tal o espaço geográfico em causa.

Outra inserção possível a ser feita nessa categoria prende-se com a palavra “ajudar”, que também apareceu com frequência nas falas das alunas. Insiro a palavra nessa categoria, pelo fato de, a partir do emprego, ela poder ajudar os que a rodeiam.

²¹ Palavra que no português padrão quer se referir ao trabalho executado na terra a partir da enxada.

A representação da educação escolar da rapariga como uma possibilidade de ajuda, solidariedade está presente nas falas das entrevistadas. A justificativa de estudar e continuar a estudar é o fato de permitir que elas possam estar em condições para ajudar os que as rodeiam, quer dizer, familiares e não só. Até porque essa representação tem sido muitas vezes delegada à mulher, rapariga, na medida em que "[...] naquilo que envolve cuidar de si e dos outros, continua sendo representado como sendo 'da ordem do feminino'". (MEYER, 2014, p. 900). Quero pontuar que me distancio dessa ideia, posto que o ato de cuidar das outras e outros é responsabilidade de ambos os gêneros. A seguir os excertos exemplificativos da representação em causa.

Alzira: Vou estudar até ao fim, porque posso [...] ajudar a mãe e o pai.

Arminda: [...] e ajudar a minha família.

Amina: Continuo estudando para [...] dar vida às pessoas. Há pessoas que não estudam e crianças abandonadas. Se eu trabalhar poderei ajudar essas pessoas.

Aurora: Continuo a estudar para ajudar a minha família, a partir do trabalho.

Ana: Ouvi que uma senhora sonhava muito em ter uma empresa para ajudar os que não trabalhavam, e ela ajudou.

A relação entre escolaridade e possibilidade de contribuir com sua família e comunidade encontra eco em Golias (1993), que, ao procurar elementos da educação tradicional que podem ser utilizados na educação e no ensino atual, aponta que os imperativos da escola na atualidade podem se relacionar com valores como a predominância dos interesses da coletividade, da solidariedade, da hierarquia das idades, do espírito de ajuda mútua, a ligação estreita da educação com as realidades da vida

Na mesma direção da ideia de Golias (1993), a questão do cuidado de si e dos outros, a ajuda entre os membros da sociedade/ comunidade são elementos centrais a ter em conta quando se apela para questões culturais, tradicionais, como é o caso do assunto desta pesquisa. Desse modo, "Todas as culturas devem incluir práticas tais como a criação de crianças, educação, assistência social, comunicação, e apoio mútuo; [...]". (EAGLETON, 2011, p. 39).

Terceira categoria - "Rapazes e raparigas devem ir à escola"

Todas e todos devem ir à escola é o que expressa a representação atribuída pelas alunas. Essa ideia também remete para a questão dos direitos humanos, da dignidade humana.

A esse respeito, o ministério do setor educativo, acrescentando a questão da justiça de gênero, refere que:

Alcançar a Justiça de Género no sector de Educação e Desenvolvimento Humano é um caminho para assegurar progressos na luta por uma sociedade mais inclusiva com valores, atitudes e comportamentos, garantindo assim maior dignidade humana. (MOÇAMBIQUE, 2016, p. vi).

Ana: Em casa há rapazes que gostam de estudar e outros que não gostam. Os nossos pais dizem-nos que temos de estudar [...] / Na nossa família há poucas meninas e também dizem que devemos estudar [...]

Alice: Para os rapazes, a mãe tem dito para irem à escola. Para as raparigas, tem dito para estudar [...].

Alzira: Os pais sobre a escola têm dito para os rapazes que devem estudar [...]. Para as meninas têm dito também para estudarmos [...].

É visível nas respostas das alunas que as mães/pais e encarregadas/dos de educação são a favor da escolarização de raparigas e rapazes. Essa ideia encontra eco em uma das intervenções do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 26), quando orienta para "Criar e desenvolver consciência nos pais e encarregados de educação, sobre os seus direitos e responsabilidades e a importância da educação e da formação para seus educandos". No que tange à igualdade de acesso à educação, o seu objetivo geral visa:

Promover a igualdade de direitos e oportunidades tanto para crianças, jovens e adultos de ambos os sexos no acesso à educação de qualidade e os seus benefícios, garantindo um desenvolvimento humano integral e sustentável com um horizonte para a transformação cultural, social e económica". (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 2).

A questão de direitos humanos acima mencionada pode ser questionada em uma vertente e não na sua globalidade. Acredito que os direitos humanos concorrem para o respeito da pessoa humana, em todas as vertentes. O que está em causa é a sua efetivação. Será que se cumprem com as orientações inerentes aos direitos humanos? Em vários espaços geográficos, tem-se abordado sobre o atropelo aos direitos humanos, no geral, e aos da mulher, em particular.

Nessa categoria, agrupo igualmente as menções às ideias de “respeito/comportamento adequado” que constam na fala das alunas. A inserção dessa representação aqui é pelo fato de na escola vincularem-se tais ações e poder-se exercitá-las.

O respeito pelo outro é outra representação a ter em conta quando se aborda a educação escolar da rapariga, e não só. É preciso ter em conta que ela está ligada ao que são os ensinamentos básicos na família, mas também faz parte dos ritos de iniciação abordados na seção sobre a educação tradicional, na medida em que a dimensão social é privilegiada e pautada pelo respeito e boa convivência entre os membros de uma comunidade. De seguida, apresento os excertos que elucidam as ideias aqui em causa.

Alice: [...] que devem saber respeitar os outros.

Arminda: Em casa, a mãe diz aos rapazes e às raparigas [...] para não brincarmos na escola; para comportarmo-nos bem.

Retomando a questão anterior sobre o descrito sobre a educação tradicional e a convivência entre os membros do grupo, as ideias constantes na citação a seguir são elucidativas em relação ao assunto. Assim, a educação tradicional "[...] procurava fazer do indivíduo uma parte integrante da sociedade onde vivia". (p.13). Para a efetivação dessa integração, penso que os elementos arrolados anteriormente são imprescindíveis.

4.2.2.2 Grupo das raparigas desistentes

Primeira categoria - Escola para "amanhã ser alguém"

Representar a educação escolar da rapariga rural como "amanhã ser alguém" está relacionada ao que da educação pode advir. Adiciono a essa representação a expressão "Acho bom", visto que todas elas concorrem com aquilo que denomino por benefícios da escolarização. Essa ideia pode ser relacionada com a questão do desenvolvimento humano defendido pelo autor a seguir, quando afirma que: “[...] em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são: ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente” (DELORS, 2012, p. 66).

Rute: [...] para amanhã serem alguém./Acho bom as meninas irem à escola.

Raquel: Amanhã podem ser alguém [...]./É bom as raparigas irem à escola./Primeira coisa é

que a escola é boa.

Rose: Formarem-se e amanhã serem alguém [...]:/É uma boa coisa, para continuarem com os estudos.

Reina: É boa coisa. [...]. Porque ao terminar de estudar [...]

"Acho bom" apareceu estreitamente ligada à expressão "as meninas irem à escola". Igualmente, a expressão "Amanhã ser alguém" está vinculada à razão pela qual devem ir à escola e de certa forma aos benefícios daí resultantes. É notória aqui a apologia sobre a igualdade a partir de ações que permitam o acesso, a permanência e a conclusão da rapariga nos assuntos escolares. Para o efeito:

No espaço das formulações de compromissos internacionais, estabeleceu-se uma tradução bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero na educação: ampliar o acesso de meninas e moças à educação seria, de acordo com documentos internacionais, uma importante e eficaz estratégia de combate à pobreza. (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393).

Alio a representação "‘Amanhã ser alguém’: benefícios da escolarização" às respostas das raparigas sobre a realização de alguma atividade em Mafambisse no que respeita à educação escolar da rapariga.

Rita: Não me recordo.

Rabia: Sim, já houve. Falaram de vários assuntos e também aconselharam as meninas a estudar. A todos, meninas e meninos.

Rute: Não me recordo.

Raquel: Sim, mas não participei. [...]. Passaram a avisar de casa em casa.

Rose: Já houve. Não participei. [...]. Ouvi das colegas que havia uma atividade na escola sobre as raparigas.

Reina: Não me recordo.

A partir das respostas das raparigas, apontando para uma igualdade em termos de não se recordar de alguma atividade realizada em Mafambisse sobre a escolarização da rapariga e a menção de outra parte de que já houve atividades a respeito do assunto, remete-me a ideia anteriormente expressa de que as atividades foram e são realizadas, mas não regularmente. Apesar dessa irregularidade, é notório que as raparigas estão conscientes da relevância da sua escolarização e dos seus benefícios.

No entanto, o fato das atividades serem efetuadas é um dado a se ter em conta. O aspecto da regularidade é importante, uma vez que a educação escolar da rapariga é um assunto preocupante no momento, o que demanda que as ações sejam intensificadas.

É possível aliar a essa categoria a frase "Para rapazes e raparigas, dizem para estudar", pelo fato da ideia contida na frase anterior possibilitar a todas e todos serem alguém. É notório que as/os progenitoras/es e as/os encarregadas/dos de educação colaboram para que suas/seus filhas/filhos frequentem a escola. Estão garantidos, em parte, os direitos e oportunidades iguais. A seguir os excertos da ideia em causa.

Rita: Para os rapazes e para as raparigas, falam que temos de estudar, para quando eles morrerem ficarem a saber que nós ficamos bem. Eu quero estudar.

Rabia: Para os rapazes, os meus pais diziam [...] irem à escola./Para as meninas, diziam para irem à escola [...]

Rute: Para os rapazes e as raparigas, diz para estudarem [...] /Gostaria que as meninas e os meninos estudassem [...]

Rose: Meu pai sempre insistiu, sempre disse para os rapazes e raparigas estudarem [...]

Reina: Aos rapazes e às raparigas, dizem para estudar [...]

Seguindo o pensamento da ideia do desenvolvimento da nomeação da categoria em análise, os direitos e as oportunidades acima referidas têm a ver com a questão dos direitos humanos e direitos à educação de ambos os gêneros. A citação seguinte demonstra a amálgama referida anteriormente:

Sabe-se que a educação é o meio pelo qual informações são transmitidas e, pela aplicação de atividades reflexivas, os conhecimentos são assimilados e produzidos. Então, como a própria denominação indica, Educação em Direitos Humanos diz respeito à articulação entre educação e direitos humanos – e eles se referem a todas as pessoas. (NOGUEIRA *et al.*, 2015, p. 16-17).

Segunda categoria - Escola para "ter emprego"

A possibilidade de se ter emprego está de certa forma relacionada à escolarização. Por isso, também as raparigas têm o emprego como uma das representações ligadas à sua educação escolar. Na categoria referente às alunas, explicitarei a ideia de não se estabelecer uma correlação direta entre a escolarização e o emprego. Entretanto, repiso que apesar disso, a educação escolar é crucial para a empregabilidade.

Outro aspecto a salientar com relação à representação em causa é que ela poderia ser adicionada à representação sobre os benefícios da escolarização. Porém, não o fiz em virtude

de, por um lado ela ter sido recorrente nos três grupos; por outro lado, para enfatizar a questão de que se deve concluir o nível em análise nesta pesquisa e prosseguir nos seguintes, se se quiser concretizar a questão da empregabilidade.

Rita: Acho que devemos estudar, para quando nossos pais morrerem, possamos ficar num sítio seguro. [...] Quero dizer que estaremos a trabalhar.

Rabia: [...] porque todo emprego quer classe, todo emprego precisa de alguém que sabe escrever e ler. Sem classe não tem maneira, mesmo sendo menina ou menino, tudo é mesma coisa, querem pessoa que estuda.

Rute: Amanhã também podem ter emprego como os outros.

Raquel: Quando se termina de estudar, pode-se ter emprego, trabalhar.

Rose: Formarem-se e [...] trabalharem.

Reina: Porque ao terminar de estudar, forma-se e pode trabalhar, porque pode ter dinheiro e não ficar à espera de homem.

Olhando para o espaço geográfico da presente pesquisa, têm-se presente as características desse espaço apontadas na parte introdutória do trabalho, como por exemplo, a questão da agricultura familiar e um nível alto de pobreza. Em um estudo sobre renda e pobreza rural, em Moçambique, o estudioso tece as seguintes considerações: "As poucas oportunidades de emprego que surgem são aproveitadas pelos menos pobres. Esta situação leva a que os mais pobres permaneçam mais dependentes das fontes agrícolas" (HUO, 2007, p. 55).

A ideia defendida por Huo (2007) na citação anterior está presente nas falas das raparigas, quando questionadas como mulher e homem poderiam contribuir para o desenvolvimento da comunidade/sociedade. A questão da machamba e de culimar aparecem aqui como contributo para o desenvolvimento do meio em que se inserem.

Rita: Podem estudar, trabalhar e muitas coisas, etc.

Rabia: Podem ter várias ideias e devem entrar em consenso. Podem fazer xitique, para ajudarem uns aos outros.

Rute: Fazer negócios, ir à machamba, fazer trabalhos.

Raquel: Temos de culimar, procurar emprego.

Rose: Reunirem, haver boa comunicação, estarem bem, haver paz e trabalharem.

A razão de trazer essas falas para essa categoria deve-se ao fato de nelas também estarem presentes a questão do emprego, do trabalho. Acrescenta-se aqui a questão da tomada de consciência para o empreendedorismo, que muito se tem propalado no país. A questão do empreendedorismo merece algum comentário, segundo Bonin (2018), em parecer escrito aquando da defesa final da tese. De acordo com a acadêmica,

[...] a menção de que se trata de uma palavra que ganha força numa lógica empresarial, colocada como universal e única a todas as culturas e países ocidentais capitalistas, e que se sustenta na conversão do trabalhador em empreendedor de si, alguém que se vê como capital humano, que assume os riscos e as responsabilidades sobre seu próprio sucesso ou fracasso, e que se desobriga de relações mais comunitárias e de redes de solidariedade. (BONIN, 2018, p. 3).

A menção ao xitique é exemplo disso. Cabe explicar aqui, que xitique tem a ver com uma forma de poupança, geralmente feita por mulheres, em que cada uma contribui o mesmo valor acordado e no final do mês é entregue a uma das integrantes do grupo, sendo o seu recebimento feito de forma rotativa. O número de pessoas que fazem parte do grupo e o valor são acordados pelas/os envolvidas/os. Acrescento que essa forma de poupança parece ter tido início na região Sul do país, mas atualmente ela também é praticada na região Centro e Norte. De acordo com Casimiro ([2011], p. 5) xitique é "Designação em língua changane que se refere a uma prática endógena de poupança envolvendo mulheres".

O estudar é ressaltado nas falas. A questão da paz, tranquilidade também é mencionada, ainda que somente em uma fala. Com a questão do conflito armado vivido no país, fica evidente que é um indicativo que não concorre para o desenvolvimento de qualquer sociedade ou comunidade. Os moçambicanos têm presentes, em suas memórias, os efeitos da guerra, principalmente os da zona rural.

Insiro nessa categoria a representação "ajuda e respeito" aos outros, presente nas falas das raparigas em virtude de, na escola, terem a possibilidade de darem continuidade aos ensinamentos recebidos na família e poderem praticá-los com os demais.

Mais uma vez a significação que tem a ver com o respeito, volta a ser atribuída à educação escolar da rapariga rural. Nessa representação, o respeito é acrescido à ajuda. Sobre o assunto, as seguintes constatações são relevantes: "Para tanto, a educação constitui-se como um poderoso processo de humanização, no qual são aprendidas desde coisas aparentemente triviais, até valores essenciais como amor, respeito e solidariedade". (NOGUEIRA *et al.*, 2015, p. 28).

Reina: [...] porque amanhã eles podem morrer, e devemos estudar para ajudar à família.

Rute: Podem ajudar os irmãos mais novos./Gostaria que as meninas e os meninos estudassem para ajudarem, amanhã, os avós, as mães e outras pessoas.

Rabia: [...] respeitarem os professores e outras pessoas; fazerem o TPC [Trabalho Para Casa] [...]

A educação e a formação profissional podem propiciar às pessoas que se sustentem e sustentem as que as rodeiam. Na passagem seguinte, da Agenda 2025, elucida-se a consciência de muitos moçambicanos sobre a ajuda e a solidariedade. Assim, a referida agenda a esse respeito refere que:

É aspiração expressa por todos os cidadãos, ao longo dos debates, que o sistema de educação e o de formação profissional sejam orientados para produzir, criar riqueza e recursos de vida para si e para os seus dependentes e para o País, auto-empregando-se e empregando outros moçambicanos, contribuindo com a sua produção material e intelectual, para que Moçambique conheça um futuro próspero. (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 27).

Terceira categoria - "Falta de condições" para estar na escola

A expressão "falta de condições" foi marcante nas respostas da entrevista. Penso que as questões monetárias e sociais que foram e são destacadas em diversos estudos são fatores que estão na origem das desistências da rapariga da escola; hoje, em 2018, olho noutra perspectiva. Classifico essas questões materiais como demandas que surgem do assunto em estudo, e por isso são representações que se associam à educação escolar da rapariga rural, neste caso.

A questão de pobreza em nível mundial está ligada a mulher. O cenário que se segue faz referência ao Brasil, mas é idêntico ao que acontece em Moçambique. Nesse contexto, as autoras constataam o seguinte:

O Brasil continua sendo um país violentamente desigual. Ao mesmo tempo em que o governo estabelece novas metas de superação da pobreza e das persistentes desigualdades de gênero, [...], as mulheres continuam a carregar os fardos da pobreza, da desigualdade e da violência. (TAVARES, 2011, p. 7-8).

Rita: [...] não me matricularam este ano. [...]. Eles [os pais] disseram que não me matricularam porque eu iria fugir. Enquanto eu quero estudar. [...] Deixar a escola, por isso preferiram não me matricularem.

Rabia: Falta de condições. [...]. Desisti depois de fazer a 7ª classe porque não tinha condições para pagar a matrícula./Nada me desmotivava a ir à escola. Agora é pelo fato de

não ter condições.

Rute: Minha mãe adoeceu quando eu estava na 6ª classe. Então, para ajudar na machamba e cuidar dos irmãos tive de desistir.

Raquel: Mas depois de ter ido viver com meu marido ele proibiu-me de continuar a estudar./ Às vezes, minhas amigas faziam provas, e eu não, eu ia à escola e minha família não dava dinheiro para fazer prova, então eu preferi desistir.

Rose: Porque estava de barriga. [...]. Quero voltar a estudar. Este ano não consegui porque não matriculei, demorei em arranjar dinheiro.

Assim, assuntos como dinheiro, encargos da mulher em assuntos domésticos, e o desejo da mulher, que é relegado ao segundo plano, quer pelos progenitores, quer pelo esposo, marcam esta categoria. Por isso, considero essas questões como fazendo parte das representações da educação escolar da rapariga, na medida em que significam uma preocupação que se deve ter em conta quando se aborda a escolarização da mulher, rapariga.

As respostas acima reforçam aspectos já identificados por alguns estudos em Moçambique. Segundo IBIS Moçambique (2011, p. 14), "[...], assim como a pobreza, impede-as de estudarem. [...]. Outros constrangimentos são os hábitos culturais que levam a não matricular as raparigas ou a que estas abandonem a escola, como sejam os casamentos precoces [...]".

No que tange à pobreza, Huo (2007) afirma que esta pode ser estudada de diversos ângulos, como: monetário, de exclusão social ou participativo e de "capacidades". Assim, relacionando à pobreza a representação da educação escolar da rapariga, que é o foco da pesquisa, o autor refere que:

Se por um lado a educação é um factor importante no combate a pobreza, por outro lado, a pobreza limita a capacidade de elevação dos níveis educacionais, gerando um ciclo vicioso que importa quebrar". (HUO, 2007, p. 36).

Outro aspecto que me chamou atenção e constituiu o inesperado nesta pesquisa foi a questão das raparigas, na sua maioria, terem desistido após o EP, nível este a que me propus como foco. No entanto, alguns sinais antes da realização das entrevistas apontavam para esse cenário. Lembro-me que quando tive o parecer ético final, tentei testar as perguntas, não em Mafambisse, mas no Dondo. Essa recomendação foi-me dada por uma das professoras da banca. Em conversa com uma professora de língua francesa, em uma escola localizada mais para o interior da cidade do Dondo, expus a minha preocupação. Como esta residia na cidade da Beira, falou com os colegas que viviam na zona. O pedido era explícito de que queria

conversar com raparigas que desistiram no EP. O tempo passou, e a resposta foi que as raparigas contactadas eram desistentes do ESG, e que estava difícil encontrar as do nível pretendido.

À situação descrita anteriormente somam-se as respostas dadas pelas raparigas desistentes à pergunta 5 do roteiro de entrevista. Estas afirmaram que nada as desmotivava de estudarem, pelo menos no EP. Acrescento igualmente a resposta de um dos pais, Pajú, que deixa clara a sua preocupação em relação à continuidade dos estudos das crianças, de modo geral, e em particular da/o sua/seu filha/o, após a conclusão do EP, por razões monetárias.

4.2.2.3 Grupo das mães/pais e encarregadas/os de educação

Primeira categoria - "Rapazes e raparigas devem ir à escola"

Essa representação, já discutida nos grupos anteriores, volta a ser arrolada pelas mães/pais e encarregadas/dos de educação. Ademais, é importante referir que em 2016, criou-se a Estratégia de Género do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano 2016 – 2020. Dentre quatro razões apresentadas para a sua produção, destaco duas, a saber:

O facto de ter terminado o período de vigência da anterior estratégia (2011 - 2015) sem se terem alcançado na totalidade as metas definidas. Os assuntos de equidade e igualdade de género ainda não estarem resolvidos". (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 1).

Maria: Os encarregados mandavam as crianças para a escola [...]

Madalena: Aconselhar os filhos [rapazes e raparigas] a estudar [...]

Pedro: [...] as meninas e os meninos devem ir à escola.

Pajú: Para que os pais levem as suas filhas e os seus filhos para a escola.

É visível nas falas anteriores que as/os mães/pais e encarregadas/dos de educação são responsabilizados e aconselhados para que cumpram a sua parte no que tange à escolarização das/os suas/seus filhas/os. Sobre o assunto, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2016) refere que, dentre várias medidas adotadas para o aumento de ingressos no nível do EP, uma foi justamente a de sensibilização das/dos mães/pais e encarregadas/dos de educação.

Sobre a questão do apoio da família nos assuntos da escola, este afigura-se como sendo relevante em Moçambique. Os decisores do setor atenderam a essa questão no plano

estratégico de 2006-2010/11. Em função da relevância do assunto, o atual plano estratégico considerou a sua continuidade. Assim:

Assumindo a educação como uma responsabilidade partilhada entre o governo, os pais e as famílias, bem como o setor produtivo que beneficiará do aumento de qualidade dos recursos humanos, nos próximos anos, será encorajado uma maior contribuição das famílias [...]. (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 7).

Adiciono a representação "As raparigas/meninas devem ir à escola" a essa categoria pelo fato de que, para além de se incentivar a educação escolar de raparigas e rapazes, aqui destaca-se a rapariga, que é o foco desta pesquisa.

À semelhança do que abordei anteriormente em relação à igualdade de direitos à educação, também relaciono essa representação à questão de direitos humanos. Os direitos humanos encontram eco em Condorcet (2008), que afirma que as mulheres têm os mesmos direitos que os homens à instrução pública. Acrescenta Condorcet (2008, p.60) o seguinte: "[...] as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer realmente tais direitos, com uma mesma independência e numa extensão igual". Os excertos seguintes demonstram o enfoque dado à rapariga, na questão em que se pedia para contar como era a educação escolar da rapariga no tempo das/os responsáveis.

Maria: No meu tempo estudava-se e eu estudava bem./Penso, que todas as raparigas devem ir à escola. Tenho filhas, e eu digo a elas para estudarem [...]

Marta: No meu tempo o meu pai dizia para ir à escola. [...]. Sim, os outros pais também diziam./Penso, que as meninas devem estudar, tirar cursos [...]

Madalena: Na zona, diziam para as meninas irem à escola. / Penso que as meninas devem estudar, formarem-se [...]

Pedro: [...] as raparigas devem ir à escola, não devem ser excluídas. Mesmo que elas tenham problemas de saúde, devem ir. A escola não exclui, recebe a todas. [...]. Quero dizer, por exemplo, defeito físico. Podem pensar que não devem ser levadas para a escola. Isso não deve acontecer, não devem ser excluídas. Qualquer pessoa, tendo defeito ou não, tem pessoas para ensinar./Devem deixar as filhas formarem-se.

Paulo: As meninas eram bem-vindas, porque eram poucas que gostavam de ir à escola.

Pajú: Penso que é bem-vinda a educação escolar da rapariga./Tenho sensibilizado para que as meninas não desistam da escola.

Fiz menção nessa discussão a Condorcet. Por que ele? Por ser um dos precursores sobre a educação da mulher. Dessa forma, abraçou várias causas, a saber: "[...] a do combate às desigualdades, a da libertação dos escravos, a da igualdade entre os sexos, a da instrução universal, pública, gratuita, laica e comum para ambos os sexos" (FERRARO, 2015, p.127).

Ademais, de acordo com Delors, na Declaração da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, que decorreu em Pequim (Beijing) em setembro de 1995, foram apontados diversos objetivos fundamentais, a saber: “[...] garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente” (DELORS, 2012, p. 158).

Toda a discussão dessa representação, que apareceu igualmente em outro grupo, vem se somar à ideia apresentada na seção sobre educação tradicional e concretamente nos parágrafos que demonstraram que a mulher, comparativamente ao homem foi, durante longo período, afastada da educação escolar. Para consolidar essa ideia, baseio-me nas palavras de Louro, que diz: “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência” (LOURO, 2014, p. 21).

Apesar de ser uma única fala, penso que a ideia de educação inclusiva veiculada na parte final da resposta de Pedro merece realce. Este, de forma explícita, faz menção ao fato de a escola não excluir alguém, concretamente as pessoas com alguma deficiência. O ministério de tutela tem se engajado sobre esse assunto, visto que casos têm sido reportados de responsáveis que não têm matriculado suas crianças alegando o fator da deficiência.

Nessa representação, "As raparigas/meninas devem ir à escola", trago para discussão as respostas dadas pelas/os participantes à pergunta sobre a realização de alguma atividade em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga.

Maria: Recordo-me, sim. Não fui e nem fui convidada. [...] Ouvi com as pessoas. O assunto era para incentivar as raparigas a estudarem, a concluírem, para poderem trabalhar.

Marta: Recordo-me, sim. A mensagem foi que as meninas devem ir à escola aprender e que não devem brincar. Não se devem deixar engravidar e que para tal devem atingir os 18 anos.

Madalena: Não me recordo.

Pedro: Sobre a educação escolar das meninas, o governo decretou uma ordem de que elas devem estudar, não devem ser excluídas, mesmo estando grávidas. [...] Sim, houve, e eu fui.

Paulo: Já participei dos encontros aqui na escola. Incentivaram as raparigas a irem às aulas, para que não engravidassem precocemente, que continuem a estudar.

Pajú: Tenho participado, na medida em que as meninas e os meninos, todos, devem ir à escola.

A maioria, com exceção de uma, afirmou que se recorda de atividades ocorridas em Mafambisse sobre a escolarização da rapariga, e quatro afirmaram terem participado. Essas falas coadunam com a opinião da maioria de que as raparigas devem ir à escola. Alio aqui também a questão de que se deve ter em conta que neste grupo fizeram parte várias pessoas com responsabilidades no nível do CE. Mas também é verdade que as três mães não fazem parte do CE, e duas delas afirmaram recordarem-se de realização das atividades em causa.

Segunda categoria - Escola para "terem emprego"

À semelhança das categorias dos grupos anteriores, a representação da educação escolar da rapariga como fonte de emprego volta a ser recorrente. Sobre o assunto, também no Plano Curricular do Ensino Básico aborda-se a questão. Ao se justificar a relevância do Ensino Básico como estratégia de desenvolvimento de Moçambique, argumentam:

[...] é um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos académicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano[...]. (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 14).

Maria: [...] porque terão um emprego [...]

Marta: [...] para terem emprego e trabalharem.

Madalena: [...] e trabalharem.

Pedro: [...] até onde ela achar que já dá para ela fazer trabalhos. Porque estudar nunca acaba. Um nível que lhe permita trabalhar.

As falas das/dos participantes acima permitem afirmar que existe uma consciência de que, para a empregabilidade, o fator da escolarização joga um papel fundamental. A resposta do Pedro é marcante sobre esse assunto. Para ele, o importante é estudar até um nível que permita aceder a um emprego, justificando sua ideia com o fato de o processo de escolarização ser longo. Nesse contexto, penso que, quando as pessoas vivem a experiência de não terem um emprego, mesmo tendo um nível que lhes possibilite, ficam frustradas, revoltadas. Ademais, repiso a questão da empregabilidade, acrescentando o nível Básico a que

está em causa. Será que esse nível traz possibilidades de emprego? A realidade tem demonstrado o contrário. Mesmo para as vagas do pessoal de apoio, tem-se exigido a 10ª classe, na maioria das vezes. São raros os casos em que aparecem vagas exigindo apenas a 7ª classe concluída.

Essa questão de emprego e trabalho é igualmente referenciada nas respostas dadas pelas/os participantes sobre o contributo de ambos os gêneros na sua comunidade/ou sociedade.

Marta: Podem contribuir com ideias uns aos outros, mandar as mulheres para a escola e ir a machamba, de modo a aumentar o alimento para a população.

Madalena: Penso que devem contribuir com ideias, para viverem bem. Trabalhar, tanto os homens como as mulheres.

Pedro: [...]. Antes excluía-se as mulheres, dizia-se que elas deviam fazer trabalhos de casa. Hoje é diferente, as mulheres dirigem algumas instituições e é dessa forma que Moçambique está a avançar.

Pajú: Em geral, homem e mulher estão engajados no trabalho. Há os que vão à machamba, há os que fazem trabalhos em casa, que também é trabalho, e outros que fazem trabalhos formais. Não é possível empregar-nos a todos. Para o país desenvolver-se é preciso que cada um se preocupe consigo.

Para além da questão de estudar, trabalhar, do trabalho na machamba, considero marcante a ênfase dada pela Marta à escolarização da mulher, a de Pedro pela não exclusão das mulheres nos trabalhos formais, e finalmente a do Pajú, que aborda sobre os diferentes tipos de trabalhos e valoriza-os. Essas ideias têm relação e entram em contramão, considerando as respostas dadas, com o que se afirma na citação seguinte:

[...] importa sublinhar que as mulheres, desde os tempos mais remotos, se têm envolvido em variadas actividades económicas algumas até fora das suas áreas residenciais e de trabalho, através do comércio e média e longa distância. Contudo estava-se e ainda se está perante uma presença ausência uma vez que as suas actividades eram e ainda são muitas das vezes desvalorizadas e interpretadas como um alargamento do trabalho doméstico sem qualquer visibilidade, reconhecimento ou apoio social e legal. (CASIMIRO, 2011, p. 1).

Embora a situação descrita por Casimiro (2011) seja uma realidade, nota-se que as visões do Pedro e do Pajú em relação ao trabalho das mulheres são de reconhecimento. É possível afirmar que há de certa forma uma mudança de comportamento, de visão sobre o

assunto, até tendo em conta o tempo entre a publicação de Casimiro (2011) e a presente pesquisa.

Terceira categoria - "Agora mudou"

"Agora mudou" tem a ver com as transformações ocorridas na escolarização da rapariga. Para nos debruçarmos sobre essa representação, vale a pena retornar ao que foi referido e discutido em seções anteriores, de que a mulher ocupou durante muito tempo um lugar inferior comparativamente ao homem. Assim, a citação seguinte consubstancia essa ideia.

As mulheres, ao longo dos séculos, têm sido privadas do exercício pleno de direitos humanos e têm sido submetidas a abusos e violências, tanto em situações de guerra, como no espaço da vida familiar e doméstica. Pela sua luta, os movimentos de mulheres têm tido um papel de grande relevância na ampliação do alcance dos direitos humanos. (ANDRADE; ARTHUR; COSSA, 2017, p. 8).

A menção de que "Agora mudou" tem em parte a ver com a centralidade das questões de gênero que se operam tanto em nível internacional como em nível nacional. Demonstrei na seção sobre as políticas ligadas ao gênero como o assunto produziu várias declarações, convenções e tratados. Todos esses documentos normativos têm por finalidade promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, dar visibilidade aos direitos da mulheres, neste caso o direito à educação, entre outras questões. Então, todo o movimento que se operou desde os meados da década de 90, de certa forma, concorre para que algumas mudanças se tenham alcançado nessa matéria. Acrescento a essas mudanças a seguinte afirmação:

As formas como representamos a nós mesmos – como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no nosso trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas, tais como mudanças no mercado de trabalho e nos padrões de emprego. (WOODWARD, 2014, p. 31-32).

Maria: Agora, há muitas raparigas que não se importam de estudar, abandonam a escola, porque atraem-se pelos homens, gostam de namorar. [...]

Marta: Agora, mudou muito. Continuamos a dizer para irem à escola, para não brincarem mal, principalmente agora, por causa dos telefones móveis, as mensagens escritas. Para ler é preciso saber. Então, vão à escola para saber ler.

Madalena: Na altura não estudei, perdi meu pai no momento em que minha mãe estava grávida de 4 meses. Por isso, a minha mãe tinha de se deslocar de um lado para outro, para

fazer negócios. Daí que, eu tinha de tomar conta dos meus irmãos. Agora mudou, porque as pessoas estudam. Hoje as meninas estudam mais, porque acabam vendo que as que vivem bem é porque foram à escola.

Pedro: Agora é diferente, porque aquela política de que falei antes [da proibição das meninas estudarem], neste momento está a acabar [...]

Paulo: Agora mudou muito, porque geralmente um pai, na sua casa, tem crianças. Toda criança deve ir à escola. Há um trabalho entre a escola e a comunidade e sensibilizam os pais. Os membros do Conselho de Escola passam de casa em casa para saber se todas as crianças em idade escolar (6 anos) vão à escola. É a comunidade que faz esse trabalho, de passar de casa em casa; para saber qual a criança que não vai à escola.

Pajú: Hoje, mudou, na medida em que somos [...] é um dever saber ler e escrever. O país espera por essas duas pessoas para levar o país para frente. Já não com homem, mas com todos nós, isto é, homens e mulheres.

As/os mães/pais e as/os encarregadas/dos de educação acabaram de certa forma sendo influenciados por esse novo cenário. Importante também recordar que afirmei em seções anteriores que a questão cultural, a tradição parece ser mais seguida na zona rural. Nesse contexto, com as mudanças que se têm operado, existe como se um imperativo para que elas se verifiquem no âmbito cultural. Assim:

A cultura exige dos que clamam por justiça que olhem para além de seus próprios interesses parciais, que olhem para o todo – quer dizer, para os interesses de seus governantes assim como para os seus próprios. Não importa, assim, que esses interesses possam ser mutuamente contraditórios. Que a cultura venha a ser associada à justiça para grupos minoritários, como tem sido atualmente, é, assim, um desenvolvimento decisivamente novo. (EAGLETON, 2011, p. 31)

Na esteira do pensamento das mudanças decorrentes e dos documentos internacionais e nacionais mencionados anteriormente, acrescento a afirmação de que houve avanços no que tange à educação da rapariga, mas ainda há dívida sobre o assunto. A constatação seguinte exemplifica essa ideia:

O artigo 10º da Convenção sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), obriga os Estados membros a assegurarem a igualdade de direitos na esfera da educação entre homens e mulheres, tanto nas áreas rurais como urbanas, e em todos os níveis de ensino. Em Moçambique, apesar de progressos registrados nos últimos anos em relação ao acesso e retenção das meninas no sistema educativo, o país ainda não alcançou a metade de equidade de género no sector da educação. É importante referir que o direito à educação é assegurado pela Constituição Moçambicana, no artigo 88º. (ANDRADE; ARTHUR; COSSA, 2017, p. 24-25).

Apesar de a maior parte das falas das/os entrevistadas/os deste grupo remeterem de certa forma para questões de mudança, de transformação, também é visível o cenário de manutenção de alguns hábitos, como o caso de algumas raparigas continuarem a não estudar, de algumas raparigas que, em caso de morte do progenitor, são responsabilizadas pelo cuidado das irmãs e dos irmãos mais novos, o que tem levado ao abandono da escola, a exemplo da primeira parte da fala da Madalena, e de alguns pais que se importam com o lobolo, isto é, casamento das filhas. A seguir apresento a explicação do significado de lobolo presente na fala de Paulo.

O Lobolo é um factor que consiste numa cerimónia tradicional que envolve a entrega, por parte da família do noivo, de bens materiais e ou monetários à família da noiva para simbolizar a união. Este acto representa a transferência da rapariga para a família do noivo.

Ao longo dos tempos, o lobolo foi ganhando outros contornos, chegando a assumir contornos de uma espécie de negócio. Devido à pobreza, muitos pais vêm no lobolo uma fonte de riqueza, passando a cobrir todas as despesas e encargos desde que a rapariga nasceu. Para tal, retiram as suas filhas da escola para evitar que fiquem grávidas como garantia de um valor mais alto do lobolo. (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 14).

Desse modo, tudo o que foi exposto no parágrafo anterior pode ser aliado ao que os estudiosos têm abordado, de que nas transformações, alguns aspectos tendem a ser mantidos, algumas mudanças são lentas e outras não: "Podemos agora afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com o outro". (LARAIA, 2015, p. 96). Para esse estudioso, o primeiro caso da mudança pode ser lenta, enquanto para o segundo, tende a ser o mais rápido.

Outro aspecto que merece destaque é o envolvimento da comunidade na vida da escola. Esse assunto, abordado em uma das seções anteriores, demonstra o trabalho levado a cabo pelo CE. Colaboraram nas entrevistas dois membros do CE, e, como seria de esperar, um foi mais explícito em relação ao trabalho levado a cabo por esse órgão. Esse assunto também já havia sido referido pelo diretor da escola em conversa com ele tida. Assim, a citação do Ministério da Educação e Cultura, a seguir explicita o assunto:

É desta forma que o nosso país cria as Comissões de Pais e de Ligação Escola-Comunidade (CLEC), que levaram os pais à escola, de uma forma activa e benéfica, criando mais espaço não só para os pais e encarregados de educação, mas também abertura para a participação comunitária na escola. (MOÇAMBIQUE, 2005b, p. 9).

Não menos importante é a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação. A fala da Marta é elucidativa quando se refere à importância de saber ler e escrever por causa dos telefones móveis. Pajú reforça também a questão da escrita e da leitura na conjuntura

atual. Ademais, de acordo com Delors, na Declaração da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, que decorreu em Pequim (Beijing) em setembro de 1995, foram apontados diversos objetivos fundamentais, a saber: "[...] garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino tecnológico e à educação permanente". (DELORS, 2012, p. 158).

Portanto, a educação escolar tem tentado acompanhar as transformações que se vão operando nas sociedades, através de reformas curriculares, com vista a adequar-se às conjunturas do momento. Nesse sentido, a educação é conceituada como "[...] um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem". (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 7). Por isso, a representação "Agora mudou".

Quarta categoria - "Dificuldades" e preocupações

As dificuldades foram representadas como um dos significados que derivam da educação escolar da rapariga rural. Essa representação é também de várias ordens, como social e financeira. À semelhança das respostas das raparigas desistentes, também aqui faz-se alusão à questão monetária.

Maria: Tenho. As meninas às vezes saem da escola, umas voltam cedo e outras não voltam cedo para casa [...] Não concluem a escola e são mães muito cedo, engravidam com 12 anos/13 anos.

Pajú: Dificuldade que tenho é que a partir da 8ª classe para a frente preciso de dinheiro e não consigo. Tenho vontade de ensinar meus filhos, mas não tenho possibilidades, porque o custo de vida está exagerado. [...] Sim, cada dia que passa ainda deve levar alguma coisa. Esta é a dificuldade que nós enfrentamos. Quando terminam a 7ª classe, arrumamos, uns dão continuidade aos estudos, e outros não.

Pedro: É preciso sensibilizar aos encarregados de educação para darem assistência às meninas. Há pais que ao verem que uma menina já é pouco grande, obrigam a casar.

Paulo: No entanto, gostaria de pedir a própria escola, se fosse possível, para continuar com o trabalho de auscultação da comunidade/escola, para sanar certas coisas que acontecem na escola. A escola não deve estar sozinha, deve ser escola/comunidade. Eu faço parte desse órgão. [...]. Sim, estou a falar do Conselho de Escola. A escola não deve resolver sozinhas as questões, uma vez que existe a comunidade. Como a comunidade existe, então, vamos

trabalhar juntos.

Retomando a questão monetária arrolada anteriormente, os decisores do setor da educação afirmam que:

[...] o factor pobreza é um motivo a considerar para a desistência dos alunos ao longo do ano. Embora a educação primária seja gratuita, ela acarreta custos directos e indirectos para as famílias (despesas com aquisição de cadernos, lápis, vestuário, etc., versus custos de oportunidades). (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 56).

Apesar dessa constatação anterior, foi notório ao longo das entrevistas que a dificuldade apresentada e que se relaciona com a questão monetária não foi no nível do EP, mas sim no do ESG. Acrescento a esta ideia o fato das raparigas, na sua maioria, terem desistido no ESG. Ademais, Pajú enfatiza essa preocupação, nesse último nível, na medida em que, para além dos aspectos arrolados na citação imediatamente anterior, outros aspectos são acrescentados, como custos: "[...] porque o custo de vida está exagerado. [...]. Sim, cada dia que passa ainda deve levar alguma coisa".

Vale destacar a preocupação presente na fala da Maria, que se prende com a gravidez precoce. Esse assunto está no centro das atenções das/os mães/pais e encarregadas/os de educação. Prova disso é que a maior parte das raparigas desistentes participantes desta pesquisa desistiram da escola antes de concluírem o ESG por terem engravidado. O assunto em causa tem merecido igualmente atenção por parte dos responsáveis do setor da educação.

Outro assunto não menos importante é o de casamento prematuro. A fala de Pedro deixa clara essa preocupação, até porque a iniciativa parte das/os responsáveis. Por isso, ele apela para que haja sensibilização destes. À semelhança do assunto do parágrafo anterior, também o que está em causa neste tem merecido atenção por parte dos decisores educativos em Moçambique.

Paulo rebate na sua preocupação a questão do envolvimento da comunidade nos assuntos da escola. Pela relevância dessa parceria é que o Ministério de Tutela concebe o CE como o órgão máximo do Ensino Básico. Em conversa tida com o diretor da escola em que a pesquisa ocorreu, este falou-me do trabalho levado a cabo pelas pessoas que fazem parte desse órgão, assim como testemunhei durante o trabalho de campo o envolvimento de alguns deles, por exemplo, o acompanhamento da brigada de saúde que efetuou um trabalho na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as descrições e discussões ao longo de todas as seções anteriores, cabe, nesta parte, tecer algumas considerações que resultam da presente pesquisa. Para o início da pesquisa, formulei a seguinte pergunta: que representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse, estão presentes nas falas das/os participantes da pesquisa?

Com o intuito de desenvolver o assunto e, de forma mais concreta, traçar ações para a consecução da pergunta acima, tracei os seguintes objetivos do estudo: o geral foi analisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique. Deste, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar nos documentos normativos as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga.

- Descrever alguns aspectos que envolvem questões de gênero no espaço escolar, com enfoque para a rapariga rural em Mafambisse, e;

- Discutir representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse a partir das falas das/os participantes das entrevistas.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa resultou nas seguintes considerações:

- Existem disposições normativas que dão visibilidade, conduzem e regulam as questões da educação escolar da rapariga.

- No ambiente escolar estudado, não verifiquei alguma situação que contribuísse para a desistência da rapariga da escola, não obstante achar que estratégias concernentes ao gênero em situação de sala de aula – e não só restrito a esse ambiente – devessem fazer parte da rotina escolar. Por isso, é possível afirmar que as estratégias referentes ao gênero não estão a ser efetivadas como se almeja;

- As representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse, a partir das falas das alunas foram:

- i) Escola para “ser alguém”;
- ii) Escola para “poder ter emprego”; e
- iii) “Rapazes e raparigas devem ir à escola”.

No que tange às representações das raparigas desistentes, são:

- i) Escola para “amanhã ser alguém”;
- ii) Escola para “ter emprego”; e

- iii) “Falta de condições” para estar na escola.

E, por fim, no que respeita às representações das/dos mães/pais, encarregadas/os de educação são:

- i) “Rapazes e raparigas devem ir à escola;
- ii) Escola para “terem emprego”;
- iii) “Agora mudou”; e
- iv) “Dificuldades” e preocupações.

No entanto, é importante ressaltar que os três grupos apresentam suas particularidades, mas é possível comentar os cruzamentos existentes entre si, evidenciando as representações que foram recorrentes em todos eles. Assim, têm-se as seguintes representações:

A representação *Escola para “ser alguém”* foi recorrente no grupo das alunas e das raparigas desistentes, dois grupos que se encontram em condições diferenciadas em relação ao fazer parte da atividade escolar. No entanto, ambos compartilham a ideia de que a educação escolar possibilita-lhes a melhoria de suas condições de vida.

Outra representação a ser ressaltada é *Escola para “ter emprego”*. Nos três grupos em análise nesta pesquisa, a relação entre a educação escolar e a possibilidade de ter emprego foi enfatizada nas falas das/os entrevistadas/os. As características do local em que vivem – a situação de pobreza da maioria da população, os poucos postos de trabalho ofertados, entre outros aspectos – podem estar na origem dessa aspiração. Entretanto, não nos esqueçamos também que o trabalho dignifica a mulher e o homem e contribui para o seu sustento e dos que a/o rodeiam.

“*Rapazes e raparigas devem ir à escola*” foi outra representação que apareceu de forma potente nos três grupos. A questão da igualdade de direitos na educação é destacada pelas/os entrevistadas/os. Apesar das suas singularidades, as alunas que se encontram a estudar, as raparigas desistentes que, não por vontade própria, encontram-se fora da escola, e as mães/pais e encarregadas/os de educação que são responsáveis pelas anteriormente citadas estão, de certa forma, corroborando a questão da educação escolar da rapariga, foco desta pesquisa.

Em suma, as categorias desenvolvidas nas análises apontam para questões de igualdade de direitos na educação, fonte de emprego, benefícios da escolarização, questões financeiras e sociais e solidariedade e respeito. Essas representações favorecem a educação escolar da rapariga, colocam a rapariga/mulher no mesmo nível que o dos rapazes/homens, e

elas podem se relacionar com a centralidade das questões de gênero no país. Para o efeito, não muito pelas ações realizadas no local, mas sobretudo pelo envolvimento da comunidade, particularmente do Conselho de Escola na divulgação e sensibilização sobre a educação da rapariga.

– Nas instituições de formação de professoras e professores citados ao longo das seções 3 e 4, o assunto de gênero não está sendo contemplado a contento. Assim, se se pretender que se alcancem resultados mais abrangentes no que tange às questões de gênero como a igualdade de direitos e a igualdade de oportunidades para ambos os gênero, outros caminhos devem ser seguidos.

Recomendações:

Considero as contribuições que apresento de seguida como algumas possibilidades para se trilhar por caminhos que concorram para de certa forma alcançarmos outros patamares no assunto em análise. Não quero com isso dizer que são os certos nem quero que sejam encaradas como receitas. São somente algumas contribuições, como expliquei no início.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, nas suas instituições de formação de professoras/professores, e não só, devem repensar a questão de como o tema de gênero está sendo abordado, ou melhor, repensar na questão da articulação gênero e educação. Acrescentam-se aqui, as instituições de ensino, no geral, se se pretender alcançarem resultados almejados no âmbito das relações entre mulheres e homens. É necessário que a disciplina de gênero faça parte dos cursos ministrados nas instituições sob tutela dos ministérios acima mencionados para que em situação de ensino e aprendizagem se tenha em conta estratégias de gênero.

Em relação ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, em virtude de se ter professoras/professores que já se encontram a lecionar, é necessário que se promovam cursos de capacitação e seminários, de modo a que as professoras e os professores em contexto de sala de aulas sirvam-se de estratégias de gênero.

Que haja mais atividades no país, como palestras, seminários abordando as questões de gênero, da educação da rapariga e outros temas correlacionados, mas de forma regular, nas escolas, comunidades, nos bairros, de forma a abranger toda a sociedade civil.

Perspectivas:

Ao longo da realização da pesquisa surgiram outros olhares, que chamo de perspectivas para trabalhos futuros, visto este não ter terminado, mas sim, aberto as portas para outras entradas.

Quando se aborda texto Narrativo na aula de Língua Portuguesa, um dos aspectos que se estuda é a classificação da narrativa quanto ao desfecho ou conclusão. Não quis denominar esta seção de “Conclusões” porque sinto assim como uma das classificações da narrativas: a narrativa aberta. Esta é aquela em que o narrador deixa ao critério da leitora e do leitor imaginar o desfecho da história. Como me referi, no início das análises, outras leituras, outros caminhos podiam e podem ser feitos, tendo em conta ainda o lugar da fala da leitora e do leitor. No entanto, a outra vertente para o desfecho se apresentar em aberto, deve-se ao fato da pesquisa suscitar-me outras possibilidades. Outros olhares surgiram para abordar gênero e educação, a saber: a questão da intersecção entre gênero com classe social e com idade; os contornos da não existência da disciplina de gênero em instituições de formação de professores; a questão do masculino genérico e análise de algumas políticas educativas relativas ao gênero em Moçambique. Assim sendo, considero como perspectivas futuras os diversos trilhos suscitados a partir do presente estudo.

Partilha de Conhecimento:

O conhecimento deve ser partilhado. As pesquisas surgem a partir da leitura de outros trabalhos e sustentam-se com base em diferentes conhecimentos produzidos. Desse modo, julgo ser importante mencionar como pretendo partilhar minha pesquisa, aliás, partilha iniciada na fase de projeto.

Ao "terminar" este estudo, vale pensar que caminhos se apresentam para sua divulgação, visto que: "[...] sabemos da importância enorme, nestes tempos em que vivemos, de divulgar estas pesquisas. Importância política! Importância ética! Importância vital!". (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14). Para reforçar a relevância da divulgação da pesquisa, trago as considerações de outro estudioso, que afirma:

De tais respostas dependem também certas decisões, como se a pesquisa em questão acabará em uma publicação em papel ou em que "coisa" (vídeo, uma fita cassete, um programa de ação comunicativa ou educativa, ou de organização social etc) e como pensamos que tais "coisas" deveriam ou poderiam circular e/ou ser úteis a que tipo de pessoas, que importância teriam os resultados e quais os processos/experiências. (MATO, 2004, p. 83).

Nesse âmbito, duas formas de divulgação foram tidas em conta: a) projeto de tese: para este momento, a divulgação consistiu em apresentar artigos em congresso e revista – um

artigo intitulado *Representações da rapariga rural sobre a educação escolar na escola Primária Completa de Mafambisse - Moçambique* foi apresentado no 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e no 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (7º SBECE/4º SIECE), realizados na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas (RS), e outro artigo será submetido a uma revista; e b) tese: pretendo para o efeito, como retorno, oferecer um exemplar à escola em que a pesquisa foi realizada, ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Dondo, e ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, bem como apresentar palestras sobre a escolarização da rapariga, no geral, e da rural, em particular, tendo como base a pesquisa desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ximena; ARTHUR, Maria José; COSSA, Berília. **Direitos humanos das mulheres e das raparigas**. Maputo: WLSA Moçambique; União Europeia, 2017. Projecto: "Empoderamento das raparigas e mulheres em zonas de exploração mineira" 2016-2017-2018.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio ao movimento. Tradução Susana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERGH-COLLIER, Edda Van Dem. **Para a igualdade de género em Moçambique**. Tradução de Ernesto Chamo. Maputo: Asdi, 2007. Disponível em: http://www.sida.se/contentassets/964752491c8a420195f8a8799247a24c/towards-gender-equality-in-mozambique1_694.pdf. Acesso em: 10 abr. 2015.

BONIN, Iara Tatiana. [**Parecer sobre tese**]. Porto Alegre: [s. n.], 2018.

BRANDEMBURG, Alfio. Do rural tradicional ao rural socioambiental. **Ambient. soc.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 417-428, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2010000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 53-71.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a12.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização de pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** (UFPel), n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737/2489>. Acesso em: 06 jul. 2016.

CANOFRE, Fernanda. Conheça a história da primeira mulher a dar nome a uma rua da Capital. **Sul 21**, Porto Alegre, 17 dez. 2016. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/cidades/2016/12/conheca-a-historia-da-primeira-mulher-a-dar-nome-a-uma-rua-da-capital/>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CASIMIRO, Isabel Maria. **Mulheres em actividades geradoras de rendimentos: experiências de Moçambique**. Maputo: Centro de Estudos Africanos; Universidade Eduardo Mondlane, [2011], p. 1-20.

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: PubliFlix, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CINTRÃO, Rosângela Pezza; SILIPRANDI, Emma. O progresso das mulheres rurais. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 186-229.

CIPIRE, Felizardo. **A Educação Tradicional em Moçambique**. 2 ed. Maputo: Publicações Emedil, 1996.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat. Primeira memória: natureza e objeto da instrução pública. In: CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008. p. 15-67.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2016.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta e a chegada da utopia feminista ao Brasil. In: DUARTE, Constância Lima (org.). **Nísia Floresta: a primeira feminista no Brasil**. Florianópolis: Mulheres, 2005. p. 13-65.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. A recepção dos estudos culturais na comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação – um debate sobre estudos culturais em educação**. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 83-93.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Sobre os desafios atuais à prática em Estudos Culturais: uma autonarrativa. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 101-109.

FERRARO, Alceu Ravanello. Condorcet – Educação da mulher. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. ; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo: Escolar, 1993.

GÓMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana: história de um processo: 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2. p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 9-28.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. PUC- Rio : Apicuri, 2016.

HOBSBAWM, Eric J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**, (org.). tradução de Celina Cardim Cavalcante. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 7-24.

HUO, Teles. **Renda e pobreza rural**: o caso do centro e norte de Moçambique 1996-2002. Maputo: Centro de Estudos de População (CEP); Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS); Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2007.

IBIS MOÇAMBIQUE. **Programa temático de educação da IBIS Moçambique**: educação participativa de qualidade para desenvolvimento da comunidade (EPAC). Maputo: IBIS, 2011.

JULIASSE, António. Principais religiões que se encontram em Moçambique. In: SEMANA TEOLÓGICA DA BEIRA, 10., 2005, Cidade da Beira. **Anais...** Cidade da Beira: [s. n.], 2005. Centro de Formação de Nazaré. 2005. Disponível em: <http://www.nazarebeira.com/wp-content/uploads/2017/05/ST-2005-2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

KAGEYAMA, Angela. **Desenvolvimento rural**: conceitos e aplicação ao caso brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 2008

LARAIA, Roque de Barros. A cultura é dinâmica. In: LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 94-101.

LOFORTE, Ana Maria. **Gênero e poder entre os Tsonga de Moçambique**. Lisboa: UTL, 1996, 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHEL, Samora *et al.* **A Libertação da Mulher**: a libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo. São Paulo: Global, 1979.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.

MATO, Daniel. Para além da academia: práticas intelectuais Latino-americanas em cultura e poder. In: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa e Edições Afrontamento, 1995.

MENEZES, Leonarda Jacinto. Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 3, n. 7, p. 81-91, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>. Acesso em: 07 jul. 2016.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. **O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola**. Maputo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Currículos de gênero e sexualidade: Sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 9-11.

MEYER, Dagmar Estermann *et al.* Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Revista Estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 885-904, set/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36751>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. **Constituição da República**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2008.

MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**: série III, n. 13. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2012c. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2012/BR-N.1-13-III-SERIE-2012>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**: série III, n. 55. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2015. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2015/BR-N.1-55-III-SERIE-2015>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MOÇAMBIQUE. Centro de Integridade Pública. **O distrito como polo de desenvolvimento: um olhar da Sociedade Civil**. Maputo, 2012b. Disponível em: <http://www.cip.org.mz/cipdoc%5C161_RELATORIO%20NACIONAL%20DE%20RASTR EIO2011.pdf> . Acesso em 20 jul. 2015.

MOÇAMBIQUE. Comité de Conselheiros. **Agenda 2025: visão e estratégias da Nação**. Maputo: PNUD, 2004.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. **Plano de Acção Para a Redução Da Pobreza 2011-2014**. Maputo: [s.n.], 2011.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: [s. n.], 2003b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Administração Estatal. **Perfil do distrito do Dondo província de Sofala**. Maputo: [s. n.], 2005a. disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/2928/23692/version/1/file/Dondo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Estratégia para a equidade de género no sector da Educação**. Maputo: [s.n.], 2003.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: documento orientador, objectivos, política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/curricula/mozambique/mz_scfw_2007_por.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2015.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016: vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique**. Maputo: Académica, 2012a. Disponível em: <http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48>. Acesso em: 07 mar. 2015.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Agenda do Professor 2010**. Maputo. 2009b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Apoio ao Conselho de Escola**. Maputo, 2005b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11**: fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. Maputo, 2006b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Estratégias de género do sector de educação e desenvolvimento humano para o período 2016-2020**: da equidade e igualdade de género na educação, rumo ao Desenvolvimento Humano Integral e Sustentável. Maputo: [s. n.], 2016.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Mulher e Acção Social. **Plano Nacional De Acção Para O Avanço Da Mulher 2010-2014**. Maputo, 2009a.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Mulher e Acção Social. **Política de Género e Estratégia de Sua Implementação**. Maputo, 2006a.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 8, de 22 de Agosto de 1995. **Política Nacional da Educação**. Conselho de Ministros, Maputo, n. 41, série I, 1995.

MOTTA, Maria da Graça Corso da; ARAÚJO, Claudia Adriana Dornelles de. A história e os itinerários da ética em pesquisa no escopo da UFRGS. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Ogs.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 63-99.

MUNGUAMBE, Rosa Manuela Teixeira Pinto. **Acesso e retenção da rapariga no Ensino Primário do 1 grau**: o caso do distrito da Moamba, Província de Maputo. Maputo: UEM, 2010. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2010.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes *et al.* **Educação em direitos humanos**: construindo uma cultura de igualdade, liberdade e respeito à diversidade. In: CAMBA, Salete Valesan (org.). Brasília: Caravana de Educação em Direitos Humanos, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/direitoshumano_final_impressao.pdf. Acesso em: 27 de jul.2018.

OSÓRIO, Conceição; MACUÁCUA, Ernesto. **Os ritos de iniciação no contexto actual**: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo identidades de género. Maputo: Wlsa, 2013. Disponível em: <http://www.wlsa.org.mz/ritos-de-iniciacao-no-contexto-actual/>. Acesso em: 23 de mar. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gênero e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 15-21.

PÉREZ, Josefa. Cordovilla **Cosmovisão Cristã**: para uma ética global. Maputo: Paulinas, 2009.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Do feminismo *igualitarista* ao feminismo *diferencialista* e depois. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero e educação**: Lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. São Paulo: Ícone, 2007. p. 30-44.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIRES, Patrícia Vitória. **E fazer "tudo direitinho"**: cuidados e enfrentamentos nas políticas de saúde em resposta ao HIV/AIDS em mulheres. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em saúde coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PITANGUY, Jacqueline. Advocacy e direitos humanos. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 20-56.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1997**. Lisboa: Trinova, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Livro V. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 510-711.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais & educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: ULBRA, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

TAVARES, Rebecca Reichmann. Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 7-13.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2010.

USSENE, Sónia Francisca Mussa. **Análise da percepção da comunidade sobre a educação da rapariga rural: caso do distrito da Moamba**. Maputo: UEM, 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, Ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2016.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. [Re]inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 111-133.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71-90.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 151-161, mar. 2001. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/34-artigos-wortmannmlc.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (org.). **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p. 93-104.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Este documento, intitulado "Termo de Assentimento da Aluna", contém uma explicação sobre o que vamos fazer durante a pesquisa e quais são seus direitos de participar. O título da pesquisa é "Basta de ficar só em casa!" A rapariga rural e o dilema entre a questão cultural e a educação escolar, na Escola Primária Completa de Mafambisse- Moçambique.

Depois de lermos juntas, você poderá levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou encarregados de educação antes de assinarem e dizer se quer participar e se autoriza a sua participação na pesquisa. Pode-se desistir de participar deste trabalho, antes da defesa da tese.

A entrevista vai ser feita dentro do recinto escolar. Como a entrevista pretende recolher a sua opinião a partir de perguntas, então irei gravar a nossa conversa.

A sua participação, assim como das suas colegas e outros informantes, é muito importante para conhecermos melhor o que vocês pensam sobre a educação escolar da rapariga, na vila.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu aceito participar.

Local _____ e _____ data: _____

.....

Nome completo da aluna:

.....

Nome completo do pai ou encarregado de educação:

.....

Nome completo da pesquisadora:

.....

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: Tese de Doutorado

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lodenir Becker Karnopp

PESQUISADORA: Sónia Francisca Mussa Ussene

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivos

Objetivo Geral: analisar as representações da rapariga rural sobre a educação escolar, na Escola Primária Completa de Mafambisse – Moçambique. Objetivos específicos: (i) Verificar, nos documentos normativos, as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga e (ii) Identificar as representações sobre a educação escolar presentes nas narrativas das/dos entrevistadas/os.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participará da pesquisa 1 escola primária completa e a comunidade de Mafambisse. O total de participantes será de 18 pessoas, envolvendo de grupos de: 6 alunas, 6 raparigas que não se encontram a estudar e 6 mães/pais e encarregadas/os de educação.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com alunas, raparigas que não se encontram a estudar e mães/pais ou encarregadas/os de educação, como também observação das atividades escolares, em momentos formais e informais, a serem registradas em um diário de campo. Farei algumas imagens de momentos ou aspectos que considerar relevante para a pesquisa. As entrevistas gravadas e as imagens feitas servirão exclusivamente para a pesquisa. O nome da escola e das/dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/ 12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade das/dos participantes. No entanto, pode existir algum desconforto em relação ao tempo ou ao assunto a ser tratado na entrevista.

CONFIDENCIALIDADE. As informações resultantes das entrevistas não serão identificadas e haverá sigilo quanto ao nome das/dos participantes da pesquisa assim como da escola

envolvida. As imagens, os registros das observações e as gravações das entrevistas serão armazenadas no prédio da Faculdade de Educação - na sala 805, com identificação numérica e alfabética, com acesso disponibilizado somente para a orientadora e a pesquisadora.

BENEFÍCIOS. Ao fazer parte da pesquisa, os participantes se beneficiarão do caráter educativo e social, tais como a visibilidade da urgência de oportunidades educativas para raparigas e rapazes, o acesso aos resultados finais da pesquisa e as atividades decorrentes da mesma.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesas para participar na mesma e nem haverá nenhum tipo de remuneração por seu envolvimento. Caso haja necessidade de deslocação que envolva custos relativo ao transporte, o pagamento fica sob a responsabilidade da pesquisadora.

Após esses esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre, para que você autorize a sua filha a participar desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo minha filha a participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

- () entrevistas
- () observações
- () imagens

Nome completo e assinatura da/do participante.....

Nome completo e assinatura da pesquisadora.....

Nome completo e assinatura da pesquisadora responsável.....

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel: (51)3308-3738, email: etica@propesq.ufrgs.br

Email da orientadora: lodenir.karnopp@ufrgs.br

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: Tese de Doutorado

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lodenir Becker Karnopp

PESQUISADORA: Sónia Francisca Mussa Ussene

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivos

Objetivo Geral: analisar as representações da rapariga rural sobre a educação escolar, na Escola Primária Completa de Mafambisse – Moçambique. Objetivos específicos: (i) Verificar, nos documentos normativos, as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga e (ii) Identificar as representações sobre a educação escolar presentes nas narrativas das/dos entrevistadas/os.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participará da pesquisa 1 escola primária completa e a comunidade de Mafambisse. O total de participantes será de 18 pessoas, envolvendo de grupos de: 6 alunas, 6 raparigas que não se encontram a estudar e 6 mães/pais e encarregadas/os de educação.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com alunas, raparigas que não se encontram a estudar e mães/pais ou encarregadas/os de educação, como também observação das atividades escolares, em momentos formais e informais, a serem registradas em um diário de campo. Farei algumas imagens de momentos ou aspectos que considerar relevante para a pesquisa. As entrevistas gravadas e as imagens feitas servirão exclusivamente para a pesquisa. O nome da escola e das/dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/ 12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade das/dos participantes. No entanto, pode existir algum desconforto em relação ao tempo ou ao assunto a ser tratado na entrevista.

CONFIDENCIALIDADE. As informações resultantes das entrevistas não serão identificadas e haverá sigilo quanto ao nome das/dos participantes da pesquisa assim como da escola

envolvida. As imagens, os registros das observações e as gravações das entrevistas serão armazenadas no prédio da Faculdade de Educação - na sala 805, com identificação numérica e alfabética, com acesso disponibilizado somente para a orientadora e a pesquisadora.

BENEFÍCIOS. Ao fazer parte da pesquisa, os participantes se beneficiarão do caráter educativo e social, tais como a visibilidade da urgência de oportunidades educativas para raparigas e rapazes, o acesso aos resultados finais da pesquisa e as atividades decorrentes da mesma.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesas para participar na mesma e nem haverá nenhum tipo de remuneração por seu envolvimento. Caso haja necessidade de deslocação que envolva custos relativo ao transporte, o pagamento fica sob a responsabilidade da pesquisadora.

Após esses esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

() entrevistas

() observações

() imagens

Nome completo e assinatura da/do participante.....

Nome completo e assinatura da pesquisadora.....

Nome completo e assinatura da orientadora.....

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel: (51)3308-3738, email: etica@propesq.ufrgs.br

Email da orientadora: lodenir.karnopp@ufrgs.br

APÊNDICE E - Roteiros das entrevistas

Roteiro de entrevista para as alunas

- 1 Qual a tua idade? Com quem vives?
- 2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.
3. Qual é o papel da mulher e do homem na sociedade?
- 4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.
- 5 Conta-me a história de alguém que tu conheces, que estudou/se formou.
- 6 -a) Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas?
- 6- b) Qual a tua opinião?
- 6-c) Existe alguma diferença entre a educação escolar para rapazes e raparigas?
- 7 O que pensa da educação escolar da rapariga?
- 8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

Grata pela participação!

Roteiro de entrevista para as raparigas que se encontram fora da escola

- 1 Qual a tua idade? Com quem vives?
- 2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.
- 3 Qual é o papel da mulher e do homem na sociedade?
- 4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.
- 5 Conta-me sobre algo que te desmotiva a ir à escola.
- 6 Conta-me a história de alguém que tu conheces, que estudou/se formou.
- 7 - Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?
- 8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?
- 9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

Grata pela participação!

Roteiro de entrevista para as mães/ pais e encarregadas/os de educação

- 1 Qual é o papel da mulher e do homem na sociedade?
- 2 Recorda-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.
- 3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?
- 4 Qual a sua opinião sobre o fato da escolarização ser para os rapazes e as raparigas serem encaminhadas para os trabalhos domésticos?
- 5 Como mãe/pai, encarregada/o de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?
- 6 O que pensa da educação escolar da rapariga?
- 7 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

Grata pela participação!

Roteiro de entrevista para o régulo

- 1 Qual é o papel da mulher e do homem na sociedade?
- 2 Recorda-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.
- 3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?
- 4 Qual a sua opinião sobre o fato da escolarização ser para os rapazes e as raparigas serem encaminhadas para os trabalhos domésticos?
- 5 Como mãe/ pai, encarregada/ do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?
6. Como régulo, conte-me o que tem feito em relação a escolarização da rapariga?
- 7 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

Grata pela participação!

APÊNDICE F- Transcrição das entrevistas

Transcrição das Entrevistas

Entrevistas com as alunas

Ana - 6ª classe

Data: 11-04-2018

Duração: 00-23-07 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 13 anos. Vivo com o meu tio e a minha tia.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3. De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: O homem e a mulher podem contribuir praticando a agricultura, para as comunidades.

4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.

R: Se eu estudar serei alguém e poderei ajudar a minha família. Também poderei estudar e amanhã ensinar aos outros.

5 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Ouvei que uma senhora sonhava muito em ter uma empresa para ajudar os que não trabalhavam e ela ajudou. Não me recordo do nome, mas ouvi na televisão.

6 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Em casa há rapazes que gostam de estudar e outros que não gostam. Os nossos pais dizem-nos, que temos de estudar para que amanhã possamos ser alguém.

Na nossa família há poucas meninas e também dizem que devemos estudar para sermos alguém.

Minha opinião é de estudar, para ser alguém. O que queres dizer "ser alguém"?²² Quero dizer ser uma professora. Então queres ser professora? Sim, quero.

7 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

²² As frases sublinhadas relacionam-se com as falas da entrevistadora.

R: Penso que as meninas devem estudar, para serem alguém; porque há muitas meninas que não estudam.

8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Não tenho algo para acrescentar.

Grata pela participação!

Alice - 6^a classe.

Data: 17-04-2018

Duração: 00-17-54 segundos

Roteiro de entrevista para as alunas

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 14 anos. Vivo com a minha mãe.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Sim, recordo-me. Vieram à escola e falaram sobre isso, mas eu não fui. Por que motivo não foste? Porque eles prometeram voltar. A minha amiga, que foi, disse que eles prometeram voltar. Também disse que falaram sobre os direitos da criança e dos jogos tradicionais.

3. De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem contribuir fazendo casas, cadeiras, panelas.

4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.

R: O que me estimula é o fato de ter a possibilidade de aprender muitas coisas. Tens aprendido? Sim.

5 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Não conheço nenhuma mulher.

6 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Para os rapazes, a mãe tem dito para irem à escola.

Para as raparigas tem dito para estudar, para aprenderem muitas coisas e que devem saber respeitar os outros.

Minha opinião é que concordo com o que a mãe passa para nós, porque é muito bom.

7 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Acho que é bom ir à escola. Por quê? Para aprender muitas coisas, para saber ler, conversar com as amigas.

8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Nada para acrescentar.

Grata pela participação!

Alzira - 7ª classe

Data: 11-04-2018

Duração: 00-25-58 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 13 anos. Vivo com meu pai e minha mãe.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga?

Conta mais sobre ela.

R: Recordo-me sim. Passaram de sala em sala avisando. Não participei. Por quê não participaste? Porque não tive tempo, por causa dos trabalhos de casa, isto é, trabalhos domésticos.

3. De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Precisam de trabalhar. Quem precisa de trabalhar? Os dois, o homem e a mulher. Será que existem trabalhos só para homens e outros só para mulheres? Sim, há trabalhos para homens e para mulheres. Há trabalhos que os homens fazem e que as mulheres não. Podes dar exemplo, do que acabaste de dizer? Por exemplo, construir uma casa. A mulher pode fazer ou não consegue? Podem conseguir, mas não podem fazer.

4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.

R: Vou estudar até ao fim, porque posso ter um emprego, ajudar a mãe e o pai e ver coisas diferentes na minha vida. Gosto das aulas que as professoras dão. Não há colegas que insultam, gozam. Gostas das aulas só das professoras? E dos professores? Gosto também das aulas dos professores, porque explicam bem. Falei das professoras, porque são muitas.

5 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Tem uma senhora que estudou, formou-se e é professora. Quem é essa senhora? Minha tia. Frequentou a universidade. Tu esperas fazer um curso universitário? Sim, quero fazer um curso universitário, quero ser médica.

6 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Os pais, sobre a escola, têm dito para os rapazes que devem estudar, para terem emprego. Se não estudarem não verão nada, viverão na desgraça.

Para as meninas têm dito também para estudarmos, que há muitas meninas que correm para casar e se o marido não tiver emprego e ela também não tiver estudo, será uma desgraça para ela.

Minha opinião é que estou de acordo com o que os meus pais dizem. Não podemos desistir de estudar, tanto os rapazes como as meninas. Mais ainda, quando o Sr. Diretor dá alguma informação e passo para os meus pais, eles concordam. Quando é para contribuir sobre alguma coisa, eles têm contribuído.

7 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Penso que é bom, porque quando penso nas coisas que vejo acho bom a rapariga estudar. Porque depois terá uma vida boa. Não vive como as pessoas que desistiram de estudar, a vida das que estudam é diferente e melhor do que das outras.

8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Aconselho àquelas que não estudam para estudarem. Aos que fazem coisas que não são boas para deixarem de fazer. Explique melhor o que acabastes de dizer. Para os que fazem indisciplina. É preciso comportar-se bem na sala de aula, de modo a entender o que o professor e a professora estão a dizer.

Aconselho também aos encarregados, que não deixam os filhos estudar e só mandam para machamba, para os deixarem estudar.

Grata pela participação!

Arminda - 7ª classe

Data: 12-04-2018

Duração: 00-19-10 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 15 anos. Vivo com minha mãe.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3. De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem contribuir fazendo boas coisas. O que queres dizer com "fazendo boas coisas"? Quero dizer, comportar-se bem em casa e fora dela; trabalhar. Disseste "trabalhar". Todos? Sim, todos; homens e mulheres.

4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.

Procurar um bom emprego e ajudar a minha família. O que queres dizer com " bom emprego"?

Bom emprego é porque quero ser engenheira. Certo. Engenheira de quê? Porque existem vários ramos de engenharia. Quero ser engenheira agrónoma.

5 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Conheço, sim. Minha prima. Ela foi estudando e a dada altura desistiu. A mãe bateu nela e depois ela acabou por voltar a estudar. Fez a 12ª classe e foi fazer um curso de formação de professores em Inhambane. Queres concluir só a "12ª classe"? Não, quero crescer mais, ir até a universidade.

6 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Em casa, a mãe diz aos rapazes e às raparigas que ir à escola é bom; para não brincarmos na escola; para comportarmo-nos bem.

Acho bom. Concordo com o que a mãe diz.

7 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Minha ideia é que todas devem terminar a escola. Terminar até que classe? Até a 12ª classe. Devem-se comportar bem e obedecer aos professores e ao diretor.

8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Não tenho algo para acrescentar.

Grata pela participação!

Amina - 5ª classe

Data: 17-04-2018

Duração: 00-14-14 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 10 anos. Vivo com minha mãe e meu pai.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3. De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Acho que temos de avançar mais; temos algumas dificuldades, como roubos, casamentos prematuros e é preciso que acabem.

4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.

R: Continuo estudando para ser alguém na vida; trabalhar e dar vida às pessoas. Explique-me o que queres dizer com "dar vida as pessoas". Há pessoas que não estudam e crianças abandonadas. Se eu trabalhar poderei ajudar essas pessoas.

5 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Não conheço.

6 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Meus pais têm dito aos rapazes: " meus filhos estudem, para serem alguém na vida; se não nunca serão alguém".

Para as meninas têm dito para não engravidarem cedo, porque sofrerão muito.

Acho que a escola é muito, sem a escola não serei alguém na vida, não terei boa vida no meu lar.

7 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Acho bom a educação escolar da rapariga, porque se não forem à escola, quando aparecer uma carta elas não conseguirão ler, aí pensarão: porque não fomos à escola? Saberíamos ler e escrever. Também acho bom, para aprendermos muitas coisas.

8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Não tenho algo a acrescentar.

Grata pela participação!

Aurora - 5^a classe

Data: 25-04-2018

Duração: 00-10-29 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: 14 anos. Vivo com minha irmã.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3. De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem contribuir culimando²³, trabalhando.

4 Conta-me um acontecimento que te estimula a continuar estudando.

R: Continuo a estudar para ajudar a minha família, a partir do trabalho.

5 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Não me recordo.

6 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Nós somos só cinco meninas. A minha irmã diz-nos para irmos à escola; que não devemos faltar; que devemos fazer o TPC; ela tem me dado livro para eu ler. Se ela desistiu de estudar na 11^a, como é que ela vos motiva? Não sei, mas ela tem planos de matricular-se no próximo ano. Então, ela vos incentiva a ir à escola. Sim, ela incentiva.

Minha opinião em relação a educação escolar, na família, é de concordância em relação ao que a minha irmã tem dito.

7 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Acho que a educação escolar da rapariga é boa ideia, porque amanhã vai-se ajudar. Podes explicar melhor, o que queres dizer com "amanhã vai-se ajudar"? Quero dizer que aquele que estudou, amanhã pode acontecer alguma coisa, aparecer alguém em casa e dizer que tem um serviço e se você não estudou, não terá como.

8 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Não tenho algo para acrescentar. Gostei de tudo.

Grata pela participação!

Entrevista para as mães/ pais, encarregadas/os de educação e régulo - transcrição

Maria

Data: 12-04-2018

Duração: 00-15-18 segundos

1 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem contribuir, dando ideias como viver na comunidade, boas ideias.

²³ No infinitivo é culimar. Tradução direta de uma das línguas nacionais para o português. Conforme referido em nota de rodapé 17 culimar tem a ver com o trabalho realizado na terra, para produção de alimentos. Esse trabalho é feito geralmente com um instrumento denominado por enxada.

2 Recordar-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.

R: Recordo-me, sim. Não fui e nem fui convidada. Então, como soube? Ouvi com as pessoas. O assunto era para incentivar as raparigas a estudarem, a concluírem, para poderem trabalhar.

3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?

R: No meu tempo estudava-se e eu estudava bem. Existiam meninas, que saíam de casa como se fossem a escola, faziam tempo no caminho e voltavam para casa. Os encarregados mandavam as crianças para a escola, mas também existiam outros que não se importavam se as crianças iam ou não à escola.

Agora, há muitas raparigas que não se importam de estudar, abandonam a escola, porque atraem-se pelos homens, gostam de namorar. Não querem estudar e quando termina o tempo de intervalo ao invés de voltar para a sala de aulas, elas vão-se embora. Não concluem a escola e são mães muito cedo, engravidam com 12 anos/13 anos.

4 O que pensa da educação escolar da rapariga?

R: Penso, que todas as raparigas devem ir à escola. Tenho filhas e eu digo a elas para estudarem, porque terão um emprego, caso não, irão roubar.

5 Como mãe/pai, encarregada/do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?

R: Tenho. As meninas às vezes saem da escola, umas voltam cedo e outras não voltam cedo para casa, quando pergunto dizem que tiveram o sexto tempo, outras dizem que estavam a brincar e eu fico preocupada. Começo a pensar muitas coisas, será que realmente estava a brincar no caminho ou atrasou na escola.

6 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

R: Pedir grande favor aos professores para ajudarem as crianças a estudarem, porque amanhã elas irão ajudar-nos. Serem também como a mãe Sónia a fazer trabalhos, eu gostaria.

Grata pela participação!

Marta

Data: 12-04-2018

Duração: 00-11-36 segundos

1 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem contribuir com ideias uns aos outros, mandar as mulheres para a escola e ir a machamba, de modo a aumentar o alimento para a população.

2 Recorda-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.

R: Recordo-me, sim. A mensagem foi que as meninas devem ir à escola aprender e que não devem brincar. Não se devem deixar engravidar e que para tal devem atingir os 18 anos.

3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?

R: No meu tempo o meu pai dizia para ir à escola. Essa era a mensagem dos outros pais? Sim, os outros pais também diziam. Nós é que brincávamos e não íamos à escola.

Agora, mudou muito. Continuamos a dizer para irem à escola, para não brincarem mal, principalmente agora, por causa dos telefones móveis, as mensagens escritas. Para ler é preciso saber. Então, vão à escola para saber ler.

4 O que pensa da educação escolar da rapariga?

R: Penso, que as meninas devem estudar, tirar cursos, para terem emprego e trabalharem.

5 Como mãe/ pai, encarregada/ do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?

R: Não tenho dificuldades.

6 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

R: Gostaria que as meninas estudassem, que não desistissem.

Grata pela participação!

Madalena

Data: 12-04-2018

Duração: 00-09-23 segundos

1 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Penso que devem contribuir com ideias, para viverem bem. Trabalhar, tanto os homens como as mulheres.

2 Recorda-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?

R: Na altura não estudei, perdi meu pai no momento em que minha mãe estava grávida de 4 meses. Por isso, a minha mãe tinha de se deslocar de um lado para outro, para fazer negócios. Daí que, eu tinha de tomar conta dos meus irmãos. Agora, voltei a estudar. Na zona, diziam para as meninas irem à escola.

Agora mudou, porque as pessoas estudam. Hoje as meninas estudam mais, porque acabam vendo que as que vivem bem é porque foram à escola.

4 O que pensa da educação escolar da rapariga?

R: Penso que as meninas devem estudar, formarem-se e trabalharem. Estudarem até que classe? Até a 12ª classe.

5 Como mãe/pai, encarregada/do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?

R: Não tenho dificuldades.

6 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

R: Aconselhar os filhos (rapazes e raparigas) a estudar e a melhorar as suas condições.

Grata pela participação!

Pedro

Data: 12-04-2018

Duração: 00-10-52 segundos

1 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem contribuir. Antes excluía-se as mulheres, dizia-se que elas deviam fazer trabalhos de casa. Hoje é diferente, as mulheres dirigem algumas instituições e é dessa forma que Moçambique está a avançar.

2 Recordar-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.

R: Sobre a educação escolar das meninas, o governo decretou uma ordem, de que elas devem estudar, não devem ser excluídas, mesmo estando grávidas. Mas houve uma atividade cá, para se falar disso? Sim houve e eu fui.

3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?

R: Conforme estava dizendo, no meu tempo dizia-se que as meninas não deviam estudar. Tinham de fazer os trabalhos de casa, só os meninos é que deviam ir à escola.

Agora é diferente, porque aquela política de que falei antes, neste momento está a acabar; as meninas e os meninos devem ir à escola.

4 O que pensa da educação escolar da rapariga?

R: Por mim a informação deve chegar a todos os pais, de que as raparigas devem ir à escola, não devem ser excluídas. Mesmo que elas tenham problemas de saúde, devem ir. A escola não excluí, recebe a todas. O que quer dizer, quando fala de problemas de saúde, quer dizer o quê concretamente? Quero dizer, por exemplo, defeito físico. Podem pensar que não devem ser levadas para a escola. Isso não deve acontecer, não devem ser excluídas. Qualquer pessoa, tendo defeito ou não, tem pessoas para ensinar.

5 Como mãe/pai, encarregada/do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?

R: Não tenho.

6 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

R: É preciso sensibilizar aos encarregados de educação para darem assistência às meninas. Há pais que ao verem que uma menina já é pouco grande, obrigam a casar. Eu acho que para casar nunca é tarde. Devem deixar as filhas formarem-se. Quando diz "formarem-se", está a falar de quê, exactamente? Formar-se a nível escolar. Esse nível seria o primário, terminar a 7ª classe? Não, concluir o primário, o secundário...até onde ela achar, que já dá para ela fazer trabalhos. Porque estudar nunca acaba. Um nível que lhe permita trabalhar. Aí ela pode começar a preparar essa coisa de casamento. Se ela casar, estando no nível primário, acho que nunca mais vai continuar a estudar.

Grata pela participação!

Paulo

Data: 16-04-2018

Duração: 00-19-57 segundos

1 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Devem viver a realidade do país, participando, vendo as dificuldades.

2 Recordar-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conte mais sobre ela.

R: Já participei dos encontros aqui na escola. Incentivaram as raparigas a irem às aulas, para que não engravidassem precocemente, que continuem a estudar.

3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?

R: Naquele tempo não se debruçava sobre as raparigas. As meninas eram bem-vindas, porque eram poucas que gostavam de ir à escola. Mas tudo dependia dos próprios encarregados. As que não iam é porque casavam-se cedo. Elas não consideravam a escola. Mas será que elas não consideravam a escola, atendendo que no nível inicial de escolaridade, elas são dependentes ou os que se responsabilizavam por elas tinham alguma influência? A própria família é que não via necessidade das meninas irem à escola, mas sim os rapazes. Os pais consideravam mais o lobolo²⁴, porque elas casadas ajudavam aos pais.

Agora mudou muito, porque geralmente um pai, na sua casa, tem crianças. Toda criança deve ir à escola. Há um trabalho entre a escola e a comunidade e sensibilizam os pais. Os membros do Conselho de Escola passam de casa em casa para saber se todas as crianças em idade escolar (6 anos) vão à escola. É a comunidade que faz esse trabalho, de passar de casa em casa; para saber qual a criança que não vai à escola.

4 O que pensa da educação escolar da rapariga?

R: As meninas quando vão à escola, vão aprender e amanhã serão ministras, diretoras, secretárias e se ela não estudar não terá como ocupar esses cargos.

5 Como mãe/pai, encarregada/do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?

R: Não tenho.

6 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

R: A conversa foi boa, fez perguntas pertinentes. Perguntou o que queria saber e não há muito a acrescentar. No entanto, gostaria de pedir a própria escola, se fosse possível, para continuar com o trabalho de auscultação da comunidade/escola, para sanar certas coisas que acontecem na escola. A escola não deve estar sozinha, deve ser escola/comunidade. Eu faço parte desse órgão. Então, está a falar do trabalho do Conselho de Escola, do órgão máximo da escola. Sim, estou a falar do Conselho de Escola. A escola não deve resolver sozinha as questões, uma vez que existe a comunidade. Como a comunidade existe, então, vamos trabalhar juntos.

Grata pela participação!

Pajú

²⁴ Lobolo é o nome atribuído ao casamento tradicional.

Data: 25-04-2018

Duração: 00-15-47 segundos

1 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Em geral, homem e mulher estão engajados no trabalho. Há os que vão à machamba, há os que fazem trabalhos em casa, que também é trabalho, e outros que fazem trabalhos formais. Não é possível empregar- nos a todos. Para o país desenvolver-se é preciso que cada um se preocupe consigo.

2 Recorda-se de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga?

Conte mais sobre ela.

R: Tenho participado, na medida em que as meninas e os meninos, todos, devem ir à escola. O país espera por esses dois: meninas e meninos. Espera-se pelos mesmos para governar, não há chefe que é mulher e não há chefe que é homem. Todos devem governar.

3 Conte-me como era a educação escolar da rapariga no seu tempo. O que mudou, agora?

R: No meu tempo, escola era só para rapazes. As raparigas deviam aprender os trabalhos domésticos. Poucas mulheres eram permitidas ir à escola. O tempo em si não estava a favorecer as meninas. Por isso, foram poucas senhoras que souberam ler e escrever.

Hoje, mudou, na medida em que somos... é um dever saber ler e escrever. O país espera por essas duas pessoas para levar o país para frente. Já não com homem, mas com todos nós, isto é, homens e mulheres.

4 O que pensa da educação escolar da rapariga?

R: Penso que é bem-vinda a educação escolar da rapariga. Hoje ter uma mulher que sabe ler e escrever em casa é um passo positivo, porque hoje não é como dantes, saber ler é bom. É bom mesmo, porque o mundo em si mudou.

5 Como mãe/ pai, encarregada/ do de educação, tem alguma dificuldade quanto a educação escolar da rapariga? Qual ou quais?

R: Dificuldade que tenho é que a partir da 8ª classe para a frente preciso de dinheiro e não consigo. Tenho vontade de ensinar meus filhos, mas não tenho possibilidades, porque o custo de vida está exagerado.

Acabou por me responder sobre as dificuldades, visto que o Ensino Secundário já não é grátis.

Tudo é pago: matrícula, livros escolares, entre outros. Sim, cada dia que passa ainda deve

levar alguma coisa. Esta é a dificuldade que nós enfrentamos. Quando terminam a 7ª classe arrumamos, uns dão continuidade aos estudos e outros não.

6 Como régulo, conte-me o que tem feito em relação a escolarização da rapariga?

R: Tenho sensibilizado para que as meninas não desistam da escola. Para que os pais levem as suas filhas e os seus filhos para a escola. Por isso, há aderências das meninas e meninos na escola. Temos reunido com os pais e dissemos que não queremos ver crianças sem estudar. Esse tem sido o nosso lema.

7 O que gostaria de acrescentar sobre o assunto?

R: Se o governo pudesse, pelo menos aos filhos dos régulos, colocar nas missões, para poderem estudar e falar português, de modo a darem continuidade ao nosso trabalho. Nós falamos graças ao tempo passado, colonial. Eram levados os filhos dos régulos para estudar, por isso, hoje, nós estamos a falar português, ao passo que meus filhos não estão a ter essa possibilidade, porque nós, hoje, estamos a ter dificuldades em relação aos nossos filhos. Então, não sei se os futuros régulos hão-de saber falar português.

Grata pela participação!

Roteiro de entrevista para as raparigas que se encontram fora da escola

Rita

Data: 25-04-2018

Duração: 00-16-30 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 14 anos. Vivo com minha mãe e meu pai.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga?

Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem estudar, trabalhar e muitas coisas, etc.

4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.

R: Desisti de estudar, porque não me matricularam este ano. Não pediste para ser matriculada ou não perguntaste por que razão não te matricularam? Eles disseram que não me matricularam porque eu iria fugir. Enquanto eu quero estudar. Fugir, como? Deixar a escola, por isso preferiram não me matricularem.

5 Conta-me sobre algo que te desmotivava a ir à escola.

R: Nada me desmotivava a desistir.

6 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Já ouvi. Mulheres que estudaram, terminaram a escola. Depois? Depois foram a formação e quando terminaram começaram a trabalhar.

7 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Para os rapazes e para as raparigas falam que temos de estudar, para quando eles morrerem ficarem a saber que nós ficamos bem. Então, como é que eles dizem isso e não te matriculam? Tuas irmãs estão a estudar? Como disse, deixei de estudar quando fiquei doente. Uma está a estudar em Maputo (10ª classe e vive com a minha tia). Outra, já se casou. Eu quero estudar. Concordo com o que os meus pais dizem

8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Acho que devemos estudar, para quando nossos pais morrerem, possamos ficar num sítio seguro. O que quer dizer com um "sítio seguro"? Quero dizer que estaremos a trabalhar.

9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Quero dizer ao meu pai para que, no próximo ano, me matricule. Queres muito ir à escola. Sim.

Grata pela participação!

Rabia

Data: 25-04-2018

Duração: 00-18-42 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 25 anos. Vivo com meu esposo.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Sim, já houve. Falaram de vários assuntos e também aconselharam as meninas a estudar. À todos, meninas e meninos.

3 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Podem ter várias ideias e devem entrar em consenso. Podem fazer xitique, para ajudarem uns aos outros.

4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.

R: Falta de condições. Desisti na 7ª classe. Como assim, se a esse nível o ensino é gratuito?

Desisti depois de fazer a 7ª classe, porque não tinha condições para pagar a matrícula.

5 Conta-me sobre algo que te desmotivava a ir à escola.

R: Nada me desmotivava a ir à escola. Agora é pelo fato de não ter condições.

6 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Conheço, uma amiga. Ela estudou, foi à formação, terminou e não conseguiu emprego.

Depois concorreu para ser ativista de HIV- SIDA, no hospital. É onde ela se encontra a trabalhar. Estudou até que classe e se formou em que área? Concluiu a 12ª classe, formou-se para ser farmacêutica. Então tua amiga te inspira. Sim. Até ela diz para mim, que tal se tu não tivesses desistido em que nível estarias?!

7 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Para os rapazes, os meus pais diziam para saudarem, respeitarem os professores e outras pessoas; fazerem o TPC e irem à escola.

Para as meninas diziam para irem à escola, comportarem-se, estudarem. Que muitas meninas se enganam, têm ambição de querer *tranzar* e aí ficam grávidas Aconselhavam para que não engravidássemos cedo, porque depois poderíamos ter filhos que não saberíamos quem eram os pais e eles teriam de sustentar, porque a filha é de casa. Mas se nos comportássemos bem, teríamos outra vida pela frente. Que todos precisam de saber ler e escrever.

Minha opinião é que os ensinamentos da família sobre as questões da escola eram bons. Concordo com o que eles diziam. Só que eles não tinham condições de nos fazer estudar mais.

8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Minha opinião é que se tiver condições devem ir para à escola. Na escola não proíbem ninguém, seja criança ou adulto, não ir à escola nada se faz; porque todo emprego quer classe, todo emprego precisa de alguém que sabe escrever e ler. Sem classe não tem maneira, mesmo sendo menina ou menino, tudo é mesma coisa, querem pessoa que estuda.

9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Eu gostaria de manifestar meu desejo de continuar a estudar, chegar até a formação e orgulhar-me como os outros. Quando fala em formar-se, o que quer dizer em termos de nível? Quero dizer a 12ª classe.

Grata pela participação!

Rute

Data: 25-04-2018

Duração: 00-15-23 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 17 anos. Vivo com minha avó.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Fazer negócios, ir à machamba, fazer trabalhos. Homens e mulheres? Sim, os dois.

4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.

R: Minha mãe adoeceu, quando eu estava na 6ª classe. Então, para ajudar na machamba e cuidar dos irmãos tive de desistir. A mãe não melhorou? Melhorou. Então, por que não voltaste a escola? Voltarei no próximo ano.

5 Conta-me sobre algo que te desmotivava a ir à escola.

R: Não existia algo que me desmotivasse.

6 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Sim, ouvi dizer. Uma vizinha. Ela estudou. Até que classe? Até a 12ª classe. Depois? Foi a faculdade, terminou e agora é professora. Gostarias de ser como ela? Sim, gostaria. Também ser professora? Não, trabalhar na saúde, ser enfermeira.

7 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Para os rapazes e as raparigas diz para estudarem, para amanhã serem alguém. O que quer dizer amanhã ser alguém? Quer dizer amanhã ter emprego.

Concordo com que a avó diz.

8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: Acho bom as meninas irem à escola. Amanhã também podem ter emprego como os outros. Podem ajudar os irmãos mais novos.

9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Gostaria que as meninas e os meninos estudassem para ajudarem, amanhã, os avós, as mães e outras pessoas.

Grata pela participação!

Raquel**Data:** 04-05-2018**Duração:** 00-17-31 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 20 anos. Vivo com meu sogro e minha sogra. Seu esposo? Também ele, só que ele trabalha em Inhambane.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Sim, mas não participei. Como soubeste? Passaram a avisar de casa em casa.

3 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Temos de culimar, procurar emprego.

4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.

R: Eu desisti de estudar, porque engravidei aos 16 anos, quando estava na 8ª classe. Mas depois de ter ido viver com meu marido ele proibiu-me de continuar a estudar.

5 Conta-me sobre algo que te desmotivava a ir à escola.

R: Às vezes, minhas amigas faziam provas e eu não, eu ia à escola e minha família não dava dinheiro para fazer prova, então eu preferi desistir. No Ensino Primário? Durante o Ensino Primário não houve nenhum aspecto que me desmotivasse a continuar a estudar

6 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Minha irmã. Até a 12ª classe, depois formou-se. É médica. Então, tua irmã te inspira. Sim.

7 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Em casa dos meus sogros, todos (19 e 22 anos) desistiram de estudar e meus sogros não dizem algo. A minha cunhada de 22 anos desistiu nas classes iniciais.

Minha opinião é que isso não é bom, porque esse comportamento, esse ambiente é que influenciou meu esposo a ter esse comportamento de não me deixar continuar a estudar.

8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: É bom as raparigas irem à escola. Amanhã podem ser alguém, ajudar a família. Aprende-se coisas diferentes que não sabem. Quando se termina de estudar pode-se ter emprego, trabalhar

9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Primeira coisa é que a escola é boa. Outras meninas, os encarregados matriculam-nas e elas deixam de estudar e outras, os encarregados não as matriculam, mas elas querem estudar.

Então, estás a chamar atenção a essas meninas, cujos encarregados fazem de tudo para elas irem à escola e não vão. Sim, amanhã o bem não é para o papá e nem para a mamã; é para ela mesma. Também chamas atenção aos encarregados que proibem as filhas de estudarem. Sim, também apelo a esses pais.

Também dizer que não devem esperar pelo governo. Vamos culimar, fazer negócios, trabalhar nos chinás²⁵ e não apontar só para o governo.

Grata pela participação!

Rose

Data: 04-05-2018

Duração: 00-13-10 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 18 anos. Vivo com meu marido e cunhado.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Já houve. Não participei. Como soubeste? Ouvi das colegas que havia uma atividade na escola sobre as raparigas.

3 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Reunirem, haver boa comunicação, estarem bem, haver paz e trabalharem. Esse trabalho, é só para o homem, o que achas? Homem e mulher.

4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.

R: Porque estava de barriga. Depois de teres o bebé? Quero voltar a estudar. Este ano não consegui, porque não matriculei, demorei em arranjar dinheiro.

5 Conta-me sobre algo que te desmotivava a ir à escola.

R: Nada me desmotivava.

6 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Minha sobrinha. Ela estudou, foi à faculdade, formou-se e agora está a trabalhar. Isso é bonito! Isso te inspira? Sim.

7 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

²⁵ Significa trabalhar nas lojas cujos proprietários são chineses.

R: Meu pai sempre insistiu, sempre disse para os rapazes e raparigas estudarem, para amanhã serem alguém e não dependerem de alguém. Aconteceu o contrário para mim, engravidei. Mas ele até hoje, diz para eu estudar.

Minha opinião é que meu pai falava boa coisa. Até hoje, ele exige que eu volte a estudar.

8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: É uma boa coisa, para continuarem com os estudos. Formarem-se e amanhã serem alguém, trabalharemos. É uma boa coisa.

9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Dizer, que tanto os homens como as mulheres devem estudar para desenvolverem Moçambique.

Grata pela participação!

Reina

Data: 04-05-2018

Duração: 00-14-24 segundos

1 Qual a tua idade? Com quem vives?

R: Tenho 18 anos. Vivo com mamã e papá.

2 Recordas-te de alguma atividade realizada, em Mafambisse, sobre a educação escolar da rapariga? Conta mais sobre ela.

R: Não me recordo.

3 De um modo geral, como o homem e a mulher podem contribuir em sua comunidade /ou sociedade?

R: Casar é isso? Não sei, quero tua opinião. Mas também casar faz parte, porque vamos aumentar a família. Trabalhar.

4 Conta-me um acontecimento que te levou a desistir da escola.

R: Desisti porque engravidei e fiquei com vergonha de ir à escola. Depois de teres o bebé? Sim queria estudar, mas fiquei doente.

5 Conta-me sobre algo que te desmotivava a ir à escola.

R: Nada me desmotivava.

6 Conta-me a história de uma mulher que tu conheces, que estudou/se formou.

R: Minha vizinha, ela estudou e se formou como professora. Gostas da atitude que ela teve? Sim, gostei. Está a trabalhar e a ter seu dinheiro.

7 Na tua família, como é a educação escolar para os rapazes? Para as raparigas? Qual a tua opinião?

R: Aos rapazes e às raparigas dizem para estudar, porque amanhã eles podem morrer e devemos estudar para ajudar à família.

Concordo com a opinião deles. Estudar é boa coisa.

8 Retomando o que falaste até agora, o que pensas da educação escolar da rapariga?

R: É boa coisa. Por quê? Porque ao terminar de estudar, forma-se e pode trabalhar, porque pode ter dinheiro e não ficar a espera de homem.

9 O que gostarias de acrescentar sobre o assunto?

R: Sem algo por acrescentar.

Grata pela participação!

ANEXOS

ANEXO A - Declaração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos, para efeitos de autorização de coleta de dados para o Projeto de Tese intitulado "Basta de ficar só em casa! A rapariga rural e o dilema entre a questão cultural e a educação escolar", na Escola Primária de Inhaminga – Moçambique, no período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016, que Sónia Francisca Mussa Ussene (Cartão UFRGS n.º 265869) é aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade – Bolsista PEC-PG CAPES, tendo ingressado em 02 de março de 2015 e com término previsto para 28 de fevereiro de 2019, sob orientação da Prof.^a Lodenir Becker Karnopp.

Porto Alegre, 15 de dezembro de 2015.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin,
Coordenador em exercício do PPGEDU.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12201 - 7º andar - Porto Alegre/RS - CEP 90046-900 - Tel.: 51-33083428

E-mail: ppgedu@ufrgs.br

ANEXO B - Declaração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED



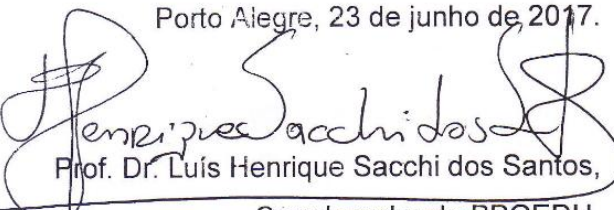
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FAGED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que a aluna **Sônia Francisca Mussa Ussene** (Cartão UFRGS n.º265869) estará em afastamento do país, no período compreendido entre agosto de 2017 e julho de 2018, para realização de pesquisa de campo em Sofala-Moçambique. O trabalho de campo refere-se ao Projeto de Tese intitulado "Basta de ficar só em casa!" Representações sobre a educação escolar da rapariga em Mafambisse-Moçambique. Registra-se que aluna está regularmente matriculada no Curso de Doutorado desse Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa "Estudos Culturais em Educação", com ingresso em 02 de março de 2015 e com previsão de término em 28 de fevereiro de 2019, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp.



Porto Alegre, 23 de junho de 2017.


Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos,
Coordenador do PPGEDU.

Luís Henrique Sacchi dos Santos
Coordenador PPGEDU - UFRGS

ANEXO C – Parecer Ético do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional



República de Moçambique
Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional
Gabinete do Ministro

Exma Senhora
Sónia Francisca Mussa Ussene
Maputo

Ref^o 2035/GM/MCTESTP/010.2/2017

Maputo, 23 de Novembro de 2017

Assunto: Pedido de aprovação ética dos projectos de tese

Em referência a sua exposição, em que solicita autorização aprovação ética do projecto de tese de Doutoramento intitulado “*Basta de ficar em casa*” *Representações sobre a educação escolar da rapariga em Mafambisse- Moçambique*, por despacho de Sexa Ministro da CTESTP do dia 23 de Novembro corrente, temos a comunicar que o seu pedido foi aprovado.

Com os melhores cumprimentos,

A Chefe de Gabinete


Sónia Cintura
(Especialista C)

ANEXO D - PARECER ÉTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse - Moçambique

Pesquisador: LODENIR BECKER KARNOPP

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76484817.9.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.421.390

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo que propõe-se a analisar as representações da rapariga rural, no que concerne à tradição e à educação escolar, na Escola Primária Completa de Mafambisse, na zona rural de Moçambique. Como rapariga, as pesquisadoras a compreendem como uma mulher nova, moça, menina, desde a adolescência até a juventude. A pesquisa se desenvolverá sob a discussão teórica dos Estudos Culturais em Educação, atravessando temas como: cultura, educação escolar, estudos culturais e gênero. Pretende-se analisar o dilema enfrentado pela rapariga rural, no que respeita à tradição e à educação escolar. A principal pergunta de pesquisa informada no projeto é: quais são as representações sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse? Serão entrevistadas seis meninas que estão estudando, seis meninas que não estão estudando e seis pais/responsáveis ou encarregados da educação das meninas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo será analisar as representações da rapariga rural, em Mafambisse - Moçambique. Em relação aos objetivos específicos, estes são descritos da seguinte forma:

- Verificar nos documentos normativos as políticas educacionais existentes no país direcionadas à educação escolar da rapariga.
- Identificar as representações sobre a educação escolar presentes nas narrativas das/dos

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.421.390

entrevistadas/os.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios constam no Documentos com informações básicas do projeto e nos TCLEs apresentados, e são descritos da seguinte forma:

Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466 12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade das/dos participantes. No entanto, pode existir algum desconforto em relação ao tempo ou ao assunto a ser tratado na entrevista.

Benefícios:

Ao fazer parte da pesquisa, os participantes se beneficiarão do caráter educativo e social, tais como a visibilidade da urgência de oportunidades educativas para raparigas e rapazes, o acesso aos resultados finais da pesquisa e as atividades decorrentes da mesma.

Em relação aos riscos e benefícios apresentados, solicita-se que estes estejam presentes em todos os documentos relativos a pesquisa, como o projeto completo, carta de anuência e todos os termos. Além disso, a resolução de referência para a pesquisa envolvendo seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais deve ser a 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta relevância e atualidade ao abordar a temática de gênero e educação focalizando a educação de meninas/raparigas de uma região rural de Moçambique, procurando entender as principais representações em relação a sua educação escolar, ligadas tanto a tradição, quanto às necessidades culturais, sociais e econômicas da região.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação aos Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados os seguintes:

- Projeto Completo
- Termos de Assentimento Livre e Esclarecido dirigido às meninas/raparigas a serem entrevistadas;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos pais/mães/responsáveis pela menina/rapariga;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sem um destinatário definido;
- Documento intitulado "Autorização do diretor da escola".

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propeq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.421.390

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Por ser projeto totalmente desenvolvido em país estrangeiro, salienta-se que o CEP UFRGS não possui ingerência a respeito de sua execução. No entanto, é importante salientar que, após avaliação do projeto pelo CEP UFRGS, não foram identificadas inadequações éticas que pudessem impossibilitar a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	autorjazacaoaprovacaoetica.pdf	27/11/2017 10:12:03	MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_975002.pdf	09/11/2017 12:07:03		Aceito
Outros	Just_CEP.pdf	09/11/2017 12:06:37	LODENIR BECKER KARNOPP	Aceito
Outros	sonia_encam.pdf	09/11/2017 12:06:15	LODENIR BECKER KARNOPP	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_ass.docx	14/09/2017 09:22:30	LODENIR BECKER KARNOPP	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_sonia.docx	14/09/2017 09:22:12	LODENIR BECKER KARNOPP	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	14/09/2017 09:14:34	LODENIR BECKER KARNOPP	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propeq.ufrgs.br

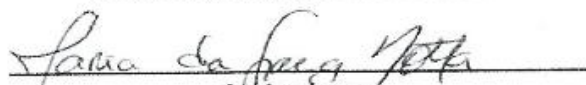


UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.421.390

PORTO ALEGRE, 07 de Dezembro de 2017


Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br